ISSN 2433−8265(Print)
2189−0218(Online)

横 浜 創 英 大 学

# 研 究 論 集

第 9 巻

2 0 2 2

横 浜 創 英 大 学

# 目　　次

〔論文〕

**総説**

保育所・幼稚園コンサルテーションの在り方に関する一考察　持田訓子　…（1）

学校経営におけるファシリテーションスキルの活用
－会議の効率化と意思決定の明確化に向けて－　北村公一　相原健右　…（11）

**研究報告**

訪問看護ステーションにおけるがん療養者と家族への効果的なテレナーシングのあり方　笠原順子　上條優子　近藤仁美　村上亜紀　…（21）

シュタイナー幼稚園の治療教育に関する一考察
－「生活リズム」を通した保育実践に着目して－　相賀頌子　…（29）

保育者を目指す学生の振り返り
－自己評価と実習の目標に焦点をあてて－　福田真奈　長谷川直子　相賀頌子　…（37）

〔研究概要〕

令和２年度　学内特別研究費獲得者　研究概要　…（45）

〔横浜創英大学研究論集規程〕　…（51）

〔横浜創英大学研究論集投稿等要領〕　…（53）

＜総説＞

# 保育所・幼稚園コンサルテーションの在り方に関する一考察

持田訓子 [1)]

# A Study of Consultation for Nursery and Kindergarten

Noriko Mochida[1)]

**キーワード** ：コンサルテーション、チーム支援、インクルージョン
**KEYWORDS**：consultation, team support, inclusion

**抄録**

**目的**：保育所及び幼稚園を対象としたコンサルテーションに関する文献から、コンサルテーションの課題及び在り方について概観し、今後のコンサルテーションの実践への示唆を得る。

**方法**：コンサルテーションの課題及び在り方に言及されている 12 編の文献を対象に、課題についてはテキストマイニングのフリーソフト KHCoder により頻出語の特徴や共起関係を分析し、コンサルテーションの在り方については質的帰納的にコード化・カテゴリー化して分析した。

**結果**：コンサルテーションの主な課題は、設定及びコンサルタントとコンサルティの関係性に関することであった。また、コンサルテーションの在り方について【チーム支援体制の構築】【互いの専門性を尊重した対等な関係構築】【保育実践の尊重】【保育者主体の課題解決を支える】【互恵的な学び】など、11 のカテゴリーが得られた。

**結論**：課題を踏まえた効果的なコンサルテーションにおいて、積極的な働きかけを含む【設定の工夫】や【チーム支援体制の構築】に向けた【互いの専門性を尊重した対等な関係構築】が不可欠であると示され、【保育者主体の課題解決を支える】取り組みの更なる推進の必要性などが明らかとなった。

1)　横浜創英大学　こども教育学部　Faculty of Childhood Education, Yokohama Soei University

## Ⅰ　はじめに

2014 年の「障害者の権利に関する条約」の批准を受け、保育・教育の分野においても、障がいのあるなしにかかわらず、すべての子どもが同じ場で共に学ぶインクルーシブ保育・教育が目指され、同時に、個別に必要とされる合理的配慮の提供など、子どもたち一人ひとりの教育ニーズへの適切な対応が求められることとなった。現在、特別な支援を必要とする幼児の受け入れ状況は、園種を問わず、公立・公営の園では９割前後、私立・私営の園では７～８割と、幼稚園・保育所ともに経年増加している（ベネッセ教育総合研究所，2019）。

遡ると、1974 年に障害児保育事業実施要綱が通達され、これを契機に障がいのある幼児の保育が制度として広がっていった。同年に示された心身障害児幼稚園助成事業補助金交付要綱等により、幼稚園においても障がいのある幼児の受け入れが進んでいった。保育所や幼稚園においては、これまでも配慮を必要とする子どもたちに対応してきたという実態や自負があったが、多様化する子どもの教育的ニーズへの具体的な手立てや支援の情報は少なく、各園による手探りの実践となり、現場は混乱した。

その対応の一つとして、ケースワーカーや心理職等が園に出向いて助言を行う巡回相談の取り組みが、地方自治体により導入され始めた。また、2007 年に特別支援教育が学校教育法に位置付けられ、すべての学校において、障がいのある幼児児童生徒の支援を充実していくこととなり、教育委員会や特別支援学校のセンター的機能としての巡回相談も展開されるようになった。保育所保育指針や幼稚園教育要領においても、障がいのある子どもの保育や特別な配慮を必要とする幼児の指導に関する留意事項として、家庭や関係機関との連携の必要性が示されており、巡回相談の取り組みは保育者から高い評価を得ている（浜谷，2005）。しかし一方では、巡回相談の制度があっても事実上は保育者の支援につながっていないケースが数多くあるといった逆の指摘もなされている（水野ほか，2012）。また、支援の充実に向けた体制整備が進められる中、委員会等の設置は幼保連携型認定こども園 56.4%、幼稚園 63.3% であり、支援の推進を担う特別支援教育コーディネーター等の指名は、幼保連携型認定こども園 50.6%、幼稚園 61.9% と、小中学校及び高等学校に比較して低率である（文部科学省，2019）。

このような背景のもと、保育所及び幼稚園における支援のさらなる充実が目指され、その一つとして巡回相談の活用は拡大している。巡回相談の主な形態は、対象となる子どもへの直接支援ではなく、保育者を支える間接支援である。また、保育や幼児教育といった同じ専門性を持つ者によるスーパービジョンではなく、ケースワーカーや心理職等、異なる専門性を持つ者との連携・協働が主となることから、コンサルテーションとしての機能が重要視されている（深谷・江田，2011；浜谷，2005；大橋，2017；重松，2014）。

コンサルテーションの一つの形である巡回相談に関する研究のレビューについては、鶴（2012）や片岡（2016）によってすでに行われ、研究目的や巡回相談の目的及び方法論について検討されている。本稿では、これらの先行研究後に報告された文献を含め、巡回相談に代表される保育所及び幼稚園におけるコンサルテーションの課題や在り方に焦点を当て考察していく。

## Ⅱ　目的

保育所及び幼稚園を対象としたコンサルテーションに関する文献から、コンサルテーションの課題及び在り方について概観し、今後のコンサルテーションの実践への示唆を得ることを目的とした。

## Ⅲ　方法

本研究は先行研究に基づく文献検討である。

### 1．対象

データベースサービス「NII 学術情報ナビゲータ（CiNii）」及び電子ジャーナルプラットフォーム「科学技術情報発信・流通総合システム（J-STAGE）」を用い、2010 年から 2020 年に発行されている学術論文の中から、「コンサルテーション・保育所・幼稚園」及び「巡回相談・保育所・幼稚園」でアンド検索し、得られた 79 編から、個別の事例研究及び研修プログラムや特定の方法論による効果測定等を除外し、コンサルテーションの課題及び在り方に言及されている 12 編を分析対象とした。

### 2．方法

各文献よりコンサルテーションの課題及び在り方に関する記述を原文のまま抜き出し、課題についてはテキストマイニングのフリーソフト KHCoder により、最小出現数３以上の頻出語の特徴を対応分析を用いて可視化し、併せて共起関係について分析した。コンサルテーションの在り方については、類似性・相違性により質的帰納的にコード化・カテゴリー化して分析した。筆者による分析後、保育所及び幼稚園へのコンサルテーション経験のある相談員２名と内容妥当性について協議し、恣意性の排除に努めた。

3．用語の定義

本研究では、コンサルテーションとは、「異なった専門性や役割をもつ者同士が子どもの問題状況について検討し、今後の援助のあり方について話し合うプロセス」であるとする石隈（1999）の定義を用いる。

本稿では、保育所・保育園・幼稚園を総じて「園」、相談員・巡回相談員・専門家・専門職を総じて「相談員」及び「コンサルタント」、保育者・保育士・支援員・幼稚園教諭を総じて「保育者」及び「コンサルティ」と称する。

## Ⅳ　結果

1．コンサルテーションの課題

各文献よりコンサルテーションの課題に関する記述を原文のまま抜き出し、頻出語の特徴及び共起関係について KHCoder により分析した。

頻出語の対応分析（図１）からは、コンサルテーションは「有効」ではあるが「負担」が「高い」こと、「話し合い」や「事例検討」は「時間」を要すること、また、「専門家」と「園」との間に「ずれ」が生じやすいこと、「助言」に係り「葛藤」「状況」に置かれやすいことなどを示す語が、コンサルテーションの課題に関する特徴的な語として明示された。

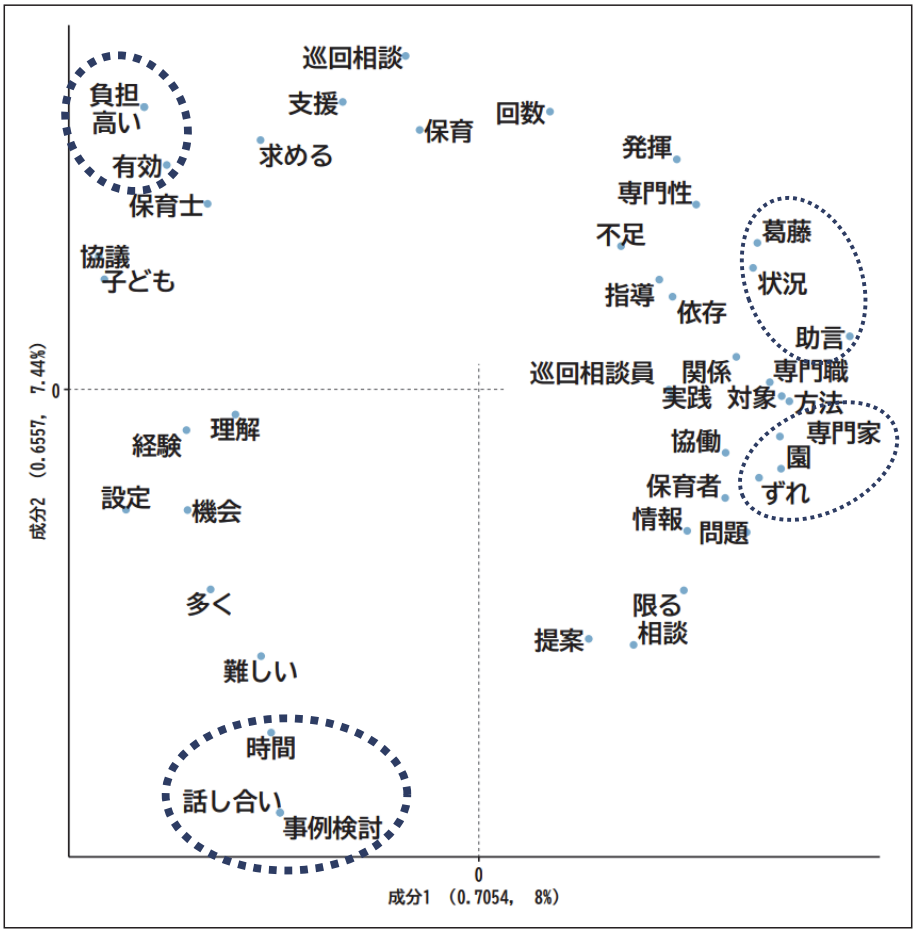



図１　課題に関する記述における頻出語の対応分析

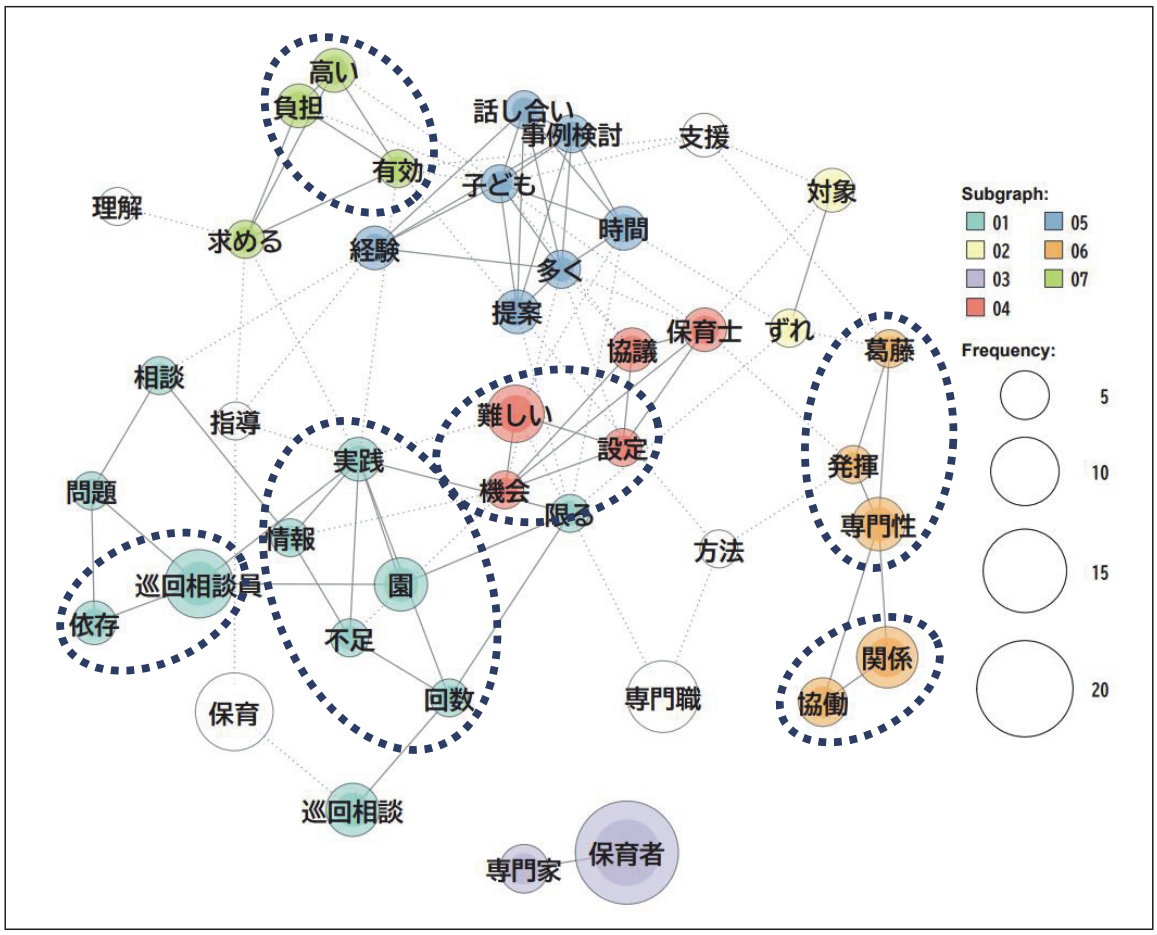



図２　課題に関する記述における頻出語の共起ネットワーク

対応分析により得られた結果を踏まえ、さらに、頻出語の共起ネットワーク（図２）から、当該語が生起する前後のデータを詳細に見ると、多忙な保育現場においてコンサルテーションの機会を設定することは難しく、有効性を実感する一方で負担が高いこと、実践に関する情報及びコンサルテーションの回数が不足していること、専門性の発揮に至るまでには保育者及び相談員ともに自身の専門性について葛藤を抱えること、相談員への依存が生じやすく、保育者と相談員が対等な協働関係を築きにくいことなどが、コンサルテーションの課題として明らかとなった。

2．コンサルテーションの在り方

各文献よりコンサルテーションの在り方に関する記述を原文のまま抜き出し、類似性・相違性により質的帰納的にコード化・カテゴリー化した。その結果、11 のカテゴリーと 67 のサブカテゴリーが抽出された（表１）。以下、カテゴリーを【】、サブカテゴリーを＜＞で示す。

【設定の工夫】は、＜全体協議と個別相談の組み合わせ＞や＜モデリングを含む相談＞といった設定の具体に加え、実施回数や時間設定などの＜枠組みの提案＞や協議に向けた＜事前準備の要請＞、＜園の実情に応じた柔軟な設定＞といった、コンサルテーションをより効果的に実施するための積極的な働きかけに関する５つのサブカテゴリーによって構成された。

【チーム支援体制の構築】は、＜園全体の情報共有＞や＜園全体の取り組み＞を支える＜園内支援体制の構築・強化＞、＜相談員との連携・協働＞や＜関係機関との連携促進＞といった外部資源との連携、そして、訪問後の＜支援の継続を支える＞ことまでを含めたコンサルテーションといった６つのサブカテゴリーによって構成された。

【互いの専門性を尊重した対等な関係構築】は＜信頼関係の構築＞や＜主体性を尊重した協働関係の構築＞、＜相互開発的な関係構築＞を実現するための＜積極的な保育者理解＞や＜保育者の職責の理解＞、＜保育者の専門性の尊重＞といった肯定的なコンサルティ理解、＜相談員の専門性の明示＞や＜互いの役割や責任の明示＞による＜専門性の差異理解＞及び＜専門性の相互補完＞といった互いの専門性の尊重、＜相談員自身の役割・機能の柔軟な捉え＞

表1　コンサルテーションの在り方

| カテゴリー | サブカテゴリー | 代表的なコード |
|---|---|---|
| 設定の工夫 | 枠組みの提案 | ・枠組みの提示 |
| | | ・回数や時間の充実 |
| | 事前準備の要請 | ・事前準備を含めた運営の要請 |
| | 全体協議と個別相談の組み合わせ | ・多数の保育者との検討及びその後の個別相談の実施 |
| | モデリングを含む相談 | ・相談員のモデリングを含む相談スタイル |
| | 園の実情に応じた柔軟な設定 | ・園の実情に応じた訪問体制のアレンジ |
| | | ・現場の仕事に根差した検討スタイル |
| チーム支援体制の構築 | 園全体の情報共有 | ・園全体での情報共有の促進 |
| | | ・事例検討による園全体での共通理解 |
| | | ・報告及び提案の共有･蓄積･継承 |
| | 園全体の取り組み | ・対象児の問題解決を契機にした園全体での保育改善 |
| | | ・担任任せにしない園全体での協力体制 |
| | 園内支援体制の構築・強化 | ・PDCAサイクルによる支援体制の構築の促進 |
| | | ・園内の支援体制の強化 |
| | | ・すべての子どもが参加するための保育体制整備の促進 |
| | 相談員との連携・協働 | ・巡回相談の有効活用を検討することによる協働の推進 |
| | | ・適切な連携の模索 |
| | 関係機関との連携促進 | ・関係機関との連携の促進 |
| | 支援の継続を支える | ・事後のチーム援助の活性化を支える |
| | | ・事後の現場における実践と継続可能性を見据える |
| | | ・事後に注目したコンサルテーションの継続 |
| 互いの専門性を尊重した対等な関係構築 | 信頼関係の構築 | ・協働相手に対する適切な期待の表明 |
| | | ・良好な関係性の構築 |
| | | ・保育者との信頼関係の構築 |
| | 主体性を尊重した協働関係の構築 | ・現場の主体性と主導性を尊重した関係構築 |
| | | ・保育者の主体的判断や選択の尊重による協働関係の構築 |
| | 相互開発的な関係構築 | ・異なる専門性の関係形成による実践と協働の深化 |
| | | ・相互の機能を開発し合う関係の構築 |
| | | ・対等で相互的･生産的な関係の志向 |
| | 積極的な保育者理解 | ・保育者の考えを知ろうとする |
| | | ・保育者の実情の理解 |
| | 保育者の職責の理解 | ・保育者の職責の理解 |
| | 保育者の専門性の尊重 | ・保育者の専門性の尊重 |
| | | ・相談員は保育者の専門性に学ぶ |
| | | ・保育領域の価値観の理解 |
| | 相談員の専門性の明示 | ・相談員の専門性について説明責任 |
| | | ・貢献し得る可能性の明示 |
| | 互いの役割や責任の明示 | ・保育者･相談員それぞれに期待される役割の明確化と言語化 |
| | 専門性の差異理解 | ・専門性や見方･考え方に違いがあることを意識する |
| | 専門性の相互補完 | ・互いの専門性の異同を明確にしたうえで内在化させる |
| | | ・相談員と保育者が互いの専門性をいかして補い合う |
| | 相談員自身の役割・機能の柔軟な捉え | ・相談員は自身の役割を固定的･限定的に捉えない |
| | | ・相談員自身の役割及び機能の俯瞰的な把握 |
| | | ・役割の継続的な検討と柔軟な見直し |
| | 現場の実情に応じた柔軟な役割取得 | ・現場の実情や関係性に応じた柔軟な役割の再構成 |
| | | ・関係性に応じた関与の柔軟な調整 |
| | 事前事後のかかわりを含めた関係構築 | ・事前事後の情報共有による関係構築及びネットワーク形成 |
| 対話を図る | 対話の重要性 | ・インフォーマルな対話の重要性 |
| | | ・多様な対話及び交流の機会 |
| | | ・対話の可能性を開く |
| | 問いかけの工夫 | ・質問する技術の必要性 |
| | | ・問いかけの創意工夫 |
| | | ・実践の豊かな振り返りを促す意図的な問いかけ |
| | 対等な意見交換 | ・対等な立場による意見交換の活性化 |
| | コミュニケーションを図る | ・保育者と相談員のずれを埋める密なコミュニケーション |
| | | ・協働を洗練させる継続的なコミュニケーション |
| 子ども理解の深化 | 多面的な子ども理解 | ・多面的に捉えによる子ども理解の深化 |
| | | ・保育者同士の情報交換による多面的･総合的な子ども理解 |
| | | ・アセスメント結果と日常の様子の照合による子ども像の共有 |
| | 対象児を含むクラス集団の理解 | ・対象児の特性及びクラス集団の理解に基づく対応 |
| | 発達理解の視点 | ・生活文脈に即した発達理解の観点 |
| | 当事者主体の尊重 | ・ICFの視点からの検討 |
| | | ・子どもの意思の尊重 |
| | | ・保育者ニーズへの注目による子どもの援助ニーズ見逃しへの留意 |
| | すべての子どもの参加保障 | ・すべての子どもが参加できる活動の創出 |

| | | |
|---|---|---|
| 助言の工夫 | 否定的な指摘を行わない | ・できていないことを列挙しない |
| | 拙速な改善要求を行わない | ・拙速に改善を要求しない |
| | 一方的に伝えない | ・専門性の輸出に終始しない |
| | | ・相談員の意見の強調による保育者の否定的反応への配慮 |
| | 保育者への寄り添い | ・保育者にとって受け入れやすい手立てや方法の提案 |
| | | ・保育者の心理的な揺らぎを前提としたかかわり |
| | 専門用語を用いない | ・専門用語を濫用しない |
| | | ・身近な材料や話題を用いる |
| | 拙速に解決策を示さない | ・拙速に解決策を示さない |
| | | ・ハウツーに留まらない助言の工夫 |
| | 根拠となる情報の提供 | ・正確なアセスメントや助言の提供 |
| | | ・検証のための十分な情報の伝達 |
| | | ・行動の意味の言語化 |
| | 新たな視点の提案 | ・保育者が気づいていない視点の提案 |
| | | ・捉えなおしと視野の拡大の促し |
| | 保育者の実態に応じた方略の選択 | ・保育者の持ち味をいかす |
| | | ・保育者に応じた方略の調整 |
| 保育者の心理的サポート | 保育者の自尊心への配慮 | ・保育者の抵抗感や自尊心への配慮 |
| | 保育者のネガティブな自己評価への配慮 | ・保育者が自らの専門性を過小評価する状況の回避 |
| | | ・保育者の内省的傾向の脱却 |
| | 保育者の焦燥感の引き受け | ・保育者の焦燥感の引き受け |
| | 保育者の自己理解の扶助 | ・自身の癖や特性を知る |
| | 保育者の意欲向上 | ・保育者の自信と意欲を引き出す |
| | 保育者の自己効力感の向上 | ・保育者の己肯定感や己効力感への配慮 |
| 保育実践の尊重 | 保育実践の尊重・評価 | ・相談員は現場の実践に積極的な関心を抱き続ける |
| | | ・実践の妥当性の理論的裏付け及び肯定的評価 |
| | | ・保育実践の尊重及び効果的側面への十分な言及 |
| | 保育実践の理解 | ・聞き取りによる保育実践への精通 |
| | | ・相談員は保育実践に学ぶ |
| 促進的・開発的なかかわり | 促進的・開発的な関与 | ・促進的･開発的な関与及び共有 |
| | | ・情報整理の枠組み及び検討の筋道の提案 |
| | 保育者の省察の支援 | ・自身の保育を振り返る機会 |
| | | ・省察の材料や観点の提供 |
| | 保育者の潜在力を引き出す | ・保育者の潜在的機能を引き出す |
| | | ・保育者の知識や技術を引き出す |
| | 保育者の専門性向上の支援 | ・実践者としての自覚及び専門性への気づきの促し |
| | | ・専門的職業人としての成長への協力 |
| | | ・概念変容を生み出すことによる専門性向上への貢献 |
| | 関係性へのアプローチ | ・対象児をめぐる関係性へのアプローチの模索 |
| 保育者主体の課題解決を支える | 課題解決プロセスへの保育者の参加の促進 | ・課題解決プロセスの実体験の促し |
| | | ・相談員の関与による保育者の検討プロセスの獲得 |
| | 課題解決プロセスへの相談員の参加 | ・課題解決プロセスへの相談員の参加による促進 |
| | 保育者と共に検討する | ・共に検討する |
| | | ・保育者と相談員の相互作用から生み出される子どものニーズに即した支援 |
| | 保育実践に基づく支援策の検討 | ・エピソードに着目した考察 |
| | | ・日々の実践から生み出す仮説及び効果的な支援方法 |
| | | ・日常性に根差した実効性のある支援方法の検討 |
| | 保育者同士の協議の促進 | ・行動変容を生み出す保育者同士の協議 |
| | | ・保育者同士の協議による具体的な手法の提案 |
| | | ・保育者同士の協議による互いの認め合い |
| | | ・保育者同士の情報共有及び交流の促進 |
| | 保育者主体の課題解決 | ・保育者の主体的判断や選択の尊重による協働 |
| | | ・保育者自身による課題分析と解決策の検討 |
| | | ・保育者の課題意識を起点とする |
| | | ・現場から発想される支援方法の重視 |
| | | ・保育者主体で見出す解決策及び実践への自信 |
| | | ・相談員不在場面における保育者主体の課題解決への移行 |
| | 主体的協議を支えるツールの活用 | ・保育士同士の協議を支えるツールの使用 |
| | 保育者主体の運営 | ・保育者主体の運営システム |
| 互恵的な学び | 保育者同士の学び合い | ・保育者同士の協議により気づく多様な視点の重要性 |
| | | ・保育者相互の学び合い及び成長 |
| | 保育者－相談員の相互エンパワメント | ・保育者も相談員もエンパワメントされる |
| | 相談員の専門性の向上 | ・より柔軟な専門性の獲得 |
| | 評価や要望の把握 | ・評価や要望の集約 |

