

共創福祉

2024年 第19巻 第2号

【実践報告】

小川 耕平, 矢野 洋子, 田中 敏明, 松本 禎明, 安東 綾子

インクルーシブ保育の実践に向けた運動アプローチの効果と今後の課題について 1

清水 美里

社会教育場面における幼児の初対面の他児への関わり方

ー他児への関わりを促す要因に着目してー 7

小倉 之子

看護師国家試験合格に向けた学習基盤づくりの検討2

ーアクティブラーニング (Active Learning) を取り入れた成人慢性病授業の取り組みー 15

インクルーシブ保育の実践に向けた運動アプローチの効果と今後の課題について

小川 耕平¹⁾、矢野 洋子²⁾、田中 敏明²⁾、松本 禎明³⁾、安東 綾子⁴⁾

1) 富山福祉短期大学幼児教育学科

2) 豊岡短期大学通信教育部こども学科

3) 九州女子短期大学子ども健康科学科

4) 杵築中央病院さくら保育園

(2025.1.8受稿, 2025.3.10受理)

要旨

近年、保育所・幼稚園・認定子ども園等の保育・養育・教育の現場において、発達や知的に障害を持つ園児が増加傾向にあり、集団生活が困難な子ども、保育士等の指示が通らない子ども、友達とトラブルを起こしてしまう子ども等、いわゆる「気になる子ども」が増加している。現場では、この状況を支援するために加配の制度が設けられているが、保育士不足の現状では気になる子どもへの個別の支援が確実にされることは厳しい状況である。我々の研究グループでは令和4年度より科学研究費助成事業として「気になる子どもに関わる保育士に対する個別的双方向支援」というテーマで研究を行っている。その中で、保育者への聞き取りアンケートを行った結果、調査に協力を得た園のうち8割の園で気になる子どもの存在があり、そのうち加配が付いている園は2割に満たないことが判明した。さらにその多くの保育者が気になる子どもへの関わり方について専門的なアドバイスを必要としていることが判明した。これらの状況から、筆者の専門分野である運動のアプローチが気になる子どもへの関わり方の実践にどのように効果があるのか実践で感じたことを報告したい。さらに、関わりから感じた今後の課題についても述べたいと思う。

キーワード：気になる子ども、個別的双方向支援、インクルーシブ保育、運動アプローチ

1. はじめに

保育所、認定子ども園等の児童福祉施設や幼稚園等の教育施設では、障害児に関する配慮は様々な形で実践されてきたが、その関わり多くの子どもと子どもを支援する大人との信頼関係の構築を目的とした関わりが主であった。厚生労働省では1974年度より、「気になる子」と表現される、集団生活が困難、保育者からの指示が理解できない、活動中に癇癪を起す、発達に遅延が見られる子ども等を受け入れする保育所に対して、障害児保育事業の一環として保育所に保育士を加配する事業を実施するなどの対応を取りながら、より個人に配慮した関わりがされるような取り組みがされている。しかし、実際の現場では保育士不足により加配の保育士を配置することが困難であることや、保育士、幼稚園教諭等は子どもに関わるために必要な資格はあるものの、気になる子への関わりに対する専門的な知識や技術がなく不安や負担を抱えながら関わっている現状が判明した^{文献1)}。その理由は、気になる子と言っても様々なタイプがあり明確な判断基準や対応の正解がないことが挙げられ支援方法も細かい視点で考えると数

えきれないくらいの方法を試す必要があり対応しきれないことが考えられる。2005年に「発達障害支援法」が施行され、障害に関する種別は示されたが、実際に現場で働く保育者は自分の判断、支援方法が本当に正しいのかの不安はぬぐい切れない状況である。筆者が所属する保育士・幼稚園教諭の養成校（短期大学）では、2年間の授業の中で障害や特別な配慮に関する授業は2科目程しかなく、それ以外ではその他の科目の中で必要に応じて学ぶ程度である。最近、気になる子の増加に伴い保育や教育の現場でも研修会等が開かれる機会が増えてきてはいるものの、先述したように実際の保育現場における対応については明確な正解がないために、保育者が対応するための解決には至っていないことが考えられることから、その現状に合わせた対応策として我々が実施している保育者への個別的双方向支援の必要性は大いに有効であると考えられる。また、筆者はこの様な状況に対してもう一つ必要な対応があると考え。それは、現場の保育者が気になる子へのアプローチに時間や手を取られて、それ以外の子ども達への関わりが不十分になる可能性があること。これま

での我々の研究でも判明したように、実際に気になる子への配慮のための加配保育士の配置は2割にも満たない状況である。つまり、8割は担任保育士が気になる子も、そうでない子も含めて全ての支援をしている。しかし、どう考えても、気になる子への関わり度合いが大きくなることが予想される。実際に、筆者が運営している保育園にも気になる子がいるが、保育士が休み等で不足している時や行事の時などはつききりになる時間が必要になり、それ以外の子が予定していた設定保育ができなくなることや、自由保育の活動になることもしばしばあると実感している。保育士によっては区別や差別なく支援している者もいるかもしれないが、もしも、気になる子が一人もいなかったらクラス運営や活動は今と同じだったのかなど少なからず関わり方に対する疑問もでてきて様々な課題があることが考えられる。かといって全てを別々に活動することが良いとも思わない。2023年4月に施行された子どもの権利について明記された、子ども基本法の第1条（目的）には、「この法律は、日本国憲法及び児童の権利に関する条約の精神にのっとり、次代の社会を担う全ての子どもが、生涯にわたる人格形成の基礎を築き、自立した個人としてひとしく健やかに成長することができ、心身の状況、置かれている環境等にかかわらず、その権利の擁護が図られ、将来にわたって幸福な生活を送ることができる社会の実現を目指して、社会全体としてこども施策に取り組むことができるよう、こども施策に関し、基本理念を定め、国の責務等を明らかにし、及びこども施策

の基本となる事項を定めるとともに、こども政策推進会議を設置すること等により、こども施策を総合的に推進することを目的とする。」^{文献3)}とある。これは先述した課題にも挙げたように、気になる子への配慮、対応と同じようにそうではない子への配慮、対応をしていく必要があることと考えられる。そう考えると、近年子育て支援の現場におけるキーワードで挙がる、「インクルーシブ保育」の在り方を考えることは重要であると考え今回の研究に至った。なお、今回の実践で、アプローチの方法を運動によるものとした経緯は、これまでの先行研究で発達障害の園児、児童への運動実践による前頭前野への働きかけが脳の機能をコントロールすることで様々な活動や日常生活を送る上で好影響を与えることが報告^{文献4)}されていることから運動によるアプローチで検証を行った。
※保育者に対する個別的双方方向支援とは、本研究のテーマとして用いている、保育者へ気になる子どもへの困りごとの解決に向けた相談、助言を個別で行う支援のことである。
※インクルーシブ保育とは、障がいの有無に関わらず、全ての子どもが一緒に保育を受け、その環境や関わりにおいて、子どもを分け隔てなく包み込む状態での保育である^{文献5)}。

2. 方法

2. 1 実践対象園

対象園は協力に対する同意を得られた以下の表1に記す保育施設で行った。

表1 対象園の概要及び実践頻度

	定員	対象	頻度	実践時間	実践期間
A 保育園	27 人	以上児	週1回	30分	令和6年4月～12月

2. 2 実践内容

各月で参考資料1の通り運動内容のテーマを決めて実施し、運動の時間は30分から45分程度で設定し、運動指導の際は加配が必要と感じられる園児に対して担任保育士が特別配慮は極力行わないように対応し、活動内容は全園児が共通して活動に参加できる環境やルールを考えて実施した。

2. 3 検討内容

今回の実践では、指導者と該当するクラスの担任の主観による活動中の全園児の様子と気になる

子に該当する園児について4月と12月の長期変化と活動中の変化を中心に検討した。気になる子に該当する園児については担任保育士が遠城寺式・乳幼児分析的発達検査表（九大小児科改訂版）を実施した。

2. 4 倫理的配慮

事前に園長先生、担任、保護者への同意を得るために書面及び口頭で説明を行った。また、実践により知り得た情報など、個人情報保護に関する法令を遵守して行った。本研究は富山福祉短期大

学倫理審査委員会の承認（承認番号 2203-001 号 2023 年 5 月 10 日承認）を得て実施した。

3. 結果と考察

今回対象とした保育施設（クラス）では、気になる園児は 1 名該当すると考えられた。日頃の様子や遠城寺式・乳幼児分析的発達検査表（九大小児科改訂版）の結果から、それぞれの DQ 指数

（発達指数）は、運動領域が 60、社会性領域が 50、言語領域が 50 と全体的に発達指数が低いことが判明している。運動教室での活動時は、担任や副担任が気になる園児へのフォロー支援は極力しないように依頼し、指導員の指示のもと園児の主体性に任せて活動することを依頼して実施した。表 2 に指導員、担任が活動時に感じた様子を記載した。

表 2 活動時の園児の様子

担当	時期	概要
指導員	4 月～ 7 月	年度当初は、活動に混じらないことや、活動途中で集中が切れることがあった。その時は無理に活動に参加させず本人の意思に任せて活動に参加できるように対応したり、指導員のお手伝いをしてもらうことで時間内は活動エリアに滞在することができた。ただ、日によって本人の気持ちに差があり活動への参加度合いにも大きな違いがみられた。6 月以降はほぼ全活動を一緒に行うことができた。
	8 月～ 12 月	9 月のスポーツフェスタ（運動会）に向けての練習が始まり、これまでと雰囲気の違いを感じたのか最初はなかなか活動に集中できない様子が見られたが、運動教室以外の活動でもスポーツフェスタの練習を増やしていくうちに慣れてきたのか全体の活動にも参加できるようになった。スポーツフェスタ後は 30 分間の全活動に参加できるようになった。
担任	4 月～ 7 月	4 月は、園全体の環境の変化（担任交代、クラス変更、新入园児）などもあり該当児も様々な活動において不安な様子がみられて活動への集中力も低かったと感じた。GW以降は少しずつ慣れも出てきて活動においても笑顔が見られるようになり積極的に取り組む姿勢がみられるようになった。6 月以降は外での活動もあり、本人がお気に入りの靴を履いていることなどを話題にしてから行うことで楽しそうに取り組む姿が見られた。
	8 月～ 12 月	3 ヶ月が経ち、園児も慣れてきたこともあるが、担任である自分自身も必要以上に関わることをしなくても安心して見守ることができるようになり、気になる子もそうではない子も同じように活動を見ることができ普段の保育の中では見られない表情を見ることができた。このことで、それぞれの園児に対する固定概念を取りはらった関りもできた。これは、指導員との信頼関係もできたことが理由であると感じる。信頼できる外部指導者が保育の実践を行うことで、その時に自分に余裕ができ自身の日頃の関わり方に対する振り返りや園児の違った一面を発見することに繋がり自分自身の成長も確認できた。

