

第5巻第1号

# 新潟青陵学会誌

JOURNAL OF NIIGATA SEIRYO ACADEMIC SOCIETY

新潟青陵学会

# 目 次

## 原 著

池田かよ子・河内 浩美

看護学生の座学・演習・実習における自覚的・他覚的疲労に関する調査 …… (1)

## 研究報告

久保田美雪・中村 圭子・柄澤 清美・菅原真優美

看護業務シミュレーション演習に模擬患者を導入する意義と妥当性 …… (11)

—下級生看護学生を模擬患者として—

## 資 料

平川 毅彦

高校生の余暇・購買行動と中心市街地の課題 …… (23)

—新潟青陵高等学校2年次生徒へのアンケート調査結果から—

田中 清

知的障害のある人に係わる社会福祉専門職の研究 …… (29)

—施設職員の専門性に関する先行研究を通して—

本間（樋掛） 優子・内山伊知郎

幼児・児童の感情発達における社会的表示規則と向社会的行動 …… (37)

—その概念と研究のレビュー、および展望—

新潟青陵学会 平成23年度定例総会 議事録 …… (47)

新潟青陵学会誌投稿および編集に関する規程・投稿論文等チェックリスト …… (51)

CONTENTS …… (57)

# 看護学生の座学・演習・実習における自覚的・他覚的 疲労に関する調査

池田かよ子・河内 浩美

新潟青陵大学看護福祉心理学部看護学科

## A Study of Nursing Students' Subjective and Objective Fatigue on Classroom Lecture, Nursing Seminar, and Clinical Practice

Kayoko Ikeda, Hiromi Kawauchi

NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY DEPARTMENT OF NURSING

### 要旨

本調査は、看護学生の座学・演習・実習の学習形態における疲労について生理学な視点で明らかにするため、2010年から2011年に本学看護学科2年生および3年生59人を対象に生活実態、疲労の自覚症状に関するアンケート調査、生理学的検査としてバイタルサイン、握力、フリッカー値を測定した。その結果、生活実態では、座学と実習との間に趣味、睡眠、学習、パソコンの各時間に差があった。筋機能を測定する握力は月曜から金曜にかけていずれの学習形態において徐々に低下し、特に実習中は低値であった。精神・神経機能を測定するフリッカー値の平均測定値は学習形態に有意差はおおよそ曜日による変動なかった。疲労の自覚症状の頻度と学習形態との関連は、実習では「眠気とだるさ」をあらわす第Ⅰ要因の「足がだるい」であり、演習では「注意集中の困難」をあらわす第Ⅱ要因の「気が散る」、「根気がなくなる」であった。学生の教育効果を高めるための疲労症状の予防と対処方法を検討していく必要がある。

### キーワード

看護学生、疲労、学習形態

### Abstract

The purpose of this research is to clarify the level of fatigue in nursing students during classroom lecture, nursing seminar, and clinical practice from a physiological perspective. From 2010 through 2011 we conducted a survey of actual life situation and a questionnaire survey on a subjective symptom of fatigue on 59 second and third-year college nursing students. Also we measured vital signs, grasping power, and flicker fusion rate of these students as a physiological test. The survey of actual life situation showed that there was a difference on a period of time spent on hobbies, sleep, learning and computers between classroom lecture and nursing seminar. The analysis showed that grasping power which measures muscle function gradually declined on every form of learning from Monday through Friday. Its level was especially low during clinical practice. The average value of flicker fusion rate which measures mental and neurological function didn't change depending other day of the week, but there was no statistically significant difference on the form of learning either. Attention concentration such as distraction and lack of patience and nursing seminar showed statistically significant difference on the association between a subjective symptom of fatigue and the form of learning. Also sleepiness and languor such as the languor of legs and clinical practice showed statistically significant difference on the association between a subjective symptom of fatigue and the form of learning. These findings show that it is necessary to find a better way to prevent and cope with fatigue symptoms for enhancing educational effects on nursing students.

### Key words

nursing student, fatigue, form of learning

## I はじめに

看護教育の中で、「臨地実習」は既習の知識や技術を実際の対象に適応させることによって看護実践能力を獲得するといわれ、重要な学習活動である。<sup>1)</sup>しかし、臨地実習における学生の緊張感は強く、慣れない環境で対象者や指導者との関係作りのために自らコミュニケーションをとり、実践していくことは大きなストレスとなる。また、臨地実習は各領域を連続しながら長期間にわたって行われ、学生は事前の知識や技術の確認、実習記録など多くの課題が課せられており、実習以外に費やす時間も多いのが現状である。このような状況の中で、学生は実習期間中慢性的な睡眠不足や疲労感を自覚している。実際、臨地実習終了後の学生へのアンケート調査からも睡眠時間の減少や疲労、体調の不調など訴える学生も少なくない。疲労は進行すると全身疲労となり、<sup>2)</sup>身体面だけでなく精神的にも影響が出てくる。その結果、集中力の低下や欠如などから学生の実習効果を低減させ、看護も不十分になりやすい。<sup>3)</sup>先行研究では、看護学生の臨地実習でのストレスや疲労、気分に関して質問紙による調査はされている<sup>4-6)</sup>が、疲労感を生理学的な視点で数量化した研究は見当たらない。

そこで、本研究は看護学生の座学・演習・実習の各時期における疲労について疲労度や疲労感を数量的に明らかにし、学生の健康管理や学習活動の支援に役立てることを目的とした。

## II 研究方法

### 1. 対象

対象は本学に在籍している看護学科の女子学生で、2年生前期の座学时17人、後期の演習時19人、3年生前期の実習時23人である。対象学生の抽出方法は、座学、演習、実習の

各時期にその都度研究の趣旨及び方法を説明し、同意を得た学生である。そのため、経年的に参加した学生とその都度参加した学生が含まれている。

### 2. 期間

期間は2010年6月から2011年6月である。本学の学習形態は、2年生前期の座学は机上での講義形式であり、2年生後期の演習は技術やグループワークが中心である。また、3年生前期の実習は、4月から9月に渡り各領域ごとに2週間ずつ実習が組まれている。なお、途中に各1週間ずつ2回のインターバル期間と夏期休暇が入っている。この学習形態を踏まえ、座学は2010年の6月の前半に、演習は11月の前半に、実習は2011年の4月から6月の間の各1週間とした。座学と演習の時期は授業回数15回の間時点とし、定期試験などの影響を受けないことを考慮した。実習の時期は領域間による差がないように同一領域の実習期間内で、1週目は初めての病棟で慣れない時期でもあることを想定し2週目とした。

### 3. 方法および内容

自記式質問紙法として、生活実態（自宅学習時間、趣味の時間、家事労働時間、学習のためのパソコン使用時間、睡眠時間）、疲労の「自覚症状しらべ」<sup>7)</sup>を尋ねた。質問紙は1週間の最終日である金曜日の午後に配布し、その場で記入後回収した。

生理学的検査として、循環機能を測定する一般状態（体温、脈拍、血圧）、筋機能を測定する握力、精神・神経機能を測定するフリッカー値を測定した。測定条件として実施時間は、時間的な変動経過をできるだけ少なくするためにいずれの学習形態においても午後4時から5時の間に行い、部屋の室温は約20～24度、湿度55～60%に設定した。

自覚症状しらべ<sup>7)</sup>は、作業にともない自覚さ

れる種々の疲労を調べることと称し、3種類の要因についての調査が疲労調査に広く用いられている。調査の内容は3種類の30項目から構成されている。1～10項目は第Ⅰ要因といい、「眠気とだるさ」で表される一般的疲労の身体症状である。11～20項目は第Ⅱ要因といい、「注意集中の困難」で表される精神的な症状である。21～30項目は第Ⅲ要因といい、「身体各部の違和感」で表され、局所的な身体症状である。それら30項目の症状についての有無を「はい」「いいえ」で尋ね、調査日数は1日で各学習の最終日である金曜日に回答してもらった。

また、フリッカー値は疲労の測定の一つであるフリッカー測定器（竹井機器製フリッカー測定器Ⅱ型）を用い、被験者に点滅する光を一定条件のもとに注視し、連続した光に見えるか、ちらついた光に見えるかの境界における点滅の回数をサイクルで表したものをいう。この点滅の回数の変化が視覚系の疲労や脳の覚醒レベルを評価する生理的測定法として疲労の評価に利用されている。今回は上昇法により1回は試験的に実施し、その後2回測定しその平均を用いた。測定回数は1日1回とした。評価は学習形態別の平均測定値と、週の初めである月曜日を基準として火曜日から金曜日までの各個人の変動の平均を求めた。

#### 4. 分析方法

統計ソフトSPSS18による単純集計、学習形態のグループ間の差の検定は分散分析および多重比較（Dunet）、クラスカルウォリス検定を行った。自覚症状調べの集計および訴え率の求め方は、「ある」を1、「いいえ」を0として各要因および30項目を集計した。また、自覚症状の訴え率は次の算出方法を用いた。

$$\text{訴え率 (\%)} = \frac{\text{その対象集団の総訴え数}}{\text{項目の数} \times \text{対象集団の延べ人数}} \times 100$$

#### 5. 倫理的配慮

対象学生に対して、本研究の目的、任意の参加であり、同意できない場合でも不利益を被ることがないこと、成績評価に影響しないこと、また実施の途中で中断しても何ら不利益のないことを口頭で説明した。また、質問紙の回答および計測値については数字や記号化して統計的に処理をするため、個人が特定されたり公表されることのないよう慎重かつ厳重に取り扱うこと、得られたデータは研究目的以外には使用しないことも口頭で説明した。なお、本学の倫理委員会の承認を受けた。

### Ⅲ 研究結果

#### 1. 生活実態と学習形態（表1）

日常生活では、家事労働時間以外の自宅学習時間、趣味時間、学習のためのパソコン使用時間、睡眠時間について、座学と実習間のみ有意差が認められた。座学は実習に比べて趣味の時間と睡眠時間が多く、自宅学習時間と学習のためのパソコン使用時間は少なかった。一方、実習は座学に比べて自宅学習時間と学習のためのパソコン使用時間が増加分、趣味の時間と睡眠時間が減少した。

#### 2. 一般状態、握力およびフリッカー値と学習形態（表2・図1）

体温、脈拍、血圧の一般状態は、いずれの項目も学習形態に有意差はなかった。一方、握力は、いずれの学習形態も火曜日から金曜日にかけて平均値が徐々に下降し、中でも実習においては金曜日の握力値が25.0Kgと最も低かった。また、各曜日の平均値と学習形態との関連をみると火曜日から金曜日のいずれも座学と実習間のみ有意差が認められ、実習の方が有意に低かった。フリッカー値の平均測定値は、学習形態による有意差は認められなかった。また、月曜日を基準とした曜日

表 1 生活実態

平均時間 (SD)

	2 年座学 (n=17)	2 年演習 (n=19)	3 年実習 (n=23)	F 値	
家事労働時間	1.2 (0.85)	0.7 (0.61)	0.8 (0.77)	2.399	
趣味の時間	1.8 (1.23)	1.4 (0.84)	0.8 (1.09)	4.392 **	座学>実習
睡眠時間	5.8 (0.78)	5.4 (0.78)	4.0 (1.02)	26.918 ***	座学>実習
自宅学習時間	1.8 (1.30)	1.9 (1.08)	5.7 (1.09)	75.310 ***	座学<実習
パソコン時間	1.7 (1.57)	2.1 (1.17)	4.5 (1.27)	25.095 ***	座学<実習

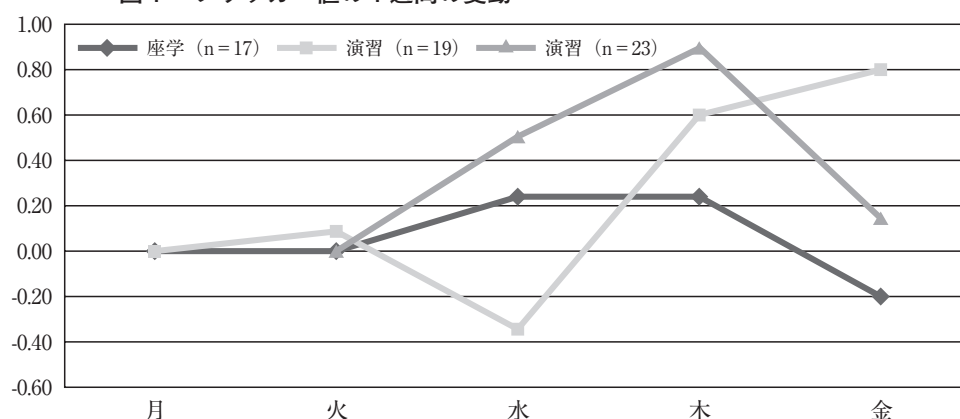
\* : p &lt; 0.05    \*\* : p &lt; 0.01    \*\*\* : p &lt; 0.001

表 2 生理学的検査

一般状態	2 年座学 (n=17)	2 年演習 (n=19)	3 年実習 (n=23)	クラスカルウォリス検定 ( $\chi^2$ 値)
体温 (°C)	36.4	36.4	36.4	0.177
脈拍 (回/分)	73.2	79.5	77.6	1.600
血圧収縮期 (mmHg)	106.5	109.5	107.2	0.470
血圧拡張期 (mmHg)	67.4	72.1	68.9	1.644
握力 (Kg)	2 年座学 (n=17)	2 年演習 (n=19)	3 年実習 (n=23)	F 値
月	28.6	27.4	—	0.877
火	29.2	26.8	25.9	3.658* 座学>実習
水	28.1	26.7	25.1	3.283* 座学>実習
木	28.9	27.3	25.6	3.585* 座学>実習
金	28.3	27.0	25.0	3.774* 座学>実習
フリッカー値	2 年座学 (n=17)	2 年演習 (n=19)	3 年実習 (n=23)	F 値
月	33.6	35.0	—	1.747
火	34.9	35.1	35.5	0.345
水	34.7	34.6	36.1	2.079
木	34.7	35.0	36.4	1.925
金	33.8	35.8	35.6	2.900

\* : p &lt; 0.05    \*\* : p &lt; 0.01    \*\*\* : p &lt; 0.001

図1 フリッカー値の1週間の変動



ごとの平均の変動についても有意差は認められなかった。

### 3. 疲労の自覚症状調べと学習形態 (表3)

#### 1) 「自覚症状調べ」の頻度と学習形態別の作業疲労タイプ

自覚症状の頻度を学習形態別に作業疲労のタイプに分けると、座学は第Ⅰ要因4.8、第Ⅱ要因4.3、第Ⅲ要因1.94の順で「精神作業型」であり、同様に演習も第Ⅰ要因5.7、第Ⅱ要因5.2、第Ⅲ要因3.2の順で「精神作業型」であった。一方、実習は第Ⅰ要因6.4、第Ⅲ要因3.2、第Ⅱ要因3.1の順で「一般作業型」であった。また、自覚症状の各要因と学習形態との関連

では、第Ⅱ要因の「注意集中の困難」の頻度は座学や実習より演習の方に多かった。

#### 2) 各自覚症状調べの頻度および訴え率と学習形態 (表4)

第Ⅰ要因から第Ⅲ要因の各症状の頻度および訴え率と学習形態との関連を表4に示した。症状の頻度と学習形態との関連で有意差が認められたのは、実習では第Ⅰ要因の「足がだるい」であり、演習では第Ⅱ要因の「気が散る」、「根気がなくなる」であった。その訴え率は、実習では「足がだるい」が65.2%、演習では「気が散る」が78.9%、「根気がなくなる」が68.4%であった。

表3 疲労の「自覚症状調べ」の頻度

	2年座学 (n=17)	2年演習 (n=19)	3年実習 (n=23)	F 値
第Ⅰ要因 ねむけとだるさ	4.8	5.7	6.4	1.994
第Ⅱ要因 注意集中の困難	4.3	5.2	3.1	3.997* 演習>実習
第Ⅲ要因 身体各部の違和感	1.9	3.2	3.2	1.932
30項目全体	11.1	14.0	12.6	1.196

\* :  $p < 0.05$     \*\* :  $p < 0.01$     \*\*\* :  $p < 0.001$

表4 「自覚症状調べ」の各症状別の頻度と訴え率

	項目	座学 (n=17)		演習 (n=19)		実習 (n=23)	
	自覚症状有	人	%	人	%	人	%
第Ⅰ要因	1 頭がおもい	4	23.5	7	36.8	9	39.1
	2 全身がだるい	7	41.2	13	68.4	16	69.6
	3 足がだるい	3	17.6	4	21.1	15	65.2*
	4 あくびがでる	13	76.5	17	89.5	18	78.3
	5 頭がぼんやりする	9	52.9	14	73.7	15	65.2
	6 ねむい	15	88.2	18	94.7	21	91.3
	7 目がつかれる	11	64.7	14	73.7	17	73.9
	8 動作がぎこちない	5	29.4	4	21.1	6	26.1
	9 足もとがたよりない	4	23.5	2	10.5	9	39.1
	10 横になりたい	11	64.7	15	78.9	21	91.3
	第Ⅰ要因の平均	8.2	48.2	10.8	56.8	14.7	63.9
第Ⅱ要因	11 考えがまとまらない	12	70.6	11	57.9	14	60.9
	12 話をするのがつらい	0	0.0	3	15.8	3	13.0
	13 いらいらする	4	23.5	11	57.9	8	34.8
	14 気がちる	10	58.8	15	78.9*	7	30.4
	15 物事に熱心になれない	8	47.1	11	57.9	7	30.4
	16 ちょっとした事が思いだせない	8	47.1	10	52.6	7	30.4
	17 することに間違いが多くなる	4	23.5	8	42.1	3	13.0
	18 物事が気にかかる	9	52.9	9	47.4	6	26.1
	19 きちんとしていられない	7	41.2	7	36.8	5	21.7
	20 根気がなくなる	11	64.7	13	68.4*	7	30.4
	第Ⅱ要因の平均	7.3	42.9	9.8	51.6	6.7	29.1
第Ⅲ要因	21 頭がいたい	2	11.8	6	31.6	7	30.4
	22 肩がこる	10	58.8	15	78.9	16	69.6
	23 腰がいたい	5	29.4	10	52.6	9	39.1
	24 いき苦しい	2	11.8	2	10.5	4	17.4
	25 口がかわく	4	23.5	7	36.8	8	34.8
	26 声がかすれる	0	0.0	3	15.8	4	17.4
	27 めまいがする	3	17.6	4	21.1	6	26.1
	28 まぶたや筋肉がびくびくする	5	29.4	7	36.8	11	47.8
	29 手足がふるえる	1	5.9	3	15.8	2	8.7
	30 気分がわるい	1	5.9	3	15.8	5	21.7
	第Ⅲ要因の平均	3.3	19.4	6.0	31.6	7.2	31.3
	総平均	6.3	36.9	8.9	46.7	9.5	41.4

## Ⅳ 考察

### 1. 対象者の各学習形態における生活実態

日常生活の中で、疲労に影響すると思われる活動や睡眠等の時間の量的な側面に焦点を当て、生活実態と学習形態との関連について

検討した。実習では座学や演習と違って、自宅での学習時間やパソコンを使用して実習記録をまとめる学生が多いためそれに充てる時間が増加し、その結果として睡眠時間が短くなるという至極当然の結果であった。中でも実習期間中の睡眠時間が4時間前後というの