や＜現場の実情に応じた柔軟な役割取得＞といったコンサルタントに求められる柔軟性、＜事前事後のかかわりを含めた関係構築＞といった、訪問時に限定しない継続性のある関係構築に関する 13 のサブカテゴリーによって構成された。

【対話を図る】は、＜問いかけの工夫＞や＜対等な意見交換＞、＜コミュニケーションを図る＞といった、コンサルタントからの積極的な働きかけとしての＜対話の重要性＞に関する４つのサブカテゴリーによって構成された。

【子ども理解の深化】は、＜多面的な子ども理解＞や＜対象児を含むクラス集団の理解＞、その際に必要となる＜発達理解の視点＞の他、＜当事者主体の尊重＞や＜すべての子どもの参加保障＞といった、援助者に求められる姿勢に関する５つのサブカテゴリーによって構成された。

【助言の工夫】は、＜否定的な指摘を行わない＞、＜拙速な改善要求を行わない＞、＜一方的に伝えない＞、＜専門用語を用いない＞、＜拙速に解決策を示さない＞といった具体的な留意点に加え、＜根拠となる情報の提供＞や＜新たな視点の提案＞、＜保育者の実態に応じた方略の選択＞といったコンサルタントに求められる助言内容やスキル、その根底に必要とされる＜保育者への寄り添い＞といった９つのサブカテゴリーによって構成された。

【保育者の心理的サポート】は、＜保育者の自尊心への配慮＞や＜保育者のネガティブな自己評価への配慮＞、＜保育者の焦燥感の引き受け＞といったネガティブ感情への配慮や対応、＜保育者の自己理解の扶助＞や＜保育者の意欲向上＞、＜保育者の自己効力感の向上＞といったポジティブ感情の支持や促進に関する６つのサブカテゴリーによって構成された。

【保育実践の尊重】は、＜保育実践の尊重・評価＞及び＜保育実践の理解＞といった相談員の姿勢に関する２つのサブカテゴリーによって構成された。

【促進的・開発的なかかわり】は、＜促進的・開発的な関与＞や＜保育者の省察の支援＞、＜保育者の潜在力を引き出す＞といった、気づきを促し、潜在的機能を顕在化させ、より良く発揮することを支えるかかわり、学び続けることが求められる＜保育者の専門性向上の支援＞、子どもをとりまく人的資源の＜関係性へのアプローチ＞といった５つのサブカテゴリーによって構成された。

【保育者主体の課題解決を支える】は８つのサブカテゴリーによって構成された。コンサルタントへの依存回避や支援の般化・応用といった保育者の支援力向上のために、＜課題解決プロセスへの保育者の参加の促進＞及び＜課題解決プロセスへの相談員の参加＞といったプロセスへの参加が重要視された。そのうえで、コンサルタントが＜保育者と共に検討する＞ことや＜保育実践に基づく支援策の検討＞及び＜保育者同士の協議の促進＞といった＜保育者主体の課題解決＞の志向が明示された。その他、＜主体的協議を支えるツールの活用＞や＜保育者主体の運営＞が含まれた。

【互恵的な学び】は、保育者同士が互いの保育観や子ども観を知ったり、支援のアイデアを出し合ったりすることによる＜保育者同士の学び合い＞及び＜保育者－相談員の相互エンパワメント＞やコンサルタントである＜相談員の専門性の向上＞への寄与など、コンサルテーションが参加者相互の学びの機会となること、また、それにつながるコンサルテーション全体の＜評価や要望の把握＞といった４つのサブカテゴリーによって構成された。

## V　考察

### 1．コンサルテーションの課題

本結果からは、多忙な保育現場において、十分な協議時間や参加者を確保することの難しさ及び負担の高さが浮き彫りとなった。一方で、ニーズに対して回数が少ないといった課題も挙げられており、保育者は負担感を持ちつつも有効性を実感し、状況の改善を望みながらコンサルテーションに参加している実態が推察された。これらは「コンサルテーションの設定」に関する課題として推定された。

また、保育実践に関する捉え方や支援観のずれなどから、保育者及び相談員ともに自身の専門性について葛藤を抱えることや、相談員への依存が生じやすく、保育者と相談員が対等な協働関係を築きにくいことなどは、「コンサルタントとコンサルティの関係性」に関する課題として推定された。

このように、コンサルテーションの主な課題は「コンサルテーションの設定」及び「コンサルタントとコンサルティの関係性」に関することの２つに大別された。この結果は 2010 年から 2020 年に発表された文献から導き出されたものであるが、これらの課題は、石隈（1999）、柳沢（1997）、浜谷（2005）、白井ほか（2009）など、それ以前の多数の研究においても同様の指摘がなされてきた。つまり、コンサルテーションにおける課題は従前より認識され、解消を試みられているものの、軽減・解消には至らず継続されているという現状が明白となった。

慢性的な人員不足や多様な働き方、複雑化する子どものニーズや保護者の要望など、さまざまな要因から多忙を極める保育現場において、通常の業務に

加えてコンサルテーションを実施することの難しさや負担感の高さは、容易には解消されないと推察された。しかし、多くの課題が挙げられながらも、コンサルテーションの有効性に関する報告は散見される。有効である一方、課題が継続されたままの現状を打開するために、示された課題を踏まえながら、今一度コンサルテーションの在り方を検討する必要があるだろう。

2. コンサルテーションの在り方

結果として得られた 11 のカテゴリーは、コンサルテーション自体の【設定の工夫】、コンサルテーションの大きな目的である【チーム支援体制の構築】、コンサルテーションを効果的なものとするための【互いの専門性を尊重した対等な関係構築】や、コンサルタントからの積極的な働きかけとして【対話を図る】ことの重要性、支援の根拠となる【子ども理解の深化】、コンサルタントに求められる【助言の工夫】や【保育者の心理的サポート】、【保育実践の尊重】に基づく【促進的・開発的なかかわり】、そして、【保育者主体の課題解決を支える】といった志向されるコンサルタントの姿勢やかかわり、及び、コンサルタントを含めた参加者相互の【互恵的な学び】であった。コンサルタント及びコンサルティが取るべく具体的な行動から、理念や枠組みといったさまざまな視点が混在してはいるが、コンサルテーションの要点が網羅されていると捉えられた。

本稿では前述の課題を踏まえ、各カテゴリーの詳細や関連を見ていく。

(1) 設定の工夫

コンサルテーションの実施にあたり、＜園の実情に応じた柔軟な設定＞を都度検討し、＜全体協議と個別相談の組み合わせ＞や＜モデリングを含む相談＞を取り入れるなどの工夫を図ること、状況によって＜事前準備の要請＞を行うなど、コンサルテーションをより効果的なものとするための積極的な働きかけを含む【設定の工夫】が不可欠であると考えられた。

また、一事例の課題解決や一保育者へのコンサルテーションに留まらず、それを契機に＜園全体の取り組み＞とし、今後の＜支援の継続を支える＞ための＜園内支援体制の構築・強化＞や＜関係機関との連携促進＞を図る【チーム支援体制の構築】という大きな目的があることが明示された。コンサルテーションは現場の実情やニーズに応じながらも、この目的を実現することが求められており、このことは設定に関する課題の解決にもつながると推察された。

(2) 関係性の構築

コンサルタントへの依存の回避や専門性に対する葛藤の軽減を図るためには、＜一方的に伝えない＞、＜拙速に解決策を示さない＞ことなどに留意しながら、＜根拠となる情報の提供＞や＜新たな視点の提案＞を行うなどの【助言の工夫】が必須である。同時に、＜多面的な子ども理解＞から互いに【子ども理解の深化】を図り、コンサルタントとコンサルティが子ども像を一致させ、それを根拠に支援について合意形成していくことが、コンサルタントへの依存や抵抗を回避し、自身の専門性が脅かされることのない対等な専門家同士の関係構築につながると推察された。

石隈（1999，2004）によって、コンサルタントとコンサルティは対等の立場で協働する者であり、互いに専門家として尊重する関係にあると指摘されたように、本結果からも、コンサルテーションにおいては【互いの専門性を尊重した対等な関係構築】が必須であることが明らかとなった。しかし、コンサルタントによる積極的な＜保育実践の理解＞や肯定的評価といった【保育実践の尊重】及び＜積極的な保育者理解＞や＜保育者の職責の理解＞、＜保育者への寄り添い＞といったコンサルティへの共感的理解が不十分であると、＜信頼関係の構築＞や＜主体性を尊重した協働関係の構築＞には至らない。コンサルタントは、コードに示された「相談員は保育実践に学ぶ」というコンサルタントとしての基本的な姿勢を都度確認する必要があるだろう。そうして、【保育実践の尊重】及び＜保育者の専門性の尊重＞を土台に、＜相談員の専門性の明示＞や＜現場の実情に応じた柔軟な役割取得＞を行いながら、【互いの専門性を尊重した対等な関係構築】を目指すことが、効果的なコンサルテーションの実現において不可欠であろう。

また、＜積極的な保育者理解＞や＜保育実践の理解＞に加え、＜保育者の自尊心への配慮＞や＜保育者の焦燥感の引き受け＞、＜保育者の自己理解の扶助＞や＜保育者の自己効力感の向上＞といった【保育者の心理的サポート】のためにも、積極的に【対話を図る】ことの重要性が明示された。立ち話などのインフォーマルな対話を含め、積極的に対話する姿勢が、コンサルタントにもコンサルティにも望まれる。

さらに、コンサルテーションの場は＜保育者同士の学び合い＞及び＜保育者－相談員の相互エンパワメント＞といった参加者相互の学びの機会となることが示された。この【互恵的な学び】の実現には、コンサルタントとコンサルティの＜相互開発的な関

係構築>が前提となる。

より効果的なコンサルテーションの実現に向け、【互恵的な学び】につながる【互いの専門性を尊重した対等な関係構築】が求められることが明らかとなった。

(3) 保育者主体の課題解決

【チーム支援体制の構築】に向けて、現場における人材育成は欠かせない。そのためにも、<保育者の省察の支援>や<保育者の潜在力を引き出す>かかわり及び<保育者の専門性向上の支援>といった【促進的・開発的なかかわり】がコンサルタントには求められる。しかし、コンサルタントがコンサルティを一方的に支える関係に留まっていては【チーム支援体制の構築】は成し得ない。コンサルタントとコンサルティが共に課題解決プロセスに参加し、コンサルタントが<保育者と共に検討する>中で<保育者同士の協議の促進>を意図的に行い、【保育者主体の課題解決を支える】ことが肝要となる。この<保育者主体の課題解決>を、これまで以上に志向し推進していくことが、継続されてきたコンサルテーションの課題の軽減につながると推察された。

インクルーシブな社会の実現が目指され、保育所及び幼稚園においても、障がいのあるなしにかかわらず、すべての子どもが共に学び、共に育つことが追求され、個別の教育的ニーズに的確に応える多様で柔軟な仕組みの整備が求められている。個人モデルから社会モデルへと障がいの捉え方ついてのパラダイムシフトが要請され、支援の在り方についても大きな転換が求められている今、子どもの教育的ニーズに的確に応えるためには、コンサルテーションの充実が欠かせない。石隈（1999）は支援の充実に向け、すべての子どもを対象とした予防的・開発的な一次的援助サービス、ニーズのある一部の子どもを対象とした早期対応的な二次的援助サービス、より明確なニーズのある特定の子どもを対象とした課題解決的な三次的援助サービスという３段階の援助サービスモデルを提示し、そのすべての段階においてコンサルテーションを活用したチーム援助を推進している。

理想のコンサルテーションの在り方は一様ではない。園や保育者の実態に応じて柔軟に創造される必要がある。コンサルタントとコンサルティが互いの専門性を尊重しながら、<保育者主体の課題解決>に共に取り組むことこそが肝要ではないだろうか。

## Ⅵ　結論及び今後の課題

コンサルテーションの主な課題は、「コンサルテーションの設定」及び「コンサルタントとコンサルティの関係性」に関することであった。また、これらの課題は、従前より認識されながらも、軽減・解消には至らず継続されていることが明らかとなった。

課題を踏まえた効果的なコンサルテーションとして、積極的な働きかけを含む【設定の工夫】や【チーム支援体制の構築】に向けた【互いの専門性を尊重した対等な関係構築】が不可欠であると示され、【保育者主体の課題解決を支える】取り組みの更なる推進の必要性などが明らかとなった。

インクルーシブ保育・教育の実現に向け、一人ひとりの子どもの教育的ニーズに的確に応えるためには、コンサルテーションの充実が不可欠である。コンサルタントとコンサルティが互いの専門性を尊重しながら共に取り組む中で、<保育者主体の課題解決>を志向するコンサルテーションが、園の実態に応じて柔軟に創造されることが望まれる。

本研究では、文献検索の際に保育所及び幼稚園の双方を含む条件設定としたため、保育所もしくは幼稚園のいずれかのみを取り上げた文献が対象から除外されるなど、文献が限定された可能性がある。今後は検索条件の設定等を工夫し、対象を拡大して検討したい。また、本研究で得られた示唆をもとに、コンサルテーションの実践を積み重ね、その成果についても併せて検証していきたいと考える。

## 引用文献


ベネッセ教育総合研究所 (2019)．第３回幼児教育・保育についての基本調査． https://berd.benesse.jp/up_images/research/All_web.pdf(2021.10.20)

深谷英治，江田裕介 (2011)．他児との関係形成が困難な「気になる」子どもに対する保育コンサルテーション．和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要，21，9-16.

浜谷直人 (2005)．巡回相談モデルはどのように障害児統合保育を支援するか．発達心理学研究，16(3)，300-310.

石隈利紀 (1999)．学校心理学．誠信書房.

石隈利紀 (2004)．コンサルテーションとは．日本学校心理学会（編），学校心理学ハンドブック「チーム学校」の充実をめざして (pp.148-149)．教育出版.

片岡基明 (2016)．コンサルテーションとしての保育所・幼稚園での巡回相談に関する研究動向．京都女子大学発達教育学部紀要，12，41-47.

水野智美，徳田克己，西館有沙ほか (2012)．保育現場における巡回相談のあり方．日本教育心理学会総会発表論文集，54，840-841.

文部科学省 (2019)．平成 30 年度 特別支援教育に関する調査結果．https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1402845_00003.htm(2021.9.25)
大橋智 (2017)．保育巡回相談におけるコンサルテーションの機能の質的分析－ KJ 法を用いたモデル化とテキストマイニングによる属性分析－．明星大学発達支援研究センター紀要，2，11-24.
重松孝治 (2014)．障害児保育における技術向上を目指したコンサルテーションの実践．川崎医療短期大学紀要，34，47-51.
白井由希子，糠野亜紀，新谷公朗ほか (2009)．「気になる子」の北を支援するための巡回相談システムの提案と評価．情報処理学会論文誌，50(2)，588-600.
鶴宏史 (2012)．保育所・幼稚園における巡回相談に関する研究動向．帝塚山大学現代生活学部紀要, 8，113-126.
柳沢君夫 (1997)．統合保育に関わる巡回訪問指導員の専門性に関する一考察－巡回訪問の実践をとおして－．特殊教育学研究，34(5)，17-22.

**参考文献**

阿部美穂子 (2013)．気になる子どもの保育における効果的な巡回相談スタイルの実践的検討－保育所 ( 園 ) 長アンケートの分析－．富山大学人間発達科学部紀要，7 (2)，41-53.
阿部美穂子，河﨑美香，松本理沙ほか (2018)．インクルーシブ保育の実践を支える巡回相談のあり方．北海道教育大学紀要，教育学科編，68(2)，115-127.
藤井和枝 (2015)．保育巡回相談におけるコンサルテーションの進め方．浦和論集，53，49-68.
原口喜充，大谷多加志 (2018)．保育者からみた心理専門職との協働－経験による変化と関係性に着目して－．保育学研究，56(3)，126-136.
広瀬由紀，寛川慎子，加藤悦子ほか (2018)．特別な配慮を要する子を含めたより充実した保育実践の探求 (1) －同一保育場面を保育・教育・医療の専門家がみたときの視点の違いに関する分析－．植草学園大学研究紀要，10，83-92.
熊上藤子，石隈利紀 (2016)．「気になる子」に関する巡回相談が保育士の行動および保育所のチーム援助に与える影響．コミュニティ心理学研究，20(1)，28-44.
三山岳 (2011)．保育者はいかにして相談員の意見を受けとめるのか－巡回相談における保育者の概念変容プロセス－．教育心理学研究，59，231-243.
森正樹，林恵津子 (2012)．障害児保育巡回相談におけるコンサルテーションの現状と課題－幼稚園・保育所における専門職の活動状況から－．埼玉県立大学紀要，14，27-34.
森正樹，根岸由紀，細渕富夫 (2013)．臨床発達心理学的観点に基づくコンサルテーション技法の考察－幼稚園・保育所における障害児保育巡回相談に着目して－．埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要，12，59-66.
守巧，中野圭子，酒井幸子 (2013)．保育者の主体的な保育実践を導くコンサルテーション成立要因の抽出－コンサルテーション実施の「その後」に焦点を当てて－．保育学研究，51(3)，82-92.
守巧，中野圭子，酒井幸子ほか (2015)．保育現場におけるコンサルテーションの実情と課題の解明－管理職・ベテラン保育者へのインタビューの質的分析より－．保育学研究，53(2)，75-83.
佐伯文昭 (2013)．保育所・幼稚園における巡回相談について．関西福祉大学社会福祉学部研究紀要，16(2)，85-92.

＜総説＞

# 学校経営におけるファシリテーションスキルの活用
## －会議の効率化と意思決定の明確化に向けて－

北村公一 [1)]　相原健右 [2)]

# Utilization of facilitation skill in School Management.
## More efficiency and more clear decision making in meeting management.

Koichi Kitamura[1)]　Kensuke Aihara[2)]

**キーワード**：ファシリテーション、ファシリテーター
学校経営、学校運営、会議の効率化
**KEYWORDS**：facilitation, facilitator, school management,
school administration, meeting management

**抄録**

**目的**：学校運営の中の様々な会議を有効に機能させる一つの方向として、ファシリテーションスキルの活用の有効性を教員研修を通して考察した。

**方法**：神奈川県立総合教育センターで行われている「ファシリテーター養成のための研修講座」を活用し、学校における教員の会議にかける時間と会議に対する教員の意識調査を行った。

**結果**：「学校運営業務への参画」の項目において、週当たりの時間数が 4.0 → 3.4 と減少した。さらに、教員も会議の効率化の重要性と効果を実感し、その生み出された時間を生徒に対する指導に生かせることが分かった。

**結論**：ファシリテーションスキルは、会議や打ち合わせを効果的なものにするための技術であり、会議参加者の議論が活発になるよう支援・推進するものである。一方で、このスキルは教育活動との親和性が高く、授業やホームルーム経営の場でそのまま活用できるものも多い。
令和３年１月 26 日中央教育審議会答申において、教師に求められる資質・能力としてファシリテーション能力が挙げられていることからも、学校におけるファシリテーターの養成は今後より重要度を増していくと考えられる。

1)　横浜創英大学　Faculty of Childhood Education, Yokohama Soei University
2)　神奈川県立神奈川総合高校　Kanagawa Sohgoh Senior High School

## Ⅰ　はじめに

小・中・高等学校及び多くの教育機関では、日頃係や分掌・委員会などで定期的あるいは臨時に会議が行われている。その内容の多くは前年度の同じ時期に行われる行事や指導上の議題を議論するものとなっている。しかし、その多くの時間は伝達事項になっている場合があるのではないだろうか。会議とは、話し合われる内容を明確化し、組織としての方向性を決定する場であり、ただ単に意見交換をして時間を消費する場ではないと考える。要するに「毎週あるから行おう」「状況報告をして終わり」という会議であれば開く必要はない。組織として会議の存在は重要で、意思決定をして行動と責任を伴うものでなければならない。そのような会議を教育機関で有効に機能させる一つの方法として、ファシリテーションスキルの活用を考察してみた。

## Ⅱ　現状と課題

近年、学校の教員は忙しい、ブラックだということが聞かれるようになった。国際的な調査（文部科学省 , 2014）において、教員の１週間の仕事量（時間）を国際的に比較すると、日本の教員は最も多忙である。仕事時間の合計はシンガポールを除くほかの学力上位国と比べて、週 15 時間～ 20 時間程度多い（文部科学省、2013)。教員はその時間の中で授業や授業準備、生徒指導、課外活動等、様々な業務をこなしている。多忙化といわれているが、それでも教員は児童・生徒に対して教育活動を行っており、今後、多忙化解消のために学校経営の効率化が求められる。しかし、時間という絶対的なものを減らすにはどうしたらよいか。授業数、準備時間、生徒指導時間を減らすことが教育として求められる方向性ではないと思う。要は、「何をいつまでに誰がどのように」という企業では当たり前の教育版生産性向上を図る必要があるように思う。では、それを学校教育に浸透・活用するためにはどうしたらよいのであろうか。まずは、学校組織における会議（職員会議、分掌会議、学年会議等）を検討・決定機関として効率的に運用することが最も近道ではないかと考えた。そこで、会議におけるファシリテーターの育成を行い、会議時間の短縮と各教員の意識の変容を１学校ではあるが調査した取組と結果及び教員研修内容を紹介する。

## Ⅲ　学校 A における取組と結果の概要

神奈川県立 A 高校に協力をお願いし、以下の方法で調査を行った。調査期間は平成 19 年 4 月～ 20 年 3 月であった。（比良剛 (2020). 会議効率化による組織改革の一考察　－ファシリテーターによる会議の運営方法－ . 横浜国立大学教職大学院 2019 年度修士論文集）

① 平成 19 年度当初に全教職員対象に OECD 国際教員指導環境調査（Teaching and Learning International Survey：TALIS　以下 TALIS とする）の調査項目と同様の内容でアンケートを実施。

② 各分掌､各学年の若手教員（20 歳代～ 30 歳代）1 名に対して、後述の総合教育センターが行っているファシリテーション研修と同様の内容で校内研修を実施。

③ 研修受講者が各分掌・学年の会議において、ファシリテーターとなって会議の進行を行った。

④ 年度末に①で行ったアンケートを実施した。

その結果､「学校運営業務への参画」の項目において、週当たりの時間数が 4.0 から 3.4 と減少した。

さらに、教員の意識も会議の効率化の重要性と効果を実感し、その生み出された時間を生徒に対する指導に生かせることが分かった。

## Ⅳ　県立総合教育センターにおけるファシリテーション研修の概要及び効果

### 1．研修の概要

神奈川県立総合教育センター ( 以下､「総合教育センター」という ) では､平成 28 年度に「ファシリテーター養成のための研修講座」を開講して以降、様々な教員研修においてファシリテーションスキルの習得及び力量向上を目的とした取り組みを実施している。令和３年度時点においては､「ファシリテーションスキル向上研修講座 ( 基本 )」「ファシリテーションスキル向上研修講座 ( 実践 )」という２種類の研修講座を開講し、ファシリテーションスキル習得、力量向上の基幹的な役割を担っている。その他､「中堅教諭等資質向上研修講座」や「新任総括教諭等研修講座」など､学校運営の中核を担う中堅世代をターゲットとしている研修講座において、ファシリテーションスキル習得に係る研修を実施している。

