

『就実論叢』第47号 抜刷

就実大学・就実短期大学 2018年2月28日 発行

多職種連携教育における
「模擬ケース会議」の可能性
—保育士養成課程における専門性理解—

**The Availability of “a case conference simulation program” as Inter professional
education ; professional comprehension of Department of Childcare**

荊 木 まき子
鈴 木 薫

多職種連携教育における 「模擬ケース会議」の可能性

—保育士養成課程における専門性理解—

The Availability of “a case conference simulation program” as Inter professional education ; professional comprehension of Department of Childcare

荊 木 まき子 (就実短期大学)

IBARAKI Makiko

鈴 木 薫 (就実大学)

SUZUKI Kaoru

要 約

近年、幼児期において、家庭や地域の教育力の低下等、幼稚園や保育所だけでは解決が難しいケースが増加し、園内外での更なる協働による解決が求められている。そのため本研究では、多職種連携教育を通して、保育者養成学生の専門性理解を検討した。方法として、模擬ケース会議の保育者版を作成し保育者養成学生に実施した。その上で専門性について書かれた自由記述を数値化し、 χ^2 検定にて比較した。その結果、模擬ケース会議以前には、各専門性に対して知らないかステレオタイプのな見方をする傾向が見られたが、会議開始以降は、比較的理解可能な担任の園内連携や見立てが意識され、発表後では園長が連携の要として影響することや、教育センター親・子担当の連携者としての面を意識する記述が見られた。考察より、保育者養成学生は表面化しやすい連携の部分は理解しやすい反面、その基盤となる様々な見立てについては理解しづらい可能性が示唆された。

キーワード：多職種連携教育 (IPE)、保育者養成学生、模擬ケース会議

I. 問題と目的

近年、幼児期において、家庭や地域の教育力の低下や発達障害、虐待、社会性の育ちにくさ等、幼稚園や保育所だけでは解決が難しいケースが増加し、園内外での更なる協働による解決が求められている。しかし、保育園や幼稚園では、カウンセラーの導入が一部地域に留まり、巡回相談の利用が多いことが現状である (小川, 2014)。また子どもの問題解決について中核を担う保育士は離職が多く、その中心的な要因として、園内の人間関係を中心とする職場状況があげられている。そのため、これらを打開する方策として、園内研修等を通して、職場の方針が共通理解され、相互に尊重し合いながら、風通しのよい職場づくりをして

いくことが肝要であると示唆されている（澤津・鎌田・山根, 2015）。

これらの状況を鑑みると、保育園や幼稚園の現場において、職場内外の協働のあり方を理解し、問題解決能力の高い保育士や職場を構築していく必要があると考えられる。すなわち、保育環境の変化により人材が多様化し、資源に限りがあることが顕在化した状況（矢藤, 2017）において、保育者自身が、主任保育者や園長、地域相談員などの職務を理解し、協働に関連する力量を育成する多職種連携教育の必要性が高まっていると考えられる。問題解決力向上の一助として、多職種連携教育（Inter professional education : IPE）が、近年医療領域の養成教育に取り入れられつつある（吉村, 2012）。これまで、教育領域では教員養成課程での模擬ケース会議の教材を用いた多職種連携理解を検討した報告が見られる（荊木・森田・鈴木, 2015）。しかし、保育者養成課程における検討はほとんどない。

従って本研究は、保育者養成において模擬ケース会議の教材を開発し、保育者養成課程の学生が各専門性をどのように理解するのかについて検討する。

II. 方法

本研究は、多職種連携教育のための模擬ケース会議教材（荊木・森田・鈴木, 2015）の幼保版を作成し、教職関連科目での全15回の内、最後の3回を協働単元として、演習を行った。以下に作成した教材、調査協力者と授業実施者のプロフィール及び、実施講義の概要、実施方法の詳細を示す。

