

Journal of Saniku Gakuin College

Contents

Vol.16 No.1 2024

Original Article

Beyond Naïveté? : A Historical Survey on the Adventist Perspectives on Hermeneutical Presuppositions
HASEGAWA, Toru 1

Research Reports

Cultivating the Spirit of an Adventist Nurse at Saniku Gakuin College
ENDA, Kiyomi, TAMANAHA, Fumi, GOTO, Yoshiko 13

A Literature Review : The Continuous Support in Health Care
KITADA, Hiroyo, SAITO, Yasuko 27

Sociological Analyses of Professional Activities of *Yogo* Teachers (School Nurse-Teachers) as depicted in Manga
SHINOHARA, Sugao 37

Review Article

A Review of Experiential Learning Theory : A Practical Approach to Learning and Student Engagement
KORANTENG, Samuel 47

Survey Report

Study on Home Skin Care for Newborns at up to the One Month Checkup :
Actual Situation after Moisturizing Care Guidance at Hospital A
KONDO, Yumi 57

Activity Report

Typing Ability of Nursing Students through time, and Effectiveness of Practice
YAMAMOTO, Osamu 65

ISSN 1883-3039

三育学院大学紀要

Journal of Saniku Gakuin College

第16巻 第1号
2024年

原著

素朴さの先に－アドベンチスト神学における解釈学的前提に関する歴史研究－
.....長谷川徹

研究報告

日本におけるアドベンチスト看護教育の特徴
.....遠田きよみ・玉那覇文美・後藤佳子

保健医療分野における切れ目のない支援に関する文献研究
.....北田ひろ代・齋藤泰子

マンガに描かれる養護教諭の職務に関する社会学的分析
.....篠原清夫

総説

経験学習モデル－知識獲得の実践的手法－
.....サムエル・コランテン

調査報告

1ヶ月健診までの家庭における新生児スキンケアの実態調査
－A病院における保湿ケア指導後の実態－
.....近藤勇美

活動報告

看護系大学生におけるタイピング能力の推移と練習の有効性
.....山本理

Saniku Gakuin College

三育学院大学

紀要

第十六巻

第一号

二〇二四年

目 次

原著

- 素朴さの先に－アドベンチスト神学における解釈学的前提に関する歴史研究－
長谷川徹 1

研究報告

- 日本におけるアドベンチスト看護教育の特徴
遠田きよみ・玉那覇文美・後藤佳子 13
- 保健医療分野における切れ目のない支援に関する文献研究
北田ひろ代・齋藤泰子 27
- マンガに描かれる養護教諭の職務に関する社会学的分析
篠原清夫 37

総説

- 経験学習モデル－知識獲得の実践的手法－
サムエル・コランテン 47

調査報告

- 1ヶ月健診までの家庭における新生児スキンケアの実態調査
－ A 病院における保湿ケア指導後の実態－
近藤勇美 57

活動報告

- 看護系大学生におけるタイピング能力の推移と練習の有効性
山本理 65
- 三育学院大学紀要投稿内規 67
- 三育学院大学紀要・投稿原稿表紙 71
- 掲載論文撤回のお知らせ 72

素朴さの先に －アドベンチスト神学における解釈学的前提に関する歴史研究－

長谷川徹¹

要旨：本研究は、アドベンチスト解釈学の歴史において、解釈的前提の問題がどのように扱われてきたかに焦点を当てるものである。アドベンチスト神学において、解釈者自身の世界観や前提に関する議論の深化には、段階的な過程が見られる。1. ウィリアム・ミラーから 20 世紀半ば：解釈的前提が解釈者の信仰・品性の問題として捉えられ、霊性向上がその克服の鍵であるとされた時期、 2. 1970 年代から現在：歴史批評主義との対峙から、解釈的前提が学問的なレベルで着目され始めるものの、その解決が依然解釈者の態度の問題として扱われていた時期、 3. 20 世紀後半から現在：解釈的前提の哲学的（存在論的）レベルでの再構築の必要性が説かれるようになった時期。研究の結果、アドベンチストの解釈学において、その初期から現在に至るまで、解釈的前提は解釈者の態度の問題として捉えられてきた一方、現在では解釈的前提の哲学的レベルでの特定・再構築が実践されていることが明らかになった。

キーワード：聖書解釈学、解釈的前提、アドベンチスト解釈学、ウィリアム・ミラー

Beyond Naïveté?: A Historical Survey on the Adventist Perspectives on Hermeneutical Presuppositions

HASEGAWA, Toru¹

Abstract： This study traces the history of Adventist hermeneutics, with a particular focus on how the problem of hermeneutical presuppositions has been addressed. While Adventist theology has traditionally focused on the proper methods and principles of biblical interpretation, it has often overlooked the critical role of the interpreter's own worldview and assumptions. The history of Adventist hermeneutics can be dissected into three overlapping yet distinct stages: 1. The period from William Miller to the mid-20th century was characterized by an emphasis on exegetical methods and principles, coupled with a devout life of faith. This approach may be considered too optimistic in its belief that it could free interpreters from preconceived notions. 2. From the 1970s onwards, the Adventist Church responded to the challenge of the historical-critical method by examining the impact of hermeneutical presuppositions on biblical exegesis. While this led to a heightened awareness of the importance of presuppositions, the solution to the problem was still sought at the level of spiritual attitude. 3. From the late 20th century to the present, a growing academic interest in the philosophical aspects of presuppositions emerged. This dimension has complemented the traditional emphasis on humility and prayerfulness in interpreting Scripture. This study underscores the enduring significance of addressing presuppositions within Adventist hermeneutics. It highlights the importance of deconstructing hermeneutical presuppositions at philosophical (ontological) levels as well as the indispensability of one's spiritual readiness. This ongoing reflection is essential for the Adventist interpreters to remain faithful to the biblical teachings at every level of interpretation.

Keywords: Biblical Hermeneutics, Hermeneutical Presuppositions, Adventist Hermeneutics, William Miller

1 三育学院カレッジ神学科
Department of Theology, Saniku Gakuin College

Introduction

“Presuppositions there must be, presuppositions there are,” wrote Raoul Dederen in the opening chapter of *A Symposium on Biblical Hermeneutics*, astutely acknowledging the significant influence of the interpreter’s presuppositions upon biblical interpretation (1974, p.3). Nevertheless, within the context of Adventist discourse on hermeneutics, it seems that the main focus has almost always been on the object of the act of interpretation, namely the biblical text and its inspired writers, while the pivotal role of the interpreter remains relatively underplayed. The term “hermeneutics” has been used among the Adventist circle primarily to denote methods and principles of biblical interpretation, especially those necessary to achieve the correct understanding of eschatological prophetic passages.

Put differently, in Adventist theology, the topic of biblical interpretation has largely been dealt with within the theological discipline of revelation-inspiration, and it appears that the issue surrounding the interpreter, traditionally called the doctrine of illumination, has not been extensively discussed. Nonetheless, it is imperative that Adventist hermeneutics be aware of the influence of the interpreter’s presuppositions upon the resultants of biblical interpretation, as New Testament Scholar Graham N. Stanton rightly notes that “Presuppositions are involved in every aspect of the relationship of the interpreter to his text” (1977, p.61).

The objective of this study is to trace the history of Adventist hermeneutics with a particular focus on how the problem of the interpreter’s presuppositions has been addressed. I will argue that Adventist hermeneutics has undergone three stages, with some overlap in the timeframes. The first phase was from the time of William Miller to around the 1950s, when the influence of the interpreter’s pre-understandings did not receive scholarly attention and was mostly treated as a matter of personal disposition. The second stage was from the 1970s to the 2000s, when the church was compelled to respond to the presuppositions underlying the historical-critical approach to biblical hermeneutics and identify those in harmony with biblical fidelity. The third stage spans the last decade of the twentieth century to the present, during which academic interest in hermeneutical presuppositions at the philosophical level began to emerge and explored.

This study first underscores the significance of the topic by providing historical examples where the

interpreter’s presuppositions became a crucial issue. Subsequently, each of the three stages of development will be thoroughly documented, along with analytical remarks. While the writer is aware that the problem has been discussed in various forums, including both the church’s official platforms and private discussions organized by lay members, the central focus of this study is on the church’s official statements and publications. Also, the term “presuppositions” in this paper is used in its broadest sense, encompassing factors that affect one’s act of interpretation, often synonymous with preconceived opinions, cultural assumptions, and personal biases.

Historical Illustrations

The question of the influences of the interpreter’s presuppositions is not a new phenomenon in Christian hermeneutics, and ample examples from church history shed light on this issue. One of the earliest instances can be found in Irenaeus’ *Against Heresies* (1885), where he defended Christian orthodoxy against the heresies of his time, notably Gnosticism. In this work, Irenaeus criticized the Gnostic hermeneutic, stating, “By transferring passages, and dressing them up anew, and making one thing out of another, they succeed in deluding many through their wicked art in adapting the oracles of the Lord to their opinions” (p.326). The Gnostics, Irenaeus argues, were drawing away from the Bible’s “proper connection, words, expressions, and parables whenever found, to adapt the oracles of God to their baseless fictions” (p.326). Commenting on Irenaeus’ critique of the gnostic hermeneutic, church historian Charles J. Scalise accurately observes: “In the language of interpretation theory, we might say that the hermeneutical presuppositions of the Gnostics control the outcome of their exegesis” (2007, p.212).

One of the more recent instances is found in the slavery debate during the American Civil War, in which both proslavery and antislavery parties appealed to the Scriptures to justify their positions, but a definitive resolution from a purely biblical standpoint proved elusive. President Abraham Lincoln’s oft-quoted words from his second inaugural speech well illustrate the conflict: “Both read the same Bible” (White, 2002, p.18). E. Brooks Holifield argues that “More than most other theological debates of the period...the slavery controversy displayed the extent to which cultural assumptions governed biblical interpretation” (2003, p.502). For instance, he observes that “The slaveholders’ interpretation of the golden rule...

revealed the extent to which nonegalitarian cultural biases shaped their reading of scripture” (p.502). This exemplifies the unavoidable force of the interpreter’s preconceptions on the product of interpretation.

A contemporary example involves an attempt made in the context of an ecumenical dialogue between the Roman Catholic church and three Protestant denominations. After the issuance of the Joint Declaration on the Doctrine of Justification in 1999 by the Catholic Church and the Lutheran World Federation, a task force was formed to respond to criticisms cast against the contents of the joint declaration. One of the most common critiques of the Declaration document was that it was exegetically insufficient as it did not present enough biblical rationale. The task force’s effort to provide adequate exegetical evidence for the joint declaration resulted in the publication of *The Biblical Foundations of the Doctrine of Justification* (2012).

This work, however, reveals the task force’s quite naïve outlook in that it considered its responsibility as “Not to start from the controversies of the sixteenth century but to interpret the biblical texts in their own context, with their own constructs, concepts, and emphasis” (p.4). In other words, they attempted to achieve the original meaning of biblical texts that were supposedly untouched by “a surplus of meaning,” that is, a connotation added by theological traditions in the history of Christianity, and the historical-critical method was their hermeneutical method of choice. Their conviction in the objectivity of the historical-critical approach is plainly stated in the following sentence: “The different interpretations of the biblical texts have led to division within Christianity or at least have contributed to them… Historical-critical research has created *serious hope of overcoming these differences*” (p.24).

That such “serious hope” is too optimistic to be operative in theological construction is apparent from the simple fact that even though the task force was able to exegetically define, for instance, grace as God’s divine initiative based on a careful examination of Pauline corpus, how the nature and function of grace should actually be understood depends utterly upon the presuppositions that each interpreter has in advance. The task force optimistically overlooks the fact that separating the original meaning of a biblical text and a historical and theological “surplus of meaning” is virtually impossible. As Fernando Canale appropriately observes: “Human understanding operates by projecting pre-understandings on its objects. As

different persons attempt to understand the same issue…they project different perspectives on the same evidence. From this unavoidable rational procedure a variety of interpretations come forth” (2001b, 24). Thus, there can be no neutral process that will yield the objective meaning that everyone involved understands in the same way.

These historical cases from Christian hermeneutics emphasize the importance of intentionally addressing the interpreter’s presuppositions. While discussing components of hermeneutics such as interpretive principles, exegetical methodologies, the nature of revelation and inspiration, and the authority of Scripture is essential for understanding the meaning of a biblical text correctly, it is equally crucial to address the impact of the interpreter’s preconceptions to minimize their effects as much as possible.

The historical overview of Adventist hermeneutics below will reveal that it did put effort into an attempt to deal with the issue under discussion. There have been at least three phases that Adventist hermeneutics went through from its early years to the present, though there were overlaps in the timeframes. Each period confronted the challenge of hermeneutical presuppositions with a slightly different outlook and approach, which can be characterized as follows: *presuppositions treated primarily as the issue of piety* (from the church’s formative years to the 1950s); *gradual shift of focus* (from the 1970s to the 2000s); and *presuppositions philosophically deconstructed* (from the 1990s to present).

Presuppositions Treated Primarily as the Issue of Piety (From the Formative Years to the 1950s)

From the church’s formative years to around the 1950s, the issue of the interpreter’s presuppositions was not a major focus in Adventist hermeneutics. There seemed to be a somewhat optimistic view among Adventists that specific exegetical methods and principles, a correct understanding of the nature of revelation-inspiration and the authority of Scriptures, along with a prayerful attitude of the interpreter, would naturally lead to the discovery of truth as it was conveyed in Scripture.

William Miller’s Rules of Interpretation

The history of Adventist hermeneutics needs to start with William Miller’s “Rules of Interpretation,” which have had “a profound effect in shaping how

the Seventh-day Adventist Church has approached the biblical text throughout its history,” according to Jeff Crocombe, who traces the history of Adventist hermeneutical methods and principles from the time of the pioneers to the publication of the *Handbook of Seventh-day Adventist Theology* (2014, 237). In the 1843 version of these rules, Miller outlined fourteen principles of interpretation, which elaborated on the nature of revelation-inspiration, the methods appropriate to the genre of the text under study, and the required attitude of the Bible student. Don Neufeld, in discussing Miller’s rules and their impact on Adventist prophetic interpretation, demonstrates that early leaders of the Adventist movement widely employed the following general principles: (1) *Sola scriptura*; (2) The unity of Scripture; (3) Let Scripture explain Scripture; (4) The words of the Bible must be given their proper meaning; (5) Attention to context and historical backgrounds; (6) The Bible must be interpreted according to the plain, obvious, and literal import unless a figure is employed; and (7) The typological principle (1974, pp.117-121). Neufeld, along with Crocombe, cites several early Adventist leaders, such as John N. Loughborough, Joshua V. Himes, and J. H. Waggoner, who followed these basic interpretive methods recommended by Miller throughout his life as an effective Bible expositor.

There is a sense, however, that early Adventist interpreters believed that once these methods were properly applied and an attitude of faith was established, the Word of God would be clearly understood. Symbolic in this regard is how Miller went through a conversion and began studying the Scriptures himself. He wrote: “I lost all taste for other reading, and applied my heart to get wisdom from God. I laid by all commentaries, former views and prepossessions, and determined to read and try to understand for myself. I then began the reading of the Bible in a methodical manner” (1841, p.11). He recollected that he simply laid aside his “former views and preconceived notions,” as if doing so would free his mind from preconceived ideas and opinions.

Problems in Bible Translation (1954)

In response to the publication of the Revised Standard Version from 1946 to 1952, the Committee on Problems in Bible Translation, appointed by the General Conference Committee, prepared and issued a study called *Problems in Bible Translation* in 1954. As indicated by its subtitle, “a study of certain principles of Bible translation and interpretation, together with an

examination of several Bible texts in the light of these principles,” this book not only addresses the question of Bible translations but also summarizes Seventh-day Adventists’ understanding of the principles of biblical interpretation. The book revisits the hermeneutical concerns of previous generations, specifically addressing the issue of revelation-inspiration and the appropriate methods and principles of interpretation.

This project is highly significant for the purpose of this study since it explicitly and at length addresses the issue of how the interpreter’s presuppositions affect the outcome of exegesis, possibly marking the first time this issue is discussed in detail in an official church publication. The author plainly acknowledges that “One’s thinking is inevitably conditioned by his background of experience and training” (1954, p.91). The climate of opinion in which the interpreter has to operate determines “‘frame of reference,’ or perspective, from which he views truth. In large measure this perspective determines the conclusions he draws in his study” (p.91). The presence of preconceived opinions can blind the student of the Bible to new ideas, even those supported by clear evidence, resulting in their study becoming “a review of reasons for retaining one’s own opinions” and “an arbitrary search for proof texts to ‘prove’ conclusions already decided upon” (p.91). The sincere student of Scripture is expected to “eliminate the personal element from all their thinking and study” as much as possible (p.92). It should be noted, based on the author’s suggestion to avoid “unwillingness to devote time and effort to further study” and a “dogmatic attitude,” that the issue of preconceived opinions was primarily discussed as a problem related to the interpreter’s spiritual posture.

Summary

Adventist hermeneutics from the nineteenth century to the first half of the twentieth century revolved around three basic concerns, namely, the revelation-inspiration of Scripture, methods and principles of biblical interpretations, and the interpreter’s dispositions as a believer. The assumption was that when these conditions were met, then the process of interpretation would go without difficulty. From today’s standpoint, where it is almost universally agreed that “one cannot simply set aside the presuppositions and approach the text from a detached viewpoint and reach objective scientific results quite untainted by assumptions” (Norman, 1993, p.58), such hermeneutics may be considered as quite optimistic.

I agree with George Reid, who, in responding to the question “Does a Seventh-day Adventist Hermeneutic Exist?” states that “Prior to 1950 there seems to have been substantial unity on the essentials” (1991, p.69). He then identifies several areas in which an agreement was shared among Adventists, which are basically replicates of the principles that Neufeld summarizes. Reid then makes a critical comment: “Today this hermeneutical approach is criticized by some internal critics as naïve, and to a point their observations have some validity” (p.70, italics supplied). Although Reid does not specify what is specifically criticized as naïve, it can be assumed that he believes that merely developing several interpretive principles and affirming the divine origin of Scripture is not sufficient. However, these concerns have remained central in the church’s discussions on biblical interpretation ever since.

Gradual Shift of Focus (From the 1970s to the 2000s)

A new development began to appear in Adventist discussion of biblical hermeneutics due largely to the church’s urgent need to respond to those willing to adapt the historical-critical method of biblical interpretation. However, it was after the publication of “Methods of Bible Study” in 1986 that the issue of hermeneutical presuppositions began to receive careful and academic attention.

***A Symposium on Biblical Hermeneutics* (1974)**

In 1974, with the aim of addressing the methodological tension between the historical-grammatical method of biblical interpretation and the historical-critical method, three eight-day Bible conferences were held, sponsored by the Biblical Research Committee of the General Conference. These conferences resulted in the publication of *A Symposium on Biblical Hermeneutics*, which became the primary and most influential Seventh-day Adventist hermeneutical exposition until *Understanding Scripture* (2006).

The *Symposium* reaffirmed the traditional view on the authority of Scripture and understanding of revelation-inspiration upheld by the previous generations. While the issue of hermeneutical presuppositions was mentioned, it was treated as something that could be resolved through the interpreter’s spiritual sincerity, much like it was

presented in *Problems in Bible Translation*. Gerhard F. Hasel, in his chapter titled “Principles of Biblical Interpretation,” wrote under the subheading “Objectivity and Interpretation” that “It is a well-known truism that absolute objectivity is not available. It is equally true that one cannot apply the so-called empty-head principle, whereby it is supposed that one can drop all preconceived notions and opinions” (G. Hasel, 1974, p.169). Hasel argued that in order for the interpreter “to silence his personal wishes with regard to the outcome of the interpretation, it is God Himself who through the Bible and the Holy Spirit creates in the interpreter the necessary presuppositions and the essential perspective for understanding Scripture” (p.170). At this point, the issue of the interpreter’s presuppositions was still dealt with primarily within the context of personal spirituality.

Methods of Bible Study Committee Report (1986)

Up to this point in the history of Adventist hermeneutics, the belief that the interpreter’s presuppositions needed to be shaped by and aligned with the testimony of Scripture had been affirmed and embraced but had not been given specific content. In other words, interpreters were encouraged to reshape their preunderstanding according to the biblical worldview, but the nature of this biblical view was not explicitly specified.

In 1986, during the Annual Council of the General Conference in Rio de Janeiro, a document titled “Methods of Bible Study,” prepared by a specially appointed committee, was voted upon. This document was intended to address questions regarding the use of the historical-critical method in biblical interpretation. The document was noteworthy because it went beyond previous church documents and publications by explicitly acknowledging that different methods of biblical interpretation were derived from different hermeneutical presuppositions. In its preamble, the document articulated its fundamental hermeneutical position, urging Adventist Bible students “to avoid relying on the use of the presuppositions and the resultant deductions associated with the historical-critical method” (1986, para.4). It then delineates presuppositions arising from the claims of Scripture under two subheadings (“Origin” and “Authority”), highlighting the Scripture’s divine origin, its indivisible union of human and divine elements, its authoritative status in hermeneutics, and its harmony with extra-biblical sources of revelation. The Adventist conviction

that “Presuppositions regarding the Scriptures must be in harmony with the claims of the Scriptures and subject to correction by them,” a belief long held since the time of the pioneers, was finally formalized. (1986, sec.2-2-4).

***Understanding Scripture: An Adventist Approach* (2006)**

In 2006, Biblical Research Institute of the Seventh-day Adventists published a book titled *Understanding Scripture: An Adventist Approach*. This compilation of articles by global Adventist biblical and systematic theologians aimed “to uncover modes of interpretation that arise from the Scriptures themselves, which requires affirmation of the universality of final truth, with God as its ultimate source” (Reid, 2006, xi). The book followed and deepened the basic trajectory set forth in the Rio document from 1986, providing specific guidelines and examples of a historical-biblical model of interpretation. Two contributors who discussed the problem of hermeneutical presuppositions are mentioned here.

First is Frank M. Hasel, who rightly acknowledged the gravity of the hermeneutical challenge when he stated, “Interpreters of the Bible cannot divest themselves from their own past, their experiences, resident ideas, and preconceived notions and opinions” (2006, p.27). He then outlined the effect of sin on the interpreter of Scripture, such as pride, self-deception, and doubt, and noted that because God meets us “in Scripture and meets us there for a specific purpose, the approach to the study of Scripture on any other terms than those delineated in God’s Word is to come to God with a wrong attitude” (p.33). He described necessary attitudes and presuppositions for biblical interpreters, which includes openness and honesty, faith, humility, obedience, love, and prayer.

The second perspective was provided by Lael O. Caesar, who demonstrated how cultural environment could contribute to different approaches to biblical interpretation. He maintained that “Although personal presuppositions do not determinate what reality is, they define the way an individual experiences the reality” and attempted to “consider how the issue of personal presuppositions relates to the biblical interpretive principle of *sola scriptura*” (2006, p.271). Utilizing discourses from Black theology, South Korean Minjung theology, feminist theology, and other culture-laden theologies, he argued that “conscious, subconscious, or unconscious a priori commitments to self-vindication and against the other in Bible

reading challenge the authority of sacred Scripture and compromise the transcendency of the *sola scriptura principle*” (p.279). The starting point of these theologies was “self and the group of selves,” but “if the point of departure is personal experience rather than divine revelation, their conclusions can hardly be balanced or ultimately beneficial to themselves or anyone else” (p.279).

The significance of Caesar’s chapter in this book is that it effectively demonstrated how certain preconceived opinions and viewpoints could actually affect the results of interpretations. A careful consideration of one’s immediate cultural environment is in this sense indispensable.

Summary

During this period, the focal concern of Adventist hermeneutics revolved around the threats posed by those willing to use the historical-critical method in their interpretations of Bible passages. The Adventist Church, through the publication of systematic and biblical studies in the field of hermeneutics, expressed its awareness of the gravity of this issue and began identifying biblical presuppositions that interpreters of Scripture must possess.

Presuppositions Philosophically Deconstructed (From the 1990s to the Present)

In his examination of the metaphysical dimension of ecumenical dialogues between the Catholic Church and the Lutheran Church, Catholic theologian Charles Morerod, OP, drives home the point when he says that “no one can avoid philosophical presuppositions, and the more seriously the theologian takes them, the more he is free of them” (2006, p.161). Indeed, the presuppositions that the interpreter might possess have a philosophical dimension that should be approached in a way radically different than the problem of cultural environment or personal spiritual and intellectual dispositions. Adventist theologians have gone beyond what has been confirmed in the church’s previous statements on the principles and methods of biblical interpretation, moving further than simply responding to the historical-critical approach’s naturalist worldview and affirming the authority and inspiration of Scripture. What characterizes these theologians is their great attention to often unrecognized philosophical presuppositions and their influence on the task of biblical hermeneutics.

Fernando Canale: Deconstruction of Macro Hermeneutics

Fernando Canale is arguably one of the first and most influential Adventist theologians to give academic attention to the issue of hermeneutical presuppositions at the philosophical level. His theological analytical method employs the language of Hans Küng, who differentiated three levels of hermeneutics: micro, meso, and *macro* hermeneutics (2001b, p.20). Micro hermeneutics refers to the level of interpretation of biblical texts and thus revolves around biblical exegesis; meso hermeneutics deals with the sphere of doctrinal interpretation, thus constituting an area of systematic theology; and macro-level hermeneutics is related to the philosophical basis for the other two levels, dealing with things such as the reality of God, human nature, the world, and knowledge. His theological project, first, endeavors to carefully examine the macro hermeneutics of theological traditions and movements, including such groups as Roman Catholicism, Evangelicalism, the Emerging Church movement, open theism, and so on, and, second, to deconstruct the Protestantized Adventist hermeneutics with the reappreciation of the hermeneutical function of the biblical sanctuary.

Canale maintains that the Protestant Reformers criticized Roman Catholic theology in doctrinal (meso) and biblical interpretive (micro) battlegrounds but “never challenged traditional philosophical interpretations of foundational macro hermeneutical principles” derived from Platonic and Aristotelian ontologies, simply accepted them without due questioning (p.265). The same holds true for evangelical theology, which “carried over the ontological macro hermeneutical guidance of Platonic ontology via its adoption of key notions from Augustinian theology” (2005, p.12).

His conviction is that Adventist theology, despite its original vision with Bible-based macro-hermeneutical presuppositions, is facing a “subtle and implicit shift in the macro hermeneutics of Adventist theological methodology,” which “becomes the basis of the protestantization of Adventism we experience in the twenty first century” (2011, 103). Thus, unless Adventist theology starts paying attention to and deconstructing its hermeneutical presuppositions at the macro level, the church will fail in accomplishing its mission of being the remnant faithful to the word of God.

Canale’s theological project is so extensive and wide-ranging that no simple summary will do justice

to it. Canale’s contributions are that he helped Adventist hermeneutics to realize that its task is not merely to recognize the presence of hermeneutical presuppositions but also to intentionally construct them according to the principles and patterns found through the reading of Scripture.

John Peckham: A Canonical Model

John C. Peckham’s award-winning *The Love of God: A Canonical Model* (2015) has earned him a reputation as a competent academic and professional. In this work that explores the concept of divine love, he takes what he calls “a canonical approach.” He maintains that the classical understandings of the love of God tend to move from the presupposed ontology of God to the doctrine of divine love, with the former preceding and shaping the latter. A canonical approach, as Peckham employs in his study, “inverts the prevalent order by first investigating the canonical depiction of divine love, while temporarily bracketing out (*epoché*), as much as possible, ontological presuppositions” (p.45).

Peckham elsewhere elaborates on this approach, noting that with it, “one closely reads and exegetes the canonical text itself in order to inform and (where necessary) transform one’s doctrine (meso) and the wider conceptual framework (macro) via an ongoing hermeneutical spiral” so that one’s conceptual and dogmatic framework move closer to those found in the canonical text (2016, p.213). Such a hermeneutical methodology denotes a departure from Adventist approaches to hermeneutical presuppositions that precede him, in the sense that the issue of the interpreter’s preconceived ideas, specifically of his or her philosophical presuppositions, is undertaken not just as a matter of a prayerful attitude or simple reaffirmation of traditional methods and principles of biblical interpretation.

It should be pointed out, however, that Peckham does highlight the importance of spiritual dispositions in the hermeneutical acts as he writes: “For the canonical interpreter…recognition of the nature of the canon as canon engenders the posture of humility and submission to Scripture, willingness to have one’s theology ruled by the canon” (2013, 218). The canonical method calls for a self-critical posture that properly acknowledges the judging authority of the canon. What gives it a nuance that is different from the preceding affirmation of an upright attitude may be that he structurally explains the necessity of humble disposition in constructing his theological method.

Peckham successfully demonstrates the effectiveness

of the canonical hermeneutical method in his *Love of God* by applying it to the theophatic language found in Scripture. He deconstructed the traditional view of God's timeless ontology, in which God is unchangeable and impassible, and replaced it with his temporal and spatial ontology, which makes God's act of loving (and being loved by) others possible.

Biblical Hermeneutics: An Adventist Approach (2020)

Subsequent to the publication of *Interpreting Scripture: Bible Questions and Answers* in 2010, which marked the second volume in the Biblical Research Institute Studies series on hermeneutics, this collection of studies serves as a direct response to a request made by a delegate at the 2015 General Conference Session in San Antonio. The proposal was to "take time to study and to bring together what our hermeneutic really is, because we're using two very different ones" (2020, p.2). This work represents the global church's attempt to systematize and synthesize the principles of biblical interpretation that remain faithful to the sola Scriptura norm. Its goal is to provide a unified and coherent framework for understanding and applying the teachings of the Bible across diverse cultural and theological contexts. It should be viewed as an update and complement to *Understanding Scripture*, covering mostly overlapping topics in the area.

The chapter titled "Presuppositions in Hermeneutics" authored by Kwabena Donkor is one of the first in the institute's official publications on hermeneutics that deals with hermeneutical presuppositions at the philosophical level. Donkor suggests two categories of hermeneutical presuppositions: theoretical and nontheoretical. The nontheoretical biblical presuppositions are those dispositions of the interpreter that result from the person's being subjected to the influence of human sinfulness. These include pride, self-deception, doubt, and separation from God. He then underscores the importance of attributes such as openness, honesty, and humility, placing similar emphasis to that made by Hasel in the first volume of the series. Donkor in this sense positions himself within the intellectual history of Adventist hermeneutics, which places major significance on the interpreter's preparedness at the level of personal spiritual attitude and value. Although in Donkor's work, these attitude traits receive only minimal attention, occupying less than a page in terms of space allocation, they are nonetheless presented as undoubtedly crucial.

Donkor's main concern lies in the theoretical

presuppositions, by which he means the conceptual assumptions of the hermeneut at the level of ontology and epistemology. His conviction is that the interpreter's view of reality at the ontological (macro) level inevitably informs how he or she approaches the biblical text. Thus, being aware of one's theoretical presuppositions and reformulating them according to the biblical worldview is essential. Donkor then endeavors to elucidate how Scripture delineates the macro-level framework of reality within the realms of theology proper, anthropology, and cosmology. He notes: "the Bible takes center stage in providing the necessary presuppositions for the interpretive task as well as shaping the framework of the interpreter" (p.20).

This (re)shaping is a dynamic and ongoing process likened to a spiral movement that starts from the biblical text, which should be examined as to how it can expand one's understanding of God and the world. The resultant ontological framework, in turn, forms the background upon which the act of interpretation can happen faithfully to Scripture without one's personal prejudices as much as possible.

Summary

For the first time in its history, Adventist hermeneutics during this period began to pay scholarly attention to the problem of ontological presuppositions that may affect the interpreter's choice and use of interpretive methods and construction of theological doctrines, albeit the issue of the interpreter's attitudes remains considered critical. Considering the long-term professorships of both Canale and Peckham at the Seventh-day Adventist Theological Seminary, the church's flagship institution for theological education, where they taught courses on hermeneutics and theological methods, their contributions are of immense significance in the sense that they brought philosophical sophistication to the area under discussion, which will be carefully examined by subsequent generations of pastors and theologians.

Conclusion

Any discussion of biblical hermeneutics should consider the role of the interpreter's presuppositions since "interpretation without presuppositions is an impossibility" (Donkor, 2020, p.29). The historical overview of Adventist hermeneutics thus far has demonstrated that this aspect of the interpretive process was never neglected in its history. The

Millerites and early Adventists were enthusiastic in their search for proper methodologies and principles that would enable them to engage with biblical texts while being guided solely by Scripture itself. William Miller's rules of interpretation laid a foundation upon which succeeding generations based their interpretation of Scripture. While it may be argued that they were in a certain sense naïve in believing that the right methods and principles, combined with a devout life of faith and prayer, would totally free them from the influence of preconceived notions, the emphasis on a life of prayer has nonetheless long been a cherished characteristic of Adventist hermeneutics and rightfully so.

A slight shift of focus occurred when the church found itself needing to address the use of the historical-critical method. This shift led to a closer examination of presuppositions and their impact on biblical exegesis. In twenty-first-century Adventist theology, owing to the contributions of scholars like Fernando Canale and John Peckham, there is a recognition of the philosophical dimension of the interpreter's presuppositions. The spiral movement between a careful deconstruction of hermeneutical presuppositions at exegetical, doctrinal, and philosophical levels and their reformulation according to the worldview of the Scripture is now considered essential, complementing the long-standing emphasis on attitudes of humility and prayerfulness.

As Bruce Norman aptly states, "Consciously or unconsciously everyone, including Christians, operate with certain assumptions. Neither conservatives nor liberals, theologians or exegetes can claim to be free from them" (1993, p.58). What this entails is that the self-critical effort in identifying and reshaping one's presupposition cannot have an ending point. The process has to be dynamic and open-ended, and the result humbly tentative. This principle resonates with the long-standing posture within the Adventist church, which refrains from asserting that it exhaustively comprehends the Bible's teachings. In this regard, the theoretical dimension (philosophical deconstruction) and the non-theoretical dimension (life of faith and prayer) cannot be regarded as distinct endeavors but rather as intimately interconnected and complementary; the former must be built upon the latter. Only then the Adventist hermeneut can be faithful to the account of the Bible at every possible level.