### 2．開設当初の研修のねらい－管理職研修を軸とした学校組織マネジメントの研修

総合教育センターは、平成 28 年度に経験年数 3 年目の県立学校長を対象とする「トップマネジメント研修講座」及び、その修了者（校長）の推薦を受けた教頭及び総括教諭（後に総括教諭及び教諭に変更）を対象とする「ファシリテーター養成のための

研修講座」を開設した。この二つの研修講座は連動しており、校長のマネジメント力の向上を図る（トップマネジメント研修講座）とともに、校長がマネジメント力を発揮し、自身のビジョンを具現化するために必要となる人材を育成することをねらいとしている。学校教育目標の実現にむけ、校長のビジョンと教員の働きとが強固に繋がる機動的で実効性の高い組織体制づくりを企図したものである。

この二つの研修講座は、日産自動車株式会社の協力の下、同社が開発したマネジメントツール「Ｖ－ｕｐ」(日産自動車株式会社 V-up 推進･改善支援チーム , 2013) を土台に、学校で活用できるように総合教育センターと日産自動車とが共同で開発したものである。

学校のリーダーである校長はまずプロジェクトチームを編成し（図 1)、校長が提示する課題の解決方策を、プロジェクトチームで検討する（図 2)。ファシリテーターは、その解決方策検討会議をデザインする。会議の中にあっては活発な議論を推進し、実効性の高いものとするための進行役を担う。

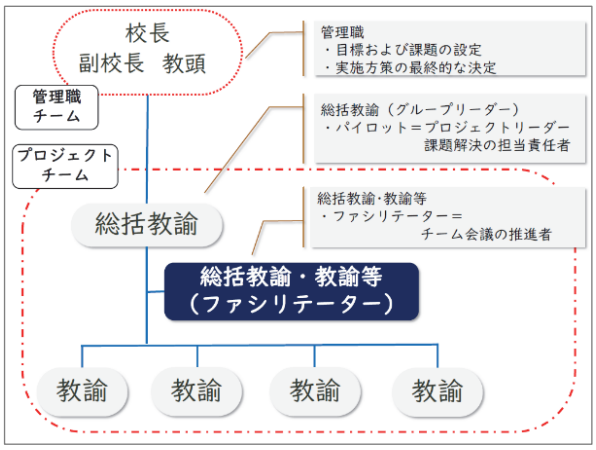



図１　「神奈川県版 Ｖ－ｕｐ」チーム編成イメージ（著者作成）

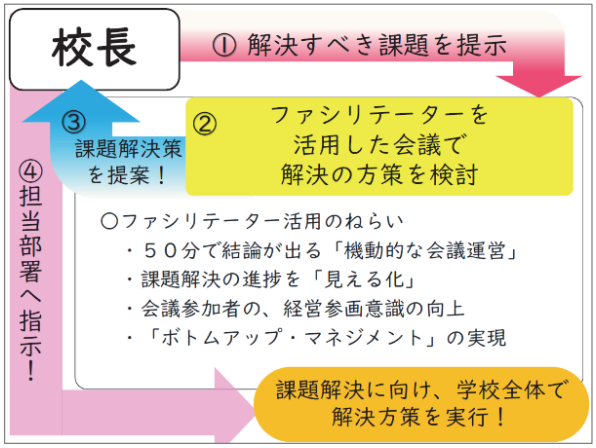



図２　「神奈川県版 Ｖ－ｕｐ」課題解決イメージ（著者作成）

以上の通り、総合教育センター主催のファシリテーションスキル習得に係る研修は、そもそも校長研修と連動したマネジメント研修としてスタートした。総合教育センターが実施するマネジメント研修では、自身の資質・能力の向上に資する内容であったかを測る「有益度」と、講師や資料の評価等コンテンツとしての研修の充実度を測る「要素」の２点で研修アンケートを実施し評価している。そのなかで「ファシリテーター養成のための研修講座」は、4 点満点中、有益度「3.9」、要素「4.0」という高い数値を示した。

平成 28 年の「ファシリテーター養成のための研修講座」の受講者は県立学校（高等学校、中等教育学校、特別支援学校）に限られ、また人数も 30 名と少ない。これは受講対象者が「トップマネジメント研修講座」受講者（校長）の推薦を受けたものに限られていたことによる。総合教育センターでは、ファシリテーションスキルは新しい時代の教育者にとって必須の資質・能力であるという認識のもと、この研修講座の受講者数拡充を図り、現在では校長の推薦の有無に限らず、また校種も問わず、ファシリテーションスキルの習得に係る研修講座を受講することができるようになった。またファシリテーションスキルは学校現場において汎用性が高く、学校経営や組織運営はもちろん教育相談や教科指導においても活用できる技術・視点であることから、様々な研修で取り入れられ、今日に至っている。

## 3. ファシリテーター導入のねらい

### 1）学校の会議における課題点

この項の前提として、学校の会議における二つの課題点について、まず触れておきたい。

課題点の一つ目は、明確な指標を基に課題の解決策を検討する会議の機会が少ないことである。

学校では、具体的な改善の視点が持ちづらい目標が設定されることが多い。

例えば、学校教育目標は学校における教育課程の編成において重要な位置を示すものであり、この目標の実現に向けて種々の教育活動が行われる重要なものであるが、「豊かな感性」や「国際社会に羽ばたく意識」の育成といった抽象度の高い表現が多く使用される。この特徴は学校教育目標のみならず、例えば体育祭や文化祭、修学旅行の学校行事にあっても見られ、設定される目標には抽象的・包括的な表現が用いられることが多い。ここには合理的な理由があるが、その説明は本稿の趣旨から逸脱するため割愛する。

目標が抽象的・包括的に設定されるため、目標達

成の進捗を図るための指標が設定しづらい。加えて目標自体の適不適を検討、判断することも難しい。これが、学校で「指標の設定」「数値による改善」という意識が醸成されにくい一因であると考えられる。これは、例えば商品の売り上げを明確な数値目標として設定する民間企業とは大きく異なる特徴であり、学校現場における課題点である。

課題点の二つ目は、「ミスの指摘」に拘泥しない建設的かつ創造的な議論をする会議が少ないということである。

学校の業務は多くが年単位でルーティーン化している。学校で実施される行事や式典等は、例年ほぼ同じ時期に、ほぼ同じ内容で実施される。その影響により「前例踏襲」を基軸として様々な業務が進行する。数値による課題改善の意識が醸成されにくい学校現場の業務の改善は、大幅なテコ入れや目標の再設定を含めた抜本的な改善策の検討は行われず、業務の簡素化やミスの削減を企図したマイナーチェンジによって行われることが多い。そのため、例えば新規事業の立ち上げや大幅な事業の見直し等に係る創造的な議論の経験が乏しい。言い換えるならば、衆議を博採し合意形成をはかることに課題があるということである。

2）ファシリテーター導入のねらい

ファシリテーター導入のねらいは大きく三つある。一つ目は、会議の効率化を図り、機動的な課題解決を目指すこと、二つ目は、課題解決プロセスを明確にして着実な解決方策の実行を目指すこと、三つ目は、次代を担うリーダーの育成である。本稿においては、一つ目と二つ目について詳述したい。

一つ目の「会議の効率化を図り、機動的な課題解決を目指すこと」について述べる。神奈川県教育委員会は、平成 29 年（県立学校対象）と平成 30 年（市町村立学校対象）に教員の勤務実態調査を実施している（2017）。この調査は教員の 1 週間の業務内容を調査し、その結果を平均化したものである。表 1 は、この調査のうち、教員が会議に費やす時間に関する項目を抜粋したものである。なお抜粋部分の調査対象者は「総括教諭・教諭」である。また、この調査結果は、限られた期間の中で調査・集計したデータを平均化したものであるため、必ずしも教員一人一人の働き方の実態をつぶさに捉えたものではない。

表 1　教員 1 人当たりの業務内容別の 1 日の平均学内勤務時間（学校の運営に関わる業務）

| 校種 | 学校運営全般 | 会議・打合せ |
|---|---|---|
| 小学校 | 1 時間 17 分 | 33 分 |
| 中学校 | 1 時間 21 分 | 32 分 |
| 高等学校 | 1 時間 46 分 | 35 分 |
| 特別支援学校 | 2 時間 30 分 | 43 分 |

「学校運営全般」の項目については、会議等のほか、「グループ業務」が含まれている。「会議・打合せ」の項目は、職員会議に代表される各種会議のほか、個別に行う打合せの時間も含まれる。この調査結果によれば、学校教員が会議に費やす時間は 1 週間で平均 3 時間弱（高等学校の場合）ということになる。仮に週に 2 回会議・打合せが行われている場合、1 回あたりの時間は平均で 1 時間を超える。所属するグループや職によってはその時間はさらに長くなることが容易に想像できる。会議の場における議論の舵取り役であるファシリテーターがいれば、長時間に及びがちな会議や打合せの時間を短くすることが期待できる。

二つ目の「課題解決プロセスを明確にして着実な解決方策の実行を目指すこと」について述べる。

「神奈川県版Ｖ－ｕｐ」におけるファシリテーターの役割は、当座の会議の議論活性化の推進、支援に留まらない。

図 3 は、学校における課題とその改善に向けた指標をイメージ化したものである。「神奈川県版Ｖ－ｕｐ」では、パイロット（会議の担当責任者）及びファシリテーターが、プロジェクトチームで検討すべき課題と、課題解決の進捗及び結果をつぶさに捉えるための指標について検討を行った。

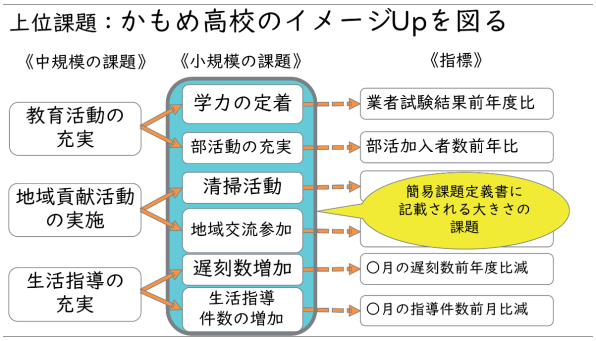



図 3　学校における課題設定及び指標イメージ（著者作成）

ここで検討された課題および指標を基に、ファシリテーターは解決方策検討会議の進行についてデザインする（図 4）。

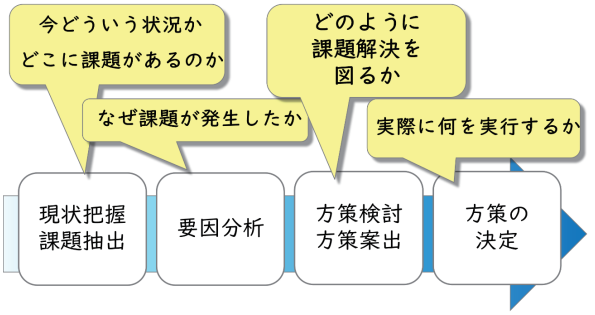



図 4　課題解決に向けた会議の進行プロセス（著者作成）

チームによる解決方策検討会議の中で推進役を担うファシリテーターは、会議で提案される方策についてPDCAサイクルを基にした見通しを持ち、チームで検討した方策が実効的なものとなるように議論を促進し、会議を導く。明確な指標の設定と、見通しを持った課題解決プロセスの作成によって、会議をより効果的なものとする。

学校で設定されている目標は抽象的な表現が多く使われる傾向にある。その弊害として、具体的な数値目標や指標が立てづらく、その進捗の確認、評価が難しいということが挙げられる。

神奈川県は、県立学校を対象に平成16年に「学校評価システム」を導入し、現在まで活用している。学校のミッション及び学校教育目標を基に学校経営の中期(4か年)及び短期(1か年)の計画を立て、その短期計画を学校評議員等の外部評価も含めた1年間のPDCAサイクルで実行して学校改善を図るというものである。ファシリテーションスキルは、学校評価に係るPDCAサイクルの推進にも貢献することのできる技術である。

## 4. ファシリテーションスキル研修の構成

一般的に、ファシリテーションスキルは次の4つに分けて説明される（表2）。

表2　ファシリテーションの4つの技術

| スキル | 内容 |
|---|---|
| 場のデザインのスキル | チームビルディングや目的確認等会議に向けた事前準備を行う。 |
| 対人関係のスキル | 参加者を観察し、参加者全員が話しやすい環境を作る。 |
| 構造化のスキル | 議論を「見える化」して意見をまとめ、論点を絞り込む。 |
| 合意形成のスキル | 議論の結果について、参加者の合意を得る。 |

参考：独立行政法人教職員支援機構（2018）教職員研修の手引き

これら全てを網羅した内容の研修を実施するためにはある程度の研修期間が必要になるが、長期的な研修は、日頃から多忙を極める教員には難しい。また、そもそも学校教員は、常に多数の児童・生徒と対峙し、安心安全な学習環境づくりに腐心するという業務の特質上、ファシリテーターとしての資質・能力が高い傾向にある。一般的な「4つのファシリテーションスキル」を網羅的に取り扱うのではなく、学校教員にとってより身につきやすく、実践の場で活用できるよう内容の研修をデザインする必要があった。

上述の通り、学校教員はファシリテーターとしての資質・能力が高い傾向にある。総合教育センターでは、会議の長時間化の一因は、そういった資質・能力を会議等において発揮するという視点を教員が持っていないために起きていると考えた。これにより、総合教育センターではファシリテーションスキルを次の2つに大別し、整理し直した。

・心構えと基本姿勢
・3つの技術

これには2つのねらいがある。1つは、受講者がファシリテーションを「新しい価値観」として学び、新たな改革・改善のモチベーションとなるように研修をデザインすることである。もう一つは、受講者（教員）に日常的に活用しているスキルとの共通点や親和性の高さを感じさせ、ファシリテーションスキルが翌日すぐに使えるものであるという実感を持たせることである。

## 5. 総合教育センターでのファシリテーションスキル

### 1）ファシリテーションスキル

先に述べたとおり、長時間に及ぶ会議の存在は学校運営上の課題点である。この課題解決のキーパーソンとなるのが、技術を身につけたファシリテーターである。

ファシリテーターは、「建設的な議論によって短時間で結論までたどり着く会議」をデザインし、実現する役割を担う。ファシリテーターは議事進行を司る司会者ではなく、またその会議において決定権を持つ立場でもない。研修においては、ファシリテーターを「様々な意見を持つ人が集まる場で、ファシリテーションスキルを活用して合意形成にむけた舵取りをし、チームによる課題解決を促進する者」と定義した。ファシリテーターは会議参加者（チーム）の活発な議論を支援する立場であるため、議論を意図的に特定の方向へ導いたり、議論に影響を与えるような提言をしたりすることは求められていない。会議を、参加者全員がそれぞれ独立した立場で自由に発言ができる安心･安全な環境にすることが、ファシリテーターを会議に介在させる目的の1つである。

### 2）2つの心構え

はじめに、「常に中立を旨とする」「常に合意の確認をする」という2つを、心構えとして挙げる。会議のファシリテーションを行う上で、ファシリテーターが最も大切にしなければならいのがこの2点である。

前項で述べたとおり、ファシリテーターは議論を

意図的に特定の方向へ導いたり、議論に影響を与えるような提言をしたりすることは求められていない。これは、やりようによってファシリテーターは意図的に議論の方向性を作ったり動かしたりできる立場にある、ということの裏返しである。「常に中立を旨とする」のは、ファシリテーターが議論のイニシアチブを握るのではなく、あくまで議論の支援・促進につとめる立場であることを示している。

ファシリテーターが介在する会議は、参加者全員の合意形成をゴールとする。ここでの「合意形成」とは、「自分は会議の結果とは違う意見を持っているが、この結果は自分の反対意見も含めて参加者全員で話し合ったものであり、この会議の総意である」ということを参加者全員が受け入れる状態をいう。これを「真の合意形成」と呼ぶ。会議が「真の合意形成」にたどり着くためには、賛成、反対、異論等すべての意見を参加者全員が言い尽くす必要がある。ファシリテーターが「常に合意の確認」をしながら議論を進めることによって、参加者が異論や反論を述べる機会を生むことに繋がる。

教員は授業で対話的な活動を取り入れ、児童・生徒に話し合いや議論をさせることが多い。授業での対話的活動については、例えば正解や正しい思考の方向性があり、そこに児童・生徒を導くためにヒントを与えたり問い方を変えたりなどの支援を行いがちである。教員がファシリテーターをする際に陥りがちなミスは、議論が停滞した際の沈黙に耐えきれず、授業時の支援よろしくヒントや意見を表出してしまうことである。授業とは違い、会議におけるファシリテーターは議論の流れを決定づけるような支援を行わない。教員がファシリテーションスキルを学ぶ際に、はじめに意識すべき点である。

3）３つの基本姿勢

ファシリテーターとして望ましい姿勢を、「立ち居振る舞い」、「話し方・聞き方」、「接し方」の３つに整理した。これは、一般的なファシリテーションスキルのうちの「対人関係」のスキルに関係する部分を、教員研修用に再整理したものである。

表３は、３つの基本姿勢の内容を抜粋したものである。教員の居住まいが児童・生徒に影響を与えるのと同様に、会議の場においても、ファシリテーターの居住まいが会議の雰囲気を形作る。安心・安全に自分の意見を述べられる会議の場の雰囲気と、児童・生徒が安心・安全に過ごせる学習環境のそれはほぼ同じであり、その環境を作るために求められるファシリテーター（教員）の居住まいもほぼ同じである。

表３　総合教育センター版ファシリテーションスキル「３つの基本姿勢」（著者作成）

| ３つの基本姿勢 | 具体的な内容 |
|---|---|
| 立ち居振る舞い | ・笑顔で明るく表情豊かに<br>・姿勢よく、適度に歩く<br>・作業しやすい楽な服装で清潔感を保つ<br>・ポケットに手を入れる、腕組み、手もみ等をしない |
| 話し方聞き方 | ・「えー」「あー」と言わない<br>・意見は一旦受け止めて、内容を確認して共有化<br>・しゃべり過ぎない |
| 接し方 | ・参加者の名前を確実に覚え、名前で話しかける<br>・全員にアイコンタクトと質問の投げかけ<br>・発言が少ない人の存在を忘れずに、意見を求める<br>・作業の節目節目で一人ひとりに合意を確認。協力に感謝 |

「立ち居振る舞い」は、明るく朗らかに、清潔感をもって会議の場に臨むことで、参加者が笑顔で明るく会議に臨めるような雰囲気を醸成しようというものである。例えば、心理学では腕組みは警戒のサインとされるが、ファシリテーターが腕組みをしていたり険しい表情でいたりすることは、会議の参加者に要らぬ緊張感をもたらすことになりかねない。参加者が肩の力を抜いて、気負わずに参加できる雰囲気を演出するために、ファシリテーターが適切な立ち居振る舞いをすることは重要である。

「話し方、聞き方」は、ファシリテーターが参加者の意見を優しく受け止め共有することで、参加者が安心して発言できる雰囲気を醸成しようというものである。会議の参加者の中には、場の空気を乱す意見をためらう者がいる。また、自分の発言に自信がなかったり、自身がその場で少数派であるために発言しづらいと考えたりする者も多い。会議の場においては、「真の合意形成」を目指す上で、そういった周りの雰囲気を読まない意見や少数派の意見こそを取り上げ、議論の場に置く必要がある。全ての参加者の全ての発言や意見は、皆平等に価値を持つものなのである。そのため、ファシリテーターは全ての参加者が発言しやすいように、話し方、聞き方に配慮することは重要である。

「接し方」は、参加者全員を気にかけ、声をかけることで、参加者が議題を我が事と捉える雰囲気を醸成しようというものである。ファシリテーターが参加者の名前を覚え、名前で呼ぶことは、自律した個人として会議に参加しているという意識を参加者にもたらすことに繋がる。意見を求める際にも、発言の多い参加者の陰に隠れてしまっている発言の少ない参加者に適切に、また公平に意見を求める意識が、

ファシリテーターには必要となる。

これらの基本姿勢で挙げた各事項は、その業務の特性上教員が得意としている部分であり、教員個々人がある程度確立した自分の「型」のようなものを持っている部分でもある。教員がファシリテーターになるにあたっては、教員がそもそも持っているスキルや「型」が活用・応用できるという視点を持つことが重要である。

4）3つの技術

総合教育センターでは、ファシリテーションスキルを「引き出す」「シェアする」「デザインする」の3つに整理した。これは、一般的なファシリテーションスキルのうち「場のデザイン」や「構造化」、「合意形成」のスキルに関する部分を、教員研修用に再整理したものである。3つの技術のうち、「引き出す」と「シェアする」は会議における「舵取り」の為の技術であり、「デザインする」は課題解決全体を見通した上での「下ごしらえ」にあたるものである。

「引き出す」技術は、会議の中で参加者の持つ意見やアイディアを適切に引き出し、その意見やアイディアを議論の場に挙げるための技術である。「3つの基本姿勢」の「話し方・聞き方」をベースに、参加者の思考を促し、議論が建設的なものとなるように導くための技術である。例えば、参加者から多くの意見を募る際の問い方や、会議の終盤に意見を収束させていく際の問い方など、意見を引き出したりまとめたりする問い方の種類と、適切な使用場面、方法について取り扱う。

この「引き出す」技術は、所謂授業技術と重なる部分が非常に多い。児童・生徒の思考を促し、グループワーク等の対話的活動の場で表出させる視点や手法は、主体的・対話的で深い学びの実現に寄与する技術と言える。ファシリテーションスキルの習得・向上が授業改善に直接的に繋がる部分でもある。

「シェアする」技術は、会議の中で出された多くの意見やアイディアを効果的・効率的に共有し、会議の参加者が同じ方向を向いて議論を進めるために必要となるものである。一般にグラフィックファシリテーション：graphic facilitationと呼ばれるもので、意見やアイディアを視覚化し、思考ツール等を用いた整理法によって議論の流れや論点を構造化する。

視覚化・構造化の手法は多くあるが、総合教育センターでは付箋を用いた整理法を中心に紹介し、研修を行っている。参加者が意見を付箋に書き込むことで、多く出される意見のひとつひとつを視覚化できる。また付箋紙の特性上何度も張り直すことができるため、会議の中で多く出される意見を整理しやすい。付箋の色に意味を持たせることでその整理はさらに容易になる。このように付箋は使い勝手がよく、ファシリテーションスキル習得のはじめの一歩として学ぶのに適したツールである。

付箋を活用する効果は他にもある。会議の場において、発言することが得意でない参加者がいる際に、意見を付箋に「書く」ことによって、その参加者が意見を表出する機会を確保することができる。また、ホワイトボードや模造紙に張り出された付箋はその瞬間に書き手の元から切り離され、共有化された意見となる。これは、話し手の立場や思い入れの強さ、声の大きさ等付帯要素をまといがちな「発言」とは異なる特徴である。付箋に書かれた意見は忖度されることなく、すべて公平、平等に扱われるのである。

付箋によって視覚化した意見やアイディアをどのように整理するのか。研修の中では表4に挙げる4種類の思考ツールを用いた演習を行う。視覚化・構造化の際に活用される思考ツールは多くあるが、その中でも特に汎用性が高く、教科指導を含む学校現場の様々な場面で転用がしやすいと思われるものを取り上げる。

表4 「ファシリテーションスキル向上研修講座」で取り上げている思考ツール（総合教育センター）

| 思考ツール名 | 効果・使用場面 |
|---|---|
| ＭＥＣＥツリー | 思考の発散。検討する要素について、「漏れなくダブりなく」の視点で演繹的に検討する。 |
| プロセスマップ | 思考の発散。業務の進行プロセスを点検し、課題点をあぶり出す。 |
| 親和図 | 意見の整理収束。出された意見をカテゴリーごとに分類して視覚化する。 |
| ペイオフ・マトリクス | 意見の整理収束。会議で出された解決方策を、効果とコストの関係等から重み付けする。 |

演習は、架空設定を用いたロールプレイ形式で行う。研修受講者全員が実際にファシリテーターを経験し、その難しさと効果、ツールの使い方を体感的に学習する。

「デザインする」技術は、参加者が会議にストレス無く臨み、議論できる環境を作るための技術である。座席や部屋の配置など物理的なデザインの他、参加者に会議の見通しや課題解決の全景を意識させるような手立ても「デザインする」技術に含まれる。

ファシリテーターは会議の冒頭に、参加者全員が守るべきルールを設ける。「グラウンドルール」と呼ばれるこのルールの意図は、参加者が安心・安全

な環境で自由に発言する環境を作ることにある。このルールを参加者から常に見える所に掲示（視覚化）することで、全員が常にそのルールを意識するようになる。設定されるルールは、図５のサンプルのように、できるだけシンプルで、かつ前向きに会議に臨むことを求める内容が望ましい。グラウンドルールの中の「安全なシェルター」というルールは、「この会議室はシェルターの中。外部からの干渉を受けない」ということを示し、忌憚のない意見交換を求める、という意味を持つものである。

グラウンドルール

・楽しく、楽しむ、楽しませる

・積極的に「聴く」「話す」「取り組む」

・時間厳守

・ここは「安全なシェルター」

図５　グラウンドルールサンプル (著者作成)