1. 調査協力者と授業実施者のプロフィール

調査協力者は、私立大学の小学校教諭・保育者養成校の内、研究協力の承諾が得られた小学校教諭・保育者養成校2回生担当講義の受講者76名（A校：37名、B校：39名）である。この両者を選んだ理由は、小学校教諭と幼稚園教諭、保育者養成の3種類のカリキュラムを同時に学ぶ課程にあるために、教育と保育の両面の知識を持ち、幅広い視野から幼児教育における協働の回答を得ることができると考えられ、調査協力者としてふさわしいと考えられた。A校の学生は、2回生担当の家庭支援論の講義であり、事前に家庭を取り巻く社会的背景や子育て支援等を学習していたが、幼稚園と家庭の連携については触れていなかった。B校の学生は、3回生担当の子どもの保健（演習）であり、子育てに関する社会的な資源について学習していたが、園と家庭との連携については触れていなかった。実習については、保育所、施設実習をA校は終えていた。A校の教員（第1著者）は教育相談員の勤務経験があり、B校の教員（第2著者）は養護教諭の勤務経験があった。

2. 実施時期

講義及び調査は、A校は2017年1月、B校は2017年2月に計3時限分に実施された。

3. 作成した教材

本研究は、以前作成した「指示書」「会議の手順書」「情報カード」「役割カード」「カンファレンスシート」からなる学校版模擬ケース会議の教材（荊木・森田・鈴木，2015）を基に幼保版に改定した問題解決学習（柳原，1976）である。

「指示書」の内容は、グループ全体でケース会議を行うことや、各役割、手順を示した。「ケース会議の進行書（園長用）」は、学校版の会議手順を参考にして園長の担当者に模擬ケース会議を進行するための手順を進行書として示した。「情報カード」は、各役割につき6枚を作成した。その内容は、各役割からみた当該園児の様子や心理的背景、家族関係、園内での当該園児の立ち位置、当該園児や母緒の教育センターでの様子や相談員の見立て等が、その役割や専門性に応じて記述されていた。担任のみ、事例提供者として、「情報カード」に番号を振り、その番号通りに情報を読むように模擬ケース会議の「指示書」にて指示した。「役割カード」には、担任、主任、園長、教育センター親担当相談員、教育センター子担当相談員の各役割の資格・専門性、専門的知識・技術、会議での役割を示した。

「初回カンファレンスシート（大阪府教育委員会，2006）」は、左半分には、「現在の家族や養育者の状況」や「ケース会議の目的」「問題の経過」「当該児童・生徒の学校や家庭内の状況」「経済状況や社会的状況」「関係者間の経過と見方」が記入できるようになっていた。右半分は、「本人・家族の成育歴等や援助の経過」「アセスメント結果」「確認すべきこと」「長期支援計画」「短期支援計画」「課題に合った役割分担」があり、左半分でまとめた情報を整理し、具体的な支援計画を立案、役割分担できるように構成されていた。

模擬ケース会議の内容は、乱暴な、年中男子Aについて、担任の呼びかけでケース会議が始まる。担任がクラスの状況を話した後、幼稚園の主任、園長、Aと母親が通っている教育センター親・子担当相談員の現状報告や見立てからAの家庭的背景やAのクラスでの立ち位置、家族の状況、利用可能な援助資源等が理解できる。その上で実施者は、よりAの実状にあった支援を立案・計画・役割分担することが可能となった。

幼保版の模擬ケース会議の成員に教育センター親担当相談員、教育センター子担当相談員を選択した理由は、学校では小・中・高等学校等においてスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーは一般的であるが、保育園や幼稚園において心理職が導入されているのは、大阪府や京都府等の一部の地域に限られており、保育所でも巡回相談が一般的である（小川，2014）。そのため、外部の専門家に幼稚園と連携することが多い教育センターの教育相談員を会議の成員とした。また園長役に、園内外をつなぐ役割として、会議の司会をさせた。

4. 倫理的配慮

学生には調査を行う趣旨について説明し、個人情報や大学の倫理基準に基づき処理すると共に、研究のためのデータ活用の実施許可を取った。

5. 実施方法

(1) 演習および調査の実施方法

1 回目は 5 人班を作り, 幼稚園の担任, 主任, 園長, 教育センター親担当相談員, 教育センター子担当相談員の役割をふった。園長役の学生に会議の進行役として, ケース会議の説明を記した指示書を会議方法の説明時に手渡した。各役割には 6 枚の情報カード, 役割カードを渡し, 各カードのやり取りを口頭で行うことを指示した。まとめた情報をカンファレンスシート(大阪府教育委員会, 2006)に記入し, 支援計画を立てるよう指示した。