はかなり短く、緊張を強いられる実習ともなればかなり厳しいといえる。田中らは、実習中の平均睡眠時間が4.7時間と実習前より1.5時間少なくなっており疲労発生の要因になっていると指摘している。睡眠は健康管理の基本であることはもちろんだが、安全な実習を行うためにも学生の睡眠時間の確保は重要である。また、岩瀬らも実習中の疲労症状の中で、7割の学生睡眠時間が5時間未満であり、その学習実態の中で実習記録に対する負担感が大きいことをあげている。実習記録は対象者の看護過程の展開や日々の学びを記録するが、内容については何をどう書いていいのかわからない、思考したことをどう整理して書いていいのかわからなかったり、学びを深めようとする努力などに時間がかかってしまい結果的に睡眠時間が少なくなってしまうことが推測できる。今後、睡眠時間を少しでも長くとるために、実習記録の作成に限って言えることは、個々の対応として学生の力量に合わせた思考過程を整理するための助言の強化、また全体的にはレポートを作成するために必要な国語力のアップ等の支援を継続的に実施していくことと考える。

## 2. 一般状態、握力およびフリッカー値と学習形態

疲労の測定・評価法にはさまざまなものがあるが、今回測定対象として循環機能、筋機能、精神・神経機能をみるために比較的簡便な測定評価項目を用いた。学習形態と有意な関連がみられたのは握力であった。握力は文部科学省「体力・運動能力調査報告」として毎年国民衛生の動向<sup>11)</sup>に掲載され、日本人の体力や筋力の指標になっている。その平均値を見ると20歳から24歳の女子は28.85Kgであるが、本調査では座学の場合はほぼ平均値であるのに対し、演習と実習では徐々に低下していた。特に実習中は25.0～25.9Kgと平均値より約3Kgも低下していた。その理由は不明であ

るが、学生の言動から「実習期間中はスポーツ等身体を動かす機会がない」、「疲れている時は手に力が入らない」といったことが聞かれた。演習や実習では患者の体位交換やベッド上から車椅子・ストレッチャーへの移乗、身体の清潔やマッサージなど、腕力や握力が必要とされる看護技術が多い。患者にこれらの看護技術を安全・安楽に行うためにはある程度の腕力や握力が求められる。今回、握力と学習形態に関連がみられたことは興味深い結果であり、同時に学生の疲労の程度を把握する一つの手段といえよう。

フリッカー値については学習形態との関連はなく、また各曜日間の変動と学習形態においても差はみられなかった。このフリッカー値<sup>8)</sup>は精神・神経機能の疲労を測定するもので、大脳皮質の活動水準との間で顕著な相関が認められている。すなわち、心の緊張したときや頭がさえているときは覚醒レベルが高く測定され、眠気などを催しているときは人の覚醒レベルが低下しフリッカー値も低く測定されることになる。こうした特性から、学生の疲労を学習形態や1週間の曜日間との関連についてフリッカー値の測定を試みたが、いずれも有意差が認められなかった。その要因は測定方法に問題があったと考える。つまり、フリッカー値の測定はある作業の前後や1日の変化をみることからいえば、1回の測定回数は妥当ではなかった。筆者らは、当初1日の変動をみるために、学習前、昼休み、学習終了後の3つの測定ポイントを考えたが、座学や演習の場合は可能であったとしても実習では学生への負担が大きいが想定されたため、1日1回の測定にした経緯があった。ただ、今後学生の疲労を可視化する為の一つの方法としてフリッカー値を用いたことは、学生の身体への侵襲がないことから測定環境を整えば疲労の評価項目としての意義はあると考える。

### 3. 疲労の「自覚症状しらべ」と学習形態

疲労の自覚症状と学習形態について二つの特徴がみられた。

まず一つは、「自覚症状調べ」の頻度と作業の疲労タイプは、座学、演習ともに「精神作業型」であったが、実習は「一般作業型」を示した。これは実習が学生にとって身体活動による疲労として感じたためと思われる。そのため具体的な疲労症状として、「頭が重い」「全身がだるい」「足がだるい」「足元がたよりない」「横になりたい」の訴えが多くみられた。柴田<sup>3)</sup>も実習中に大学生の訴えが高い項目として、「頭が重い」「足がだるい」「動作がぎこちない」「足元がたよりない」などの症状をあげており、本調査と一致していた。

一方、岩瀬<sup>10)</sup>は実習中の訴えから「精神作業型」を呈し、実習は目に見える身体的活動以上に精神的活動（強い緊張）を強いられると述べている。実習について作業の疲労タイプに違いがみられたのは、養成機関によって実習の状況が様々であるため一概にはいえないが、本学の場合は実習体制が少人数制であること、各グループに教員が一人配置する指導体制を執って学生の学習活動を支援していることが効を奏していると思われる。実習は学内の学習と違ってどの学生にとっても緊張を強いられる活動ではあるが、本学のように学生の身近に教員がいることにより、いつでも相談できる環境にあることから無用な緊張を緩和していると考えられる。また、学生は座学で知識を学び、次に演習を体験し、そして臨地での実習を行う段階を踏みながら学びや経験を積み重ねていく。その成長が精神的な緊張を緩和する効果として影響している可能性もあることから、今後検討が必要である。

次に、各自覚症状の頻度および訴え率と学習形態との関連は、実習では「足がだるい」の訴え率が高かった。実習が座学や演習と

違って昼休み以外、ほとんど立って動いているために身体疲労として出現しやすい症状である。前述した柴田<sup>3)</sup>らの報告でも「足のだるさ」を指摘しており、実習という学習形態においては避けられない症状といえる。また、演習では第Ⅱ要因の「気が散る」「根気がなくなる」が座学や実習より多かった。これはあくまで推測ではあるが、演習がグループによる学習活動が多いことから、グループメンバーとの人間関係や相手と協力して作業を行うための協調性と忍耐力、時間外の作業をするための時間調整などが必要となる。これらの負荷が精神面に影響し、実習とは違った疲労の自覚に繋がったのではないかと考えられる。

## V まとめ

学生の学習形態と疲労について検討を行った。その結果は以下の通りである。

1. 生活実態では、座学と実習との差があったのは、「趣味の時間」「睡眠時間」「学習時間」「パソコン使用時間」であった。
2. 生理学的検査では、握力が実習において最も低値であった。一般状態、フリッカー値と学習形態および曜日間による有意差はなかった。
3. 自覚症状しらべでは、第Ⅰ要因から第Ⅲ要因の頻度から疲労のタイプは、座学と演習は「精神作業型」であり、実習は「一般作業型」であった。
4. 各自覚症状の頻度は、実習では第Ⅰ要因の「足がだるい」、演習では第Ⅱ要因の「気が散る」「根気がなくなる」に差がみられた。

## VI おわりに

本研究は、学習形態による学生の疲労について、生理学的検査を用いて数量化すること

を試み、学習形態により差が認められたのは握力のみであった。また、疲労に関連すると思われる要因として学生の生活実態や疲労の自覚症状と学習形態との関連では、生活実態は学習形態に大きく影響していたこと、自覚症状は実習では身体的疲労はあるものの、実習体制により精神的な緊張や負担は緩和され、演習では注意集中の困難さがみられたことなどの結果を得ることができた。ただ、本研究が個の学生を追跡していくのではなく、座学・演習・実習という学習形態における学生の疲労という視点で実施したことで、全体的に単純な比較検討になった感は否めない。今後は、学生の経験知や内面的な成長への支援、集中力が低下しないような学習活動について、さらに検討していきたい。

#### 謝辞

本調査にご協力いただいた学生の皆様にお礼申し上げます。

(本研究は平成23年度新潟青陵学会共同研究助成金を受けて行い、第4回新潟青陵学会学術集会において発表した)

#### 引用文献

- 1) 山田里津監修. 最新看護教育ガイダンス 臨地実習. 219. 東京:医歯薬出版;1996.
- 2) 近藤暹. 疲労を測る 視・聴覚的方法による. 1~7, 65~78. 東京:杏林書院;2007.
- 3) 柴田恵子、岩瀬裕子. 臨地実習における学生の疲労症状と生活状況. Quality Nursing. 2000;6(11):61-67.
- 4) 三井美恵子. 臨地実習中の健康問題とその要因. 東京厚生年金看護専門学校紀要. 2008;10(1):59-68.
- 5) 松尾典子. 臨床実習における学生の自覚的疲労症状に関する縦断的研究. 九州看護福祉大学紀要. 2004;6(1):31.

- 6) 渡辺賢二. 看護実習前・中の疲労症状に関する調査. 医学と生物学. 2003;147(4):53-57.
- 7) 日本産業衛生学会産業疲労研究部会撰. 産業疲労の「自覚症状しらべ」についての報告.労働の科学. 1970;25(6):4-10.
- 8) 加藤象二郎、大久保堯夫編著.初学者のための生体機能の測り方第2版. 199-222. 東京:日本出版サービス;2006.
- 9) 田中貴子、高橋光栄、古井美和子. 看護学生の健康調査結果について(第2報)「自覚症状しらべ」に基づく疲労感の調査.秋田県衛生科学研究所報. 2001;45:55-59.
- 10) 岩瀬裕子、柴田恵子. 臨地実習中の看護学生の自覚的疲労症状に影響を及ぼす要因(第一報). 銀杏学園紀要. 1996;20:65-78.
- 11) 厚生指針 国民衛生の動向2011/2012財団 法人厚生統計協会.東京:廣済堂;2011.
- 12) 渡辺賢二. 看護実習前・中の疲労症状に関する調査. 医学と生物学. 2003;147(4):53-57.



# 看護業務シミュレーション演習に模擬患者を 導入する意義と妥当性

—下級生看護学生を模擬患者として—

久保田美雪・中村 圭子・柄澤 清美・菅原真優美  
新潟青陵大学看護福祉心理学部看護学科

## Significance and Feasibility of Introducing Simulated Patients in a Simulation Exercise of Nursing Operations —Using Junior Nursing Students as Simulated Patients—

Miyuki Kubota, Keiko Nakamura, Kiyomi Karasawa, Mayumi Sugawara  
NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY DEPARTMENT OF NURSING

### 要旨

本研究の目的は、看護業務シミュレーション演習で下級生が模擬患者を担う妥当性と意義を検討することである。演習後に、模擬患者になった3年生13人、看護師役になった4年生41人に質問紙調査を行った。その結果、3年生にとって模擬患者体験は、「看護マネジメント」「患者対応」について気づき、「自己の振り返り」を行う学習機会になっていた。また、シナリオに基づき患者を演じ、看護師役に「マナー」「看護技術の安全性・安楽性」という観点からフィードバックでき、4年生の学習を助けていた。このことより、下級生が模擬患者を担うことは妥当かつ教育効果もあると考えられた。しかし、非言語的な表現の困難さやフィードバックへの躊躇があることも明らかとなり、事前教育やシナリオの改善、教員の関わりの必要性が示唆された。

### キーワード

看護業務シミュレーション、模擬患者、フィードバック

### Abstract

The objective of this research is to investigate the feasibility and significance of junior students playing the role of simulated patients in a simulation exercise of nursing operations. After the exercise, a questionnaire survey was conducted for 13 third-year students who played the role of simulated patients, as well as for 41 fourth-year students who played the role of the nurse. As a result, the experience of acting as simulated patients provided third-year students opportunities to be aware of “nursing management” and “patient handling,” as well as opportunities to learn from “self-reflection.” In addition, by playing the patient role based on the scenario, they were able to give feedback from the perspective of “manner” and “safety and comfort of nursing techniques” to the students playing the role of the nurse, thereby assisting with the learning of fourth-year students. From these findings, it was considered feasible for junior students to play the role of simulated patients, and this was also thought to have educational effects. However, it was made clear that there were difficulties in non-verbal expression and hesitation for feedback. This suggested the need for prior education, improvement of scenarios, and involvement of staff in this exercise.

### Key words

simulation exercise of nursing, simulated patients, feedback

## I はじめに

近年、看護基礎教育における看護実践能力の向上が課題となっている。看護実践能力とは、単に看護技術を定型的に実施することにとどまらず、場と状況に応じて看護を展開できる力である。実際、卒業生が職場で戸惑うことは、複数の患者を受け持った場合の段取りや業務の優先順位を考えての行動等、業務遂行能力の欠如である。そこで、P大学では、卒業直前の4年生に、複数の患者を受け持ち、「状況観察」「与薬」「患者の訴えへの対応」などの看護業務のシミュレーションを通して実践知を学ぶ多重課題演習を実施している。

この演習は、「学習者の練習のために授業・実習に参加し、簡単なシナリオに基づいて役柄を演じる患者（= Simulated Patient）<sup>1)</sup>」を必要とする。模擬患者を演習に取り入れる利点として河合は、圧倒的なリアリティー、利用しやすさ、反復性、信頼性、コントロール可能であること、学習内容への適応性などを指摘し、特に、患者へのリスクがないこと、学生の過度の不安が取り除けること、患者からのフィードバックが得られること、カリキュラム上の時間が自由に設定できることを挙げている。

模擬患者の担い手となるのは、一般市民、看護師、看護学生などである。一般市民の場合、患者の立場でなければ分からない心情を表現することができる。患者の立場のフィードバックは、模擬患者の人格的存在からくる率直な一言であり、願いとも励ましともいえるものを宿しているがゆえに、学生の心に呼びかける力が大きい。看護師の場合、期待されている到達段階が分かるため、学生の不十分な点を的確に指摘できる。一方、看護学生の場合、臨地実習の経験から患者らしくふるまうことができ、かつ看護師としてどうあるべきかの視点からフィードバックできる。

そこで、P大学では、臨地実習を終えた3年生を模擬患者として教育・活用できないかと考えた。模擬患者を導入した演習は、4年生にとって患者対応における自己の傾向と課題に気づき、より望ましい患者対応を考える機会となる。また、模擬患者となる3年生にとっても、患者のニーズに気づき、それに呼応する看護師の対応を考える機会となり得る。今回、演習に下級生看護学生模擬患者を導入する妥当性と意義について、検討したので報告する。

## II 研究目的

看護業務シミュレーション演習に下級生看護学生模擬患者を導入する意義と妥当性を検討する。

## II 研究方法

### 1. 対象

#### 1) 模擬患者

P大学看護学科3年生で、看護業務シミュレーション演習で模擬患者となった13人。

#### (1) 模擬患者の募集・採用

「4年生の演習で模擬患者になるアルバイト」を呼びかけた。その結果、参加を希望した3年生のうち、患者らしいふるまいができ、感じたことを4年生に率直に言語化できる学生を採用した。

#### (2) 事前教育

看護業務シミュレーション演習1週間前に以下の内容を説明した。

①演習の目的（看護師としての役割を発揮するために求められる意識・能力を実感すること）

②演じる患者像（年齢、性別、職業、疾病と経過、看護のポイントなど）

事例1：52歳、女性、主婦。急性腎盂腎炎で発熱と腰痛があり、それら

の症状を緩和するケアが必要である。

事例2：70歳、女性、主婦。心不全で呼吸苦と下肢の浮腫があり、持続点滴中。心負荷を軽減し、症状を緩和するケアと輸液管理が必要である。

事例3：65歳、女性、主婦。糖尿病、緑内障、脳梗塞による左半身麻痺がある。血糖コントロール、点眼、活動性向上へのケアが必要である。

事例4：45歳、女性、主婦。胃癌（Stage IV）、骨転移があり、中心静脈栄養実施中。疼痛コントロールと日常生活のケアが必要である。

### ③シナリオ（表1）

④演習後に看護師役にフィードバックしてほしいポイント（表1）

⑤看護師役に患者の感想を正直に伝えることが重要であること

## 2) 看護師役

P大学看護学科4年生で、看護業務シミュレーションの看護師役になった41人。

## 3) 演習方法

(1) 看護師役は、2人の模擬患者を受け持ち45分間の看護業務シミュレーションを行う。

(2) 看護業務シミュレーション後、模擬患者が15分、教員が15分、看護師役の対応についてフィードバックする。

## 2. 調査期間

2011年3月9日、10日。

## 3. 調査方法

看護業務シミュレーション演習終了後、無記名自記式質問紙調査を実施。質問紙を配布後、研究目的、内容、倫理的配慮について文書および口頭で説明を行い、協力を依頼した。回答後は、教室に設置した回収箱に投函してもらい回収した。質問紙内容は、以下に示す通りである。

1) 模擬患者用：「患者を演じること」「看護師役にフィードバックすること」「看護業務シミュレーションの企画」「演習に参加した動機と気づき・学び」等を問う質問紙を独自に作成した。

表1. シナリオ・フィードバックポイント（事例1の場合）

時間配分	シナリオ（模擬患者の訴えと行動）	フィードバックポイント
45分間	<p>9：00 看護師役が来たら、さりげなく腰をさする。動作はゆっくり、常時だるそうにする。しゃべるのもゆっくり、表情暗め。</p> <p>9：05 バイタル測定→測定値カードを提示する。バイタル測定時タイミングを見て「腰と背中が痛くて…」と苦痛な表情を浮かべる。看護師役から痛みの程度を聞かれたら「なんとか我慢できるけど、できれば痛み止め使ってほしい」と答える。</p> <p>9：40 随伴症状の有無などは聞かれたら答える。「CT検査すると言われたけど、それって、痛い？それに、悪くなっているのかな？」と質問する。</p>	<p><input type="checkbox"/>自己紹介・挨拶ができているか。</p> <p><input type="checkbox"/>ベッドサイドから離れるときに、無言のまま立ち去らないか。</p> <p><input type="checkbox"/>痛みの程度を確認できているか。（看護師は痛みの程度、バイタルサインの程度から鎮痛剤使用の有無をアセスメントするため）</p> <p><input type="checkbox"/>発熱に伴う症状を聞いたり、その苦痛への対応を考えてくれたか。</p> <p><input type="checkbox"/>患者が安心できるような応答ができたか。</p> <p><input type="checkbox"/>検査の説明ができたか。不安への対応ができたか。</p>
15分間	<p>看護師役へフィードバック</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自己紹介・挨拶ができているか。</li> <li>・ベッドサイドから離れる時に、無言のまま立ち去ってないか。</li> <li>・痛みの程度を確認できているか。</li> </ul>	<p>フィードバックポイントに沿って、コメントをする。</p> <p>患者の感想を正直に伝える。</p>

2) 看護師役用：看護師役から模擬患者を評価するために「患者を演じられていたか」「フィードバックの内容」等を問う質問紙を独自に作成した。

#### 4. 分析方法

統計学的解析は、Microsoft Office Excel 2010を用いて、単純記述統計を行った。自由記載により得られたデータは、類似する内容をカテゴリー化して分析した。

#### 5. 倫理的配慮

対象者に①研究の目的と意義②得られたデータの匿名性の保障、研究目的以外の使用の禁止③研究への参加・不参加および中断の自由④研究への不参加が不利益を受けない権利の保障⑤研究結果の公表、について、口頭および文書で説明し、質問紙の回収をもって同意とみなした。

### Ⅲ 結果

#### 1. 回答者

模擬患者13人のうち、回答が得られたのは13人（有効回答率100%）であった。

看護師役41人のうち、回答が得られたのは37人（有効回答率90.2%）であった。

#### 2. 3年生が模擬患者を担ったことについて

##### 1) 「演じる」ことへの達成度（図1）

患者を演じた達成度について、できたかどうか4件法で回答を求めた。「不安を非言語的に表現する」「身体的苦痛を非言語的に表現する」は、約6割ができなかったと回答した。その他の項目については、約8割ができたと回答した。

##### 2) 「演じる」上での戸惑い（図2）

患者を演じる上での戸惑いの程度を4件法で回答を求めた。

「身体的苦痛を非言語的に表現する」「不安を非言語的に表現する」「看護師役へのケアに対する自分の感情を表現する」「シナリオに沿って発言する」「予定通りに進行しなかった時の対応」は、約7割が戸惑ったと回答した。