会議の冒頭に参加者の緊張をほぐすことを目的として行われるアイスブレイクも、会議を「デザインする」上で重要である。参加者同士のコミュニケーションの第一歩であり、会議室内の雰囲気を方向付けるものであるため、会議の冒頭で必ず行いたいものである。研修では、２～３分程度で行えるようなものを含め、その手立てを紹介する。

参加者が安心して会議に臨む為の手立てとして、会議の設計図ともいうべき「進行表」を作成し、会議参加者に示すことか有効な手立てである。会議のプロットと予定所要時間を示すことで、参加者が見通しをもって会議に臨むことができる。

課題達成計画書

課題名：　　目標値：

| What / How | Who | When | 効果予測（指標・単位） | リーダー判断 Go / NoGo |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

図６　課題達成計画書（著者作成）

また、課題解決プロセスの全景を参加者に意識させるために、会議結果の成果物を示すことは有効である。「神奈川版Ｖ－ｕｐ」では、その成果物の一例として「課題達成計画書」という様式を作成した（図６)。「課題達成計画書」は、会議で検討された課題解決方策をとりまとめ、決裁者である校長に提案するためのものである。ここには「どのような方策を」「誰が」「いつまでに」行うのか、その方策の達成状況を図るための指標と数値目標を設定し「どのように」行うのかを記載するように作られている。この「課題達成計画書」を参加者にあらかじめ提示することで、参加者は会議のゴールを把握でき、議論の方向性をイメージすることができるのである。

ここまで「3 つの技術」について述べてきた。ファシリテーションスキルは、会議や打ち合わせを効果的なものにするための技術であり、会議参加者の議論が活発になるよう支援・推進するものである。一方で、このスキルは教育活動との親和性が高く、授業やホームルーム経営の場でそのまま活用できるものも多い。

## Ⅴ　まとめ

ファシリテーションスキルは、会議や打ち合わせを効果的なものにするための技術であり、会議参加者の議論が活発になるよう支援・推進するものである。一方で、このスキルは教育活動との親和性が高く、授業やホームルーム経営の場でそのまま活用できるものも多い。

令和３年１月 26 日中央教育審議会答申において、教師に求められる資質・能力としてファシリテーション能力が挙げられていることからも、学校におけるファシリテーターの養成は今後より重要度を増していくと考えられる。

## 謝辞

本研究報告に当たり、県立総合教育センターの研修に多大なご協力いただいた日産自動車株式会社及び関係社員の皆様に心から感謝申し上げます。

## 引用文献

中央教育審議会 (2021 年１月 26 日 ).「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）. https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf（2021.11.10. 最終閲覧）

独立行政法人教職員支援機構（2018）教職員研修

の手引き 2018 ‐ 効果的な運営のための知識・技術 ‐
日産自動車株式会社 V-up 推進･改善支援チーム ( 著 ) 井上 達彦 ( 監修 )　鈴木竜太 ( 協力 ), (2013). 日産 V-up の挑戦 .　中央経済社 .
比良剛 (2020). 会議効率化による組織改革の一考察 －ファシリテーターによる会議の運営方法－ . 横浜国立大学教職大学院 2019 年度修士論文集
神奈川県教育委員会（2017）. 県立学校勤務実態調査の調査結果について . 神奈川県教育委員会
文部科学省（2013）. OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2013 年調査結果 . https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/others/1349189.htm (2021.11.　最終閲覧 )
文部科学省（2014）. 我が国の教員（前期中等教育段階）の現状と課題 - 国際教員指導環境調査（TALIS）の結果概要 . https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2014/06/30/1349189_1.pdf（2021.11.10，最終閲覧）

**参考文献**

神奈川県立総合教育センター「ファシリテーター養成研修」資料（2020 年度版）

＜研究報告＞

# 訪問看護ステーションにおけるがん療養者と家族への効果的なテレナーシングのあり方

笠原順子[1)]　上條優子[2)]　近藤仁美[2)]　村上亜紀[2)]

# Effective method of telenursing home care for patients with cancer and their family members

Yoriko Kasahara[1)]　Yuko Kamijo[2)]　Hitomi Kondo[2)]　Aki Murakami[2)]

**キーワード**：電話相談、テレナーシング、がん療養者、家族、在宅ケア
**KEYWORDS**：telephone nursing, telenursing, patients with cancer, caregivers, home care

**抄録**

**目的**：訪問看護ステーションを利用しているがん療養者と家族からの電話相談について実態を調査し、訪問看護における効果的なテレナーシングのあり方について具体策を検討する。

**方法**：Ａエリアの訪問看護ステーション 45 施設に調査票を送付し、がん療養者の属性と電話相談者の属性、相談の時間帯、相談内容、相談への対応を調査した。

**結果**：調査期間は 2016 年 3 月～ 5 月の 4 週間で、がん療養者を訪問していた 15 施設から 66 名分の回答を得た。療養者の平均年齢は 77.8 ± 9.6 歳 (48-98 歳 )、男性 58%、病期Ⅲ・Ⅳ 62.1%、独居 15.2% であった。電話相談数はのべ 43 件であり、相談者の平均年齢は 75.8 ± 8.7 歳 (48-89 歳 )、男性 50%、相談者の内訳は、家族 67.2% であり、相談の時間帯は 6-12 時が 67.4%、相談の長さは 20 分未満が 90.7% であった。相談内容は、症状悪化、不安、薬の使い方、装具の不具合、病院受診や訪問時間・回数、利用料金などであった。相談への対応としては緊急訪問が 46.5%、助言が 34.9% であった。

**結論**：看護師は電話相談に対して 20 分未満で情報取集から評価まで完了し終話していた。また、家族からの相談が約 7 割あり、家族を支援することの重要性も再確認された。訪問看護ステーションにおける電話相談の利点は、緊急訪問も含めた具体的な対応が即時に可能であること、操作が簡便であり経済的観点からも多世代の広い階層をカバーできる点にある。電話相談による有効な支援を提供するには、系統立てた情報収集を行う記録用紙などの作成、看護師が実施したトリアージの質の保証を評価する枠組みの必要性が示唆された。

1)　前横浜創英大学　看護学部 Former at Faculty of Nursing, Yokohama Soei University
2)　横浜創英大学　　看護学部 Faculty of Nursing, Yokohama Soei University

## I　はじめに

国内では人口の高齢化に伴い 1985 年以降がんの罹患数は増加してきた。高齢化の影響を除いた年齢調整率でみると、がんの罹患数は 2010 年前後から横ばいとなり死亡率は 1990 年代半ばをピークに減少している (Katanoda et al., 2021)。生存率の割合も増加しており、日本はがんと共に安心して暮らせる社会の構築を目指している。2005 年から、がんの外来患者数は入院患者数を上回り ( 児玉 , 2021)、2007 年にはがん対策基本法に「居宅においてがん患者に対しがん医療を提供するための連携協力体制を確保すること」( 厚生労働省 , 2007) が盛り込まれた。すなわち、がん療養の場は病院から居宅に転じている。

がん療養者に生じる典型的な症状、例えば痛みや倦怠感、便秘、吐き気などは、居宅においては特に療養者が自己管理する必要がある。居宅でよい治療を行うためには、療養者本人の服薬アドヒアランスや病状の管理のみならず、家族へのサポートも重要になる ( 中村・沖中 , 2019; 渡邉・大竹・小林 , 2019)。がん療養者への支援方法として、電話や端末機器を用いた相談を取り入れ、奏効した研究が報告されている。たとえば、入院治療によって進行肝細胞癌の化学療法を受けた患者の退院後に、外来看護師が電話によるフォローアップ介入を行ったところ、介入群で、累計投与期間と累計生存期間に延長がみられた ( 小岡ほか , 2016)。抗がん剤による化学療法は、吐き気や脱毛などの副反応から治療の継続が困難になる場合もあるが、看護師が電話介入によって適切に症状に助言することで治療の継続に繋げることができる。また、前立腺がんの術後の合併症について、看護師が端末機器を利用して骨盤底筋群の機能を維持する教育指導を行ったところ、排尿機能の向上や生活の質を保つ効果がみられた (Sato, 2020)。がんの外来化学療法において、患者や家族に電話介入をしてその効果を評価するシステマティックレビューでは、2013 年から 2018 年にかけて、ブラジル、イラン、トルコ、アメリカ、パキスタン、日本、中国、イギリス、オーストラリアから、計 19 本の論文が報告されており、有効性の評価が行われている (Meretto, Contim & Santo, 2019)。

日本では、病院が電話等による再診料を診療報酬で請求できる仕組みがあり ( 厚生労働省 , 2020)、訪問看護では「24 時間対応体制加算」という診療報酬体系により 24 時間の相談体制がとられている。2018 年の診療報酬の改定では利用者一人に対し 6400 円の加算となっている ( 月 1 回算定 )。また、COVID-19 の感染拡大を受け 2020 年 4 月 7 日の閣議決定において、初診の患者にも「オンライン・電話による診療、オンライン・電話による服薬指導が希望する患者によって活用されるよう直ちに制度を見直し、できる限り早期に実施する」ことが制定された ( 内閣府 , 2020)。ICT (Information and Communication Technology) の発達は、医療においても遠隔診療の手段を多様化させており、利用体制の整備が進められている。看護においては 1990 年代から欧米諸国で「telenursing」という用語が使われ始め、遠隔地に暮らす慢性疾患を伴う療養者を中心に電話相談が開始された。日本におけるテレナーシングの研究は、慢性閉塞性肺疾患についてシステム整備が進み ( 亀井・亀井・高橋 , 2006)、2018 年に診療報酬が制定されたが、がん療養者に関しては前述した先行研究のとおり病院における外来化学療法患者が中心であり、訪問看護ステーションからの報告は未だ少ない。そこで本研究では、訪問看護ステーションにおけるがん療養者と家族からの電話相談の実態を調査し、訪問看護におけるテレナーシングの可能性を検討したい。なお本研究では「テレナーシング」を医療者によって提供される「テレヘルス」の下位概念として位置付ける ( 亀井 , 2020; 宇土 , 2021)。亀井、宇土による「遠隔医療に関する用語と内容」の解説を表 1 に提示する。また「テレナーシング」に用いる情報通信機器には、音声の送受信手段として固定電話・携帯電話・通信アプリが含まれる ( 日本在宅ケア学会 , 2021; Mohsen et al., 2020)。よって訪問看護師が対応する電話相談もテレナーシングと定義する。

表 1　遠隔医療に関する用語と内容

| 用語 | 実践者 | 対象者 | 内容 |
|---|---|---|---|
| テレヘルス | 医療者全般 | 患者 | 医師や看護師をはじめ医療者が提供する遠隔医療の総称 |
| テレナーシング | 看護師 | 患者 | 看護師が行うテレヘルスのこと |
| テレメディスン | 医師 | 患者 | 医師が行うテレヘルスのこと（領域別にさらに分類される：例：テレメンタルヘルス，テレダーマヘルス） |

（出典：亀井，2020; 宇土，2021）

## Ⅱ　目的

訪問看護ステーションを利用しているがん療養者と家族からの電話相談について実態を調査し、訪問看護における効果的なテレナーシングのあり方について検討する。

## Ⅲ　方法

1．調査期間

2016 年 3 月 10 日から 5 月 30 日のうちの 4 週間であった。

2．研究デザイン

訪問看護ステーションのがん療養者のカルテを用いた量的観察研究とした。

3．対象と方法

Ａエリアにある訪問看護ステーション 45 施設に調査票を郵送し、がん療養者と家族からの電話相談に関してカルテからの情報収集を依頼した。なお、調査票送付前に全ステーションの所長が参加する会議にて研究主旨を説明し文書で同意を得た。

4．調査内容

1）基本属性

がん療養者の年齢、性別、居住形態、要介護度、がんの病期、治療内容、内服薬の種類、現在の症状について、質問紙を用いて尋ねた。

2）電話相談に関する情報

電話相談者の年齢、性別、続柄、電話のあった時間帯、相談内容、ステーションの対応について、質問紙を用いて尋ねた。

5．倫理的配慮

本研究は、山梨県立大学の研究倫理審査会の承認を得て実施した ( 承認番号：1519)。

## Ⅳ　結果

調査票を送付した 45 施設のうち、がん療養者を訪問していた施設は 15 施設であり、がん療養者は 66 名であった。電話相談数はのべ 43 件であった。

1．療養者の属性

訪問看護ステーションにおけるがん療養者の属性を表 2 に示す。基本属性として、年齢は 77.8 ± 9.6 歳、性別は男性 38 人 (57.6%)、女性 28 人 (42.4%) であった。要介護 3 以上は 31 名 (46.9%)、介護認定なしは 6 名 (9.1%) であった。がんの病期Ⅲ以上は 42 名 (63.6%)、治療内容は緩和ケアが 26 名 (39.4%) であったが、積極的治療も 21 名 (31.8%) であった。内服薬は 5-9 種類が 31 名 (47.0%) と最も多く、次いで 1-4 種類が 23 名 (34.8%) であった。独居者は 9 名 (15.2%) であった。

表 2　がん療養者の属性（n=66）

| 療養者の年齢 | | |
|---|---|---|
| 平均年齢 | 77.8 ± 9.6 | |
| ( 範囲 ) | (48-98) | |
| 性別 | 人数 | (%) |
| 男性 | 38 | (57.6) |
| 女性 | 28 | (42.4) |
| 要介護度 | | |
| 要支援 1・2 | 1 | (1.5) |
| 要介護 1 | 7 | (10.6) |
| 要介護 2 | 12 | (18.2) |
| 要介護 3 | 14 | (21.2) |
| 要介護 4 | 9 | (13.6) |
| 要介護 5 | 8 | (12.1) |
| 認定なし | 6 | (9.1) |
| 申請中 | 2 | (3.1) |
| 未記入 | 7 | (10.6) |
| 病期の分類 | | |
| Ⅰ・Ⅱ | 0 | (0.0) |
| Ⅲ | 4 | (6.0) |
| Ⅳおよび末期 | 38 | (57.6) |
| 不明 | 24 | (36.4) |
| 治療内容 | | |
| 緩和ケア | 26 | (39.4) |
| 積極的治療 | 21 | (31.8) |
| 未記入 | 19 | (28.8) |
| 内服薬 | | |
| 1-4 種類 | 23 | (34.8) |
| 5-9 種類以上 | 31 | (47.0) |
| 10 種類以上 | 10 | (15.2) |
| 未記入 | 2 | (3.0) |
| 居住形態 | | |
| 同居 | 57 | (84.8) |
| 独居 | 9 | (15.2) |

表３　電話相談の属性（n=43）

| 相談者の年齢 | | |
|---|---|---|
| 平均年齢<br>（範囲） | 75.8 ± 8.7<br>(48-89) | |
| 性別 | 人数 | (%) |
| 男性 | 23 | (53.5) |
| 女性 | 20 | (46.5) |
| 続柄 | | |
| 本人 | 8 | (18.6) |
| 家族 | 29 | (67.4) |
| 未記入 | 6 | (14.0) |
| 回答者の属性 | | |
| 看護師 | 41 | (95.3) |
| 事務員 | 2 | (4.7) |
| 相談の時間帯 | | |
| 0-6 時 | 2 | (4.7) |
| 6-12 時 | 29 | (67.4) |
| 12-18 時 | 4 | (9.3) |
| 18-0 時 | 8 | (18.6) |
| 相談の長さ | | |
| 10 分未満 | 22 | (51.2) |
| 10-20 分未満 | 17 | (39.5) |
| 20-30 分未満 | 1 | (2.3) |
| 30 分以上 | 3 | (7.0) |

表４　電話相談の内容（複数回答あり）

| | 本人 | 家族 | 未記入 |
|---|---|---|---|
| 発熱 | 0 | 2 | 1 |
| 痛み | 0 | 4 | 2 |
| 呼吸苦 | 0 | 2 | 0 |
| 食欲不振 | 1 | 1 | 0 |
| 便秘 | 2 | 3 | 0 |
| 不安 | 1 | 1 | 0 |
| 薬の使い方 | 1 | 2 | 1 |
| 点滴管理 | 1 | 0 | 0 |
| 装具の不具合 | 1 | 5 | 0 |
| 病院受診 | 1 | 2 | 0 |
| 訪問時間や回数の確認 | 0 | 1 | 1 |
| 訪問看護利用料金 | 0 | 3 | 0 |
| 死亡報告 | 0 | 1 | 0 |
| その他 | 1 | 3 | 1 |

表５　電話相談への対応（n=43）

| | 件数 | (%) |
|---|---|---|
| 緊急訪問 | 20 | (46.5) |
| 時間を早めて訪問 | 2 | (4.6) |
| 電話による助言 | 15 | (34.9) |
| 主治医に報告 | 6 | (14.0) |

2．電話相談の属性

電話相談の属性を表３に示す。相談者の年齢は 75.8 ± 8.7 歳、性別は男性 23 名 (53.5%)、女性 20 名 (46.5%) であった。相談者は家族が 29 件 (67.4%) で半数を超えていた。相談の時間帯は 6-12 時が 29 件 (67.4%) で最も多く、0-6 時が 2 件 (4.7%) で最も少なかった。電話相談の長さは 10 分未満が 22 件 (51.2%) で最も多く、10-20 分未満が 17 件 (39.5%) であり、0-20 分未満を合わせると、39 件 (90.7%) であった。

3．電話相談の内容

電話相談の内容を表４に示す。症状に関する相談をはじめ、尿カテーテルなどの装具の不具合、訪問看護利用料金の相談、その他では、家族から、夜間の不穏・不眠、いつもと様子が違うなどがあった。

4．電話相談への対応

電話相談への対応について表５に示す。緊急訪問は 20 件 (46.5%) と最も多く、電話による助言は 15 件 (34.9%) であった。

## V　考察

1．訪問看護ステーションを利用しているがん療養者の背景と訪問看護師による電話相談の必要性に関する考察

本研究におけるがん療養者の特徴は、後期高齢期にあり、要介護度３以上が 46.9%、病期Ⅲ以上が 63.6%、緩和ケア対象者が 39.4% であった。積極的治療をしている療養者が 31.8%、5 種類以上の内服をしている方が 62.2%、独居が 15.2% であったことから、症状コントロールのためには内服アドヒアランスも含めたセルフケア能力、同居の場合には家族のアドヒアランスをサポートする体制が必要である。外来治療を継続しながら在宅療養するがん療養者には外来スタッフによる電話サポートも実施されているが、運営体制によっては休日・夜間の相談に対応できないケースもある。全国にはがん拠点病院が設置されており、無料の電話相談も可能であるが、こちらも平日の対応がメインであり休日・夜間の対応は難しい。ある病院で薬剤師が外来治療している患者を対象に電話相談を実施して顧客満足度を測定した研究では、電話相談は満足度が得られたが、改善の余地として休日・夜間の電話対応の拡充が挙げられていた (川地ほか，2018)。このような場合に、24 時間対応体制を届け出ている訪問看護ステー

ションと連携していれば、電話相談の内容を看護師が 24 時間トリアージでき、必要であれば緊急訪問も可能である。服薬アドヒアランスのみならず、症状の複雑化や重篤化への対応に本人や家族が苦渋した際に、その場で看護師に音声で相談でき、セルフケアが難しければ看護師が家に出向いて対応する。このような体制は、療養者と家族の負担を軽減するのみならず三次医療の負担の軽減にもつながると考えられる。また、電話相談は、ICT 操作に慣れていない療養者にとっても情報セキュリティの保護が比較的容易であり、簡便にテレナーシングができる手段といえる。2018 年の総務省の調査によれば、スマートフォンの個人保有率は多くの世代で増加傾向にあるものの、20 代、30 代は 90% 以上がスマートフォンを保有するのに対して、70 代では 18.8%、80 代では 6.1% と、世代間の差が大きい ( 総務省 , 2018)。世帯年収 400 万円以上では 91.7% がスマートフォンを保有しているが、400 万円未満では 75.1%、200 万円未満では 53.1% となっており、所得の違いによっても保有する通信機器に差がみられる。一方、固定電話の利用状況は、20 代で 50.6%、30 代で 25.8% であるが、70 代で 67.9%、80 代以上で 70.9% であり、80 歳以上では今後も使い続けたいとの回答が 9 割を超えていた ( 総務省 , 2019)。すなわち、機器の形態を問わず、音声通信を用いたテレナーシングは、より広い世代、より広い層をカバーできる利点があり、現状に即した手段といえる。

2. 電話相談の属性に関する考察

療養者と同じく電話相談者も後期高齢期にあり、家族からの相談が 67.4% であったことから、高齢の家族が療養者本人の状況を近くで観察し、困った時に電話相談している背景が推察された。家族からの電話相談の場合は、療養者の主訴を的確に把握するため看護師側からの情報収集の手段に工夫が必要である。看護師は本人や家族の主観的情報のみならず、バイタルサインズや痛み、皮膚の状態、可動域などの客観的情報を数値化、指標化して記録できるような聞き方をする必要がある。

電話相談の時間帯については、本研究では早朝・深夜にあたる 0-6 時が 4.7% と最も少なく、18-0 時は 18.6% であった。最も相談が多かったのは 6-12 時で 67.4% であった。先行研究において 3 年間の時間外緊急電話について調査した報告によると、緊急相談は 18-21 時が最も多かった ( 平田 , 2012)。調査を行った時期の診療報酬制度には違いがあり、一概には比較できないが、いずれにせよ相談者は深夜ではなく、訪問看護ステーションの開所直後や閉所直後を含む時間帯に電話をかけている傾向がみられた。これは相談者が電話相談の即時性に配慮して、看護師が活動しやすい時間を選んで電話をかけてきている可能性が考えられる。あるいは訪問看護時のスタッフの工夫により、時間外の相談が少なく済む対応をしていることも考えられる。なお、2015 年の全国訪問看護事業協会の調査では、「緊急時訪問看護加算」( 介護保険 ) を届け出ている施設は 89.2%、「24 時間対応体制加算」( 医療保険 ) を届け出ている施設は 85.4% あり ( 川村ほか , 2015)、地域における 24 時間体制の訪問看護は充実してきたといえる。外来と訪問看護が連携することで、療養者を 24 時間包括的に支援することができる。

電話相談の長さについては、0-20 分未満が 90.7% であり、看護師はあらゆる相談内容に関して 20 分未満で状況を把握し、トリアージしていることがわかる。看護師には短時間で効果的なアセスメント行うことが求められるが、その内容について、テレナーシングの実践モデルとして Larson-Dahn が提示しており (Larson-Dahn, 2001)、日本語版もあるので図 1 に示す ( 亀井ほか , 2012)。同様に、テレナーシングの看護記録に含むべき内容についてカナダオンタリオ看護大学が提示しており (CNO, 2009)、その日本語版を表 6 に示す ( 亀井ほか , 2012)。看護におけるテレナーシングの活用は今後さらに拡大していくことが見込まれる。テレナーシングの実践モデルや記録内容は教育にも反映されることが期待される。

3. 電話相談の内容に関する考察

家族からの症状に関する相談が目立った。療養者を近くで看ている家族の「いつもと何か違う」「様子がおかしい」という気づきについては、在宅医や病院外来へ相談しても、診療順序や自宅からの距離などの制約から即時対応が困難なことも考えられるが、訪問看護師であれば対応可能な場合もある。相談内容に訪問看護料金の相談がみられることからも、訪問看護師は、相談の窓口として身体的・精神的・社会的に身近な支援者であることが伺える。

4. 電話相談への対応に関する考察

電話相談への対応としては、緊急訪問が 46.5% と最も多かった一方で、電話による助言が 15 件 (34.9%) あり、電話による看護師のトリアージによって緊急訪問は不要となる事例が 3 割を超えていた。電話対応は、療養者と家族の安心の確保に加えて経済的負担も軽減する。たとえば現在の診療報酬制度においては、緊急訪問が発生した場合、平日の夜間・

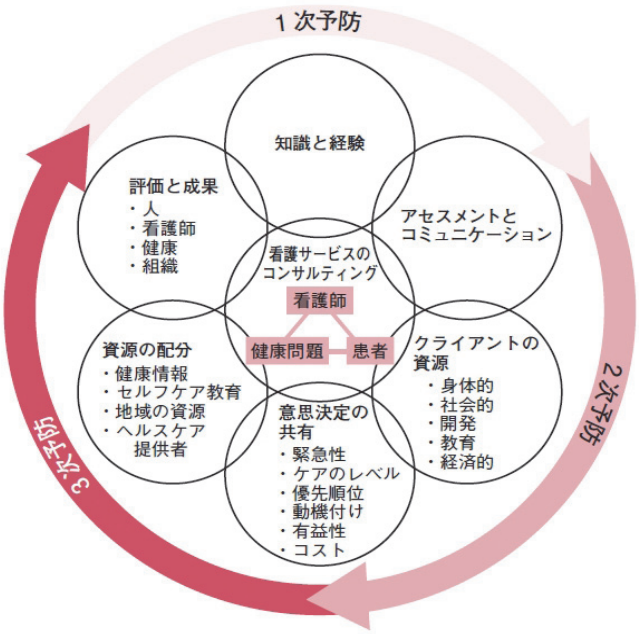
早朝 ( 午後 6 時～午後 10 時、午前 6 時～午前 8 時 ) は一回 2100 円､同じく深夜 ( 午後 10 時～午前 6 時 ) は一回 4200 円が加算される仕組みになっている。また、相談者が救急車要請を迷うような場合にも看護師が助言することで、緊急度を整理することができる。

## Ⅵ　結論

本研究から、電話を用いた音声通信が、がん療養者と家族にとって、テレナーシングの手段として有用であることが再確認された。ICT 技術の進歩により多様な情報通信機器が開発されているが、現状において電話は多世代の広い階層において、簡便に利用できるテレナーシングのツールである。看護師は、電話相談におけるケアの質を担保するためにアセスメントの過程を確実に看護記録に残すこと、電話相談で行っているトリアージ内容を定期的に評価することが必要である。また看護教育においても、電話を含む ICT リテラシー教育の充実が期待される。


## 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP26463338( 基盤研究 C) の助成を受けて行った。


| 領域 | 内容 |
|---|---|
| ①知識と経験 | 対象者の疾患や状況に関する専門的な知識と看護の経験を備える。対象者に適切かつ質の高い遠隔ケアを提供する。 |
| ②アセスメントとコミュニケーション | 対象者のモニタリングデータや遠隔コミュニケーションを通じて必要な情報を収集し，心身状態や緊急性をアセスメントする。 |
| ③クライアントの資源 | 対象者の身体的状況，社会的背景，発達段階，教育背景，ヘルスリテラシーなど対象者が持つ資源を念頭に，テレナーシングを行う。 |
| ④意思決定の共有 | テレナースと対象者は心身情報を共有し，共に話し合い，緊急性などについて意思決定を共有する。 |
| ⑤資源の配分 | セルフケアに必要な情報や地域の資源，ケアを提供できる専門職について説明する。 |
| ⑥評価と成果 | 提供したテレナーシングの効果を評価し成果を管理する。 |

図 1　Tel-eNurse Practice Model
出典：Larson-Dahn, 2001; 亀井ほか，2012，pp.31-32

表 6　テレナーシング看護記録に含むべき内容

| |
|---|
| ・日時、テレナーシング所要時間 |
| ・テレナースの名前 |
| ・対象者の氏名 |
| ・対象者の主訴、バイタルデータ情報、看護観察した内容 |
| ・アセスメントの結果、トリガーポイントの該当の有無、緊急対応の必要性 |
| ・相談、指導した内容、対応した内容 |
| ・実施した評価 |

出典：CNO, 2009; 亀井ほか，2012, pp.4

**引用文献**


CNO: College of Nurses of Ontario (2009). Telepractice. Practice Guideline (pp.1-19). CNO.