インクルーシブ保育の実現に向けた、運動アプローチの効果について検討した結果、以下の3点について効果があると感じた。

1. 運動実践の展開を早くすることで気になる子もそうではない子も比較的一緒に活動することが可能である。
2. 気になる子が集中できなくなって全体の活動に参加できなくなった場合でも、その子の役割りを考えることで、最後まで活動に参加することが可能である。
3. インクルーシブ保育の概念を持つ外部指導者が定期的に活動に関わることで、担任保育者がクラス全体を見守る時間が確保でき、結果的に気になる子もそうではない子も均等に支援することが可能である。

インクルーシブ保育は、全ての子ども達が共に学び、成長できる環境を提供することを目指しており、実際にインクルーシブ保育の概念を取り入れた運動教室の実践を通じて上記の効果が実感できたと同時に以下の課題について感じたので述べる。

①リソースの不足

インクルーシブ保育を実施するために必要な、特別な支援に対応できる十分なリソース（教育スタッフ、支援員、教材など）。これらのリソースが充実することで、多様性のある保育を展開する力を身につけることができ^{文献6)}、より質の高いインクルーシブ保育を提供することが可能である^{文献7) 8)}。ただし、保育者不足の問題により研修会に参加する余裕がないことも考えられるのでオンラインやオンデマンドでの対応も必要であると考えられる。

②教員の専門知識とスキルの不足

特別な支援が必要な子ども達を適切にサポートするために、テキストのみでの学びではなく、多様なニーズに対応するための柔軟で専門的な知識やスキルを持つことでよりの確な支援が可能である。その為にも、事例報告や検討に焦点を絞った研修会の実施が効果的である^{文献9)}と考える。

③小グループ保育への取り組み

今回は少規模保育園であったため活動時の人数が少なくてやりやすい部分があったが、クラスの人数が多すぎると、個別の支援が行き届かず、特に支援が必要な子どもに対する配慮が難しくなると思われる。少人数での保育が理想だが、現実的には定員の問題などあるため活動を小グループで行う方法が必要である^{文献9)}と考える。

④保護者の理解と協力

インクルーシブ保育においては、全ての保護者の理解と協力が重要である。特に、特別な支援が必要な子どもの保護者とそうではない保護者が保育活動に対して共通認識を持つ必要があると考える。その為には、日ごろの保育を通じて園側と全保護者がしっかりと信頼関係を築くことが大切である^{文献9)}と考える。

⑤家庭環境の違い

子どもたちはそれぞれ異なる家庭環境の下で生活しています。これにより、インクルーシブ保育を行う際には、異なる環境下で生活していることを尊重しながら、すべての子どもが平等に学べる環境を提供することが必要である^{文献9)}と考える。

⑥環境の整備

インクルーシブ保育に対応するための環境整備も課題です。特別な支援が必要な子どもたちのための心と身体のパリアフリー的な環境設定や、適切な教材が整備することが必要出ると考える。

⑦支援の一貫性と継続性

インクルーシブ保育は、配慮が必要な園児への支援方法の一貫した取り組みと長期的な取り組みが必要であり、子どもたちの成長に合わせた支援が一貫して提供されることが重要である^{文献9)}と考える。支援が一時的であったり、変動が大きかったりする場合、子どもたちの安定した成長をサポートするのが難しくなるため、日ごろから全職員と全保護者がしっかりと連携して取り組む必要がある^{文献9)}と考える。

今回、インクルーシブ保育の実現に向けた運動アプローチの効果について検討を行って一番感じたことは保育者の気になる子どもへの支援に対する困り感や不安感が一番の課題であると感じた。もちろん、全ての保育者は該当する園児に対してその時の状況に応じて最善の支援を考えて実践していることは間違いないが、ほとんどの保育者がその関わり方が本当に該当する園児にとって最善であるかの葛藤があることが判明した。その不安を少しでも軽減するために上述した7つの課題を克服するためには、教育機関、政府、地域社会、保護者が連携し、十分なリソースと支援体制を整えることが必要である^{文献9)}と考える。これまでに、インクルーシブ保育の実践に向けた研究報告では、専門的な知識やスキルを学ぶことを目的にした研修会よりも、学んだことを基に保育者が自ら計画して実践した時の結果に対して再度評価を行い、改めて実践する方法が効果的であったことや^{文献9)}、保育者はスキルの向上だけではなく、自身の保育を常に振り返る中で子どもについての理解を深め

ることが重要であり、その方法は受動的に学ぶことよりも自身が課題を持って能動的に学ぶ研修が大事である^{文献10)}と述べられている。一方で、インクルーシブ保育に対する巡回相談のあり方では、専門家が専門性の高いアドバイスを行うほど、保育者は自らの保育に対する自信を低下させ専門家への依存が高まることを指摘している^{文献11)}。これらのことを考えると、我々が今回の研究で行っている「気になる子どもに関わる保育者に対する個別的双方向支援」は各施設、個人に応じた実践から得られた困り感に対する双方向支援であることからインクルーシブ保育の実践に向けた取り組みとしては効果的であると考えられる。また、時に担任保育士が保育から離れて園児を見る機会を設けることで新しい気付きがあることが考えられることから、外部の指導者や支援者を活用することは全園児にとっても保育者にとっても効果的であると思われる。ただし、これを実践する場合は外部の指導者や支援者と保育所や担任保育士がしっかり信頼関係を築き多少のことには担任が関わらないくらいのスタンスがあることがポイントではないかと考える。このような関係性が築けると園児、保育者、施設にとって好影響が生まれることが期待できる。

4. 謝辞

本研究を進めるあたり、協力いただいた保育施設の関係者に深く感謝申し上げます。また、本研究はJSPS科研費基盤研究(C) 22K02427「気になる子どもに関わる保育者に対する個別的双方向支援」の助成を受けたものである。

引用文献

- 1) 矢野洋子、田中敏明、松本禎明、安東綾子、小川耕平. 気になる子どもに関わる保育者に対する個別的双方向支援 (I) —保育者へのアンケートから見えること—. 九州女子短期大学紀要. 第60巻2号. 115-125. 2023.
- 2) 升千晶、橋本創一、秋本千枝子. インクルーシブ保育における特別な支援を要する子どもの活動参加に関する調査報告—参加可能な遊びに着目して—. 小児保健研究. 75. (5). 635-641. 2016.
- 3) こども基本法. 子ども家庭庁. 2023.
- 4) 柳澤弘樹. 発達障害の子の脳を育てる運動遊び—講談社. 2015.
- 5) 飯村敦子、小林芳文、竹内麗子、吉村喜久子. 障害乳幼児と家族への支援に活かすムーブメ

ント教育の実践分析に関する研究. 保育科学研究. 2. 116-124. 2011.

- 6) 小林保子、駒井美智子、河合高鋭. 子どもの育ち合いを支えるインクルーシブ保育—新しい時代の障がい児保育—大学図書出版. 2017.
- 7) 袴田優子、飯村敦子、小林保子、庄司亮子、小林芳文他. 要配慮児の発達を巡る保育者のスキル形成と専門性の向上に関する研究—インクルーシブ保育の実践をめざして—. 保育科学研究. 8. 1-15. 2018.
- 8) 庄司亮子、飯村敦子、小林保子、袴田優子、小林芳文他. インクルーシブ保育における保育者のスキル形成と専門性の向上に関する研究 I —保育者の困り感の実態とスキル形成に関わるニーズ—. 児童研究. 97. 37-43. 2018.
- 9) 鈴木晴子、潮谷恵美、山田陽子、権明愛. インクルーシブ保育に向けた保育者の養成と育成の課題. 十文字学園女子大学紀要. 48 (1). 1-14. 2017.
- 10) 大河内修. 障害児保育事例検討型研修における参加者の学びについて. 現代教育研究紀要. 11. 35-43. 2017.
- 11) 阿部美穂子. 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. 教育科学編. 68 (2) 115-127. 2018.

The Effects of Movement Approaches for Inclusive Childcare Practice and Future Challenges.

Kouhei OGAWA¹⁾, Yoko YANO²⁾, Toshiaki TANAKA²⁾, Yoshiaki MATSUMOTO³⁾,
Ayako ANDO⁴⁾

1) *Department of Early Childhood Education, Toyama College of Welfare Science*

2) *Department of Children's Studies, Section of Correspondence Education,
Toyooka Junior College*

3) *Department of Childhood Care and Education, Kyushu Women's Junior College*

4) *Sakura Nursery school, Kitsuki Central Hospital*

Abstract:

In recent years, there has been a growing trend of children with developmental or intellectual disabilities in the fields of childcare, early childhood education, and integrated early childhood education, including daycare centers, kindergartens, and certified children's centers. This includes children who find it difficult to live in groups, those who cannot follow instructions from caregivers, children who cause trouble with their peers, and children showing developmental delays—commonly referred to as "concerned children." In response to this situation, systems for additional support have been established, but due to the current shortage of childcare workers, providing individualized support to these children has become a challenging issue. Since the fiscal year 2022, our research group has been conducting a study funded by the Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) under the theme of "Individualized, two-way support for childcare workers dealing with concerned children." As part of this research, a survey of childcare workers revealed that 80% of the surveyed centers reported the presence of concerned children, yet less than 20% of those centers had the provision of additional support. Furthermore, it was found that many childcare workers require specialized advice on how to engage with these children. Given these circumstances, I would like to report on the effectiveness of an approach based on physical activities in dealing with concerned children, which is part of my field of expertise. Additionally, I will discuss the challenges I have identified from my practice and their implications for future work in this area.