Bibliography

- A Task Force of Biblical Scholars and Systematic Theologians from the Lutheran World Federation, the Pontifical Council for Promoting Christian Unity, the World Communion of Reformed Churches, and the World Methodist Council. (2012). *The Biblical Foundations of the Doctrine of Justification: An Ecumenical Follow-Up to the Joint Declaration on the Doctrine of Justification*. New York: Paulist Press.
- Caesar, L. (2002). Hermeneutics, Culture, and the Father of the Faithful. *Journal of Adventist Theological Society*, 13(1), 91-114.
- Caesar, L. (2006). Hermeneutics and Culture. In G. W. Reid (Ed.), *Understanding Scripture: An Adventist Approach* (pp. 271-284). Silver Spring, MD: Biblical Research Institute.
- Canale, F. (2001). *Back to Revelation, Inspiration: Searching for the Cognitive Foundations of Christian Theology in a Postmodern World*. Lanham, MD: University Press of America.
- Canale, F. (2001). Evangelical Theology and Open Theism: Toward a Biblical Understanding of the Macro Hermeneutical Principles of Theology? *Journal of Adventist Theological Society*, 12(2), 16-34.
- Canale, F. (2005). *The Cognitive Principle of Christian Theology: A Hermeneutical Study of the Revelation and Inspiration of Scripture*. Berrien Springs, MI: Andrews University Lithotech.
- Canale, F. (2005). The Quest for the Biblical Ontological Ground of Christian Theology. *Journal of the Adventist Theological Society*, 16(1-2), 1-20.
- Canale, F. (2006). Deconstructing Evangelical Theology? *Andrews University Seminary Studies*, 44(1), 95-130.
- Canale, F. (2006). From Vision to System: Finishing the Task of Adventist Theology: Part III Sanctuary and Hermeneutics. *Journal of the Adventist Theological Society*, 17(2), 36-80.
- Canale, F. (2011). The Eclipse of Scripture and the Protestantization of the Adventist Mind: Part 2: From the Evangelical Gospel to Culture. *Journal of Adventist Theological Society*, 22(1), 102-132.
- Canale, F. (2013). The Message and the Mission of the Remnant: A Methodological Approach. In Á. M. Rodríguez (Ed.), *Message, Mission, and Unity of the Church* (Vol. 2, pp. 261-302). Silver Spring, MD: Biblical Research Institute.
- Committee on Problems in Bible Translation. (1954). *Problems in Bible Translation*. Washington, D.C.:

- Review and Herald.
- Crocombe, J. (2014). A Feast of Reason—The Legacy of William Miller on Seventh-Day Adventist Hermeneutics. In R. Cole & P. Petersen (Eds.), *Hermeneutics, Intertextuality and the Contemporary Meaning of Scripture* (pp. 227–237). Hindmarsh, SA: ATF Press.
- Damsteegt, P. G. (1977). *Foundations of the Seventh-Day Adventist Message and Mission*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Davidson, R. M. (2000). Biblical Interpretation. In R. Dederen (Ed.), *Handbook of Seventh-Day Adventist Theology* (pp. 58–104). Hagerstown, MD: Review and Herald Publishing Association.
- Dederen, R. (1974). Revelation, Inspiration, and Hermeneutics. In G. M. Hyde (Ed.), *A Symposium on Biblical Hermeneutics* (pp. 1–15). Washington, D.C.: Review and Herald.
- Donkor, K. (2004). *Hermeneutics Today*. Biblical Research Institute. Retrieved April 23, 2023, from <https://www.adventistbiblicalresearch.org/wp-content/uploads/Hermeneutics-today.pdf>
- Donkor, K. (2018). *Postmodernism: An Adventist Assessment and a Response*. Biblical Research Institute. Retrieved April 23, 2023, from <https://www.adventistbiblicalresearch.org/wp-content/uploads/Postmodernism-an-adventist-assessment.pdf>
- Donkor, K. (2020). Presuppositions in Hermeneutics. In F. M. Hasel (Ed.), *Biblical Hermeneutics: An Adventist Approach* (pp.7-30). Silver Spring, MD: Biblical Research Institute.
- Ferch, A. (1998). Which Version Can We Trust? Biblical Research Institute. Retrieved April 30, 2023, from https://www.adventistbiblicalresearch.org/wp-content/uploads/Which-Version-Can-We-Trust_0.pdf
- Gulley, N. R. (2003). *Systematic Theology: Prolegomena*. Berrien Springs, MI: Andrews University Press.
- Hasel, F. M. (1991). Scientific Revolution: An Analysis and Evaluation of Thomas Kuhn's Concept of Paradigm and Paradigm Change for Theology. *Journal of Adventist Theological Society*, 2(2), 160–172.
- Hasel, F. M. (2006). Presuppositions in the Interpretation of Scripture. In G. W. Reid (Ed.), *Understanding Scripture: An Adventist Approach* (pp. 27–46). Silver Spring, MD: Review and Herald.
- Hasel, G. F. (1974). General Principles of Interpretation. In G. M. Hyde (Ed.), *A Symposium on Biblical Hermeneutics* (pp. 163–193). Washington, D.C.: Review and Herald.
- Hasel, G. F. (1980). *Understanding the Living Word of God* (Vol. 1). Adventist Library of Christian Thought. Mountain View, CA: Pacific Press.
- Himes, J. V. (Ed.). (1841). *Views of the Prophecies and Prophetic Chronology, Selected from Manuscripts of William Miller: With a Memoir of His Life*. Boston, MA: Moses A. Dow.
- Holifield, E. B. (2003). *Theology in America: Christian Thought from the Age of the Puritans to the Civil War*. New Haven, CT: Yale Univ Pr.
- Irenaeus of Lyons. (1885). Irenæus Against Heresies. In A. Roberts, J. Donaldson, & A. C. Coxe (Eds.), *The Apostolic Fathers with Justin Martyr and Irenaeus* (Vol. 1, The Ante-Nicene Fathers, pp. 1–434). Buffalo, NY: Christian Literature Company.
- Johnsson, W. G. (1999). Nine Foundations for an Adventist Hermeneutic. *Ministry*, March 1999.
- Maxwell, M. C. (1993). A Brief History of Adventist Hermeneutics. *Journal of Adventist Theological Society*, 4(2), 209–224.
- Methods of Bible Study. (1987, April). *Ministry Magazine*, 22–24.
- Miller, N. (2018). The Bible and Seventh-Day Adventists. In P. Gutjahr (Ed.), *The Oxford Handbook of the Bible in America* (pp. 627–644). Oxford: Oxford University Press.
- Miller, W. (1842). Rules of Interpretation. *The Midnight Cry*, November 17, 1842.
- Morerod, C. (2006). *Ecumenism and Philosophy: Philosophical Questions for a Renewal of Dialogue*. Ann Arbor, MI: Sapientia Press of Ave Maria University.
- Neufeld, D. F. (1974). Biblical Interpretation in the Advent Movement. In G. M. Hyde (Ed.), *A Symposium on Biblical Hermeneutics* (pp. 109–125). Washington, D.C.: Review and Herald.
- Norman, B. (1993). Presuppositions: The Key to the Formulation of Biblical Doctrine. *Journal of the Adventist Theological Society*, 4 (1), 47–60.
- Peckham, J. C. (2015). *The Love of God: A Canonical Model*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- Peckham, J. C. (2016). *Canonical Theology: The Biblical Canon, Sola Scriptura, and Theological Method*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Peckham, J. C. (2018). *Theodicy of Love: Cosmic Conflict and the Problem of Evil*. Grand Rapids, MI: Baker.
- Reid, G. W. (1991). Another Look at Adventist Hermeneutics. *Journal of Adventist Theological Society*, 2(1), 69–76.
- Reid, G. W. (2006). Preface. In G. W. Reid (Ed.),

- Understanding Scripture: An Adventist Approach* (Vol. 1, pp. xi-xii). Silver Spring, MD: Review and Herald.
- Rodrigues, A. M. (2017). *Toward A Priestly Christology: A Hermeneutical Study Of Christ's Priesthood* (PhD in Religion Dissertation). The Seventh-day Adventist Theological Seminary.
- Scalise, C. J. (2007). The Hermeneutical Circle of Christian Community: Biblical, Theological, and Practical Dimensions of the Unity of Scripture. *Journal of Theological Interpretation*, 1(1-2), 209-227.
- Stanton, G. N. (1977). Presuppositions in New Testament Criticism. In I. H. Marshall (Ed.), *New Testament Interpretation: Essays on Principles and Methods* (pp. 1-25). Milton Keynes, UK: Paternoster.
- The General Conference of Seventh-day Adventists Executive Committee. (1986). *Methods of Bible Study*. Retrieved May 2, 2023 from <https://www.adventist.org/documents/methods-of-bible-study/>
- Thiselton, A. C. (2009). *Hermeneutics: An Introduction*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Timm, A. R. (1999). A History of Seventh-Day Adventist Views on Biblical and Prophetic Inspiration (1844-2000). *Journal of Adventist Theological Society*, 10(1&2), 486-541.
- Timm, A. R. (2006). Historical Background of Adventist Biblical Interpretation. In G. W. Reid (Ed.), *Understanding Scripture: An Adventist Approach* (Vol. 1, pp. 1-14). Silver Spring, MD: Review and Herald.
- Wahlen, C. (2015). *Hermeneutics and Scripture in the Twenty-First Century*. Retrieved May 16, 2023, from <https://www.adventistbiblicalresearch.org/wp-content/uploads/Hermeneutics-and-Scripture-in-the-Twenty.pdf>
- Wetterlin, C. (2017). *Toward A Model Of The Ontology Of The Divine Indwelling Of Humans: A Comparative Study Of John Wesley And John Cobb* (PhD in Religion Dissertation). The Seventh-day Adventist Theological Seminary.
- White Jr., R. C. (2002). *Lincoln's Greatest Speech: The Second Inaugural*. New York: Simon & Schuster.
- Wilcox, M. C. (1929). Principles of Biblical Interpretation—No. I. *Ministry*, January 1929.
- Wilcox, M. C. (1929). Principles of Biblical Interpretation—No. II. *Ministry*, February 1929.

日本におけるアドベンチスト看護教育の特徴

遠田きよみ¹ 玉那覇文美¹ 後藤佳子¹

要旨：この研究では、日本におけるアドベンチストの看護基礎教育を担ってきた教員5名の語りから、アドベンチスト看護の価値観をもつ看護職者を育成するための教育の特徴を見いだすことを目的に調査を行い、Jones, et al. (2017/2020) で示されたアドベンチスト看護における特有の3つの構成概念に沿って分析した。結果、ケアリングでは【関わる相手は神が創造された賜物として尊重する】、コネクティングでは【全人的な教育の関わりをする】【教育の中心に祈りをおく】、エンパワリングでは【全人的看護の本質を伝える】などの計11カテゴリが形成された。この結果から、日本におけるアドベンチスト看護教育は聖書の教えに基づいた人間の捉え方を基本としており、看護の対象だけでなく、学生の全人的回復も促し、品性を養うという特徴を有する教育実践であることが示唆された。今後もその本質を共有し継承していくために、祈りを中心とした教育共同体として、時代の変化を踏まえながら望ましい教育実践へ発展させていくことが課題である。

キーワード：アドベンチスト看護 看護教育 看護学生 看護基礎教育

Cultivating the Spirit of an Adventist Nurse at Saniku Gakuin College

ENDA, Kiyomi¹ TAMANAHA, Fumi¹ GOTO, Yoshiko¹

Abstract : The purpose of this study was to identify distinctive features of Adventist Nursing education in Japan that could promote the spirit of Adventist Nursing in Nursing students. Interviews were conducted with five current and retired nursing professors at Saniku Gakuin College in Japan. The transcripts of the interviews subsequently analyzed in alignment with the three core constructs of Adventist Nursing outlined by Jones, et al. (2017/2020): Caring, Connecting, and Empowering. A total of eleven categories were derived, encompassing concepts such as 'Respect for the individual as God's creation (Caring),' 'Wholistic educational engagement (Connecting),' 'Education centered on prayer (Connecting),' and 'Communicating the spirit of Wholistic Nursing (Empowering).' The findings of this research suggested that Adventist Nursing education in Japan is characterized by an emphasis on Wholistic care for both students and patients that is based on Biblical principles, as well as educational practices focused on nurturing students' character development. The results also highlight the challenge of sustaining this distinctive approach as an Adventist educational community with a stance that is both prayerful and relevant to the evolving societal context.

Keywords: Adventist Nurse, Nursing Education, Nursing Student, Basic Nursing Education

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

I. はじめに

セブンスデー・アドベンチスト（以下、アドベンチストとする）は、聖書主義に立つキリスト教・プロテスタントの教派である。アドベンチストは全世界でさまざまな活動を行っており、聖書に示されている神の愛をもって人々の必要に応えることを使命としている。三育学院大学は、全世界にあるアドベンチスト教育のネットワークに属する教育機関であり、日本では唯一の高等教育機関である。教育のモットーとして「To Make People Whole（人間の全人的な回復）」を標榜し、前身である東京衛生病院看護婦学校以来95年間、全人的看護（ホリスティック・ナーシング）に価値をおいた看護職者を輩出してきた。その理念には「福音による全人的回復をめざして」という使命がある。全人とは、知性、霊性、身体性をもつ人間全体を表しており（SDA 世界総会、1995）、全人的回復とは、神が造った完全な姿への回復を指している（White, 1903/2022）。よって、三育学院大学の掲げる全人的看護とは、「看護を行う者と看護を受ける対象が共に、人間の尊厳の回復と維持、ならびに心と体と霊の調和のとれた健康の保持増進を目指し、常に『自分を愛するようにあなたの隣り人を愛せよ』（マタイによる福音書 22 章 39 節）とのキリストの言葉を具体的に実践する看護」（三育学院大学学生ハンドブック、2023）であり、その実践者の育成が本学の使命である。

Jones, et al. (2017/2020) は、全世界のアドベンチスト看護の実践者、看護教育者を対象としてアドベンチストの教育機関で学んだ看護職者のもつ看護の特有性に着目し研究を行った。その結果、「ケアリング」「コネクティング」「エンパワリング」の3つの鍵となる概念を産出し、これらがアドベンチスト看護を構成する主要な概念であると結論づけた。この3つの主要な構成概念を、患者と看護職者間の看護実践だけでなく、学生と教員の教育実践においても共通する概念として示している。また、Jones, et al. (2017/2020) の研究結果を翻訳した今野ら (2020) は、「アドベンチストの看護教育において、多様な国の背景、文化の違いがあっても概念枠組みにおける構成概念の一貫性がアドベンチスト看護教育独自の職業的文化の中で共有されてきたものであるという示唆を得た」と述べている。

三育学院大学においても、このアドベンチスト看護の価値観が共有され、実践されてきたと考える。しかし、時代の流れによって学生の多様性や社会の価値観に変化のある現在、どのようにアドベンチスト看護の本質を継承していくべきか、また、目まぐるしい教育実践の中でその本質を見失っていないか、再検討する必要性が高まっている。そこで、筆者らは、これまで言語化されてこなかった日本におけるアドベンチスト看護教育の本質を明らかにする研究に着手した。

以上を背景とした本研究の目的は、日本におけるアドベンチスト看護の価値観をもつ看護職者を育成するため

の教育の特徴を明らかにすることである。本研究の結果は、三育学院大学に所属する教員がアドベンチスト看護の価値観を共有し、自らの教育実践をふり返るための資料となる。

II. 研究目的

三育学院（専門学校・短期大学・大学全て含む）の看護基礎教育を行ってきた教員の語りから、アドベンチスト看護の価値観をもつ看護職者を育成するための教育の特徴を明らかにする。

III. 研究の概念枠組み、用語の定義

Jones, et al. (2017/2020) の「アドベンチスト看護における特有な枠組み」の研究からアドベンチスト看護、およびそれを特徴づける主要な構成概念（以下、3つの構成概念とする）であるケアリング、コネクティング、エンパワリング、さらにベテラン教員を以下のように定義した。

資料1. データによって立証された主要な構成概念

主要な構成概念	データから抽出された用語とフレーズ
ケアリング Caring	共感
	深い同情
	通常（普通）以上の（Going beyond the ordinary）他者に対する感受性
	全力を尽くす（Going the extra mile）
	御霊の実による思いやりのあるケア
	各個人を価値あるものとする
	無私無欲の奉仕
	信仰仲間
コネクティング Connecting	祈り
	神との個人的な関係
	社会的相互作用
	深い同情
	寄り添うこと、共にいること
	治療的なコミュニケーション
	積極的傾聴
	他者とのつながり（Connectedness）
エンパワリング Empowering	メンタリングとファシリテーティング学習
	ケアのコーディネートと管理
	学生とのやり取りや例えを上げた教授法によって導く
	信念や価値を通して学生にとっての教授としてのロールモデルとなる
	思いやりのある患者へのケアのロールモデルとなる
	私生活の中でケアリングを現す
	健康的な生活を実践する
	他職種との連携をとって患者を擁護する
	学生のクリティカルシンキングスキルを育む

Jones, et al. (2017/2020) アドベンチスト看護における特有な枠組み

アドベンチスト看護

Jones, et al. (2017/2020) が明らかにした、以下に示すケアリング、コネクティング、エンパワリングの3つの特性をもつ看護。

・ケアリング

看護の本質であり、看護分野に関連する基本的な概念である。アドベンチスト看護実践でも同様であり、共感、深い同情 (compassion)、他者のニーズに対する感受性、普通より優れたケアリング、奉仕の概念が側面として含まれる。

・コネクティング

アドベンチスト看護実践と教育のための包括的な構造を示す概念である。アドベンチスト看護では、社会的相互作用、治療的なコミュニケーション、寄り添うこと (共にいること)、積極的傾聴、神への個人的な関係として示される概念である。

・エンパワリング

誰かまたは何かに対して影響を与える力をもつエンパワメントを示す概念である。患者と学生が健康になる・健康でいるという目標を達成するための方法論へ挑むこと、変化を受け入れ逆境に直面していくことなどの刺激と動機づけが含まれている。これらはロールモデリングとメンタリングを通して行われる。この前提には、学生が自分は価値ある者と感じることを必要とする概念である。

ベテラン教員

三育学院の専門学校、短期大学および大学において、10年以上教育経験をもち熟達期にある、もしくは熟達期に到達した教員とする (Benner, 2001/2016)。

IV. 研究の方法

1. 研究デザイン

テーマティック・アナリシス法 (土屋, 2016)

2. 研究対象者の選定

研究対象者は、アドベンチストの信仰をもち看護基礎教育に携わったベテラン教員またはベテラン教員に該当する元教員とした。また、職位は教授、准教授とした。元教員の退職後の年数は15～20年程度とした。対象者の人数は、5～6名程度とした。

3. データ収集の方法と手順

- 1) データ収集期間：2021年2月～9月
- 2) データ収集方法と手順

インタビューガイドを元に半構造的面接を実施した。インタビューでは記憶を想起し語ってもらう必要があるため、研究依頼書と併せて事前にインタビューガイド、Jones, et al. (2017/2020) の論文を郵送し目を通してもらった。インタビューの実施場所は大学の一室または、

zoom クラウドミーティングのオンラインシステムなどを活用し、プライバシーの確保された環境で行った。インタビューを行う前に同意を得たうえでICレコーダーに録音した。

インタビューは、アドベンチスト看護の特性を示す3つの構成概念に焦点を当て、日本におけるアドベンチスト看護教育の特徴とその方法を具体的なエピソードとともに語ってもらった。質問内容は以下のとおりである。質問1 アドベンチスト看護教育に携わるなかで大切にしてきたことは何か。

質問2 アドベンチスト看護の枠組みである3つの構成概念である「ケアリング」「コネクティング」「エンパワリング」を示す「データから抽出された用語とフレーズ」(Jones, et al. 2017/2020) から想起する教育活動の場面。質問3 アドベンチスト看護の特性をもつ看護職者を育成するために、どのような方略をとっていたか。

4. データ分析方法

テーマティック・アナリシス法を用いて行った。まず、インタビューは許可を得て録音し逐語録を作成した。その際、個人名が特定されないように匿名化した。逐語録は研究者間で熟読し、意味内容を損なわないように切片化しコード化した。その後、コードの内容を Jones, et al. (2017/2020) で示されたアドベンチスト看護における特有の枠組みである主要な構成概念 (資料1) と照らしあわせて演繹的に解釈し分析した。そのコードを分類しサブカテゴリ、カテゴリとしてまとめた。

5. 信用性の確保

分析結果の信用性の確保のために、分析によって作成したコードを研究対象者に提示してメンバーチェックを行った。

6. 倫理的配慮

研究対象者には、研究の目的、方法を記した文書をもとに説明し、研究参加協力の意思を確認した。研究協力は自由意思であること、研究協力に同意を得た後でも撤回できること、撤回しても不利益は受けないこと、個人情報取り扱い個人を特定できないように匿名化することを説明し、同意書への署名をもって同意の確認をした。データは鍵のかかる書庫並びに、インターネット接続のないパソコンに保存した。本研究は三育学院大学研究倫理審査委員会にて承認を得て実施した (承認番号2020-2)。

V. 結果

1. 研究対象者の概要 (表1)

研究対象者は、三育学院短期大学および大学の教授、准教授 (助教授) (であった)、なおかつアドベンチストの信仰をもち看護基礎教育に携わった5名の協力を得

た。非常勤を含む教員経験の平均年数は33.6年、専任期間は28.6年であった。また、5名とも本学の前身である専門学校時代から教員としての教育活動を始め、その後は短期大学もしくは大学に至るまで看護教育者として従事していた。

表1. 研究対象者の概要

	教員経験年数	勤務形態	着任歴
A先生	36年 (うち8年は本学以外の専門学校にて)	専任、非常勤含む	専門学校、短期大学、大学
B先生	32年 (うち非常勤1年)	専任、非常勤含む	専門学校、短期大学、大学
C先生	30年 (うち非常勤10年)	専任、非常勤含む	専門学校、短期大学
D先生	36年 (うち非常勤6年)	専任、非常勤含む	専門学校、短期大学
E先生	34年	専任	専門学校、短期大学、大学

2. 日本におけるアドベンチスト看護の価値観をもつ看護職者を育成するための方法

この研究では、5名の研究対象者の語りをアドベンチスト看護における特有の枠組みに照らし合わせて、アドベンチスト看護の価値観をもつ看護職者を育成するために、どのような方法が用いられていたのか具体的な教育実践を明らかにするために分析を行った。その結果、具体的な教育実践の方法はさまざまであったが、アドベンチスト看護の実践者を育成する教員がどのような価値観や信念に基づいて教育実践を行っていたかについて共通する特徴が示された。

抽出したコードは168、サブカテゴリは33、カテゴリは11となった。以下に「ケアリング」「コネクティング」「エンパワリング」の3つの概念ごとに結果を述べる。本文中の【 】はカテゴリ、〔 〕はサブカテゴリ、“ ”はコードの内容を示す。

1) ケアリング (表2-1)

ケアリングを示すカテゴリは、【関わる相手は神が創造された賜物として尊重する】【看護を選んだ学生一人ひとりを価値ある存在として受け入れる】【教員として教育活動に全力を尽くす】の3つのカテゴリから形成され、関わる相手の全人的回復を目的とした看護教育において、人間の捉え方の根拠となる考え方と、その人間理解に基づいた学生理解や教育活動に向き合う姿勢といった教育者としての基本的なあり方が語られた。

(1) 【関わる相手は神が創造された賜物として尊重する】

このカテゴリは2つのサブカテゴリで形成され、教員が人間を神が創造し神から与えられた賜物であるという人間理解に立ち、関わる相手を尊重する価値観が語られた。

〔人間を神に創造された尊厳をもつ存在として理解することを伝える〕のサブカテゴリでは、“人間が神によ

て創造され愛されている存在である”ことや、“神が造った存在として人間を捉えるように教える”“人間を理解するには全能で愛なる神を知る必要がある”など、聖書の教えに基づいて人間を理解することへの価値づけと姿勢が語られた。

〔人間を価値ある存在として尊重する〕では、“相手との関係の中でその人の大切にしているものを尊重することを教える”ことや、“患者を宝物のようにケアする”など、関わる相手を宝物のように尊重することを大切に教授活動を行っていた。また、“人間は尊重されることで、他者を尊重することができるという信念をもつ”など、学生自身も尊重される存在であるという自覚が、対象者を尊重することのできる看護職者としての基盤となり、人間としての成長につながるという信念が語られた。

(2) 【看護を選んだ学生一人ひとりを価値ある存在として受け入れる】

このカテゴリは5つのサブカテゴリで形成され、教員は看護職者にはまだなっていない学生の普通感覚を大切にすることや、学生は神によって導かれ入学した存在であると認識して丁寧に向き合う姿勢が語られた。

〔看護職者になっていない学生の普通の人の感覚を大切にする〕のサブカテゴリでは、“学生のもっている根本的な感覚が人間の尊厳を守るものとなるため学生の普通感覚を大切にすることや“青年期の発達課題をもつ若者”である学生に向き合う教員の姿勢が語られた。

〔学生は神に導かれて入学してきたことを信じて関わる〕では、“どのような学生も意味があってこの大学に入学してきていると信じる”思いや、“祈りによって導かれて入学してきた学生を神が責任をもって育ててくださることを信じて関わる”というように、学生が入学してきたのは単なる彼ら自身の選択によるものではなく、神が学生一人ひとりを導き大学へ入学してきたプロセスがあると信じ、学生を大切にしていこうという思いとその関わりへの責任が語られた。

〔学生と敬語で丁寧に向き合う〕では、教員が学生を一人の人として丁寧に向き合う姿勢に基づいて、“学生に対して敬語を使うことで学生が大切な存在であることを伝える”ことや、“教職員は学生にも敬語で丁寧に向き合う姿勢をもつ”などの丁寧な言葉遣いや態度で学生に関わっていたことが語られた。

〔学生の良いところをいつも見ようと心がける〕では、どんな状況にあっても学生の良い点を見つけ認めていく態度で学生と向き合う教員の姿が語られた。“褒めることが難しい状況でもできるだけ学生の良いところを見つけて褒める”こと、“学生の良いところをいつも見ようと努力し、学生が認められたことに気づけるようフィードバックをする”というように、日々の関わりで学生自身が認められていることを認識できる関わりが語られた。

〔今は成果が見えなくても将来看護の中に活かされる

ことを信じる」では、今は学生が成長していないように見えても、必ず将来には学校での学びや経験が活かされることを教員は信じており“スピリチュアル的環境の中にある価値を理解した卒業生はここで学んだことを活かすことができると自信をもって教育する”というような教育への思いが語られた。

(3)【教員として教育活動に全力を尽くす】

このカテゴリは2つのサブカテゴリで形成され、教員として教育活動に全力を尽くし、教員自身も自己と向き合いながら学生の成長のために関わっていくあり方が語られた。

〔教員として足りなさを自覚しつつ精一杯役割を果たす〕のサブカテゴリでは“教員も学びの機会を活用し学

生に与えることを増やす”ことや、“看護の基礎や基本を教えるために学び直し学生と一緒に学ぶ”など、教員が学び続ける謙虚さをもちつつ、精一杯、教育の役割を果たそうとする姿勢が語られた。

〔教員として迷いながらも最善を尽くす〕では“学生が失敗から学ぶように教員も自分の不十分さや失敗から学んでいる”ことや、“これでよいのかという揺らぎを感じながらも毅然とした態度で学生と関わる”など、迷いや戸惑いなどの揺らぎを感じる中でも教員としてどうあるべきかを考える姿勢が語られた。また、教員として自分自身の不十分さに向き合うことで教育活動に最善を尽くす教員の姿勢が語られた。

表 2-1. ケアリングに関する教育の特徴

カテゴリー (3)	サブカテゴリー (9)	コード数 (39)
関わる相手は神が創造された賜物として尊重する	人間を神に創造された尊厳をもつ存在として理解することを伝える	入学時にアドベンチスト看護の全人的看護が創造論に基づいていることを教える
		人間が神によって創造され愛されている存在であることをまず初めに伝えることが教育目標達成のために大切である
		神が造った存在として人間を捉えるように教える
		人間を身体的・精神的・社会的・スピリチュアルな側面をもった統合体であり、神に創造され尊厳をもった存在であることを看護の本質として力点をおいて教える
		人間を理解するには全能で愛なる神を知る必要がある
		神がどのように私たちを創造されたのかを解剖生理を教えるを通して伝える
	人間を価値ある存在として尊重する	人間にどう対応するかという実践につなげるため、神が人間をどのように創造されたかということを教育する
		神が賜物として授けた者であると認識できたら自分の命を大切にでき、同様に相手も大切にできることを伝える
		患者を宝物のようにケアする
		相手との関係の中でその人の大切にしているものを尊重することを教える
看護を選んだ学生一人ひとりを価値ある存在として受け入れる	看護職者になっていない学生の普通の人の感覚を大切にする	人間は尊重されることで、他者を尊重することができるという信念をもつ
	学生は神に導かれて入学してきたことを信じて関わる	患者の尊厳を守り人間の価値を考える看護職者になってほしいという願いをもって関わる
	学生と敬語で丁寧に向き合う	青年期の発達課題をもつ若者に向き合う教育の役割があることを自覚する
	学生の良いところをいつも見ようと心がける	学生のもっている根本的な感覚が人間の尊厳を守るものとなるため学生の普通の感覚を大切にする
	今は成果が見えなくても将来看護の中に活かされることを信じる	看護を目指している学生へ価値ある存在であることを伝える
	教員として足りなさを自覚しつつ精一杯役割を果たす	どのような学生も意味があってこの大学に入学してきていると信じる
		祈りによって導かれて入学してきた学生を神が責任をもって育ててくださることを信じて関わる
		学生を丁寧に扱い大事な学生であることを言動で伝える
		学生に対して敬語を使うことで学生が大切な存在であることを伝える
教員として教育活動に全力を尽くす	教員として迷いながらも最善を尽くす	教職員は学生にも敬語で丁寧に向き合う姿勢をもつ
		学生の良い点を具体的に伝える
		褒めることが難しい状況でもできるだけ学生の良いところを見つけて褒める
		学生の良いところをいつも見ようと努力し、学生が認められたことに気づけるようフィードバックをする
	教員として足りなさを自覚しつつ精一杯役割を果たす	スピリチュアル的環境の中にある価値を理解した卒業生はここで学んだことを活かすことができると自信をもって教育する
		4年間の中で神を受け入れられないかもしれないが、人間には信じる素質が与えられており、スピリチュアル的環境によって神を信じる可能性があることを信じる
		どんな学生であったとしても必ず良いものを見つけて卒業してほしいと願う
		看護職者としてこの学校で学んだ誇りをもてるように関わる
		教員も指導場面を振り返り、分析を通して自己の教育力を向上させる意識をもつ
		教師も理想像となる人と出会い、多くの人々から学ぶ姿勢を学生に示す
		聖書の教えを基盤とした教育共同体として一人ひとりが与えられていることに一生懸命取り組む
		教員も学びの機会を活用し、学生に与えることを増やす
		自分たちで学習し続ける機会をもつ
		きちんと準備をすれば学生に伝わる授業となるため準備を徹底する
		教えながら自ら学ぶ楽しみをもち続け、看護研究論文にも取り組む
		看護の基礎や基本を教えるために学び直し学生と一緒に学ぶ
		学生が失敗から学ぶように教員も自分の不十分さや失敗から学ぶ
		教員の思いはそのままでは学生には伝わらないということを経験しながら、教員としてのアイデンティティを問い続ける
		これで良いのかという揺らぎを感じながらも毅然とした態度で学生と関わる
		すぐに答えが出るわけではない問いを学生と一緒に迷いながら考えることを大切にする

2) コネクティング (表2-2)

コネクティングを示すカテゴリは、【全人的な教育の関わりをする】【学生もケアされるべき存在として大切に】【教育の中心に祈りをとおく】【臨床での環境作りに注力する】【看護職者としての素養を深める関わりをする】の5つから形成された。コネクティングでは、学生が成長して看護職者となっていくための環境を整える必要性が語られた。教員は、学生の思いや経験を大切に、祈りながら教育の中でケアしつつ、学生と臨床スタッフや患者との関係をつなぐ役割を取っていた。さらに、教員は学生との関係性を築きつつ看護職者としての素養を育てていることも語られた。

(1) 【全人的な教育の関わりをする】

このカテゴリは2つのサブカテゴリで形成され、全人的な教育の関わりのために、学内の環境をどのように整えていくべきかが語られた。

〔全人的な回復へのキリストの癒しの働きを示す人間性を作るスピリチュアル的環境を整える〕のサブカテゴリでは、“自然や神と交わることができる特別なスピリチュアル的環境があることを活かした教育をする”ことを意識し、“寮礼拝で先輩から教えてもらった聖句によって救われる経験を大切にする”というように、学生の学校生活の中で救われた経験を大切にする視点が語られた。また、“患者のため学生のために祈るというスピリチュアル的側面を他の教員と共有する”というように、教員間で学生のことを祈り共有する機会を大切にすることがスピリチュアル的環境を整えることへつながると語られた。

〔教職員は教育共同体として共通の信念・価値をもって関わる〕のサブカテゴリでは、“一人ひとりの考え方が違うことを踏まえて、相手を否定せず自分の考えをもって対話する”とあるように、教職員が価値・信念を共有するためには、お互いを尊重し対話する必要があることが語られた。また、“さまざまな教員がいることで救われる学生がいるため教育共同体としてコミュニケーションをとって教育をする”というように、教職員一人ひとりが学生を支え、育てるメンバーとして存在していると認識し教育していくことの必要性が語られた。

(2) 【学生もケアされるべき存在として大切に】

このカテゴリは4つのサブカテゴリで形成され、学生が課題に向き合い乗り越えていくために教員が学生をケアしながら関係性を築いていく姿勢が語られた。教員は学生の状況を理解しようと努め、学生と共に課題を考える時間や場を大切にすることで、学生が前向きに取り組んでいけるように関わる大切であると語られた。

〔学生の思いや考えを共有する場を大切にする〕のサブカテゴリでは、“学生が素直に自分の思いを話せる教員であるように心がける”ことや、“ちょっとした機会を通して教員と学生が話せると思う雰囲気を作る”ようにしていた。それだけでなく、“問題のある学生が心の

内を自分から語るのを待つ”など、問題を抱える学生は素直になれない状況にあることを踏まえ、学生が自分から話すことを待ったり、普段から素直に話せるような雰囲気や、本音を言える場を心がけて作り、学生と共にいる姿勢をもち関わっていたことが語られた。

〔学生の思いに耳を傾ける〕では、“実習の場で生じた学生の感情や思いに耳を傾けよく聞く”“看護を選ばなければ遭遇しなかったであろう戸惑いに対峙する学生の思いを聞く”など、教員は特に学生が実習で生じた思いや感情に関心を向けて話を聞く姿勢が大切であることが語られた。