2・3 回目は, 各班がカンファレンスシートにある項目の「アセスメントの結果明らかになったこと」「確認すべきこと」「長期的な支援計画」「短期的な支援計画」「課題にあった役割分担」を記入し, 発表することを指示した。

調査の実施方法では, ①会議開始前, ②1 回終了後, ③発表終了後に各専門性について, 自由記述の質問紙にて回答させた。質問紙調査は A3 用紙に書き足す形式で, 担った役割や各専門性や専門的支援についての記述, ケース会議の機能についての記述, ケース会議の感想についての記述をさせた。本研究では, この 3 回の担任, 主任, 園長, 教育センター親担当, 教育センター子担当の各専門性や専門的支援についての回答を分析対象とした。

(2) 分析方法

3 回の専門性理解についてテキスト化し, 教材作成時に各専門領域として著者らが想定した部分と, 学生が考えた部分を分けて, カテゴリを書き出した。その際, 教育相談員の勤務経験がある第 1 著者と, 養護教諭の勤務経験がある第 2 筆者が共同して検討し, 精緻化を行った。その中で, 初回から何も書かれていない記述を無回答として数えた。

その後, 各カテゴリの頻出度数を換算した。各学生の頻出度数を合計し, 各回の数値を比較し, χ^2 検定を行い, 度数の少ないものは, 直接確率検定にて検討した。

Ⅲ. 結果

1. 各カテゴリの名称と意味

以下に著者が想定したものと学生がカテゴリとして挙げたものを, 【 】にて示す。

(1) 担任の専門性に関連するカテゴリ

こちらが想定したカテゴリは【子どもの養護】, 【クラス経営】, 【保護者対応】, 【園内連携】であった。学生があげたカテゴリは【危機対応】, 【保護者との連携(調整)], 【個に応じた支援】, 【背景の専門的知識】, 【園外連携】, 【幼稚園教諭免許】が見られた。

(2) 主任の専門性に関連するカテゴリ

こちらが想定したカテゴリは【2・3 次対応の子どもの見守り】, 【2・3 次対応の保護者の見守り】であった。学生があげたカテゴリは【背景の専門的知識】, 【園経営の補佐】, 【教員の支援】, 【連携の要】, 【幼稚園教諭免許】, 【無回答・わからない】が見られた。

(3) 園長の専門性に関連するカテゴリ

こちらが想定したカテゴリは【2・3次対応の子どもの見守り】、【2・3次対応の保護者の見守り】、【入園当時の子ども・保護者の理解】、【外部連携】であった。学生があげたカテゴリは【園全体の経営】、【園全体の環境調整】、【危機対応】、【最終決定】、【教員の支援】、【連携の要】、【幼稚園教諭免許】、【背景の専門的知識】、【無回答】が見られた。こちらが想定し、学生が想定しなかったカテゴリは【2・3次対応の子ども・保護者の見守り】が見られた。

(4) 教育センター親担当の専門性に関連するカテゴリ

こちらが想定したカテゴリは【保護者の園への感情の見立て】、【保護者の子育てへの感情や技能の見立て】、【Aの親子・夫婦関係・兄弟関係の見立て】、【保護者の現家族の見立て】であった。学生があげたカテゴリは【問題解決の支援】、【親への面接・支援】、【支援計画の立案】、【スキル・資格】、【親への仲介・連携】、【親や園との連携】、【無回答】が見られた。こちらが想定し、学生が想定しなかったカテゴリは【保護者の園への感情の見立て】、【保護者の子育てへの感情や技能の見立て】、【母親の現家族の見立て】が見られた。

(5) 教育センター子担当の専門性に関連するカテゴリ

こちらが想定していたカテゴリは【Aの感情表現の見立て】、【Aの発達の見立て】、【Aの家族内の対人関係の見立て】、【Aの感情表現の受容と直面化】が見られた。学生があげたカテゴリは【背景の専門的知識】、【親や園との連携】、【資格・スキル】、【支援計画立案】、【無回答】が見られた。