Keywords: Children of concern, Individualized bidirectional support, Inclusive childcare, Movement approach

社会教育場面における幼児の初対面の他児への関わり方 —他児への関わりを促す要因に着目して—

清水 美里

富山福祉短期大学幼児教育学科

(2025.1.8受稿, 2025.3.10受理)

要旨

本研究の目的は、社会教育場面における幼児の初対面の他児への関わり方について明らかにするとともに、どのような環境的要因によって幼児による初対面の他児への関わりが生まれているのかを明らかにすることである。そこで、社会教育場面であるのびのびゴコロにおいて、子どもたちが他児と関わる姿の観察を行い、他児への関わり方のカテゴリーを作成した。さらに、他児への関わりごとに関わりを促した環境的要因について分析を行った。社会教育場面における幼児の初対面の他児への関わり方には、他児への注視、遠方からの他児への注視などの「見る」、他児への接近、追従などの「行為」、呼びかけによる返答、言葉による他児への制止の「言葉」、共感、共通体験・共通感情の気づきの「感情」の4つが明らかとなった。幼児の関わりを促した要因については、対象児と学生や他児などの人的環境との距離の近さが挙げられた。特に学生や他児の発言・行動が他児への意識を促し、関わりを生み出す要因として機能していることが明らかとなった。

キーワード：社会教育、初対面、関わり、環境

1. はじめに

中央教育審議会(2004)によると、幼児教育とは「幼児に対する教育を意味し、幼児が生活するすべての場において行われる教育を総称したものである。」^{文献1)}とあり、具体的に幼稚園等施設における教育、家庭における教育、地域社会における教育の3つが挙げられている。

社会教育とは、「家庭および学校以外のより広い地域社会の中で行われる」(山下, 1985)^{文献2)}ものである。また、社会教育は地域社会において様々な人々との交流や身近な自然との触れ合いを通して、人と人との絆を強くする役割を果たすものである^{文献1) 3)}。

幼児による初対面の他児への関わり方は幼稚園等幼児教育施設において、多く研究が行われている。藤塚(2015)は、幼稚園における幼児の初対面の他児への関わり方のカテゴリーを明らかにしている^{文献4)}。幼児の初対面の他児への関わり方には、「入れて」など直接的に意思を伝える「明示的方略」、暗黙的に参加したり間接的に意思を伝えたりする「暗黙的方略」、他児に質問する「質問」、他児の名前を呼んだり挨拶したりする「呼びかけ」、他児の後について行く「追従」がある。

このように、先行研究では、幼稚園等幼児教育施設における幼児による初対面の他児への関わり

方は明らかにされているが、社会教育場面での幼児による初対面の他児への関わり方は明らかではない。そのため、社会教育場面においても幼児がどのように他児に関わっているのか明らかにする必要がある。

そこで、本研究は社会教育場面における幼児の初対面の他児への関わり方について明らかにすることを目的とする。さらに、どのような環境的要因によって幼児による初対面の他児への関わりが生まれているのかを明らかにする。

2. 研究方法

2. 1 研究対象

富山大学人間発達科学部若山研究室と国立立山青少年自然の家共催ののびのびゴコロを社会教育場面として設定した。のびのびゴコロは、国立立山青少年自然の家で開催され、年中児と年長児が自然の中で様々な表現活動を楽しむものとなっている。対象児は、平成のある年度にのびのびゴコロに初めて参加した幼児、あるいはその回の参加児の中で最も参加経験が少ない幼児とし、計4名を観察した。また、のびのびゴコロには初めて参加していても、保護者同士や参加児同士が知り合いである場合があった。その場合は、特定の参加児に対してすでに関わりがあったり他の参加児と

の関わりが生まれにくかったりすると考える。そのため、初めての参加児が複数いた場合は、保護者同士や参加児同士が知り合いではない参加児を対象とした。

2. 2 調査方法

観察は、平成29年8月から平成30年7月までに開催された計4回ののびのびゴコロの活動で行った。1回の観察につき、受付の13時から終わりの挨拶の16時までの約3時間の観察を行った。本研究では、実践者として子どもたちと一緒に活動に参加し参与観察を行った。参与観察とは、調べようとする対象である社会や集団の中に入り込み、出来事をまさにそれが起こるその現場で観察する方法である^{文献5)}。参与観察を用いた理由として、文脈を踏まえた関わり方の理解が挙げられる。砂上(2012)は、「幼児教育・保育が日々の継続的な積み重ねと、その中での子どもの育ちという不可逆的な時間の流れをもつものであることから、対象となる行動が生じた文脈を踏まえたうえで子どもの行動を記述し、理解する必要がある」^{文献6)}と述べている。本研究の目的は、初対面の幼児の関わり方だけではなく、関わりを促した周囲の環境的要因についても明らかにすることも含まれている。実際に社会教育場面であるのびのびゴコロの活動に参加し子どもたちの中で他児と関わる姿の観察を行うことで、子どもたちの様子や関わりが生じた文脈を具体的に記述し、関わりを促した環境的要因について分析することができると考える。

観察後は、対象児が他児と関わる姿を思い起し、他児と関わる姿の前後の様子を含めてエピソード事例として記録した。そして、藤塚(2015)の「仲間入り・遊びへの参加の方略カテゴリー」^{文献4)}

や松井(2001)の「仲間への働きかけ方略」^{文献7)}を参考にし、エピソード事例から対象児による他児への関わり方のカテゴリーを作成した。(表1, 表2) 藤塚(2015)のカテゴリーに当てはまらない関わり方が見られた場合は、対象児の視線の方向や関心、活動の状況などに着目して新たなカテゴリーを作成した。そして、エピソード事例とともに対象児と他児との立ち位置や道具の場所を図式化し、幼児の視線、姿勢、表情、他児との位置関係、他児への反応に着目して幼児それぞれの関わり方を促した環境的要因を抽出した。

2. 3 倫理的配慮

依頼状に当たっては、メールでの送付あるいは活動当日に直接お渡しすることで対象児の保護者の方に内諾を頂いた。その後、内諾を頂いた保護者の方に本研究の目的や方法、個人情報の保護やデータの匿名性についての倫理的配慮などを記した重要事項説明書をお渡しし、本研究へのご協力を承諾する同意書や本研究の報告方法に関する書類に記入いただき同意を頂いた。また、本研究においては、子どもたちの名前は全て仮名で表記し、対象児の個人情報は一切公表しない。

本研究は、富山福祉短期大学研究倫理審査委員会の承認(2024-006号)を受けている。

3. 1 見出された大カテゴリー

対象児4名の観察から、全16の事例を得た。各事例から他児への関わり方のカテゴリーを作成した。(表3) 社会教育場面における幼児の初対面の他児への関わり方には、大分化して「見る」、「行為」、「言葉」、「感情」の4つがあった。「見る」とは注視や注目など目で他児やものを捉える

表1 藤塚(2015)「仲間入り・遊びへの参加の方略カテゴリー」

カテゴリーの方略		内容
A	観察	遊び集団の空間には入らないが、相互作用が認識できる距離に接近し、仲間の活動を見る。
B	同調行動	子どもの発言・行動に興味を示したり、発言・行動を繰り返す。
C	遊びの中心となる子どもへの関与	遊びの中心となる子どもへ物理的、あるいは言語的に関与する。
D	質問	遊んでいる内容や子どもに関する内容を聞く。
E	呼びかけ	遊んでいる子どもに声をかける。
F	補完的役割	遊びに必要な素材や道具を持ってきたり、作ったりする。

表2 松井（2001）「仲間への働きかけ方略」

自分：自分自身の活動へ相手を誘う。自分に相手をひきつける。	
明示	明示的に、相手を自分の活動や新たな活動へ誘う。
暗黙	暗黙的に、相手を進行中の自分の活動、新たな活動へ誘う。 自分の活動の提示。
	自分に注意をひきつける。おしゃべり。呼びかけ。あいさつ。
相手：相手の活動へ働きかける。	
明示	明示的に相手の活動への仲間入りを求める。
暗黙	相手の活動に関連した行動で、暗黙的に相手の活動へ参加する。
質問	相手のしていることを質問する。
模倣	相手の動きを模倣したり、相手について行ったりする。

明示的：相手とやり取りをしたいことが直接的に言葉で言い表されているため、それが字義通りに解釈でき、明確である。

暗黙的：直接的ではなく、間接、婉曲的に表現されている。非言語的に身振りで表されているものも含む。

表3 他児への関わり方のカテゴリー

カテゴリーの関わり方	
大カテゴリー	小カテゴリー
見る	他児への注視
	遠方からの他児への注視
	振り返りを伴う他児への注視
	他児への注目
	一瞥
	見つめ合い
	遊び場への注視
行為	他児への接近
	振り返りを伴う他児への接近
	ものへの接近
	遊び場への接近
	追従
	同型的行動
	延滞同型的行動
	共同
	他児への直接的な支援
	道具の貸し借り
感情	共感
	共通体験・共通感情
言葉	呼びかけによる返答
	言葉による他児への制止

関わり方である。「行為」とは他児やものに対して身体を動かして関与する関わり方である。「言葉」とは他児やものに対して言葉を介して関与する関わり方である。「感情」とは、他児が自分と同じ体験をし、同じ感情を味わっているという気付きを得て、他児へ親しみをもつ関わり方である。

3. 2 大カテゴリーに位置づく小カテゴリー

4つの大カテゴリーに位置づく小カテゴリーは21種類あり、事例のいくつかを以下に示す。なお、事例における大文字アルファベットで示す児が対象児を意味し、対象児による他児への関わりは下線、関わり方を促した環境的要因については【】で示す。

①大カテゴリー「見る」に位置づく小カテゴリー「他児への注視」の事例

事例1 雪の滑り台で遊んでいる場面で、A児の近く【他児との近い距離】までb児が農業用の袋を持って上がってきた。b児がお尻の下にその袋を敷いて滑り下りようとしている姿を、A児は横で見ている。