平田由紀 (2012). 時間外緊急電話相談内容に関する実態調査と分析 . 愛仁会医学研究誌 , 43, 150-152.

亀井智子 , 亀井延明 , 高橋正光 (2006). 在宅酸素療法実施者の長期療養管理を目的とした遠隔看護支援システムの開発と利用効果 . 日本遠隔医療学会雑誌 , 2(1), 20-26.

亀井智子 (2020). 高齢者のための遠隔看護 (テレナーシング ). 老年精神医学雑誌 , 31, 44-50.

亀井智子 , 山本由子 , 金盛琢也 , ほか (2012). テレナーシングとは－定義、動向、関連法規 .　聖路加国際大学亀井智子科研テレナーシング SIG 編 , エビデンスにもとづくテレナーシング実践ガイドライン 2012-2013 (pp.4, 31-32). 株式会社ワーク .

Katanoda, K., Hori, M., Saito, E., et al. (2001). Updated trends in cancer in Japan: Incidence in 1985-2015 and mortality in 1958-2018-A sign of decrease in cancer incidence. Journal of Epidemiology, 31(7), 426-450.

川地志緒里 , 木村美智男 , 五十川万喜幸 , ほか (2018). 経口抗がん薬に対する薬剤師による診察前面談と電話相談の評価 . 日本病院薬剤師会雑誌 , 54(2), 185-189.

川村佐和子 , 上野桂子 , 川越正平 , ほか (2015). 訪問看護ステーションにおける 24 時間対応体制に関する調査研究事業報告書 (pp.1). 一般社団法人全国訪問看護事業協会 .

児玉龍彦 (2021). がんの在宅療養－家で快適に人生を豊かにする療養を目指して . 医学のあゆみ , 272(13), 1307-1311.

小岡洋平 , 永松洋明 , 徳重貴彦 , ほか (2016). ソラフェニブ投与における副作用対策としてのテレフォンフォローアップの有用性 . The Liver Cancer Journal, 8(2), 146-147.

厚生労働省 (2007). がん対策基本法 . 第 16 条 . https://www.mhlw.go.jp/shingi/2007/04/dl/s0405-3a.pdf. (2021.10.19).

厚生労働省 (2020). 令和 2 年厚生労働省告示第 57 号 . ＜第 1 章＞初・再診料 . https://www.mhlw.go.jp/content/12400000/000603747.pdf. (2020.10.19)

Larson-Dahn, M.L. (2001). Tel-eNurse Practice: Quality of care and patient outcomes. The Journal of Nursing Administration, 31, 145-152.

Meretto, I.G., Contim, C.L. & Santo, F. H. (2019). Telephone follow-up as a nursing intervention for patients receiving outpatient chemotherapy: integrative review. Revista Gaucha de Enfermagem, 40: e20190039.

Mohsen, M.M., Riad, A.N., Badawy, E.A., et al. (2020). Tele-nursing versus routine outpatient teaching for improving arterial blood pressure and body mass index for hypertensive patients. American Journal of Nursing Research, 8(1), 18-26.

内閣府 (2020). 新型コロナウイルス感染症緊急経済対策 . 11-12. https://www5.cao.go.jp/keizai1/keizaitaisaku/2020/20200407_taisaku.pdf. (2021.10.19)

中村美由紀 , 沖中由美 (2019). 在宅で介護する終末期がん患者の家族の力を向上させる訪問看護師の援助 . ホスピスケアと在宅ケア , 27(1), 11-16.

日本在宅ケア学会 (2021). 情報通信技術 (ICT) とリスク管理の基本 . 日本在宅ケア学会 (編), テレナーシングガイドライン , pp13. 照林社 .

総務省 (2018). 人口減少時代の ICT による持続的成長 . 平成 30 年版情報通信白書 . https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h30/html/nd142110.html. (2021.10.25)

総務省 (2019). 固定電話の利用状況 . 令和元年通信利用動向調査報告書 ( 世帯編 ). https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/statistics/pdf/HR201900_001.pdf. (2021.10.25)

Sato, D. (2020). Effectiveness of Telenursing for postoperative complication in patients with prostate cancer. Asia-Pacific Journal of Oncology Nursing, 7(4), 396-403.

宇土しのぶ (2021). テレナーシングでがん患者・家族をサポートする～新たな看護の提供方法～ . がん看護 , 26(1), 41-44.

渡邉和美 , 大竹まり子 , 小林淳子 (2019). 呼吸困難を抱えた看取り期の在宅療養がん患者と家族への訪問看護師による支援の実施状況と先行事例経験との関連 . 日本在宅看護学会誌 , 7(2), 44-52.

＜研究報告＞

# シュタイナー幼稚園の治療教育に関する一考察
## ―「生活リズム」を通した保育実践に着目して―

相賀頌子 [1)]

# A Study of Curative Education in Waldorfkindergarten
## ―Focusing on childcare practices of the “life rhythm”―

Shoko Aiga[1)]

**キーワード**：シュタイナー幼稚園、治療教育、生活リズム、コヘアレンス感
**KEYWORDS**：Waldorfkindergarten, curative education, life rhythm, sence of coherence

**抄録**

**目的**：本稿では、多様な支援を必要とする子どもに対するシュタイナー幼稚園の治療教育の一貫である「生活リズム（rhythmische Lebenseinstellung）」を通した保育実践に着目し、その視点と方法を明らかにした上で、その意義を考察する事を目的とする。

**方法**：R. シュタイナーの幼児観・保育観を基盤とする「生活リズム」の視点を明らかにし、その上で、シュタイナー幼稚園における 1 日の保育実践、および「四季の祝祭」の活動の保育実践の「生活リズム」の内容と方法を検討し、その意義を考察した。

**結果**：シュタイナー教育では、7 歳頃までの子どもには自然法則に適った「肉体形成」をすることを発達目標としている。その為には保育者が「健全な発育を促す環境」を整えることが重視されている。具体的には、人間の 1 日の生理的な「生活リズム」と、人間と春夏秋冬の天体の動きとの関りを通した「生活リズム」を介した保育である。前者の保育は精神を「集中」させる緊張と、「拡散」させる弛緩のリズムを 1 日に交互に繰り返すことで、子どものストレス耐性につながる健全な心身の形成に有効であるとされている。また後者は、四季折々の生命の「静」と「動」の一貫した活動を子どもが体現する中で、アントノフスキーが提唱した「コヘアレンス感」につながり、ストレス対処能力を形成することに有効であるとされている。

**結論**：現代は多様な支援を必要とする子どもへのアプローチが課題となっている。シュタイナー幼稚園の「生活リズム」を通した治療教育の試みは、ストレス耐性およびストレス対処能力を形成することに目的を置いたアプローチである。これは、ストレスフルな生活の中で健全に心身が調和するような、能力を最大限に引き出す根源的な教育原理に基盤を置いている。このようなホリスティックな視点は、今後の課題解決に何らかの糸口が提示できると考える。

1)　横浜創英大学　こども教育学部　　Faculty of Childhood Education, Yokohama Soei University

## Ⅰ　問題の所在と研究目的

全国保育協議会の調査結果 (2017) によれば、障害児保育の対象ではないが特別な支援が必要な子どもが「いる」と回答した保育施設は、60.8％である。さらに幼稚園や保育所における保育従事者へのアンケート調査結果では、落ち着きのなさや集中力の欠如がある子どもの発達面や生活面における特別な支援の必要性が上位項目にあげられている（全国保育協議会 , 2017）。しかしながら、これらの子どもに対する教育・保育方針の決断は、保育従事者に委ねられていることから、保育従事者はそれらの対応に苦慮しているのが現状である（打浪 , 2017）。

子どもの問題行動を引き起こす要因の１つとして、同調機能が未熟な幼児においては、「社会的時差」（ヒト体内時計システムの位相と社会生活時間の同調性の低下）が、多動や不注意などの問題行動につながることが報告されている (Doi, et al., 2015)。子どもの生活リズムの向上の視点は、今後、多様な支援を必要とする子どもの保育を考える上で非常に重要であると考える。

以上の日本の保育現場の課題を鑑みて、本研究はシュタイナー幼稚園（Waldorfkindergarten）[注1] における治療教育に着目した。

シュタイナー幼稚園は、シュタイナー（Rudolf Steiner 1861-1925）の治療教育（Heilpädagogik）を基盤とし、さらに現代の心理学、生理学、医学の研究成果を駆使して、発達面や生活面に様々な困難のある子どもの教育を実践している（馬場 , 2011）。シュタイナーは「全ての人は、魂のいとなみのどこか片隅に、いわば正常でないものを担っています」として障害児と健常児を区分化して捉えていない（シュタイナー , 1924）。この考え方を基盤に、シュタイナー幼稚園では、医学的根拠で障害児とされた子ども、および「諸障害の要因に類似する傾向を有する子ども、障害において必ずしも定義されない特徴を有する子どもや、コミュニケーションの齟齬などの子ども同士の社会性に起因するトラブルを起こしやすい傾向を有する子どもといった発達面や生活面での遅れやアンバランスさを有する子ども」（Pädagogisches Konzept, 2012）と困難が表面に現れていない子ども、いわゆる問題がないとされる子どもを区分化して捉えないインクルーシブな治療教育を行っている。その１つが、「生活リズム」を通した保育実践である。この保育実践を検討することは、日本で保育従事者が苦慮している特別な支援を必要とする子どもに対する保育実践に何らかの示唆が与えられると考える。しかし、日本ではシュタイナー幼稚園の保育方法を検討した研究はあるが治療教育の一環とした「生活リズム」の保育に着目した研究は見られない。

以上を鑑み、本稿ではシュタイナー幼稚園における治療教育の一環である「生活リズム」を通した保育実践に着目し、そのホリスティックな視点と方法を文献を手がかりに明らかにし、その意義を考察することを目的とする。

## Ⅱ　シュタイナーの「生活リズム」の保育の意義

シュタイナーは、生まれてから成人になるまでの人間の発達過程を、７年ごとの三つの区分に分けて捉えている。

第一・七年期 ( 誕生から歯の生え変わる七歳頃まで ) の発達課題は、「健全な肉体の形成 」にあるとし、保育者は子どもに内在する「自ら健全に育つ力」を引き出す教育環境を整えることをしなければならないと述べている（Steiner, 1907）。その重要な要素として、生理的なリズムおよび人間が自然法則と関わるリズムで構成された「生活リズム」を介した教育環境があげられている（Steiner, 1907）。前者は睡眠・起床・食事・排泄・活動・休息などの一日の生活リズムや心拍や呼吸循環などの自律神経的なリズムで、後者は春夏秋冬・天体の動きと人間の生活とのかかわりにみられる自然法則に依拠したリズムである。一貫した「生活のリズム」が守られることで、子どもの自由意志は尊重され、こうした生活を通して子どもの心的な力が形成され、そのような内的な力と身体とが健全に結びつくときに、「子どもの動きは内側から支配され、弾むような彫塑的な力がいき渡る」（Steiner, 1907）とシュタイナーは言及している。しかし、逆に「生活リズム」のない不規則な生活を送れば、幼児の成長は阻害され、可視化されない部分における心身の健康にも影響が及ぼされると警告している。

以上から、シュタイナーは心身のホリスティックな形成において、子どもの「生活リズム」を整えることに重要な価値を見いだしていることが明らかになった。

次に、シュタイナー幼稚園の「生活リズム」を通した具体的な保育実践を検討する。

## Ⅲ　１日の活動における「生活リズム」

### 1．具体的な保育実践

心身の健全な成長のためには「拡散」と「集中」のリズムが不可欠とされている（Saßmannshausen, 2008）。1 日における「拡散」と「集中」のリズムは、以下のルーティンの中で実践される。

保育者は「想像力」あるいは、「空想力」を自由に

活発に働かせて、生き生きと遊ぶことができる自由遊びの室内環境を整えておく。例えば、木の実や石、布や紐などの自然物や素朴な遊具等で自分の想像力を自由に使って、次々に遊びを広げ組み立てていくことができれば、この時間は、子どもの意識状態が外に向く「拡散」のときとなる。

十分な自由遊びをした後、保育室の中央にある円形絨毯に集まり、朝の歌や詩を「小さな声」で唱えて心を落ち着かせる「朝の集いの時間(Morgenkreis)」の時を持つ。蝋燭に灯をともし、それを囲んで静寂な時を過ごすことで、意識状態が内に向く「集中」のときとなる。

次に、歌を歌い、リズムに満ちた言葉を口に出しつつ、身体全体を使った身振りで、四季の自然の移り変わりを体験したり、そこに生きる人間や動植物の生活を体験したりするリズミカルな芸術活動である“ライゲン”(Reigen、輪遊戯)の時間を持つ。この時間 は想像力を躍動させ、身体に様々な動きを与えて、身体活動を行なう「拡散」のときとなる。

その後の昼食の時は、食すことに集中しながらも、一息つける心身の開放の時間でもあるため、「拡散」と「集中」の中間的な 時間に位置付けられている。

昼食後は活動の時間である。芸術活動に位置付けられている①メルヘン、②オイリュトミー(注2)、③人形劇、劇遊び、④お絵かき、⑤野外活動(注3)等が各曜日に繰り返される。これらの活動は、子どもが全感覚で「没入 (hingebende Vertiefung)」することから、「集中」の時間に位置付けられている。

次は、園庭での自由遊びの時間である。シュタイナー幼稚園の園庭も保育室同様、「想像力」「空想力」を自由に活発に働かせて、生き生きと遊ぶことができる自然の形態を重視した環境で作られている(Simonis, 1969)。したがって、この自由遊びも意識が外に向くので「拡散」の ときとなる。

自由遊びの時間が終わると、子どもたちは手洗いを済ませ、保育室のドアの前に並ぶ。子どもが静かになるのを見計らって、保育者はドアを開ける。子どもたちは無言で「朝の集い」をした円形絨毯に集まり、「昼の集い(Mittagskreis)」の儀式(Rituale)(注4)が始まる。「集中」のときである。

2. 考察

以上のような意識が外に向く「拡散」のときと内に向く「集中」のときを交互に繰り返す意図的な活動を通した、一貫した「生活のリズム」を考慮したカリキュラムの意図について、「教育基本方針(Leitlinie)」においては以下のように言及されている。

「全生物が弾力性のある適応能力を形成するのに不可欠なのが呼吸のリズムである。…それが生を取り囲むものにフレキシブルに適応させる。…自由遊びの間の切り替わり保育により静かな局面の部分に導かれることによって、息を吸って吐く、緊張と弛緩による調整が行われるべきであり、そうすることで生理的な肉体は強められ、養われるのである。このリズミカルな繰り返しによって、1日の進行が習慣となると、子どもは叱られるようなことが最小限になり、説教を用いない教育が維持されるのである」(Pädagogisches Konzept, 2012)。

息を吸って吐く、緊張と弛緩により調整される呼吸のリズムは、健康的な生の調節装置であるので、このリズムを生活において保障することで健全な成長を促すことが1つ目の意図である。また、動的刺激が続くと子どものストレスが極限に達し、それが問題行動に発展して注意を受ける機会が増し、子どものストレスは蓄積されていく。しかし、緊張と弛緩のリズムが習慣化されると、子どもはストレスを消化する時間が与えられるため、自己をコントロールすることができ、それによって「ストレス耐性(Stresstoleranz)」の能力が形成される(Pädagogisches Konzept, 2012)。これが2つ目の意図である。

緊張と弛緩の「生活のリズム」を介したこの実践は、全ての子どもに対していえることだが、特に障害において必ずしも定義されない特徴を有する子どもや、コミュニケーションの齟齬などの子ども同士の社会性に起因するトラブルを起こしやすい傾向を有する子どもにとっては、心身の健康を第一義的に考えた取り組みとして非常に意義があると考える。

## Ⅳ 「四季の祝祭」活動における「生活リズム」

1.「四季の祝祭」の活動

ドイツのシュタイナー幼稚園では、キリスト教の暦に沿った「四季の祝祭」の行事(表1)が行われているが、キリスト教の「宗教的な縛りはなく、各家庭の宗教的背景が尊重できる取り組みになるよう尽力している」(Pädagogisches Konzept, 2012)「四季の祝祭」の行事活動は四季の特徴的な経験をすることがテーマとなっている(表2)。

シュタイナー幼児教育の第一人者である Jaffke(2007)によると、以下の様に1年の自然の法則に四季の祝祭は沿ったものとして実践されているという。

「冬には静かだった動植物の活動「冬眠して春を待望」(アドベント)が、春になると一斉に動き始め植物は「復活と再生」(イースター)する。夏には

活動が非常に盛んになり「自然界における生命力の活動」（夏祭）の時期となるが、やがて秋になるとその活動はゆっくりと静かになっていき、「自然界における生命力の衰え」による実りの時期（収穫祭）となる。」

表 1　伝統的な「四季の祝祭」

| 季節 | 祝祭 |
|---|---|
| 冬 | ・アドベントとクリスマス<br>・聖十二夜と三王来訪の日<br>・謝肉祭 |
| 春 | ・イースター<br>・聖霊降臨祭 |
| 夏 | ・聖ヨハネス祭と夏祭り<br>・卒園生とのお別れ会 |
| 秋 | ・収穫祭<br>・聖ミカエル祭<br>・提灯祭 |

（出典：Jaffke, 2007 を基に著者作成）
注：キリスト教の暦に沿い、冬、春、夏、秋の順序となっている。又、子どもの誕生日の祝祭も行われている。

表 2「四季の祝祭」の活動の代表例とそのテーマ

| 季節 | 祝祭 | テーマ |
|---|---|---|
| 冬 | アドベント | 目に見えぬものに耳を澄まし待望する経験 |
| 春 | イースター | 自然界にあるものの死と復活・再生と出会う経験 |
| 夏 | 夏祭 | 自然界にある生命力と出会う経験 |
| 秋 | 収穫祭 | 自然界に恵に対する感謝の経験 |

（出典：Jaffke, 2007 を基に著者作成）

また、Jaffke（2007）はこの活動をすることの意義として次のように述べている。

1 年の動植物の生命の摂理と人間は本来、切り離されておらず、裏返せば、人間が本来持つ生理的欲求に適っていることから、この 1 年のリズムと切り離された生活は、人間のもつ生理的欲求を無視することになる。「四季の祝祭」の活動を通して、四季折々の生命の「静と動」の活動を体現することで、子どもの生理的欲求が満たされ、子どもに健康的なリズムの生の調節装置が形成される。」

「四季の祝祭」の活動は、①数か月に及ぶ子どもの共同作業の準備期間と、② 1 日の祝祭の活動が 1 つのセットとなっている。そして切れ間なく、連続的かつ一定のリズムで 1 年間を通じて一貫して行われる（図 1）。

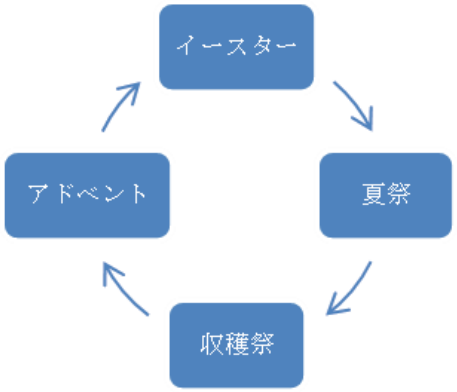



図 1　1 年間の「四季の祝祭」の行事活動の代表例
（『四季の祝祭』参照し、著者作成。）
注：矢印は「長い準備期間」を示す。
四角内は「1 日の祝祭の行事活動」を示す。

収穫祭の準備に向けた子どもの共同作業の事例を Waldorfkindergarten Prenzlauer Berg の取り組みより紹介する。

「子どもが持参した野菜や果物でジャムやドライフルーツ・野菜などを作る。また、園庭で育てたハーブを乾燥させてお茶にする。収穫祭用のリースを作るために、お散歩ではブナの実、栗、どんぐり、バラの実、紅葉した葉などを個々の子どもがもつ籠に拾い集めさせる。この作業のとき保育者は、太陽や大地とのつながりに気づかせる。祝祭の間際に祭壇を作り、これまでに作ったものや収集したものを並べる。祭壇の中央には子どもが挽いた小麦粉で作ったパンが供えられ、花や稲穂、ろうそくでそれを囲む。」（Pädagogisches Konzept ,2012）

シュタイナー幼稚園のガイドラインの題目に「健康（Gesundheit）」のキーワードが掲げられている。この概念はユダヤ系アメリカ人の医療・健康社会学者 A. アントノフスキー（A. Antonovsky, 1923-95）により提唱された「健康生成論（Salutogenesis）」に依拠するものであり、それが全教育事項の基盤となっている（Patzlaff, et al, 2005）。ここでいう「健康生成」とは、「健康が生起する道筋」に関する概念である。アントノフスキーは、生活のストレスに対して創造的にうまく対処し、健康軸に向ける因子としての資源（resource）を有効に用いる個人の能力を「コヘアレンス感（sense of coherence）」と名付け（シュッフェル , et al, 1998）、①自分の内外で生じる環境刺激を秩序づけられた、予測と説明が可能なものであるという確信である「把握可能感（comprehensibility）」、②その刺激がもたらす要求に対応するための資源はいつでも得られるという確信である「処理可能感（manageability）」、③そうした要求は挑戦であり、心身を投入して関わるに値す

るという確信である「有意味感（meaningfulness）」で構成した (アントノフスキー , 2001)。さらに、この能力は、幼児期の教育パターンとその教育的質が「源泉」となり形成される（アントノフスキー , 2001）として、可塑性のある能力であると言及している。

シュタイナー幼稚園では「コヘアレンス感」を形成する取り組みとして、四季のスパンで「祝祭」の行事活動を取り入れている。この活動が生命の摂理無意識や高次の感覚・精神や肉体が健全に発達を促すとして重視されている（広瀬 , ほか , 2010）。それでは、「四季の祝祭」の活動が「コヘアレンス感」といかに関連しているのだろうか。以下、考察する。

2. 考察

シュタイナー幼稚園では、シュタイナーの幼児教育観に基づいて、感覚的な印象で世界につながろうとする幼児固有の「明示的ではない学び」に教育的価値をおいている。その学びとは、幼児が身体を使って世界を「見積もり（Greifen）」、それを内面化して「感動し（Ergreifen）」、そうすることで「把握する（Begreifen）」というプロセスを持続的に繰り返し体験することで、世界の構造の一貫性を感覚的に把握することである（Patzlaff , et al, 2005）。「四季の祝祭」の行事活動は、この幼児特有の世界を把握する学びの体験となっている。自然の摂理によってつくられた素材や環境と自己の感覚を通して常に関わるこの活動は、自然法則の関連性を内面化させ、一貫性、持続性のある自然世界の構造を確かめることができる。またこの活動は繰り返され行われることから、自信をもって自己体験の回想から先を見通すことができるようになり、秩序だった一貫した明瞭な情報に裏付けられた「予測しうる」という感覚が育つ。