#### 3) 模擬患者としての行動（図3）

模擬患者としての行動の頻度を4件法で回答を求めた。

看護師役に対し「援助しやすいように協力した」「看護師役が困りそうなことは言わない」学生は、約7割であった。「説明が理解できなくても『分かりました』『はい』と答えた」は、約5割であった。「知っている、知らない上級生で内容に違いがあった」は、いなかった。

#### 4) 看護師役へ「フィードバック」することへの自己評価（図4）

看護師役へのフィードバックの自己評価について、できたかどうか4件法で回答を求めた。「看護師役のマナー」「看護技術の安全性・安楽性」「看護師役に対するポジティブな感情」は、約8割がフィードバックできたと回答した。

「看護師役に対するネガティブな感情を伝える」「事実と感情の両方を伝える」「看護師役に理解してもらえるように伝える」は、約3割ができなかったと回答した。

#### 5) 看護師役へ「フィードバック」する上での戸惑い（図5）

看護師役へフィードバックすることへの戸惑いの程度を4件法で回答を求めた。

「看護師役に対するポジティブな感情」「看護師役の説明」「看護技術の安全性・安楽性のフィードバック」は、約8割が戸惑わなかったと回答した。

「看護師役に対するネガティブな感情」

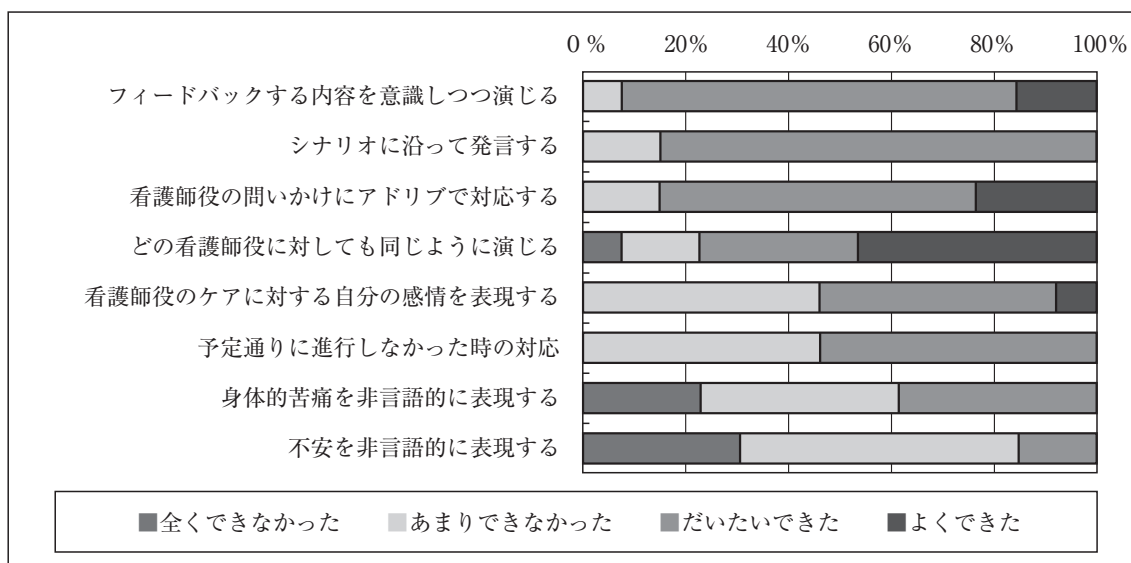


図1. 演じることへの達成度

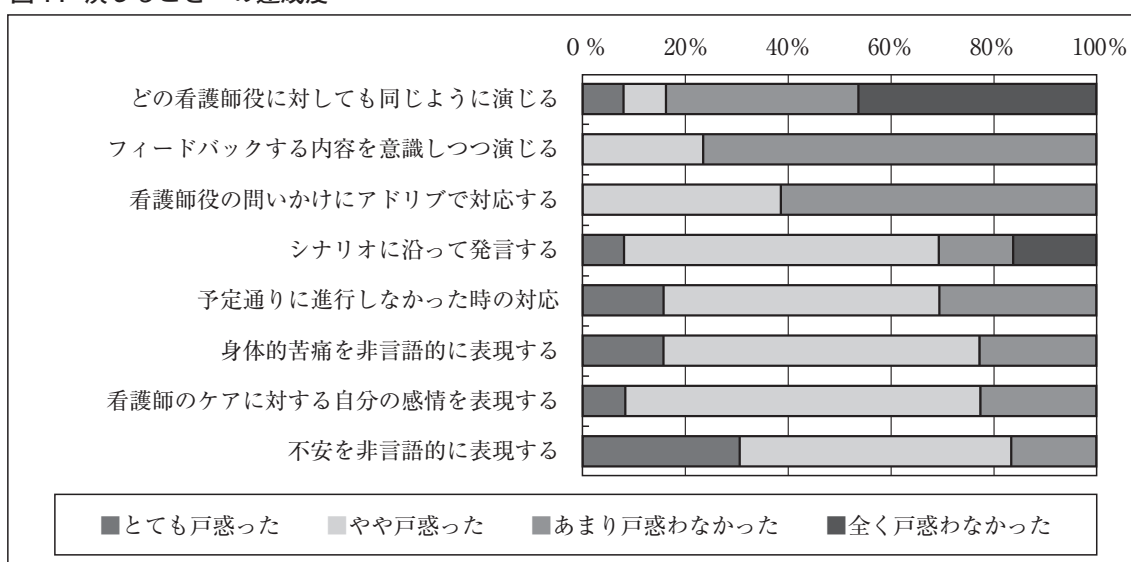


図2. 「演じる」上での戸惑い

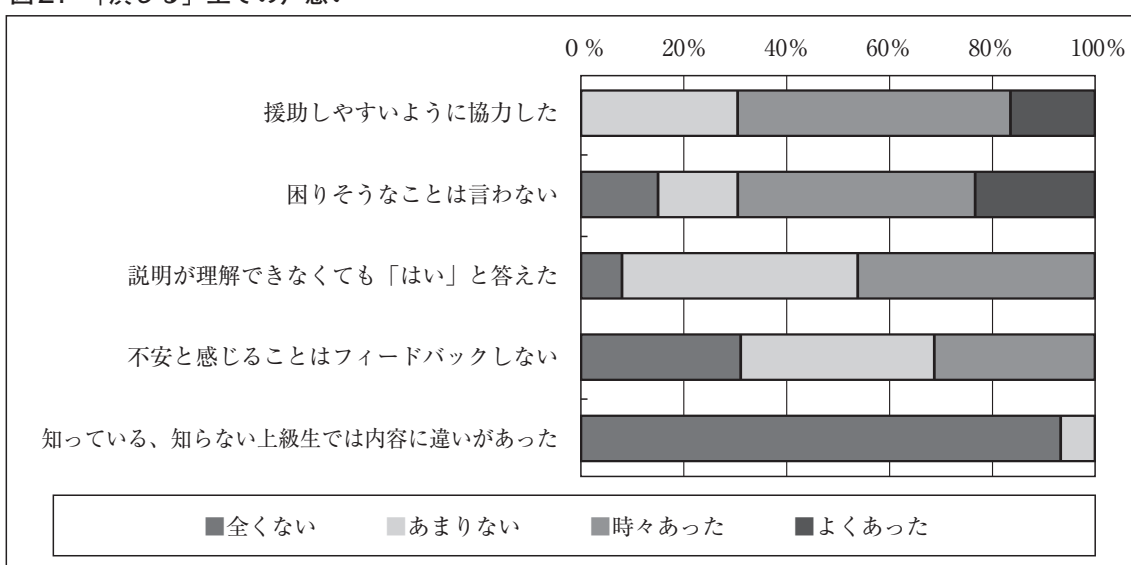


図3. 模擬患者としての言動

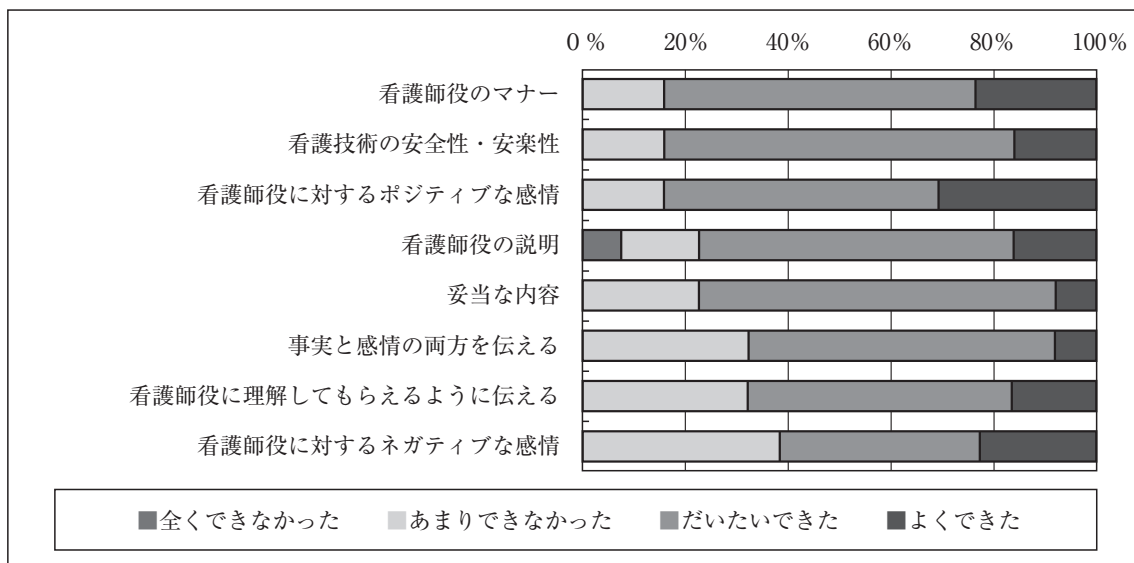


図4. 看護師役へ「フィードバック」することへの自己評価

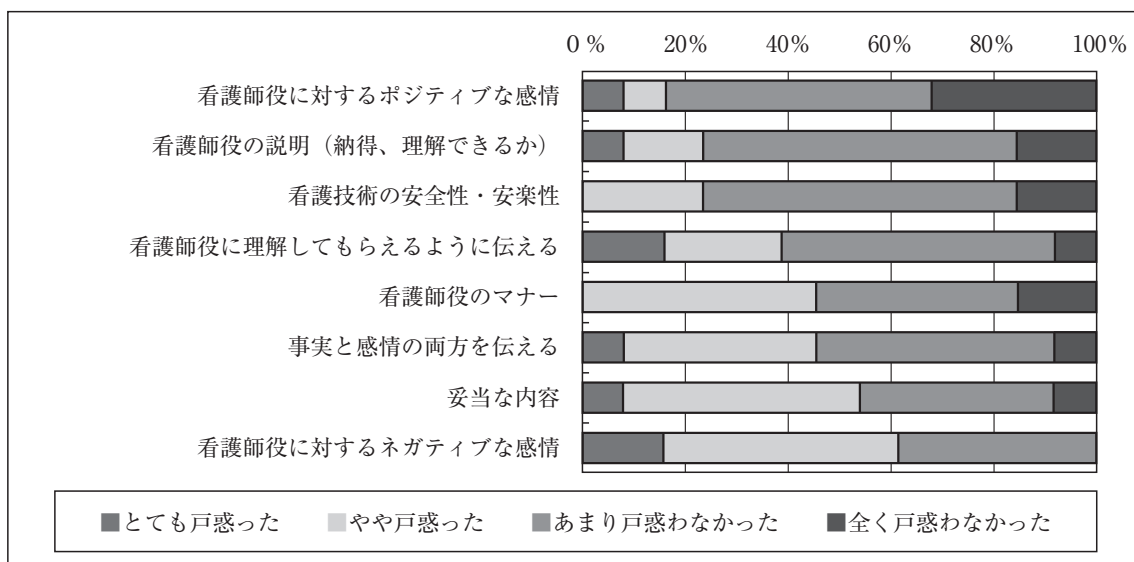


図5. 看護師役へ「フィードバック」することでの戸惑い

「妥当な内容のフィードバック」は、約5割が戸惑ったと回答した。

#### 6) 事前教育への反応

看護業務シミュレーション演習の事前教育の理解度を4件法で回答を求めた。

「看護業務シミュレーションの目的」「模擬患者としてのフィードバックポイント」「模擬患者の演技方」は、9割が理解できたと回答した。

模擬患者を演じる前の自分自身の準備ができたかどうか4件法で回答を求めた。「事例

の『疾患・治療・看護』について勉強した」は約6割、「事前に患者像をイメージした」は約8割が出来たと回答した。

模擬患者を演じるための情報量は、「十分」約8割、「不十分」約2割であった。不十分の内容は、全員が「服薬」と記載しており、「看護師に服薬について聞かれ戸惑った」「内服について、事前に説明を受けていなかったなので戸惑った」「内服について提示されていると演じる患者をさらにイメージしやすい」との意見があった。

表2. 模擬患者を体験しての気づき・学び

気づき	自由記載の内容
看護 マネジメント	<ul style="list-style-type: none"> <li>■業務の優先度を意識する。</li> <li>■複数の患者を平等に、同じように見る能力が必要。</li> </ul>
患者対応	<ul style="list-style-type: none"> <li>■挨拶や説明が不十分だと、患者の不安は大きい。</li> <li>■患者としての気持ちがよくわかった。傾聴はとても大事。</li> <li>■患者は、看護師にケアされるときは緊張するのかなと思った。</li> <li>■薬は、副作用について説明されたほうが安心できる。</li> <li>■患者は、看護師のことをよく見ていて、忙しそうだから呼べないという気持ちがよくわかった。</li> <li>■隣の患者への対応を見ていて不安だなと感じた。笑顔で接することが大切。</li> </ul>
自己の 振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>■実習でできることも演習になると出来ないこともある。当たり前のが出来るようになりたい。</li> <li>■臨床看護技術を受講する必要性を肌で感じた。</li> <li>■冷静に対処することが大切。忘れた技術を見て参考になった。また、注意点など気づくことができた。</li> <li>■知識を行動に移す難しさを感じた。</li> <li>■働くことは、常に自分の判断が問われていると思った。まずは、自分で判断し、分からなくなったら指導を受けるという当たり前のことに気づいていなかった。</li> </ul>

### 7) 模擬患者になった動機と気づき・学び (表2)

模擬患者に応募した動機は、「興味・関心」約5割、「自分の勉強」約4割、「アルバイト料」約1割であった。

模擬患者を体験しての気づき・学びについての自由記載を類似する内容でカテゴリー化した結果、「看護マネジメント」「患者対応」「自己の振り返り」の3カテゴリーが抽出できた。

### 3. 看護師役になった4年生について

#### 1) 3年生の「演技」への評価

患者を演じることができていたかについて、4件法で回答を求めた結果、約9割ができたと回答した。

#### 2) 3年生の「フィードバック」への評価 (図6)

フィードバックができていたかについて、4件法で回答を求めた。

「模擬患者の意見は参考になった」は、約9割が参考になったと回答した。

「マナー（挨拶、言葉遣い、目線、態度）」「説明（納得、理解できる説明か）」「ポジティブな感情」は約7割、「看護技術

の安全性・安楽性」「ネガティブな感情」は、約6割がフィードバックがあったと回答した。

#### 3) 模擬患者への看護実践を通しての達成度 (図7)

看護実践を通しての達成度について、4件法で回答を求めた。

「同時に要求される事象の優先順位を根拠を持って考える」は約8割、「患者の訴えからニーズを読み取る」「安全に技術を提供する」は約7割ができなかったと回答した。

#### 4) 模擬患者への看護実践を通しての気づき・学び

模擬患者への看護実践を通しての気づき・学びについて、類似する内容をカテゴリー化した結果、「知識」「看護技術」「優先順位」「アセスメント能力（患者の状態の判断・予測）」「自己の感情（焦り、落ち着きのなさ）」「マナー」「対人関係」の7カテゴリーが抽出された。

模擬患者からのフィードバックを通しての気づき・学びでは、「本当の臨床もこのような感じなのだとイメージできたので良かった」「複数の患者を目の前にすると、全然対

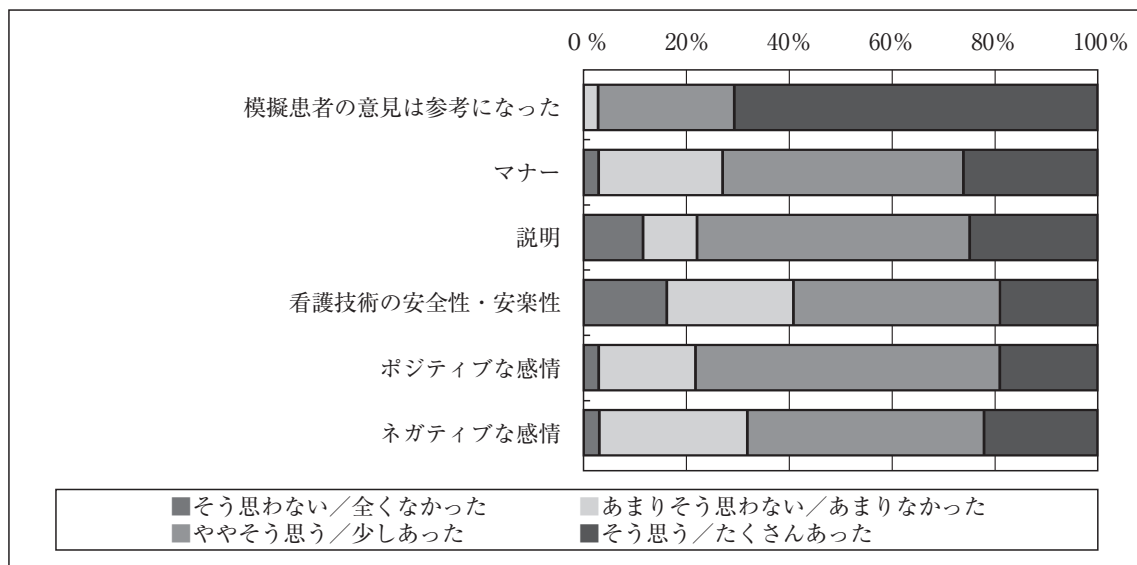


図6. 3年生の「フィードバック」への評価

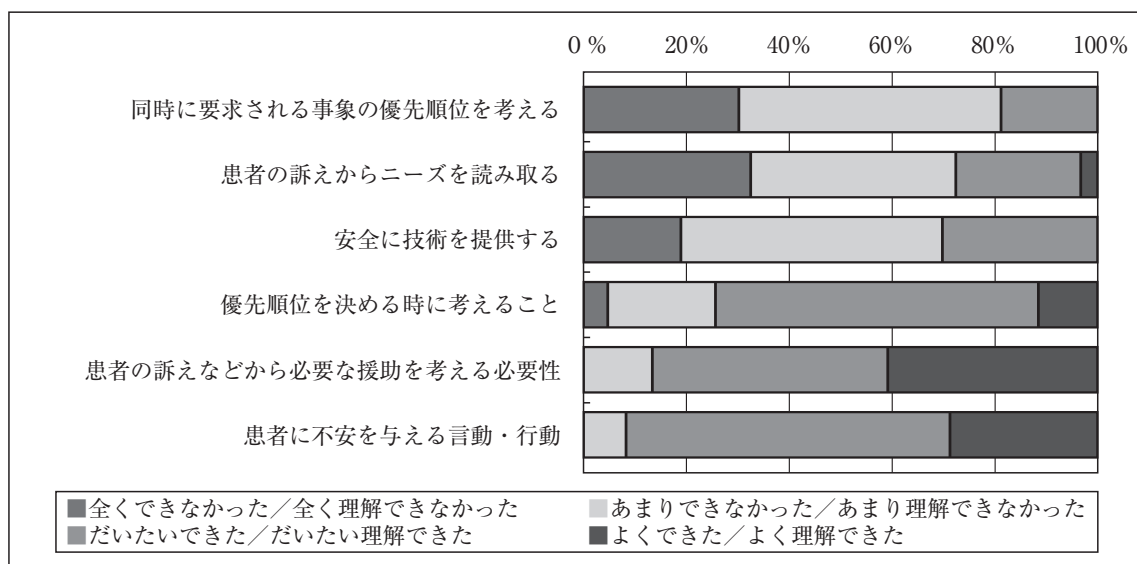


図7. 模擬患者への看護実践を通しての達成度

応しきれなかった」「終わったあとのフィードバックがたくさんあったので、次に活かそうと思えた」「就職に向けてのいいモチベーションにつながった」「就職に向けて自分の課題とイメージができた」という記載がみられた。