事例1では、A児がb児の農業用の袋が見えるくらいb児と近い距離にいたことから、A児がb児の様子に気が付き、b児に対する「他児への注視」が促された。

事例1のように幼児は初対面の他児に対して他児の様子を確認するために「見る」という関わりを行っていた。このことから初対面の他児がいる場面で、幼児は周りの状況や周りの人の様子に注意して過ごしていると考えられる。

②大カテゴリー「行為」に位置づく小カテゴリー「他児への接近」の事例

事例2 短いスコップで雪を掘っていたd児が「緑（のスコップ）の方がいい」と近くにいた学生に言った。学生が「緑のスコップ他にもあるかな」【他児と学生の会話】とd児に応えた。すると、d児の後方にいた【会話が聞こえる近い距離】B児がd児の横側まで来て、自分が持っていた緑のスコップをd児に差し出した。

事例2では、B児とd児、学生との距離が近く、B児はd児や学生の会話を聞いたことで、d児が緑のスコップを求めていることに気付いた。そして、自分の持つ緑のスコップをd児に渡そうとしてd児に対する「他児への接近」が促された。

③大カテゴリー「言葉」に位置づく小カテゴリー「呼びかけによる返答」の事例

事例3 学生が、C児にミミズがいたことを伝えたとC児はスコップで泥を掘ってミミズを探し始めた。近くにいたe児も学生からミミズがいたことを聞き、ミミズを探し始めた。e児が、泥を掘ると小さいミミズが半分出てきたが捕まえられなかった。C児はすでにミミズを何匹も上手に捕まえていた【A児のミミズ採りへの自信】ので「Cくんに助けてってお願いしてみる？」と学生【学生の声掛け】がe児に言うと、e児は「Cくん、助けて。」【C児の名前を含む呼びかけ】と言った。すると、C児は「どこ？」と言って振り返った。

C児は、e児の呼びかけに対して「どこ？」と捕まえるミミズの場所を聞き返していることから、この関わり方は「呼びかけに対する返答」である。C児は、すでに10匹ほどのミミズを捕まえていたのでミミズ採りに関して自信が芽生えていたと予想される。そのため、e児の呼びかけに対してC児はe児のミミズ採りを助けようという思いがあり「呼びかけに対する返答」によってe児の呼びかけを受け入れたと考える。現代保育実践研究会（1999）の実践事例においても、他児の呼びかけに対して年長児が返答し呼びかけを受け入れる事例が報告されている^{文献8)}。実践事例から他児との関わりが深まってくると幼児が他児に呼びかける姿が多いが、初対面の幼児は自分から呼びかけることはほとんどなく他児からの呼びかけに対して返答するという受け身の姿が多いと推測する。このことから、他児の呼びかけを受け入れるために行われる「呼びかけに対する返答」は、幼児の初対面時に多くみられる方略であると考えられる。

④大カテゴリー「感情」に位置づく小カテゴリー「共感」の事例

事例4 D児、f児、g児の3人は同じ机でおやつを食べていた【他児との近い距離】。f児とg児は、学生に問題を出し、学生が答えを考えている姿を見て「もう答え出てるよ」と言いながら笑っていた。D児も笑っている2人の姿を見て一緒に笑っていた。

事例4では、D児はf児、g児と近い距離にいたことでD児は2人の笑っている表情から2人の気持ちを感じ取った。そして、f児、g児と同じように笑い2人の楽しい気持ちへの「共感」が促された。

事例より、幼児が他児に対して注視や接近、同型的行動という関わりを多く行っていることが明らかになった。藤塚（2016）が示した幼児教育施

設における初対面同士の幼児の関わり方と比較すると、「追従」や「同型的行動」の関わり方が共通していた。一方で、幼児教育施設における初対面同士の幼児の関わり方である「入れて」と直接他児に伝える関わりは、社会教育場面における初対面の他児への関わりの中にはみられなかった。これより、社会教育場面における幼児の初対面の他児への関わり方は、幼稚園など施設型幼児教育場面とは異なるということが明らかになった。

また、他児への関わり方には素材や場所などのものに関する関わりも多く、幼児がものに対して関心を抱いたことで他児への関わりにつながったという姿も多くみられた。これより、他児の関心の対象によって関わり方が異なるということが分かった。関わり方では他児を見るという関わりが多く行われており、初対面の幼児は周りの状況や他児の様子に注意して過ごしていることが考えられる。

3. 3 幼児の関わりを促す環境要因

幼児の関わりを促す環境的要因については、事例1, 2, 4の【他児との近い距離】や【他児と学生の会話】など対象児と学生や他児との物理的な近い距離が挙げられる。道具や場所の状況だけでなく、特に学生や他児などの人的環境との距離的な近さが他児への関わり方に大きな影響を与えるということが分かった。

さらに、事例3のように学生の発言や行動が関わりを促した要因として挙げられた。学生の他児

の様子を伝える発言や他児と一緒に遊ぶ行動が他児への意識を促し、関わりを生み出す要因として機能していると考えられる。

3. 4 初対面の幼児のアプローチと関わり

表3のカテゴリーを用いて、対象児による他児への関わりのプロセスを、アプローチ名を付けて分類した。表4は、社会教育場面において幼児が初対面の他児と関わっていく際に、どのような関わりのプロセスで関わっていくのかをアプローチとしてまとめたものである。アプローチとして、12種類が見いだされ、大きく3つに分類することができる。それは、ものに関するアプローチ、他児本人に関するアプローチ、感情に関するアプローチの3つである。

ものに関するアプローチは、aからeの5つのアプローチがあり、これらのアプローチでは、他児の持つものや道具、遊び場などのものに対する関心がきっかけとなりものを中心とした他児への関わりが行われる。

他児本人に関するアプローチは、fからiの4つのアプローチである。これらは、他児のものや遊び場ではなく、他児の発言や遊びから他児本人への関心を抱いたことで生まれた他児への直接的なアプローチである。

最後の感情に関するアプローチは、jからlの3つである。このアプローチには、「j 親近感を伴う見つめ合い型アプローチ」、「k 「ノリ」型アプローチ」、「l 注視による共感型アプローチ」の3つが

表4 関わりのプロセスによるアプローチ分類

アプローチ名			関わりのプロセス									
もの	a	ものへの注視型アプローチ	A 他児への注視									
			A 他児への注視	→	E 一瞥							
	b	ものを介した注視・接近型アプローチ	B 遠方からの他児への注視	→	J ものへの接近	→	M 同型的行動	→	A 他児への注視			
	c	ものを介した支援型アプローチ	R 呼びかけに対する返答	→	I 振り返りを伴う他児への接近	→	P 他児への直接的な支援					
	d	ものを介した自発的世話型アプローチ	H 他児への接近	→	Q 道具の貸し借り							
			Q 道具の貸し借り									
他児本人	e	他児の遊び場への接近・注視型アプローチ	C 振り返りを伴う他児への注視	→	K 遊び場への接近	→	G 遊び場への注視					
	f	距離を伴う他児への注視型アプローチ	B 遠方からの他児への注視	→	A 他児への注視	→	D 他児への注目					
	g	他児への制止を目的とした接近・言語型アプローチ	O 共同	→	H 他児への接近	→	S 言葉による他児への制止					
	h	他児との同型的行動型アプローチ	L 追従	→	J ものへの接近	→	M 同型的行動					
			C 振り返りを伴う他児への注視	→	J ものへの接近	→	M 同型的行動					
感情	i	他児との後刻同型的行動型アプローチ	N 後刻同型的行動	→	A 他児への注視	→	N 後刻同型的行動					
			C 振り返りを伴う他児への注視	→	B 遠方からの他児への注視	→	N 後刻同型的行動					
	j	親近感を伴う見つめ合い型アプローチ	A 他児への注視	→	U 共通体験・共通感情の気付き	→	F 見つめ合い					
	k	「ノリ」型アプローチ	C 振り返りを伴う他児への注視	→	T 共感	→	F 見つめ合い					
	l	注視による共感型アプローチ	A 他児への注視	→	T 共感							

あり、3つとも対象児が他児と同じ感情や体験を感じ他児への関心が高まるという感情面におけるアプローチである。

4. 結論

最後に、社会教育場面における初対面同士の幼児の関わり方とこれまで明らかにされてきた幼児教育施設における初対面同士の幼児の関わり方では、「追従」や「同型的行動」という関わり方が共通していた。一方で、表1の「追従」や「同型的行動」以外の関わり方は、幼稚園など施設型幼児教育場面ではみられず、社会教育場面における初対面同士の幼児の関わり方として新たに明らかとなった。これより、社会教育場面における幼児の初対面の他児への関わり方は、幼稚園など施設型幼児教育場面とは異なるということが本研究で明らかになった。

また、関わり方では、他児を見るという関わりが多く、主な環境要因としては、学生や他児の発言・行動が挙げられた。これより、初対面の幼児は周りの状況や他児の様子を自分で確認しながらその場に合った関わり方を行っていることが明らかとなった。保育者が他児との関係を促すだけでなく幼児が周りや他児の様子に合わせて自分から関わりを行っていくことができるように環境を構成していく必要があると考える。

5. 謝辞

本研究を実施するにあたり、観察に協力くださったのびのびゴコロの参加者及びその保護者の方、のびのびゴコロの関係者の皆様に心より感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 中央教育審議会, 子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について(答申), 第1章第2節, 2004 (URL, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1420140.htm)
- 2) 山下俊郎, 家庭教育の意義, 家庭教育, 光生館, 7-40, 1985
- 3) 中央教育審議会, 第6期中央教育審議会生涯学習分科会における議論の整理, 5, 2013
- 4) 藤塚岳子, 3歳児における仲間関係の形成－「仲間入り」・「受け入れ」の事例研究, 東海学園大学研究紀要 人文科学研究編, 第20号, 139-155, 2015
- 5) 佐藤郁哉, IIIフィールドワークの実際, ワー

ドマップ フィールドワーク増訂版書を持って街へ出よう, 新曜社, 147-204, 2007

- 6) 砂上史子, 幼稚園における子ども同士の同型的行動の研究, 白梅学園大学大学院子ども学研究科博士課程2012年度学位論文, 1-145, 2012
- 7) 松井愛奈, 幼児の仲間への働きかけと遊び場面との関連, 教育心理学研究, 第49巻, 第3号, 285-294, 2001
- 8) 現代保育実践研究会, 保育の内容・方法・計画保育実践事例集, 第1巻第一法規, 859-866, 927-9, 1999

How young children interact with other children when they first meet in social education settings

-Focusing on factors that encourage interaction with other children-

Misato SHIMIZU

Department of Early Childhood Education, Toyama College of Welfare Science

Abstract :

The purpose of this study is to clarify how young children interact with other children when they meet for the first time in social education settings, and to clarify what environmental factors lead to such interactions. Therefore, we observed children's interactions with other children in the social education setting of Nobinobigokoro, and created categories for how they interacted with other children. Furthermore, we analyzed the environmental factors that encouraged each type of interaction with other children. The way young children interact with other children they meet for the first time in social education situations includes "looking" such as gazing at other children or gazing at other children from a distance, "actions" such as approaching and following other children, Four types of response were identified: "words," verbally restraining other children, empathy, and "feelings" of noticing common experiences and common emotions. Factors that encouraged young children to interact were the closeness of the human environment between the target child and the students and other children. It was especially clear that the words and actions of the students and other children encouraged awareness of other children and functioned as factors that generated interaction.