アントノフスキーは、この幼児の衝動と結びついた経験の質が、「コヘアレンス感」の能力の１つである「把握可能感」を形成するとして、次のように言及している。

「子どもは明けても暮れても、一貫性と継続性があるという仮説を検証し、(…) そのような経験によって世界の構造性を確かめ、その最初の世界像が把握可能性のあるものであるかを確かめる」（アントノフスキー , 2001）。

１年の自然の生命の摂理の循環リズム（図２）を体験する「四季の祝祭」の行事活動は、一貫性、持続性のある自然世界との相互作用を経験させることで、「把握可能感」を形成する保育の質が担保されているといえる。

図２　１年における生命の摂理の循環リズム
（『四季の祝祭』参照し、著者作成）。

「四季の祝祭」の行事の取り組みは、長い準備期間を設けて、個々の子どもたちが自分のできることを発見し、自分の意志で取り組んでいく場を提供している。個々の子どもには、自己のアイディア、判断、テンポで能動的に取り組むことが出来る十分な時間がある。これは、子どもの要求が十分に満たされる時間と言える。

幼児は、「社会的アイデンティティを確立し、自分の位置を知るのに的確な行動やスキル、態度、価値を獲得しようという強い動機付けを用意しようとする」要求があり、それに対する応答がない状態が続くと、「内的環境から生じる要求が過大負荷を生みバランスが崩れる」が、一方で「バランスの取れたパターンが提供されれば、強い処理可能感がもたらされる」とアントノフスキーは述べ、そのような保育の質の重要性を説いている（アントノフスキー , 2001）。

「四季の祝祭」の準備期間は子どもの内的要求を満たし、バランスを維持しやすい環境を提供することで、「処理可能感」を形成する保育の質が担保されているといえる。

また、アントノフスキーは、「有意味感」の形成には、「社会的に価値ある活動における意思決定への参加」という幼児期の経験が、重要な役割を果たしている（アントノフスキー , 2001）と言及している。　さらに、それが肯定的な感情の中に刻印されるような「応答の質」に裏付けられた経験であることが特に重要であると述べている（アントノフスキー , 2001）。

「四季の祝祭」の行事は、社会的に承認されている行事であり、そこでは子どものイニシアチブによる活動が中心となっている。子どもたちは四季のリズムに合わせて活動を積み重ねるので、自己体験という明確な根拠のもとに、自信をもって意思決定が出来るようになる。自分たちで準備してきた祝祭は、

保育者や保護者と共に祝うので、子どもたちの承認欲求が満たされる。また、人と人がつながるという感覚、崇高なものへの尊敬を意味する畏敬の念の感覚、自分自身が世界の一部であるという安定した感覚、この３つの感覚は、目に見える世界だけではなく宇宙とつながる自分をも把握し、抱擁されているという肯定感情を刻印することができる。

このような社会的に価値のある事における意思決定、それに対する承認、および環境との関りにおける肯定的な感覚を軸とする「四季の祝祭」の活動は、「有意味感」を形成する保育の質が担保されているといえる。

## V　まとめ

日本では、「特別な支援が必要な子ども」として、表面に現れる何らかの問題行動のある子どもを対象とした保育が展開されている。それに対し、シュタイナー幼稚園では、「多様な支援を必要とする子ども」として、個々の子どもの表面化されていないあらゆるものをも全てを包含したホリスティックな視点で子どもを対象化した保育が展開されている。現代の生活スタイルの影響、つまり時間不足、慌ただしさ、成果を求める抑圧、騒音、メディアによる消費追求などが子どもを疲弊させている。また、自然のリズムからは乖離した生活を送っているため、子どもたちはこの過剰な刺激を消化できず、ストレスを蓄積している。特に落ち着きのなさや集中力の欠如があると言われる子どもは、問題行動が注意される機会が多いことから、より多くのストレスが生じている。

シュタイナー幼稚園が実践している「生活リズム」を通した治療教育とは、自然法則に則った方法で子どものストレス耐性やストレス対処能力を形成することである。

日々の保育では、「緊張」と「弛緩」のリズムを習慣化する１日のカリキュラムによって、子どもがストレスを消化できるようにし、それによって自己がコントロール出来るようにしている。そして、それを毎日繰り返すことで、「ストレス耐性」を形成することに有効性を見いだしている。

「四季の祝祭」の活動を通した保育では、自然法則に沿った一貫した活動を通して、アントノフスキーが提唱したストレス対処能力、「コヘアレンス感」を形成することに有効性を見いだしている。

シュタイナー幼稚園の「生活のリズム」を通した治療教育は、精神科学を基盤とした、ストレス耐性、ストレス対処能力の形成に焦点化した健全に調和する心身の育成を重視したホリスティックな保育の展開といえる。このような保育は、障害において必ずしも定義されない特徴を有する子どもや、コミュニケーションの齟齬などの子ども同士の社会性に起因するトラブルを起こしやすい傾向等のある子ども、言語・文化の相違からコミュニケーションがとれない子ども、虚弱体質で他の子どもと一緒に遊べない子どもなどの表面化される何らかの行動に対し有効である。しかし、現代の子どもが担う過剰ストレスによる精神的抑圧を解放するといった意味でも十分に有効である。

日本では障害科学的な方法論[注5]を根拠として保育が展開されている傾向がある。確かに心理学を基礎とする行動療法の成果は障害児教育の学問に多大な影響力がある。しかし、行動を分析、細分化しようとするあまり、人間の本質を見失っているのではないだろうか。今後、健全に心身が調和するような能力を最大限に引き出す根源的な教育原理を導出することが、現在の日本の保育現場で抱えている課題に何らかの解決の糸口となると考える。

## 注

(1) シュタイナー学校が、1919 年にドイツのシュトュットガルトに「自由ヴァルドルフ学校」として創設。現在では世界 65 カ国に 1149 校を数えるに至っている（“Waldorf Word List 2018”）。また、シュタイナー幼稚園も、1926 年に創立されて以来、その数は増加の一途をたどってきた。特に 1990 年以降の新しい幼稚園教育を求める東欧圏諸国の進歩的な波に乗じ、21 世紀の幕開けから 10 年の間に世界中の 50 を超える国々に、およそ 1600 のヴァルドルフ幼稚園とその系列園ができた。さらに、南東アジアにおいても幼稚園や学校の設立および教育課程研修の開催が実施されている。このようにシュタイナー学校創設以来、およそ 100 年を経た今もなお、その教育が世界中に広がりを見せ、注目されている。

(2) オイリュトミー（Eurythmy）とは、シュタイナーによって新しく創造された運動を主体とする芸術である。言葉の中に生きる子音や母音、そして音楽の中の流れるメロディーやリズム、拍子や動きを、身体を通して表現する運動芸術である。

(3) 例えば、穀物の種をまき、刈り取り、脱穀、製粉、パン作りといった相互に成立している日常の循環プロセスを観察し、子どもの心情（驚き、興味…）を直に開く活動。言葉による教えではなく生で見る質の高い経験により、世界との強力な健康的な内的結びつきの感覚を育成する。

(4) 例えば、子ども 1 人 1 人に、保育者は「金の雫

（Goldtröpfchen）」と称する、手洗い後のケアするハンドオイルを垂らす。子どもたちは保育者の詩の朗読を聞きながら、それを手にしみこませる。静寂で荘厳な時間として子どもたちが過ごせる1つの儀式である。

(5) 治療教育方法は、子ども個々の本性に働きかけることで、子どもの深層にある力で子ども自らが自己を治癒する子ども主体の方法である。それに対し障害科学的方法は心理学を基盤とする行動療法を用い、子どもの行動を分析、細分化し、それを根拠に保育者や医療従事者などがイニシアチブをもって働きかける方法である。

**引用文献**


アントノフスキー , A.（1987/2001）. 山崎喜比子ほか ( 訳 ). 健康の謎を解く―ストレス対処と健康保持のメカニズム . 有信堂高文社 . 115-116.

馬場結子（2011）. ルドルフ・シュタイナーの幼児教育に関する一考察 . 淑徳短期大学研究紀要 , 50, 69-82.

Grunelius, E.M.A.v.（1932）. Das Kind im Kindergarten der Freien Waldorfschule in : Erzieungskunst. Freien Waldorfschule Stuttgart, H.41, 172-176.

広瀬俊雄 , 宮崎 直子 , 岩崎 寛美ほか（2010）. 幼児・児童の成長を支える「お話」の教育 (1) ―シュタイナー幼稚園・学校における語り聞かせの教育を中心に―. 同志社女子大学 学術研究年報 , 61, 29-61.

Jaffke, F. (2007). Feste in Kindergaten und Elternhaus. Freies Geistesleben.

久保山茂樹 , 齋藤由美子 , 西牧謙吾 , ほか (2009).『気になる子ども』『気になる保護者』についての保育者の意識のとの対応に関する調査 . 国立特別教育総合研究所紀要 , 36, 55-75.

Luise, M., & Lang P.（2011）. Waldorfkindergarten heute. Freies Geistesleben, 34-39.

Pädagogisches Konzept（2012）. Waldorfkindergarten Prenzlauer Berg e.V..( シュタイナー幼稚園における教育方針書)

Patzlaff, R., & Saßmannshausen,W.（2005）Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren. Pädagogische Forschungsstelle. Bund der Freien Waldorfschulen e.V. , 23.

Saßmannshausen, W.（2008）Waldorfpädagogik auf einen Blick,Verlag Herder Freiburg im Breisgau, 52.

Simonis, W.Ch.（1969）. Die ersten sieben Jahre. Die Kommenden,147.

Steiner, R.（1907）. DieErziehung der Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Dornach , 28.

シュッフェル , ブルックス , ヨーネン et al.（1998/2004）橋爪誠（訳）. 健康生成論の理論と実際―診療医療 . メンタルヘルス・ケアにおけるパラダイム転換 . 三和書店 .

シュタイナー R.（1924/2005）高橋 巌（訳）. 治療教育講義 . 角川書店 , 8.

打浪文子（2017）. 発達障害幼児および「気になる子ども」への支援方法の検討－保育におけるコンサルテーションの活用に着目－ . 淑徳大学短期大学研究紀要 , 57, 147-148.


**参考文献**


Doi , Y., Ishihara, K., & Uchiyama, M.（2015）Associations of chronotype with social jetlag and behavioral problems in preschool children. Chronobiol Int , 32, 1101-1108.

全国保育協議会（2017）.『全国保育協議会－会員の実態調査報告書 2016 －』. 社会福祉法人全国社会福祉協議会 .

＜研究報告＞

# 保育者を目指す学生の振り返り
## ―自己評価と実習の目標に焦点をあてて―

福田真奈[1)]　長谷川直子[1)]　相賀頌子[1)]

# Looking back on students aiming to become childcare workers
## － Focusing on self-assessment and practical training goals －

Mana Fukuda[1)]　Naoko Hasegawa[1)]　Shoko Aiga[1)]

**キーワード**　：実習評価尺度、自己評価、実習の目標
**KEYWORDS**：training evaluation measure, self-assessment, practical training goals

**抄録**

**目的**：本学の保育実習における実習評価尺度について因子分析を行い、実習評価尺度の信頼性や妥当性を検証する。また学生が立てた実習目標及びその到達度において示される課題から、実習評価尺度を検討し、学生の振り返りの意義を考察する。

**方法**：研究協力の承諾を得た、保育実習Ⅱ(保育所)を行った学生に対し、質問紙調査を行なった。本学の実習評価尺度を実習自己評価（原,2006）と実習評価尺度(浜崎ら,2008)との相関を検討する。実習目標の内容(自由記述)をカテゴリー分類し実習目標の到達度を明らかにした。

**結果**：実習評価尺度は適合度が得られ、第1因子「保育への理解」因子、第2因子「実習態度」因子、第3因子「実習の理解」因子が示され、各因子のアルファ係数も十分高く、信頼性が確認された。実習自己評価（原,2006)、実習評価尺度(浜崎ら,2008)の相関を検討し、中程度以上の相関が多くみられ、本学の実習評価尺度の妥当性が示された。実習目標の到達度については、学生自身が達成可能な目標設定を行っていた。学生が立てた目標を内容に基づき、5つのカテゴリー①保育所の機能②子どもの発達・関わり③保育士の仕事・役割④保育内容・方法⑤保育の実践に分類することができた。

**結論**：実習において、学生の到達度は実習目標の④「保育内容・方法」⑤「保育の実践」が高く、目標設定する上で重要なポイントとして学生が認識していることが明らかになった。保育実習Ⅱの実習評価においては、より実践を通した保育への十分な理解、作成した指導計画に基づく保育実践、PDCAサイクルを基づく振り返り、自己課題の明確化など、保育者としての専門性につながる項目が評価の重要な位置を占める可能性を示唆した。

1)　横浜創英大学　こども教育学部　Faculty of Childhood Education, Yokohama Soei University

## Ⅰ　はじめに

2017 年の告示の保育所保育指針の改定のポイントの一つに職員の資質・専門性の向上があげられている。保育士の専門性を向上するためには、ただ漠然と自身の保育を振り返るのではなく、自分の課題を明確にし、自身の課題をどのように克服していくか考えていくことが重要になる。つまり振り返るという行為が保育士の専門性に関係していく。

『保育実習指導のミニマムスタンダード ver2「協働」する保育士養成』(全国保育士養成協議会編 ,2018) において、計画→実践→評価→改善を実施する「PDCA」サイクルが示されている。このサイクルは指導計画から保育実践、そして評価の流れが単純にくり返されるのではなく、評価に基づく改善が次の指導計画へとつながるらせん状のモデルとなっている。また保育士の専門性の向上の観点からも重要なモデルである。学生自身にとって効果的な学習を進め、将来保育士として勤務することを念頭においても、PDCA サイクルに基づく学習モデルを学生に意識させることは重要な課題となる。

学生が効果的な学習ができるように，保育実習の振り返り用の振り返りシートを作成した。振り返りシートを元に保育実習の現状を明らかにした (福田・長谷川・相賀 ,2020)。本研究では保育実習における振り返りとして自己評価票を作成し，保育者養成教員 2 名で 20 項目を選定して実習評価尺度を作成した。先行研究の実習評価尺度 (浜崎ら ,2008) は信頼性を検討していた。信頼性研究がテスト開発の最初の段階に位置づけられているのは，信頼性係数がある程度高くなければ，妥当性研究を行う意義がない。信頼性研究が低い研究は妥当性も低いので使用してはならず，新しい尺度を開発した場合には、まず信頼性研究を行うべきである (村上 ,2006)。そのため心理尺度は信頼性、妥当性の十分な数値を示した尺度が望ましい。そのため本研究では、実習評価尺度の信頼性、妥当性の検討を行い、学生が各自で立てた実習の目標の内容及び到達度において示される課題から実習評価尺度の内容を検討し、学生の学び、振り返りの意義を考察する。

## Ⅱ　実習評価と自己評価に関する先行研究の検討

実習および実習生の評価の具体的な基準、方法等については、各養成校に委ねられているため、養成校によって評価にばらつきがあると指摘されている (長谷 ,2015)。また養成校の教員による成績評価と保育現場における指導者の実習評価の関係は十分に明らかになっていないのが現状である (新沼ら ,2016)。

実習に関する評価の内容項目は以下の 4 つがあげられる。保育実習の事前指導の評価―「保育実習Ⅰ・Ⅱ」の目標の達成度（養成校の教員)、「成績評価票」―実習中および実習直後の評価で養成校作成の評価観点に基づく（実習先）「自己評価票」―学生が実習を省察するため（学生)、保育実習の事後指導の評価―実習先の評価および学生の自己評価を加味する（教員）である。(注：「成績評価票」と「自己評価票」による内容項目には、養成校によって「保育実習Ⅰと「保育実習Ⅱ」各々異なる場合がある)。

### 2．評価基準及び評価方法の比較検討

#### (1)「成績評価票」の評価項目の比較

「成績評価票」と「自己評価票」の実態を比較していた（長谷 ,2015；平澤 ,2020；岡田 ,2020)。評価項目を比較検討すると、大項目は「実習態度」と「知識・技能」の二つに分かれ共通しているものの、小項目は計 8 個～ 15 個と異なり、内容項目も異なっている。また「保育実習Ⅰ」と「保育実習Ⅱ」の評価項目を同様にしている所と異なる所がある。「実習態度」の小項目には、どの養成校においても「協調性」が 1 番にあげられている。その他の小項目は「言葉遣い」「表情」「身だしなみ」等、実習生の外見的な態度の評価項目が中心となっている養成校がある一方、「意欲・積極性」、「探求心」、「責任感」等、内面的な態度の評価を中心としている養成校がある。「知識・技能」の小項目では、「一人一人の子どもの対応」「子どもの最善の利益」「子どもの実態把握・発達理解」等、子どもと関わる保育内容に関する事柄が共通している。また「実習日誌の記録」「指導計画案」「観察力」「考察力」等、実習の記録に関する事がらも共通している。しかし、「保護者とのかかわり」「地域社会との連携」「チームワークの実践」等、子ども以外の関係者との関わりに関する事柄は、養成校によっては項目に挙げられていない（長谷 ,2015；平澤 ,2020；岡田 ,2020)。

#### (2)「自己評価票」の比較検討

「自己評価票」は「成績評価票」と同一のものを用いる所もあるが、養成校によっては「成績評価票」の文言をわかりやすく具体的に書いた「自己評価票」を用いている所もある。さらにアンケートを実施し、その結果を教員が「成績評価票」の項目に分類することで、「自己評価票」の替わりとしている所もある。よって、「自己評価票」は「成績評価票」の内容とほぼ同様といえる。

実習直後の事後指導は、実習担当教員が学生一人一人に面談の時間を設け、「成績評価票」と「自己評価票」を比較しながら行う。その結果、2 つの異

なる傾向が明らかになった。

1つ目は、「実習態度」と「子どもの理解」においては、学生の自己評価が実習先の評価よりも高い傾向を示した。「実習態度」における意識の在り様が学生と実習園側で大きく異なっている点にある。実習生側は毎日の勤務状況や日誌の作成・提出状況などについて高く自己評価しているが、実習先は社会人として当然のことであるとして、両者には評価のズレが生じているということである。また、「知識・技能」における「子どもの理解」についても、実習生側は子どもとの関りを十分かつ豊かに持つことができ、それを日誌等の記録にも十分に反映できていると捉えているものが多い一方、実習先側は実習生の捉える水準をさらに上げた観察や関りや記録を求めているため、評価が低くなっている。

2つ目は、「意欲・積極性」「子どもへの関り」「自己課題の明確化」においては、学生の自己評価の方が実習先の評価よりも低い傾向を示した。自己評価より実習評価のほうが高評価を得ている場合、実習担当教員は、学生に対して自己に厳しく、問題意識が高く、自己課題を客観的に捉えていると判断するケースが多々あることが明らかにされている(平澤,2020)。

## Ⅲ　研究目的

実習評価尺度の分析(福田・長谷川・相賀,2021)を再分析し，本学の保育実習における、実習評価尺度の因子分析を行い、実習評価尺度の信頼性を検証する。また他の実習評価尺度である、実習自己評価（原,2006）や実習評価尺度(浜崎ら,2008)との相関があるかを検討し、妥当性の検討も行う。学生が各自で立てた実習の目標の内容及び到達度において示される課題から実習評価尺度の内容を検討し、学生の振り返りの意義を考察する。

## Ⅳ　研究方法

1．研究倫理審査

本研究は横浜創英大学研究倫理審査会の承認(保育実習における学びに関する検討―いざこざ事例にみられる学びと振り返りから得られる学びの検討―30-004号　2018年7月10日）を得た。上記の30-004号において、実習評価尺度、実習目標の内容及び到達度の研究に関する承認を得ている。

2．研究協力の依頼

研究の説明、成績評価に関係がないこと、学生の不利益がないこと等の説明を行い、研究協力者になることを文書にて承諾を得た53名を研究協力者とした。

3．研究協力者

研究協力者は53名であり，男子学生12名(22.6％)、女子学生41名(77.4％)であり，平均21歳9か月，最低年齢から最高年齢は21歳6か月～23歳6か月であった。

4．調査実施時期　2018年10月

5．振り返りシートの項目内容

(1) 実習評価尺度の作成

実習評価に関しては、各養成校によってゆだねられているのが現状である。そこで全国保育士養成協議会(2018)の示された基準に則り、養成校独自に実習評価票を作成した。実習評価の要因を測定するために3要因、20項目(意欲・態度、知識・技術、日誌・記録)を測定した。本学の実習評価尺度の項目は表1に記す。

(2) 他の実習評価尺度と関連

他の実習評価尺度である､実習自己評価(原,2006)や実習評価尺度(浜崎ら,2008)を併せて実施した。

(3) 実習の目標に関する指導

学生が保育の実践を自ら評価できるように、自身の実習の目標を立て、実習に臨み、事後指導にて振り返りを行った。権藤(2006)及び長谷川(2012)の実習の目標によれば、実習の目標の内容は、(A) 保育所の機能(実習園の特色も含む)について (B) 子どもについて (C) 保育士の仕事や役割について (D) 保育内容、方法について (E) 保育の実践についてである。学生に保育実習Ⅱにおける実習の目標例(福田,2018) を提示し、実習中に特に関心を持って学び、取り組める内容の目標を立てるように指導した。

(4) 実習の目標と到達度の内容

- 実習の目標　保育実習前に、保育実習Ⅱに向けて学生が実習の目標を設定した。
- 実習の目標の結果　実習後に学生自身が立てた実習目標をどの程度達成できたかを自由記述にて記入し、到達度の記入をうながした。

表１　本学の実習評価尺度の項目

| | |
|---|---|
| 意欲・態度 | ①実習に取り組む意欲・積極性 |
| | ②実習に対する目的意識 |
| | ③責任感・規則の厳守 |
| | ④協調性 |
| | ⑤基本的な実習態度 ( 挨拶・礼儀・言葉使い・身だしなみ ) |
| 知識・技術 | ①保育所の役割・機能の理解 ( 地域社会との連携の理解を含む |
| | ②保育士の職務内容・職業倫理の理解 |
| | ( 職員のチームワークの理解を含む ) |
| | ③子どもの発達の理解 |
| | ④保育所の一日の流れの理解 |
| | ⑤健康・安全への配慮 |
| | ⑥子どもの発達に応じた適切な関わり |
| | ⑦基本的な保育技術の習得 |
| | ⑧保育技術を活かした保育の展開 |
| | ⑨全体的な計画・指導計画の理解 |
| | ⑩年齢に応じたねらい・内容の設定 |
| | ⑪ねらい・内容に適した環境設定の理解 |
| | ⑫指導計画の立案と実施 |
| 日誌・記録 | ①実習日誌の適切な記録の作成 |
| | ②実習における問題点・改善点の理解 |
| | ③自己課題の明確化 |

## Ⅴ　研究結果

### 1．実習評価尺度の因子分析結果

(1) 因子分析

分析には IBM SPSS Statistics ver26 を使用した。因子分析を行い、因子の抽出には最尤法、回転方法にはプロマックス法を用いた。因子の決定には固有値 1 以上を基準にし、スクリープロットの検証も併せて 3 因子を仮定した。因子負荷量が .35 以上を示す項目を解釈に用いた。パターン行列を検証したうえで、十分な因子負荷量を示さなかった N3( 日誌の自己課題の明確化 ) を分析から除外し再分析した。その結果、適合度が得られた ( $\chi^2(117) = 132.89$, $p = .15$)、3 因子が妥当であると判断した。

(2) 下位因子

第 1 因子には、子どもの理解を含めた、保育の内容、指導計画や保育の展開に関する 9 項目が十分な因子負荷量を示し「保育への理解」因子と名付けた。第 2 因子は、実習への意欲、積極性、態度を測定する 6 項目がまとまり、「実習態度」因子と名付けた。第 3 因子は保育所の機能や実習における改善点など 4 項目がまとまり、「実習の理解」因子と定義した。各因子のアルファ係数も十分高く、信頼性が確認された ( 表 2、表 3 参照 )。

(3) 実習評価尺度の妥当性の検討

本学の実習評価 3 因子と他の実習評価尺度である実習自己評価の 4 因子（原 ,2006)、実習評価尺度の 4 因子 ( 浜崎ら ,2008) との相関を検討した。本学の実習評価尺度の「実習の理解」因子と「実習態度因子」( 原 ,2006) の相関係数は $r = .732$($p < .001$) であり、強い相関があった。「実習の理解因子」と「保育に対する理解の因子」( 原 ,2006) は $r = 624.$($p < .001$) であった。