2. 各カテゴリの頻出回数と検定結果

以下に各カテゴリの頻出回数と検定結果を示す。各項目の太字部分は、こちらが想定したカテゴリである。

(1) 担任の専門性の回答人数比較

担任の専門性での各カテゴリの頻出数において、会議開始前に多く見られたのは、【子どもの養護】 ($\chi^2=36.00, df=2, **$)、【背景の専門的知識】 ($\chi^2=30.00, df=2, **$) であった。第1回終了後に多く見られたのは、【園内連携】 ($\chi^2=22.84, df=2, **$) であった。発表後に有意な差は見られなかった。(Table1-1・2)

Table1-1 保育者養成学生における担任の専門性の回答人数 (n) と割合 (%)

	子どもの養護		クラス経営		保護者対応		園内連携		危機対応		保護者との連携 (調整)		個に応じた支援	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
会議開始前	18	23.7	18	23.7	10	13.2	3	3.9	2	2.6	11	14.5	9	11.8
第1回目終了後	0	0	6	7.9	6	7.9	16	21.1	0	0	6	7.9	11	14.5
発表後	0	0	12	15.8	4	5.3	0	0	0	0	11	14.5	16	21.1

Table1-2 保育者養成学生における担任の専門性の回答人数 (n) と割合 (%)

	背景の専門的知識		園外連携		幼稚園教諭免許	
	n	%	n	%	n	%
会議開始前	15	19.7	0	0	0	0
第1回目終了後	0	0	2	2.6	6	7.9
発表後	0	0	0	0	0	0

注) 各回の回答数における%は, それぞれ完全回答を行った回答者数の合計人数を分母とした (完全回答者数76人)。

(2) 主任の専門性の回答人数比較

主任の専門性での各カテゴリの頻出数において, 会議開始前に多く見られたのは, 【背景の専門的知識】 ($\chi^2=18.00, df=2, **$), 【教員の支援】 ($\chi^2=19.6, df=2, **$) であった (Table2)。

Table2 保育者養成学生における主任の専門性の回答人数 (n) と割合 (%)

	2・3次対応の子どもの見守り		2・3次対応の保護者の見守り		背景の専門的知識		園経営の補佐		教員の支援		連携の要		幼稚園教諭免許	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
会議開始前	15	19.7	4	5.3	9	11.8	7	9.2	28	36.8	13	17.1	0	0
第1回目終了後	9	11.8	13	17.1	0	0	11	14.5	4	5.3	6	7.9	2	2.6
発表後	4	5.3	13	17.1	0	0	7	9.2	13	17.1	7	9.2	0	0

注) 各回の回答数における%は, それぞれ完全回答を行った回答者数の合計人数を分母とした (完全回答者数76人)。

(3) 園長の専門性の回答人数比較

園長の専門性での各カテゴリの頻出数において, 会議開始前に多く見られたのは, 【背景の専門的知識】 ($\chi^2=26.00, df=2, **$), 【園全体の経営】 ($\chi^2=16.73, df=2, **$), 【無回答】 ($\chi^2=8.00, df=2, *$) であった。発表後に多く見られたのは, 【外部連携】 ($\chi^2=7.13, df=2, *$), 【教員の支援】 ($\chi^2=7.43, df=2, *$), 【連携の要】 ($\chi^2=31.59, df=2, **$) であった。第1回終了後に有意な差は見られなかった (Table3-1・2)。

Table3-1 保育者養成学生における園長の専門性の回答人数 (n) と割合 (%)

	2・3次対応の子どもの見守り		2・3次対応の保護者の見守り		入園当時の子ども・保護者の理解		外部連携		背景の専門的知識		園全体の経営		危機対応	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
会議開始前	0	0	0	0	0	0	9	11.8	13	17.1	26	34.2	4	5.3
第1回終了後	0	0	0	0	3	3.9	15	19.7	0	0	7	9.2	0	0
発表後	0	0	0	0	0	0	24	31.6	0	0	8	10.5	0	0

Table3-2 保育者養成学生における園長の専門性の回答人数 (n) と割合 (%)

	最終決定		教員の支援		連携の要		幼稚園教諭 免許		園全体の 環境調整		無回答	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
会議開始前	3	3.9	6	7.9	0	0	0	0	0	0	15	19.7
第1回終了後	0	0	0	0	13	17.1	2	2.6	4	5.3	6	7.9
発表後	0	0	8	10.5	30	39.5	0	0	4	5.3	2	2.6