〔自信をなくしている学生が前向きに取り組んでいけるように関わる〕では、“行動変容を促すために、まず学生自身を認め行動を改めるように指導する”ことや、“気づいたこと、できたことを当たり前だと流さないで学生に自信をもたせるように関わって”いた。また、実習で起きてしまった失敗に対しても、“悪い状況にあっても、まず良かったことを見つけて最初に伝え、学生を受け入れ慰めてから学生自身がどうあるべきだったか、どこが失敗の原因だったかを考えさせる”など、悪い点や責められる点を指摘する前に、学生自身が失敗を受け止めてふり返ることができるように関わっていた。

〔キリスト教の異文化で受けるカルチャーショックを受け止める〕では、キリスト教を教育の基盤と据えている本学で、教員自身がキリスト教の文化やプログラムを学生に押しつける可能性を考慮する必要性が語られた。教員は“キリスト教背景のない学生は異文化の中でカルチャーショックを受けながら学ぶことを覚えて教育すること”、“キリスト教を基盤とした学校生活や寮生活へのカルチャーショックに耳を傾ける”ことを意識し、学生が大学の理念や基盤にあるキリスト教によって辛い思いすることがないように、学生のカルチャーショックの思いに耳を傾けることの必要性が語られた。

(3) 【教育の中心に祈りをとおく】

このカテゴリは2つのサブカテゴリで形成され、日々の教育活動で教員が祈っていること、学生個人のためにも祈ることを大切にしていることが語られた。

〔日々の教育活動で神の助けを祈り求める〕のサブカテゴリでは、“授業の前にクラスの雰囲気を整えるために祈りをもって始める”ことや“日々の教育活動を神の助けを祈り求めながら行う”など、教員が日々の教育活動の日常に神の助けを求めながら、教育を行っていたことが語られた。

〔学生個人のために祈る〕では、教員が学生と関わる際に、学生のためにまず祈り、神に助けを求めていたことが語られた。学生への関わりが難しい場面では、“学生と関わる時にはどのように語るべきか祈り求めながら対応する”ようにしていたり、“問題に対応する際、常に「私はどうすべきですか導いてください」と祈り臨む”姿勢が語られた。また、“聖霊の助けを祈り問題のある学生と向き合う”とあるように、教員自身が落ち

着いて学生と関わることができるように神の導きや助けを求めて祈っていたことが語られた。

(4) 【臨床での環境作りに注力する】

このカテゴリは3つのサブカテゴリで形成され、学生が臨床実習を行うにあたって、教員は患者と学生の安全が守られる状況で臨床実習が行われ、環境を整えたり関係性をつなぐように注力していたことが語られた。

〔実習では学生と患者の安全を見守る〕のサブカテゴリでは、臨床実習において“教員が患者を大切に守ると同時に学生を守ることを優先する”姿があり、“病棟のカーテンの陰で学生と患者のやり取りの様子を見守る”ことや、“学生が安心して実習ができるように学生と一緒にケアに入る”などの方法をとって、患者の安全を守ると同時に、学生の学習環境を整え、臨床での看護ケアなどの実践ができるように工夫していたことが語られた。

〔臨床との相互関係を良好にする〕では、“教員が学生を大切にすることを病棟スタッフの指導の在り方に影響することを覚えて関わる”というように、病棟スタッフとの関係が学生の学びに影響することを考慮し、関係性をよくするための行動をとっていたことが語られた。

〔患者と学生との関係性をつなぐ役割をとる〕では、教員が、実習で患者と学生との関係性をつなぐだけでなく、患者にも“学生に対して看護師を育てる役割を担ってもらえるよう患者に協力を仰ぐ”というように、学生を育てる役割を認識してもらい関わりをしていたことが語られた。また教員も、“患者と学生との関わりを重視しながら、教員と患者の関係も大切に目標達成へ導く”ことで患者と良好な関係を結び、“患者の思いやその代弁者となり学生との懸け橋となって”いく関係づくりをしていたことが語られた。

(5) 【看護職者としての素養を深める関わりをする】

このカテゴリは3つのサブカテゴリで形成され、学生が看護職者として患者に意識を向けることや、相手の置かれている状況を理解し看護実践を行うことで、患者との関係性を結び、看護のやりがいや楽しさを実感できることを大切にしていた。また、その実感が看護職者としての素養を深めることであると意識し関わっていたことが語られた。

〔相手の置かれている状況に関心をもつことで患者理解を促す〕のサブカテゴリでは、“人間を固定概念で捉えず、その人の置かれている状況を捉え理解することを教える”視点や、“患者が自分の状態をどのように思っているかを大事にするよう教える”など、相手の置かれている状況に視点を向けることで、学生の患者理解を促進するための関わりが語られた。

〔看護職者としての視点で患者に意識を向けるよう気づきを与える〕では、学生が一人の看護職者として患者へ関心を寄せ、その思いに意識が向くように教員が看護の視点と気づきを与える方法が語られた。“学生の記録

内容から学生の考えを引きだし、患者の思いに意識が向くように気づきを与える”ことや“患者とのやり取りにある不快な場面であっても自らをふり返り、自分の態度や看護への姿勢に気づくことで成長につなげる”というように、学生の内面にある表現されにくい看護への気づきを引き出す方法がとられていた。そして、“学生が自分で気づき、考え、工夫していく中で看護や学習の喜びを経験できるように関わる”ことが、学生が実習で看護の視点に気づく経験となり、それが看護職者へと成長していく機会となることが語られた。

〔患者との関わりによって、看護職者としての喜びとやりがいを見出せるよう関わる〕では、“対象者が喜ぶ姿をイメージしながら責任をもって課題に取り組むように指導する”こと、“良い思いをもって関われば患者から良い反応を得られることを教える”ことで、学生が患者との関係性を結び、“嬉しかった看護の経験が看護職者としての生きがいやアイデンティティを確立することになると意識して指導”していた。学生にとって看護の実践から得られる体験が、看護職者としてのアイデンティティを築き、将来の自己の在り方を見出す機会になるという信念をもち指導していた場面が語られた。

3) エンパワリング (表2-3)

エンパワリングを示すカテゴリは、【看護職者として体験する課題から本質をつかみ向き合えるように共に考える】【全人的看護の本質を伝える】【看護職者としてのロールモデルとなる】の3つから形成された。エンパワリングでは、学生が看護職者として成長するために必要な経験に向き合い、体験から看護の本質をつかみ、アドベンチスト看護の実践者となっていくための動機づけをする教育実践が語られた。

(1) 【看護職者として体験する課題から本質をつかみ向き合えるように共に考える】

このカテゴリは2つのサブカテゴリで形成され、問題や課題を抱えている学生が自分自身の課題を受け止め向き合えるように、教員は学生と一緒にその場にいることで励まし、学生が考え自ら体験を意味づけていく関わりをしていたことが語られた。

〔学生が本質をつかめるように共に考える〕のサブカテゴリでは、“問題を抱えている学生を呼び話をするときは、まず学生に語らせることで自分の課題を認め自覚できるように促し”ていた。また“取り組みの成果が患者の心に届くものになるように学生自身が向き合っているように関わる”ことや、“単なる現象に振り回されるのではなく、その奥にある患者の本質を見るための学生の気づきを引き出す”ことから、教員は学生自身が看護の現象から何を捉えているかを把握し、看護の本質に迫ることができるように共に考えていたことが語られた。

〔学生の体験を意味づける機会をもつ〕では、“看護の概念や本質は、看護体験の中で意味づけし深めていかなければ深化しにくいいため意味づける時間を作る”とい

表 2-2. コネクティングに関する教育の特徴

カテゴリー (5)	サブカテゴリー (14)	コード (75)
全人的な教育の 関わりをする	全人的な回復へのキリストの癒しの働きを示す人間性を作るスピリチュアル的環境を整える	人間の全人的回復のためのスピリチュアルケアには、スピリチュアル的な環境を整え維持する教育環境（があること）を大切にする
		自然や神と交わることができる特別なスピリチュアル的環境があることを活かした教育をする
		寮礼拝で先輩から教えてもらった聖句によって救われる経験を大切にする
		患者のため学生のために祈るというスピリチュアル的側面を他の教員と共有する
		キャンパスでの生活にある学習環境、人間関係、自然がクリスチャンネスとしての基盤となる
		霊的存在や人間の尊厳の理解を看護実践の場で学生と教員が共に体験し学ぶ
	教職員は教育共同体として共通の信念・価値をもって関わる	一人ひとりの考え方が違うことを踏まえて、相手を否定せず自分の考えをもって対話する
		宗教が異なっても、教育と一緒に進むパートナーとしてワンチームで教育に携わるという認識をもつ
		同じ信念をもった実習指導者のもとで看護教育を行う
		さまざまな教員がいることで救われる学生がいるため教育共同体としてコミュニケーションをとって教育をする
		実習に関わる教員が、アドベンチスト看護の核に関する共通認識をもつ
		最高の技術を提供する姿勢と技術を教えるために教員全体で教育する
		学生が素直に自分の思いを話せる教員であるように心がける
		対象者理解を強要しなくても、今どきの学生なりに理解する感覚が育まれていくことを信じる
学生もケアされるべき存在として大切にする	学生の思いや考えを共有する場を大切に する	ちょっとした機会を通して教員と学生が話せると思う雰囲気を作る
		時には課題よりもその時に学生が話したいと真剣に求めていることに応じる
		大学生活の中で学生自身が大切な存在であると感じられる居場所を作る
		学生が患者のそばでは流せない涙を時には思い切って流せるような場を作る
		問題のある学生が心の内を自分から語るのを待つ
		現場で起きている出来事を学生と一緒に考え学ぶ姿勢をもつ
	学生の思いに耳を傾ける	実習の場で生じた学生の感情や思いに耳を傾けよく聞く
		看護を選ばなければ遭遇しなかっただろう戸惑いに対峙する学生の思いを聞く
		学生は自分のことをもっと誰かに聞いてもらいたいと思っていることを認識して関わる
		学生に関心をもち笑顔で話しかけ、いろいろな話をする中で学生の思いに共感しながら話を聴く
	自信をなくしている学生が前向きに取り組んでいけるように関わる	行動変容を促すために、まず学生自身を認め行動を改めるように指導する
		自信をなくした学生には教員の関わりを多くし、自分でできたという成功体験をもたせる
		気づいたこと、できたことを当たり前だと流さないで学生に自信をもたせるように関わる
		話を聴くときには、教員の思いや本音も見せることで、学生がふり返り責任を認識できるように導く
		悪い状況にあっても、まず良かったことを見つけて最初に伝え、学生を受け入れ慰めてから自分のがどうあるべきだったか、どこが失敗の原因だったかを考えさせる
		実習で何もできないと学生が自分への価値を下げないで取り組んでいけるように関わる
	キリスト教の異文化で受けるカルチャーショックを受け止める	キリスト教背景のない学生は異文化の中でカルチャーショックを受けながら学ぶことを覚えて教育する
		学生にキリスト教を押し付けないように伝えることを意識する
		クリスチャンであるかないかは関係なく自分の学生として大事に関わる
		キリスト教を基盤とした学校生活や寮生活へのカルチャーショックに耳を傾ける
教育の中心に祈りをおく	日々の教育活動で神の助けを祈り求める	カリキュラムでは「神」の概念をすべての科目でおさえていることを理解し教育する
		授業の前にクラスの雰囲気を整えるために祈りをもって始める
		系列病院にある祈りや礼拝の雰囲気の中で、患者や学生のために祈る
		人間の限界を踏まえ、聖書に示されている神の存在を前提として患者や学生のために祈りをもって関わる
		日々の教育活動を神の助けを祈り求めながら行う
		いつも成功するわけではないが、神へ祈り、導きを感謝しながら活動をふり返る
		科目の関連性やカリキュラムの意図と全体の構成を明確にするために「人間は神に創造された存在」として神と人間の関わりと看護を関連させる方法で意図的に教える
		聖霊の助けを祈り問題のある学生と向き合う
	学生個人のために祈る	学生と関わるときにはどのように語るべきか祈り求めながら対応する
		万が一事故が起きたときでも学生を責めないように祈りながら対応する
		問題に対応する際、常に「私はどうするべきですか導いてください」と祈り臨む

臨床での環境作りに注力する	実習では学生と患者の安全を見守る	教員が患者を大切に守ると同時に学生を守ることを優先する
		学生が患者に関わるときに事故を起こさないように学生の行動を見守る
		実習で事故を起こさないようにするため、事故が起こりやすい具体的な場面をオリエンテーションする
		学生のケアが患者の負担とならないように安全・安楽なケアをコーディネートする
		学生が安心して実習ができるように学生と一緒にケアに入る
		未熟な学生のケアが患者のマイナスにならないように教員が補助する
		病棟のカーテンの陰で学生と患者のやり取りの様子を見守る
	臨床との相互関係を良好にする	患者のケアに危険がないように、安全安楽を図りながら実習指導をする
		教員が学生を大切にすることを示すことが病棟スタッフの指導の在り方に影響することを覚えて関わる
	患者と学生の関係性をつなぐ役割をとる	看護師の言動に学生が具体的な理想像を見て、成長していけるため臨床とのコミュニケーションを大切にする
		計画したケアを断られないように教員が先回りして調整する
		学生に対して看護師を育てる役割を担ってもらえるよう患者に協力を仰ぐ
		患者と学生との関わりを重視しながら、教員と患者の関係も大切に目標達成へ導く
		学生を遠隔操作するのではなく、教員自身も学生と共に看護に参画しケアを実施する
看護職者としての素養を深める関わりをする	相手の置かれている状況に関心をもつことで患者理解を促す	学生が臨床で主となって経験していくために、教師は患者と良好な関係を築く
		患者の思いやその代弁者となり学生との懸け橋となる
	看護職者としての視点で患者に意識を向けるよう気づきを与える	人間性を養い、看護観を育てるために社会の出来事に関わらせる
		対象者の残存機能やその人の可能性を最大限活かし、新たな人生を切り開く関わりを学生と一緒に考える
		人間を固定概念でとらえず、その人の置かれている状況を捉え理解することを教える
		患者が自分の状態をどのように思っているかを大事にするよう教える
	患者との関わりによって看護職者としての喜びとやりがいを見出せるよう関わる	学生の記録内容から学生の考えを引き出し、患者の思いに意識が向くように気づきを与える
		患者と看護職者双方の視点から振り返ることで看護職者としての人間的成長につなげる
		学生が自分で気づき、考え、工夫していく中で看護や学習の喜びを経験できるように関わる
		患者とのやり取りにある不快な場面であっても自らをふり返り、自分の態度や看護への姿勢に気づくことで成長につなげる
		患者と看護師の関係性は自然に発生するものではなく、自ら作ることで形成されることを教える
		嬉しかった看護の経験が看護職者としての生きがいやアイデンティティを確立することになると意識して指導する
		良い思いをもって関われば患者から良い反応を得られることを教える
		対象者が喜ぶ姿をイメージしながら責任をもって課題に取り組むように指導する
		看護援助を自分の手で行う中でもう一人の自分を発見し、看護を選んだ喜びを感じる経験をさせる
		教師の看護を実践する実習にならないように今まで学んだことを想起させ、工夫するように具体策を示唆する

うように、実習指導の間に学生の体験にある看護の本質を意識的に意味づけ、深めていく時間を作っていた。それだけでなく、“全人的看護の中で「人間とは何か」に正解はなく、学生に生涯問い続けることを伝える”といった、看護への問いに向き合っていく看護職者としての姿勢をもち続けていくことの大切さが語られた。

(2)【全人的看護の本質を伝える】

このカテゴリは4つのサブカテゴリで形成され、授業や実習指導において全人的看護の意味や本質を伝えるだけでなく、学生と一緒に考えることで、全人的看護の本質の理解を深めていこうとする教育実践が語られた。

〔看護を目指す上でキリスト教の信念や価値を学生に伝える〕のサブカテゴリでは、“授業を大事に受けることは、看護を目指す者にとって患者の命を預かるために必要な姿勢であることを認識させる”というように、日々の学習に対する誠実な態度や姿勢が看護につながることを、“聖書の「自分を愛するように隣人を愛する」ことは全人的看護を行う前提にあることを伝える”など、全人的看護の実践のためには、看護職者としての基盤と

なる信念をしっかりとつことを教える必要があることが語られた。

〔全人的看護実践の基本を教える〕では、“全人的回復は神が造られた状態への回復であることを伝える”という本学の教育の土台となる考え方や、“大学独自で捉えている全人的看護の目標とは全人的回復であることを理解し教育する”など、全人的看護実践の本質を理解できるように教え導いていた様子が語られた。また、“対象者を全人的に捉えながら患者が満足することへの配慮を心がけた安全、安楽なケアの練達に励む大切さを教える”など、全人的看護を実践するために必要な基本となるものを教えていた。

〔全人的看護における対象者の捉え方を教え導く〕では、“実習記録で体験をふり返ることは全人的看護の視点を育てる貴重な材料となる”実習記録を活用し、学生が行った看護実践から全人的看護における対象者の理解度をふり返っていた。また、“患者が大切にしている存在との関係をどう感じているか学生と共に関わり、人間が霊的存在であることを教える”など、学生と一緒に看

表 2-3. エンパワリングに関する教育の特徴

カテゴリー (3)	サブカテゴリー (10)	コード数 (54)
看護職者として体験する課題から本質をつかみ向き合えるように共に考える	学生が本質をつかめるように共に考える	<p>問題を抱えている学生を呼び話をするときには、まず学生に語らせることで自分の課題を認め自覚できるように促す</p> <p>取り組みの成果が患者の心に届くものになるように学生自身が向き合っているように関わ</p> <p>なぜ自分が看護を選んだのかを言語化してまとめ、発表する時間をもつ</p> <p>学生も教員とやり取りをする中でその人なりの解釈をして学びを落とし込んでいく経過があることを考慮する</p> <p>弱い立場の学生だから患者からぶつけられる感情があり、学生が逃げずに向き合うことを選んだ時に見出させる看護があると信じて共に関わる</p> <p>単なる現象に振り回されるのではなく、その奥にある患者の本質を見るための学生の気づきを引き出す</p> <p>専門職者の教育ではやさしさだけでなく時には厳しさをもって関わる</p> <p>ケアを提供するときに、看護職者として向き合うべき厳しい側面があることを学生と共に考える</p>
	学生の体験を意味づける機会をもつ	<p>カンファレンスの中で、他者の体験を分析することを通して視野を広げる機会をもつ</p> <p>実習指導ではその場で考え看護を教材化するため、指導場面を振り返る</p> <p>全人的看護の中で「人間とは何か」に正解はなく、学生に生涯問い続けることを伝える</p> <p>看護の概念や本質は、看護体験の中で意味づけし深めていかなければ深化しにくいいため意味づける時間を作る</p> <p>学生の言葉や表情や行為が、患者にとってどのような意味があり、看護になったのかをカンファレンスで共有する</p>
全人的看護の本質を伝える	看護を目指す上でキリスト教の信念や価値を学生に伝える	<p>授業を大事に受けることは、看護を目指す者にとって患者の命を預かるために必要な姿勢であることを認識させる</p> <p>看護を通して伝道するにはモットーや看護観をもつように学生に伝える</p> <p>人間にとって大切なものは、聖書の教える「信仰・希望・愛」であることを信念として伝える</p> <p>聖書の「自分を愛するように隣人を愛する」ことは看護を行う前提にあることを伝える</p> <p>看護職者としての使命を果たすことを前提にしたうえでキリスト教があることを示す</p>
	全人的看護実践の基本を教える	<p>全人的回復は神が造られた状態への回復であることを伝える</p> <p>大学独自で捉えている全人的看護の目標とは全人的回復であることを理解し教育する</p> <p>対象者を全人的に捉えながら、患者が満足することへの配慮を心がけた安全、安楽なケアの練達に励む大切さを教える</p> <p>変化のない療養生活に自然の樹々や草花の四季の変化、元気な子どもに触れることが心身の活力となり患者の生きがいを取り戻す関りとなることを教える</p> <p>アドベンチスト看護はイエス様への看護の提供と考えるため、最高のものでなければならないことを教える</p>
	全人的看護における対象者の捉え方を教え導く	<p>看護は目に見えない患者の思いに関わることでであると教える</p> <p>実習で患者を中心に考えることができるように、学生の体験をカンファレンスで共有する</p> <p>実習記録で体験をふり返ることは全人的看護の視点を育てる貴重な材料となる</p> <p>学生には患者がどのように映っているのかを聞きだし、患者を立体的統合体としてみるように教える</p> <p>患者が大切にしている存在との関係をどう感じているか学生と共に関わり、人間が霊的存在であることを教える</p>
	全人的回復のために看護実践で祈ることを教える	<p>実習の場面で学生の体験している「祈りの力」を意味づけられるように関わる</p> <p>患者とともに祈ることが神の癒しを求める看護ケアであることを教える</p> <p>看護のやるべきことを精一杯行い、あとは神にゆだねることの大切さを授業で教える</p> <p>全人的回復あるいは平和な死へのケアを、祈りを含めて具体的に実践できるように指導する</p> <p>アドベンチスト看護の真髄である補完療法を教え、イエスが身体的なケアをしながら魂の癒しを行われたことを示す</p> <p>学生が患者とともに祈るとき、アドベンチスト看護教育の本質が伝わる</p> <p>学生の純粋な同情心を大切に、ベッドサイドで患者のために祈る機会を作る</p>
	看護の喜びと魅力を伝える	<p>患者と一緒に喜んだり、苦しみ悩むことがあってもふり返った時に看護の喜びや魅力の体験となるように導く</p> <p>教員が顔を輝かせながら看護を語ることを大切にする</p> <p>学生が座学で学んだことを実践し実感できることを喜ぶ</p> <p>教員が看護を楽しむと学生の看護への思いがエンパワメントされる</p> <p>患者との信頼関係の中で看護の喜びを体験できると教える</p> <p>授業で自分の看護経験を話し学生と一緒に看護を考える</p>
看護職者としてのロールモデルとなる	教員自身が看護に対する誇りやプライドをもって関わる	<p>教員が看護の道を選んでよかったと思うことが学生に看護を選んでよかったという思いを抱かせることにつながる</p> <p>教員は後ろ姿からも教育をしていることを自覚する</p> <p>教員が語る言葉から看護の価値、責任を伝える</p> <p>学生が看護職者に誇りをもてるように経験から語る</p> <p>教員は看護職者としてのプライドと品格をもって働く</p> <p>看護への情熱と誇りを教員の姿から学生が見ていることを心にとめる</p>
	全人的看護の実践者としてのロールモデルとなる	<p>人間の限界を知った時、愛と思いやりに富む癒しの源である神に祈ることの意義を強調し、スピリチュアルケアの実践者としてロールモデルに努める</p> <p>人間には全力を尽くしても限界があるが、祈るときに神のみ業が現れることを信じて行動する</p> <p>自分の看護体験を講義の中でロールモデルとして示す</p> <p>アドベンチスト看護の核として、寄り添い共にいる、賛美する、祈る、祈りをもって実習を開始する、正直で誠実であることを大切にする</p> <p>教員であっても看護師として対象者の深い共感や同情を示すロールモデルとして患者と対応する</p>
	聖書の教えに基づいて健康的なライフスタイルを実践する	<p>私たちの身体は神の宮であるため清く保つことを教える</p> <p>キャンパスで学生と共に生活する中で、教員の私生活はみられていることを意識し、ケアリングやライフスタイルの実践を示す</p>

護実践に関わっていく中で、学生が霊的側面をどのように捉えているか、学生の考えを引きだしつつ教えることで対象者への理解が深まるようにしていた。

〔全人的回復のために看護実践で祈ることを教える〕では、実習で受けもつ患者の病や死を目の当たりにするとき、何もできないという人間の力の限界を感じたとしても全人的回復のためにできることがあることを教えていた。どのような状況でも“看護のやるべきことを精一杯行い、あとは神にゆだねることの大切さを授業で教える”ことや、限界を感じるがあっても、患者の全人的回復のために“患者とともに祈ることが神の癒しを求める看護ケアであることを教える”こと、“実習の場面で学生の体験している「祈りの力」を意味づけられるように関わる”などを教えていたことが語られた。

(3) 【看護職者としてのロールモデルとなる】

このカテゴリは4つのサブカテゴリで形成され、教員自らが、看護職者として、またはアドベンチスト看護の実践者としてのロールモデルであることを認識する必要性が語られた。また、看護の道を選んだ学生に、看護の魅力や楽しさを実感し、学生自身がアドベンチスト看護の実践者として成長していったらいいという願いが語られた。

〔看護の喜びと魅力を伝える〕のサブカテゴリでは、“教員が顔を輝かせながら看護を語ることが大切にする”ことや、“教員が看護を楽しむと学生の看護への思いがエンパワメントされる”など、教員が看護の喜びと魅力を語ることが学生を力づける機会になることが語られた。また、教員は、“授業で自分の看護経験を話し学生と一緒に看護を考える”ことから、時には学生と教員間にある指導関係を一時中断し、看護職者の先輩と後輩のような関係として看護を生き生きと語ることが学生をエンパワリングすることにつながると語られた。

〔教員自身が看護に対する誇りやプライドをもって関わる〕では、“教員は看護職者としてのプライドと品格をもって働く”こと、“看護への情熱と誇りを教員の姿から学生が見ていることを心にとめ”て学生と関わることを意識する必要性が語られた。また、学生は教員をよく観察していることを踏まえて、教員自身の看護職者としての品格をもつことや、看護への情熱や覚悟を学生に示す必要性が語られた。

〔全人的看護の実践者としてのロールモデルとなる〕では、教員は“自分の看護体験を講義の中でロールモデルとして示し”全人的看護実践のイメージを作ったり、実習指導の中で、“教員であっても看護師として対象者の深い共感や同情を示すロールモデルとして患者と対応する”ことを通して、教員自身が全人的看護の実践者としてロールモデルとなる関わりがあったことが語られた。

〔聖書の教えに基づいて健康的なライフスタイルを実践する〕では、“私たちの身体は神の宮であるため清く保つことを教える”という聖書の教えに基づき、神から

与えられた肉体を清く保つ、つまり自分の身体を健康に保つことの重要性を教え、“キャンパスで学生と共に生活する中で、教員の私生活から、ケアリングやライフスタイルの実践を示す”ことによって、アドベンチスト看護教育者である教員自身の生き方を示す必要性が語られた。

VI. 考察

Jones, et al. (2017/2020) が「看護実践と看護教育のために統合されたグローバルな枠組み」(図1参照)として、環境を「ケアリング」「コネクティング」「エンパワリング」を実践する個人・家族・地域と神を結び付けるものとして示し、その環境を整えることの重要性を述べているように、本研究でも全人的教育の実践において学生を育てる環境を整えることの重要性が示唆された。さらに、この環境とはアドベンチスト看護の本質を伝え、その教育実践を具体的に形づくるために整えられてきたものであると考える。本研究結果から見出すことのできた、アドベンチスト看護教育を形づくっている特徴は以下のとおりである。

1) 看護の対象者だけでなく学生の全人的回復も目指した教育

White (1903/2022) が「教育の働きと救済の働きは

Figure 1. The Integrative Global Framework for Nursing Education and Practice

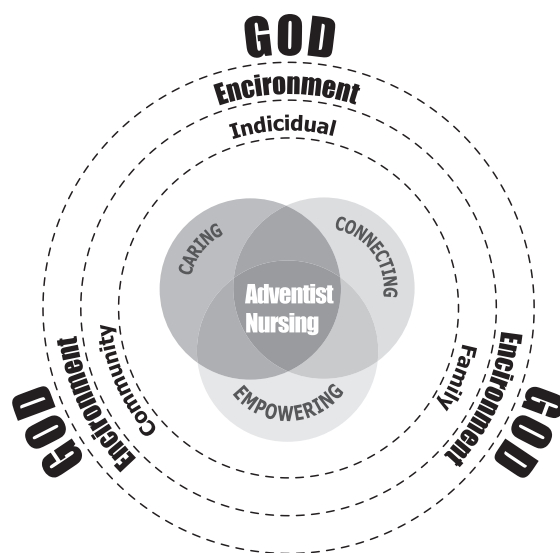


図1. 看護実践と看護教育のために統合されたグローバルな枠組み

一つです」と述べているように、全人的看護の実践者の育成にあたって【学生もケアされるべき存在として大切にする】とは、一人の看護職者として在る以前に学生がまず癒され、救われるべき存在であることが示されている。聖書の教えに則った穀果菜食を中心としたライフスタイル、神がこの世界を創造され第7日目の土曜日を安

息日として礼拝するなどのアドベンチストの独自性からくる信念 (Taylor & Carr, 2009) は、「神はご自分のかたちに人を創造された」(創世記1章27節) というその完全な姿への回復を目指すための具体的な実践である。これまで宗教としてキリスト教に触れる機会がなかった学生にとって、これらの信念に基づいた寮生活や教育活動の中で行われる宗教的な事柄は、異文化でありカルチャーショックとなっている現状がある。しかし、「キリスト教の異文化で受けるカルチャーショックを受け止める」姿勢で学生たちと関わり、宗教として押し付けるのではなくひとつの思想として伝えていくときに、学生たちが心身ともに癒され、霊的に成長していく姿を目にする機会があることは事実であり、本研究結果からも見ることができる。キャンパスの自然や、教職員との交流、また寮生活、礼拝や聖書研究を通して祈る環境の中で、真の癒しである全人的回復を実生活から学ぶことは、全人的看護を実践する際の大きな力となる。

2) 聖書に基づいた人間の捉え方を教え、看護職者としての品性を豊かにする教育

歴史をさかのぼると、キリスト教は看護職の誕生と深い関わりをもっていることが記されているが、体系的・科学的な知識に基づく近代看護の成立と共に宗教的な動機はなくなり、これまでの「自分を愛するようにあなたの隣り人を愛せよ」(マタイによる福音書22章39節) という看護行為の指針は、医療現場に倫理の視点が導入される動向の中で変化していった(松浦, 2009)。しかしながら、看護とキリスト教の価値観・関係性が変化していく中でも、看護職者としてどのような姿勢や態度であるべきか、ということ、つまり看護師としての品格は、日本看護協会の看護職の倫理綱領(2021)で「看護職は、常に品位を保持し、看護職に対する社会の人々の信頼を高めるよう努める」と謳われているように、どの時代においても看護職者として求められているところである。

聖書の教えに基づいたアドベンチスト看護教育は、異文化として学生にカルチャーショックを与えつつも、イエス・キリストに倣って他者に接する癒しの働きを基本の姿勢として、全人的回復を実現するために聖書の言葉を示し続けている。このような聖書の教えに基づいた教育は、看護に携わる者の品性を豊かにし、看護教育において対象となる人間を理解する上でコアとなる考え方である。具体的には、【関わる相手は神が創造された賜物として尊重する】ことを通して、聖書に基づいた人間の理解を基に他者とのより良い関係づくりを模索し、その関わりの中で自らの人間性に対峙することがあげられる。それは、学生が自分自身の壁に直面するときに、逃げださずに課題に向き合うことを通して成長することや、患者の状態から、人間の身体的回復には限界があり死を避けることができないという事実を目の当たりにするときに、看護職者としての在り方が問われる。そのような自分自身と対峙する機会が看護職者としての人間性

を養うことにつながっていく。

Jones, et al. (2017/2020) は、アドベンチスト看護の働きに必要なのは、「愛によって働く信仰(ガラテヤ人への手紙5章6節)」であると示しており、さらに Shelly & Miller (2006) は、「愛、喜び、平和、寛容、慈愛、善意、忠実、柔和、自制」(ガラテヤ人への手紙5章22, 23節)と聖書の中に示されている品性を備えていることが、クリスチャンナースの特徴であると記している。これは、クリスチャンでなければ思いやりのある看護ができないということを意味しているのではなく、品性がなければ看護が行えないということでもない。信仰の有無にかかわらず、学生は自己を見つめる中で聖書の言葉と祈りの力によって励まされ、癒される経験をしながら、看護職者としての品性は磨かれていくことになる。White (1953/1993) によると「品性は偶然に出来上がるものではない。それはまた神の特別な恩恵や天分によるものでもない。高潔な品性は自己修練の結果である」として、品性を身に着けるには自己修練が不可欠であると述べている。しかし、これは学生が一人で苦しむということではない。【看護を選んだ学生一人ひとりを価値ある存在として受け入れ】られながら、【学生もケアされるべき存在として大切】にされる環境の中で、一人の人としても成長していけるようにキャンパス全体で学生と関わっている。なぜならば、Henderson (1960/2021) が「看護師が自分を知ることは、看護師に要求される機能を遂行する彼女の能力に影響を及ぼす」と述べているように、自己を知ることによって他者を知り、他者を尊重することが看護実践の力となる。このことは、アドベンチスト看護実践においても重要であると考えられる。

3) 教育共同体として共通の信念・価値をもち、祈りの中で行われる教育

同じ目的・目標を目指して協働する姿は、教会組織を多くの器官に支えられている身体になぞらえる聖書の言葉に似ている(コリント人への第一の手紙12章12-31節)。教員らはそれぞれの個性をもった存在であり、学生への関わり方も異なっているが、まさにこの聖書の言葉のように、身体の組織が各々異なっているにも関わらず、一人の身体を協力して支えているように、異なった性質をもちながら互いに協力し合いひとつの教育の働きを支えている。これは、Jones, et al. (2017/2020) が示しているように(図1)、本研究でも教職員が教育共同体として、学校全体で学生(教育)を支えている環境となっていることを示している。それぞれの価値観を尊重することを前提としている中で、教育活動は教員一人の価値観に基づいて行われているわけではなく【教職員は教育共同体として共通の信念・価値をもって関わる】という姿勢をもち、全人的回復を使命とする組織として教育に携わる一人ひとりが教育共同体としての役割を担っているのである。