「保育への理解」因子と「実習態度」因子 ( 原 ,2006) は $r = .663$($p < .001$) 、「保育への理解」因子と「実習に対する積極性」( 原 ,2006) 因子 $r = .663$($p < .001$)、「保育への理解」因子と「保育者スキル」因子 ( 浜崎ら ,2008) $r = .661$($p < .001$)、「実習態度」因子と「実習態度の因子」( 原 ,2006) は $r = 568.$($p < .001$)、「実習態度」因子と「実習に対する積極性因子」( 原 ,2006) は $r = 644.$($p < .001$) 、「実習態度」因子と「実習態度」因子 ( 浜崎ら ,2008) $r = .525$($p < .001$) 、「実習態度」因子と「実習充実感」因子 ( 浜崎ら ,2008) $r = .585$($p < .001$) と中等度の相関があった。本学の実習評価尺度は他の実習評価尺度 ( 原 ,2006；浜崎ら ,2008) と中途度以上の相関があり、すなわち本学の実習評価尺度の妥当性が示された。相関は表 4 に示す。表 4 の Ⅰ は本学における実習評価尺度、Ⅱ は実習自己評価（原 ,2006)、Ⅲ は実習評価尺度 ( 浜崎ら ,2008) の下位尺度である。

表２　パターン行列と因子間相関

| | | 第 1 因子 保育への理解 ( α = .89) | 第 2 因子 実習態度 ( α = .84) | 第 3 因子 実習の理解 ( α = .81) | 共通性 |
|---|---|---|---|---|---|
| CH1 | ⑪ねらい・内容に適した環境設定の理解 | **0.94** | -0.29 | 0.17 | 0.81 |
| CH2 | ⑩年齢に応じたねらい・内容の設定 | **0.87** | -0.19 | 0.16 | 0.74 |
| CH3 | ⑨全体的な計画・指導計画の理解 | **0.87** | 0.11 | 0.00 | 0.87 |
| CH4 | ⑫指導計画の立案と実施 | **0.57** | 0.25 | -0.09 | 0.48 |
| CH5 | ⑧保育技術を活かした保育の展開 | **0.57** | 0.29 | -0.14 | 0.50 |
| CH6 | ③子どもの発達の理解 | **0.55** | -0.03 | 0.36 | 0.58 |
| CH7 | ⑦基本的な保育技術の習得 | **0.55** | 0.21 | -0.35 | 0.36 |
| CH8 | ⑤健康・安全への配慮 | **0.49** | 0.07 | 0.15 | 0.38 |
| CH9 | ⑥子どもの発達に応じた適切な関わり | **0.48** | 0.22 | -0.03 | 0.37 |
| AT1 | ①実習に取り組む意欲・積極性 | 0.17 | **0.74** | -0.10 | 0.66 |
| AT2 | ⑤基本的な実習態度 ( 挨拶・礼儀・言葉使い・身だしなみ ) | -0.19 | **0.67** | 0.35 | 0.60 |
| AT3 | ④協調性 | 0.08 | **0.63** | -0.10 | 0.42 |
| AT4 | ②実習に対する目的意識 | 0.14 | **0.57** | 0.13 | 0.52 |
| AT5 | ③責任感・規則の厳守 | -0.13 | **0.53** | 0.31 | 0.41 |
| AT6 | ②保育士の職務内容・職業倫理の理解 ( 職員のチームワークの理解を含む ) | 0.01 | **0.50** | 0.14 | 0.33 |
| CA1 | ④保育所の一日の流れの理解 | -0.12 | 0.05 | **1.03** | 0.99 |
| CA2 | ①保育所の役割・機能の理解 ( 地域社会との連携の理解を含む | 0.29 | 0.22 | **0.41** | 0.55 |
| CA3 | ②実習における問題点・改善点の理解 | 0.32 | 0.07 | **0.38** | 0.41 |
| CA4 | ①実習日誌の適切な記録の作成 | 0.22 | 0.21 | **0.35** | 0.39 |

表３　因子相関行列

| | | | |
|---|---|---|---|
| 保育への理解 | 1.00 | | |
| 実習態度 | 0.54 | 1.00 | |
| 実習の理解 | 0.45 | 0.39 | 1.00 |

表４　下位尺度ごとの相関

| 相関 | Ⅰ保育への理解 | Ⅰ実習態度 | Ⅰ実習の理解 | Ⅱ実習態度因子 | Ⅱ積極姓因子 | Ⅱ理解の因子 | Ⅱ子どもへの対応因子 | Ⅲ保育者スキル | Ⅲ実習態度 | Ⅲ保育への好奇心 | Ⅲ実習充実感 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ⅰ保育への理解 | 1 | | | | | | | | | | |
| Ⅰ実習態度 | .570** | 1 | | | | | | | | | |
| Ⅰ実習の理解 | .625** | .648** | 1 | | | | | | | | |
| Ⅱ実習態度因子 | .663** | .568** | .732** | 1 | | | | | | | |
| Ⅱ積極姓因子 | .663** | .644** | .495** | .735** | 1 | | | | | | |
| Ⅱ理解の因子 | .556** | .449** | .624** | .631** | .558** | 1 | | | | | |
| Ⅱ子どもへの対応因子 | .600** | .438** | .533** | .670** | .609** | .615** | 1 | | | | |
| Ⅲ保育者スキル | .661** | .562** | .551** | .642** | .641** | .546** | .463** | 1 | | | |
| Ⅲ実習態度 | .349* | .525** | .443** | .634** | .499** | .420** | .505** | .514** | 1 | | |
| Ⅲ保育への好奇心 | .454** | .407** | .360** | .508** | .586** | .473** | .511** | .369** | .322* | 1 | |
| Ⅲ実習充実感 | .404** | .585** | .282* | .413** | .642** | .281* | .306* | .453** | .383** | .435** | 1 |

2．学生の実習の目標の設定とその到達度

(1) 実習の目標の設定

保護者の育児力の低下がいわれ、これを補うために保育者に対して、質の高い保育が求められている現状がある。保育者養成学校にて、保育を学ぶ学生が質の高い保育を行うための学修の一環として実習が重要な役割を務めている。2018 年に保育実習実施基準の中で保育実習の目的として「保育実習は、その習得した強化全体の知識、技能を基礎とし、これらを総合的に実践する応用能力を養うため、児童に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させることを目的とする」と記載された。

一般的に実習には段階（観察実習、参加実習、責任実習）がある。それぞれの段階において、学生は実習を通して調べたいこと、確認したいこと、挑戦してみたいことなど、自らの達成すべき課題（目標）をあらかじめ設定することが必要である。実習において、学生がどのような学びを得るかは、実習目標に大きく左右されると考えられる。なぜなら、目標は今まで学んだ知識を基に実践していくための指針となるものであり、どのような実習を行うか学生の姿勢を言語化したものであるといえよう。

(2) 実習の目標の到達度の結果

実習の目標の到達度については、到達度 5 が 21%、到達度 4 が 45% と過半数を占め、学生が立てた目標に対する到達度は 5 段階で 5 と 4 で全体の 66% をしめており、学生自身が達成可能な目標設定を行っていることを示唆している。また、到達度 2、1 については、7% となっている。このことから実習の目標について達成できる目標をほとんどの学生が立てていたことが推測される。

到達度が高い目標に、「積極的に子どもとかかわる。」という内容があり客観的に評価できる文言を使用している。しかし到達度 2 の目標では「保育の流れを作る。」「どの子とも平等に接する。」「子どもとしっかり向き合う。」など、目標としては漠然としており自己評価することが難しい内容であった。同様の内容であっても目標には客観的に評価できる文言を使用することが重要と思われる。

(3) 実習の目標のカテゴリー分け

学生が立てた目標は『保育実習指導のミニマムスタンダード ver2「協働」する保育者養成』( 全国保育士養成協議会編 ,2018) に実習課題として参考にし，カテゴリー分けを行った。2 人の評価者で総数

164 個の項目の 86 項目 (52%) において一致度を見た結果、カテゴリー分けの一致率は 81 項目 (94%) であった。不一致項目においては評価者で検討し、カテゴリー分類をおこなった。分類は①保育所の機能②子どもの発達・関わり③保育士の仕事・役割、④保育内容・方法⑤保育の実践である。全国保育士養成協議会編 (2018) とほぼ同じ内容の分類となった。5 つの分類の主な具体的な記述を下記に示す。

保育所の機能として、「保育園の役割について具体的に理解する。」「保育園の一日の流れを知る。」などがあげられた。②子どもの発達・関わりとして「子どもの発達の段階を理解する。」「子どもに積極的に関わり、子ども一人ひとりを理解するよう努める。」などがあげられた。③保育士の仕事・役割についてとして「保育者の役割分担やチームワークについて理解する。」「保護者への接し方を学ぶ。」などがあげられた。

研究協力学生が保育実習Ⅱを履修していたため、目標の語尾に注目し、「習得する」「実践する」と、「学ぶ」「理解する」の語尾により④保育内容・方法⑤保育の実践との 2 項目に分類を行った。

④保育内容・方法の具体的な項目は以下である。

・絵本の読み聞かせ等の保育技術を学ぶ。
・子ども同士が喧嘩した際の保育者の援助方法を学ぶ。
・子どもの個人差や特性の理解を深め保育士の適切な援助や工夫について理解する。
・保育者の一人ひとりに対する言葉かけを学ぶ。

⑤保育の実践の具体的な項目は以下の通りである。

・実際の保育を通して、保育技術を習得する。
・保育者と子どもの関わりを観察し、学んだことを積極的に実践していき、技術を習得する。
・保育の観察、実践、記録をしていく中で、自己課題を明確にする。
・状況やその子どもに応じた声かけを観察し、実践する。

保育の実践については 26% と目標設定として上位である。対象学生は保育実習Ⅱを行った学生であり、就職を見据えての目標設定であったのではないかと考えられる。表 5 に示されたように②「子どもの発達・関わり」④「保育内容・方法」⑤「保育の実践」の項目の到達度が高く、これらの項目が目標設定する上での重要なポイントとして学生の認識していることが示唆された。

『保育実習指導のミニマムスタンダード ver2「協働」する保育者養成』( 全国保育士養成協議会編, 2018) では , 実習は保育を具体的に理解する機会であるが、その方法として保育実習Ⅱでは実習生自身が自らの具体的な実践を通して理解することがより強調されており、「ⅠからⅡへと実習の目的と内容は連続性を持ちながら発展していくものとなっている。したがって実習指導に際しても実習の目標設定から実践、評価まで、その内容に一貫性を持たせることが，学生自身が自覚的に実習に取り組むための土台として不可欠といえる。」と述べられている。

本研究の結果からも保育士としての自己課題を明確化することも実習の目標として掲げられており，到達度は 4 という評価を示していた。

表 5　実習の目標のカテゴリー及び件数

| | | |
|---|---|---|
| ①保育所の機能 | 11 | 7 |
| ②子ども発達・関わり | 44 | 27 |
| ③保育士の仕事・役割 | 23 | 14 |
| ④保育内容・方法 | 43 | 26 |
| ⑤保育の実践 | 43 | 26 |
| | 164<br>( 件数 ) | 100<br>(%) |

## Ⅵ　考察

本研究では、本学の実習評価尺度の信頼性及び妥当性が検証された。因子分析のサンプル数として 53 名の数値は妥当とは言えないため、今後の課題は残る。現在の実習評価尺度は保育実習Ⅰ、保育実習Ⅱと同様の項目となっているが、保育実習Ⅰ、保育実習Ⅱにおいて目的や学習内容が異なる部分があるため、保育実習Ⅰ用・Ⅱ用の実習評価尺度を検討していく必要がある。本学の実習評価尺度の「実習態度因子」の意欲や態度の項目は保育実習Ⅰ及び保育実習Ⅱにおいて同様の項目で妥当といえる。「保育への理解」「実習の理解」因子は保育実習Ⅰ、保育実習Ⅱごとに項目を変更するべきであると考える。保育実習Ⅰでは保育所の一日の流れの理解や子どもの発達の理解、全体的な計画と指導計画の理解、記録に基づく省察と自己評価などの保育における基礎的な保育の理解を主軸となり，実習評価尺度にも反映されるであろう。また実習の目標の④「保育内容・方法」⑤「保育の実践」の到達度が高く、これらの項目が目標設定する上での重要なポイントとして学生が認識していることが示された。それ故、保育実習Ⅱの実習評価においては、より実践を通した保育への十分な理解、作成した指導計画に基づく保育実践、PDCA サイクルを基づく振り返り、自己課題の明確化など、保育者としての専門性につながる項目が、評価の重要な位置を占める可能性を示唆した。

学生自身が効果的な学習を進めるためには、実習の目標をたて、保育実習の実践から、自ら自身の保

育を振り返り、評価し、自身の課題を見つけることを、学びの中で位置づけていくことが重要である。実習の目標において、達成できた内容として、「部分実習、責任実習の成功や体験をとおして課題を見つける」が 24％となっていた ( 榊原ら ,2019)。

学生が「PDCA」サイクルを理解し、意識して、自己課題を見つけていくことは、保育者としての成長をもたらすと示唆される。しかし実習評価と自己評価にはずれが存在する ( 長谷 ,2015 ; 福田 ,2012)。実習評価と自己評価にずれが見られた場合には、学生が自己課題をみつけられない可能性も存在する。実習評価と自己評価に、ずれが存在する場合には、養成校の教員が、実習施設の評価の意図を学生に伝え、学生に自身の課題の理解を促すなど、丁寧な指導が必要となる。つまり養成校の教員が保育実習中に達成できる課題を学生が設定できるように保育実習事前指導で丁寧な指導をすること、及び実習の経験を踏まえて自己の保育を振り返り、学生が的確な自己評価ができるようにサポートをすること、学生が自己の課題を明確にできるように促すという一連の流れが必要である。振り返りを通して、保育者としての育ちを支えられるような計画的な指導が重要となる。また実習施設の実習指導者と共通理解をはかり、連携しながら実習指導を行うことも学生の成長につながる。

今後も専門性のある保育士育成のための保育実習指導の在り方を検討し、保育士としての資質の向上に向けた取り組みを行っていく所存である。

**引用文献**


福田真奈 (2012). 保育実習における評価―実習園評価と自己評価の関係性に焦点を当てて―. 白鷗大学教育学論集 .6(2),199-222.

福田真奈　実習の目標とその立て方 . 福田真奈 , 五十嵐淳子 ( 編 )(2018) 保育所・教育・施設実習―こどもを理解し、実践する保育者をめざして―.pp.77-80. 大学図書出版 .

福田真奈・長谷川直子・相賀頌子 (2020). 振り返りシートの活用による保育実習の現状 . 横浜創英大学保育者養成実践論集 ,3,48-53.

福田真奈・長谷川直子・相賀頌子 (2021). 保育実習の振り返りによる学生の学びと保育者側の効果的な指導の在り方に関する考察 . 横浜創英大学保育者実践論集 ,4,41-42.

権藤眞織 (2006). 実習後の振り返りとまとめ . 小林育子 ( 編 ), 幼稚園・保育所・施設実習ワーク .pp.129-133. 萌文書林 .

浜崎隆司ほか (2008). 保育実習が保育者効力感、自己評価に及ぼす影響 - 実習評価を媒介にした因果モデルの検討 . 鳴門教育大学研究紀要 ,23,121-127.

原孝成 (2006). 保育所実習における園評価と自己評価の関係 . 西南女学院大学紀要 ,10,196-203.

長谷川大 (2012). 保育実習 . 前橋明 ( 編 ) 実習指導概説保育・教育・施設実習 .pp.14-15. ふくろう出版 .

長谷秀揮 (2015). 保育実習Ⅰにおける評価についての一考察 . 四條畷学園短期大学紀要 ,48,16-24.

平澤節子 (2020). 保育実習指導のあり方 - 事後指導における評価と振り返りに関する考察 -. 名古屋女子大学紀要家政・自然編、人文・社会編 ,66,225-237.

村上宣寛 (2006). 心理尺度の作り方 .pp.46-47. 北大路書房 .

新沼英明ほか (2016). 成績評価（fGPA と実習評価との関連 . 函館短期大学紀要 ,42,45-50.

榊原尉津子・杉山佳菜子・小川真由子 (2019). 学生の考える保育実習の目標と達成度 . 鈴鹿大学・短期大学部紀要　人文科学・社会科学編 ,(2),271-283.

岡田真知子 (2020). 保育者養成校における保育実習指導を考える－ 2015 年度～ 2018 年度の保育実習評価及び自己評価 . 愛和学泉短期大学紀要 ,2(2),157-164.

全国保育士養成協議会編 (2018). 保育実習指導のミニマムスタンダード ver2「協働」する保育士養成 . pp.94-95, pp.135-149. 中央法規 .


**付記**

Ⅱ実習評価と自己評価に関する先行研究の検討は相賀頌子が執筆し、研究結果Ⅴ 2 学生の実習の目標の設定とその到達度は長谷川直子が執筆した。抄録、Ⅰはじめに、Ⅲ研究目的、Ⅳ研究方法、Ⅴ 1 研究結果実習評価尺度の因子分析結果、Ⅵ考察は福田真奈が執筆した。

**謝辞**


本研究の一部は、令和三年度横浜創英大学学内特別研究費 ( 研究代表者福田真奈 ) によって行われた。

# 令和２年度　学内特別研究費　研究課題一覧

| No. | 研究課題 | 学部 | 研究代表者 |
|---|---|---|---|
| 1 | 子どもが学び方を学ぶ環境教育 | こども教育 | 田中浩之 |
| 2 | 学生の自己評価を高める目標設定の検討 | こども教育 | 福田真奈 |
| 3 | 看護系養護教諭養成大学における若手養護教諭の支援に関する研究<br>―若手養護教諭のレジリエンス向上に向けた自主研修会の検討― | 看護 | 阿部眞理子 |
| 4 | ボランティア活動をする学生の自己効力感及び学習意欲向上の効果について | 看護<br>こども教育 | 吉江由美子 |
| 5 | 高齢者看護学実習Ⅱにおいて学生がとらえた高齢者のストレングスの検討（継続） | 看護 | 小林貴子 |

# 子どもが学び方を学ぶ環境教育

研究報告者　所属学部　　こども教育学部
研究代表者名　田中　浩之
共同研究者名　江島　絵理子

１．研究の概要及び方法

発達段階において、ビオトープの活用によってどのような活動と学習者の感性と認識が形成され、他者、社会とのかかわり、生命の大切さ（生命倫理）を育まれる様態を具体的に提示するものである。今日の子どもの問題状況に応え、教育方法の改善に資するとともに、保育者・教師養成を目指す人たちにも、ビオトープを通して子どもたちの環境への感性と認識を深める教育の進め方を提示するものである。

＜研究方法＞

（１）実践園の調査（質問紙法・面接法）・観察記録の分析を行う。

（２）ビオトープと触れ合う子どもの観察力・知性の様態を観察や観察記録（VTR・写真）から明らかにする。

（３）こども力を育成する保育者の役割の調査・分析（言葉かけ・対応の仕方・援助・表情等）をする。

２．研究結果の公表（研究発表・著書・論文等）

田中浩之 , 根本徹（2020）. 学校休業期間における子どもの環境学習の可能性とその限界―小学校第３学年を例に―. 日本教材学会第 32 回研究発表大会 .

# 学生の自己評価を高める目標設定の検討

研究報告者　所属学部　　こども教育学部
研究代表者名　福田　真奈
共同研究者名　長谷川　直子
相賀　頌子

１．研究の概要及び方法

保育実習事後指導において振り返りを行い，学生の実習における取り組みの状況を把握した。実習自己評価を測定するための質問紙を作成し実施した。分析には IBM SPSS Statistics ver26 を使用した。研究協力者は保育実習を履修し研究協力可能だった学生 49 名，年齢幅は 21 歳 6 か月～ 23 歳 6 か月，平均 21 歳 9 か月である。

因子分析を行い，因子の抽出には最尤法，回転方法にはプロマックス法を用いた。因子負荷量が .35 以上を示す項目を解釈に用いた。パターン行列を検証したうえで，十分な因子負荷量を示さなかった項目を分析から除外し再分析した。その結果，適合度が得られたため ( $\chi^2(117) = 132.89, p = .15$)，3 因子が妥当であると判断した。すなわち 3 因子「保育への理解」(9 項目 ),「実習態度」(6 項目 )「実習の理解」(4 項目 ) の因子が抽出された。また各因子のアルファ係数も十分高く, 信頼性も確認された。

実習自己評価尺度と，他の実習自己評価 ( 原 ,2006) や実習評価尺度 ( 浜崎 ,2008) などとの関連を明らかにして学会発表を行った。

２．研究結果の公表（研究発表・著書・論文等）

福田真奈 (2021). 保育実習事前事後指導Ⅱにおける指導内容と学生の学び . 横浜創英大学こども教育学部保育者養成実践論集 ,4,21-27.

福田真奈・長谷川直子・相賀頌子 (2022). 保育者を目指す学生の振り返り - 自己評価と実習の目標に焦点をあてて -. 横浜創英大学研究論集 ,9,37-43.

長谷川直子 (2021). 保育実習 1 A 事前事後指導報告 . 横浜創英大学こども教育学部保育者養成実践論集 ,4,19-20.

福田真奈・長谷川直子・相賀頌子 (2021). 保育実習における実習評価に関する検討 . 日本保育者養成教育学会第 5 回研究大会 ,80.

**引用文献**

原孝成 (2006). 保育所実習における園評価と自己評価の関係 . 西南女学院大学紀要 ,10,196-203.

浜崎隆司ほか (2008). 保育実習が保育者効力感、自己評価に及ぼす影響 - 実習評価を媒介にした因果モデルの検討 -. 鳴門教育大学研究紀要 ,23,121-127.

# 看護系養護教諭養成大学における若手養護教諭の支援に関する研究
## ―若手養護教諭のレジリエンス向上に向けた自主研修会の検討―

研究報告者　所属学部　　看護学部
研究代表者名　阿部　眞理子
共同研究者名　ラウ　優紀子

１．研究の概要及び方法

本研究は、看護系養護教諭養成大学の資源を活用した若手養護教諭のレジリエンス向上に向けた自主研修会の構築にむけた検討を目的とした。今回は自主研修会企画の準備として、若手養護教諭のメンタルヘルスの把握、研修等に関する情報収集、自主研修会評価に使用する養護教諭レジリエンス尺度の一般化に向けた再調査等を実施した。

方法　１，若手養護教諭のストレス及びその対応を令和元年実施の養護教諭レジリエンス調査の自由記述の質的量的分析　２，養護教諭レジリエンス尺度の再調査　３，若手養護教諭のインタビュー調査

結果　令和元年実施の養護教諭レジリエンス調査の自由記述（10 年未満養護教諭）を KJ 法及びテキストマイニングによりその構造が明らかになった。KJ 法では、若手養護教諭の「遠慮と気後れ」「不本意」「理不尽」「理想と現実の壁」「一人ぼっち」「悶々として日々」が浮かび上がった。さらにテキストマイニングによりそれを裏付ける言葉が示された。経験 5 年以下の養護教諭対象のグループ面接から、日常の職務にいかせる研修及び気軽な情報交換、仲間創りが体験できる身近な研修会のニーズを得ることができた。養護教諭レジリエンス尺度の一般化に関しては、令和 3 年 1 月に再調査を実施し、前回とほぼ同様の分析結果を得ることができ、若手養護教諭自主研修会の評価尺度としての使用が可能となった。今後は、若手養護教諭の支援のあり方を検討するために、若手養護教諭のレジリエンス向上に向けた自主研修会を企画し、試行を重ねていく予定である。

２．研究結果の公表（研究発表・著書・論文等）

阿部眞理子（2021）.「若手養護教諭のレジリエンス向上を目指す研修プログラムの構築に向けた基礎使用の検討―養護教諭のレジリエンス調査における自由記述から―」. 日本学校保健学会第 67 回学術大会にて口演発表

阿部眞理子 , 持田訓子 , 藤原瑞穂 .「若手養護教諭のストレスとその対応」等について日本学校メンタルヘルス学会に 2022 年に投稿予定

阿部眞理子 , 浅沼瞳 . 養護教諭のレジリエンス尺度開発 . 日本いのちの教育学会誌に投稿した（2021）

# ボランティア活動をする学生の自己効力感及び学習意欲向上の効果について

研究報告者　所属学部　　看護学部・こども教育学部
研究代表者名　吉江　由美子
共同研究者名　ラウ　優紀子
平野　友康
寺戸　聡子

## １．研究の概要及び方法

大学生がボランティアを経験することで、自己内省や自己効力感が高まり、主体性や学習意欲が向上することが指摘されている（伊多波 ,2016）。本大学においては、2017 年よりリラクセーションサークルで定期的にボランティア活動が行われており、学生の地域貢献を支援してきた。研究者は、新型コロナウイルス感染拡大下で学生のボランティア活動意欲が高まったことから、オンラインサークル活動を行い、タイムリーに学生を支援した。今回の研究では、本大学の学生がボランティアの経験を通して、どのような自己内省から自己への気づきを得ることができたのか、また自己効力感の向上や学習意欲の向上がみられたのかについてアンケート及びインタビュー調査を行い、明らかにすることを目的とする。結果、オンラインサークル活動に参加した学生は、試行錯誤しながらもボランティアを完遂したことで、自己効力感や学習意欲の向上に繋げることができた。

## ２．研究結果の公表（研究発表・著書・論文等）

吉江由美子 , 寺戸聡子 , ラウ優紀子 , 平野友康 , 熊倉美咲（2022）. コロナ禍のボランティア活動による学生の自己効力感及び学生意欲への効果 . 日本いのちの教育学会第 23 回（2022 発表予定）

吉江由美子 , 寺戸聡子 , ラウ優紀子 , 平野友康 , 熊倉美咲（2022）. コロナ禍のボランティア活動による学生の自己効力感及び学生意欲への効果 . 日本いのちの教育学会誌 ,VOL.6, No.1（投稿予定）

**引用文献**

伊多波 (2016), 大学生におけるボランティア経験とボランティア活動に期待する成果、自己効力感、および協調性との関連 . 埼玉大学紀要教育学部 ,65(2),35-46.