#### IV 考察

##### 1. 下級生看護学生の模擬患者としての働き

結果より、模擬患者の7割、看護師役の約9割が患者を演じることができていたと評価

していた。模擬患者に求められる資質には、「患者の役作りをする想像力」「演じる演技力」「学習者にフィードバックするための記憶力と言語力」「教育目標を理解し、学習者の能力育成に協力できる協調性<sup>3)</sup>」がある。P大学の模擬患者は各領域の臨地実習を終えている3年生であり、臨地実習で様々な患者と関わりを持ったことが、患者像のイメージ化を容易にし、患者の立場で反応できることにつながったと考える。任は、模擬患者を経験したことを「自分で直接経験していないことを想像して演じることは難しい。(中略)

ナースとして患者と関わってきたことが、『患者役になりきる』ためのイメージ作りにとっても役に立った<sup>4)</sup>と述べており、臨地実習の経験が、患者になりきり、戸惑いながらもアドリブで対応するなど、臨機応変の対応を可能にさせたと思われる。また、事前教育の内容を大部分の学生が理解しており、患者を演じる準備として、事例の疾患・治療・看護の勉強をしたり、患者像をイメージしていた。このように模擬患者の役割を理解し、模擬患者として自分なりの準備をしていたことも、患者を演じる上で有効だったと考える。さらに、シナリオに「患者の訴えと行動」「予測される看護師の動き」を提示したことが、演技内容の担保につながったと考える。

しかし、「身体的苦痛」「不安」を非言語的に表現して演じることは難しく、戸惑いを感じる学生が多かった。非言語的な表現は、羞恥心を伴いやすく、どの程度表現するかの基準を持ちにくい。そのため、より具体的な事前教育を行い、学生が非言語的に表現できるような助言、指導が必要である。

模擬患者としての行動では「援助しやすいように協力した」「看護師が困ることは言わない」「説明が理解できなくても納得した」という望ましくない対応もみられた。これは、同じ看護学生であるがゆえに、学生としての気持ちや状況を自分と重ね合わせ無意識に協力したり、看護師役が上級生であることから、下級生としての遠慮があったと思われる。互いに同じ大学の看護学生であり、上級生と下級生という関係から生じる配慮や遠慮を完全になくすることは不可能である。そのため、配慮や遠慮が生じることも踏まえたシナリオやフィードバックポイントの作成等、今後の課題が明らかとなった。

## 2. 下級生看護学生の模擬患者体験とその効果

3年生は、患者になることで、卒業を直前

に控えた4年生の知識・技術の不確実さ（未熟さ）をリアルに感じ、ショックを受けている様子であった。自分の想像していた就職を間近に控えた4年生像と現実とのギャップに戸惑い、焦りさえ感じているようだった。言いかえると、3年生の立場からリアリティショックを感じていたと言える。それは、現在の自分と重ね合わせることで、自分の知識や技術を再確認し、学習の動機付けとなっていた。また、患者を演じることで、患者の気持ちや望ましい患者対応についても気づき、自分自身の学びの機会としていた。

また、学生は、演技やフィードバックについて、戸惑いや不安を抱えていることが明らかになった。渡邊は、終了後に教員と模擬患者で話し合いの場を持ち、演技やフィードバックに対する振り返りを行う重要性<sup>5)</sup>を指摘している。教員と模擬患者の振り返りは、戸惑いや不安の軽減、さらに上級生と対応することで生じたストレスを軽減することにつながり、学習を深める。今回の演習は、4年生を主たる教育対象としていたため、教員と模擬患者の振り返りは演習時間内には設定しておらず、時間外での交流のみであった。3年生の模擬患者の体験を学びに昇華するためには、教員が学生と振り返りを行い、十分感知されなかった感情を引き出したり、表現できなかった思いを受け止めたり、共同で看護師役の言動を分析する機会をもつことが重要であるといえる。

## 3. 下級生看護学生の模擬患者から看護師役へのフィードバック

模擬患者は、「看護師役のマナー」「看護技術」「ポジティブな感情」へのフィードバックはできていた。これは、3年生が評価しやすく、伝えやすい項目であること、さらに、フィードバックポイントにも明示してあるからだと考える。その反対に「ネガティブな感情を伝える」「事実と感情の両方を伝える

る」「理解してもらえように伝える」は、フィードバックすることが難しかった。これは、「言いにくいこと」を言う時に躊躇する心理や下級生としての遠慮があったと思われる。フィードバックは、感情の変化を感知し、記憶し、分析して言語化する能力が求められる<sup>6)</sup>。さらに演技と同時進行で記憶し、限られた時間で言語化して相手が分かるように伝えなくてはならず、高度な能力が必要とされる。今回の模擬患者は、そのような訓練を行っておらず、事前教育で説明を受けたネガティブな感情、評価を看護師役に伝えるには限界がある。学びを深めるための教員の役割として渡邊は、模擬患者が安心して発言できるような雰囲気を作ること、模擬患者からのフィードバック後に教員が看護師役に専門的な立場からフィードバックを行うことを挙げ<sup>7)</sup>ている。したがって、学生がフィードバックしきれない部分を教員が補う必要がある。

#### 4. 下級生模擬患者を導入した看護業務

##### シミュレーションの4年生への教育効果

看護実践に対する達成度の自己評価は低かった。しかし、それは自分の力量を現実に捉える事が出来た結果とも解釈できる。

3年生の模擬患者からは、実際の患者では言いづらいことを率直にフィードバックしてもらったことから、自分の課題を自覚する機会となっていた。さらに、就職に向けての心構えを持つことにも役立っていた。

しかし、3年生からのフィードバックは遠慮の感情が働くことや、即時に自身の感情の変化を感知・記憶・分析・言語化することが難しいことから限界もあった。そのことから教員が行うフィードバックは、看護師役としての業務内容に関するだけでなく、模擬患者が示した言動に関する解釈を補う意図をもつことが必要であり、それによって模擬患者の存在の意味が強化されるものと示唆された。

## VI 結論

看護業務シミュレーション演習において、3年生が模擬患者を担う妥当性と意義について検討した結果、以下の結論が得られた。

1. 下級生模擬患者は、患者を演じることで「看護マネジメントの必要性」「望ましい患者対応」について気づき、「自己の振り返り」として自分の知識・技術の再確認を行い、学習の機会としていた。
2. 下級生模擬患者は、シナリオに基づき患者役をイメージして演じ、看護師役に対し指示されたポイントに即してフィードバックすることは可能である。
3. 課題として、学生は、身体的苦痛・不安の非言語的表現を演じることは難しく、事前教育やシナリオを改善していく必要がある。また、「ネガティブな感情」「事実と感情の両方を伝える」「理解してもらえように伝える」フィードバックには困難さがみられ、学生がフィードバックしきれない部分は教員が補う必要がある。
4. 一方、下級生模擬患者を対象としたシミュレーション演習により、看護師役の学生は自分の課題を自覚し、就職に向けての心構えを持つことにも役立っていた。

## 謝辞

本研究にあたり調査にご協力いただきました学生の皆さまに深謝いたします。

なお、この研究の一部は、平成23年度新潟青陵学会学術集会示説で発表した。

注) 模擬患者とは、「学習者の教育のために一定の訓練を受けて、実際の患者と同じような症状や会話を再現する患者役を演じる人<sup>8)</sup>」と定義されている。模擬患者には、Simulated Patient (模擬患者) と Standardized Patient (標準模擬患者) の2つの意味がある。

Standardized Patient（標準模擬患者）は、  
「学習者の臨床技能評価などの試験のために  
演技や評価を標準化された患者<sup>9)</sup>」のこ  
う。P大学では、多重課題演習の目的に照ら  
し、Simulated Patient（以下、模擬患者とす  
る）を採用している。

## 引用文献

- 1) 阿部恵子. 医療者教育における模擬患者  
(SP) の歴史と現在の活動. 看護教育. 2011;  
52(7):502-508.
- 2) 河合千恵子. 模擬患者を利用した教育が学生  
の態度に与えた影響. Quality Nursing. 2001;7  
(7):577-583.
- 3) 阿部恵子. 医療者教育における模擬患者  
(SP) の歴史と現在の活動. 看護教育. 2011;  
52(7):502-508.
- 4) 任和子. 模擬患者の経験から. Quality  
Nursing. 2001;(7):572-576.
- 5) 渡邊由香利, 中村恵子, 吉川由希子. 大学に  
おいて模擬患者をいかに活用するか. 看護教  
育. 2011;52(8):586-592.
- 6) 山田彩乃. 患者の立場から考えた模擬患者の  
教育内容. 看護教育. 2011;52(7):510-515.
- 7) 渡邊由香利, 中村恵子, 吉川由希子. 大学に  
おいて模擬患者をいかに活用するか. 看護教  
育. 2011;52(8):586-592.
- 8) Barrow HS. Simulated (Standardlized)  
Patients and other human simulations, Chapel  
Hill (NC) , Health Sciences Consortium, 1987.
- 9) 阿部恵子. 医療者教育における模擬患者  
(SP) の歴史と現在の活動. 看護教育. 2011;  
52(7):502-508.



# 高校生の余暇・購買行動と中心市街地の課題 —新潟青陵高等学校2年次生徒へのアンケート調査結果から—

平 川 毅 彦

新潟青陵大学看護福祉心理学部福祉心理学科

## What High-school Students Do and Buy in Their Free Time, and How the City's Downtown Area Can Better Meet Their Needs

: Results from a Questionnaire Given to Second-year Students at Niigata Seiryō High School.

Takehiko Hirakawa

NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY DEPARTMENT OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY

### キーワード

中心市街地、活性化、高校生

### Key words

downtown, revitalization, high school students

## I 調査の概要と対象者の属性<sup>1)</sup>

新潟市においては、図1に記したように「古町地区」「万代地区」「新潟駅周辺地区」の3ヵ所をもって重点活性化地区＝中心市街地として、様々な活性化プランが展開されている。なかでも、2008年に策定された「新潟市中心市街地活性化基本計画」において、以下のような提言がなされている。「それぞれに特徴を持つ古町地区、万代地区、新潟駅周辺地区の3つの地区が連携し、多様な消費者ニーズに中心市街地全体として対応することが求められる。よって、3つの商業核である古町地区、万代地区、新潟駅周辺地区のそれぞれでの回遊性、そしてその各地区間の回遊性を今まで以上に高め、中心市街地全体で魅力を提供できる環境づくりが必要である<sup>2)</sup>」とされている。しかし、「拠点」「にぎわい」といった点からは地区間に温度差があり、とりわけ大型店舗の撤退による「古町地区」が抱える課題はきわめて大きい<sup>3)</sup>。

本研究では、新潟市中央区内に位置する新潟青陵高等学校2年次生徒328名<sup>4)</sup>を対象とし、2011年12月、ホームルーム等の時間を借用し、それぞれの教室にて調査票の配布・記入・回収を行った<sup>5)</sup>（集合調査）。調査にあたっては、事前に高校へ文書にて依頼を行い許可を得たうえで、調査実施に際しては「生活指導」とは全く無関係であることを強調し、担任の教諭に記入した内容を見られないように、各自に配布した封筒に記入した調査票を封入後、担任教諭に回収を依頼、300票の有効回答を得た<sup>6)</sup>（回収率91.5%）。

回答者の基本属性は、男性106名（35.3%）、女性194名（64.7%）、居住地は西区・東区・中央区の3区で全体の60%を占めてはいるものの、新潟市内各区及び近接市町村に及んでいる（表1）。居住地が広範囲に及んでいることを反映して、主な通学手段としてはJRが全体の半数強を占めている（表2）。さらに、携帯電話の使用料を除く1ヵ月の小遣いの平均値は6266円であり、最頻値・中央値はともに5000円である。

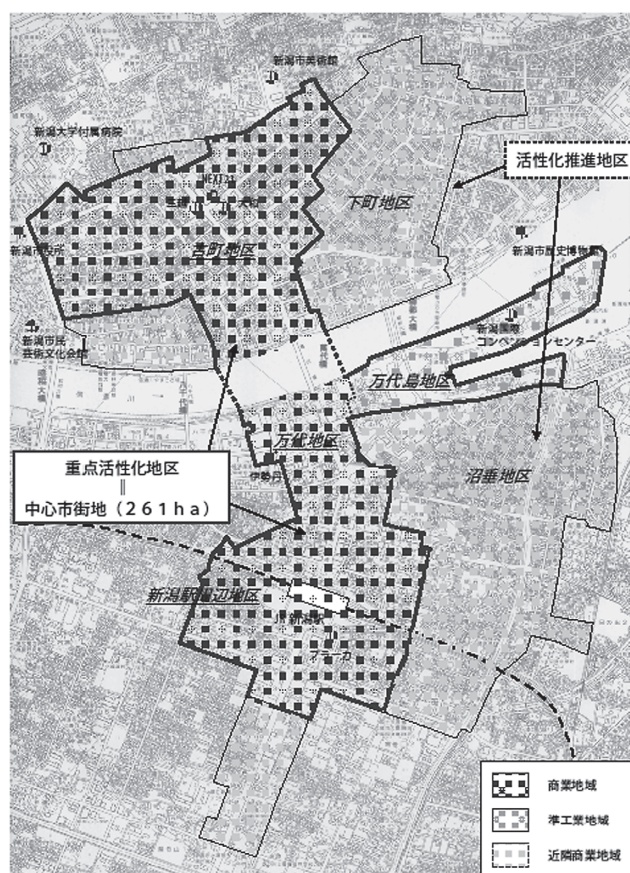


図1 新潟市中心市街地域図(新潟市.2008:32)

表1 回答者の居住地

	人数	パーセント
北区	19	6.5%
東区	56	19.1%
中央区	55	18.8%
江南区	21	7.2%
秋葉区	21	7.2%
南区	15	5.1%
西区	69	23.6%
西蒲区	17	5.8%
新潟市外	20	6.8%

表2 主な通学手段(複数回答を再集計)

路線バス	J R	自転車	徒歩	スクールバス	その他
44	153	30	8	57	5
14.7%	51.0%	10.0%	2.7%	19.0%	1.7%

## Ⅱ 休日の外出先・目的及び手段

休日の外出場所としては、新潟駅周辺が

58.7%、万代地区が48.7%、古町地区が26.7% (以上複数回答) という順である(表3<sup>7)</sup>)。また、外出目的・同伴者についての回答から、そうした場所へは「友達」と「買い物」に行き、「カラオケ」で歌い、「映画」を見るといふ姿が浮かび上がる(表4・表5)。さらに、外出時の主な交通手段としてJRと路線バス、自転車で全体の92%強を占めている(表6)。自動車免許をとることのできない高校生にとっては、平日の通学手段を利用して中心市街地へと出かけている。

郊外ショッピングセンターの進出を原因として、中心市街地の衰退がしばしば語られてきた。しかし、モータリゼーションの恩恵に与っていない高校生にとっては、公共交通を利用して行くことのできる中心市街地は貴重な存在である。

表3 休日の外出場所（複数回答）

古町	万代	新潟駅	郊外S C	その他
80	146	176	97	54
26.7%	48.7%	58.7%	32.3%	18.0%

表4 外出時の同伴者（複数回答）

出かけない	一人で	同学校友人	別学校友人	家族	その他
18	104	203	176	156	16
6.0%	34.7%	67.7%	58.7%	52.0%	5.3%

表5 外出目的（複数回答）

出かけない	買い物	映画	ライブ	カラオケ	友達	グルメ	図書館	なんとなく	その他
19	240	82	27	143	164	44	14	58	17
6.3%	80.0%	27.3%	9.0%	47.7%	54.7%	14.7%	4.7%	19.3%	5.7%

表6 外出時の主な交通手段（複数回答を再構成）

路線バス	J R	自転車	徒歩	自家用車
62	144	65	2	20
20.7%	48.0%	21.7%	0.7%	6.7%

### Ⅲ 中心市街地の利用・非利用と「魅力度」

中心市街地にある商店街への評価では、「新潟駅周辺」（66.1点）、「万代シティ及びその周辺」（64.9点）、「古町及びその周辺」（56.0点）

となり、その数字を比較する限りでは、古町及びその周辺に対して厳しい評価が下されていると見なすことができる（図2）。

しかし、この魅力度について、実際にその商店街の利用／非利用別に再集計を行うと、当該商店街を実際に訪れている者にとっては、その評価はいずれも高く、逆に利用していない者の評価が低くなっていることが判明する。さらに、「古町及びその周辺」の商店街を実際に利用している場合の魅力度は63.0点となり、10ポイント強、引き離されていた「新潟駅周辺」との差は5ポイント前後にまで縮まり、「万代シティ及びその周辺」との差も3ポイント弱となる。「当該商店街を訪れること」と「魅力度が高くなること」との因果関係についてここで論じることはできない。しかし、実際にそこを訪れている調査対象高校生にとっては、魅力度の数値が最も低かった「古町及びその周辺」は、ほかの地区と比較して大きく魅力度に欠けるというわけではなかった。

「古町及びその周辺」が現在抱えている課題は、一朝一夕に解決できるようなものでは

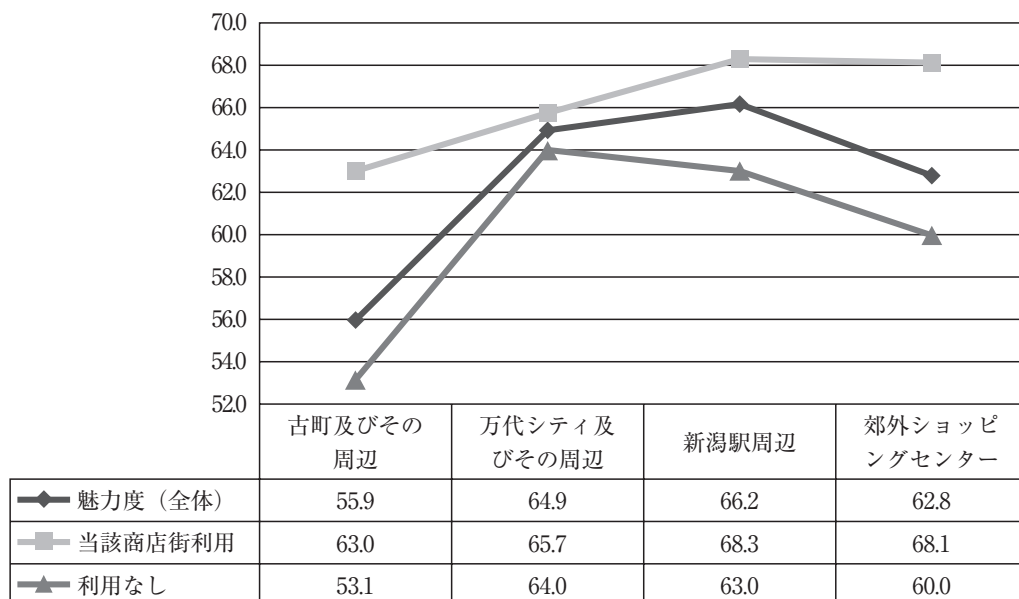


図2 利用・非利用別商店街の魅力度（平均点）

ない。しかし、限られた範囲のデータであるとはいえ、本調査における数字が示しているように、若い世代が感じている魅力度は決して低いものではない。そして、この魅力度をこれまで以上に高めていくためにどのような方策が必要なのか。より広範な市民を対象としたデータに基づき、入念な考察・提言を行うための第一歩としたい。

#### [注]

1) 本研究は、新潟市中央区自治協議会「拠点と賑わいのまち部会」(長谷川守英座長)独自事業として行われた調査に基づいている。筆者は部会構成メンバーの意見を取り入れながら、調査設計から調査票作成・分析を担当した。本稿における調査結果の公表に際しては、上記部会の了解を得ており、内容については執筆者が責任を負っている。なお、本調査は、2012年夏に予定されている新潟市民4000名を対象とした調査に先行するパイロットスタディとしての性格が強く、ここでは集計結果を中心に執筆した。

「資料」とした所以である。

2) 新潟市. 2008:25. なお、参照したものは2012年3月に改訂されたものである。

3) ホクギン経済研究所. 2006(11).