Keywords: Social education, first encounter, relationship, environment

看護師国家試験合格に向けた学習基盤づくりの検討2 —アクティブラーニング(Active Learning)を取り入れた成人慢性病授業の取り組み—

小倉 之子

富山福祉短期大学看護学科

(2025.1.8受稿, 2025.3.10受理)

要旨

看護師国家試験合格に向けた学習の基盤づくりの第2段として、成人看護学慢性期の授業の中にアクティブラーニング(能動型学習方略)を取り入れた。アクティブラーニングは学生自身が問題を見出し、それを解決する技量を育むための教育手法である。今回は、そのうちの一つであるPBL(Project based learning/課題解決型学習)を取り入れ、以下3つの課題を挙げ(事前課題レポート、毎回実施する課題個人ワーク、1週間後の小テスト)そこでの取り組みと評価を振り返るとともに、今後の学習課題を明らかにした。結果、学生の思考力を強化し具体的および抽象的の双方での理解度を向上させること、ものを調べる方法を理解させること、および教員は学生の努力を認めるとともに学生の状況に応じた順応性を備え関与することが今後の課題である。

キーワード：アクティブラーニング、課題解決型学習方略、学習評価、看護師国家試験

1. はじめに

わが国における学校教育は、2012年頃より教育制度の見直しが行われ、社会の中で活躍できる社会人育成、学校教育の中で幅広い知識のほかに論理的思考力、創造力、判断力、豊かな感性などの重要性が挙げられた。それに伴い文部科学省も、2012年より大学教育でのアクティブラーニング(能動的学習方略)の実施を推奨し進め、現在では小中学校においてもこの学習法が浸透している^{文献1)}。

アクティブラーニング(Active Learning)は、アメリカの高等教育で1980年代に提起され、1990年頃C.ボンウエルとJ.アイソンにより、概念が提起された能動的学習の総称である。

アクティブラーニングの手法のうちの一つにPBLがある。これには、課題解決型学習(PBL:Project based learning)と、問題解決型学習(Problem based learning)の二つの学習法がある。この二つの違いとして、前者はこの先にある近未来に向けた解決学習であり、それに対し後者は、現在起こっている問題に向けた解決学習である。共通性として、どちらも学生自身が課題や問題を発見し、それを解決する技量を育む学習法である。学生自身で問題を発見できない者や、自己の問題を発見しても、それをどのように解決すれば良いのかわからない学生に適切な学習法である。

大学教育におけるPBLに関する先行研究による

と、課題解決型学習に関しては、人文・社会科学系の内容が多く、PBLを取り入れた研究として、小山の学習ステップを提案したもの^{文献2)}、同じく小山の学生から提出されたレポート分析から創造的思考力を見たもの^{文献3)}、手嶋や、鞘のゼミ科目の中で地域密着しPBL企画をおこなったものなど^{文献4) 5) 6) 7)}がある。また、問題解決型学習においては、山口の述べる通り医学教育を中心とした現在起こっている事象における問題を解決するものが見られる^{文献8)}。

A短期大学看護学科(以下A短期大学と称す)における看護師国家試験の合格率は、近年全国平均を下回る状況が続いていることから、学生への学力向上にむけた取り組みが求められ、学科内で実施されている。筆者は、2021年度および2022年度において、看護師国家試験合格に向けた取り組みとして、ルーズリーフを用いた要約学習を実施したところ、学生らの読解力不足が判明した。その学生らの特徴としては、「文章を要約すること、内容を整理し理解することが不十分であること」^{文献9)}が明らかになった。

読解力を育むための手段となる文章を読み要約、理解し内容を整理することにおいて、

筆者は、課題解決型学習(以下PBLと称す)を用い、予習→授業→復習を取り入れた成人看護学の授業構築を実施し、現在も継続している。芝池は、「〈予習→授業→復習〉を着実に繰り返すこと

により学力を上げる近道となること」文献¹⁰⁾と、予習復習の反復学習を行うことの重要性を述べている。

そこで本稿では、学生の読解力を育む取り組みとしてPBLを用いて行った2024年度実施の授業をふりかえり、授業の実績を報告するとともに、今後の学習課題を明らかにした。

2. 実施内容

2. 1. 時期と学習内容

成人看護学慢性期は、慢性病とともに生活をしている人がもつ疾患や症状をふまえて患者の特徴と看護の展開方法を習得することを教育目標に挙げている。

時間数は2単位15回（15コマ）で構成され、8つの慢性病に関連した解剖・生理学と疾病治療、その看護の役割について合計8回の授業を実施した。授業1コマの時間配分として、始めにミニテスト10分、事前課題レポートおよび前回の授業ワーク課題用紙の返却と返却物に関する解説10分、講義30分、講義を受けた後に個人で授業ワーク課題実施40分とした。毎回実施される学習項目は、事前課題レポート〈予習〉→レポートを手元に授業を受ける〈授業〉→①授業後、個人で授業に関連する生理学、疾患、治療をまとめる（授業ワーク課題）〈復習a〉②ミニテスト（次回授業時間に実施）〈復習b〉とし、3段階の学習構成とした。（表1）

2. 1. 1. 事前学習から授業での学習（事前課題レポート、授業ワーク課題）

授業1週間前、学生に向けて1年次に習得した解剖・生理学および疾病治療の知識の再確認として、その疾患に関する事前レポート課題学習を指示し、提出期限は授業前2日までとした。授業前に提出されたレポート内容を確認評価し、当日の

授業の開始前に返却した。学生は教員から返却されたレポートを手元に疾病と治療に関連した看護支援に関した授業を受けた。次に学生は、指定サブテキスト『イラストでまなぶ人体のしくみとはたらき』を用いて、疾病と関連性のある身体メカニズムについて調べ、ワーク課題用紙にまとめた。人体のしくみに関する参考書および授業テキストを用いて、a.疾病に関連するからだのしくみとはたらき、b.機能障害と原因、c.検査と治療、d.看護援助を指定A3用紙にまとめるというワーク課題を指示した。からだのしくみに関しては、必ず読んでほしい章節を示し、さらにキーワードを明示しまとめの文中に取り入れるよう指示し、用紙は裏面も使用可とした。（図1）（図2）（表2）

人体のしくみ→疾病→その看護という一連の流れに沿って解剖生理学と疾病、疾病の看護支援へと関連付け、学生個人単位でそれらをまとめ、知識定着化を図った。授業評価は事前課題レポート、ミニテスト、毎回実施する授業ワーク課題で評価をすることをあらかじめ伝えた。内容が不十分な学生についてはコメントをつけ返却した。また授業時間を用いて必要な知識を学生全員に解説を行った。

2. 1. 2. 授業終了後の学習（授業ワーク課題作成および提出、次回授業の事前課題レポート）

授業時間内に、ワーク課題が未完成の学生には授業終了後3日までに提出するよう伝えた。採点において、内容が不足しているものについては、不足点を用紙に赤字で指示し再提出を求め、次回授業開始時に返却した。良くまとめられている学生には、キャラクター入りスタンプ「よくできました」、がんばった学生には「次回もがんばりましょう」のスタンプを用い次回授業時に用紙を返却した。

表1 成人看護学援助論Ⅲ 授業スケジュール

回	日付,曜日	限	内容	ミニテスト	次回授業の課題提出締め切り
1	4/9(火)	2限	成人慢性期の特徴、看護の役割など		「慢性呼吸不全」レポート4/12(金)13時
2	4/16(火)	2限	慢性呼吸不全と看護	4/23(火)	「気管支喘息」レポート4/19(金)13時
3	4/23(火)	2限	気管支喘息と看護	4/30(火)	「高血圧症」レポート4/26(金)13時
4	4/30(火)	2限	高血圧症と看護	5/7(火)	「慢性心不全」レポート5/2(木)13時
5	5/7(火)	2限	慢性心不全と看護	5/14(火)	「慢性腎臓病」レポート5/10(金)13時
6	5/14(火)	2限	慢性腎臓病・透析と看護	5/21(火)	なし
7	5/21(火)	2限	透析と看護	5/28(火)	「慢性肝炎」レポート5/24(金)13時
8	5/28(火)	2限	慢性肝炎と看護	6/4(火)	「糖尿病」レポート5/31(金)13時
9	6/4(火)	2限	糖尿病と看護	6/10(月)	「貧血」レポート6/7(金)13時
10	6/10(月)	3限	貧血と白血球	6/18(火)	なし