# 高齢者看護学実習において学生がとらえた高齢者のストレングスの検討

研究報告者　所属学部　　看護学部
研究代表者名　小林　貴子
共同研究者名　佐野　望
橋本　恵子
楠野　ゆう子

１．研究の概要及び方法

高齢者看護学実習では、高齢者個々の強みやプラスの面に着目し、その人の望む生活の実現に向けた看護の展開を目指している。今回、高齢者看護学実習において、学生が高齢者の強み（ストレングス）をどのようにとらえているか調査することを目的として研究を実施した。

研究対象者は、令和元年度に高齢者を対象に病院実習を行った学生のうち、本研究への協力に同意の得られた 58 名である。同意の得られた学生の実習記録から高齢者のストレングスについて記載されている内容を収集し、Rapp らのストレングスモデルを参考に、個人のストレングスとして【願望】【能力】【自信】について、環境のストレングスとして【資源】【社会関係】【機会】について分類し質的帰納的に分析した。

結果として、個人のストレングスでは 12 のカテゴリーが生成され、中でも最も多く抽出されたのは【能力】に関することであった。また、環境のストレングスでは 5 つのカテゴリーが生成された。

２．研究結果の公表（研究発表・著書・論文等）

横浜創英大学研究論集第 10 巻（2023.3 発刊）に投稿予定

# 横浜創英大学研究論集規程

（趣旨）
第１条　この規程は、横浜創英大学（以下「本学」という。）が編集･発行する横浜創英大学研究論集（以下「研究論集」という。）に関し必要な事項を定めるものとする。

（目的）
第２条　研究論集は、本学専任教員及び第５条各号に掲げる者の研究成果を発表することを目的とする。

（編集の担当）
第３条　研究論集の編集は、図書・研究委員会（以下「委員会」という。）が担当することとし、委員会は編集責任者を選任する。
２　委員会は、研究論集の編集の実務を行うために、委員会の下に編集会議を置く。
３　編集会議に関し必要な事項は、別に定める。

（発行責任者）
第４条　研究論集の発行責任者は、学長とする。

（投稿資格）
第５条　研究論集への投稿資格者は、本学専任教員のほか、次の各号に掲げる者とする。
（１）本学非常勤講師
（２）本学大学院に在学する者及び修了者
（３）本学専任教員の共同研究者及びその他委員会が適切と認めた者

（発行）
第６条　研究論集の発行は、年１回とし、発行日は３月末日までとする。

（投稿）
第７条　研究論集への投稿は随時とする。
２　当該年度の研究論集に掲載を希望する投稿者は、９月末日までに研究論集投稿申込書に必要な事項を記入の上、編集責任者に申し込み、１０月末日までに原稿を編集責任者に提出するものとする。

（査読及び審査）
第８条　投稿された論文については、原則として査読者３名による査読を行う。
２　編集会議は、査読結果に基づき、研究論集への掲載の可否に関わる審査を行う。

（著作権）
第９条　研究論集に掲載した著作物の著作権は、本学に帰属する。また、掲載論文は、本学ホームページ上に公開する。

（その他）
第 10 条　研究論集に関する事務は、学生支援課がこれを行う。
２　この規程に定めるもののほか、研究論集の論文種別、投稿、査読、審査等に関し必要な事項は学長

が別に定める。
３　この規程の改廃は、運営会議の議を経て学長がこれを行う。

附　則
１　この規程は、平成２４年９月２６日から施行する。
２　本規程に「横浜創英大学」とあるのは、「横浜創英大学及び横浜創英短期大学」と読み替える。
３　横浜創英大学紀要規程は廃止する。
４　第７条２の規定にかかわらず、平成２４年度研究論集に掲載を希望する場合は、以下の期限内に投稿することとする (投稿申込み：１２月末日まで、原稿送付：１月末日まで)。
附　則
第９条の改正は、平成２６年４月１日から施行する
附　則
平成２４年９月２６日施行の附則第２項は、平成２７年１０月３０日に削除する。
附　則
第５条、第８条、第９条及び第１０条の改正は、平成３１年４月１日から施行する。
附　則
第２条、第５条及び第７条から第１０条までの改正は、令和３年８月３日から施行する。

# 横浜創英大学　研究論集投稿等要領

横浜創英大学研究論集規程第 10 条第 2 項の規定に基づき、研究論集投稿等要領を次のとおり定める。

## 1．研究倫理

研究における倫理的責任の観点から、すべての研究において研究倫理についての十分な配慮が必要である。また、「人を対象とした研究」では、以下により研究倫理についての十分な配慮が確認されている必要がある。

「横浜創英大学研究倫理審査会の承認、または、他の研究機関・学会等の研究倫理審査会の承認を得ていること」

## 2．投稿から掲載・刊行まで

(1) 投稿申し込みは、研究論集編集会議 ( 以下「編集会議」) に随時申し込む。
　当該年度掲載希望の場合は、9 月末日までとする。
(2) 査読及び査読結果の審査により掲載の採否を判定する。
(3) 初校は、投稿者によって行う。
(4) 2 校は、編集会議で行う。
(5) 論文は、横浜創英大学ホームページに掲載する。
(6) 研究論集を刊行する。

## 3．論文の種別

論文の種別は、総説、原著論文、研究報告、資料、その他とし、本学の発展と研究の推進に寄与するもので、かつ他誌に既発表及び発表予定のないものに限る。

総　　説：特定のテーマについて多面的に知見を集め、文献等をレビューし、総合的に学問的状況を考察したもの
原著論文：独創性に富み、新しい知見が論理的に示されており、学問的に意義が明らかなもの
研究報告：原著論文には及ばないが、研究結果としての意義が大きく、発表価値が認められるもの
資　　料：研究報告には及ばないが、有用な調査データ、事例報告、実践報告を含み、学術研究の観点から記録に留める価値があるもの
そ の 他：速報性、新規性、アイディアなどに重点を置いた研究ノート、本学ならびに学部が主催した学術集会記録など編集会議が適当と認めたもの

## 4．論文の分量

論文の分量は、論文表題・投稿者名等、図表、抄録、英文抄録、脚注、文献リストを含め、刷り上がりで以下の頁数以内とする。図表は、1/4 頁の場合は 500 字、1/2 頁の場合は 1,000 字、1 頁の場合は 2,000 字で換算する。

| | | |
|---|---|---|
| 総　　説 | 12 頁 | 以内 |
| 原著論文 | 12 頁 | 以内 |
| 研究報告 | 8 頁 | 以内 |
| 資　　料 | 6 頁 | 以内 |
| そ の 他 | 6 頁 | 以内 |

5．論文の記述

論文の記述は、原則として次の順序とする ( 様式３参照 )。

(1) 1 ページ目に、次の内容を記載する。

申請論文種別 ( 総説、原著論文、研究報告、資料、その他のいずれか )、論文表題、投稿者名、英文表題、英文投稿者名、キーワード、英文キーワード、和文抄録、Abstract( 英文論文、原著論文では必須 )、投稿者の所属 ( 和文、英文 )

(2) 2 ページ目以降に、本文を記載する。

6．キーワード

キーワードは、和文、英文ともに、3 語以上 5 語以内とする。

7．抄録 ( 和文 )・Abstract ( 英文 )

(1) 抄録の分量、ならびに、使用文字の大きさは以下のとおりとする。

| | | |
|---|---|---|
| 和文 | 全種別の論文に必須 | 700 字以内、10P、明朝体 |
| 英文 (Abstract) | 和文原著論文では必須 | 350 語以内、10P、Times New Roman |

(2) 抄録は、和文、英文ともに、以下の見出しをつけて記述することを原則とする。目的 (Objective)、方法 (Methods)、結果 (Results)、結論 (Conclusion)

8．本文見出しと掲載順序

本文の形式は、Ａ４版、10P、MS ワード使用。和文の場合は、明朝体、2 段組、1 行 21 字、1 頁 42 行とする。英文の場合は、12P、Times New Roman、1 頁 42 行とする。　余白は、上 35㎜、下 30㎜、左 30㎜、右 30㎜とする。

章立ては、ローマ数字（Ⅰ．Ⅱ．Ⅲ．・・・）とし、小見出しは任意とする。記載順序は、例であり、章立ては投稿者に委ねることとする。

例　Ⅰ　はじめに
　　Ⅱ　目的
　　Ⅲ　方法
　　Ⅳ　結果
　　Ⅴ　考察
　　Ⅵ　結論

必要に応じて、脚注、引用文献リスト、参考文献リストを分けて結論のあとに記載すること。結論のあとに謝辞、COI 等の項を設けることができる。

また、当該研究遂行や論文作成に際し、企業・団体等からの研究費助成、試料提供、便宜供与などの経済的支援を受けた場合は謝辞に記載する。

なお、既発表の研究を新たにまとめ直した場合に該当する場合もその旨を記載すること。

9．引用文献

(1) 本文中の記載

文献の引用は、論文に直接関係のあるものに留め、本文中では引用部位に、著者の姓、発行年 < 西暦 > を、［( 著者の姓 , 発行年 )、あるいは、著者の姓 ( 発行年 )］の形式で付記し、本文最後に一括して以下の書式で記載する。

①本文中で文献の一部を直接引用するときは、引用した語句または文章を、和文の場合には「」、英文の場合には“　”でくくる。

［例］岸ほか（1998）によれば、「・・・・」

「パンとバラの時代のスポーツ」（長洲 ,1998）という標語は….

“interpretive cultural research”（Harris,1998）の視点….

②著者が 3 名以内の場合、和文の場合には中黒（・）を用いてつなぐ。英文では、著者が 2 名の場合は “&” でつなぎ、3 名の場合は、最初の 2 名は “,”（カンマ）を用いてつなぎ、最後を “&” でつなぐ。

［例］渋谷・山下（1987）によれば、「・・・・」

「・・・・・」（竹下・原宿 ,1998) という結論は….

“.....”（Hall,Park & Harris,1998) という考え方には….

③著者が 4 名以上の場合は、筆頭著者の姓の後に、和文の場合には「ほか」、英文の場合には “et al.” を用い略記する。

［例］「・・・・・」（井頭ほか ,1998) という結論は….

“.....”（Harris et al., 1998) の視点は….

④複数の文献が連続する場合はセミコロン（;）でつなぐ。

［例］身体活動のＧ減少は心疾患危険因子を増加させるという報告

（Morris et al., 1980; Paffenbarger et al., 1978）

⑤本文中に注を入れる場合は、必要箇所に（注１）（注２）・・・と記す。

(2) 文献リストの記載

文献リストには、以下の形式で著者のアルファベット順に記載する（各文献の最後には “. ”（ピリオド）をつける）。

①編著者名・発行年・表題

著者名は、3 名までの場合は “,”( カンマ ) で区切って記載する（和文はフルネーム、英文は姓のみフルスペル、その他はイニシャルのみ）。4 名以上の場合は、筆頭著者の姓の後に「, ほか」[, et al.] を用い、略記する。

表題は、フルタイトルを記載する。

発行年は西暦で記載し、同一著者、同発行年の複数の文献を引用した場合は発行年の後に a,b,c,…をつける (1999a,1999b)。

②雑誌の場合

＜著者名 ( 発行年 ). 表題 . 雑誌名 , 巻数（号数 ), 頁―頁 . ＞

［例］立石憲彦 (1990). 微小血管における赤血球からの酸素の放出速度の測定

－装置の開発とラット腸間膜での測定－. 日本生理学雑誌 , 52, 23-35.

Sloniger, M.A., Cureton, K.J. & Evans,E.M.(1998). Anaerobic capacity and muscle ctivation during horizontal and uphill running. J.Appl.Physiol., 83(1), 262-269.

③単行本の場合

＜編著者名 ( 発行年 ). 書名 . 発行所＞

［例］子安増生・白井利明編 (2011). 時間と人間 . 新曜社.

Spencer,C. & Blades,M.(2006). Children and their Environment. Cambridge University Press.

④単行本の一部を引用した場合

＜著者名 .( 発行年 ). 章タイトル . 編者名（編）, 書名（pp. 頁―頁）. 発行所 . ＞

( 英文の場合、編著者名の前に、“In:” をつける )

［例］新島龍美 .(1990). 日常性の快楽 . 市川浩ほか（編）, 技術と遊び (pp.355-426). 岩波書店.

Armstrong, D. (2019). Malory and character. In M. G. Leitch & C. J. Rushton (Eds.), A new companion to Malory (pp. 144-163). D. S. Brewer.

⑤翻訳書の場合

原著者の姓をカタカナ表記し、その後ろに（原書出版年 / 翻訳書出版年）をつけて、訳者の姓名を記入。共訳の場合は中黒（・）で、訳者が 4 人以上の場合は「ほか ( 訳 )」と省略して筆頭訳者

だけ記入する。

原書の書誌データは投稿者が必要と判断した場合に最後に <> 内に付記する。

［例］ブルーム（1987/1988）. 菅野盾樹ほか ( 訳 ).　アメリカン・マインドの終焉 . みすず書房 .<Bloom,A.(1987). The closing of the American mind. Simon & Schuster.>

⑥ URL の場合

著者名もしくは作成主体 ( 公表年または最新の更新年）. 当該情報のタイトル . URL アドレス（閲覧日）

［例］厚生労働省（2002）. サービス供給における契約について .
http:// ….html(2020.5.12）

10. 図表

・図表それぞれに、番号とタイトルを付ける。（表の場合は上部、図の場合は下部）

［例］( 図 1 加齢による代謝量の変化 )、( 表 2 職種と就業動機ならびに就業開始年齢 )

・本文中に挿入箇所を明記する。

( 図表を本文に貼り付けて直接指定してもよい )

・図表の転載の場合は出典を必ず明記する。

11. 用字、用語

用字、用語は、原則として常用漢字ひらがなを使用する。学術用語は、一般化されているものを用いる。

12. 単位・記号

単位は、国際単位系を使用し、m、cm、ml、dl、g、kg などとする。数字は、半角算用数字 1,2,3,・・・・を用いる。

13. 投稿者の文献等の表記

投稿原稿中、投稿者の文献等を表記する場合は、著者名を表記する。（匿名で査読を行っているため「著者」「拙著」等としない）。

14. 英文のネイティブチェック

英文原稿 ( 本文、抄録とも ) は、投稿者の責任でネイティブチェックを済ませた上で投稿する。

15. 研究論集関係文書・フォーマット

研究論集に関わる以下の文書は、サイボウズの「ファイル管理」－「図書・研究委員会」からダウンロードできる。

・横浜創英大学研究論集規程
・横浜創英大学研究論集投稿等要領
・研究論集投稿申込票 ( 様式 1 )
・研究論集原稿送付票 ( 様式 2 )
・論文様式 ( 様式 3 )

16. 投稿申し込み

「横浜創英大学研究論集投稿申込票」( 様式 1 )( プリントアウトおよび電子ファイル ) を、編集会議に提出する。

投稿申し込みの方法は、次のいずれかによる。

(1) 編集会議に直接提出
(2) 編集会議に郵送

(3) E-mail (ronsyu@soei.ac.jp：この場合は、プリントアウトの送付は不要 )

ファイル名は、「筆頭著者フルネーム投稿申込票 .xlsx」

例：「創英花子投稿申込票 .xlsx」

17．投稿 ( 原稿等の送付 )

投稿にあたっては、以下 (1) ～ (3) を編集会議宛にメールにて送付する。

(1) 原稿送付票

原稿送付票 ( 様式２) フォーマットに従って作成する。

ファイル名は、「筆頭著者フルネーム原稿送付票 .docx」とする。

例：「創英花子原稿送付票 .docx」

(2) 原稿

論文様式 ( 様式３) フォーマットに準じて作成する。

ファイル名は、「筆頭著者フルネーム論文様式 .docx」とする。

例：「創英花子論文様式 .docx」

(3) 図表　ファイル形式は、原則として次に限る。

(jpg,jpeg,gif,bmp,png,pdf,ppt,pptx,doc,docx,xls,xlsx)

図表ごとに、ひとつのファイルとする。

ファイル名は、「筆頭著者フルネーム図 X.( 拡張子 )」

「筆頭著者フルネーム表 X.( 拡張子 )」

例 :「創英花子図 1.jpg」、「創英花子表 1.xlsx」

図表を本文に貼り付けた場合でも、原図、原表とそのファイルを添付する。

18．査読・審査

投稿された論文については、査読者 3 名による査読を行い、査読結果をもとに掲載の可否について編集会議で審査する。原著論文の査読では、査読者 3 名のうち 1 名を学外者とする。種別〔その他〕については、編集会議で査読を行う。

(1) 初回の査読

査読者は、査読結果を、以下の基準により編集会議に報告する。

A 掲載可：無条件に掲載可。

B 条件付き掲載可：修正意見にもとづく論文の修正を求める。

C 論文種別変更により掲載可：論文種別変更は、原則として、原著論文→研究報告、原著論文→資料、研究報告→資料のいずれかとする。

D 掲載不可

(2) 初回査読の修正意見にもとづく論文の修正

「B 条件付き掲載可」「C 論文種別変更により掲載可」とされた査読結果については、編集会議から投稿者に修正意見を通知するとともに、期限をつけて論文の修正を求める。

(3) ２回目の査読

期限内に送付された修正論文については、修正意見を提示した査読者に 2 回目の査読を依頼し、以下の基準による査読結果の報告を求める。

A 掲載可：無条件に掲載可。

C 論文種別変更により掲載可：原著論文 → 研究報告、原著論文 → 資料、または、研究報告 → 資料として掲載可。

D 掲載不可

期限内に修正論文が提出されない場合には、当該査読者の査読結果を「D 掲載不可」として取り扱う。

(4) 審査

編集会議は、査読結果にもとづき、以下の基準により掲載の可否に関わる審査を行う。

| | |
|---|---|
| Aが２名以上 | 申請した論文種別で掲載可とする。 |
| Dが２名以上 | 掲載不可とする。 |
| Cが２名以上 | 論文種別変更による掲載可とし、投稿者がこれを承認した場合は論文種別変更の上掲載する。 |
| A，C，D各１名 | 論文種別変更による掲載可とし、投稿者がこれを承認した場合は論文種別変更の上掲載する。 |

19. 校正

①初校は投稿者によって行う。

投稿者は、初校ゲラを点検し、期日までにゲラ(修正が必要な場合には修正済みゲラ)を編集会議に返送する。

(修正にあたっては、組版面積に影響を与えるような改変や組み換えは認めない)

②２校は、編集会議で行う。

20. 横浜創英大学ホームページでの公開

編集会議で掲載可となった論文は、横浜創英大学ホームページに全文公開する。横浜創英大学研究論集への投稿があった時点で、投稿者が投稿論文の公開について同意したものとする。

21. この要領の改廃は、学長がこれを行う。

附 則

1 この要領は、平成 26 年 4 月 1 日から施行する。

2 横浜創英大学研究論集投稿要領(平成 24 年 9 月 26 日改訂版)及び横浜創英大学研究論集投稿の手引きは廃止する。

附 則

1.及び 16.の改正は平成 29 年 9 月 1 日から施行する。

附 則

1.、2.及び様式 1 の改正は平成 30 年 4 月 1 日から施行する。

附 則

3.、4.、5.、17 及び様式 1 、2 の改正は平成 31 年 4 月 1 日から施行する。

附 則

名称、前文、1.から 21.まで（3.、6.及び 11.を除く)、様式 1 、様式 2 及び様式 3 の改正は令和 3 年 8 月 3 日から施行する。

「横浜創英大学研究論集」投稿申込票　　（様式1）

| | |
|---|---|
| **申し込み年月日** | 年　月　日 |

| | |
|---|---|
| **連絡者名** | |
| E-mail | |
| 電 話 | |

| | |
|---|---|
| **研究倫理についての確認**（「人を対象とした研究」の場合は、次のいずれかに〇印をつける） | |
| 〔　〕 | 横浜創英大学研究倫理審査会の承認を得ている。 |
| 〔　〕 | 〔　　〕で研究倫理に関する承認を得ている。 |

| | |
|---|---|
| **論文種別**　　選択：（総説，原著論文，研究報告，資料，その他） | |
| **論文表題** | |
| （和文） | |
| （英文） | |
| **副表題（任意）** | |
| （和文） | |
| （英文） | |

**著者名**（論文に記載する順に記入してください。）

| | |
|---|---|
| 1. 氏　名 | （和）<br>（英） |
| 所属機関 | （和）<br>（英） |
| 所属部署 | （和）<br>（英） |
| 2. 氏　名 | （和）<br>（英） |
| 所属機関 | （和）<br>（英） |
| 所属部署 | （和）<br>（英） |
| 3. 氏　名 | （和）<br>（英） |
| 所属機関 | （和）<br>（英） |
| 所属部署 | （和）<br>（英） |
| 4. 氏　名 | （和）<br>（英） |
| 所属機関 | （和）<br>（英） |
| 所属部署 | （和）<br>（英） |
| 5. 氏　名 | （和）<br>（英） |
| 所属機関 | （和）<br>（英） |
| 所属部署 | （和）<br>（英） |

横浜創英大学研究論集原稿送付票　　（様式2）

| 提出年月日　　年　月　日 | | 論文種別 | 総説　原著論文　研究報告<br>資料　その他 |
|---|---|---|---|
| | 氏　名 | 電　話 | E-mail |
| 筆頭著者 | | | |
| 連絡責任者 | | | |
| （連絡責任者住所） | | | |
| 本文原稿枚数（　）枚 | 図の件数（　）件 | 表の件数（　）件 | 電子媒体個数（　）個 |

**論文表題**
**ー副表題ー**
和文

**著者（筆頭著者・〇〇〇・◇◇◇・. . . . . .）** 和文

**論文表題**
**ー副表題ー**
英文

**著者（筆頭著者,〇〇〇,◇◇◇,. . . . . .）** 英文

**キーワード(5個まで)**
和文:

英文:

*著者が複数の場合は、それぞれの著者に[1)2)]をつけ、以下に所属を記載する
1）和文　　英文
2）和文　　英文
3）和文　　英文
・3件以上の場合は、次ページを利用。

# □□□□□□□□□□論文表題(13P)□□□□□□□□□□□
## －□□□□□□□□副表題(13P)□□□□□□□□□－

□□著者１□□1）・□□著者２□□2）(12P)

□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□英文表題(12P)□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
－□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□英文副表題(11P)□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□－

□□□□□英文著者１□□□□□□□□□□□□□□□, □□□□□□英文著者２□□□□□□□□□□□□□□(11P)

**キーワード(太字)**：□□□□　□□□□□□□□　□□□□(10P)
**KEYWORDS(太字)**: □□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□, □□□□□□□□□□□□□□□, □□□□□□□□□□□□□□□□□(10P)

**抄録(10.5P, 太字)**

**目的(太字)**：□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
**方法(太字)**：□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
**結果(太字)**：□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
**結論(太字)**：□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□(10P, 700字以内)

**Abstract(10.5P, 太字)**

**Objective(太字)**: □□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
**Methods(太字)**: □□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
**Results(太字)**: □□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
**Conclusion(太字)**: □□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□(10P, 350語以内)

1）著者１所属和文　著者１所属英文,　2)著者２所属和文　著者２所属英文（10P）

## Ⅰ　はじめに

□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□

□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□

## Ⅱ　目的

□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□

□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□

□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□

□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□

□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□

□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□

□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□

令和３年度　図書・研究委員会　編集会議委員名簿

| | | |
|---|---|---|
| 委員長 | 上條　優子 | （看護学部教授／図書館長） |
| 委　員 | 佐野　望 | （看護学部准教授） |
| 委　員 | 岩淵　正博 | （看護学部助教） |
| 委　員 | 小野　智明 | （こども教育学部教授） |
| 委　員 | 木下　圭 | （こども教育学部准教授） |
| 事務局 | 本山　馨 | （事務局次長） |
| 事務局 | 立石　秀美 | （学務担当部長兼学生支援課長） |
| 事務局 | 宮坂　弥生 | （学生支援課） |

**横 浜 創 英 大 学 研 究 論 集**

第９巻
令和４年３月 31 日

編　集　　図書・研究委員会

発行者　　学長　北村公一

発行所　　横浜創英大学
横浜市緑区三保町1番地
電話　045-922-5641
FAX　045-922-5642

印刷所　　日本アスペクトコア株式会社
東京都千代田区九段北四丁目1番3号
日本ビルディング九段別館6階