4) 1年生はまだ「まち」に馴染んでいないと思われたため、また3年生は受験を控えているため、2年生のみを調査対象とした。

5) 調査に協力していただいた生徒および宮沢校長先生をはじめとする各教諭の方々にこの場を借りて感謝します。本調査終了後、2012年3月には青陵高等学校2年次生徒7名の参加によるワークショップを開催、新潟市中心市街地への「本音」を語ってもらった。参加した生徒の皆さんに重ねて感謝します(ワークショップへの生徒派遣についても事前に青陵高校から許可をいただきました)。また、調査に関わる煩雑な業務は、新潟市中央区役所地域課区政推進係小

林崇幸さん(当時)が主に担当した。彼のサポートがなければこの調査が円滑にすすむことはなかったと言っても過言ではない。

6) 参考資料(調査票)を参照。

7) 「郊外ショッピングセンター」については、調査票時点で個別・具体的な場所を指し示していない。従って、その数値に関してはあくまで参考である。また、「その他の商店街」に関しては、内容が多岐にわたり煩雑となったため割愛した。

#### [文献一覧]

ホクギン経済研究所. 新潟県の中心市街地の現状と課題ー大型店、そして中心市街地のありかたは. ホクギンクォーター21. 2006:148(11): 1-27.

新潟市. 新潟市中心市街地活性化基本計画. 2008(新潟市HP.<<http://www.city.niigata.jp>> 2012年5月16日参照).

[参考資料]

2011年12月

## 高校生の購買・余暇行動と「新潟市中心市街地」に関する調査

新潟市中央区自治協議会「拠点と賑わいのまち部会」

座長 長谷川 守英

調査のお願い

本アンケートは、新潟市中央区内の高校に通学する生徒が普段どこで買い物や余暇を過ごしているのか、また新潟市中心部に対してどのようなニーズを持っているのかを調査し、そのデータを用いて、この街をどのようにして今以上に賑やかなものにしていくのかを提案していきたいと考えています。個人の回答や名前が出ることはありませんし、「生活指導」などとも無関係です。どうか、大切な時間をすこし分けてください。

それでは、早速質問に入らせていただきます。

問1 あなたは、学校がお休みの日（週末や祭日等）に自宅と学校以外の場所にでかけることがありますか。当てはまるものにいくつでも○をつけてください。

1. 古町及びその周辺      2. 万代シティ及びその周辺      3. 新潟駅周辺
4. 新潟市郊外のショッピングセンター
5. その他（具体的な商店街名や店の名前：\_\_\_\_\_）

問2 学校がお休みの日に出かける目的は何でしょうか。当てはまるものにいくつでも○をつけてください。

1. 出かけることはない
2. 買い物をする      3. 映画を見る      4. ライブ音楽・パフォーマンス
5. カラオケ      6. 友達と会う      7. グルメ      8. 図書館
9. なんとなく      10. その他（具体的に：\_\_\_\_\_）

問3 学校がお休みの日には主に誰と出かけますか。当てはまるものにいくつでも○をつけてください。

1. 出かけることはない
2. ひとりで      3. 同じ学校の友達      4. 別の学校の友達
5. 家族      6. その他（具体的に：\_\_\_\_\_）

問4 学校がお休みの日に出かける時には、どのような交通手段を使いますか。当てはまるものにいくつでも○をつけてください。

1. 路線バス      2. J R      3. 自転車      4. 徒歩      5. 自家用車
6. その他（具体的に：\_\_\_\_\_）

次に、現在のあなたのことについて少し教えてください。

問5 あなたの性別を教えてください

1. 男            2. 女

問6 あなたの1ヶ月で自由に使うことが出来るお小遣いは携帯電話の利用料を除くと  
いくらくらいになりますか。具体的な金額で教えてください。

(金額: \_\_\_\_\_) 円

問7 自宅は以下のどこにありますか。

1. 北区 2. 東区 3. 中央区 4. 江南区 5. 秋葉区 6. 南区 7. 西区 8. 西蒲区  
9. 新潟市外 (具体的に: \_\_\_\_\_)

問8 学校への通学方法はなんですか。当てはまるものにいくつでも○をつけてください。

1. 路線バス 2. JR 3. 自転車 4. 徒歩 5. スクールバス  
6. その他 (具体的に: \_\_\_\_\_)

もう一度新潟市内の繁華街についてお聞きます。

問9 以下にあげる商店街等にそれぞれ100点満点で「魅力度」をつけるとすると  
何点になるでしょうか。

	魅力度
1. 古町及びその周辺	点
2. 万代シティ及びその周辺	点
3. 新潟駅周辺	点
4. 新潟市郊外のショッピングセンター	点
5. その他 (具体的な商店街や店の名前: _____)	点

最後の質問です。「拠点と賑わいのまち部会」では高校生によるワークショップ(グループ討論)を計画しています(平成24年春休みを予定)。アンケートだけでは引き出せない「高校生による新潟のまちへの本音」を教えてもらえないでしょうか(強制ではありません)。後ほど担任の先生を通じて連絡をいたします。協力しても良いという方のみ出席番号と氏名を記してください。

1. 無記名のままで提出する  
2. 協力したい(出席番号\_\_\_\_\_ 氏名\_\_\_\_\_)

ありがとうございました。以上で質問は終わりです。記入漏れがないかどうか、もう一度確認していただければ助かります。なお、この調査に関する問い合わせ等は、新潟市中央区役所地域課区政推進係(担当 小林 TEL(直通): 025 - 223 - 7023)までお願いします。

# 知的障害のある人に係わる社会福祉専門職の研究 —施設職員の専門性に関する先行研究を通して—

田 中 清

新潟青陵大学看護福祉心理学部福祉心理学科

## The Research of Welfare Professions for People with Intellectual Disabilities -Through Preceding Studies on Specialty of Staffs in the Institution-

Kiyoshi Tanaka

NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY DEPARTMENT OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY

### キーワード

知的障害、社会福祉専門職、施設職員、専門性、先行研究

### Key words

intellectual disabilities, welfare professions, staffs in the institution, specialty, preceding studies

## I はじめに

わが国の知的障害者福祉において、障害者自立支援法の施行にともないさまざまな問題を含みながらも、従来の入所型施設サービス中心の支援から地域移行や地域生活支援が促進されてきている。さらに、障害者自立支援法に代わる「障害者総合支援法」の方向性が打ち出され、多くの問題や課題を積み残したまま制度改革が進もうとしている。しかし、いかに施策や制度が変わろうとも、現実問題として、未だ多くの知的障害のある人々の暮らしや生活そして人生が施設において展開され、当事者本人の状態、社会資源の未整備や家族及び周囲の状況等の環境要因により地域移行が進まないなどの実態も見られる。また、実際の地域生活支援において関係する職員の配置状況及び資質等の問題、地域社会との交流や相互理解が進まないといった状況も存在している。さらに、未だに知的障害のある人に対する経済的搾取や貧困問題を背景にした餓死事件、施設職員からの虐待など多くの深

刻な人権侵害の問題も起こっている。

このような状況の中で、制度上の課題もさることながら、知的障害のある人の暮らしや生活そして人生を自ら創りあげていく上で、物事を認識する力や判断する力に困難性を抱え、社会適応していく上で課題があるといわれている知的障害の特性を考え合わせると、彼らの支援に係わる「人」、とりわけ施設職員が専門職として、いかに当事者や関係者と関わり、それらを取り巻く環境に働きかけられるかが重要な要素となる。そのことが知的障害のある人の生活問題や課題の改善や解消に結びつき、生活の質の向上につながるものと考えられる。しかし、一方で、地域生活移行が進む中、入所施設支援に代わる地域生活支援に係わる専門職員の専門性とは何なのか、また専門職中心の支援自体が一般市民からの理解や支援を遠ざけている結果になってはいないか、などその専門性に対する疑義も少なからず存在しているのではないかと考える。さらに、これまで論議されて続けている施設職員の専門性やこれまで提供されてきた施設

サービス支援の十分な検証と反省がなされないまま、地域生活支援における価値や方法が論じられることは、施設における従来からの問題を同様に引き起こす結果となる可能性が高いと考える。

そこで本研究では、知的障害のある人に係わる社会福祉専門職、その中でも支援の中心的な役割を担ってきた施設職員について、専門職としての専門性に関する先行研究の分析と整理を通して明らかにしたい。そのことにより知的障害のある人に関わる社会福祉専門職としての存在意義や専門性について明らかにしようとする、今後の研究の端緒になると考える。

## Ⅱ 知的障害のある人に係わる社会福祉専門職に関する先行研究の概観

知的障害のある人に係わる社会福祉専門職に関する研究は、その蓄積が非常に少ない。ここでは、知的障害者施設職員の専門性をテーマとする論文等について概観しておく。

今回、「知的障害」「専門性」のキーワードにより国立情報学研究所のGeNii（学術コンテンツ・ポータブル）において検索した結果、CiNii（論文情報ナビゲータ）に関する論文が44件該当した。そのうち社会福祉専門職とりわけ施設職員に関する論文は5件であり、他の多くは特別支援教育に関するものであった。またKAKEN（科学研究費補助金データベース）に関する論文が45件該当したが、やはり特別支援教育に関するものが多く、ほかに心理学やリハビリテーションに関するものが散見されるものの、社会福祉専門職とりわけ施設職員に関する論文は0件であった。

また厚生労働省所管の厚生省心身障害研究（1975年度～1997年度）及び厚生労働省障害保健福祉総合研究（1997年度～2011年度）の中から知的障害者施設職員やその専門性に関する研究報告を拾い上げると、5件の研究が

該当し、施設職員のマンパワーや養成研修に関する報告が見られた。

さらに知的障害者施設職員の専門職団体である、財団法人日本知的障害者福祉協会の機関誌である「さぽーと」（2002年3月までは「A I G O」）の中で、支援費制度が導入されようとしていた過渡期から現在までの期間（2001年度～2011年度）において、施設及び施設職員の専門性を特集したものを拾い上げると4件が該当していた。措置制度から契約制度に移行する過程で、これまでの施設及び施設職員の役割や専門性をふりかえりながら、新たに求められる役割や専門性について論じたものが多かった。

社会福祉専門職の研究において、秋山智久は「専門性」「専門職性」「専門職制度」の3つの概念を用い分析することの重要性<sup>1)</sup>を指摘している。前述した知的障害のある人に係わる社会福祉専門職の研究を概観した場合、さきの3つの概念を明確に区別して論じられてきたとは言い難い。しかしながら、「専門性」の要点は、学問・研究レベルにおける「専門的価値」「専門知識」「専門技術」を中心とした理論的体系を指し、「専門職性」の要点は、職業レベルにおける業務内容の確立や養成研修を、「専門職制度」は制度・システムレベルにおける配置基準や資格制度、専門職団体などを指している。このことから、本稿では、この3つの概念に含まれる要点を援用し、（1）「専門性」の要点である理論を主なテーマとしている論文（2）「専門職性」の要点である養成研修を主なテーマとしている論文（3）「専門職制度」の要点である専門職団体がその機関紙に掲載している論文、の3つに分類し施設職員の専門性に関する先行研究を分析整理し、何がそこで論じられてきたかを論点整理した上で、「専門性」「専門職性」「専門職制度」の3つの概念の観点から、先行研究の到達点について考察していきたい。

### Ⅲ 「専門性」の要点である理論を主なテーマとしている論文

金子晃之は「知的障害者施設における援助技術の原理的問題と権利擁護の課題」（2000年）において、知的障害のある人への「援助技術が他者による計画的なものだという点によって、援助の受け手の主体性は限定されたものとならざるをえず、利用者と職員との対等性も成立しない<sup>2)</sup>」とし、その援助原理から起こる援助関係の根本的な問題を指摘している。施設職員の重要な役割であり専門性を発揮する個別支援計画の策定及び実施が、援助関係の対等性から見て、利用者側の生活の主体性を限定すると考えるならば、その専門性自体を否定せざるを得ないということになる。そうならないためにも、利用者本人及び家族の援助過程への参画と「職員の主体性及び利用者・家族の客体性が、援助技術を放棄しない限り原理的に発生し続けるという認識を基底に据える<sup>3)</sup>」ことが重要だとしている。これらの指摘は、社会福祉専門職の専門性を考える上で、根源的な問題と課題を提示しているといえる。

田中智子は「知的障害者入所施設における『基本的生活』支援の専門性」（2006年）において、生活支援員に対しての業務に関するインタビュー調査を通じて、知的障害のある人の生活において、「『労働の場』『余暇の場』『基本的生活の場』という生活の3つの側面をそれぞれに充実させることが、利用者の生活の質をトータルに高めることにつながる<sup>4)</sup>」としている。その中でも自分自身の生活を組み立てるプライベートな部分としての「『基本的生活』を成立させるための前提条件として、『生活の視点からの健康管理』『利用者の生活環境の安定』『予防的介護による生活の安定』という3つの要素が必要である<sup>5)</sup>」とし、それが専門職員としての主要な業務であり、専門性を発揮するところとして

いる。そのひとつとして、生活支援員が利用者の些細な変化に気づくことの重要性を上げてはいるが、専門性の内容とともにその具体性には乏しいといえる。

保積功一は「知的障害者施設の役割と職員の専門性を巡って」（2008年）において、戦前から戦後にかけての施設機能の変遷を概観した上で、今日求められる施設職員の専門性について論じている。施設機能の変遷については、戦前の社会的隔離及び施設収容保護の思潮の中で、福祉の機能（要保護児童の収容保護）と教育的機能（治療教育の開始）を担っていた施設が、戦後、発達保障の視点を加えながら治療教育の本格化と終身保護（コロニー政策）の役割を経て、国際障害者年（1981年）を契機として、在宅福祉・地域福祉の拠点施設としての役割、さらに地域生活支援のための新しい役割を担っていることを論じている。また今日求められる施設職員の専門性については、時代のニーズに対応した施設の有り様を検証し、施設利用者のニーズに応えうるサービスの提供の在り方や今後の地域ニーズの実態に即した取り組みが求められ、知的障害者を権利の主体者として尊重しながら、もう一度、個を丁寧に見つめなおすことが必要であるとしている<sup>7)</sup>。これらの指摘は、現在、地域生活支援を中心としたサービス体制に移行しつつある状況から見ても重要な指摘である。しかし、これまでの施設及び施設職員の専門性が何であったのか、そしてその問題点に関する問いに対しては十分な答えを得ることは難しい。

植田章は「障害者自立支援法による福祉実践の専門性の解体」（2008年）において、知的障害者入所更生施設における業務調査を通して「障害者支援の特徴や固有の専門性について浮き彫りにし、暮らしの場を支える機能と専門性を確立することが、利用者の生活をより豊かに支援することに結びつくこと<sup>8)</sup>」としている。知的障害者施設職員の専門性とし

ては、利用者への複眼的視点をもちつつ瞬時に情報収集やアセスメントをした上で、利用者だけでなく周囲の環境を視野に入れた対応<sup>9)</sup>が必要であることをあげている。これは、施設職員に対してソーシャルワークの視点が求められているという指摘として重要である。さらに、障害者自立支援法の導入による報酬単価の設定や職員の配置基準が、施設職員の労働形態や専門性の解体につながっていることも指摘している。施設職員の業務が経験の積み重ねと学習・習熟の過程が不可欠であることを考えると、その専門性の前提条件となる勤務条件や形態の基盤が非正規職員の増大などにより崩れていることが考えられる。しかし、筆者も指摘しているとおり、知的障害者施設の「くらしの場を支える機能とその専門性について十分に論じることができなかった」<sup>10)</sup>ために、専門性については具体的には明らかにされていない。

これらの論文からは、知的障害者施設職員の業務内容や支援内容を分析した上で、その重要な要素や専門性を考えるための視点に関しては論じられてはいるものの、その専門性の構成要素である「専門的価値」「専門知識」「専門技術」について十分に明らかにされているとはいえない。また、知的障害者福祉の専門性を検討する際の独自の視点についても論じられてはいない。

#### Ⅳ 「専門職性」の要点である養成研修を主なテーマとしている論文

これまで知的障害者施設のマンパワーや職員養成については、「厚生労働省障害保健福祉総合研究」において、いくつかの報告書が出され、知的障害のある人に係わる専門職員は施設を中心として「専門職としての特定性（特殊性）が全面に出された形で養成・研修が位置づけられてきたのではないか」<sup>12)</sup>（1993年度：北沢清司研究）との指摘や「施設長や

個々の職員の思潮・目的意識及び個人的努力などによって仕事の専門性が担保されている構造にある」<sup>13)</sup>（1996年度：古川弘研究）といった指摘などから、その専門性に関して疑義が少なからずあるとしている。

1998（平成10）年度に行われた『専門職及び関連職種の養成研修のあり方に関する研究』（主任研究者：柴田貞雄）の中の「知的障害に係わる専門職の養成研修」（分担研究者：中野敏子）において、知的障害の特定性が前面に出される形で研修・養成が位置づけられてきたこと、知的障害福祉関連職種への決定的な専門性の方向性は見えていないこと、専門職構造とサービス機能との関係性が整理できていないこと、などの問題点を指摘している。その上で、知的障害者施設職員の専門性や要件資格が明確でないこと、地域生活支援の必要性の広がりの中でソーシャルワーク機能が求められていること、などから専門職養成の検討が必要であることを指摘し、「知的障害のある人に係わる専門職員は障害をもつ人達も同じ市民として『特別を強調してきた専門職』から『普通を創造する専門職』への発想の転換が求められている」<sup>14)</sup>と言及している。