このような働きに必要なこととして、【教育の中心に

祈りをおく】とあるように、どのような場面においても祈りがあることがアドベンチスト看護教育の特徴としてあげられる。例として、アドベンチスト看護の実践者を育成するにあたって【全人的看護の本質を伝え】ていくために、教員が「看護の喜びと魅力を伝える」だけにとどまらず、【看護職者としてのロールモデル】となり、折に触れて学生個人のために祈り、学生と共に患者のために祈っている場面があげられる。祈りつつ、努力を惜しまず最善を尽くす教員の姿を通して、また学生同士で祈り合う機会を通して、学生たちの中にも自然なかたちで祈りが生まれている。そして、学生時代に経験する祈りの力は、「患者の生死の場面や、患者が苦痛・不安を持っている時、患者の入退院や就寝前など、患者や患者の家族と関わる中で、患者や家族の状況に応じて祈ったり、病棟での申し送りの際や手術の前など仕事に組み込まれて祈るなど、様々な場面で」（安ヶ平・鶴岡, 2007）祈る看護師の姿となって、彼らの中に育まれている。これは、全人的看護の実践者を育てる者として喜ばしい成果である。一方で看護教育活動は、「基礎教育の成果は、5年、10年と長い歳月をかけなければ姿を見せないことが非常に多い」（秋元, 2015）とあるように、すぐに具現化されることが多く、教員は時に疲弊してしまうことも事実である。しかし、看護教育の在り方や看護を学ぶ者たちの世代の様相が時代の流れに伴って変化していても、アドベンチスト看護教育実践の中で変わることのないものとして、もち続けていくべきものがある。「心にまかれた種は、良い種であってもしばらくは人目につかず、根を張っている確証もなく、眠っているように見えるかもしれません。しかし、神の御霊が心（たましい）に息を吹き込むと、土の中に隠れていた種は目を出し、ついには実を結ぶのです。教育というわたしたちのライフワークにおいては、どの種が豊かに実るのか、これかあれか、わかりません。それは、わたしたちが決めるべきことではありません」（White, 1903 / 2022）と示されているように、教育共同体として一人ひとりを価値あるものとして尊重し、祈りをもって教育活動に向き合っていくことこそが、アドベンチスト看護教育の特徴であり、アドベンチスト看護教育者に求められる姿勢であると考ええる。

VII. 研究の限界と課題

本研究は、日本におけるアドベンチスト看護の実践者の育成に携わった一定範囲の限られた研究対象者のインタビューから結果を産出していることを考慮する必要がある。一方で、抽出された教員のアドベンチスト看護教育実践の実際とその軸にある価値観を言語化することによって、日本におけるアドベンチスト看護教育者として受け継ぐべき教育の本質を再確認する機会となった。今後は、この研究結果で明らかになったアドベンチスト看

護教育の本質を本学の教職員間で共有する機会を重ね、看護学生たちの成長を育むための環境づくりに邁進していく必要がある。さらに、これらの本質を日々の教育活動の中で確認しながら意識的に実践し、アドベンチスト看護の実践者のロールモデルとして在り続けることが課題である。また、本学で学んだ卒業生から看護の現場でどのようにアドベンチスト看護が実践され、継承されているのかを明らかにしていきたい。

VIII. 結論

1. 三育学院の看護教育を担ってきた教員5名の語りをJones, et al. (2017/2020) が明らかにしたアドベンチスト看護における特有の「ケアリング」「コネクティング」「エンパワリング」の3つの概念に沿って分析した結果、33のサブカテゴリ、11のカテゴリが形成された。
2. 日本におけるアドベンチスト看護教育の特徴としては、聖書の教えを異文化として学生にカルチャーショックを与えつつも、イエス・キリストに倣って他者に接する癒しの働きである全人的回復を実現するために聖書の教えを基本姿勢としている。
3. アドベンチスト看護教育の実践は、日本においても聖書の教えに基づいた人間の捉え方を基本とし、看護の対象だけでなく学生の全人的回復も促しながら、一人の人としての品性を養うことができるよう大切に関わっていた。また、教育に関わる一人ひとりが教育共同体として、共通の信念・価値観をもって学生の学ぶ環境を整え、どのような場面においても祈りをもって教育を実践していることがアドベンチスト看護教育の特徴である。
4. 今後もアドベンチスト看護の本質を継承していく必要と共に、教育共同体としてその本質を共有し、時代の変化を踏まえながら望ましい教育実践の方向性を議論するために自らの実践を省察しながら発展させていくことが課題として示された。

謝辞

本研究にご協力いただきました先生方に心より感謝申し上げます。

利益相反

本研究における利益相反は存在しない。

付記

本研究は、先行研究（Jones, et al. 2017/2020）の著者に本研究の趣旨を伝え賛同を得た。データによって立証された主要な構成概念の表、および、看護実践と看護教育のために統合されたグローバルな枠組みの図を使用した。また、2020年度三育学院大学学内共同研究費による研究助成を受け実施した。

■文献

- 秋元典子. (2015). 看護のアイデンティティ確立に影響を及ぼすもの. 看護の約束 (p.208). ライフサポート社.
- Benner, P. (2001 / 2016). 井部俊子 (訳), ベナー看護論 新訳版 初心者から達人へ (pp. 26-28). 医学書院.
- Henderson, V. (1960 / 2021). 湯楨ます, 小玉香津子 (訳), 看護の基本となるもの (p. 22). 日本看護協会出版会.
- Jones, P. S., James, B. R., Owino, J., Abemyil, M., Parades de Beltran, A. & Ramal, E. (2017/2020). 今野玲子, 近藤かおり, 玉那覇文美 (訳), アドベンチスト看護における特有な枠組み. 三育学院大学紀要, 12 (1), 73-82.
- 松浦利江子. (2009). ケアを支える看護倫理の探求のための序章. 長野県看護大学紀要, 11, 1-9.
- 日本看護協会. (2021). 看護職の倫理綱領. https://www.nurse.or.jp/nursing/assets/statistics_publication/publication/rinri/code_of_ethics.pdf, (閲覧日 2023 年 8 月 29 日).
- 日本聖書協会編著. (2009). 聖書 新共同訳. 日本聖書協会出版.
- 三育学院大学. (2023). 学生ハンドブック. 建学の精神. (p. 6). 三育学院大学.
- SDA 世界総会. (1995). アドベンチストの信仰 セブンスデー・アドベンチスト教団信仰の概要 (pp.136-143). セブンスデー・アドベンチスト教団.
- Shelly, A. J. & Miller, B. A. (2006). Called to Care -A Christian Worldview for Nursing, Illinois: IVP (p.255). Academic.
- Taylor, E. & Carr, M. (2009). Nursing Ethics in the Seventh-day Adventist Religious Tradition. Nursing Ethics, 16 (6), 707-718.
- 土屋雅子. (2016). テーマティック・アナリシス法 (p. 17), ナカニシヤ出版.
- 安ヶ平伸枝・鶴岡章子. (2007). 看護師の祈りーキリスト教系病院の事例ー. 三育学院短期大学紀要, 36, 51.
- White, E.G. (1953/1993). 左近充公 (訳). 第2章 歴史に見られる模範的教育. 教育 (p.54). 福音社.
- White, E.G. (1903 / 2022). 鈴木聖二 (訳). 真の教育 (p.22, p.39, & 118). 福音社.

保健医療分野における切れ目のない支援に関する文献研究

北田ひろ代¹ 齋藤泰子²

要旨：本研究の目的は、わが国で実践されている「切れ目のない支援」の現状と課題について明らかにし、支援に関する課題を検討することである。医学中央雑誌を用い、わが国で実践されている「切れ目のない支援」、「切れ目のない支援」に関する研究を検索し、36 文献を分析対象とした。その結果、支援の現状は 1) 母子に関するもの、2) 在宅移行支援・退院支援に関するもの、3) 介護予防・看取りに関するもの、4) 精神保健に関するもの、に分類された。母子領域では、妊娠や出産時から産後 1 か月までの支援が多かった。母子以外の領域においては、支援ニーズが把握された時点で支援が開始され、ニーズが存在する間は支援が行われていた。切れ目のない支援は、対象者の生活上の困りごとに対する支援という本質を持っており、ポピュレーションアプローチによる支援が望ましいことが示唆された。

キーワード：文献研究、切れ目のない支援、切れ目ない支援

A Literature Review : The Continuous Support in Health Care

KITADA, Hiroyo¹, SAITO, Yasuko²

Abstract : The purpose of this study is to clarify the continuous support in Japan through a review of literature and to examine suggestions for the support. Research articles reporting the continuous support were searched on the Web version of the Center Medical Journal, 36 articles were categorized into the following four areas; 1) maternal and child health, 2) home care discharge support, 3) prevention of frailty and end-of-life home care, 4) mental health. In the case of maternal and child health, the support period was up to one month after giving birth. In other areas, the support continued according to the needs of the recipients. This review suggests the essence of continuous support is for people who face problems in their daily lives, and a population approach is preferable.

Keywords : Literature Review, Continuous Support, Seamless Support

I . 緒言

妊娠期からの切れ目のない支援を行う体制構築の端緒となったのは、内閣府に設置された「少子化対策タスクフォース（第Ⅰ期）」（2013）の提言であり、メンバーであった基礎自治体の取り組みとして紹介された「途切れない妊娠期から産後までの支援」が提言内容に反映されていると推測されている（高屋,2018）。

産後までの支援の一環としての産後ケア事業は、2014 年の「妊娠・出産包括支援モデル事業」（以下、モデル事業とする）と 2015 年の「妊娠・出産包括支援事業」を経て、産後ケアガイドラインの策定（2017）、母子保

健法の一部改正による法定化（2020）など、わが国における重要な少子化対策・子育て支援策として取り組まれてきた。これは前述のとおり「少子化危機突破タスクフォース（第Ⅰ期）」の提言が契機となっている。また、同年 6 月には、「少子化危機突破のための緊急対策」と「骨太の方針」に産後ケアの強化が明記され、これにより「子育て支援」と「働き方改革」で構成されていた少子化対策・子育て支援策に、「切れ目ない妊娠・出産支援の強化」が加わることとなった。その後、閣議決定された「まち・ひと・しごと創生総合戦略」（2014）と「少子化社会対策大綱」（2015）において、産後ケアの充実を図る「切れ目のない支援」の実施が重要であるとし、「子

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

2 三育学院大学大学院 看護学研究科
Graduate School of Nursing, Saniku Gakuin College

育て世代包括支援センター」の設置が明記された。それ以降、厚生労働省や内閣府等が作成した資料には「切れ目ない支援」よりも「切れ目のない支援」の表記が多く確認できるようになり、産後ケア事業の中心理念は、子育て世代包括支援センターの設置を機に、「切れ目ない支援」から「切れ目のない支援」として認識されるようになったと考える。

現在、母子保健領域における「切れ目のない支援」は、育児困難な状況にあるとされる特定妊婦などのハイリスク妊産婦に対する支援策としても重要視されているが、実際は母子保健行政と支援の現場との情報共有が十分にされていないことにより、「切れ目のある連絡」となっていることが懸念されている（光田,2022）。一方、文部科学省では、2016年の障害者差別解消法の実施や児童福祉法の一部改正、発達障害者支援法の改正を踏まえ、特別な支援を必要とする子どもに対する「切れ目ない支援」が各自治体で実施されている。このように、わが国の「切れ目のない支援」や「切れ目ない支援」は、法整備に伴い計画される国の事業として各自治体の方針を経て、支援現場で具現化されるというプロセスで普及してきたと考えられ、「切れ目のない支援」を実現するためには、行政のあり方も強く影響するなどの課題があるといえる。

そこで今回、「切れ目のない支援」がわが国の支援現場においてどのように実践されているのかを明らかにし、支援に関する課題を見出すことを目的に文献検討を行ったので報告する。

Ⅱ．研究目的

本研究の目的は、わが国で実践されている「切れ目のない支援」の現状と課題について明らかにし、支援に関する課題を検討することである。

Ⅲ．研究方法

1. 文献検索方法

わが国で実践されている「切れ目のない支援」、「切れ目ない支援」について検討することから、データベースは医学中央雑誌 Web 版 ver6. を使用し、「切れ目のない支援」と「切れ目ない支援」をキーワードとし、それぞれ会議録を除いて検索した（最終検索日：2023年7月12日）。

2. 文献検討の方法

分析対象文献を精読し、支援の領域、支援の対象者、支援の期間、支援内容、支援の実施者、支援における課題について、レビューマトリックスを作成し、分析した。

3. 倫理的配慮

本研究は、著作権法に基づき複写を行い、分析は原論文に忠実であることに努め、引用の方法に配慮した。

Ⅳ．結果

1. 対象文献の選定結果

データベース検索の結果、「切れ目のない支援」で167件、「切れ目ない支援」で108件が抽出された。重複論文1件を除いた計274件のうち、タイトルと抄録を読み、解説、文献検討、支援の実態を含まないもの238件を除外した。残り36件の論文を研究者間で精読したところ、すべての論文は支援の実態を含んでおり、除外する論文は見当たらなかった。その結果、「切れ目のない支援」で21件、「切れ目ない支援」で15件の合計36件が選定された。これらすべてを、本研究における「切れ目のない支援」の対象文献とし、分析を行った。

2. 領域別文献件数と年次推移（図1）

対象文献36件の領域別文献数と年次推移を図1に示す。36件の論文の内容を分析した結果、支援の現状は1）母子に関するもの25件、2）在宅移行支援・退院支援に関するもの6件、3）介護予防・看取りに関するもの3件、4）精神保健に関するもの2件、の4領域に分類された。

文献の初出は2011年で、介護予防・看取りに関する論文であった。2015年から2018年にかけて件数が増加しており、その要因は母子に関する文献の増加であった。最も多かったのは2021年で、8件であった。

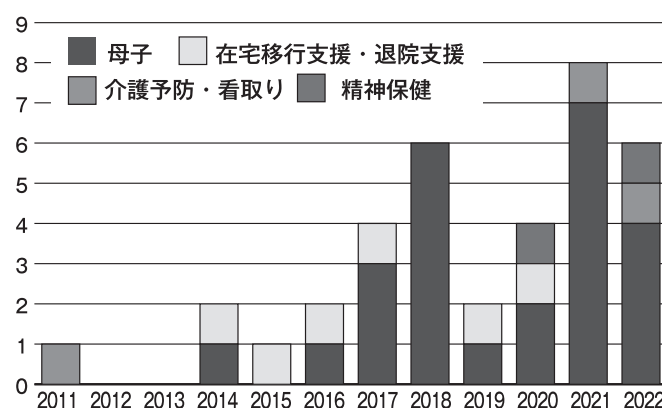


図1. 領域別文献数と年次推移

3. 「切れ目のない支援」の現状と課題（表1）

1）母子に関するもの

母子に関する文献は全体で25件あり、最も多かった。その支援内容から（1）疾患合併妊婦に対する周産期管理を要するもの、（2）母子保健に関するものに分類された。

（1）疾患合併妊婦に対する周産期管理を要するもの

周産期管理を要するものは2件（古村ら,2018；坂口ら,2022）であり、脊髄損傷と子宮頸がんの合併妊婦に関する支援であった。いずれも、合併している疾患について産科医療機関が認識した時点から支援が開始され、

出産退院後の地域母子保健への移行の見通しが立つまでの期間であった。支援内容は、医師による疾患や妊娠継続に関する治療を軸とした助産師による母子愛着形成のためのケアや、出産退院後の生活を見据えた支援が妊娠期からなされていた。これらの文献では、疾患の治療を継続しながら愛着形成の促進をすることの重要性や（坂口ら,2022）、出産退院後の育児や生活を見据えた支援を構築することの必要性（古村ら,2018）が課題として挙げられていた。

(2)母子保健に関するもの

母子保健に関する支援の期間は、妊娠・出産・育児期であった。支援の開始は、母親が自治体に妊娠届を提出した時や（荒川,赤沼&石井,2016；佐藤,2020；原田ら,2021）、産科医療施設の受診時（中澤,春木&梶田,2018；三苦ら,2020）、また出産を機に出産医療施設で開始されていたものがあつた（許,河西&山根,2022；平岡,島田&藤田,2017）。支援の期間は、主に産後2週間健診までのものや（森ら,2021；久保,岩谷&大野,2022）、産後1か月健診までを目途としたもの（辻ら,2021；杉原,丹野&岩田,2021；我妻ら,2022；許ら,2022；中澤ら,2018；相川,2018）であり、最長では児が2歳くらいまでというものがあつた（佐藤,2020）。

支援内容には、母親のメンタルヘルスに主眼をおいたもの（小澤,2017；立花,2018；石井ら,2021；中橋,2021；辻ら,2021；山口,古畑&秋元,2021）、ハイリスクケースを抽出して支援を検討するもの（佐藤,2020；我妻ら,2022）、育児困難と予測された母親への支援（平岡ら,2017；三苦ら,2020）があつた。一方で、支援者によって明らかな支援ニーズやハイリスクな状態が存在しないと判断された場合でも、母親が希望すれば支援を受けられるものもあつた（岡,2014；小谷ら,2018）。また、平岡ら（2017）は、出産医療施設の助産師が産後早期から育児行動モデルとなることが、産後の母子に対する切れ目のない支援になると捉えていた。

支援が行われていた場所は、医療機関、地域、医療機関と地域との連携、の3種類に分けられた。医療機関における主な支援者は、産婦人科医師や助産師、看護師であり（小澤,2017；相川,2018；中澤ら,2018；原田ら,2021；森ら,2021；辻ら,2021；我妻ら,2022；久保ら,2022；許ら,2022）、医療機関と地域が連携した支援の場合は、これらの職種に新生児科医師や精神科医師、ソーシャルワーカー、臨床心理士などが携わり、自治体の保健師や職員と連携を図っていた（荒川ら,2016；立花,2018；山口ら,2021）。地域においては、自治体の保健師が主な支援者であつた（佐藤,2020；鈴木ら,2018）。

支援に関する課題には、医療機関と地域における連携に関するものや（中澤ら,2018；立花,2018；原田ら,2019；三苦ら,2020；中橋,2021；我妻ら,2022）、母子支援における人材不足や、人材確保にむけた取り組みが挙げられていた（小澤,2017；小谷ら,2018；相川,2018；佐藤,2020；杉原ら,2021）。また、切れ目のない支援のためには、支

援者が対象者のプロセスを把握していることや、支援の途中で支援者が交代しないことの重要性が示唆されており（岡,2014；平岡ら,2017；久保ら,2022）、久保ら（2022）は、母親の生活支援をする助産師は実践能力を向上させるための自己研鑽が必要であると述べていた。

2）在宅移行支援・退院支援に関するもの

在宅移行支援・退院支援に関するものは6件であつた。支援期間は、支援ニーズが把握されてから在宅移行後までであり、在宅療養支援診療所や訪問看護ステーションの医療従事者らによって、対象者が死亡するまで支援が続けられていた（家田ら,2016；山中ら,2019）。一方で、在宅移行前の支援としては、人工呼吸器などの医療処置や、移乗などの日常生活動作を直接支援したもの（川嶋ら,2015）、急性期後のリハビリテーションの支援（桂ら,2017；図師ら,2014）などがあり、介護老人保健施設の入所前から在宅復帰することを目標に作業療法による支援を行っていた事例もあつた（湯浅&村田,2020）。また、医療的ケア児では、在宅移行後に急変事象が発生することが多く、緊急入院や家族からの緊急連絡に対応するために、医師や看護師、臨床工学技士らによって医療体制が構築されていた（家田ら,2016）。

在宅移行支援・退院支援に関する支援においては、対象者が高齢者の場合、家族が在宅療養に不安を感じやすく（山中ら,2019）、在宅復帰直後に家族が拒むケースがあることが報告されていた（湯浅ら,2020）。一方で、人工呼吸器を必要とする医療的ケア児では、デイサービスやレスパイトの受け入れ先が限られることが課題として挙げられていた（家田ら,2016）。

3）介護予防・看取りに関するもの

介護予防・看取りに関するものは3件であり、支援の対象は高齢者とその家族であつた。支援内容は、地域包括支援センターの保健師が、対象者のニーズを把握した時点から10年後を見据えて行われているものや（飯吉ら,2011）、豪雪地帯で無医地区において、訪問看護師やケアマネージャーが在宅の看取りを支えるものがあつた（小山ら,2021）。また、生活の支障となるものを把握し、介護予防事業につなげていたものや（飯吉ら,2011）、対象者の意欲の維持のために、作業療法士が意味のある作業を取り入れて介護を行っているものがあつた（三井,建石&山田,2022）。

これらの支援の課題としては、法律や条例などの制度の問題（飯吉ら,2011）や、住居環境の整備（小山ら,2021）などであつた。また、飯吉ら（2011）は、介護予防が必要な高齢者を早期発見するために、介護予防事業などの公的な制度の対象とならない高齢者を早期に発見できる工夫と、地域住民への普及啓発が大切であると述べており、小山ら（2021）は、地縁者・血縁者の存在が、切れ目のない支援におけるインフォーマルサポートとして機能していることを報告していた。

表 1. 対象文献の一覧

第一著者 (発行年)	支援の 対象者	支援の期間	支援内容	支援の実施者	支援における課題
岡 (2014)	産後1年 までの母子	妊娠期から産 後1年間	参加体験型の講座：妊娠中の過ごし方、 分娩に関すること、子どもの発育を促す 遊び、育児に関するもの、授乳と離乳 個別相談	助産院の助産師	切れ目ない支援を客観的に評価する方 法を検討する必要がある。妊娠期から 関りがあると、病院入院中や退院直後 の不安にも対処が可能であり、その日 の生活スタイルに合わせたアドバイス を行いやすい。
荒川 (2016)	医療機関で 出産予定の 妊婦と、当 該機関で出 産した母子	妊娠届出時から産 後1か月（EPDS が高値の場合は産 後1か月以降も継 続）	自治体：妊娠届出時に妊婦面談、不安内容 に応じた社会資源の紹介や情報提供 医療機関：妊娠期の聞き取り、母子と家族 の調整の支援、自治体との事例検討会	自治体の保健師、医 療機関：産科医師、 小児科医師、助産師、 看護師、MSW	記述なし
小澤 (2017)	周産期から の虐待予防 とメンタル ヘルスケア が必要な母 子	外来把握もしく は他院からの搬 送受け入れ時か ら産後3か月ま で（希望者はそ れ以降も受診が 可能）	養育支援に関するアセスメント、養育支 援連絡票を用いた地域保健機関への連絡 との継続支援、EPDSを用いたアセスメ ントとメンタルヘルスケア	医療施設の助産師	地域保健機関の人材（保健師）不足が 予測されること。連携医療機関が不足 していること。
平岡 (2017)	育児困難と 予想された 初産婦（1 症例）	産後入院中か ら退院し、里 帰り先の実家 から自宅に戻 るまで	入院中に助産師が育児行動のモデルとな ること、産後の外来受診：病院の助産師	出産をした施設の助 産師、自治体の保健 師	里帰り先と自宅地域の地域母子支援が 異なると、母親との良好な身体関係を 構築することが困難となる。必要な支 援が専門家により産後早期からなされ ること。専門家が交代することなく支 援が継続されること。
林 (2017)	妊婦、生後 2か月頃か ら高齢期	妊婦から高齢 者（成育サイ クル）	啓発活動、歯科医師会、障害児通所支援 施設事業所、障害福祉サービス事業所等 との連携	自治体の医療職者： 歯科衛生士、保健師、 栄養士	連携強化や活動を行う上で、市の健康 づくりの総合計画及び条例の影響が大 きい。
立花 (2018)	メンタルヘ ルス不調の 母親	産後のこころ の不調を把握 した時点から 支援終了まで の期間	妊娠届出時にすべての妊婦と面談、心の 不調に関する緊急性のアセスメント、支 援プランを協議、緊急・非緊急別の支援、 育児や家庭環境の問題の把握と支援、出 生した乳児の安全性確保の必要性和要保 護・要支援児童の判断	医療機関：産科医師、 小児科医師、精神科 医師、助産師（病棟・ 外来）、看護師（病棟・ 外来） 自治体：保健師	医療機関と地域の関係者の顔の見える 連携を図ること。
母子に 関する 中澤 (2018) の	自閉症スペ クトラム障 害をもった 初産婦	産科医療機関 初診時から産 後1か月健診 まで	妊娠期・産褥期・退院後の3期に分けて医 療機関の助産師が相談窓口として対応し情 緒的サポートを行う、妊娠中に地域の保健 師と精神保健福祉とのケース会議を開催、 退院後の困りごとの種類により相談できる 時間帯や時期に応じて病院や保健センター の連絡先を視覚的にわかりやすくした一覧 表を渡す	医療機関の助産師	保健師との連携を図る必要性。
古村 (2018)	脊髄損傷合 併妊婦	妊娠11週（初 診時）から産 後入院中	妊娠期：精神科による適応障害の治療、 切迫早産予防、病院と地域での合同カン ファレンス、保健師や社会福祉士による 家庭訪問、助産師等による産後をイメ ージしたシミュレーション 産後：退院翌日から訪問看護を開始	医療機関：産婦人科 医、泌尿器科医、精 神科医、MSW、助産 師 地域： 保健師、訪問看護師、 社会福祉士、市職員	合併症特有の管理や、出産退院後の育 児や生活を見据えた支援の構築が必要 である。
小谷 (2018)	産後の母子	産後3か月以 内	授乳指導、育児指導、児の預かり、マイ ナートラブルへの助言、退院後の生活指 導、夫への指導、傾聴、電話訪問	出産を担当した助産 師	産後ケア専属スタッフが確保できない こと。
相川 (2018)	出産予定の 妊婦と、出 産した母子	妊娠期、出産、 産科病棟入院 期間、1か月健 診	産前：支援が必要な対象者を抽出し、ベ アレンティング・サポート委員会情報共 有する。支援方針を決定し、適宜保健セ ンターの保健師に家庭訪問を依頼する。 産後：電話相談、母乳相談	医療機関：産婦人科医、 新生児科医、精神科医、 臨床心理士、助産師、看 護師、SW 保健センター：保健師	育児支援ニーズのある母親を把握しづ らいケースが存在すること。支援内容 が職種によって異なること。支援する マンパワーが限られていること。
鈴木 (2018)	在留外国人 小児	乳幼児期	外国語版質問紙を活用する、公的通訳を 活用する、ボランティアの通訳を活用す る、外国語版資料の活用、両親の言語や 文化を確認する、関係機関との連携	自治体の保健師	情報収集が困難である、対応できるサー ビスが少ない。対象がサービスを利用、継続 すること。出身国と日本の生活や文化など の考え方が違うこと。家族が子どもの問題 とサービスを理解して意思決定することが 難しい。環境要因なのか発達の遅れや障害 なのか判断が難しい。
原田 (2019)	初産婦とそ の児	産後（生後）2 ～5か月	親子絆づくりプログラム「赤ちゃんが来 た！（Baby Program）」の実施：1回2 時間、週1回、4週連続のプログラム 医師による情報提供と個別相談	医療機関：小児科医 師・産婦人科医師・ 助産師・看護師・保 育士	地域の自治体や他病院との連携。

表 1. 対象文献の一覧

第一著者 (発行年)	支援の 対象者	支援の期間	支援内容	支援の実施者	支援における課題
三苦 (2020)	育児困難と 予想された 未婚の初産 婦（3症例）	母子手帳交付 時あるいは産 科医療機関初 診時から産後1 か月まで	地域との連携、特別養子縁組や療育手帳 など社会資源の活用、地域の保健師によ る頻回の継続家庭訪問、院内助産師によ る電話相談	医療機関：医師・助産師 本人やパートナーの育児・養育の意思確 認、医療機関と地域との連携。 地域：保健師、子 ども家庭センター の職員	
佐藤 (2020)	市内の 妊産婦と 産後の 母親	妊娠届出時、 妊娠期、育児 期（2歳くらい まで）	妊娠届出時にすべての妊婦と面談、医療 機関からのハイリスク妊産婦連絡票に基 づき保健師が訪問、乳児家庭全戸訪問事 業のスタッフと情報共有	自治体の保健師、すべてのケースを頻回に訪問することは 子育て世代包括支 援センターの助産 師	難しい。
石井 (2021)	妊婦と その パートナー	妊娠中から産 後6週間まで	妊娠5か月以降に「妊娠期育児支援プロ グラム」を実施：妊娠中に夫婦が話し合 いを通じて共感性を高めることで産後う つを予防する目的の夫婦参加型のプログ ラム	記述なし	記述なし
中橋 (2021)	産後ケア 入院した 産後うつ 事例	産後35日目か ら約1か月の 間	産後ケア：夜間の児の預かり、休息支援、 児を乳児院へ一時保護するための支援	医療機関の病棟助 産師、自治体の保 健師	精神科疾患の既往を確認し、院内の臨床 心理士や精神科医との密接な連携を図る こと。地域のメンタルクリニックで治療 を継続できること。地区担当保健師のサ ポートの継続は必要である。
森 (2021)	産後の 母親	産後2週間	健康状態の確認、新生児のケア、育児相談、 母乳マッサージ、産後や育児に関する情 報提供	出産をした施設の 助産師	分娩施設と地域保健師の連携による母親 の育児支援や孤立予防をすること。メンタル 不調に対するよりきめ細やかな切れ目のな い支援体制を強化すること。
辻 (2021)	妊産婦と 産後の 母親	妊娠初期から 産後1ヵ月ま で	メンタルヘルスのスクリーニング、精神 科医師との合同カンファレンス、地域の 保健師に連絡、地域行政に連絡、臨床心 理士に紹介	産婦人科医師、精 神科医師、リエゾ ン精神科専門看護 師、母性看護専門 看護師、助産師、精 神保健福祉士	多職種との連携は不可欠である。
杉原 (2021)	産後の 母親	産後1か月間	産婦健康診査事業：産後2週間健診、産 後1か月健診	医療機関職員、自 治体職員	2週間健診でEPDS9点以上の産婦を全員 継続支援するのは支援の限界がある。
山口 (2021)	うつ病合併 妊婦、未婚、 妊娠初期の EPDS 23 点、自傷行 為や希死念 慮がある	妊娠26週（初 産婦、退院） から産後2日 目（退院）ま で	精神科との連携、特別養子縁組を希望し ている発言があったため児童相談所に援 助依頼、医療機関と地域との関係者会議 で支援方針決定	医療機関：産婦 人科医師、助産師、 MSW、精神科ス タッフ、新生児科 スタッフ自治体： 保健師	対象者の状態に合わせた支援を検討し、 他職種間で支援方針が統一されているこ と。対象者の理解のもとに支援内容を決 定すること。
原田 (2021)	妊産婦と 産後の 母親	妊娠届出時か ら2歳の誕生 日までの期間	産前産後サポート事業における子育てケ アプランの作成と実施：妊婦や家族の相 談にのり、関係機関との連携、産後の就 労希望の有無や家族の状況に合わせた情 報提供	子育てケアブラ ン・サポートの従 事者	記述なし
坂口 (2022)	子宮 頸がん 合併妊婦	広汎子宮全摘 出手術前から 産後（術後） の退院まで	化学療法を行いながら妊娠継続・出産準 備の支援、児への面会と愛着形成、母乳 育児支援、治療後の電話訪問で自宅退院 後の授乳状況と入院時の思いを聴く	医療機関の産婦人 科医、助産師	愛着形成の促進が重要となる。退院後の 母乳育児を支援する施設や医療機関に関 する情報提供や自宅退院後早期の電話訪 問で地域とつながりの確認が必要であっ た。
我妻 (2022)	妊産婦と 産後の 母親	妊娠期から産 後1か月健診 まで	助産師による妊婦健康診査、MSWとの ケースカンファレンス、社会的ハイリス クのケースは自治体保健師へ連絡する、 育児支援外来、電話訪問（予約）、産後1ヵ 月健診ですべての褥婦と面談をする	医療機関の助産師	新興感染症の影響で家族との連携を図り にくかった。自治体保健師とのさらなる 連携の強化が必要である。
許 (2022)	産後の 母親	産後入院中か ら産後1ヵ月 健診まで	初産婦を対象とした新生児訪問と産後2 週間健診	出産をした施設の 助産師	記述なし
久保 (2022)	産後の 母親	出産医療施設 退院後1～2 週間、必要で あれば産後4 か月まで	家庭訪問：妊娠・分娩・産後の経過を把 握していることを生かしたアセスメント とケアを実施する、多職種連携による退 院後支援：母子が正常経過を逸脱したと 判断された場合は、医師や保健師、地域 助産師などから必要な支援を受けられる よう連携する	出産をした施設の 助産師	対象者が必要な時に必要な支援を希望す る専門家から受けることができるシステ ムを構築すること。家庭訪問をする助産 師の人員確保、家庭訪問の評価と見直し、 助産師の自己研鑽の必要性。