図1 ワーク課題用紙

この後の学習時間

- ・ a『イラストでまなぶ人体のしくみとはたらき』を用いて今日のテーマである「慢性呼吸不全」(COPD)を①誘因原因②症状所見③治療④しくみ病態生理⑤看護をまとめる
- ・ 内容は何を用いても良いが上記aは必ず使用すること
- ・ 指示された用紙に原則 1 枚でまとめる(裏面使用可)

本日の授業に関連する必要なキーワード『イラストでまなぶ人体のしくみとはたらき』

P27〈酸、塩基平衡〉
P77〈アルカローシス、アシドーシス〉
P77〈呼吸中枢〉
P79〈肺活量と1秒率〉

表2 必ず記載してほしいキーワード

2. 1. 3. 次回授業（ミニテストの実施）

次回授業時間に、レポート返却および前回の授業ワーク課題を学生へ返却した後、前回授業で学習した内容に関するミニテストを実施した。出題は3題、箇条書きで回答することとし、内容としては疾病や看護で最低限覚えてほしい内容を中心に作成した。

3. 評価の実際

3. 1. 教員の評価状況

事前課題レポート、授業ワーク課題、ミニテストは個別の3段階評価（A :4.1以上、B :4.3、C :2.1）とした。（表3）（図3）（表4）（図4）（表5）（図5）

事前課題レポートについては、全体的にB評価が多く、最終8回目の授業〈貧血〉を除く7回の授業において、55名中44-50名がB評価であった。概ね課題テーマに関連する内容が記載されていた。良いものは、関連、内容に発展性が見られた。しかし、そのテーマのみを記載している者、詳細に関連付けた内容を記載している者がいた。最初は引用文献を記載しない学生が大半を占めた。しか

し、指導によりほぼ全員の学生が引用文献を記載するようになった。またほとんどの学生の引用文献がテキストであり、かつ1冊のみの学生が多く見られた。インターネット引用のみの学生もいた。

授業ワーク課題について、初回授業〈COPD〉はC（内容不十分で再提出）者が55名中22名であった。しかし、授業回数を重ねるにつれてC評価は減少傾向、A評価は増加傾向が見られた。授業回数の浅い時期である5月や6月に行った授業分において、キーワードとなる必修記載項目の不足がめだった。期限までの提出重視で内容が不十分な状況であった。見出しをつけずに、羅列しているだけ、関連性やつながりは記されていないのが目立った。

多く記載されているが整理されていないため読みづらい、箇条書きのポイントがずれている、一番重要と思われる語句や内容記載がされていない、記載内容がおおざっぱで抽象的、知識が繋がっていない。しかし、不足箇所を赤字で提出用紙に指示したところ、回を重ねるごとに再提出者の人数は減少するとともに記載内容の向上も見られた。

ミニテストについて、初回授業〈COPD〉では、

表3 レポート課題評価

n=55				
	A	B	C	未提出
COPD	6	44	2	3
気管支喘息	6	47	2	0
高血圧	8	47	0	0
心不全	7	46	1	1
慢性腎臓病	4	50	1	0
慢性肝炎	8	46	1	0
糖尿病	8	45	1	1
貧血	24	26	3	2

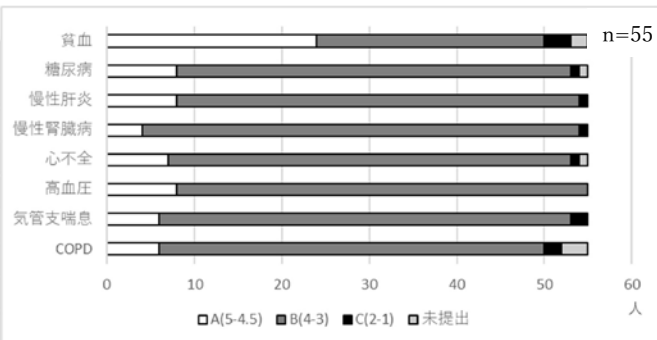


図3 レポート課題評価

表4 授業ワーク課題評価

n=55				
	A	B	内容不十分C 再提出要	未提出
COPD	7	24	22	2
気管支喘息	24	25	5	1
高血圧	27	23	4	1
心不全	30	22	3	0
慢性腎臓病	25	27	2	1
慢性肝炎	29	24	2	0
糖尿病	18	34	3	0
貧血	23	27	3	2

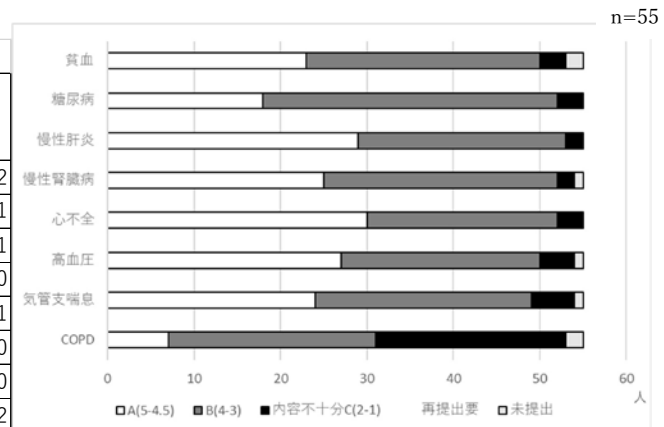


図4 授業ワーク課題評価

表5 ミニテスト評価

	A	B	C	欠席
COPD	17	21	16	1
気管支喘息	3	18	32	2
高血圧	7	32	15	1
心不全	6	32	16	1
慢性腎臓病	1	28	24	2
慢性肝炎	4	28	21	2
糖尿病	18	26	9	2
貧血	8	20	22	5

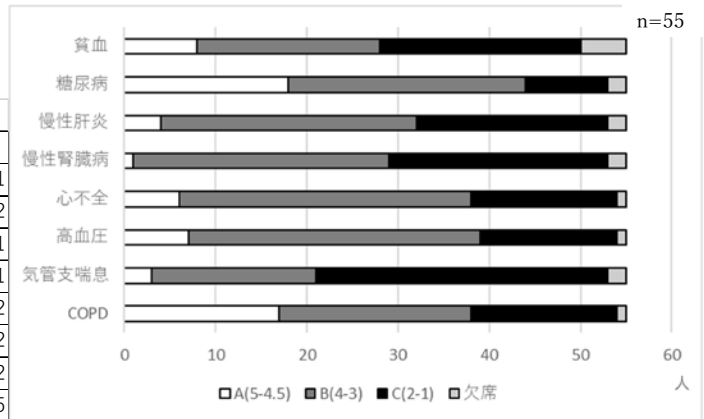


図5 ミニテスト評価

A評価が55名中17名、B評価が55名中21名、C評価が55名中16名であったが、その他の授業ではB、C評価が多い傾向が見られた。箇条書きで記載するようにとの一文を入れているにもかかわらず、記載された内容が、長すぎる文、箇条書きの内容においてズレの記載が見られた。高血圧の授業で実施したミニテストを例に挙げると、高血圧の患者に対する看護の役割についての回答では、食事指導、薬物指導、運動指導という記載だ。食事指導の塩分制限が必要なことまで書かれていない。薬物指導については、どんな薬を服用している患者に何が必要なのかがわからない。運動では何を指導するのか、教員にはよく理解できないといった具体的な回答を求めているにもかかわらず、回答が抽象的であり正しい回答に達していない学生が半数近く見られた。

3. 2. 学生の授業評価

最終授業時に実施した学生授業評価について、2024年度の評価結果の回答率は、学生回答率93%であった。主体的な取り組みができたかについて、そう思う、どちらかといえばそう思うと答えた学生割合は96.2%であった。授業の難易度について、適切だと思う学生割合は66%、やや難しい24.5%、とても難しい9.4%であった。

4. 今後の学習課題

4. 1. 論理的思考力の育成

一般的な学習方法には、復習中心となる暗記中心型と、予習中心となる調べ学習があると言われている。嶋崎によると、「暗記中心型は、基礎学力の定着が目的とされているのに対して、応用力の定着化を目指す学習は、参考書や辞書で調べ考え、自分なりの言葉でまとめることである」^{文献11)}

と述べていることから、学力向上には基礎学力および応用力の両方の学力を持つ必要がある。

今回実施した事前課題レポートや授業ワーク課題は、応用力の定着を図るものであった。課題内容について、文献を用いて調べ、読み、レポートとしてまとめることや、授業を受けた内容に関連する人体のしくみや働きについて、指定サブテキストを用いて、指定用紙にまとめるためには、情報となる内容を理解し、自分なりに整理するまとめるという思考力が必要になる。

学生から提出された授業ワーク課題やミニテストを見ると、箇条書きのポイントのズレや、何を言わんとしているのかがわかりにくいものが目立つ。また学生の記載した文章では、何が重要なのか、どこを覚えなさいといけなさいのか、そしてそれはなぜそうなのかという理由が曖昧な記載が見られた。

来栖によると、「学生のレポート作成において教員は、具体論から一般論またはこの逆方向に思考できる人材育成に努めることが、大学が果たすべき使命の一つである」^{文献12)}と述べている。また来栖は、「過不足のない話し言葉を駆使した文章作成を可能にするには書き手の思考力の強化、つまり、論理的に考えることができる水準を高くすべきである」^{文献13)}と述べている。事前レポートや授業ワーク課題の評価を見ると、対象とした2年生は全体的にB・C評価が目立つことから、論理的に考えることのできる学生は少ないと思われる。したがって今後は、学生における思考力を育む取り組みが必要と考える。また、この学習方略を継続することで、思考力向上の余地があるといえる。

国家試験の受験を控えた3年生の学生を見ると、自分の学力について客観的に捉え、かつ苦

手箇所を具体的に捉えている学生ほど、具体的な学習計画・達成期日を立案し、模擬試験の成績も良いように推測される。それに対し、模擬試験の成績で伸び悩む学生ほど、学習計画も漠然としていて達成期日も曖昧であると感じる。このように3年生にも、物事を客観的に捉えた論理的視点を養う必要性があり、それには日頃から調べ、読み、まとめることを行い論理的思考力を育むことが大切であろう。