さらに2001年度～2002年度にかけて行われた『知的障害者施設における援助システムに関する研究』（主任：楠本欣史）の中の「知的障害福祉における職員養成とカリキュラムに関する実践的研究」（分担研究者：山本進）において、知的障害者施設運営責任者へのアンケート調査を通して、専門的な資格よりも職員<sup>15)</sup>の人格等の重視に対する意見が多いことについて指摘している。これは施設現場において、専門性が明確でないか、もしくは専門性に対する嫌悪感がある可能性を示唆しているともいえる。また、知的障害の基礎知識の教育がないまま直接援助に関わっている場合が多い現状<sup>16)</sup>についてもふれ、人格や人柄だけでなく専門知識や専門技術を身につけた施設

職員が対応すべきであると指摘している。さらに施設職員の「質的底上げや地域コーディネートに対するニーズと具体的・専門的技術に対するニーズの双方が境界線なく必要と感じられていると推測された」として「保護と自立更生が混然とした入所主流のままの日本の特性の反映」ではないかと問題提起をしている<sup>17)</sup>。

これらの論文から、研究が行われた時点では、施設現場において、資格要件や養成研修において専門職としての知識や技術が求められているものの具体的内容が明確になっておらず、一方で専門性に対して消極的な意見や姿勢があることも伺われる。また、知的障害という障害特性と施設支援に基づいた専門性から脱却し、地域生活支援やソーシャルワーク実践のための専門性が求められていることが理解できる。

## V 「専門職制度」の要点である専門職団体がその機関紙に掲載している論文

『A I G O』第533号（2001年6月号）の「特集 施設に専門性はありますか」の中で、佐々木敏弘は「本来人間の生活すべてに関わる福祉の分野が科学としての位置づけをもたないままにきたということは、施設には専門性そのものが育ってこなかったということでもあろう<sup>18)</sup>」として、社会福祉学の根源的な問題から施設における専門性の存在について疑義を提示した上で、その専門性とは具体化を明確にすることとし「福祉サービスの利用者のニーズに対して、具体的にプログラムを作成し、その見通しを示すことである<sup>19)</sup>」と提起している。また松田博幸は援助専門職が「力」で利用者を抑えつけてしまう状況や、パターンリズム（温情主義）の現象をとらえ、これらの専門職支配の問題にふれ、「専門職支配から抜け出す専門性<sup>20)</sup>」が必要とし、自己覚知と専門性の関係について問題提起し

ている。さらに「援助専門職が専門職支配から脱却するための鍵は、いわゆる当事者（本人）と呼ばれる人たちによる活動の中にある<sup>21)</sup>」として、当事者活動と専門性の関係性についても言及している。

『さぼ一と』第584号（2005年9月号）の「特集 職員の専門性と姿勢」の中で、三島卓穂は、施設職員の専門性について過去何度も繰り返し問われ続けていることに対して「施設の役割を歴史的に確認する必要がある。それが専門性を明らかにする。<sup>22)</sup>」として専門性に関する研究方法としての歴史研究の重要性を指摘している。また日置真世は、障害特性や制度の知識、介護技術、当事者主体の支援などを専門性としてとらえることよりも、「人と人との関係づくり<sup>23)</sup>」を強調している。それは施設という狭く画一化された人間関係が、利用者を弱い立場に追い込む関係性につながることであり、その打破のために広く多様な人間関係を育むことが必要であるとしている。さらに山口伸子は、制度改革の流れの中で施設生き残りのための最大の武器として「利用者の現状を的確に捉え、今以上の生活の質の向上を目的として展開される個別プログラムによる支援である<sup>24)</sup>」とし、それが施設職員の専門性であることを示唆している。

『さぼ一と』第617号（2008年6月号）の「特集 今、あらためて入所施設を見つめ直す（1）－これまでの歩みから－」の中で、田ヶ谷雅夫は、戦後の入所施設が果たしてきた役割を総括し、施設の存在意義が喪失されつつある現状を憂いながら、「入所施設は本来、知的障害者の障害を軽減・改善する治療教育的使命を果たすべく位置づけられていた<sup>25)</sup>」ことを確認している。その上で、「あらゆる知的障害者に対する治療教育の再認識と実践が、入所施設の未来の可能性の鍵となる<sup>26)</sup>」として、治療教育こそが施設及び施設職員の専門性であることを強調している。確かにこれまで施設が果たしてきた治療教育の機

能は重要な機能の一つではあるが、「結果として、ソーシャルワーク機能との接点はほとんどみられない」<sup>27)</sup>ことになりはしないか、十分な検証と論議が必要であると考ええる。

『さぼ一と』第661号（2012年2月号）の「特集 現場の担い手をつくる人材育成」の中で、榊原典俊は、これからの施設は地域社会から求められ、「社会貢献」の視点をもって臨むことが重要であることを指摘しながら「障害者福祉に携わる職員も、地域をマネジメントする力が必要となります。そして利用者のソーシャルワークが幅広く可能になっていく」<sup>28)</sup>として、地域を基盤とした知的障害者福祉におけるソーシャルワークの課題について言及している。また星名究は、日本知的障害者福祉協会が実施している知的障害者援助専門員養成通信教育の紹介の中で、専門性とは「基礎を積み重ねること」とし「その必要性は、正規職員やパート職員に関係なく求められる」<sup>29)</sup>としている。

これらの論文からは、多岐にわたり施設職員の専門性が論じられており、時代の趨勢とともに論点が変わっていることが理解できる。しかしながら、専門職団体としての専門職制度や資格制度に関する論文は散見される程度である。また、施設職員の専門性として浮かび上がってくるのは、利用者のニーズに適合した個別支援プログラムの策定と実施、さらに地域社会を意識したソーシャルワークの実践、利用者主体への支援、の諸点であろう。またその専門性を追求する際に、利用者との関係性についても検討する必要があることが指摘されている。

## VI 知的障害のある人に係わる社会福祉専門職に関する先行研究の総括

以上、本稿において、知的障害のある人に係わる社会福祉専門職、その中でも支援の中心的な役割を担ってきた施設職員について、

その専門職としての専門性に関する先行研究の分析と整理を行った。その結果を下記にまとめ、論点整理をしたい。

第一に、知的障害のある人に係る施設職員の専門性については、業務内容や支援内容を分析した上で、その重要な要素や専門性を考えるための視点に関しては論じられてはいる。第二に、施設職員としての専門性が発揮できる場面として考えられているのは、利用者のニーズに適合した個別支援プログラムの策定と実施、利用者への権利擁護、利用者主体への支援などがあげられるが、一方で従来の施設支援の中心であった治療教育に関する総括と課題が明らかにされてはいるとはいえない。第三に、知的障害という障害特性とこれまでの施設支援に基づいた専門性から脱却し、地域生活支援やソーシャルワーク実践のための専門性が求められている。第四に、施設職員の専門性を担保するための資格要件や養成研修において多くの課題を抱えており、その前提条件となる労働条件や形態などの基盤が揺らいでいるため、専門職員の確保が困難になっている。第五に、施設職員の専門性を考える際に、専門職支配や利用者との関係性などについて、当事者性の立場から検討することも重要であり、専門性や専門職の存在意義についても十分議論する必要がある。

また「専門性」「専門職性」「専門職制度」の3つの概念の観点から、先行研究の到達点について考察すると、まず「専門性」については、知的障害という「障害特性」からの専門性は論じられているものの、その構成要素である「専門的価値」「専門知識」「専門技術」については、体系的かつ論理的に明らかにされているとはいえない。次に「専門職性」については、明確に業務内容については論じられておらず、また養成研修のあり方についても具体的内容の論議がなされていない。さらに養成研修の活動を通して、専門性自体に対する否定的な意見もあることが伺え

る。最後に「専門職制度」については、知的障害に係る社会福祉専門職に関する制度や資格についての論文自体が非常に少なく、研究が進んでいない領域である。

## VII おわりに

これまで、知的障害のある人に係る社会福祉専門職の専門性に関する研究の蓄積は非常に少ない。また「専門性」「専門職性」「専門職制度」という3つのレベルで明確に論じられることもあまりされてこなかった。さらに、これまで施設職員がどのように配置され、「専門性」「専門職性」「専門職制度」が形成され、現在に至ったかという歴史研究も極めて少ない。かつて精神薄弱者施設史研究において「従事者研究」<sup>30)</sup>が行われていたが、「専門性」との関係で論じられていたのかは定かでない。その点についても今後検証していく必要がある。今後の本研究の方向性として、施設職員の「専門性」を論じる前に、より具体化したレベルである「専門職性」「専門職制度」の2点について、その時代状況や背景を探りながら、歴史的に研究を進めていきたい。そのことにより、これまで論議され続けている施設職員の「専門性」を明らかにする一助となり、従来提供されてきた施設サービス支援の十分な検証を行う事ができ、今後の施設職員の歩むべき方向性が見出せると考える。

## 引用文献

- 1) 秋山智久. 社会福祉専門職の研究. 114-118. 京都市: ミネルヴァ書房; 2007.
- 2) 金子晃之. 知的障害者施設における援助技術の原理的問題と権利擁護の課題. 社会福祉学. 2000; 41 (1) : 33.
- 3) 前掲. 金子: 36.
- 4) 田中智子. 知的障害者入所施設における『基本的生活』支援の専門性. 総合社会福祉研究. 2006; 26: 67.
- 5) 前掲. 田中: 69-71.
- 6) 保積功一. 知的障害者施設の役割と職員の専門性を巡って. 吉備国際大学社会福祉学部研究紀要. 2008; 13: 24-27.
- 7) 前掲. 保積: 28-32.
- 8) 植田章. 障害者自立支援法による福祉実践の専門性の解体. 佛教大学社会福祉学部論集. 2008; 4: 2.
- 9) 前掲. 植田: 9.
- 10) 前掲. 植田: 8.
- 11) 前掲. 植田: 16.
- 12) 分担研究者中野敏子. 知的障害に係わる専門職の養成研修. 専門職及び関連職種 of 養成研修のあり方に関する研究. 1999: 平成10年度研究報告書. 126.
- 13) 前掲. 中野: 126.
- 14) 前掲. 中野: 155-156.
- 15) 分担研究者山本進. 知的障害福祉における職員養成とカリキュラムに関する実践的研究. 知的障害者施設における援助システムに関する研究. 2002: 平成13年度研究報告書. 82.
- 16) 分担研究者山本進. 知的障害福祉における職員養成とカリキュラムに関する実践的研究. 知的障害者施設における援助システムに関する研究. 2003: 平成14年度研究報告書. 144.
- 17) 前掲. 中野: 83.
- 18) 佐々木敏弘. 制度が変わるように施設は変わるかー制度先行の今、入所施設に問われる中味ー. A I G O. 2001; 533: 28.
- 19) 前掲. 佐々木: 28.
- 20) 松田博幸. 社会福祉領域における援助専門職の専門性とは?. A I G O. 2001; 533: 38.
- 21) 前掲. 松田: 39.
- 22) 三島卓穂. 地域障害福祉の拠点としての施設職員の専門性. さぼーと. 2005; 584: 23.
- 23) 日置真世. 関係づくりから始まる新しい専門性. さぼーと. 2005; 584: 30.

- 24) 山口伸子. 今、現場に立つ私たちにできることは何か～個別支援プログラムの重要性～. さぼーと. 2005;584:39.
- 25) 田ヶ谷雅夫. 知的障害入所施設における治療教育の歴史と今日的意義. さぼーと. 2008;617:25.
- 26) 前掲. 田ヶ谷;27.
- 27) 中野敏子. 社会福祉学は「知的障害者」に向き合えたか. 192. 京都市:高菅出版;2009.
- 28) 榊原典俊. 明日の福祉を担う人へ. さぼーと. 2012;661:15.
- 29) 星名究. 人材育成・研修委員会が目指すもの. さぼーと. 2012;661:21.
- 30) 蒲生俊宏. 知的障害関係施設における従事者養成過程と史資料の整理保存のあり方に関する研究. 社会事業研究. 2009;48:38.

#### 参考文献

- 秋山智久. 社会福祉専門職の研究. 京都:ミネルヴァ書房;2007.
- 中野敏子. 社会福祉学は「知的障害者」に向き合えたか. 京都:高菅出版;2009.
- 佐々木勝一. 障害者施設研究序説. 東京:学文社;2008.
- 鈴木良. 知的障害者の地域移行と地域生活. 東京:現代書館;2010.
- 寺島正博. 障害者の地域移行への援助. 東京:文芸社;2012.

# 幼児・児童の感情発達における 社会的表示規則と向社会的行動 —その概念と研究のレビュー、および展望—

本間(樋掛) 優子<sup>1)</sup>・内山伊知郎<sup>2)</sup>

1) 新潟青陵大学看護福祉心理学部福祉心理学科

2) 同志社大学心理学部

## Social Display Rules and Prosocial Behavior in Emotion Development of Children

—Its Concept and Review, and Perspectives for Future Research—

Yuko Honma<sup>1)</sup>(Hikake), Ichiro Uchiyama<sup>2)</sup>

1) NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY DEPARTMENT OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY

2) DOSHISHA UNIVERSITY DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

### キーワード

幼児・児童、社会的表示規則、向社会的行動

### Key words

children, social display rules, prosocial behavior

## I はじめに

### 1. 問題と目的

学級崩壊やいじめ、非行の低年齢化など、子どもの行動上の問題は長年取り上げられている。特に、小・中学校における暴力発生件数は、平成20年度、調査開始以降最も多かったことが報告されている<sup>1)</sup>。私たちは学校や職場などで社会生活を営む際に、自分の気持ちを常にそのまま表現するわけではなく、適切に統制することが必要であるが、暴力行動といった問題行動の背景には、適切に自分の気持ちを表現したり、統制することへの困難さがある<sup>2)</sup>。

文部科学省の「児童生徒の心の健康と生活習慣に関する調査結果」によると、「わたしはいらいらしている」では約4割、「急にこったり、泣いたり、うれしくなったりす

る」では、6割から7割の児童が「あてはまる」「ややあてはまる」と回答している。この結果から、児童が学校生活において不快な感情を適切に処理できなかったり、感情を適切に統制することが難しい様子がうかがえる。そしてその数は決して少なくなく、特定の児童に限らず数多くの児童が、感情統制について難しさを感じていることが明らかとなった。

自己の感情表出を統制することは、他者との関係を良好に保つために必要なことである。ゆえに、感情統制は子どもが社会化されていく過程の中で、重要な要素であるといえる。感情統制は、感情発達に関する研究の鍵概念の1つとして位置づけられ、感情（情動）の喚起や反応を何らかの形で制御する過程を指す語として用いられている<sup>3)</sup>。

また近年、いじめは悪質化し、いじめた側

が逮捕されるケースも増加している。携帯電話やメールを使いたいじめも急増している。このように、子ども同士のいじめの問題が社会で大きく取り上げられているが、原因として「他者の立場になって考える」、「他者の感情を感じ取る」といった、他者に対する感情理解能力の欠如が背景にはあると考えられる。さらに、感情理解能力は、向社会的判断や向社会的行動と関連があることが明らかになっている<sup>4)</sup>。

そして、子どもの向社会的能力の発達には、適切な感情統制を子どもが用いることができ、さらに自身の感情について理解できているかどうか、ということが重要である<sup>5)</sup>。このことから、児童期における向社会性の発達には、感情発達の中で、感情統制と感情理解という2つの要因が大きく関わっていると考えられる。幼児期および児童期における向社会的な能力の発達は、成人期の適応にも関連するので極めて重要な研究領域である<sup>6)</sup>。また、園田や星が指摘しているように、感情統制の発達のメカニズムを明らかにするためには、幼児期から児童期にかけての研究が必要である。そこで、本研究では幼児期から児童期における感情発達に関する研究の中で、特に感情統制と感情理解という2つの側面から、これまで行われてきた主要な研究についてレビューを行うこととした。

## 2. 方法

文献研究の方法については、以下のように行った。

まず、日本語文献については、CiNiiを使用し、「児童」、「感情」をキーワードに含む論文について検索を行った。その結果、613件の研究がヒットした。その中で、「感情表出」がキーワードにある論文19件、「感情理解」がキーワードにある論文8件、「向社会的行動」がキーワードにある論文33件を抽出した。英語文献については、PsycINFOを使用

し、「Child」「Display rule」をキーワードに含む論文を検索した。その結果、88件の論文がヒットした。その中でさらに、「Prosocial behavior」をキーワードに含む論文7件を抽出した。このようにして得られた研究の中から、以下の基準を設け、その後のレビューの対象とする研究を選択した。

(1)実験および、質問紙による調査研究を実施している。

(2)先行研究の追試ではなく、新しい知見が述べられている。

さらに、抽出した論文に引用されていた論文で上記のキーワードにヒットせず抽出されなかったが、本研究の目的に一致する論文については、その論文の原文にあたった。

## II 感情の社会的表示規則 (Social display rules) と向社会的行動

### 1. 感情の社会的表示規則 (Social display rules) —その概念と研究のレビュー—

これまで、幼児期から児童を対象にした感情統制に関する研究では、感情（情動）経験自体の表出の統制に関する研究よりも、仲間や友人関係に関わる感情表出の統制に関する研究が、主流となっている<sup>9)</sup>。従来の研究では、感情表出の統制の獲得過程は、「社会的表示規則 (Social display rules) の獲得過程」として捉えられてきた<sup>10)</sup>。社会的表示規則 (Social display rules) とは、与えられた状況に対し、社会的に適切な感情表現をすることと定義される<sup>11)</sup>。これは、“子どもが、社会的な慣習に従って、自分の感情表出行動の表示 (display) をモニターしたり統制したりする (regulate) することを学ぶ”<sup>12)</sup> ことである。

社会的表示規則 (Social display rules) については、多くの研究ではがっかりする状況（例えば、期待はずれの贈り物を受け取ってがっかりした時に、相手の気持ちを考えて嬉しいふりをする）や、痛みや悲しみ、怒り、

というようなネガティブな感情の中で、子どもがどのように社会的表示規則 (Social display rules) を用いるかについて、検討されてきた。<sup>6)</sup>

社会的表示規則 (Social display rules) に関する一連の研究は、Saarni<sup>12)</sup>から始まる。Saarni<sup>12)</sup>は、児童 (6, 8, 10歳児) を対象に “期待はずれの誕生日プレゼントをもらう” などの、感情を制御する必要のある仮想場面 (4話) を提示して、例話の主人公がどのような表情をすると思うか、およびその理由をたずね、感情表出の規則の発達について検討している。その結果、年齢が高まるにつれて、社会的表示規則 (Social display rules) を多く用いることが示されている。また、Saarni<sup>11)</sup>は、実験者の調査 (算数などのワークブックの難易度を調べる) に協力したお礼をあげるという実験という手法からも、社会的表示規則 (Social display rules) について検討している。魅力的なお礼としては、例えば、お菓子とお金、期待外れのお礼としては、例えば、赤ちゃん用のおもちゃを設定し、実験を行っている。その結果、魅力的なお礼をもらうときには、どの学年の児童 (6, 8, 10歳児) もポジティブな表情を示すが、期待外れのお礼をもらうときには、ネガティブかニュートラルな表情を示す児童が多く、10歳児の女の子のみが、つまらないプレゼントをもらったときにもポジティブな感情を多く表出していることが示された。実際の実験場面では、仮想場面を用いた実験と結果は異なり、性差が認められることが明らかとなった。

また、期待外れのプレゼントをもらったときにも相手に笑顔を見せるというような本当の感情とは異なる感情の表出は、発達的に見ると3, 4歳頃から可能になる。<sup>13)</sup>しかし、3, 4歳児はまだ、表出された感情と本当の感情を意識的に区別できず、単に「プレゼントをもらったときは、いつも笑顔を見せる」という社会的表示規則 (Social display rules)