母子に関するもの

表 1. 対象文献の一覧

	第一著者 (発行年)	支援の 対象者	支援の期間	支援内容	支援の実施者	支援における課題
在宅移行支援・退院支援に関するもの	図師 (2014)	急性期患者、長期療養が必要な患者、在宅に戻る患者	他の医療機関からの転入前から退院まで	他の医療機関からの入院相談を受ける、家族面談、術後リハビリ、緩和ケア、退院支援	医療機関：医師、看護師、社会福祉士	病床利用目的の多様化が必要であること。院内の医療ソーシャルワーカーが不足していること。
	川嶋 (2015)	退院支援を必要とする医療依存度や要介護度が高い患者	医療機関の退院まで	日常生活動作、医療的な処置方法の指導、社会資源の紹介、退院時カンファレンスの開催、多職種との連携、訪問看護師との情報交換。	医療機関の病棟看護師	十分な退院支援ができたかどうか、支援評価を確認できないまま退院を迎えている。地域で受け入れる訪問看護師との連携が必要である。病院内でも、外来看護師からの情報が得られる体制づくりなど、訪問看護師と情報共有できるシステム作りが必要である。
	家田 (2016)	人工呼吸器を必要とする重症児、医療的ケアを必要とする重症児	退院時から在宅療養生活継続期間	訪問診療、緊急時入院対応、レスパイトケア、医療的（人工呼吸・経管栄養・吸引・胃管やチューブ交換）ケア、日常生活ケア、外出練習、医療処置の指導、医療機器のトラブル対応、医療機関と地域による担当者会議	医療機関：小児科医師、看護師、臨床工学技士、訪問看護師、病棟看護師 地域：訪問看護ステーションの看護師、保健師、居宅サービス事業所	地域連携が重要である。多職種による継続支援かつ包括的支援が必要である。在宅療養児の病状悪化に夜再入院の頻度が高い。小児の人工呼吸器を必要とする患者を対象としたデイサービスやレスパイトケアの受け入れ先が限られている。
	桂 (2017)	80歳代（女性）の急性疼痛を呈する脊椎圧迫骨折患者	急性期から生活期まで：「対象者がしたい・する必要がある・することが期待されている」生活行為を「できる」ようにするまで	「家事ができるようになり、近所の店へ買い物に行ける」という退院後の合意目標を立ててリハビリを支援（傾聴、生活動作指導）、屋外歩行練習及び退院前訪問での家事と買い物の実践演習（回復期病院に委託）	医療機関の作業療法士	意思決定の共有、「今すべきことが将来にどのようなつながるのか」を見据えたアプローチが重要である。施設間で共通のマネジメントツールの使用が目標の共有や継続支援を可能にする。退院当初は患者や家族が在宅療養に不安を感じやすい。
	山中 (2019)	在宅療養へ移行を希望するがん患者8名（平均年齢76歳）	退院時カンファレンスから在宅移行後まで	家族との事前面談、患者と家族の意思を確認、退院後24時間以内の家庭訪問	医療機関：医師、看護師 在宅療養支援診療所：医師、看護師	患者や家族の想いに寄り添うこと。在宅療養支援診療所との連携、患者にかかわる多職種との顔の見える関係を構築すること。
介護予防・看取り	湯浅 (2020)	要介護1、妻の死亡後は自宅に閉じこもりがちになり、認知症と診断された90歳代男性	介護老人保健施設の入所前から、施設入所4、5か月で在宅復帰するまで	対象がこれまでどのような作業を行い生活してきたのかを語ってもらい、在宅復帰をするためにどのような支援が必要なのかを明らかにする、対象者・家族・老健職員が情報共有する、対象者にとって重要な作業である「工作」を取り入れた	作業療法士	家族との連携が難しいことがある、在宅復帰直前に家族が拒むことがある。
	飯吉 (2011)	介護予防を必要とする高齢者	把握した時点から5年、10年後の生活を考えても→生活の支障につなげる目標を立てる	介護予防マネジメント：対象者の把握→高齢者の生活のしづかさやニーズの把握→ケアプランの立案→生活の支障につなげる介護予防事業につなげる	地域包括支援センターの保健師	介護予防が必要な高齢者を的確に把握すること。高齢者の介護予防のための継続支援の場をつくること。特定高齢者を早期発見するための工夫をすること。高齢者全体に切れ目のない支援をするためには支援が中断しないように、制度からこぼれる人や谷間の事業に対応していくこと。
	小山 (2021)	特別豪雪地帯・無医地区で在宅で高齢者を看取った家族	退院後看取りまでの時期	フォーマルサポート：24時間体制の訪問診療・訪問看護、多職種連携、医療機関間連携 インフォーマルサポート（地域の支えあい）：ざりげなく支えてくれる地縁・血縁者の存在、療養者に寄り添ってくれる地縁・血縁者の存在	訪問診療や訪問看護ステーションの看護師、ケアマネジャー	豪雪地帯故の体制整備（全戸設置のTV電話や遠隔診療の実施）が必要である。
	三井 (2022)	パーキンソン病、アルツハイマー型認知症と診断された70歳代男性	施設通所介護において作業療法を導入する前から、導入後357日目まで	クライアントが自身の経験について語る内容を聴取し、クライアントにとって意味のある作業を取り入れた	作業療法士	記述なし
精神保健	岡田 (2020)	〈調査対象者〉障害者（知的障害・精神障害・発達障害の3障害）の就労支援指定事業所の利用者	施設の利用から就労後定着するまで	就労定着につながる支援、利用者の安心感につながる支援、就労先の理解の向上：企業訪問、個別相談、通院同行、コミュニケーション指導	就労支援施設の職員：社会福祉士、精神保健福祉士、介護福祉士、公認心理士など	生活場面も含めて支援を行うこと。訪問頻度が高いと支援事業所の負担が大きくなること。標準支援期間の3年間を終了した後の切れ目のない支援の遂行について。本人が支援を拒否することがある。
	横井 (2022)	長期化・高齢化したひきこもり状態にある人	家族の相談により、保健所やひきこもり地域支援センターにつながった時点から親なき後まで	自己肯定感を高めるかわり、定期面接や訪問を通して本人の活動範囲を増やす、親なき後の生活も視野に入れた支援、家族支援：本人を理解してもらう、ご家族の気持ちをはなしてもらうことで家族の抱える心理的負担を軽減する	県の保健所：健康支援課の健康推進グループの保健師や職員	ひきこもり支援はゴールが見えづらい。公的機関での支援の場合、職員の異動によって支援が途切れることがあり、対象者の負担が大きくなりやすい。支援につながるはケースの多くは家族からの相談であり、本人からの相談や関係機関が発見するケースは少ない。

4) 精神保健に関するもの

精神保健に関するものは2件であり、障害者の就労定着支援と、長期化した高齢者のひきこもりケースに関する支援であった。就労定着支援では、就労支援施設の職員が企業訪問をしたり、就労先の理解が向上するような関わりを行うとともに、対象者へのコミュニケーション指導がなされていた(岡田, 日詰&古屋, 2020)。ひきこもりのケースでは、自己肯定感を高めるために保健所の保健師などが対象者と面接したり、家族の負担を軽減することを目的とした家族支援のほか、親なき後の生活を視野に入れた支援もなされていた(横井ら, 2022)。

支援の課題としては、本人が支援を拒否することで適切な支援が遂行されないことや(岡田ら, 2020)、本人からの相談が少なく、関係機関も支援ニーズのある人を見つけにくいことが挙げられていた(横井ら, 2022)。また、公的機関での支援の場合、職員の異動によって支援が途切れることもあり、対象者の負担を軽減するためにも、対象者が同席したうえで支援者同士が引継ぎを行うことの重要性が示唆されていた(横井ら, 2022)。

V. 考察

わが国で実践されている「切れ目のない支援」について分析した結果、母子に関するものが25件、母子以外の領域で行われていたものが11件であった。それを踏まえ、以下に「切れ目のない支援」の現状と課題について、1. 支援が行われていた時期、2. 支援の実際、の2点から考察する。

1. 支援が行われていた時期

1) 母子に関するもの

母子領域では、妊娠・出産・育児期に支援が行われており、支援開始のタイミングは、自治体への妊娠届出時や産科医療施設の受診時、出産時などであった。これは支援者が対象者と直接会おうことで支援が開始されていたことを意味している。また、母子領域における多くの支援は、産後1か月までを目途として行われていた。

わが国の子育て支援策は1989年の合計特殊出生率が1.57を記録したことを機に開始され、当初は「子育て支援」と「働き方改革」といった、育児期の支援の充実を目指すものであった。これらが妊娠・出産の時期にも拡大したのは、2014年のモデル事業を経て開始された「妊娠・出産包括支援事業」(2015)であるが、2017年に産後早期からの支援を重視した「産婦健康診査事業」が開始となり、産後2週間や1か月の健康診査が公費助成の対象となった。これにより「妊娠・出産包括支援事業」が充実することが期待されているが、本研究において母子に関する支援期間が産後1か月までを目途とした論文が多かったのは、このような母子保健施策の動向によるものであると推察される。

「産婦健康診査事業」の目的は、産後早期である産後1か月までの期間の支援を厚くすることであり、それによってその後の育児期の支援が円滑に行われることを期待するものである。2019年に法定化された「産後ケア事業」では、出生後に兄が長期入院するケースや、産後5か月以降の母親が自殺するケースもあることから、支援の対象を産後1年までの母子とすることが努力義務化された。産後1年までの母親を対象とした先行研究(神谷, 2023)では、「産後は精神的に不安定な状態にありサポートが必要である」にもかかわらず「産後の状況にあった支援を見つけないことができない」状態であり、「適切なサポートの情報が得られていない」ことが明らかとなっている。また、産後の母親役割の獲得には、妊娠期の母親の状況が重要であることが指摘されている(相澤ら, 2022)。このことから、母子に対する「切れ目のない支援」は、少なくとも産後1年までの期間に行われ、その開始は妊娠期であることが望ましいといえる。さらに、産後の母親は「気持ちの余裕を保つために家事支援の利用を望んで」おり(神谷, 2023)、妊娠・出産・育児期という子産み・子育ての時期にある母子に対する支援は、生活上の困りごとに対する支援でもありと考えられ、子どもの成長発達に応じて継続的に実施されることが望ましいと考える。

2) 母子に関する領域以外(在宅移行支援・退院支援、介護予防・看取り、精神保健領域)

母子に関する領域以外の支援においては、生活上の困りごとに関する支援ニーズが把握された時期から、中長期的な視点を持ち、その困りごとが緩和するまで支援がなされるという、母子に関する支援時期とは異なる特徴があった。また、支援が開始されるきっかけが家族からの相談であるケースも含まれており、生活上の困りごとを対象者自身が相談できない、あるいは相談しないため、支援者は対象者のニーズを直接把握することが難しい現状が明らかとなった。河村ら(2020)は、支援ニーズがあっても、対象者と支援者との関係が初期段階の場合、対象者は「遠慮して自分のことを話さない」ことがあると報告している。このことから、困りごとの相談は、すでに関係性が構築されている人に対してなされるものであるといえる。また、精神科病棟に長期に入院している患者の退院への思いについて明らかにした調査(桐山, 松井&高島, 2023)では、患者は看護師に相談したいと思いつつ、看護師との関係性がよくないと認識している場合は相談できない状況があることを指摘しており、構築されている関係性が安心できるものであることも、切れ目のない支援に不可欠であるといえる。

このように、切れ目のない支援は、支援が行われている領域によって、開始時期や期間が異なっていたものの、いずれも対象者の生活上の困りごとに対する支援という本質を持っていると考えられた。

2. 支援の実際

切れ目のない支援は、外来受診や入院など、支援の受け手が医療機関や保健施設に訪れることで実施されるものと、在宅療養など支援の受け手が生活する場や地域で実施されているものがあつた。また、支援場所の移動に伴い、施設間連携や施設と地域間における連携が図られていた。文献検討の結果、支援の実施者は医師や看護職者をはじめ、臨床心理士やソーシャルワーカー、作業療法士、臨床工学士といったさまざまな職種が関わっており、切れ目のない支援は多職種による協働や連携が特徴であるといえる。一方で、支援場所や支援者が途中で変更することは、切れ目のない支援の課題となりうることが挙げられていた。切れ目のない支援は、保健医療福祉におけるセーフティネットとしての機能を持ち、対象者が生活する地域全体の支援力を向上させる役割がある(浅沼,2015)ことから、支援の節目あるいは継目のあり方は「切れ目のない支援」の核心であるといえる。

施設と地域間における連携では、非専門職者による非公式な支援であるインフォーマルサポートを活用したものもあつた。インフォーマルサポートの活用は対象者の個別性に応じた支援を行う上で有効であることが示唆されている(桐明ら,2021)。本研究でも、公的な制度だけで支援することが困難なケースにおいて、地縁者を頼ったインフォーマルサポートを導入して支援しているものがあつた。一方で、公的支援における人材不足や人材確保に関する課題も挙げられており、インフォーマルサポートには、今後さらなる公的支援の補完的役割が求められることになると考えられる。医療従事者と非医療従事者の協働に関する先行研究では(山根,2023)、非医療従事者の医療に関する知識の不足は協働の阻害要因となり、互いの専門性の尊重と意図的なコミュニケーションは促進要因となることが明らかになっている。インフォーマルサポートが切れ目のない支援にとって効果的なものとなるためには、支援に関わる職種同士が尊重しあい、支援の受け手の状況について共有し、意見交換できる退院時カンファレンスや、事例検討会などを積極的に活用することが望ましく、それは非医療従事者を含めた支援者の人材育成の機会にもなると考える。

本研究において、母子を含むすべての領域における「切れ目のない支援」は、対象者の生活上の困りごとに対する支援という本質を持つことが示唆された。支援の課題としては、本人が支援を拒否したり、支援ニーズのある人を見つけにくいといった、支援が届かないことによる切れ目や、職員の異動などによる連携の不具合による切れ目、また受け入れ先が限られるといったサービスの不足や欠如に伴う切れ目が存在していた。このような切れ目が生じないためにも、支援のあり方は、ポピュレーションアプローチを活用して、生活上の困りごとをアセスメントし、ニーズ把握を正確に行うことが望ましいのではないかと考える。母子に関する領域では、自治体への妊娠届出時や産科医療施設の受診時などに、支援者が対象

者と直接出会うことができるポピュレーションアプローチの仕組みを活用して、ハイリスクケースを抽出して支援を検討するといったハイリスクアプローチで支援が行われていた。すべての母子とその家族に対し、児の成長発達に応じて生じるさまざまな支援ニーズに継続的に対応することで、最終的に育児期にある母親が自ら必要な支援を選択できるような支援が行われることは、切れ目のない支援の本質ではないかと考える。

また、本研究において、「切れ目のない支援」とは、対象者の生活上の困りごとに対し、必要なときに、必要な場所で、適切な人によってなされる支援であることが示唆された。これは1969年のモントリオール国際看護師協会(ICN)において定義された「継続看護：その人にとって必要なときに、必要な場所で、適切な人によって看護を受けるシステム」によって実現しうる支援そのものであるといえる。

VI. 結語

わが国の「切れ目のない支援」に関する36文献を分析し、考察した結果、以下のことが明らかとなった。

1. わが国の「切れ目のない支援」は、1) 母子に関するもの、2) 在宅移行支援・退院支援に関するもの、3) 介護予防・看取りに関するもの、4) 神保健に関するもの、の4領域で実践されていた。
2. 母子領域における支援の開始は、妊娠や出産が契機となっており、支援期間は産後1か月までを目途とした文献が多かった。
3. 在宅移行支援・退院支援、介護予防・看取り、精神保健領域においては、支援ニーズが把握された時点で支援が開始されており、ニーズが存在する間は支援が行われていた。
4. 切れ目のない支援は、対象者の生活上の困りごとに対する支援という本質を持っており、ポピュレーションアプローチの視点を持った支援が望ましいことが示唆された。

付記

本研究において開示すべき利益相反事項はない。

■引用文献

- 我妻愛美, 中嶋恵里香, 野口彩, 後藤淳子.(2022). 総合周産期母子医療センターにおける助産師の妊娠期からの退院支援の取り組みについて. 神奈川母性衛生学会誌, 25(1), 24-27.
- 相川祐里.(2018). 医療機関と地域保健師の連携による妊娠期からの育児支援の課題 - 済生会横浜市東部病院の周産期チーム医療活動をもとに -. 日本周産期メンタルヘルス学会会誌, 4(1), 49-54.
- 相澤麗奈, 二宮杏珠, 花谷実歩, 山本紗佑里, 吉岡真奈, 森本裕美子.(2022). 「産後の母親役割獲得」の概念分

- 析. 岡山県立大学保健福祉学部紀要, 29(1), 1-10.
- 荒川真貴, 赤沼智香子, 石井栄三郎. (2016). エジンバラ産後うつ病質問票を活用した支援でみてきた妊産婦の不安について ～医療機関と行政が連携した取り組み～. 長野県看護研究学会論文集, 36, 94-96.
- 浅沼奈美. (2015). 「人として当たり前前に街で暮らす」を支える、生活の場での協働. 日本社会精神医学会雑誌, 24(2), 169-176.
- 古村恭子, 米田徳子, 塩崎有宏, 米田哲, 齋藤滋. (2018). 妊娠初期からの切れ目のない支援により良好な転帰を得た脊髄損傷合併妊娠の一例. 日本周産期・新生児医学会雑誌, 54(1), 224-228.
- 原田大輔, 木村美貴子, 阪本夏子, 柏木博子, 圓尾亜由美, 中野美佳, …難波範行. (2019). 総合病院における親子の絆づくりプログラム「赤ちゃんがきた！」(Baby Program) の取組. 小児保健研究, 78(5), 453-459.
- 原田静香, 櫻井しのぶ, 中村侑加, 板井麻衣, 仲里良子. (2021). 妊娠期から子育て期にわたる切れ目のない支援を受けた母親の育児に対する自己効力感へ影響を与える要因についての縦断的研究. ヘルスプロモーション・リサーチ, 14(1), 29-40.
- 林睦代, 鈴木はるひ, 川口薫. (2017). 歯科保健における“切れ目のない支援”と“見える化”について. 千葉県市町村歯科衛生士業務研究集平成 28 年度, 1-3.
- 平岡敦子, 島田啓子, 藤田景子. (2017). 多様なニーズを抱える母子への切れ目のない支援. 金沢大学つるま保健学会誌, 40(2), 57-65.
- 家田訓子, 星野美穂子, 小野薫, 春田良雄. (2016). 地域基幹病院における小児在宅人工呼吸療法. 人工呼吸, 33(2), 171-178.
- 飯吉令枝, 平澤則子, 小林恵子, 藤川あや. (2011). 保健師の介護予防マネジメントにおける支援意図と課題. 日本看護協会論文集 地域看護, 41, 227-230.
- 石井佳世子, 後藤あや, 渡邊一代, 津富宏, 佐々木美恵, 小宮ひろみ, 安村誠司. (2021). 夫婦を対象とした妊娠期育児支援プログラムに参加した母親の 4 か月健康診査時点における特徴 ～参加群と比較して～. 母性衛生, 61(4), 684-693.
- 神谷摂子. (2023). 出産施設退院後から出産後 1 年までの母親の産後のサポート状況－産後の実態調査における自由記述から－. 母性衛生, 64(1), 163-172.
- 桂雅俊, 大野知佳, 小松基靖, 石井誠二, 稲富惇一, 箭野豊. (2017). 施設間の目標共有ツールとして生活行為向上マネジメントが有用であった事例－急性疼痛を呈する脊椎圧迫骨折患者の QOL に着目して－. 土佐リハビリテーションジャーナル, 11, 23-28.
- 河村諒, 國松秀美, 坪井秀介, 白井千津. (2020). 東日本大震災により広域避難した高齢被災者と継続的に関わる看護職者の生活支援に関する困難. 日本災害看護学会誌, 22(2), 38-50.
- 川嶋元子, 森晶美, 松宮愛, 磯邊厚子. (2015). 病棟看護師の退院支援の現状と課題－患者が地域へ安心して戻るために－. 聖泉看護学研究, 4, 29-38.
- 桐明あゆみ, 下山節子, 森山智文, 深水圭, 三橋睦子, 西津規, …河原田康貴. (2021). 腹膜透析を受けている高齢者の主介護者の介護負担感と関連要因. 日本透析医学会誌, 54(6), 271-281.
- 桐山啓一郎, 松井陽子, 高島孝晃. (2023). 精神科慢性期病棟に長期入院している患者が抱く退院への希望と退院できないと考えている理由. 三重看護学誌, 25, 37-44.
- 小谷真知子, 小野山尚子, 飯野留美子, 築山徳子, 中永映子, 松本典子, …山崎武美. (2018). 公立病院で始めた産後ケアの現状と課題. 公立八鹿病院誌, 26, 17-23.
- 小山歌子, 若狭一美, 渡部和子, 和田直子, 宇田優子. (2021). 特別豪雪地帯・無医地区で高齢者の在宅看取りを可能にする条件－看取りの家族の語りから－. 新潟医療福祉学会誌, 21(2), 9-18.
- 久保幸代, 岩谷香, 大野知代. (2022). 分娩施設の助産師が実施する産後家庭訪問における助産実践と課題. 日本保健科学学会誌, 25(2), 65-78.
- 許由希, 河西久美, 山根佳奈美. (2022). 新生児訪問と産後 2 週間健診の実態調査 ～褥婦の求めるニーズの把握と切れ目のない支援を目指して～. 大阪府済生会中津病院年報, 32(2), 242-244.
- 三苫智裕, 大塚由里子, 川井紗耶香, 山本昌彦. (2020). 育児困難と予想された妊婦に対する行政機関との連携. 現代産婦人科, 68(2), 211-215.
- 三井里菜, 建石光貴, 山田孝. (2022). 生活期のパーキンソン病患者に対して人間作業モデルを用いたことで作業参加が改善した事例. 作業行動研究, 25(4), 191-198.
- 光田信明. (2022). 社会的ハイリスク妊婦の現状とその支援. 月刊母子保健, 761, 1-3.
- 森美智子, 武川暁子, 廣野美奈子, 藤井美聡, 山本加奈子, 樫本伊津子. (2021). 当院における産後 2 週間健診の成果と課題. 津山中央病院医学雑誌, 35(1), 73-78.
- 中橋香那子. (2021). 自治体病院における産後ケア入院についての事例報告－産後うつを発症した事例から－. 母性衛生, 62(2), 543-547.
- 中澤貴代, 春木綾子, 糀田リカ. (2018). 自閉症スペクトラム障害をもった女性に対する妊娠期からの継続的な育児支援に関する検討. 日本周産期メンタルヘルス学会誌, 4(1), 67-72.
- 岡いくよ. (2014). 周産期育児支援の研究(第一報)－妊娠・出産・育児期の切れ目のない支援の実践－. 奈良学園大学紀要, 1, 3-10.
- 岡田裕樹, 日詰正文, 古屋和彦. (2020). 就労定着支援に関する支援と利用者の状況等についての実態調査. 国立のぞみの園紀要, 13, 43-66.
- 小澤千恵. (2017). 母子保健からみた周産期メンタルヘルスケアの現状と問題点. 日本周産期メンタルヘルス学会誌, 3(1), 23-26.
- 坂口静香, 熊須千紘, 徳永祥子, 窪蘭由佳, 畑添恵, 鎌賀

- 愛.(2022). 子宮頸がん合併妊婦における広汎子宮全摘出術前後の看護ケアと退院後を見据えた支援 ～母乳育児支援を通して～. 鹿児島県母性衛生学会誌,26,10-14.
- 佐藤千従.(2020). 妊娠期からの切れ目ない支援 ～岡山市の取り組み～. 日本母乳哺育学会雑誌,14(1),89-95.
- 杉原麻理恵, 丹野久美, 岩田眞美.(2021). 横浜市産婦健康診査の産婦健診補助券からみたエジンバラ産後うつ病質問票 (EPDS) の点数と産婦の特性の関係. 厚生指標,68(2),9-15.
- 鈴木良美, 森山ますみ, 五味麻美, 持田恵理.(2018). 発達障害を有する外国人小児への保健師による早期発見・支援とその困難 – 親の国籍による比較 – . 日本公衆衛生看護学会誌,7(2),72-79.
- 立花良之.(2018). メンタルヘルス不調の母親に対する妊娠期からの切れ目のない支援のための、医療・保健・福祉の連携体制の整備について. 日本周産期メンタルヘルス学会会誌,4(1),23-29.
- 高屋大樹.(2018). 子育て世代包括支援センターに関する一考察 – センターの創設過程、自治体の取組と今後の課題 – . 都市問題,109(2),94-121.
- 辻俊一郎, 桂大輔, 所伸介, 林香里, 全梨花, 星山貴子, …村上節.(2021). 妊産婦とメンタルヘルスケアのアンケート調査報告. 産婦人科の進歩,73(4),405-407.
- 山口綾乃, 古畑幸子, 秋元安代.(2021). 妊娠期から継続した医療と地域の切れ目ない支援 ～うつ病合併妊婦の一事例から多職種連携について～. 旭中央病院医報,43,37-40.
- 山中香織, 吉澤明孝, 吉澤孝之, 池田博斉, 森田祥子.(2019). 退院前カンファレンスにおける在宅療養支援診療所の役割の検討. 癌と化学療法,46,121-123.
- 山根美穂.(2023). 回復期リハビリテーション病棟の看護師と介護福祉士の協働 – 日常生活支援と退院支援の事例を用いたインタビュー調査 – . 日本福祉大学大学院福祉社会開発研究,18, 89-100.
- 横井千恵, 柳村恵子, 早川由紀子, 加藤陽子, 市古芽以, 石川美雪, …諏訪真美.(2022). ひきこもり事例分析 – 長期化・高年齢化したケース支援における切れ目のない支援の在り方を検討する – . 精神保健福祉愛知,2020,29-41.
- 湯浅充, 村田和香.(2020). 入所前訪問時に重要な作業を明らかにすることで在宅復帰を可能にした認知症高齢者の事例. 作業行動研究,24(3),118-126.
- 図師由里子, 津田泰夫, 柴田恵介, 山本文子, 長門石久美.(2014). 地域連携の歴史・患者データから、地域へのアプローチを考察する. 通信医学,66(1),29-34.

マンガに描かれる養護教諭の職務に関する社会学的分析

篠原清夫¹

要旨：本研究の目的は養護教諭が描かれたマンガ作品を用いて、1) マンガ作品に描かれた養護教諭の職務の特徴、2) マンガ作品における職務と養護教諭の実態との相違、3) マンガ作品から伺える養護教諭に対する人々の視座、以上3点を明らかにすることである。養護教諭を描いた2015～2022年のマンガ20作品を分析した結果、以下が明らかになった。1) マンガ作品では救急処置と健康相談が多く描かれていた。健康相談内容は詳しく描かれていたが、救急処置は簡単に記述されていた。その他の職務はマンガに描かれることは少なかった。2) マンガ作品中の職務の出現割合と職務実態の割合を比較すると、救急処置はマンガでの出現割合と取り組みの実態がほぼ一致していた。健康相談はマンガ作品以上に養護教諭は取り組んでいた。総じてマンガ作品中の職務の出現割合より、実際の養護教諭の職務の取り組みの割合のほうが高い傾向にあった。3) 実際の養護教諭は手段的機能・表出的機能の両方の職務を行っているが、マンガ作品では手段的機能より表出的機能のほうが詳しく描かれていた。このことは“表出的＝女性的”、“養護教諭＝女性的な職業”という人々の視座の表出を示している可能性がある。

キーワード：養護教諭 マンガ 職務

Sociological Analyses of Professional Activities of *Yogo* Teachers (School Nurse-Teachers) as depicted in Manga

SHINOHARA, Sugao¹

Abstract : The purposes of this study were to clarify the following three points using Manga works depicting “*Yogo* teachers” (school nurse-teachers) in Japan. 1) the characteristics of the professional activities of *Yogo* teachers as depicted in manga works, 2) differences between the activities in manga works and the actual situation of *Yogo* teachers, and 3) people's perspectives on *Yogo* teachers as suggested by the manga works. Analyses of 20 manga works from 2015-2022 depicting *Yogo* teachers revealed the following. 1) First aid and health consultations were frequently depicted in the manga works. Health consultations were depicted in detail, while first aid was described briefly. Other duties were less frequently depicted in manga works. 2) Comparing the proportion of activities appearing in the manga works with the proportion of actual activities, the proportion of first aid appeared in the manga and the proportion of actual activities by *Yogo* teachers were almost identical. Health consultations were addressed by *Yogo* teachers in more than the manga works. In general, the proportion of actual activities tackled by *Yogo* teachers tended to be higher than the proportion of activities appearing in the manga works. 3) Actual *Yogo* teachers perform both instrumental and expressive functions, but in the manga works the expressive functions were depicted in more detail than the instrumental functions. This may indicate a representation of people's perspective that “expressive = feminine” and “*Yogo* teacher = feminine profession”.

Keywords: *Yogo* Teacher (School Nurse-Teacher), Manga, Professional Activities

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

I. 課題の設定

“保健室の先生”と呼ばれる養護教諭は全国の学校（幼稚園・認定こども園・小学校・中学校・義務教育学校・高等学校・中等教育学校・特別支援学校）に2023年5月時点で37,603人存在する。全教員数（本務者）1,220,621人に対し養護教諭が占める割合は3.1%（学校基本調査2023より算出）と学校の中では少数派である。そのため養護教諭は学校文化・教師文化のなかで周辺部に追いやられ（池上2018）、教諭と比べその立場があまり知られていないようである。

学校教育法には「小学校には、校長、教頭、教諭、養護教諭及び事務職員を置かなければならない」（第37条）と明記され、小学校だけでなく中学校・特別支援学校・義務教育学校・中等教育学校にも養護教諭の配置が原則的に義務付けされている。養護教諭の立場を法的に見ると、教育職員免許法に「この法律で『教育職員』とは、学校教育法第一条に定める小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校及び幼稚園の教諭、助教諭、養護教諭、養護助教諭、栄養教諭及び講師（以下教員という。）をいう」（第2条）とされており、養護教諭は「教育職員（教員）」として位置づけられ、基本的に保健医療従事職員としての海外のスクールナースとはその役割が異なる（岡田1998）。学校教育法では「教諭は、児童の教育をつかさどる」（第37条第11項）、「養護教諭は、児童の養護をつかさどる」（第37条第12項）と規定している。しかし「養護をつかさどる」とは何かについては明記されていないため様々な議論がなされてきているが、「養護教諭の職務は、児童生徒の健康の保持増進を図るためのすべての活動と理解することが一般的」（日本学校保健会,2012:1）とされている。

養護教諭は学級担任を持たない教員であり、先述の通り“保健室の先生”と呼ばれることが多い。そのため養護教諭はいつも保健室におり、何かあった場合に救急処置をしたり相談にのったりする先生だと思われがちである。養護教諭は児童生徒の健康の保持増進に携わる幅広い職務を担う教員であるが、一般的には職務内容について理解されていない傾向がある。養護教諭の職務は「養護をつかさどる」という法律的に曖昧なことが一因かもしれないが、それよりも養護教諭の仕事を見聞する機会が一般教員と比べ少ないためと考えられる。法律的には教諭の職務内容も「教育をつかさどる」と曖昧だが、授業や担任などとして接する機会が多いため職務内容について理解されやすい一方、接する機会が少ない養護教諭は学校内で教員としてどのような役割を果たしているのかイメージされにくい。そのため養護教諭を“教員”ではなく、看護師や医師のようなけがの手当てや体調不良の児童生徒の救護をする“医療従事者”と勘違いしている人々も少なくない。それは養護教諭が「先生は看護師の資格があるの？」と児童生徒から質問される経験が多いことや（村井2016）、養護教諭を描いていると想定さ

れるマンガ作品等で「保健医」という架空の職名が散見されることからわかる（池上2018）。

教員・保護者・養護教諭を目指す学生対象の調査では、養護教諭の職務について救急処置・健康問題把握・感染予防・相談が中心に期待されていること（早坂ら2001、塚原2017、橋口・坂田2017）、学校での役割期待と養護教諭自身の役割認識とに相違があること（久保2017、加藤2022）が調査票調査から明らかにされている。このような教員・保護者・学生対象の調査研究はあるが、それ以外の一般の人々が養護教諭の職務をどのように捉えているのかについては管見ながらあまり検討されていない。一般の人々が抱く養護教諭の職務に対する視座はどのようなものか。その手掛かりとしてマンガ作品に描かれた養護教諭の職務を分析することを試みたい。

マンガは人々の意識を強く反映しているため、教師マンガから一般の人々の教師像を知る可能性が示されている（山田2004）。またマンガはフィクションではあるが、仮構の物語を通して人々に存在する共通の意味のイメージを学ぶことができるとの指摘から（Plath 1980）、マンガ作品にも人々の職業イメージが照射されていると考える。99.8%（学校基本調査2023より算出）が女性であり男性は0.2%と極めて少ないジェンダー的特徴を持つ養護教諭について、マンガ作品からジェンダーやセクシュアリティに関する分析はなされており、マンガには多くの男性養護教諭が描かれていること、またそれが比較的 naturally 受け入れられていることについて分析されている（篠原2023）。しかしマンガ作品における養護教諭の職務内容については分析されておらず、マンガを検討することで一般の人々が抱く養護教諭の職務のイメージが析出できると考える。

児童生徒の現代的な健康課題への対応を担う養護教諭の役割は重要になっており、一般には周知されていない養護教諭の職務について調査票調査だけではない素材を用いて検討することには意義があると考え、本研究ではマンガというドキュメントを用いて養護教諭の職務内容を抽出し、人々が養護教諭をどのように捉えているのかについて社会的に考察することを試みる。

II. 目的

本研究の目的は、養護教諭が描かれたマンガ作品を用いて、1) マンガ作品に描かれた養護教諭の職務の特徴、2) マンガ作品と養護教諭の職務実態との相違、3) マンガ作品から伺える養護教諭に対する人々の視座、以上の3点を明らかにすることである。

III. 方法

1. マンガを分析する意義

手紙、自伝、雑誌・新聞記事、絵画、写真、流行歌などを素材として社会的事実を読み取り、社会について考

える方法はドキュメント分析 (document analysis) と呼ばれる。ドキュメントの素材は小説、映画、テレビドラマ、マンガなどのフィクションも素材となり得る (木下 2013)。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、社会学において見田 (1967) の日本人の心情変遷に関する分析、Plath (1985) の日本人の老年期の特徴の分析、山田 (2004) の教師像・職業的特徴の分析などが行われている。その中ではフィクションであるドキュメント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が示されている。マンガはフィクションであるが、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、ここではマンガをドキュメントの素材とし分析する。

2. 分析対象マンガ作品

分析対象とするのは 2015 年～2022 年に出版 (2015 年以前から出版され 2015 年以降継続された作品も含む) された養護教諭がメインに描かれているマンガ作品で、紙媒体で出版され成人向けでないものである。分析対象選定の際に、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」と示されていない作品や、内容から養護教諭と推測されるが「保健医」とされている作品は分析対象から除外することにした (篠原 2023)。その結果、『ほけんのせんせい』『第 13 保健室』『ヒトミ先生の保健室』『三十路とレディ』『保健室のつむりさん』『先生！休ませてください！』『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』『みゃーこせんせえ』『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』『先生で〇〇しちゃいけません！』『スクールカウンセラーうさみ先生の悩み相談室』が選定され、以上の 20 作品を分析対象とした。

3. 分析方法

分析の際に養護教諭を描いたマンガ作品から職務内容に関連する場面を抽出し、コード化する演繹的アプローチ (佐藤 2008:91-108) を用いるが、抽出のための職務内容分類については後述する。これら抽出された職務内容からマンガ作品に表出される養護教諭の役割に対する人々の視座について社会的に考察する。

4. 養護教諭の職務内容分類

演繹的アプローチを用いる上でコード化する職務内容を明確化する必要があるが、養護教諭の「養護」の職務内容については様々な分類がある。1972 (昭和 47) 年と 1997 (平成 9) 年の保健体育審議会答申において主要な役割が述べられ、2008 (平成 20) 年の中央教育審議会答申で養護教諭の職務内容は保健管理、保健教育、保健組

織活動、保健室経営、健康相談の 5 項目に整理された (中教審 2008:7-8)。この答申に基づき学校保健法が改正され 2009 年に学校保健安全法となり、曖昧だった保健室のあり方に関して設置義務 (第 7 条) が明記された。ちなみに文部科学省のホームページでは養護教諭の職務内容を以下の 9 項目としている。

【養護教諭の職務内容】

1. 学校保健情報の把握に関すること
2. 保健指導・保健学習に関すること
3. 救急処置及び救急体制の整備に関すること
4. 健康相談活動に関すること
5. 健康診断・健康相談に関すること
6. 学校環境衛生に関すること
7. 学校保健に関する各種計画・活動及びそれらの運営への参画等に関すること
8. 伝染病の予防に関すること
9. 保健室の運営に関すること