外山は、「努力してもできないことがある。それには、時間をかけるしか手がない。無意識の時間を使って考えを生み出すということに、われわれはもっと関心をいだくべきである」^{文献14)}と述べている。学生の思考力を活動させるにも時間が必要であり、1・2年生の時期より思考力を育む必要がある。本学の全学年において、授業や日常的な学生との関わりを通して、論理的思考を取り入れた教育体制を検討する必要があると思われる。また、ミニテストでは最低限覚えてほしいことについて実施したところ3, 4評価の学生が多く、内容として具体的に記載されていない学生が目立った。今後は、このような基礎知識の確認においても暗記が必要な箇所であることを授業で説明するとともに、ミニテストも継続して実施していく必要がある。

4. 2. ものを調べる方法の理解

学生から提出された事前課題レポートの引用文献を見ると、多くの学生はテキスト一冊のみであり、複数冊を利用した学生は少数であった。引用文献一冊のレポートの場合、本を書き写しただけのレポートになりやすい。レポートを作成において、どれぐらいの時間を思考することに充てているのだろうか。引用文献一冊のみでは、単純に書く作業を行っているだけで、レポートの作成にあまり時間をかけていないように推測される。

外山はものを調べる方法について、「関連文献が十冊あるとする。一冊ずつ読んでいくと互いに重複するところが出てくる。これが定説となっているらしいと検討がつく。(中略) またははじめの一冊がもっとも時間を食う。したがって、まず標準的なものから読むようにする。同じ問題についての本をたくさん読めば、あとになるほど、読まなくてもわかる部分が多くなる」^{文献15)}と述べている。このようなものの調べ方において、テキストだけを読み、書き写しても内容が定着しにくい。また一冊を読んだだけでは、何が定説とされているのかを知ることができない。何回も読むことに

より、記憶の定着を図ることもできるのである。今後の授業において、文献冊数を最低でも二冊以上用いることや、内容の定説や内容の相違点について発見しまとめるということを、学生へ事前に説明する必要があると考える。

4. 3. 学習課題と思考力の育成

今回の授業ワーク課題は、授業実施直後から学生個人が実施した。外山は「知識を定着させるためには、読み終えたならなるべく早く、まとめの文章を書かなくてはならない」^{文献16)}と述べていることから、30分授業の実施直後に授業ワーク課題を実施したことで、たった今授業で習った内容を、サブテキストを用いて体のメカニズムを振り返り、関連性を確認しまとめ記載することで、知識の定着化に繋がる行動であったといえる。

学生の提出した事前課題レポートや授業ワーク課題の中で、長文で記載されているが整理されていないため読みづらいものがあつた。また、まとめるにおいて、必ず記載しないといけないキーワードにおける内容が記載されていないものが見られた。松岡や来栖は、「学生が読者に伝えたいことを理解・推測することが困難な(長文の)文章は、書き手(学生)が読者に伝えたいことを未整理な状態で書き終えたことに起因する」^{文献17) 18)}と述べている。また来栖は、「文字制限という制約条件が学生の論理的思考の能力改善に資する」^{文献19)}と述べている。今回実施した授業ワーク課題では、A3用紙1枚を用いること、キーワードを必ず用いてまとめること、記載用紙と比べまとめる内容量を断然多くしておくことにより、学生は指定された用紙に指定された内容をどのようにまとめれば良いのかを思考することに繋がった。授業ワーク課題の実施によって伝えたいことを思考し整理しつつ記載する行動が、学生の思考能力の育成に繋がる方法であったことがいえる。したがって、事前課題レポートおよび授業ワーク課題については、今後も継続して実施していく必要があると思われる。

以前、ある学生から以下のようなことを耳にした。それは、教員より時々資料を指定され、それをノートに書き写すという課題が出るが、それは何の意味があるのでしょうかといったことであつた。学生たちは、学習方法において本当に意味のあるものなのか疑問を感じているようであつた。この課題の目的意義が学生には伝わっていないようである。筆者は、一方的に何かを書き写すだけでは、思考力の向上には繋がらないと考える。書

く学習を行うのであれば、課題を提示する教員は、見つけ、調べ、まとめるという3つの行動を取り入れる必要があると思われる。また、ただ書き写すだけの作業のような安易な提出物にならないように工夫を行い、何らかのルールを提示する必要があると考える。若松らは、「意味理解のプロセスを十分に経ずに行われる学習として“非認知的学習行動”と呼称しており、暗記重視思考（丸暗記だけを重視）、結果重視思考（答えが合うことだけを重視）、練習量思考（勉強量だけを重視）、環境設定思考（良い先生に学べさえすればよいと考える）から構成され、どれも成績には結びつかないとされ、このうち前二者は意味理解プロセスを経ない学習のあり方である」^{文献20)}と述べている。学生に課す学習課題については、学生の思考能力の育成に繋がる課題内容および方略を教員全体で認識し、対象学生の学習段階に相応しい方略を工夫していくことが大切である。

4. 4. 言葉や態度から見る学生理解

授業ワーク課題において、記載内容が不十分との理由により再提出となったC評価の学生数は初回多く見られたが、授業回数を重ねるごとに、減少傾向が見られるとともに、AやB評価がその後増加傾向であった。A評価の学生にはキャラクター入りスタンプを用いて褒めたことが、次の課題へのやる気に繋がったのではないかと推測される。

以前、学生に「先生はどうして叱らないのか」と問われたことがある。この時、教員になりたての頃に学生に言われた言葉「先生は褒めてくれない」が思い出された。前者はA短期大学の学生であり、後者は某国立大学の学生であった。あまりにも両者の発言が対照的なため、なぜ学生らはそのような発言をしたのかを考えてみたのである。おそらく、どうして叱らないのかという言葉の裏側には、〈教員はいつも叱る、よく叱る者だ〉という認識があるために、叱らない教員がいると不思議に思うのだろう。逆に、後者の学生は、〈教員はいつもほめてくれる、よくほめてくれる〉という認識だったにもかかわらず、ほめない教員がいるとなぜなのかと思ったのだろう。

浅沼らは、「教師からの一方的な叱りとされる“受動型叱られ経験”は、学生の自己効力感が低く、努力に対するほめられ経験や能力に対するほめられ経験の多い学生は、低い学生に比べ、その後の自己効力感が高値になる」^{文献21)}と述べている。これまでの筆者の教育経験から見て本学では、前者

タイプの学生がかなり多いと考える。また、学生らはこれまでに褒められる経験が少なく自己効力感も低い傾向があると思われる。今後、学生への関わりとして、学生たちを洞察し、本質を見出すことや、日頃より学生の良い面に気づき、それを伝えていくことが大切である。

一般的に、良くないところを話す場合であっても、いきなり良くないところを話すのではなく、良いところを先に話した後に、良くないところを話すことで、学生の感じ方、受け止め方が違うといわれている。成績が伸び悩む学生がいる中、教員の対応も試行錯誤しつつ、学力向上に向けた指導が求められている。教員と生徒との関わり方について角南は、「ものの言い方、伝え方、態度をふりかえり改めること、自己効力感が上がるような関わり的重要性」^{文献22)}を述べている。しかし、問題を抱える学生の中には、本人が認識できない、納得できないケースも多く、効果的な教育指導を行う上で、一筋縄ではいけないところがある。浅沼らは、「問題が小さいと思われた場合は“教師主体の問題解決方略”を中心に指導を行い、問題の程度が大きく子どもが納得するような解決方法を検討したほうが良いと判断された場合は、“子ども主体の問題解決方略”それでも子どもが納得できない場合は、不満を持つ子どもの感情や背景を理解する“受容的関わり”を行うこと」^{文献23)}を述べている。救命優先の臨床現場で働く看護師にとって、事実に基づいた視点や発言・即決判断・迅速行動は必要なスキルである。また医療では問題解決型思考が根強い傾向がある。A短期大学で働く教員、筆者共々において、元臨床看護師の経験をもつことから、考え方や学生との関わり方においても、上記の視点で捉えてしまうことがある。教員は、このような思考の偏りに気づき、普段から学生を気にかけて、順応性を備えた個人の状況に応じた関わり方を心がけることが大切である。

5. おわりに

学生の読解力を育む取り組みにおける成人慢性病授業を振り返ったところ、学生の思考力が不十分であること、ものごとを調べる方法が不十分であることから、今後は継続した思考力の育成が必要である。また学生への関わり方も学力向上に影響を及ぼすことをふまえ、学生の学習段階に相応しい方略を教員全員が認識し、工夫していくことが重要である。