に従っているだけである。<sup>14)</sup>さらに研究は、「人は本当の感情とは異なる感情を表出することがある」ということを、子どもが認識しているかどうかに関心があてられるようになった。

Harris<sup>15)</sup>らは、Saarni<sup>12)</sup>の実験パラダイムを4歳児向けに修正し、幼児 (4歳、6歳) を対象にした実験を行った。Harris<sup>15)</sup>らが使用した課題では、主人公がポジティブまたはネガティブな感情を感じていながら、その表出を抑制しようとする8つの場面が設定されている (例えば、主人公はおかしな服を着たおばあさんを見たが、怒らせるといけないので自分の気持ちを隠そうとしている：ポジティブ感情の表出抑制、主人公は転んだが、友達に笑われたくないので、自分の気持ちを隠そうとしている：ネガティブ感情の表出抑制)。ストーリーの提示後、主人公の本当の感情と、見せかけの感情 (どんな顔をしようとしていたか) について質問をし、参加児は主人公の本当の感情と見せかけの感情について、「喜び」「悲しみ」「普通」の表情図の中から選択し、その選択について理由づけすることを求められた。その結果、6歳児は4歳児とは異なり、見せかけの感情と本当に感じている感情を区別し、さらに適切な理由づけができることが示された。

Harris<sup>15)</sup>らの研究をきっかけに、社会的表示規則 (Social display rules) に関し、子どもの理解を調べる研究が多く行われた。それらの研究のほとんどが4歳から6歳の間に見せかけの感情と本当の感情の区別が可能になるという、一致した見解を示している (例えば、Banerjee & Yuill<sup>16)</sup>、溝川<sup>17)</sup>など)。そしてその後も発達は続き、児童期に入ると幼児期に比較し、教師、友人とのやりとりといった、さまざまな社会的な経験の増加に伴い、感情に関する知識も増え、理解もより深まる。また、感情表出を統制しようとする動機についての理解も深まっていくことが明らかになってい

<sup>18)</sup>る。

感情表出を統制する動機は、自己に対する他者からの評価が下がってしまうことを避ける、相手をがっかりさせてしまうことを避けるなど、その場面や状況によって異なり、これまで感情表出を統制する動機は「自己防衛的動機」と「向社会的動機」の2つに大きく分類され、研究が行われてきた。<sup>19)</sup>

<sup>20)</sup>樟本らの研究では、従来の自己に生じた感情を状況に応じて制御するという、社会的表示規則 (Social display rules) の使用とは異なり、他者に生じている感情に応じて、自己の表情を制御するかという、逆の方向から社会的表示規則 (Social display rules) の使用について調査している。内容としては、小学1年生、3年生、5年生に対し、課題として外的表情と内的表情図を用いている。外的表情図は、喜び、悲しみ、怒り、ニュートラルの4種であり、内的表情図は、顔の輪郭だけ書かれた主人公の胸部に、主人公の内的表情を示す表情図を用いている。物語課題としては、怒り、悲しみ、喜びに関する物語が各々2種類であり、使用する物語課題場面において、友人の感情に合わせた外的表情を自分が表出することができるか、そして、その理由を検討している。理由については、①向社会的②自己保護的③規範の維持④無関係⑤非共感⑥その他から選択させる形式をとっている。結果としては、1年生よりも3年生、5年生の方が、より多くの社会的表示規則 (Social display rules) を使用していることがわかった。また、理由については、感情の種類の違いによって、友達の感情表出に合わせて表情を統制する理由づけに差異があることが小学1、3年生では明らかになった。

<sup>19)</sup>Gnepp & Hessはこれらについて小学1年生、3年生、5年生を対象に発達のな変化を検討し、社会的表示規則 (Social display rules) は児童期の間に加齢に従って理解されるようになること、また子どもにとって自己

保護的な動機に基づいた表情表出ルールよりも、向社会的動機に基づく感情表出ルールの方がはやく理解されることを示した。平林・<sup>10)</sup>柏木の研究では、自己防衛動機によって感情表出を統制すると理解している子どもは仲間からの評価が低いという結果が得られている。また、向社会的動機によって感情表出を統制すると理解している子どもは、仲間から受け入れられており、教師評定による社会的コンピテンスも高いことがJonesらの研究<sup>21)</sup>によって明らかになっている。

近年、児童期における社会的表示規則 (Social display rules) の使用と向社会的行動の発達に関する研究がなされている。<sup>22) 5) 11)</sup>このように、人が意図的に感情表出を調整し得ることについて理解する能力は、他者との感情的な関わりを持つ上で重要な感情コンピテンスの1つであると考えられている。よって、次節では児童期における社会的表示規則 (Social display rules) と向社会的行動の関連についてレビューしていくこととする。

## 2. 児童期における社会的表示規則 (Social display rules) と向社会的行動の関連

児童期における向社会的行動について検討するにあたり、年齢による子どもの生活環境の相違に留意する必要がある。幼児期と児童期の大きな相違点として、児童期は家庭に加え、学校生活が大きな割合を占めるようになる。それに応じて学校生活での教師や友人との関係が子どもにとって重要になってくる。一般的に、社会的表示規則 (Social display rules) を上手に用いることができ、ポジティブな感情を示す子どもは、教師や友人から社会的コンピテンスがあると評価されやすい。<sup>24)</sup>具体的には、攻撃性が少なく、引っ込み思案ではなく、より向社会的で、社会的コンピテンスがあるとみなされる。<sup>24)</sup>

児童期における社会的表示規則 (Social display rules) と向社会的行動について検討さ

れた研究は、幼児期を対象にした研究に比べると、数が少ない。しかし、学校生活を円滑に送る上で、社会的表示規則 (Social display rules) と向社会的行動の関連について明らかにすることは、非常に重要であり、多くの研究で、対人関係と感情表出に関する理解は、10歳前後にそれ以前と質的に異なる発達段階に至るという結論が導きだされている<sup>(25) (26)</sup>。そこで、本稿では児童期における社会的表示規則 (Social display rules) と向社会的行動の関連に関する研究について、主要な研究についてレビューを行う。

社会的表示規則 (Social display rules) の測定には2種類あり、仮想場面 (例えば、Saarni<sup>(12)</sup>に類似) を用いて社会的表示規則 (Social display rules) と向社会的行動について検討された研究では、初期ではUnderwood<sup>(27)</sup>ら、Garner<sup>(28)</sup>の研究を挙げることができる。また、実験場面 (例えば、Saarni<sup>(11)</sup>に類似) を用いた研究では、McDowell, O'Neil, & Parke<sup>(6)</sup>を挙げることができる。

まず、仮想場面を用いた研究からみていくと、Underwood<sup>(28)</sup>らは、8歳から13歳までの子どもに対し調査を行い、社会的表示規則 (Social display rules) の知識の欠如が、攻撃性と関連することを示した。

Garner<sup>(28)</sup>は、小学3、4年生に対し、感情に関する知識に関する課題として、(1)感情的視点取得能力 (Emotional role-taking)、(2)感情的/道徳的帰属 (Affective/Moral Attributions) に関する知識、(3)社会的表示規則 (Social display rules) の3つについて測定し、それらと子どもによる友人関係の質、教師に評定よる子どもの向社会的行動の関連について検討を行った。

感情的視点取得能力 (Emotional role-taking) については、子どもに仮想場面の物語を10個提示し、主人公がどのような感情を感じるかについて選択させるものである (例えば、誕生日なのに悲しい顔をしている主人

公について、主人公の気持ちや、どんな状況かについてたずねる。主人公の気持ちについては、喜怒哀楽の表情図からも選択させる)。

感情的/道徳的帰属 (Affective/Moral Attributions) に関する課題では、主人公(A)が困難 (恥ずかしい思いをしたり、いじめられたり) に遭遇するが、もう一人の子ども(B)がからかったり揶揄する仮想場面の物語を8つ提示し、その後子どもに3つ質問 (なぜ、Bはそのような行動をしたか、Bはどのように感じているか、Bはどのように感じて、Aをからかったり揶揄したか) をしている。質問に対する回答 (感情の帰属) について、共感性、愛他性、自責、攻撃性、否認についてそれぞれ0～8点で評定された。

社会的表示規則 (Social display rules) については7つの仮想場面が提示され、それぞれに対しどのような感情を表出するかが測定された (Sarrini<sup>(12)</sup>のプレゼント課題に類似の課題が用いられている)。友人関係の質、教師に評定よる子どもの向社会的行動については、質問紙評定が行われた。

結果として、感情の帰属に関する課題では、攻撃性と否認による帰属の高さは、ネガティブな友人関係と関連があり、子どもの向社会的な行動は、感情的視点取得能力と向社会的な動機による社会的表示規則 (Social display rules) の使用を予測することが明らかとなった。

Garner<sup>(29)</sup>は縦断研究も行っており、5歳児に対し、表情に関する理解 (Knowledge of facial expressions、例えば、“嬉しい”という言葉に合った顔の表情を選ぶ)、感情が引き起こされる状況の知識 (Knowledge of emotion-eliciting situations、例えば、喜び、悲しみ、怒り、恐れ、驚きといった感情が喚起されるVTRを視聴させ、子どもがその状況について理解できているかを評定する)、感情的視点取得能力 (Emotional role-taking、例えば、

誕生日なのに悲しい顔をしている主人公について、主人公の気持ちや、どんな状況かについてたずねる。主人公の気持ちについては、喜怒哀楽の表情図からも選択させる)を測定し、同被験者に対し、4年後、小学校中学年のときに社会的表示規則 (Social display rules、動機についても自己保護的な動機、向社会的な動機、それぞれ測定)、感情表出の調整に関する知識 (Expression Regulation Knowledg、例えば、見せかけの感情と、本当の感情の違いについての理解)について測定し、その関連について検討している。結果として、5歳時の感情的視点取得能力は4年後の社会的表示規則 (Social display rules)の使用で、とりわけ自己保護的な動機による社会的表示規則 (Social display rules) 使用と負の関連が認められた。

また、McDowell & Parke<sup>30)</sup>は小学3年生について社会的表示規則 (Social display rules)の種類 (ポジティブ、ネガティブ) についても検討を行い、ポジティブな感情だけではなく、ネガティブな感情も適切に社会的表示規則 (Social display rules) に沿って用いることができれば、教師や友人からの評価は高いということを示している。

実験場面を用いた研究として、McDowell, O'Neil, & Parke<sup>6)</sup>は、社会的表示規則 (Social display rules) の使用が感情統制能力を示す指標であるとして、社会的表示規則 (Social display rules) の使用が学校での適応行動を予測することを明らかにしている。被験者としては、小学4年生であり、測定内容としては、ネガティブな感情への反応とコーピング、ネガティブな状況での社会的表示規則 (Social display rules) の使用についてである。

課題としては、怒り、フラストレーションを喚起する仮想場面を5つ提示し、そのときにどのようなコーピングストラテジーを用いるかについて質問している。さらに、その状

況で感じる感情の強さ、感情が喚起されるまでの時間 (Latency)、なだまりやすさ (ease of calming) について10点満点で得点化させ、加えてその状況で怒りや悲しみをどれくらい感じるかについて、7件法で子どもに評定させている。それに加えて、社会的表示規則 (Social display rules) の実験として、子どもは3回実験室を訪れ、1回目は実験に参加すれば以降、終了後お礼がもらえるとだけ伝えられ、2回目は、インタビュー終了後、年齢相応のおもちゃがもらえるが、それを取り上げられた時のリアクションが録画される。そして、3回目に実験室を訪れた際に、それを返してあげると実験者は約束する。3回目のセッションでは、実験者は年齢や性別に即していないおもちゃが入ったバックを子どもに渡し、そのときの子どもの反応が録画され、2回目、3回目のセッションでの子どもの様子がコード化される。その他の測定尺度としては、子どもの社会的コンピテンスについて教師によりクラス内行動が評定され、ソシオメトリックインタビューが実施された。

結果として、ネガティブなコーピングスタイルの報告と、社会的表示規則 (Social display rules) の使用には、負の相関がみられた。また、女兒の方がネガティブな感情に対し、効果的なコーピングを用いることができることが明らかとなった。そして、より適切に社会的表示規則 (Social display rules) を用いることができるほど、教師や友人から、社会的コンピテンスがあると評価されることが明らかとなった。

### Ⅲ まとめ

以上、社会的表示規則 (Social display rules) について、従来なされてきた主要な研究について概観し、その他、児童期における社会的表示規則 (Social display rules) と向社会的行動の関連について、研究のレビューを

行った。以下、今後の研究の展望について考察を行う。

社会的表示規則 (Social display rules) と向社会的行動は密接に結び付くことが文献のレビューから明らかとなり、児童の学校場面での向社会的行動を促すには、社会的表示規則 (Social display rules) の獲得を促すことが必要と考えられるが、日本では、児童期における社会的表示規則 (Social display rules) と向社会的行動の関連に関する研究はほとんど行われていない (平林・柏木<sup>10)</sup>のみ)。

McDowell, O'Neil, & Parke<sup>6)</sup>の研究は、小学4年生に対し、社会的表示規則 (Social display rules) と学校での適応行動との関連を明らかにした点は評価できるが、社会的表示規則 (Social display rules) の測定が実験室に3回訪れるという方法で行われており、日本の学校現場で実施するのは困難である。また、Saarni<sup>12)</sup>の仮想場面の課題も海外の研究では良く用いられているが、児童一人一人に対し、児童-インタビュアー1対1で4つ物語を提示し、1つの物語につき4つ質問をしている ( $4 \times 4 = 16$ )。統計による量的分析に耐え得るほどのデータを得るということを考えると、複数人インタビュアーがいたとしても、学校現場に負担は大きく、実施することは難しいだろう。よって、日本の学校現場に即した形 (質問紙形式) で社会的表示規則 (Social display rules) の測定を行うことが必要で、児童用の社会的表示規則 (Social display rules) に関する質問紙の開発が必要だろう。

埴<sup>31)</sup>は「怒り」、「喜び」、「悲しみ」(既知)、「悲しみ」(未知)についてそれぞれの感情に基づく物語を2つずつ提示し、父親、母親、よく一緒に遊ぶ友人に対して、それぞれの感情をどれくらい見せるかどうか、4件法 (見せる～見せない) で回答を求めている。この課題を社会的表示規則 (Social display rules) を測定するものに改良すること

で (例えば、Saarni<sup>12)</sup> (1979) の仮想場面の課題に基づく物語課題を提示し、それについて喜怒哀楽をどれくらい表出するかについて4件法で回答を求める)、質問紙形式で測定ができる可能性はあるだろう。

また、従来の研究では、感情表出の統制の獲得過程は、「社会的表示規則 (Social display rules) の獲得過程」として捉えられてきたが、社会的表示規則 (Social display rules) は感情の自己統制<sup>10)</sup>についての知識を促進するが<sup>32)</sup> (Matsumotoら)、社会的表示規則 (Social display rules) と感情の自己統制は区別されるべきである (Garner & Hinton<sup>33)</sup>) と近年述べられるようになった。社会的表示規則 (Social display rules) と感情の自己統制が異なる点は、感情の自己統制は感情に基づいた行動を維持したり、調整し (Rothbart, Ziaie, & O'Boyle<sup>34)</sup>)、個人が自己の内部に喚起された感情を管理したり (manage)、統制 (regulate) する能力である (Matsumoto<sup>32)</sup>ら)。McDowell, O'Neil, & Parke<sup>6)</sup>は、他者を考慮して実際の経験感情とは異なる感情を表出するという社会的表示規則 (Social display rules) の使用が感情統制能力を示す指標であると述べているが、研究者間で見解の相違がみられることが明らかとなった。今後の研究の課題として、両者の定義および測定方法を明確に区別した上で扱っていくことが必要であろう。

#### 付記

本研究は、2012年度新潟青陵大学共同研究費助成を受けている。

## 引用文献

- 1) 文部科学省. 「平成21年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」. <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/22/08/1296216.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/08/1296216.htm)>.2012.6.14.
- 2) 文部科学省. 「児童生徒の心の健康と生活習慣に関する調査結果」. <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/21/11/1287227.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/11/1287227.htm)>.2012.6.14.
- 3) Dodge KA. Coordinating responses to aversive stimuli: Introduction to a special section on the development of emotion regulation. *Developmental Psychology*. 1989; 25:339-342.
- 4) 伊藤順子. 幼児の向社会的行動における他者の感情解釈の役割. *発達心理学研究*. 1997;8(2): 111-120.
- 5) Cassidy J, Parke RD, Butkovsky L, et al. Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*. 1992;63:603-618.
- 6) McDowell DJ, O'Neil R, Parke RD. Display rule application in a disappointing situation and children's emotional reactivity: Relations with social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2000;46:306-324.
- 7) 園田菜摘. 感情の発達. 日本児童研究所編『児童心理学の進歩』. 110-133. 東京: 金子書房; 2002.
- 8) 星信子. 感情の発達. 日本児童研究所編『児童心理学の進歩』. 87-109. 東京: 金子書房; 2008.
- 9) Underwood MK. Peer social status and children's understanding of the expression and control of positive and negative emotions. *Merrill-Palmer Quarterly*. 1997;43:610-634.
- 10) 平林秀美, 柏木恵子. 情動表出の制御と対人関係に関する発達的研究. *Human Developmental Research*. 1993;9:25-39.
- 11) Saarni C. An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*. 1984;55:1504-1513.
- 12) Saarni C. Children's Understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*. 1979;15:424-429.
- 13) Cole PM. Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*. 1986;57: 1309-1321.
- 14) Josephs IE. Display rule behavior and understanding in preschool children. *Journal of Nonverbal Behavior*. 1994;18:301-326.
- 15) Harris PL, Donnelly K, Guz GR, et al. Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*. 1986;57:895-909.
- 16) Banerjee R, Yuill N. Children's understanding of self-presentational display rules: Associations with mental-state understanding. *British Journal of Developmental Psychology*. 1999;17: 111-124.
- 17) 溝川藍. 幼児期における他者の偽りの悲しみ表出の理解. *発達心理学研究*. 2007;18(3):174-184.
- 18) 久保ゆかり. 幼児期の感情. 上淵寿編『感情と動機づけの発達心理学』. 65-84. 京都: ナカニシヤ出版; 2008.
- 19) Gnepp J, Hess DLR. Children's understanding of verbal and facial display rules. *Developmental Psychology*. 1986;22:102-108.
- 20) 樟本千里, 近藤慈恵, 林千津子, 他. 児童の感情表出の制御に関する知識. 広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部. 2001;50:461-467.
- 21) Jones DC, Abbey B, B Cumberland A. The Development of Display Rule Knowledge: Linkages with Family Expressiveness and Social Competence. *Child Development*. 1998;69:1209-1222.
- 22) Davis T. Gender differences in masking negative emotions: Ability or motivation?. *Developmental Psychology*. 1995;31:660-667.
- 23) Saarni C, 佐藤香. 感情コンピテンスの発達. 26-54. 京都: ナカニシヤ出版; 2005.