(文部科学省ホームページ「養護教諭の職務内容等について」より)

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/029/shiryo/05070501/s007.htm#top

2008 年中央教育審議会答申をきっかけに養護教諭の職務の現状を把握するため、日本学校保健会は 2010 年度に養護教諭の職務等に関する調査を実施した (日本学校保健会 2012)。その際に養護教諭の職務の実態に即して、1. 学校保健計画及び学校安全計画、2. 保健管理、3. 保健教育、4. 健康相談、5. 保健室経営、6. 保健組織活動、7. 児童生徒の心身の健康に関わる研究の 7 つに分類し、具体的な項目を設定して調査が行われた。さらに 10 年後の 2020 年に日本学校保健会は新たな項目を付け加え、以下の 8 つの分類により同様の調査を行った (日本学校保健会 2021)。

1. 学校保健計画及び学校安全計画
2. 保健管理
3. 保健教育
4. 健康相談
5. 保健室経営
6. 保健組織活動
7. 児童生徒の心身の健康に関わる研究
8. 養護教諭の資質向上のための研修に関すること

本研究では調査項目があり内容が具体的な 2020 年に調査が行われた日本学校保健会での分類を参考にコード化を行う。コード化の際に 8 項目の職務内容を明確化するため一部細分化した。なお「4. 健康相談」に関して日本学校保健会調査は分割していないが、心身両面の相談が含まれるため、本研究では「身体的健康相談」と「心理的健康相談」の 2 つに分けることとした (表 1)。

表 1. 養護教諭の職務分類コード

職務内容		具体的活動内容
1. 学校保健計画・学校安全計画	救急処置	学校保健計画・学校安全計画の作成、周知活動
	健康診断	救急処置の取り組み（体調不良・けが等への対応）
	健康観察	健康診断計画の立案、事後処置、健康診断結果の活用
	健康観察	朝の健康観察結果の集計・分析、健康観察結果の活用、保健調査票・アンケートの収集・分析
2. 保健管理	疾病予防・管理	感染症・食中毒予防の取り組み、発生時の対応、疾病・経過観察児童生徒の管理、アレルギー児童生徒の管理
	学校環境管理	学校環境衛生の点検、学校環境衛生検査の実施、施設設備の安全点検、学校薬剤師との連携
3. 保健教育	保健指導（授業等）	ホームルームでの保健指導、学校行事（健康安全・体育的行事）の保健指導、体育科・保健体育科での授業、総合学習・道徳への参画
	啓発活動	保健だより、掲示物、保健放送
4. 健康相談	身体的健康相談*	身体的な健康に関する相談（自身の身体的な悩みなど）
	心理的健康相談*	心理的な健康に関する相談（友人関係の悩みなど）
	緊急時の心のケア	事件事故、災害危機発生時の心のケア
	保健室登校	保健室登校児童生徒の対応
5. 保健室経営		保健室経営計画作成、保健室の整備
6. 保健組織活動	児童生徒保健委員会等	児童生徒保健委員会の指導、PTA・学校保健委員会等の参加
	関係者との連携・コーディネート	教職員・保護者・学校医・スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカー等との連携・コーディネート
7. 心身の健康課題等の研究		児童生徒の心身の健康課題等の研究への取り組み
8. 資質向上のための研修等		養護教諭の資質向上のための研修等への取り組み

日本学校保健会（2021）を参考に分類。なお*の項目は日本学校保健会では「健康相談」として身体的・心理的には分類していない。

Ⅳ. 結 果

養護教諭が主人公のマンガで職務を中心として描いている作品は『保健室のせんせい』（2018-2020）で、内容から職務を抽出した結果、17分野のコードのうち10分野の職務場面が析出された。次いで多かったのは『安城さんの学校の保健室の小牧先生』（2021-2022）が8分野、『ほけんのせんせい』（2011-2015）が7分野であった。コメディや恋愛が中心となっているマンガもあり、作品により職務の描かれ方が様々であるが、全ての作品で養護教諭の職務が描かれていた（表2）。

コード化された職務の中で出現割合が最も高かったのは【2. 保健管理】の「救急処置」で養護教諭によるけがの処置、体調不良の救護が20作品全てで見られた。体育時におけるけがへの対応、学校に来てから気分が悪くなった児童生徒の状況を確認しベッドで休ませるなどが描写されていた。ただし具体的な処置や救護の内容について詳しく描かれることは少なく、場面のみのマンガ作品が多かった。

次いで割合が多かったのが【4. 健康管理】の「心理的健康相談」50%、「身体的健康相談」45%であった。「心理的健康相談」としては対人関係の悩みや恋愛の相談場面などが描かれていた。「身体的健康相談」としては第二次性徴、身体的特徴（体形・体毛など）などの相談活動が見られた。身体的健康と心理的健康の相談活動はほ

ぼ同じ頻度で描かれており、「救急処置」の描かれ方と比べるとほとんどで詳しい内容が示されていた。

【2. 保健管理】の「健康診断」、【3. 保健教育】の「啓発活動」、【4. 健康相談】の「保健室登校」は25%の出現割合であった。「健康診断」では実際に健康診断を行っている場面だけでなく、健康診断計画の場面が描かれた作品（『保健室のせんせい』）もあった。「啓発活動」は保健だよりの作成・配布、ポスター作成の場面、「保健室登校」は養護教諭が保健室登校の児童生徒に対応する場面が描写されていた。【3. 保健教育】の「保健指導（授業等）」については、養護教諭がホームルーム等で性教育などの保健指導をしている場面を描いた作品は20%であった。また【6. 保健組織活動】の「児童生徒保健委員会活動等」における指導は20%で見られ、児童生徒と養護教諭が一緒に保健委員会活動をする場面が示されていた。

一方、どの作品にも描かれていなかったのは【4. 健康相談】の「緊急時の心のケア」と【5. 資質向上のための研修等】であった。20作品中1作品しか出てこなかったのは【1. 学校保健計画・学校安全計画】で計画を立てる場面（『保健室のせんせい。』）、【2. 保健管理】の「健康観察」において朝の児童健康状況のデータ入力（『保健室のせんせい。』）、【7. 心身の健康課題の研究等】では実際に研究に取り組む場面は出てこなかったが、養護に関する研究に取り組もうとする姿勢（『みゃーこせん

表 2. 養護教諭マンガ作品に描かれた職務

作品名（作者）	出版年	養護教諭性別	勤務校	養護教諭の職務															職務内容（巻・ページ）		
				1. 学校保健・安全計画	2. 保健管理					3. 保健教育		4. 健康相談				5. 保健室経営	6. 保健組織活動			7. 健康課題研究	8. 資質向上研修
					救急処置	健康診断	健康観察	疾病予防・管理	学校環境管理	保健指導（授業等）	啓発活動	身体的健康相談	心理的健康相談	緊急時のケア	保健室登校		委員会等	関係者連携			
ほけんのせんせい （谷村まりか）	2011-2015	男性	中学校		○	○				○		◎	◎				△			けがの救急処置(8巻pp.69-67),体調不良の救護(1巻pp.93-103),健康診断(1巻pp.121-124),保健指導[性教育授業](1巻pp.147-154),身体的健康相談[第二次性徴](1巻pp.49-61他),心理的健康相談[生徒関係・恋愛](1巻pp.131-166他),生徒の保健委員会活動の指導(8巻p.134)	
第13保健室 （あおやぎ孝夫）	2014-2016	女性	小中高一貫校（複数配置）		○	○													体調不良の救護(1巻PP.182-185他),けがの救急処置(1巻pp.112-114他),健康診断(1巻pp.172-182)		
ヒトミ先生の保健室 （鮎夫）	2014-	女性（一つ目）	中学校（途中より複数配置）		○							◎	◎						体調不良の救護(1巻PP.20-21他),身体的健康相談[身体的特徴の悩み](1巻pp.3-15他),心理的健康相談[対人関係](1巻pp.21-28他)		
三十路とレディ （りべるむ）	2015-2017	男性	高校		◎				○			◎							体調不良の救護(1巻pp.4-8他),学校環境管理[教室内環境点検](1巻pp.181-182),身体的健康相談[生理](1巻pp.186-187他)		
保健室のつむりさん （水森みなも）	2016-2017	女性	高校		◎	○			△	△					△				体調不良の救護(1巻p.p.7-8他),けがの応急処置(1巻p.67他),健康診断(1巻pp.45-50),学校環境管理[石鹸補充・校内換気](1巻p.12,88),保健指導[流行性感冒予防](1巻p.21),啓発活動[ポスター作成](1巻p.22他),保健室環境整備(1巻p.11,64)		
先生！休ませてください!! （吉辺あくろ）	2016-2019	男性	高校		◎						△				○				体調不良の救護(1巻p.6他),啓発活動[保健だより作成](1巻p.129),保健室登校(1巻pp.120-121)		
淵底の蛇 （理原）	2016	男性	高校		○								○						けがの救急処置(pp.9-10),体調不良の救護(pp.36-37),心理的健康相談[対人関係](pp.22-24他)		
ばんすと。 （岡田和人）	2017-	女性	高校		◎							◎	◎						体調不良の救護(1巻pp.5-18他),けがの応急処置(1巻pp.26-29他),身体的健康相談[第二次性徴](1巻pp.31-32他),心理的健康相談[フェティシズム相談](1巻pp.70-74他)		
とある保健室の恋 （水名瀬雅良）	2017	男性	高校（男子校）		○												○		けがの救急処置(pp.7-10他),関係者連携[生徒指導](pp.31-33)		
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		△														体調不良の救護(p.4)		
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		△												○		けがの救急処置(pp.13-15他),関係者連携[生徒指導](pp.77-78)		
保健室は立ち入り禁止 （秋葉東子）	2018	男性	高校（男子校）		△														けがの救急処置(pp.87)		
みゃーこせんせえ （阿部かなり）	2018-2019	女性	女子中学校		○	△			△		△							○	体調不良の救護(1巻pp.10-12他),けがの救急処置(1巻p.58),健康診断(1巻pp.2-5),啓発活動[保健だより作成](1巻p.21),健康課題研究[取り組み姿勢](1巻p.15)		
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）		○														体調不良の救護(pp.8-14他)		
保健室のせんせい。 （水島ライカ）	2018-2020	男性	小学校	◎	◎	◎	△	○		◎		◎	◎		◎		◎		学校保健計画[不登校支援計画](1巻pp.62-63),体調不良の救護(1巻pp.15-18他),けがの救急処置(1巻pp.85-87他),健康診断[計画・実施](1巻p.109,pp.124-129),健康観察[データ入力](2巻p.39),疾病予防・管理[アレルギー他](1巻pp.141-142),保健指導[体と心の授業・宿泊訓練(保健指導)](1巻pp.47-51),身体的健康相談[容顔](1巻pp.19-24他),心理的健康相談[悩み事](2巻pp.39-41他),保健室登校(1巻pp.62-77他),関係者連携[学校医・ボランティア等](1巻pp.110-130他)		
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		○						△		◎		△	◎			救急処置準備・怪我の救急処置(体育祭)(1巻pp.111-122),体調不良の救急処置(1巻p.40他),啓発活動[保健だより作成・配布](1巻pp.53-62),心理的健康相談[友人関係](1巻pp.49-50他),保健室経営[清掃・管理](1巻pp.65-78),保健委員会活動(1巻pp.6-7他)		
青春ピース （はやかわともこ）	2019-2020	女性	高校		△														体調不良の救護(1巻p.83他),けがの救急処置(1巻p.58),急病の救急付き添い(1巻p.108)		
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		○			△			△	◎	◎		○	△	△		体調不良の救護(2巻pp.81-92他),けがの救急処置(3巻p.140),疾病予防[感染症対策の立案](3巻p.29),啓発活動[保健だより作成](1巻pp.135-138他),身体的健康相談[第二次性徴](1巻pp.34-54他),心理的健康相談[対人関係・恋愛](1巻pp.6-20他),保健室登校(3巻pp.41-51),保健室経営[備品確認](3巻p.139),保健委員会活動(3巻pp.23-28他)		
先生で〇〇しちゃいけません！ （武者サブ）	2020-2023	女性	高校		◎					○		◎	◎						体調不良の救護(1巻pp.14-20),保健指導[性教育授業](1巻pp.4-9他),身体的健康相談[第二次性徴](1巻pp.49-61他),心理的健康相談[生徒関係・恋愛](1巻pp.46-70他)		
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）	中学校		○							◎	◎			△			（スクールカウンセラー兼務）体調不良の救護(1巻pp.10-11),身体的健康相談[身体的特徴・食事](1巻pp.3-5他),心理的健康相談[恋愛・人生相談](1巻p.6他),保健委員会活動(1巻p.24)		

作品中で複数回詳細に記述◎、詳細に記述○、場面のみ△

表 3. マンガ作品での養護教諭の職務出現割合と実際

職務内容	女性養護教諭マンガ		男性養護教諭マンガ		マンガ作品全体		日本学校保健会調査	
	(11 作品)		(9 作品)		(20 作品中の出現割合)		(養護教諭が「取り組んでいる」割合)	
1. 学校保健計画・安全計画計画	0%		11%		5%		「学校保健計画」90% 「学校安全計画」60%	
救急処置	100%		100%		100%		97%	
健康診断	27%		22%		25%		99%	
健康観察	0%		11%		5%		「朝の健康観察結果集計・分析」95% 「個人の健康情報（保健調査票やアンケート等）の収集・分析」98%	
2. 保健管理	9%		11%		10%		「感染症・食中毒の予防」99% 「感染症・食中毒の発生時の対応」99% 「疾病のある児童生徒の管理」99% 「経過観察を必要とする児童生徒の管理」96%	
学校環境管理	18%		11%		15%		「学校環境衛生の日常的な点検への参画・実施」94% 「学校環境衛生検査への参画・実施」96% 「施設設備の安全点検への参画・実施」88%	
3. 保健教育	18%		22%		20%		「学級（ホームルーム）での保健指導」52% 「学校行事での保健指導」74% 「保健体育科の授業」小学校 40%、中学校 15%、高校 4%	
啓発活動	36%		11%		25%		「保健だより、掲示物、保健放送などの啓発活動」98%	
4. 健康相談	45%		44%		45%		91%	
身体的健康相談	55%		44%		50%			
心理的健康相談	0%		0%		0%		「事件事故や災害危機発生時の心のケア」62%	
緊急時の心のケア	18%		33%		25%		26%	
保健室登校	27%		0%		15%		「保健室経営計画」89%	
5. 保健室経営	27%		11%		20%		91%	
児童生徒保健委員会等	0%		33%		15%		「教職員及び校内組織との連携」98% 「保護者との連携」92% 「コーディネート」学校医・歯科医・薬剤師 76%、スクールカウンセラー 72%、スクールソーシャルワーカー 37%、地域の関係機関等 46%	
6. 保健組織活動 関係者との連携・コーディネート	9%		0%		5%		75%	
7. 心身の健康課題等の研究	0%		0%		0%		95%	
8. 資質向上のための研修等								

日本学校保健会（2021）：全国養護教諭対象の調査結果
マンガ作品(2015-2022)：作品中1回でも描かれていればカウント

せえ』)が描かれていた。

結果として、マンガ作品の中で養護教諭の職務として描かれる場面が多いのは救急処置と健康相談であることが明らかになった。

これらの結果を日本学校保健会(2021)による職務実態の調査結果と比較してみる。ここで比較するデータは全国の養護教諭が「積極的に取り組んでいる」と「どちらかといえば取り組んでいる」を合わせた割合で、マンガについては20作品中における職務の出現割合である。ここで言う出現割合とは20作品中何作品で描かれているのかを割合で示したものである。割合の示す意味が異なるため厳密にはこれらのデータを比較することはできないが、職務の実際とマンガ作品での描かれ方の傾向から相違を確認するため便宜的に用いる(表3)。

20作品全てで描かれていた「救急処置」は、日本学校保健会調査では97%の養護教諭が「取り組んでいる」

としており、職務の実際とマンガ作品での描かれ方はほぼ一致していた。マンガ作品で次いで多かった「心理的健康相談」50%と「身体的健康相談」45%は、日本学校保健会調査では「健康相談」としているが91%が取り組んでおり、実際のほうが取り組んでいる割合が高かった。「健康診断」はマンガ25%であるのに対し調査99%、「啓発活動」はマンガ25%・調査98%でいずれもマンガより養護教諭が実際に取り組んでいることが多かった。「保健室登校」はマンガ25%・調査26%でほぼ同じ割合だった。

【3. 保健教育】の「保健指導(授業)」はマンガ20%・調査4～74%であった。実態調査では「学校行事の保健指導」は75%で多く、高校の「保健体育科の授業」は4%で少ない。マンガにおいても学校行事の保健指導は描かれている作品はあるが(『保健室のせいせい。』)、保健体育科での授業が描かれた作品はなかった。

保健指導が描写されているマンガ4作品の内訳は、小学校1作品（『保健室のせんせい』内容：体と心の授業・宿泊訓練保健指導）・中学校1作品（『ほけんのせんせい』内容：ホームルームでの性教育授業）・高校2作品（『先生で〇〇しちゃいけません！』内容：ホームルームでの性教育授業、『みゃーこせんせえ』内容：朝礼での流行性感冒予防指導）となっている。

マンガ作品で描かれていることが少なかった【1. 学校保健・安全計画】はマンガ5%、養護教諭の取り組みは学校保健計画90%、学校安全計画60%で、マンガと実際には割合に違いがあった。マンガではあまり描かれないが、実際に取り組まれている職務として、【2. 保健管理】の「健康観察」マンガ5%・調査95～98%、「疾病予防・管理」マンガ10%・調査96～99%、「学校環境管理」マンガ15%・調査88～96%、【4. 健康相談】の「緊急時の心のケア」マンガ0%・調査62%、【5. 保健室経営】マンガ15%・調査89%、【6. 保健組織活動】の「関係者との連携・コーディネート」マンガ15%・調査37～98%、【7. 心身の健康課題等の研究】マンガ5%・調査75%、【8. 資質向上のための研修等】マンガ0%・調査95%がある。以上のように今回コード化した職務において、マンガ作品での出現割合より養護教諭の実態調査のほうが職務を行っている割合が高い傾向にあることが示された。

本研究で扱ったマンガ作品の11作品が女性養護教諭、9作品が男性養護教諭であり、実際と比較するとマンガでは多くの男性養護教諭が描かれている。そのためマンガの中の養護教諭の性別による職務の違いについて検討した。データ数が少ないため適切な統計的検定は困難と考え χ^2 検定等を行っていないが、「関係者との連携・コーディネート」以外は性別による職務出現割合に極端な違いはない傾向が確認された。

V. 考 察

マンガ作品に描かれた養護教諭の職務を抽出した結果、全作品で職務について描かれていることが確認できた。まずマンガ作品に描かれた養護教諭と実際に取り組んでいる職務との相違について考察していく。

マンガ作品での出現割合と養護教諭の職務実態調査結果で類似しているのは「救急処置」で、マンガでの出現割合100%、養護教諭の職務調査で「取り組んでいる」が97%であり、ほぼ同様の割合を示していた。「救急処置」はほとんどの養護教諭が実際に行っており、必ずマンガに描かれていることから、人々が典型的な養護教諭の職務の一つだと考えていることが推測される。またマンガと調査がほぼ同じ割合なのが「保健室登校」マンガ25%・調査26%で、保健室登校の児童生徒に日々対応している養護教諭が一定数いることが人々から認識されていると考えられる。

次にマンガ作品での出現割合が高い職務について見て

みる。マンガ作品の中で比較的多く描かれ約半数の作品で見られた「健康相談」は、実際には91%の養護教諭が行っており、マンガで描かれている以上に実際に取り組まれている業務だと言える。2017年文部科学省『現代的健康課題を抱える子どもたちへの支援－養護教諭の役割を中心として』において、「養護教諭は、児童生徒の身体的不調の背景に、いじめや不登校、虐待などの問題が関わっていること等のサインにいち早く気付くことができる立場であることから、児童生徒の健康相談において重要な役割を担っている」（はじめに）とされており、健康相談は養護教諭の役割として近年強く期待されてきている職務である。マンガにおいて相対的に多く、しかも詳しく描かれているということは、養護教諭による健康相談の重要性が人々から意識されていることを示していると言えよう。

「保健指導（授業）」はマンガ作品ではそれほど多くは描かれておらず20%であった。実態調査では「学校行事の保健指導」は75%の養護教諭が行っており、「学級（ホームルーム）での保健指導」も52%と約半数の養護教諭に取り組んでいる。マンガにおいてホームルーム等での保健指導は、『保健室のせんせい』で宿泊学習の保健指導が1回描写されているが、それ以外は第二次性徴など性教育に関する内容（『ほけんのせんせい』『保健室のせんせい』『先生で〇〇しちゃいけません』）であった。マンガよりも実際には遠足や宿泊学習等の保健指導が養護教諭によって行われることが多い現実があることが実態調査からわかる。マンガにおいて保健指導に関しては性教育の授業が描かれがちなのは、青少年読者に作品に対し興味を持たせるためと推測される。

マンガ作品において描かれることが少ないのは、【1. 学校保健・安全計画】と【2. 保健管理】の「健康観察」「疾病予防・管理」「学校環境管理」という専門性を求められるが比較的事務的な仕事など児童生徒との直接的な関わりが薄い職務である。これらがマンガに取り上げられにくい理由は、養護教諭マンガに限らず教師マンガは児童生徒との関係が中心に描かれることが多いことと、これらが人々の目に付きにくい職務であることが考えられる。

【4. 健康相談】の「緊急時の心のケア」は、今回検討したマンガ作品には健康問題に関わる大きな緊急事態が出てこないことから描かれていなかった。【5. 保健室経営】については、保健室自体は養護教諭とともによく描写されているが、保健室経営に関わる場面が出てくるとは少なかった。保健室経営に関わる内容として登場したのは保健室の整備や備品整理の場面のみで、保健室経営計画について描かれることはなかった。保健室は昔からあったが設置義務は2009年からで、保健室経営は養護教諭の職務の一つであると一般には理解されていない可能性がある。

【6. 保健組織活動】の「関係者との連携・コーディネート」については、学校医・スクールカウンセラー・スクー

ルソーシャルワーカー等の専門スタッフ等関係者との連携は養護教諭の役割として期待されている職務である(文部科学省 2017)。マンガ作品では学校医・ボランティアとの関連、生徒指導のための教諭との連携が描かれていたが、その割合は少なかった。

【7. 心身の健康課題等の研究】は1作品(『みゃーこせんせえ』)でわずかに描かれていた。みゃーこせんせいは中学校の養護教諭であるが、医師免許もあり「病院に勤めると色々息苦しいし(中略)しばらく中学で世話になることにしたんだ 空いた時間で研究もできるしな」(1巻 p.15)と研究について言及している。ただし研究内容は生徒のための薬品研究であり、養護教諭において想定されている健康課題研究とは異なっている。

【8. 資質向上のための研修等】を描いたマンガ作品は養護教諭だけでなく、教諭を描いたマンガにおいても管見ながらほとんど見たことがない。マンガにおける教師像研究を行った山田(2004)の著作には「教師の研修と成長」(pp.194-201)の節はあるもののマンガ作品は紹介されていない。

総じてマンガ作品で描かれやすい養護教諭の職務は、保健室における救急処置と健康相談で、描かれにくい職務は児童生徒との直接的関わりの薄い内容や学校外に関連する職務だと言える。描かれやすい職務は、前述の早坂ら(2001)、塚原(2017)、橋口・坂田(2017)の調査により明らかになった養護教諭に期待される中心的な職務との一致点が見られる。

マンガ作品で描かれる養護教諭が行っている職務と実態調査結果の相違についてまとめると、救急処置に関してはマンガ作品と実際の乖離は見られない。ただしマンガでは救急処置に関して詳しい内容は描かれない傾向がある。健康相談についてはマンガ作品で示されている以上に、実際には取り組まれている傾向がある。マンガから読み取れる人々の養護教諭のイメージは、けがや体調不良の際に救急処置や救護を行ってくれ、時には相談にのってくれるということが推測される。しかし実際は事務的な職務も含め、多様な業務をこなしている。久保(2017)や加藤(2022)は学校での役割期待と養護教諭自身の役割認識とに相違があることを調査から示したが、マンガ作品と職務実態調査の比較からも職務の取り組みに関して相違がある様子が伺えた。

マンガ作品に描かれた養護教諭の職務を社会学者 T. パーソンズら(Parsons 1955, 1964)の機能論から考えてみることにする。パーソンズらは家族の基本構造を分析する際に、集団において機能類型に関した分化が現れるとしており、手段的(instrumental)機能と表出的(expressive)機能という2つの機能を見出した。手段的機能は「状況対システムの関係において満足すべき目標関係を確立」するためのものであり、ある目標を達成するための志向である。一方、表出的機能は「成員の役割に結びついた『情動的』な緊張状態や緊張欠如の状態にかかわるもの」で、緊張状態の緩和をする機能であ

る(パーソンズ 2011: 80-84)。従来の家族観では男性が主に手段的機能、女性を表出的機能を担うとされてきた(パーソンズ&ベールズ 1970: 43-49)。この機能分類では、養護教諭の職務である「救急処置」は手段的機能、「健康相談」は表出的機能であると考えられる。ほとんどの養護教諭は実際にその両方を行っている。マンガ作品においても「救急処置」と「健康相談」は描かれることが多く、特に「救急処置」は全てに見られた。しかしその描写を見ると、「救急処置」は内容が詳細でない傾向があり、「健康相談」は詳しく描かれていた。マンガ作品の中では養護教諭は「救急処置」は簡単に扱われて、「健康相談」は中心的に描かれることが多かった。養護教諭の描写に表出的機能である「健康相談」が詳しく描かれていることは、「表出的=女性的」というかつてのジェンダー観と似た、「養護教諭=女性的な職業」という人々の視座を持たれがちなことを示すと考えられる。

以上マンガ作品から養護教諭の職務について分析してきたが、養護教諭が描かれるマンガでは当然のことながら作品のストーリーに関連する場面の中で職務が描かれている。ストーリー上の必然として出てくる職務であるならば作者の意向によって描かれているので、マンガ作品での描かれ方を人々の視座と考えることには課題が残る。しかし描かれることの多寡という事実は、養護教諭に対する一般の人々の見方を示していると捉えることができる可能性がある。なぜならマンガに多く描かれる職務は人々の共通認識によって支えられており、一定の職業イメージを示していると考えからである。ドキュメント分析の素材は多様だが、読み解く方法も多様であるため(木下 2013)、未だ途上にあるマンガ作品の分析方法に関しては、理論的背景も含め今後もチャレンジしながら検討していかなくてはならない。

今回はマンガ作品の養護教諭がどのようなルートをたどって養護教諭になったのかについては着目してこなかった。養護教諭の養成は、1929(昭和24)年の教育職員免許法では GHQ(連合国軍最高司令官総司令部)の介入により保健婦・看護婦養成制度に依存するものとなっていたが、GHQの介入終了後の教員免許法改正(1953)で医療系免許とは無関係な養成が本格的に行われる経緯をたどっている(杉浦 1974)。このような背景があるため養護教諭養成制度は多様で、現在も教員免許状取得には大きく分けて2つのルートが存在する。大学や短期大学の教育系学部・学科などで養護教諭養成課程を修了する「教育系ルート」と、大学・短期大学の保健看護系学部・学科や看護専門学校等で保健師・看護師免許とともに所定の単位を履修する「医療系ルート」である(ただし医療系ルートは一種免許状取得のために養護に関する科目を履修する必要がある)。本研究で分析したマンガにおいて、大学出身の養護教諭であることがわかる作品はいくつかあったが、教育系か医療系かの養成ルート情報はほとんどの作品で示されておらず、

『みゃーこせんせえ』が医療系ルートであることが確認できたのである。そのためマンガからは出身ルートによる職務の違いについて分析することはできなかった。教育系ルートと医療系ルート出身者の相違に関しては養護教諭としての力量形成に大きな違いは見られないとの報告も多いが(鈴木他 1994, 萩野他 2002, 小笹 2011, 篠原 2020)、出身ルートの違いや性別という養護教諭の背景が、学校での役割期待や養護教諭自身の役割認識に影響を与える可能性があり、養護教諭の職務について考えていく際には養成制度やジェンダーについて今後議論していく必要があるだろう。

VI. 結 論

2015～2022年に出版されたマンガ20作品に描かれた養護教諭の職務を抽出し、その特徴を捉えながら養護教諭が行っている職務との相違を見出し、マンガ作品から伺える養護教諭に対する人々の視座を検討した。その結果、以下のことが明らかになった。

1. マンガ作品では養護教諭の職務として救急処置と健康相談の職務が多く描かれていた。しかし救急処置は詳しく描かれておらず、健康相談については詳しく描写されていた。
2. マンガ作品での養護教諭の職務出現割合と職務実態の調査結果と比較をした結果、救急処置は全てのマンガ作品で描かれ、職務実際の割合はほぼ一致していた。健康相談は半数のマンガ作品で出現しており相対的に多かったが、職務の実際は9割を超えていた。保健指導(授業)についてはマンガ作品では多くは描かれていなかったが、約半数の養護教諭は実際に取り組んでいた。総じてマンガ作品での出現割合より、養護教諭の実態のほうが職務を行っている割合が高い傾向にあることが示された。
3. マンガ作品で描かれやすい養護教諭の職務は、児童生徒との直接的関わりの深い職務で、事務的な仕事など児童生徒との関わりの薄い内容や学校外に関連する職務は記述されない傾向があった。しかし養護教諭は事務的な職務も含め多様な業務をこなしており、マンガ作品と職務実態とに乖離が見られた。
4. 養護教諭は手段的機能、表出的機能の両方の職務を行っているが、マンガ作品では表出的機能は詳しく描かれ、手段的機能の職務内容はあまり描かれていなかった。これは“表出的=女性的”、“養護教諭=女性的な職業”という人々の視座の表出を示していると考えられる。

付記

本研究は日本学術振興会(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。本研究の内容の一部は第96回日本社会学会大会(2023年10月8日:立正大学)で発表された。

■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-, 『ぱんすと。』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

- 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.
- 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.
- 小笹典子・臼井永男・高崎裕治, 2011, 「養護教諭の職務実態と自己評価-職業的自立性を求めて」『秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門』66:7-17.
- 加藤美智子・土田満, 2022, 「養護教諭の認識するニーズと教員・保護者のニーズとの比較」『潮木学園紀要』19:30-37.
- 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.
- 久保昌子, 2017, 「養護教諭の職務への期待に関する調

- 査研究－養護教諭の役割意識と教職員の役割期待との比較－」『学校保健研究』58：361-372.
- 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.
- 篠原清夫, 2020, 「養護教諭の職業的社会的化に関する分析－教育系・医療系ルートの比較」『三育学院大学紀要』12(1):87-96.
- 篠原清夫, 2023, 「マンガに描かれる養護教諭へのまなざしに関する社会的分析」『三育学院大学紀要』15(1)：39-48.
- 杉浦守邦, 1974, 養護教員の歴史, 東山書房.
- すぎむらなおみ, 2014, 『養護教諭の社会学』名古屋大学出版会.
- 鈴木邦治・別惣淳二・岡東壽隆・湯藤定宗・Myint Mynt San, 1994, 「学校経営と養護教諭の職務(Ⅲ)－養成課程および学校段階との関連を中心に－」『中国四国教育学会 教育学研究紀要』40(1)：318-327.
- 中央教育審議会, 2008, 「子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について(答申)」(2023年9月6日取得, https://www.mext.go.jp/content/20220511-mxt_kenshoku-000022507_5.pdf)
- 日本学校保健会, 2012, 『学校保健の課題とその対応－養護教諭の職務等に関する調査結果から－』日本学校保健会.
- 日本学校保健会, 2021, 『学校保健の課題とその対応－養護教諭の職務等に関する調査結果から：令和2年度改訂』日本学校保健会.
- 萩野和美・林照子・江原悦子・木村龍雄, 2002, 「養護教諭の力量形成に関する研究(その1) 学校保健活動展開における困難要因に関する分析」『大阪教育大学紀要 第IV部門』50(2)：459-471.
- Parsons, Talcott & Robert Freed Bales, 1955, Family, Socialization and Interaction(=1970, 橋爪貞雄等訳『核家族と子どもの社会化』黎明書房.)
- Parsons, Talcott, 1964, Social Structure and Personality, Free Press.(=2011, 武田良三監訳『社会構造とパーソナリティ(新版)』新泉社.)
- 橋口文香・坂田光恵, 2017, 「保健室観・養護教諭観からみた健康相談の在り方に関する研究」『九州女子大学紀要』53(2), 115-132.
- 早坂幸子・斎藤吉雄・中嶋明勲, 2001, 「養護教諭の役割認知と役割期待」『東北学院大学人間情報学研究』6：11-26.
- 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.)
- 村井伸子, 2016, 「養護教諭の仕事と実態」『小児科診療』79(11)：1413-1416.
- 文部科学省, 2017, 『現代的健康課題を抱える子どもたちへの支援－養護教諭の役割を中心として』(2023年9月8日取得 https://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/hoken/1384974.htm)
- 文部科学省, 2023, 「学校基本調査令和5年度(速報)」(2023年9月8日取得 <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528>)
- 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.

経験学習モデル－知識獲得の実践的手法－

サムエル・コランテン¹

A Review of Experiential Learning Theory: A Practical Approach to Learning and Student Engagement

KORANTENG, Samuel¹

Abstract : Abstract : Kolb's Experiential Learning Theory is one of the learning theories that aims to make learning interactive, meaningful, and delightful to students. This paper focuses on reviewing Experiential Learning Theory and how it can enhance learning in the classroom to make it more engaging. The discussions in this paper present a definition and history of Experiential Learning Theory, with a clear explanation of some of its key components. Two components highlighted in this paper are the Experiential Learning Cycle and the Educator Roles and Teaching Around the Learning Cycle. In this paper, I examine how these two cycles are employed to inform the implementation of the Experiential Learning Theory in the classroom. A step-by-step demonstration shows how to implement Experiential Learning Theory in the classroom, including a sample lesson illustrating the theory in practice. Learning can be fun, and indeed, it should be. Students should learn because they see the value and the necessity of the knowledge they are exposed to. Therefore, based on the information presented in this paper, Experiential Learning Theory has the potential to transform a passive learning environment into an active one where all students actively engage with the subject matter, teachers, and classmates in a productive way. It is also demonstrated in this article that Experiential Learning Theory presents a holistic approach to learning that has the potential to develop in students 21st-century skills necessary to inspire them to greater heights in their educational aspirations and future employment.