引用文献

- 1) 溝上真一, 「大学教育から初等中等教育へと降りてきたアクティブラーニング」, 『教育フォーラム56 アクティブラーニングとは何か』, 金子書房, 6-10, 2015
- 2) 小山理子, 短期大学におけるブライダル教育手法の一考察—PBLを適用した実践型教育の提案—, 京都光華女子大学短期大学部研究紀要, 50号, 41-47, 2012
- 3) 小山理子, 短期大学におけるブライダル教育手法の一考察—PBLを適用した実践型教育の実践報告—, 京都光華女子大学短期大学部研究紀要, 51号, 33-39, 2013
- 4) 手嶋慎介, 地域連携PBLの試行的実施の成果と課題—名古屋市名東区を舞台としたゼミ活動における就業力育成—(1), 東邦学誌, 42巻2号, 31-44, 2013
- 5) 手嶋慎介, 地域連携PBLの試行的実践の成果と課題—名古屋市名東区を舞台としたゼミ活動における就業力育成—(2・完), 東邦学誌, 43巻1号, 47-56, 2014
- 6) 梶大輔, 近畿大学における地域密着型PBLの実施と評価—Facebookを用いた商店街活性化企画「KU-KAI」の事例を元に—, 商経学叢経営学部開設10周年記念論文集, 463-476, 2013
- 7) 梶大輔, 近畿大学における地域密着型PBLの実施と評価—八戸ノ里駅地域周知広報企画「やえぷろ」の事例を元に—, 商経学叢, 61巻1号, 95-112, 2014
- 8) 山口泰史, わが国におけるPBL研究の動向—大学教育での実践を中心に—, 日本地域政策研究, 第19号, 35, 2017
- 9) 小倉之子, 北山由紀子, 看護師国家試験合格に向けた学習基盤づくりの検討—ルーズリーフを用いた要約学習の取り組み—, 共創福祉, 第18巻第1号, 9-15, 2023
- 10) 芝池宗克, 高校数学での反転授業×協働学習, 『教育フォーラム56 アクティブ・ラーニングとは何か』, 梶田叡一責任編集, 金子書房, 72, 2015
- 11) 嶋崎昌子, 看護学生の学習実態と成績との関連—入学前教育のあり方に関する考察—, 松本短期大学研究紀要, 第28巻, 18-19, 2018
- 12) 来栖正利, 「ゆるく」つながりたがる大学生の論理的思考力の改善方法—「ソーシャルメディアからのヒント—, 流通科学大学高等教育推進センター紀要, 第6号, 11, 2021
- 13) 12) 同上
- 14) 外山滋比古, 新版 思考の整理学, 筑摩書房, 41, 2024
- 15) 14) 前掲, 22
- 16) 14) 前掲, 15
- 17) 松岡由綺雄, 読ませる二〇〇字文章の書き方, ごま書房, 22, 1994
- 18) 12) 前掲, 12
- 19) 12) 前掲, 15
- 20) 若松養亮, 中田明里, 大学生における非認知的学習行動を誘発する外的条件—授業およびレポート課題についての自由記載から—, 滋賀大学教育実践研究論周, 第2巻, 83, 2020
- 21) 浅沼美里, 山本奨, 教師からのほめられ経験・叱られ経験がその後の自己効力感に与える影響, 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 第2巻, 55, 2018
- 22) 角南なおみ, 子どもに肯定的変化を促す教師の関わりの特徴—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルの生成—, 教育心理学研究, 第61巻, 335, 2013
- 23) 21) 前掲, 56

参考文献

- 1) 坪谷美欧子, アクティブラーニングを通した社会学教育—外国につながる子どもたちへの支援についてのアクションリサーチを通して—, 横浜市立大学論叢人文化学系列, 第72巻3号, 2020

Studying a Foundational Approach to Preparing for the national nursing examination²

-Initiatives for adult chronic disease classes that incorporate active learning-

Yukiko OGURA

Toyama College of Welfare Science

Abstract:

Active learning (active learning strategy) was introduced into the classes of the chronic phase of adult nursing as the second stage of building the foundation of learning for passing the National Nursing Examination. Active learning is an educational method for students to find problems themselves and develop skills to solve them. This time, we introduced PBL (project based learning), one of them, and identified the following 3 issues (Pre-assignment report, individual work each time, and a quiz a week later). We looked back on the efforts and evaluation there, and clarified future learning issues. As a result, future issues are to strengthen students' thinking ability and improve their understanding of both concrete and abstract, to make them understand how to examine things, and to recognize the efforts of students and to relate them with adaptability according to their situations.

Keywords: active learning, problem-based learning strategy, learning evaluation, National Nursing Examination

『共創福祉』投稿規定

1. 投稿の資格は富山福祉短期大学の教職員に限る。ただし、編集委員会が必要と認めた場合にはこの限りではない。共著の場合、第1著者は原則として投稿資格を持つ者とする。
2. 投稿される論文は未発表のものに限る。ただし、学会において一部発表（投稿）した内容を含むか、学会で発表された複数の論文をまとめたものなどはその限りではない。
3. 論文種別は総説、原著論文、研究報告、実践報告であり、以下のように定義される。
 - ・総説：研究や教育についての動向や解説、また評論などについてまとめたもの。
 - ・原著論文：一研究としてまとまって終結しており、結論や新たな知見が示されている論文である。
また論文内容の一部が学会等で発表（投稿）されていることが望ましい。
 - ・研究報告：一研究の過程での部分的なまとまりで、実施方法、評価方法などの提案、また部分的な結果を示す論文である。
 - ・実践報告：教育方法の改善や、研究を進める上での改善などに関する報告、また短期的な研究・教育の調査に関する報告などにあたる。
4. 査読は原則として編集委員会が指名した2名の査読者によりなされる。
5. 投稿原稿の採否決定および修正は査読の結果をもとに、編集委員会による審査を経て判断する。
6. 本誌に掲載された論文の著作権は富山福祉短期大学に帰属する。
7. 本規程の改正は編集委員会の議を経て、編集委員長決定により行なわれる。

附則 この規程は平成27年4月1日から施行される。

『共創福祉』執筆要項

1. 原稿はWord、Excel、PowerPointソフトにより作成し、紙媒体と電子媒体を作成する。紙媒体はA4用紙に1行40字・40行とする。論文投稿時は紙媒体のみ、最終原稿提出時は紙媒体と電子媒体を提出する。表・図の挿入位置は、本文の右側の欄外に記入する。
2. 原稿の長さは原則として、本文・表・図を含めて20頁以内、刷り上がり時12頁以内とする。
3. 原著論文は原則として、はじめに（序または研究の背景など）、研究目的、研究方法、結果、考察、結論、謝辞、引用文献の順に構成する。
4. 原稿は以下の順に書くものとする。
 - [第1頁] 標題、所属名、著者名、和文要旨（500字程度）、和文キーワード（8語以内）。
 - [第2頁] 英文で、標題、著者名、所属名、Abstract（450ワード程度）、Keywords（8語以内）。
 - [第3頁以降]
 - 本文：章、節の番号は、第1章に当るものは、“1”、第1章第1節に当るものは、“1.1”というように着ける。また、式番号は、章ごとに（2.1）、（2.2）のようにして、式の左側に統一する。
 - 表：一枚の用紙に一つの表を書く。表の番号は論文中に現れる順に従って、表1、表2、…または、Table 1、Table 2のように書く。
 - 図：図の番号は論文中に現れる順に従って、図1、図2、…または、Fig. 1、Fig. 2、…のように書く。
5. 引用文献の書き方は、本文中で引用する順に、1)、2) というように項番を付ける。
 - 論文、研究報告等の場合
著書名、表題、雑誌名（学会名）、巻、号、ページ（始—終）、発行年（発表年）
 - 雑誌の場合
著書名、表題、雑誌名、巻、号、ページ（始—終）、発行年
 - 単行本などの場合
著書名、書名、出版名、
 - 出版年編集書の中の一部の場合
著者名、標題、編集書名（編集者名）、巻、ページ（始—終）、発行所名、発行年
6. 本文中での引用文献の引用は、文献1)、文献2) のように記述する。
7. 著者校正は原則として一回とする。その際、原著論文は、印刷上の誤り以外の字句や図版の訂正、挿入、削除等は原則として行わない。

投稿論文チェックリスト

* 投稿する前に原稿を点検確認し、原稿を添付して提出して下さい。
下記項目に従っていない場合は、投稿を受理しないことがあります。

☐	1. 原稿の内容はほかの出版物にすでに発表、あるいは投稿されていない。
☐	2. 筆頭著者は富山福祉短期大学教職員である。
☐	3. 倫理的配慮を要する研究はその内容が記載されている。
☐	4. 英文要約は添削を受けている。 <u>チェック・機関名</u>
☐	5. 論文コピーは3件必要であり、2件には筆者名のないものとする。
☐	6. 原稿はWord、Excel、PowerPointソフトにより作成し、紙媒体と電子媒体を作成する。 紙媒体はA4用紙に1行40字・40行である。表・図の挿入位置は、本文の右側の欄外に記入している。
☐	7. 原稿の長さは原則として、本文・表・図を含めて20頁以内、刷り上がり時12頁以内である。
☐	8. 論文は、はじめに(序または研究の背景など)、研究目的、研究方法、結果、考察、結論、謝辞、引用文献の順に構成している。
☐	9. 原稿は以下の順に構成している。 [第1頁] 標題、所属名、著者名、和文要旨(500字以内)、和文キーワード(8語以内)。 [第2頁] 英文で、標題、著者名、所属名、Abstract(450ワード程度)、Keywords(8語以内)。 [第3頁以降] 本文の章、節の番号は、第1章に当るものは、“1.”第1章第1節に当るものは、“1.1” というように付ける。また、式番号は、章ごとに(2.1), (2.2)のようにして、式の左側に統一する。
☐	10. 表は一枚の用紙に一つの表を書く。表の番号は論文中に現れる順に従って、表1、表2、…または、Table 1、Table 2のように書いている。 また、図は論文中に現れる順に従って、図1、図2、…または、Fig. 1、Fig. 2、…のように書いている。
☐	11. 引用文献の書き方は、本文中で引用する順に、1)、2)というように項番を付け以下のように記述している。 ・論文、研究報告等の場合 著書名、表題、雑誌名(学会名)、巻、号、ページ(始—終)、発行年(発表年) ・雑誌の場合 著書名、表題、雑誌名、巻、号、ページ(始—終)、発行年 ・単行本などの場合 著書名、書名、出版名、 ・出版年編集書の中の一部の場合 著者名、標題、編集書名(編集者名)、巻、ページ(始—終)、発行所名、発行年
☐	12. 本文中での引用文献の引用は、文献1)、文献2)のように記述している。

編集委員会

編集委員長 石津 孝治

編集委員 松尾 祐子, 小倉 之子, 齊藤ティム
古里 直子, 炭谷 英信, 吉崎 朗光

共創福祉2024年 第19巻 第2号
Synergetic Welfare Science

2025年（令和7年）3月31日発行

編集・発行 富山福祉短期大学
〒939-0341 富山県射水市三ヶ579

印刷 (株)タニグチ印刷

Synergetic Welfare Science

Vol.19, No.2, 2024

Contents

Practice Report

- The Effects of Movement Approaches for Inclusive Childcare Practice and Future Challenges.
..... Kouhei OGAWA, Yoko YANO, Toshiaki TANAKA,
..... *Yoshiaki MATSUMOTO, Ayako ANDO* 1
- How young children interact with other children when they first meet in social education settings
-Focusing on factors that encourage interaction with other children-
..... *Misato SHIMIZU* 7
- Studying a Foundational Approach to Preparing for the national nursing examination²
-Initiatives for adult chronic disease classes that incorporate active learning-
..... *Yukiko OGURA* 15