- 24) McDowell DJ, Parke RD. Parental Control and Affect as Predictors of Children's Display Rule Use and Social Competence with Peers. *Social Development*. 2005;14(3):441-457.
- 25) MacCoy CL, Masters JC. The development of children's strategies for the social control of emotion. *Child Development*. 1985;56:1214-1222.
- 26) Strayer J. Children's attributions regarding the situational determinants of emotion in self and others. *Developmental Psychology*. 1986;22(5):649-654.
- 27) Underwood MK, Coie JD, Herbsman CR. Display Rules for Anger and Aggression in School-Age Children. *Child Development*. 1992;63:366-380.
- 28) Garner PW. The Relations of Emotional Role Taking, Affective/Moral Attributions, and Emotional Display Rule Knowledge to Low-Income School-Age Children's Social Competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1996;17:19-36.
- 29) Garner PW. Continuity in Emotion Knowledge from Preschool to Middle-Childhood and Relation to Emotion Socialization. *Motivation and Emotion*. 1999;23(4):247-266.
- 30) McDowell DJ, Parke RD. Differential Knowledge of Display Rules for Positive and Negative Emotions: Influences from Parents, Influences on Peers. *Social Development*. 2000;9(4):416-432.
- 31) 塙朋子. 関係性に応じた情動表出. *教育心理学研究*. 1999;47:273-282.
- 32) Matsumoto D, Yoo SH, Hirayama S, et al. Development and validation of a measure of display rule knowledge: The display rule assessment inventory. *Emotion*. 2005;5:23-40.
- 33) Garner PW, Hinton TS. Emotional Display Rules and Emotion Self-Regulation: Associations with Bullying and Victimization in Community-Based After School Programs. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. 2010;20:480-496.
- 34) Rothbart MK, Ziaie H, O'Boyle CG. Self-regulation and emotion in infancy. *New Directions in Child and Adolescent Development*. 1992;55:7-23.



# 新潟青陵学会 平成23年度定例総会 議事録

1. 日 時 平成24年3月15日(木)  
15時00分～15時40分

2. 場 所 5号館5301大講義室

正会員数122名のうち、出席者51名、委任状34名で、合計84名で正会員数の過半数であることが確認され、議事に入った。

## 3. 議事の経過および結果

### 1) 会長挨拶

諫山学長より挨拶があった。

### 2) 議長選出

役員会に一任され、石崎トモイ会員が選出された。

### 3) 審議事項

第1号議案 平成23年度事業報告(案)について

異議なく承認された。

第2号議案 平成24年度事業計画(案)について

平川理事より説明があった。学会誌年2回の発行のところ3回に訂正された。

会員より発言があった。

#### 1. 学術集会は第何回か。

・・・第5回である。

#### 2. 相互交流とあるが、懇親会などは設けられないのか。

・・・今後検討する。

#### 3. 研究・調査などの推進の項は、1と2と同じことではないか。

・・・会則に則り整理した。

#### 4. 「卒業生との連携研究および情報提供」について具体的計画案はないのか。

・・・新年度に入り具体的に計画する。

質疑応答の後、拍手を持って承認された。

第3号議案 平成24年度収支予算(案)について

平川理事より説明があった。異議なく承認された。

## 4) 報告事項

### ① 新年度役員の紹介があった。

鈴木、平川、碓井、南雲、山際、岩崎、茶谷、浅田、真壁、中村

### ② 第5回新潟青陵学会学術集会準備状況について報告があった。

・平成24年11月17日 12時～16時を予定している。

・内容としては、研究手法・KJ法について千葉大学から清水やすこ先生を考えている。

・ポスター発表、口頭発表も入れる。

以上

# 平成23年度事業報告

平成23年4月1日～平成24年3月14日まで

## I 学術集会・講演会・講習会の実施

### 1. 新潟青陵学会第4回学術集会

平成23年11月5日（土）に第4回学術集会を本学で開催した（基調講演・シンポジウム、及び一般演題として口頭発表3本、ポスターセッション11本、ワークショップ2本、参加者：学生311人、教職員54人、一般19人、合計384人）。

### 2. 新任教員、学位取得者等による研究報告実施できなかった。

## II 学会誌の編集・発行

新潟青陵学会誌第4巻第3号を発行予定。

## III 研究・調査等の推進

学術集会での発表、参加者との交流、学会誌への投稿・掲載等を通じて、研究団体としての成果を社会へ還元した。

## IV 卒業生との連携研究および情報提供

卒業生の研究活動を支援し、学術集会で発表体験の機会を設けた。平成23年11月23日（水）に「平成23年度新潟青陵学会学生シンポジウム」をSCDC（青陵キャリアディベロップメントセンター）と共催で開催した。テーマは「専門職として学び続けること～いまだからこそ、在学生に伝えたいこと～」であった。昨年の東日本大震災、新潟・福島豪雨水害を受け、「災害・復興支援」をキーワードに専門職として働いている大学院、大学、短期大学部の卒業生5名による報告がなされた。参加した学生会員および一般会員に向けて熱いメッセージが伝えられ、また活発な議論が展開された（参加総数138名）。

## V 学生会員に対する業務

新入生を対象とした学会オリエンテーションを実施した。卒業生に対して一般会員への移行を推進した。学生会員に学会誌を配布し、学術集会・学会誌等への研究発表の場を提供した。

## VI その他、本会の目的達成に必要な事業

学会ホームページにより、学会活動の情報提供を随時行った。

## 平成24年度事業計画(案)

平成24年4月1日～平成25年3月31日まで

### I 学術集会・講演会・講習会の実施

1. 学術集会を11月17日に開催することにより、研究者としての研鑽と研究成果の発表の場、相互交流の場を提供する。
2. 新任教員・学位取得者等による研究報告会を開催して研究者・専門職としての質の向上を図る。

### II 学会誌の編集・発行

学会誌を年度内に3回（9月・11月・3月）発行し、研究者としての研鑽と研究成果の発表の場を提供する。

### III 研究・調査等の推進

学術集会での発表、参加者との交流、学会誌への投稿・掲載等を通じて、研究団体としての成果を社会へ還元する。

### IV 卒業生との連携研究および情報提供

「新潟青陵学会シンポジウム」開催などにより卒業生の研究活動を支援し、学会活動の情報を提供することで、学生会員と卒業生の連携をすすめる。

### V 学生会員に対する業務

1. 新入生を対象とした学会オリエンテーションを実施する。
2. 卒業生に対して一般会員への移行を推進する。
3. 学生会員に学会誌を配布する。
4. 学術集会・学会誌等への研究発表の場を提供する。

### VI その他、本会の目的達成に必要な事業

学会ホームページにより、学会活動の情報提供を随時行う。



# 新潟青陵学会誌投稿および編集に関する規程

(発行の目的)

第1条 新潟青陵学会会員の執筆による論文等を掲載発表することを目的として「新潟青陵学会誌」を発刊する。

(発行の体裁)

第2条 発行各号の体裁はA4版とし、本文の体裁は10ポイント活字横2段組みとする。

(掲載制限)

第3条 同一の号における掲載は、1人1編を原則とする。ただし、各号の全体の頁数が過大となる場合は、執筆者の承諾を得て2つ以上の号に分割掲載することがある。

(原稿の種類および内容)

第4条 原稿の種類は、総説、原著、研究報告および資料とし、それぞれの内容は、次の各号のとおりとする。

- 一、総説 特定のテーマについて、総合的に学問的状况を概説したり考察したりしたもの
- 二、原著 独創的な知見が論理的に導かれている学術論文
- 三、研究報告 研究結果の意義が大きく、当該研究分野の進展に寄与すると認められるもの(実践報告、事例報告、または、調査報告等を含む)
- 四、資料 前各号のいずれにも該当しないものの、資料的価値があると認められるもの

2 新潟青陵学会誌編集委員会(以下「編集委員会」という。)は、前項に規定する原稿とは別に、新潟青陵学会の事業に関する記事を掲載したり、会員に記事の投稿を求めたりすることができる。

(投稿手続)

第5条 原稿は、次の各号により構成する。

- 一、英文要旨(資料をのぞく)
- 二、和文要旨(資料をのぞく)
- 三、本文(タイトル、注・引用文献および文献一覧を含む)
- 四、図、表および写真

2 前項第一号に規定する英文要旨は、英語を母国語とする者、またはそれに準ずる語学力を有する者による校閲を受けるものとする。校閲に係る手続等は、投稿者において行う。

3 投稿者は、編集委員会において定める提出期限までに、次の各号の書類等を角形2号封筒(投稿者の氏名を記載する。)に封入して、編集委員会において定める提出先に持参、または、郵送する。

- 一 カバーシート(様式1) 1部
- 二 原稿 2部
- 三 投稿論文チェックリスト(様式2) 1部

4 前項第二号に規定する原稿には、投稿者の氏名を記載しない。

(編集手続)

5 第4条第2項に規定する記事は、前号までの規程によらず、編集委員会において別に定めるところによるものとする。

第6条 編集委員会における編集手続は、次の各号のとおりとする。

- 一、前条第2項の投稿手続を経た原稿は、学会事務局に到着した日をもって受付日とする。ただし、提出期限を過ぎて到着した原稿は、いかなる理由があっても受け付けない。
- 二、編集委員会は、受け付けた原稿を審査に付し査読を行って、その採否を決定し、正式に受理する。
- 三、編集委員会は、受理した原稿の投稿者に対して原稿の修正および種類の変更を求めることができる。
- 四、原稿の受理通知を受けた投稿者は、編集委員会に対して、本文等のデータを電磁的に記録したフロッピーディスク等を遅滞なく提出しなければならない。
- 五、原稿の掲載順等の編集に関する事項は、編集委員会が決定する。

(原稿の執筆)

第7条 原稿の執筆は、次の各号の要領によるものとする。

- 一、原稿は、和文または英文により、ワードプロセッサを用いて作成する。
- 二、原稿(図、表および写真を除く。)の形式は、すべてA4版の用紙に、横書きで印字するものとする。
- 三、一行の文字数は40字、一頁の行数は36行に設定して適切な行間を空けるものとする。  
注・引用文献および文献一覧の書式もこれに準ずる。
- 四、原稿の本文、図、表および写真を合計したA4版用紙の枚数は、11枚以内とする。
- 五、原稿中の図、表および写真は、4分の1未満にあっては360字、4分の1以上2分の1未満にあっては720字、2分の1以上1頁未満にあっては1440字で換算するものとする。
- 六、見出番号の表記は、原則として次の様式に従う(全角英数字。「\_\_」は全角スペースを、「□」は文字を示す)。

I \_\_□□□□□ (章)

(1行アキ)

1. □□□□□ (節)

1) □□□□□ (項)

(1) □□□□

① \_\_□□□□□

- 七、図、表および写真には、図1、表1、写真1のように通し番号をつけ、本文とは別に一括し、本文右欄外に、それぞれ挿入希望位置を朱書きで指定するものとする。  
なお、図および写真については、天地の別を明示することが望ましい。文字の修正・矢印の焼き込み等については、別に実費を徴収するものとする。
- 八、図および写真は、直接に製版可能な明瞭かつ鮮明なもの(電磁的データによるものが望ましい。)とし、モノクロ製版を原則とする。カラー製版を希望する場合は、モノクロ製版とした場合の差額分は投稿者の負担とする。
- 九、注・引用文献および文献一覧の取扱いは、次の例による。

① 注・引用文献は、本文末尾に通し番号(算用数字)を付して一括する。

② 注・引用文献の番号は、本文中の必要箇所右肩に、片括弧を伏した算用数字を記

入する。

- ③ 文献一覧は、原稿末尾に一括する。ただし、通し番号は付さない。
- ④ 注・引用文献および文献一覧における文献の表記は、原則として次の様式に従う。  
雑誌論文 著者名. 論文名. 雑誌名. 西暦年;巻(号):頁.  
単行書 著者名. 書名. 頁. 発行所所在地:発行所名;西暦年.  
訳書 原著者名. 訳者名. 書名. 頁. 発行所所在地:発行所名;西暦年.  
ウェブページ 著者名. ページ名. 〈URL〉. 閲覧西暦年月日.

十、付記の取扱いは、次の例による。

- ① 共同執筆の場合、各執筆者の分担部分を記載する。
- ② 当該研究が研究助成等を得て行われた場合は、その旨を記載する。

十一、カバーシートには、次の内容を記載する。

- ① 論文の表題（和文および英文）
- ② 欄外見出し（和文および英文）
- ③ 著者名（和文およびローマ字）
- ④ 所属機関名
- ⑤ キーワード（和文および英文で5語以内）
- ⑥ 図、表および写真それぞれの枚数
- ⑦ 希望する原稿の種類
- ⑧ 実費負担による抜刷希望部数（無料分50部を除く）
- ⑨ 連絡者（第一執筆者であることが望ましい。）の氏名、住所、電話番号および電子メールアドレス

十二、要旨は、和文については400字程度、英文については200ワード程度で作成するものとする。

（著者校正）

第8条 審査および査読後の最終原稿提出後の著者校正は、誤字及び脱字等の修正以外の加筆及び修正は認めないものとする。

（抜刷等）

第9条 掲載論文等1編につき抜刷50部を配付する。ただし、50部を超える分については執筆者がその費用を負担しなければならない。カラー製版等の特別な技術を必要とする場合も同様とする。

（著作権等）

第10条 本学会誌に掲載された論文等（以下「論文等」という。）の著作権は、著作者が有するものとする。

2 著作者は、論文等の複製権を学会に委託するものとし、学会は、論文等を電磁的に複製し、インターネット等のコンピュータ・ネットワークを介して学内外に公開するものとする。

（規程の改正）

第11条 この規程の改正は、学会役員会の議を経なければならない。

附則

この規程は、平成20年12月1日から施行する。

附則

この規程は、平成21年7月6日から施行し、平成21年4月1日から適用する。

附則

この規程は、平成22年12月17日から施行する。

## 様式2

# 投稿論文等チェックリスト

\* 投稿する前に原稿を点検確認し、原稿に添付して提出してください。下記の項目に従っていない場合は、投稿を受け付けないことがあります。

- ☐ 1. 原稿の内容は、他の出版物にすでに発表、あるいは投稿されていない。
- ☐ 2. 希望する原稿の種類と原稿枚数の規定を確認している。
- ☐ 3. 原稿は、A4判用紙に横書きで、1行40字、1ページ36行で印字している。
- ☐ 4. 原稿枚数は、本文、注記および図表等を含めて、投稿規程の制限範囲内である。
- ☐ 5. 図、表および写真は、1枚に1点を印刷し、それぞれ通し番号を付けている。
- ☐ 6. 見出番号の表記は、投稿および編集に関する規程に準じている。
- ☐ 7. 本文原稿右欄外に、図、表および写真の挿入希望位置を朱書きしている。
- ☐ 8. 文献の情報は、原典と相違ない。
- ☐ 9. 文献の注記は、投稿および編集に関する規程に準じている。
- ☐ 10. 和文要旨400字程度、英文要旨 200ワード程度（希望する原稿の種類が「資料」の場合を除く）をつけている。
- ☐ 11. 和文要旨と英文要旨の内容は、一致している。
- ☐ 12. カバーシートに、次の項目を記載している。
  - ① 論文の表題（和文および英文）
  - ② 欄外見出し（和文および英文）
  - ③ 著者名（和文およびローマ字）
  - ④ 所属機関名
  - ⑤ キーワード（日本語および英語でそれぞれ5語以内）
  - ⑥ 図、表および写真それぞれの枚数
  - ⑦ 希望する原稿の種類
  - ⑧ 実費負担による抜刷希望部数（無料分50部を除く）
  - ⑨ 連絡者（第一執筆者であることが望ましい）の氏名、住所、電話番号および電子メールアドレス
- ☐ 13. 次の書類等が、揃っている。
  - ① 原稿：2部
  - ② カバーシート：1部
  - ③ 投稿論文チェックリスト：1部
- ☐ 14. 上記書類等を封入する角形2号封筒には、投稿者の氏名を記載している。

以上

私は、新潟青陵学会誌投稿および編集に関する規程に基づき、上記項目を確認しました。

平成 年 月 日 （第一執筆者氏名）



# CONTENTS

## Original Articles

A Study of Nursing Students' Subjective and Objective Fatigue on Classroom Lecture,  
Nursing Seminar, and Clinical Practice

Kayoko Ikeda, Hiromi Kawauchi …… (1)

## Reports

Significance and Feasibility of Introducing Simulated Patients in a Simulation Exercise  
of Nursing Operations

– Using Junior Nursing Students as Simulated Patients –

Miyuki Kubota, Keiko Nakamura, …… (11)

Kiyomi Karasawa, Mayumi Sugawara

## Research Data

What High-school Students Do and Buy in Their Free Time, and How the City's  
Downtown Area Can Better Meet Their Needs

: Results from a Questionnaire Given to Second-year Students at Niigata Seiryō High School.

Takehiko Hirakawa …… (23)

The Research of Welfare Professions for People with Intellectual Disabilities

– Through Preceding Studies on Specialty of Staffs in the Institution –

Kiyoshi Tanaka …… (29)

Social Display Rules and Prosocial Behavior in Emotion Development of Children

– Its Concept and Review, and Perspectives for Future Research –

Yuko Honma (Hikake), Ichiro Uchiyama …… (37)

## 平成 24 年度 新潟青陵学会役員

会長 諫山 正  
理事 会長代行：鈴木 宏  
総務担当：平川 毅彦、中村 悦子 学会誌編集担当：山際 岩雄、岩崎 保之  
研究報告会担当：碓井 真史 学生担当：茶谷利つ子、真壁あさみ  
広報担当：南雲 秀雄、浅田 剛正  
監事 真壁 伍郎、栗林 克礼  
事務 高野 聡、小松原由美子

### 編集後記

新潟青陵学会誌第5巻第1号をお届けします。投稿くださった会員各位、並びにご多用のなか査読をお引き受けくださった各位に感謝申し上げます。



今年も暑い夏でした。そして、“熱い”夏でもありました。そうです、英国ロンドンで開催されたオリンピック、パラリンピックにおける熱戦です。

世界中から選ばれたアスリートたちが繰り広げた超一流のパフォーマンスは、観る者を圧倒し、大きな感動と勇気を与えてくれました。勝者にも敗者にも惜しめない拍手をおくって、感謝と敬意を表したいと思います。



競技はもちろんですが、アスリートたちの試合後のコメントからも、感動と勇気をもらいました。

彼ら・彼女らのコメントは、そのほとんどが短文であり、シンプルな言葉で表現されています。しかしながら、わたくしたちは十分

にアスリートの心境を理解することができますし、これまで重ねてきたであろう苦難の日々を想像したり、そこでの努力に思いを致したりすることができます。

心・技・体を鍛え上げた人間は、表現までもが研ぎ澄まされるのだと、インタビューを聴きながら考えさせられた夏でした。



学術論文は、その性格上「研ぎ澄まされ」た論旨と語句の使用が求められます。

目的、方法、結果、考察、結論という構成において、論旨が冗長に流れてはいないでしょうか。また、そこでの表現は、学術的に適切な語句を用いて、明快に行われているでしょうか。

これらのチェック・ポイントにかなう学術論文を書くためには、研究者としての日々の精進が必要不可欠であることを、この夏のアスリートたちの活躍に学び、再認識したいと思います。

岩崎 保之

---

### 新潟青陵学会誌 第5巻第1号

平成24年9月13日 印刷  
平成24年9月17日 発行（非売品）

発行者 〒951-8121 新潟青陵学会（会長 諫山 正）  
新潟県新潟市中央区水道町1-5939

TEL 025 (266) 0127  
FAX 025 (267) 0053  
<http://www.n-seiryō.ac.jp/gakkai/>

印刷所 〒951-8103 新潟県新潟市中央区田中町408番地

 株式会社 清水印刷所

TEL 025 (223) 2950  
FAX 025 (223) 2951  
E-mail [shimizu@pavc.ne.jp](mailto:shimizu@pavc.ne.jp)

---

ISSN 1883-759X

Vol. 5 , No. 1

JOURNAL OF  
NIIGATA SEIRYO  
ACADEMIC SOCIETY

NIIGATA SEIRYO ACADEMIC SOCIETY