Keywords : Experience, Learning, Interactivity.

Introduction

The classroom should be a place where the transaction of ideas and opinions occurs. It should be where divergent views are expressed, debated, and investigated for facts or truths; this is how knowledge is acquired. However, this description may not be the case in many Japanese secondary and tertiary classrooms. As suggested by Albertson (2020) and Cheikhna (2020), a significant number of Japanese students are passive learners and less engaged in the classroom. There is less student-to-teacher and student-to-student engagement. Students ask few questions and seldom express their opinions.

In a study of 1,481 valid responses from high school students, Okada (2015) states that 62% of students

seldom or never expressed their opinions in the classroom. In a similar study of university students, Okada (2017) reported that about “45% of the university students seldom or never asked questions in class” and about “60% seldom or never expressed their opinions in class.” Some of the reasons given for this situation were as follows: (a) 7.1% felt “expressing opinions is not necessary”; (b) 18.8% stated, “I have no opinions”; and (c) 6.5% of the students felt that “there is no reason for expressing opinions” (p. 94). Furthermore, Okada (2017) reported that 48% of respondents felt uncomfortable asking questions in class. Among the reasons for students feeling this way were 13.7% indicated they felt “shy/unconfident,” 16.1% also felt an “uncomfortable atmosphere to ask questions” prevailed in the classroom, 12.9% indicated

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

they did “not feel like asking questions,” and 5.6% of the students “worry about disturbing” the teacher or perhaps the classroom atmosphere (Okada, 2017, p. 94). This study suggests that a significant proportion of students are not actively engaged in the classroom. They are in class to absorb what the teacher presents and reproduce it during exams.

Based on the above description, a transformational change is needed. Therefore, the question is, can this passive classroom atmosphere be changed into an active one? What can be done to make students more accountable for their learning? How can teachers present their lessons to make them more engaging to meet the needs of students? How can teachers develop critical thinking, active communication and collaboration, and creativity in the classroom? This study focuses on exploring the role Experiential Learning Theory (ELT) could play in transforming such a passive learning environment into a more active and vibrant one where students and teachers can exchange ideas and opinions freely to enhance learning.

Experiential Learning Theory

Experiences are not just stories to share; they are fountains of knowledge and wisdom. Learning from personal experience is ubiquitous in life as far as human existence is concerned. Therefore, ELT seeks to incorporate a student's personal experiences in and out of the classroom into their learning process. Experiential Learning Theory is “a holistic, adaptive learning process that merges experience, perceptions, cognitions, and behavior” (McCarthy, 2016, p. 91). Its holistic nature implies that it incorporates all the multiple intelligences of the student into the learning process. This holistic approach applies to individuals, groups, and organizations (Kolb & Kolb, 2011). It basically fits every situation and learning environment. Experiential Learning Theory is a personal, hands-on learning approach (McDonald, 2023). It allows students to contrast their personal experiences with the knowledge they acquire in the classroom (Kolb, 2015). It is widely used in management learning research and practice. It is used to conduct research worldwide; thus, it is cross-culturally applicable (Covington & Romero, 2019). It is used for problem-solving, decision-making, and strategy formulation in the management learning process. Also, ELT is particularly influential in formulating educational programs in management training and development (Kolb & Kolb, 2011). It is

also used in higher educational settings (Kolb & Kolb, 2017; Gavillet, 2019). Bücking (2021) suggests that more must be done to incorporate ELT into higher educational institutions.

Experiential Learning Theory is student-centered and emphasizes the needs of students (McPherson-Geyser, Villiers, and Kawai, 2020). It considers the cognitive level of the student, their personal experiences, opinions, and overall personal attributes. Experiential Learning Theory allows students to develop critical thinking, problem-solving, creativity, and life-long learning skills through its hands-on approach to learning (Hanisyah, Winarko, Elfritia, & Ardiansyah, 2023; Taylor & Fratto, 2012). Problems are not solved by reading or listening to lectures about them. Problems are solved by hands-on engagement with the problem, and experience gained from such occasions remains longer in memory. It is natural to remember the things one does more efficiently than what one hears. Thus, experiential learning does more than teach students a subject; it ensures they remember and understand what they learn and can apply it in real-world situations.

Smith (as cited in Ord, 2012) outlines three assumptions of experiential learning. They are as follows:

- (a) people learn best when they are personally involved in the learning experience; (b) knowledge has to be discovered by the individual if it is to have any significant meaning to them or make a difference in their behavior; and (c) a person's commitment to learning is highest when they are free to set their own learning objectives and are able to actively pursue them within a given framework. (p. 55)

According to Kolb and Kolb (2011), ELT operates on six fundamental principles that all ELT scholars share. They are as follows:

1. Learning is best conceived as a process, not in terms of outcomes.
2. All learning is re-learning. Learning is best facilitated by a process that draws out the students' beliefs and ideas about a topic so that they can be examined, tested, and integrated with new, more refined ideas.
3. Learning requires the resolution of the conflict between dialectically opposed modes of adaptation to the world. Conflict, difference, and disagreement are what drive the learning process.
4. Learning is a holistic process of adaptation. It is not just the result of cognition but involves the

integrated functioning of the total person – thinking, feeling, perceiving, and behaving. It encompasses other specialized models of adaptation from the scientific method to problem-solving, decision-making, and creativity.

5. Learning results from synergetic transactions between the person and the environment. Stable and enduring patterns of human learning arise from consistent patterns of the transaction between the individual and his or her environment. The choices and decisions we make, to some extent, determine the events we live through, and these events influence our future choices. Thus, people create themselves through the choice of actual occasions they live through.

6. Learning is the process of creating knowledge. ELT proposes a constructivist theory of learning whereby social knowledge is created and recreated in the personal knowledge of the learner. This process is unlike the transmission model, where pre-existing fixed ideas are transmitted to the learner.

These assumptions and principles presented by Smith and Kolb form the theoretical framework to guide the use of ELT.

According to Kolb and Kolb (2011), the ELT learning process can be portrayed as a cycle or spiral where the learner moves from stages of experiencing, reflecting, thinking, and acting, as demonstrated in Figure 1. Kolb and Kolb (2011) suggest that concrete experiences represent the basis for observation and reflection. The individual or collective reflections are assimilated and distilled into abstract concepts. From the abstract concepts emerge new implications for action. The newly discovered implications are actively tested to guide the creation of new experiences. Healey and Jenkins (2000) also suggest that the ELT cycle is flexible enough to allow students to begin at any of the four stages depending on their level of competency. However, all four stages must be completed, and the process could be repeated to ensure that an effective link is made at each stage.

History of Experiential Learning Theory

Experiential Learning Theory was popularized in the 1980s by David Kolb. Before this, in 1971, Kolb developed the Learning Style Inventory to assess individual student's learning styles. This instrument was designed as an educational tool to assist students in understanding their learning processes through their experiences and to develop a personalized approach

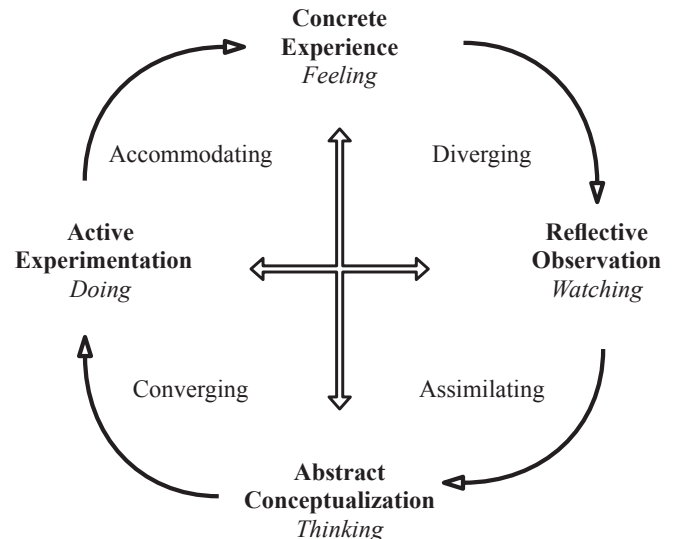


Figure 1. Experiential learning cycle

to learning (McCarthy, 2010). This theory developed into what is known as Experiential Learning Theory. Experiential Learning Theory has the pioneering works of John Dewey, Kurt Lewin, and Jean Piaget as its foundation. Dewey and Lewin emphasized that learning is a "dialectic process integrating experience and concepts, observations and actions. The impulses of experience give ideas their moving force, and ideas give direction to impulse" (Kolb, 1984, p. 21). In essence, the experiences a person gains from daily interactions direct a person's academic pursuit. Dewey argued that it was vital to reflect on experiences to learn important lessons or gain meaning that could be applied to future experiences (Kolb & Kolb, 2017). In addition, the lessons learned from reflecting on experiences could also be applied to the acquisition of new knowledge.

Piaget further suggested that "the key to learning is the mutual interaction of the process of accommodation of concept or schemas to experience in the world and the process of assimilation of events and experiences from the world into existing concepts and schemas" (Kolb, 1984, p. 23). It is important to recognize that Dewey and Piaget view the interactions between experience and concepts or schemas as a developmental process an individual passes through. Meanwhile, it is vital to acknowledge that this process does not occur in a vacuum but in society. Through interaction with society, the learner, regardless of age or gender, encounters different situations that generate new experiences, which become new learning opportunities.

Experiences are personal and social because they occur in social surroundings where the environment

adds to the richness of the experience (Moon, 2004). Therefore, learning occurs when students can reflect and make connections between internal or external experiences and classroom content. In that sense, the environment plays a vital role in shaping ideas and opinions. The social environment provides stimulus, and the corresponding response results in learning (Kolb, 1984). Therefore, as the name suggests, Experiential Learning Theory relies on experience as a source of knowledge that complements concepts or schema. Over the years, experiential learning has evolved into other types of learning pedagogy, which include Active Learning, Problem-Based Learning, Inquiry-Based Learning, Service-Learning, and Place-Based Learning (Wurdinger & Carlson, 2010; Moor, 2013). These are but a few branches ELT has grown over the years. However, ELT is still growing, and there is still more to be discovered.

The Strengths and Challenges of Experiential Learning Theory

Experiential Learning Theory is immersive because it incorporates mental, emotional, and physical intelligence into a task. It is a hands-on experience of knowledge acquisition that often extends beyond the confines of the classroom, leading to lifelong learning. Slavich and Zimbardo (2012) outline the multidimensional advantages of experiential learning in the following statement. ELT “enables students to reshape their understanding of a concept through experience, develop self-confidence and self-efficacy by applying their capabilities to achieve success” (p. 594). ELT provides the opportunity for personal growth, student maturity, and character development.

It allows students to apply their knowledge to real-life situations, receive instant coaching and feedback, and develop reflective practice habits (Silver, 2021). It also revives and develops other skills that, if otherwise, might be dormant in a lecture-oriented classroom. Krbec and Currie (2015) state that “students become more interested and engaged, retain the information better and for longer periods and learn how to apply otherwise elusive theoretical constructs” (p. 125). Thus, students gain more than just theoretical knowledge of a subject; they also develop critical thinking, collaboration, and practical skills to solve problems in that field of expertise.

As good as ELT may sound, there are some challenges also associated with implementing such a teaching method. Some of the issues identified

include the cost involved in setting up simulations or locating and placing students in a real-world learning environment (Aggarwal & Wu, 2019). For instance, activities such as overseas trips often place a substantial financial burden on institutions and students. Other issues are limited interaction between teachers and individuals or groups of students. For instance, the time allotted for coaching would be limited in a large class where the teacher has more groups to work with. In connection with time, teachers may find experiential learning time-consuming. The time needed for planning, preparation, and implementation would be more compared to what would be required for a lecture-style class.

Challenges also exist when some of the activities require the participation of the local community or third parties. Teachers may face challenges organizing and coordinating such activities. Finally, as Goldman (2013) suggests, asking teachers to integrate experiential learning into the traditional curriculum may be challenging. Teachers who have not grasped the principles of experiential learning may produce poor results in their implementation. Nevertheless, despite the challenges mentioned, many of these issues can be resolved through proper planning and implementation.

Experiential Learning Theory in the Classroom

There are two essential issues that need to be addressed to make effective use of the ELT in the classroom. First of all, how will the ELT meet the needs of students, and secondly, how would it impact teaching in the classroom? The ELT model recognizes that learning occurs in different ways for every student. It takes into account that each student is unique and has a different learning style. This aspect of ELT could be considered as one of its strengths. The ELT cycle, first mentioned in Figure 1, consists of four domains that illustrate the different learning styles of students. These four domains are elaborated on by Ka and Chan (2013):

1. Diverging (concrete, reflective): The critical points of emphasis here are innovation, imagination, and observation rather than action. Students akin to this learning style observe things from various perspectives, gather information, and try to imagine solutions to problems.
2. Assimilating (abstract, reflective): At this stage, the learner combines different observations

and thoughts to generate an integrated view of an event. Learners apply a concise and logical approach to the topic and prefer a concise explanation in learning rather than practical opportunities.

3. Converging (abstract, active): This learning style focuses on the practical application of ideas and problem-solving. The learners who adopt this style prefer technical tasks and look for practical ways to apply their ideas.
4. Accommodating (concrete, active): This learning style focuses on problem-solving using trial and error. Here, learners rely on intuition and experiential approaches to practically solve problems.

Recognizing the diverse learning styles and assisting students to cycle through the stages is very important. It allows each student to develop and strengthen their skills in the domain suited to their learning style, but it also ensures that they grow in the other areas where they are weak. According to Ka and Chan (2023), "The learning styles are not fixed personality traits, but rather behavioral patterns in learning, which could be seen as learning preferences." (p.23). The learning style concept is helpful for learners to know where they are in the learning cycle and what works best for them. To facilitate the smooth and effective implementation of ELT in the classroom, it is vital to clearly define the role of teachers as facilitators in the students' learning process. Ka and Chan (2023) outline the following roles of teachers, as demonstrated in Figure 2.

1. The Facilitator Role: The facilitator's role is to help the learners recall their experiences and reflect on them. Teachers should adopt a warm, affirming posture to invite students to share their interests, intrinsic motivation, and personal knowledge. The discussion should occur in small groups or on a one-on-one personal interaction with students.
2. The Subject Expert Role: The teacher who is an expert in the subject helps the student organize and connect their reflections to expert knowledge of the subject matter. The teacher at this stage would either teach or model the subject. They encourage students to think critically and systematically organize and analyze the subject information presented. Most often, this is done through lectures and text materials.
3. The Standard-Setter/Evaluation Role: In his role as the standard setter and evaluator, the teacher is to ensure that the students can master the knowledge and skill to the level where they can successfully meet the required standard of performance. Teachers create performance evaluation tasks that allow students to evaluate their learning.
4. The Coaching Role: The teacher at this stage helps the learner apply the knowledge they have acquired from the first three steps. At this stage, the teacher may collaborate and work one-on-one with the individual students to synthesize lessons learned from personal experiences in life and what they have learned throughout the process. They assist the students in developing a personal plan

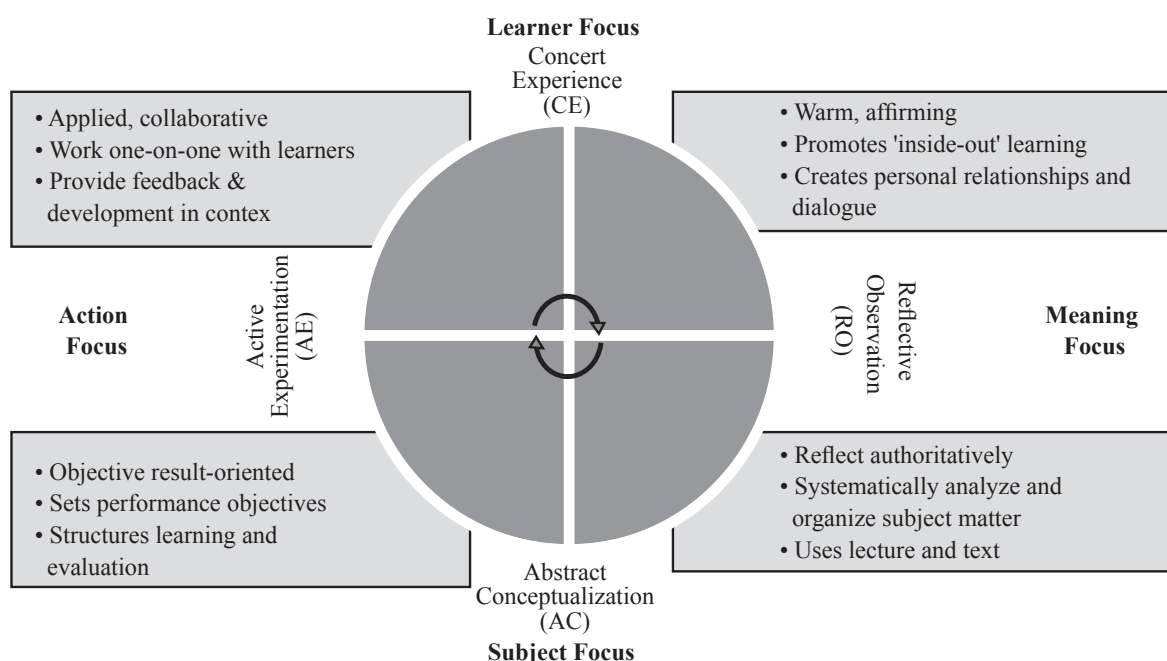


Figure 2. Educator Roles and Teaching Around the Learning Cycle

and create a system to receive feedback on their performance and application of knowledge.

These steps, outlined in Ka and Chan (2023), offer a simple guide on how teachers can guide students through experiential learning activities. They outline what students should do at each stage and what actions teachers should take to assist them through the cycles.

A Research Study on the Application and Evaluation of Experiential Learning Theory

Experiential learning theory is widely used by various institutions and within different contexts. It is applicable to K-12 and higher educational institutions (Healey & Jenkins, 2000; Burac, 2020), including the workplace environment (Nguyen, Anh, & Linh, 2020). In this paper, I will focus on one of several studies to see the impact and possible challenges associated with implementing ELT. The study was conducted by Feng, Song, Schein, and Clark (2021), titled *Evaluating Experiential Learning Approaches for Asian Students at North American Universities*.

This study investigated the impact of ELT on the preferred study experiential learning pedagogical practices for Asian students studying at North American universities. The study used a mixed research methods design to collect data from 112 East Asian students studying at a public university in British Columbia, Canada. In addition, four other Asian students from a regional university in the United States and six additional Chinese students from a provincial university in China were interviewed individually. The students were divided into two groups. The first was a group of long-term students who had studied for more than one year at their university, and the second was short-term students who had studied for less than one year.

The results from the study demonstrated that most participants held a positive attitude toward experiential learning and found it beneficial. However, both groups expressed that they found no significant difference between the workload required for experiential learning and the demands of a regular lecture learning style. The authors noted that many Asians are not exposed to experiential learning pedagogy in their respective countries and would likely find it challenging to adopt this approach to learning. Thus, educators need to develop experiential learning methods that are suitable to the preferences

of Asian students. The authors also emphasized that for ELT to work effectively, the environment must be created such that it supports the learning needs of the students. Another notable observation the authors made was that students felt that experiential learning did not help them realize their personal or unique and effective learning method. The authors noted that this failure may result from the faculty's inability to provide an appropriate learning space to match individual students' learning styles.

The authors further noted that the positive attitude of the participants toward experiential learning provides a plausible reason for North American universities to continue the use of the pedagogy. Students in the long-term group were more comfortable with experiential learning because they felt it provided them with the necessary tools they needed to survive the working environment, especially working with foreigners. In contrast, short-term students seemed to prefer the traditional lecture-based approach to learning, which would provide them with a solid theoretical foundation for further studies when they returned to their native countries. Although the learning curve was hard for them to adjust to, the short-term students expressed a strong motivation to continue with the program. Overall, the authors present a positive view of experiential learning. However, the study shows that more effort is needed to adapt experiential learning to Asian students who prefer lecture-based learning environments. It is also essential to create an environment to match their learning needs to ensure effective implementation of ELT.

Using Experiential Learning Theory to Teach About Diabetes

This lesson is for medical students learning about various types of human diseases. The main topic for this lesson is diabetes. The lesson plan demonstrates how ELT can be applied in the classroom to make learning more interactive and meaningful to students. This lesson is an adaptation of an ELT lesson titled *Using the Theory to Teach How Theories of Gender Explain Aspects of Suburbia* by Healey and Jenkins (pp. 6-7, 2000).

In an opening lecture

Stage 1 Concert Experience (CE): Students individually read brief excerpts about diabetes or make personal notes about an experience with a person with

diabetes (If possible, students may interview a person with diabetes). This activity effectively gives the student a substitute or concrete experience. For those who have had personal encounters with a person with diabetes, it is an opportunity for them to draw on their experience.

Stage 2 Reflective Observation (RO): In groups of 3-4, students consider important questions, such as what are some of the factors causing diabetes, or what impact age and gender have on diabetes? Students here must reflect on their reading and personal experiences to prepare them for the next theoretical stage.

Stage 3 Abstract Conceptualization (AC): 15-minute lecture setting out key ideas about diabetes. This is the abstract conceptualization phase.

Stage 4 Active Experimentation (AE): Students are directed to the section of the course guide or textbook concerned with diabetes. Also, articles expanding on some of the key points in the lecture could serve as additional information. Each student group of 3-4 is allocated one of the key areas emphasized in the lecture. They are directed to read and present a poster or PowerPoint presentation at the next class session to share the knowledge they have gained from studying that subject.

In the next class session

Stage 5 Concert Experience (CE): Students will display their posters and view the posters from other groups or present and listen to other groups make their presentations. At this point, students have gained a concrete experience about the subject.

Stage 6 Reflective Observation (RO): In small groups, students discuss the questions that guided their presentation. They are also encouraged to reflect on other students' presentations and find links between what they heard and their personal experiences from what they know about the topic and their reflections. Though the teacher leads at this stage, the students do most of the talking and the thinking (reflection).

Stage 7 Abstract Conceptualization (AC): In this crucial stage, a teacher-led plenary session draws out important points students need to know about diabetes. Also, the teacher may prepare evaluation tasks for students to assess themselves on the subject (conceptualization). From this point, the lesson may move on to another topic of importance.

It is important to note that time should be given for students to reflect personally on their learning and, where need be, write reflective journals. At the same

time, group reflection should be encouraged. Group reflection has also been identified as a powerful tool for student development. According to Miller & Maellaro (2016), team reflection develops greater competencies through the social interactions that occur among the group as they reflect and exchange opinions. Such an activity of collectively examining their assumptions greatly enhances the learning experience of students. Zelechowski, Riggs Romaine, and Wolbransky (2017) suggest that this reflective observation helps learners develop critical thinking rather than simply memorizing information for evaluation. The process allows students to evaluate how best to apply knowledge to real-world situations.

Conclusion

The discussions presented in this paper have demonstrated how experiential learning theory can make a difference in the way teachers present their lessons, interact with students, and how students interact with each other. As demonstrated in the sample lesson, students will have little occasion to remain passive during the activities. There are numerous opportunities for students to share ideas and express opinions. Their individual experiences are not relegated to the background. Instead, they are incorporated into the learning process. The hands-on approach ensures that students have both a theoretical understanding of the topic and a practical experience with it. Students have the opportunity to critically analyze problems and find practical solutions to them. In this way, students attain the know-how to solve real-life problems. This skill prepares them for the workplace environment. It has been tried and tested and has proven to be a transformational approach to learning.

Despite the challenges this approach may bring to teachers and, perhaps, students, ELT is flexible so that teachers can modify and adapt it to their context. It can be adapted to suit any cultural context and field of education. Therefore, ELT has a strong potential to create an interactive, meaningful learning experience for students. It is one of the many tools at the disposal of teachers, which they can include in their toolkit to enhance their teaching skills and engage learners in the classroom.

References

Albertson, B. P. (2020). Promoting Japanese university students' participation in English classroom

- discussions: Towards a culturally-informed, bottom-up approach. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 24(1), 45-66. <https://doi.org/10.25256/PAAL.24.1.3>
- Aggarwal, R., & Wu, Y. (2019). Challenges in implementing experiential learning in ib education. *Journal of Teaching in International Business*, 30(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/08975930.2019.1637807>
- Bücking, L. (2021). Experiential learning in higher education. [10.13140/RG.2.2.33464.26882](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33464.26882).
- Burac, R. B. (2020) A Critical review on the implementation of experiential learning courses. *International Journal of Education and Research*, 8(1), 121-128. <https://www.ijern.com/journal/2020/January-2020/10.pdf>
- Cheikhna, A. (2020). Exploring efl teachers' perceptions of active and passive learning in japanese universities. *Journal of the School of Languages and Communication, Kobe University*, 17, 15-30. http://www.lib.kobe-u.ac.jp/handle_kernel/81012583
- Covington, S. J., & Romero, R. (2019). The benefits of experiential learning in mba programs. *Review of Business & Finance Studies*, 10(1), 33-44. https://www.zbw.eu/econis-archiv/bitstream/11159/417291/1/EBP085544116_0.pdf
- Gavillet, R. (2018). Experiential learning and its impact on college students. *Texas Education Review*, 1, 140-149. <https://dx.doi.org/10.26153/tsw/21>
- Feng, C., Song, W., Schein, D. D., & Clark, P. (2021). Evaluating experiential learning approaches for asian students at north american universities. *International Education Studies*, 14(10), 14-27. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n10p14>
- Hanisyah, W. A., Winarko, G. C., Elfritia, L. S., & Ardiansyah, A., S. (2023). The effect of kolb's learning cycle on students' critical thinking skills. *PRISMA, Prosiding Seminar Nasional Matematika*, 6, 65-69. <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/prisma/article/view/66497/23761>
- Healey, M., & Jenkins, A. (2000). Kolb's experiential learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography*, 99, 185-195. [10.1080/00221340008978967](https://doi.org/10.1080/00221340008978967).
- Ka, C., & Chan, Y. (2023). *Assessment for experiential learning*. New York, NY: Routledge.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2011). *Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development*. In S. J. Armstrong, & C. Fukami (Eds.) *Handbook of management learning, education and development*. 42-68. [10.4135/9780857021038.n3](https://doi.org/10.4135/9780857021038.n3).
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2017). *Experiential learning theory as a guide for experiential educators in higher education*. *ELTHE: A Journal for Engaged Educators*, 1(1), 7-44. <https://nsuworks.nova.edu/elthe/voll/iss1/7>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education
- Krbec, D., & Currie, D. (2010). Advantages of experiential learning in development of international economics and business study programs, *economic research. Ekonomiska Istraživanja*, 23(3), 121-133. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2010.11517428>
- McDonald, B. (2020). *Improvement in teaching and learning through experiential learning*. Cambridge, UK: Cambridge Scholars.
- McPherson-Geyser, G., de Villiers, R., & Kawai, P. (2020). The use of experiential learning as a teaching strategy in life sciences. *International Journal of Instruction*, 13(3), 877-894. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13358a>
- McCarthy, M. (2010). *Experiential learning theory: From theory to practice*. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 8(5). <https://doi.org/10.19030/jber.v8i5.725>
- Miller, R., & Maellaro, R. (2016). Getting to the root of the problem in experiential learning: using problem solving and collective reflection to improve learning outcomes. *Journal of Management Education*. 40(2). 170-193. [10.1177/1052562915623822](https://doi.org/10.1177/1052562915623822).
- Moon, J., A. (2004). *The handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. <https://books.google.co.jp/books>
- Nguyen H., Anh, T., & Linh, N. (2020). *Experiential learning in workplace: On-the-job training*. 133-137. [10.1145/3402569.3402570](https://doi.org/10.1145/3402569.3402570).
- Okada, R. (2015). Thinking in the japanese classroom. *Journal of Modern Education Review*. 5(11), 1054-1060. <http://www.academicstar.us/UploadFile/Picture/20165/2016511223030808.pdf>
- Okada, R. (2017). Conflict between critical thinking and cultural values: Difficulty asking questions and expressing opinions in japan. *Asian Education Studies*. 2(91), 91-98. https://www.researchgate.net/publication/314970396_Conflict_between_Critical_Thinking_and_Cultural_Values_Difficulty_Asking_Questions_and_Expressing_Opinions_in_Japan

- Silver, T. (2021). Using principles of experiential learning to promote effective learning among english language learners. *Journal of Education & Social Policy* 8(1) 104-110. https://jespnet.com/journals/Vol_8_No_1_March_2021/12.pdf
- Smith, D., & Tutwiler, S. W. (2014). The contradictions of the legacy of brown v. board of education, topeka (1954): A special issue of educational studies. <https://books.google.co.jp/books>
- Taylor L. M., & Fratto J. M. (2012). *Transforming learning through 21st-century skills*. New Jersey, NJ: Pearson Education.
- Wurdinger, S. D., & Calson, J. A. (2010). *Teaching for experiential learning: Five approaches that work*. <https://books.google.co.jp/books>
- Zelevoski, A. D., Riggs Romaine, C. L., & Wolbransky, M. (2017). Teaching psychology and law. *Teach of Psychol.* 44, 222-231. <https://doi:10.1177/0098628317711316>

1 ヶ月健診までの家庭における新生児スキンケアの実態調査 － A 病院における保湿ケア指導後の実態－

近藤勇美¹

Study on Home Skin Care for Newborns at up to the One Month Checkup : Actual Situation after Moisturizing Care Guidance at Hospital A

KONDO, Yumi¹

I . はじめに

出生後の新生児は、皮膚バリア機能が低く体内の水分や熱保持力が弱いいため適切なスキンケアが必要である。2012 年、日本未熟児新生児学会は「沐浴は呼吸循環動態が安定する生後 6 時間以上経ってから生後 2 ～ 3 日以降に行う。連日の沐浴は児を疲労させるので避けることが望ましい」とした。新生児の皮脂量は、前額部や眉間といった脂漏部位には多いが他の部位は乾燥傾向にあるため洗浄だけでなく、その後の保湿が皮膚バリア機能保護に必要であるとされている（佐々木,2016）。先行研究では、旧来の沐浴方法から新しいシャワー浴と保湿ケアへ変更したことで新生児の皮膚トラブルが減少した（杉山ら,2016. 正木ら,2018）。産後 2 週間の母親の育児に関する困りごととして全体の 4 割が「皮膚の状態」を、3 割が「沐浴」を挙げており、初産婦の方が経産婦よりも有意に高かった（星野ら,2021）。日常のスキンケアについて、母親は入院中の保健指導で知識を得ているが、皮膚に対する心配ごとは 7 割が持ち、特に初産婦が多く入院中の保健指導内容を検討する必要がある（米澤,2018）。このように出産施設での新生児スキンケア方法の検討、研究が進んできている。一方、新生児スキンケアは施設独自の方法で実施されており、母親への指導の有無もばらつきがある（樋口ら,2017）。川辺 (2022) は、新生児のスキンケアは保護者が実施し毎日継続することは負担ともなりえるため、ひとりひとりの皮膚の状態、保護者の育児への考え方、社会環境等に応じた指導がなされるべきであると述べている。入院中に指導を受けた母親が退院後、どのようなスキンケアを実践しているか明確にはなっていない。そこで、保健指導内容検討に必要な示唆を得るため、家庭における新生児スキンケアの実態を調査することとした。

II . 目的

生後 1 ヶ月健診までの家庭における新生児スキンケアの実態を明らかにする。

III . 用語の定義

1. 新生児 1 ヶ月健診

生後 1 ヶ月の時期（生後 28 日から 42 日）に受ける健康診査のことである。健康保持及び増進を目的とし、小児科医師が児の成長・発達を評価する。また、母親へ必要なアドバイスを提供する。

2. 新生児スキンケア

皮膚を正常に保つための全身の洗浄と保湿ケアを行う。洗浄は、沐浴（湯をためた沐浴槽の中で石けんを用いて全身を洗った後、洗面器の湯あるいはシャワーで上がり湯を行う）、シャワー浴（沐浴槽内に敷いたバスマットの上に児を寝かせ、石けんを用いて全身を洗った後、シャワーで洗い流す）を指す。保湿ケアはローション、クリームなどの保湿剤を全身（頭髪を除く）へ塗布する。保湿剤塗布は皮膚洗浄後を含め 1 日 2 から 3 回程度行う。

IV . 方法

1. 調査対象

対象は、地方都市の産婦人科を有する 1 病院（以後 A 病院とする）で、2021 年 7 月 12 日から 2021 年 11 月 2 日に正期産で出生した新生児 152 名とその母親である。

2. 調査時期

2021 年 7 月 21 日から 2021 年 12 月 8 日（2021 年 7 月 12 日から 2021 年 11 月 2 日に出生した児が 1 ヶ月健診受診した日まで）に実施した。

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

3. A 病院における新生児スキンケア指導

A 病院にて、入院中の母親へ沐浴指導として児の洗浄と保湿について説明を行った。洗浄については、顔は石けんをつけた手で洗った後、手で湯を使ってすすぎ、頭髮、体幹、四肢は沐浴槽の湯の中で石けんをつけた手とガーゼを用いて洗った後、洗面器のお湯で上がり湯を行う方法を実践しながら説明した。また、その他にシャワーを用いて洗い流す方法をテキストを用いて口頭で説明した。保湿については、洗浄後に頭髮を除く全身に保湿剤を塗布する方法を説明し、沐浴時を含む1日2から3回程度、塗布することを推奨した。洗浄剤は「アラウベビー泡全身ソープ (SARAYA 社製)」を用い、保湿剤は「まも肌ベビーミルククリーム (株式会社未来製)」を使用した。保湿剤は新生児1名につき1本専用としてコットに設置し母親が自由に塗布できるようにした。

4. 調査方法

調査に同意を得られた入院中の母親へ自記式質問紙への回答と1ヶ月健診時に小児科外来への提出を依頼した。質問紙による調査項目は、皮膚の洗浄方法について(洗浄に使用した石けんの種類、顔、体幹を洗う際に石けんの使用の有無、上がり湯のかけ方)、保湿剤について(使用した保湿剤の種類、沐浴時と沐浴時以外の保湿剤塗布の頻度、顔、体幹、臀部の部位別の保湿剤塗布頻度)を複数の選択肢から回答する方法とした。保湿剤塗布継続に対する母親の意識について、保湿剤塗布継続希望の有無とその理由を自由回答方法とした。退院後から1ヶ月健診までの期間の新生児の皮膚状態を乾燥の有無、湿疹の有無、臀部の状態に分け、複数の選択肢から回答する方法とした。皮膚状態のうち、乾燥の有無は「しっとりしていた」「乾燥したことがあった」、湿疹の有無は「きれいだった」「ブツブツが出た」「浸出液が出た」、臀部の状態は「きれいだった」「赤くなることがあった」「ただれたことがあった」を選択肢とした。母親が退院する際、入院中に使用していた保湿クリームを新たに1本無償で配付したが、保湿クリームの使用は母親の意思に任せた。新生児1ヶ月健診時に提出された質問紙は小児科外来看護師が回収し特定の場所へ保管した。

新生児の皮膚水分率の測定について、出生後5日目と1ヶ月健診時の新生児の額部、胸部、前腕屈側部の3ヶ所の皮膚水分率を産婦人科病棟および小児科外来の看護師が測定した。各箇所を3回測定し平均値を採用した。測定器具は、眞嶋ら(2015)が新生児の身体各部における角質層水分率測定時に用いた実績があるモイスチャーチェッカー MY-808S (スカラ社製)を用いた。この器具はセンサーを当てた部分から下の約1cm²、深さ数10μの角質部分の水分率を測定することが出来る。

母親への自記式質問紙調査の他に、1ヶ月健診時の新生児皮膚状態を専任の小児科医師1名が評価した。評価項目は、顔、頸部、体幹、四肢の皮膚トラブルの有無、皮膚トラブルの種類の分別(座瘡、乾燥、湿疹、化膿)

である。新生児の出生年月日、出生体重、性別、母親の初経産別、分娩週数、アトピー性皮膚炎既往の有無については診療録より情報を得た。

5. データの分析方法

各項目のデータを集計し人数と割合を算出した。新生児の皮膚水分率に関しては、生後5日目と1ヶ月健診時に測定した額部、胸部、前腕屈側部の平均値を対応のあるt検定を行った。質問項目の保湿剤塗布継続に対する母親の意識については、初経産婦別に分類した。自由記述内容は保湿剤塗布への意識が明記されているものを採用し、内容の類似性があるものに分別した。

V. 倫理的配慮

対象となる児の母親へ、調査の目的、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、調査参加後の取り消しも自由であり不利益はないこと、質問紙のデータは鍵のかかる場所で保管すること、分析終了後は速やかにデータを破棄することを書面で説明し同意を得た。母親が記入した質問紙の提出により調査への同意とする旨を説明した。なお、本調査は対象施設 A 病院倫理委員会の承認(承認番号:2021-03-1)ならびに、三育学院大学研究倫理審査委員会の承認(承認番号:2021-06)を得て実施した。

VI. 結果

本調査における対象者のうち、小児科医師から保湿クリーム塗布禁止の指示があったケース、新生児集中治療室へ転院となったケース、母親から保湿剤塗布に同意を得られなかったケース、母親が心身状態により退院延期となったケースを除外基準とした。対象者152名から除外基準該当者を除いた中で調査協力の同意を得られた対象は125名であった。1ヶ月健診時、小児科外来で回収された質問紙は123部で(回収率98.9%)、そのうち、無効回答の1部を除外し122部を分析対象とした(有効回答率99.1%)。

1. 調査対象者の背景(表1)

調査対象者の母親は、初産婦64名(52.5%)、経産婦58名(47.5%)であった。アトピー性皮膚炎既往有りの母親は9名(7.4%)、既往無しは111名(91.0%)、不明は2名(1.6%)であった。児の性別は男64名(52.5%)、女58名(47.5%)であった。児の出生週数の平均は39週1日で、平均出生体重は3018 ± 306 gであった。

2. 沐浴時の皮膚の洗浄方法(表2)

皮膚の洗浄方法について、使用した石けんの種類は「泡石けん」が88.5%と最も多かった。顔の洗い方は「石けんをつけた手で洗いガーゼですすぐ」方法が62.3%、「石

表1 対象者の背景

	n=122 人数 (%)
初経産別	
初産婦	64(52.5)
経産婦	58(47.5)
アトピー性皮膚炎既往	
無し	111(91.0)
有り	9(7.4)
不明	2(1.6)
児の性別	
男	64(52.5)
女	58(47.5)
児の出生週数(週日)	
平均	39週1日
出生体重(g)	
Mean・SD	3018 ± 306
(Range)	(2150-3670)

けんをつけた手で洗います」が26.2%で、8割が石けんを使用して顔を洗っていた。「石けんをつけず塗らしたガーゼで洗う」は6.6%であった。上がり湯の方法は「洗面器で湯をかける」が54.1%で、「シャワーで湯をかける」の37.7%より多かった。

表2 皮膚の洗浄方法

	n=122 人数 (%)
使用した石けんの種類	
泡石けん	108(88.5)
固形石けん	7 (5.7)
沐浴剤	3 (2.5)
泡石けんと沐浴剤を1日毎交互に使用	4 (3.3)
顔の洗い方	
石けんをつけた手で洗います	32(26.2)
石けんをつけた手で洗いガーゼですすぐ	76(62.3)
石けんをつけずガーゼで拭く	8 (6.6)
無回答	6 (4.9)
湯の中での体の洗い方	
石けんをつけた手で洗う	109(89.3)
石けんをつけたガーゼで洗う	11 (9.0)
石けんをつけず手もしくはガーゼで洗う	2 (1.7)
上がり湯の方法	
洗面器で湯をかける	66(54.1)
シャワーで湯をかける	46(37.7)
洗面器もしくはシャワーで湯をかける	8 (6.6)
無回答	2 (1.6)

3. 沐浴において使用した保湿剤(表3)、保湿剤塗布の頻度(表4)

退院後から1ヶ月健診まで、対象の母親122名全員が保湿剤塗布を実施していた。使用した保湿剤の種類は「クリーム(退院時に提供されたもの)」が118名(96.7%)で一番多かった(表3)。保湿剤塗布の頻度を沐浴時と沐浴時以外に分別したところ、沐浴時では顔、体幹、臀部とも「毎回塗った」が一番多かった。沐浴時以外では「塗らなかった」が顔66.4%、体幹77.0%、臀部82.0%であった(表4)。

表3 沐浴において使用した保湿剤

	n=122 複数回答 人 (%)
保湿剤の種類	
クリーム(退院時に提供されたもの)	118(96.7)
クリーム(自分で準備したもの)	13(10.6)
ワセリン(自分で準備したもの)	11(9.0)
ローション(自分で準備したもの)	6(5.3)
ベビーオイル(自分で準備したもの)	2(1.6)

表4 保湿剤塗布の頻度

	部位	顔	体幹	臀部
沐浴時				
毎回塗った	117(96.0)	114(93.5)	96(78.7)	
2～3回に一度塗った	1(0.8)	2(1.6)	6(4.9)	
乾燥している時のみ塗った	2(1.6)	6(4.9)	1(0.8)	
塗らなかった	2(1.6)	—	18(14.8)	
無回答	—	—	1(0.8)	
沐浴時以外				
毎日1回以上塗った	—	1(0.8)	—	
乾燥している時のみ塗った	36(29.5)	26(21.3)	—	
母乳・ミルクを拭き取った後に塗った	5 (4.1)	—	—	
おむつ交換後に塗った	—	—	21(17.2)	
塗らなかった	81(66.4)	94(77.1)	100(82.0)	
無回答	—	1(0.8)	1(0.8)	

4. 保剤塗布継続に対する母親の意識と初経産別による理由(自由回答)(図1)(表5)

母親の保湿剤塗布継続への意識を初産婦(64名)経産婦(58名)別にまとめた。「全身の保湿を続けたい」と回答したのは初産婦60名(93.7%)、経産婦51名(87.9%)であった。「乾燥部分のみでよい」と回答したのは初産婦4名(6.3%)、経産婦7名(12.1%)であった(図1)。「全身の保湿を続けたい」「乾燥部分のみでよい」と回答した理由の自由回答では、初産婦、経産婦どちらも「保湿で肌がきれいに保たれていると感じる」が一番多かった。その他の理由として、初産婦は「乳児湿疹に保湿が大切と聞いた」、経産婦は「上の子は肌が荒れていたの今回のはきれいにしてあげたい」「全身の保湿をしていたので上の子より肌の調子がよい」が多かった。「乾燥部分のみでよい」と回答した理由として、初産婦は「今は皮膚に異常は見られない」、経産婦は「上の子もいて全身の保湿剤塗布を毎日続けるのは難しい」との回答があった(表5)。

5. 新生児の皮膚水分率測定値(表6)

新生児の皮膚水分率の測定値は、額部、胸部、前腕屈側部とも生後5日目より1ヶ月健診時の測定値が高かったが有意差はなかった。測定値が高かったのは生後5日目では額部(35.8%)、1ヶ月健診時では胸部(39.6%)で

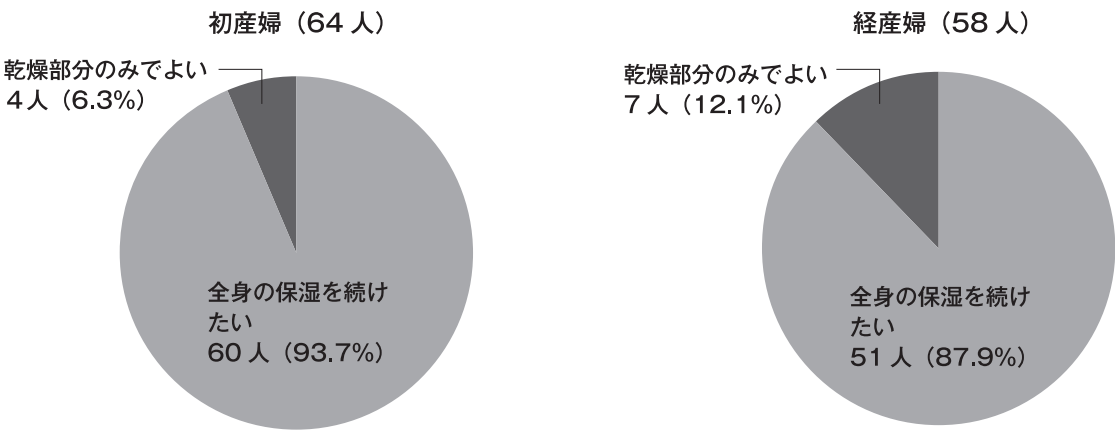


図1 保湿剤塗布継続に対する母親の意識

表5 保湿剤塗布継続における初経産別の理由（自由回答）

	初産婦	経産婦
全身の保湿を続けたい	保湿で肌がきれいに保たれていると感じる (8) 乳児湿疹に保湿が大切と聞いた (5) 湿疹が出たが保湿を続けてよくなったと思う (3) アトピーに保湿がよいと聞いた (3) きれいな肌でいてほしい (2) コミュニケーションになろうと思う (1) 赤ちゃんは乾燥しやすいと聞いた (1) 乾燥が気になる、かわいそう (1)	保湿で肌がきれいに保たれていると感じる (7) 上の子は肌が荒れていたの今回のはきれいにしてあげたい (6) 全身の保湿をしていたので上の子より肌の調子がよい (6) 上の子も保湿をして肌がきれいに保てたので今回もしたい (3) 乾燥しているとアトピーになりやすいと聞いた (2) 乾燥してすぐ掻いてしますので保湿を続けたい (1) 自分がアトピーなので子どもの肌はきれいにしたい (1) 普段からの保湿が大切と思う (1) 上の子は保湿の必要性を感じず逆に湿疹が出たときはしない方がよいと思っていたが今回は保湿をして湿疹が早く治り必要性を感じた (1)
よ乾い乾燥部分のみで	今は皮膚に異常は見られない (1) 首や手足の付け根に保湿剤がつくと、ただれた (1)	上の子もいて全身の保湿剤塗布を毎日続けるのは難しい (1) 塗ると嫌がる (1)

回答人数 ()

表6 新生児の皮膚水分率測定値

n = 122			
部位	生後5日目 平均値±標準偏差 (%)	1ヶ月健診時 平均値±標準偏差 (%)	p
額部	35.8 ± 3.60	39.3 ± 4.08	n.s.
胸部	34.4 ± 3.63	39.6 ± 3.65	n.s.
前腕屈側部	30.5 ± 4.26	38.0 ± 2.89	n.s.

対応のある t 検定

表7 1ヶ月健診までの新生児の皮膚の状態

n = 122		
	選択肢	人数 (%)
乾燥の有無	しっとりしていた	91(74.2)
	乾燥したことがあった	31(25.8)
湿疹の有無	きれいだった	42(34.4)
	ブツブツが出た	80(65.6)
臀部の状態	浸出液が出た	0
	きれいだった	65(53.3)
	赤くなることがあった	54(44.3)
	ただれたことがあった	1(0.8)
	無回答	2(1.6)

あった。一方、測定値が低かったのは生後5日、1ヶ月健診時とも前腕内部で生後5日目は30.5%、1ヶ月健診時は38.0%であった。

6. 1ヶ月健診までの新生児の皮膚の状態（表7）

退院後から1ヶ月健診までの新生児の皮膚状態を乾燥の有無、湿疹の有無、臀部の状態に分けて母親へ質問した。乾燥の有無は「しっとりしていた」が91名(74.2%)で「乾燥したことがあった」の31名(25.8%)より多かった。湿疹の有無は「ブツブツが出た」が80名(65.6%)で「きれいだった」の42名(34.4%)より多かった。臀部は「きれいだった」が65名(54.2%)、「赤くなることがあった」が54名(45.0%)で、乾燥の有無や湿疹の有無と比較するとトラブルのある割合が多かった。

7. 1ヶ月健診時の皮膚トラブルの種類と箇所（小児科医師の診察）（表8）

1ヶ月健診時の皮膚トラブルを専任の小児科医師1名が評価した。122名中、「皮膚トラブルなし」は102名、「皮膚トラブルあり」は20名であった。皮膚トラブルを種類「座瘡」「乾燥」「湿疹」「化膿」と、箇所「顔」「頸部」

「体幹」「四肢」に分類した。「座瘡」は顔18、体幹3の計21箇所であり最も多かった。「乾燥」は顔1、体幹6、四肢1の計8箇所、「湿疹」は顔部5、四肢2の計7箇所、「化膿」は顔1の計1箇所であった。

表8 1ヶ月健診時の皮膚トラブルの種類と箇所
(小児科医師の診察)

					n=20
部位	顔	顔部	体幹	四肢	合計
座瘡	18	—	3	—	21
乾燥	1	—	6	1	8
湿疹	—	5	—	2	7
化膿	1	—	—	—	1

人数

Ⅶ. 考察

1. 皮膚の洗浄方法

母親の88.5%は洗浄の際に泡石けんを使用していると回答した。皮膚バリア機能が低下している新生児の洗浄は刺激を与えずに皮膚面の汚れを落とす泡石けんが適しているといえる(山本,2001)。片手で使用でき、利便性に優れた新生児用の低刺激性泡沫洗浄剤(泡ソープ)は沐浴物品として販売され手に入りやすく、母親の使用率も高かったといえる。一方、石けんや液状石けんを準備した母親には、よく泡立ててから使用することを説明する必要がある。顔の洗いは88.5%が石けんをつけた手で洗っていた。手で洗うことは新生児の皮膚へ摩擦刺激を与えない方法といえ、今回の調査では母親が施設での指導を家庭でも実践していたと考える。

上がり湯の方法は54.1%が洗面器を、37.7%がシャワーを使用していた。先行研究では入浴後の新生児皮膚水分量は沐浴後よりシャワー浴後の方が高く、湿疹も少ない傾向にあり(中島ら,2023)、シャワーによる洗浄と保湿によるスキンケアが推奨されている。また、従来の沐浴方法の湯に浸かった児を片手で保持し、もう一方の手で洗浄する方法は容易でなく、児の安全性や養育者にとって難しい手技ではないという視点を重視した指導の検討も重要である(吉岡ら,2019)。入浴設備や住居環境は各家庭で異なるが、退院後の生活を見据えたスキンケア指導の実践が必要といえる。

2. 沐浴において使用した保湿剤と保湿剤塗布の頻度

保湿剤塗布の有無は母親の任意としていたが、対象の全員が行っており9割以上の母親が退院時に提供された保湿クリームを使用していた。この保湿クリームは入院中から使用しているもので慣れていること、調査協力のため無償で配付したものであり産後間もない時期に新たに購入する負担がなかったことも使用の理由と考える。保湿剤の使用は皮膚を汚染から守るバリア機能できれいに保つ効果が期待されるが同時に、持続可能な「使いや

すさ」も選択理由となることが推察される。

保湿剤塗布の頻度では、沐浴時においては全体の8割以上が塗布を毎回実践しており、その中で、顔、体幹が9割以上、臀部は8割弱とやや低かった。このことから臀部はその他の部位より保湿剤塗布の必要性を感じていなかったと考えられる。沐浴時以外では、臀部8割以上、体幹8割弱、顔6割以上と、各部位においてそれぞれ保湿剤を塗布していないが一番多かった。佐々木(2015)によると、保湿剤の効果が数時間であり、成人と異なる皮膚生理と生活状況からくる保湿剤の取れやすさから、保湿は全身に1日3回、顔まわりは頻繁に行うことが効果的であると報告されている。従って、授乳後やおむつ交換時など沐浴時以外にも保湿剤塗布を促すなど、入院中から保湿を習慣化させる働きかけが必要と考えられる。保湿剤塗布については、本調査では保湿剤としてクリームを使用しているが、先行研究の森下ら(2023)の調査では、家庭でのスキンケア実施率が高いが皮膚を浸軟させる水溶性のスキンケア剤の使用が多く、おむつ皮膚炎には有効な予防になっていなかったことが述べられていた。母親はスキンケアについて入院中の退院指導で知識を得るが、皮膚の心配事がある場合、インターネットで知識を獲得することが多いことが明らかになっている(米澤ら,2018)。このことから病院ではスキンケアの方法と共にどのような保湿剤を選択すべきか丁寧に指導を行う必要があると考える。

3. 母親の保湿剤塗布への意識

保湿剤塗布への意識について、9割の母親が全身への保湿剤塗布継続を希望していた。希望する理由として保湿による効果を実感しているが多かった。また上の子の皮膚トラブルを経験している母親は今回はきれいな肌でいてほしいといった親としての意識が高く関係していると考えた。全身ではなく乾燥部分のみでよいとする理由の「今は皮膚に異常は見られない」の回答から、皮膚トラブルがなくても保湿剤塗布を継続することで皮膚バリア機能が高まる保湿効果の理解不足や、「上の子もいて毎日の全身の保湿は難しい」といったきょうだいの育児状況が関与すると考えた。指導では、保湿をはじめとするスキンケアの効果の周知が必要だが、家庭の状況を把握しケアをする母親の気持ちを汲み取り、今現在できていることを認めることも必要である。母親のスキンケアを実践する理由として「子どもの皮膚をきれいにしたい」「保湿剤を塗ることでスキンシップとなる」といった親の思いがあった。スキンケアは皮膚を正常に保つ以外にも親子関係の構築となることを意識した指導が必要であると考えられる。

4. 新生児の皮膚

皮膚水分率計測値では、額部、胸部、前腕屈側部の3部位において有意差はなかったが、白坂ら(2007)の研究と同様に生後5日目よりも1ヶ月健診時の水分率が高

かった。これは新生児の皮膚バリア機能が生後数日から1ヶ月の間に成熟していくことを示しているといえる。母親に聞いた1ヶ月健診までの皮膚状態では、「乾燥したことがあった」(31名)より「ブツブツが出た」(80名)の湿疹の出現が多かった。また、また、1ヶ月健診時の小児科医師による新生児の皮膚評価において、皮膚トラブルの出現は122名中20名で顔の座瘡が一番多かった。生後2週間以降は、顔面に丘疹や膿疱といった新生児座瘡が多発し、特に男性ホルモン作用による皮脂分泌が亢進する男児に多いが自然消失することが多い(川上,2021)。入院中のスキンケア指導では、生後日数や性別を踏まえた皮膚トラブルの特徴や理由も含めて説明する必要があるといえる。退院後の継続した保湿ケアの実施で生後1ヶ月時点での角質層の水分保持能が高く、外気へ露出する顔の皮膚の経皮水分蒸散量を低く抑えられていた。新生児期の顔の皮膚トラブルは皮脂分泌による皮膚への刺激の影響が大きい(米澤ら,2017)。菊池ら(2017)のスキンケア指導の全国調査では、洗浄剤洗顔と全身の保湿ケアについて新生児沐浴指導に反映されておらず、その理由として看護職の知識不足、皮膚トラブルなどに対する懸念があった。母親への指導は主に助産師、看護師である。以上のことから、看護職で統一した皮膚トラブルへの対応策と指導を実施することで新生児の皮膚トラブルの予防効果が促進され则认为る。

Ⅷ. 調査の限界と今後の課題

本調査の限界は、対象が1地方都市の1病院によるものであり、一般化するには限界がある。今後は調査対象を拡大し、さらなる調査を継続して行う必要がある。また、本調査は調査期間が初夏から初冬に限定されているため、他の季節の追加調査が必要であると考ええる。今回、母親のスキンケア行動には児の育児行動や親役割獲得過程と密接に関与していると思われる。今後、スキンケアを行う母親をはじめ父親も含めた親の意識に着目することで家庭におけるスキンケアの課題を見出せると考える。

Ⅸ. 結論

A病院で新生児の皮膚洗浄と保湿の指導を受けた母親のスキンケア実態を調査し、病院における看護職が行う保健指導を検討した。母親は入院中に受けたスキンケア指導に準じた方法で新生児のスキンケアを実施していた。入院中の保健指導では母子の退院後を見据え家庭の特性にあった指導を行う工夫が必要である。また、病院の助産師看護師は正しい知識を適切に得た上で、入院中から皮膚トラブルや予防策について母親へ丁寧な指導を行うことが必要であるといえる。

利益相反の有無

本調査における利益相反は存在しない。

謝辞

本調査にあたり、快くご協力いただきましたお母様とA病院の小児科医師および、産婦人科病棟、小児科外来のスタッフの皆様に深く感謝いたします。多大なるご指導をいただきました奥宮暁子教授に感謝申し上げます。また、本調査ならびに論文投稿にご支援いただきました全てのみなさまに感謝いたします。なお本稿は、三育学院大学大学院看護学研究科修士論文の一部を加筆・修正したものである。

■文献

- 樋口幸,野津昭文,梅野貴恵,他.(2017).日本における早期新生児期の保清・スキンケアの現状と課題.母性衛生,58(1),91-99.
- 星野真希子,鈴木幸子,千葉真希子.(2021).産後2週間の母親の困りごとと産後ケアに対するニーズ.保健医療福祉科学,11,1-8.
- 川辺厚子.(2022).新生児乳児のスキンケア.日本母乳哺育学会雑誌,16(2),153-159.
- 川上理子.(2021).新生児の皮膚の生理的変化.Derma,308,1-7.
- 菊池泰子,永塚ちえみ.(2017).新生児沐浴指導でのスキンケア指導導入の実際.母性衛生,58(1),166-175.
- 眞嶋ゆか,小林康江.(2015).退院時と1ヶ月健診における新生児のおむつかぶれの実態.日本助産学会誌,29(1),48-58.
- 正木宏,田中雄大.(2018).生後早期からのシャワー洗浄と全身保湿を基本とした新たな皮膚ケア導入後2年の検証.日本新生児成育医学会雑誌,30(2),108-114.
- 森下麗華,樋口幸,姫野綾.(2023).新生児のおむつ皮膚炎の発症に関する要因の検討-保清・スキンケアと皮膚バリア機能に焦点を当てて-.母性衛生,64(1),13-20.
- 中島陽子,遠藤妙香,工藤育子他.(2023).新生児期における沐浴ならびにシャワー浴が皮膚に及ぼす影響.母性衛生,64(2),280-287.
- 佐々木りか子.(2015).スキンケア指導の進め方.小児科,56(7),919-928.
- 佐々木りか子.(2016).バリアを守る新生児期からのスキンケア.日本医事新報,4793,28-34.
- 佐藤和夫,林時伸,網塚貴介,他.(2012).正常新生児の望ましい診療・ケア.日本未熟児新生児学会雑誌,24(3),419-441.
- 白坂真紀,段野貴一郎,林進.(2007).新生児皮膚における角層保湿機能の成熟過程.日皮会誌,117(7),1147-1153.
- 杉山剛,窪川理恵,竹田礼子他.(2016).スキンケアを重視した新しい沐浴法が新生児の皮膚状態に与える影響.日小皮会誌,35,1(145)-8(152).
- 山本一哉.(2001).スキンケア用品の使い方.小児科臨床,54(12),2131-2135.
- 米澤かおり,春名めぐみ,松崎政代.(2017).新生児期の皮膚トラブル実態とその関連要因.日本助産学会

誌,31(2),111-119.

米澤かおり, 春名めぐみ, 松崎政代.(2018). 母親の新生児皮膚に対する心配事の対処方法と関連する不安の実態. 母性衛生,58(4),648-654.

吉岡奈月, 井上瑤子, 小島隆浩, 他.(2019). 沐浴指導内容の変更による 1 ヶ月健診での皮膚症状有症率への影響. 助産雑誌,73(5),392-397.

看護系大学生におけるタイピング能力の推移と練習の有効性

山本理¹

Typing Ability of Nursing Students through time, and Effectiveness of Practice

YAMAMOTO, Osamu¹

I . はじめに

1999年の高等学校学習指導要領改訂により、情報課目の設置が決まって20年以上たった。また2020年の新学習指導要領では、小学生からプログラミング教育が必修化された。21世紀に入って一般社会のICT化は一層進んだ。スマートフォンの普及においては小学生でも半数以上が所有する時代になった(総務省,2021)。多くの人が利用するスマートフォンではフリック入力为主要入力方法であるし、音声入力を使いこなす人々も増えている(長澤,2017)。しかし、大学でのレポートや論文作成、また、社会人になってからの各種業務においては、まだまだ多くの場面でキーボードを使った入力作業が必要である。そのようななかにおいて、大学生や新社会人のパソコンスキル低下を憂う記事がメディアに散見されるようにもなった(小林,酒井,2022,マイナビ,2017,日刊スバ,2018)。キーボードを用いたタイピングはICT活用の基本であり、タイピングが苦手なままではパソコンを使いこなすことが難しく、様々なICT技術を身につけることができなくなることが懸念される(長澤,2019)。

本学では2008年度の4年制大学における看護教育課程開始時から2020年度の第13期生まで「保健統計演習」を必修科目とするカリキュラムを実施してきた。この科目は情報科目や統計科目とは別途、2単位30コマの科目であり、半分の15コマを表計算ソフトと統計ソフトの習熟にあてていた。学生は毎回の演習授業時に10～25のデータ入力作業があり、その後の演習課題では30～100のデータ入力作業に取り組んだ。

その中で、演習授業初回時と最終回にタイピング力を測定することを最後の5年間継続して実施した結果をここで報告する。授業時に一定数の文字入力作業を継続して行うこととタイピング能力の向上に関係性が見いだせればと思う。

II . 方法

タイピング力の測定にはオンライン教材を利用した。ICTプロフィシエンシー検定協会(P検)が主催するインターネット上無料タイピング練習を用いた(P検定)。これは1～5級に分かれているなかの3級が高校卒業程度とされていた、旧パソコン検定に基づいている。P検定内ではタイピングカテゴリーの合格基準を50以上が準2級、40台が3級相当、30台が4級相当としている。

無料タイピング練習ではウェブ上に表示される文章を5分間にわたってローマ字入力し、総入力文字数、正タイプ数と誤タイプ数が記録される。そして時間終了後には100点満点での結果がその場で得られる。誤タイプのまま、先に進むことができない仕組みであるために、英数字を含めた正確なタイピングが求められる。

各学生は5分間のタイピング練習終了後、結果が表示されているパソコン画面をスクリーンキャプチャーの後、授業内課題として提出した。

2016年度から2020年度まで、年度毎のタイピング力結果について「対応のあるt検定」を無料統計ソフトEZRで行った(神田,2020)。

なお今後の授業資料とするため、データを分析するが、公表の際には個人を特定しないことを口頭で説明した結果、学生の同意を得られた。

III . 結果

各年度の学期始めの結果(1st)と学期末の結果(2nd)を平均、平均値差、標準偏差、最大値、最小値、最小値差、中央値、最頻値、総数と対応あるt検定のp値の順に表1にまとめた。

学期始めの結果と学期末の結果を用いた対応のあるt検定の結果は全年度において有意差が認められた。最大の危険率は2017年度で0.06であり、他の年度では0.00であった。

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

表1 年度別タイピング力 結果

年度	回数	平均	平均値差	標準偏差	最大値	最小値	最小値差	中央値	最頻値	総数	p 値
2016	1st	51.9		21.0	100	28		52.0	55	41	0.00
	2nd	58.9	7.0	17.7	100	30	2	57.0	43	42	
2017	1st	60.2		17.8	100	26		54.5	62	47	0.06
	2nd	63.8	3.6	21.7	100	33	7	60.0	59	45	
2018	1st	52.3		25.6	90	21		52.0	80	31	0.00
	2nd	64.2	11.9	19.8	99	33	12	58.0	58	34	
2019	1st	55.4		21.8	100	13		57.0	57	55	0.00
	2nd	62.0	6.6	16.3	100	32	19	61.0	82	57	
2020	1st	52.5		23.9	100	19		48.5	33	50	0.00
	2nd	62.9	10.4	18.9	100	33	14	59.5	100	53	

学期始めにおいて最大平均値は2017年度の60.2で、最小は2016年度の51.9であった。学期末の最大平均値は2018年度の64.2で、最小は2016年度の58.9であった。全年度において平均値差がプラスになっており、2018年度の差が11.9で最大、2017年度の差が3.6で最小であった。

学期始めにおいて、最小値の最小は2019年度の13で、最大は2016年度の28である。全年度において最小値差がプラスになっており、2019年度の差が19で最大、2016年度の差が2で最小であった。

授業開始時点でスコア100の学生が2018年度を除く全年度で存在した。

Ⅳ．考察

学期始めのタイピングスコアと学期末のタイピングスコアを5年にわたって比較した。全年度において対応のあるt検定で有意差が認められた。また全年度において平均値の差がプラスであること、そして最小値の差もプラスであることがわかった。これらのことから、15回にわたって一定数の文字入力をすることは、学生のタイピング能力の向上につながるということが伺えた。

授業開始時点で100点満点の学生が存在していることは、各年度でタッチタイピングを習得している学生の存在を意味している。また、2016年度を除いた平均値は60を超えており、多くの学生がタッチタイピングには至らずとも、通常のタイピングにおいては格段不便を感じない準2級から2級相当のタイピング力を持つことがうかがえた。

しかし全年度を通して、学期末時点での最小値が30点代であることから、タイピングを苦手とする学生の存在が明らかになった。タイピングによる文字入力技術の習熟度と、学生の学業への取り組み及び達成度との関連性はこの報告の主たる意図ではない。ただし、タイピングへの苦手意識は様々な課題への取り組みにおいての抵抗になることが考えられる。この分野での学習支援につなげていきたい。

■引用文献

- 神田善伸.(2020).EZRでやさしく学ぶ統計学 改訂3版 (p.464). 中外医学社.
- 小林溪太, 酒井郷平.(2022). 大学生のタイピングに対する苦手意識の分析. コンピュータ & エデュケーション, 52, 48-53.
- 長澤直子.(2017). 大学生のスマートフォンとPCでの文字入力方法 - 若者がPCよりもスマートフォンを好んで使用する理由の一考察. コンピュータ & エデュケーション, 43, 67-72.
- 長澤直子.(2019). 日本語入力から見る“PCが使えない大学生問題”. コンピュータ & エデュケーション, 46, 58-63.
- スマホ世代の若手社員はパソコンを使えない!? (2018.10月22日). 日刊SPA. <https://nikkan-spa.jp/1518476>.
- 新社会人の39.3%が「タッチタイピング」できると回答 残りの6割「自信がない」マイナビ. (2017.3月5日). <https://gakumado.mynavi.jp/freshers/articles/47753>.
- P検.(2022). ICTプロフィシエンシー検定試験 <https://www.pken.com/>.
- P検定.(2022). 無料タイピング練習 <https://www.pken.com/tool/typing.html>.
- 総務省.(2021). 青少年のインターネット利用環境実態調査2021 https://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/net-jittai_list.html.

三育学院大学紀要投稿内規

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、写真は白黒とし、タイトルは全て上段に記載する。
 - (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3版』[2023, 医学書院]・『APA び学ぶ看護系論文執筆のルール第2版』[2023, 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。

本内規の改正は、2024(令和6)年4月1日より施行する。

三育学院大学紀要 投稿原稿表紙

投稿種別 (番号に○)	【研究論文】	1. 原著	2. 研究報告	3. 短報	4. 総説
	【その他】	1. 活動報告 () 2. 活動報告以外 ()			
原稿投稿年月日	年	月	日	(応募申込時はその日付)	
和文題目					
英文題目					
キーワード (3～5語、日本語／英語)					
1.	/	2.	/	3.	/
4.	/	5.	/		
[] 研究倫理審査・承認等：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

掲載論文撤回のお知らせ

著者から申し出があり、研究推進委員会紀要発行チームは『三育学院大学紀要』に掲載された下記論文を撤回いたします。

「領域別実習前準備教育としてのトランジション・プログラム
ーオンラインによるアセスメントに焦点を当てた看護過程事例展開と口頭試問による評価」

今野玲子 近藤かおり

記載号：『三育学院大学紀要』第13巻 第1号 pp.81-88, 2021.

撤回理由

上記論文は、研究推進委員会紀要発行チームによる審議の結果、受理され紀要に掲載されました。しかし掲載後に、オーサーシップに関連したミスがあったことが判明し、著者により本論文を取り下げたいとの申出がありました。研究推進委員会紀要発行チームによる審議において同申出が受理されたため、上記論文を撤回させていただきます。

本件に関しましては、関係各位をはじめ皆様方にご迷惑をおかけしたことをお詫び申し上げます。今後このようなことが起こることのないよう、研究推進委員会では紀要発行に関しての管理体制の強化を図り、再発防止に努めて参りますので、何卒ご理解を賜りますようお願い申し上げます。

三育学院大学 研究推進委員会 紀要発行チーム

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

鈴木 美和

北田ひろ代

新妻 規恵

三育学院大学紀要

第 16 巻 第 1 号

2024 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