注) 各回の回答数における%は、それぞれ完全回答を行った回答者数の合計人数を分母とした(完全回答者数76人)。

(4) 教育センター親担当相談員の専門性の回答人数比較

教育センター親担当の専門性での各カテゴリの頻出数において、会議開始前に多く見られたのは、【問題解決の支援】($\chi^2=6.50, df=2, *$)、【親への面接・支援】($\chi^2=29.83, df=2, **$)【無回答】($\chi^2=22.84, df=2, **$)であった。第1回終了後に多く見られたのは、【Aの親子・夫婦関係・兄弟関係の見立て】($\chi^2=16.00, df=2, **$)、【親への仲介・連携】($\chi^2=18.00, df=2, **$)であった。発表後に多く見られたのは、【園や親との連携】($\chi^2=24.00, df=2, **$)であった(Table4-1・2)。

Table4-1 保育者養成学生における教育センター親担当相談員の専門性の回答人数 (n) と割合 (%)

	保護者の 園への感情 の見立て		保護者の 子育てへの 感情や技能 の見立て		Aの親子・ 夫婦関係・ 兄弟関係の 見立て		保護者の 現家族の 見立て		問題解決の 支援		親への 面接・支援		支援計画の 立案	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
会議開始前	0	0	0	0	0	0	0	0	8	10.5	41	53.9	3	3.9
第1回終了後	0	0	0	0	8	10.5	0	0	5	6.6	24	31.6	0	0
発表後	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24	31.6	0	0

Table4-2 保育者養成学生における教育センター親担当相談員の専門性の回答人数 (n) と割合 (%)

	スキル・ 資格		親への 仲介・連携		親や園との 連携		無回答	
	n	%	n	%	n	%	n	%
会議開始前	7	9.2	0	0	0	0	16	21.1
第1回終了後	6	7.9	9	11.8	0	0	3	3.9
発表後	4	5.3	0	0	12	15.8	0	0

注) 各回の回答数における%は、それぞれ完全回答を行った回答者数の合計人数を分母とした(完全回答者数76人)。

(5) 教育センター子担当相談員の専門性の回答人数比較

教育センター親担当の専門性での各カテゴリの頻出数において、会議開始前に多く見られたのは、【Aの感情表現の受容と直面化】($\chi^2=7.18, df=2, *$)、【無回答】($\chi^2=29.12, df=2, **$)であった。第1回終了後に多く見られたのは、【Aの感情表現の見立て】($\chi^2=18.47, df=2, **$)、であった。発表後に多く見られたのは、【園や親との連携】($\chi^2=7.60, df=2, *$)であっ

た (Table5-1・2)。

Table5-1 保育者養成学生における教育センター子担当相談員の専門性の回答人数 (n) と割合 (%)

	Aの感情表現の見立て		Aの発達の見立て		Aの家族内の対人関係の見立て		Aの感情表現の受容と直面化		背景の専門的知識		親や園との連携		資格・スキル	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
会議開始前	2	2.6	4	5.3	1	1.3	32	42.1	14	18.4	2	2.6	0	0
第1回終了後	14	18.4	1	1.3	0	0	14	18.4	3	3.9	6	7.9	3	3.9
発表後	1	1.3	5	6.6	0	0	22	28.9	3	3.9	12	15.8	0	0

Table5-2 保育者養成学生における教育センター子担当相談員の専門性の回答人数 (n) と割合 (%)

	支援計画立案		無回答	
	n	%	n	%
会議開始前	0	0	21	27.6
第1回終了後	5	6.6	3	3.9
発表後	5	6.6	1	1.3

注) 各回の回答数における%は、それぞれ完全回答を行った回答者数の合計人数を分母とした (完全回答者数76人)

IV. 考察

1. 保育者養成学生の専門性理解

各回でのカテゴリの出現数の比較から、①のケース会議開始前は担任の【子どもの養護】や、主任の【教員の支援】、園長の【園全体の経営】、教育センター親担当相談員の【問題解決の支援】、【親への面接・支援】、【無解答】、教育センター子担当の【Aの感情表現の受容と直面化】といった、ステレオタイプの見方か、園長や教育センターの親・子担当相談員の【無回答】といった専門性が分からない様子が見られた。しかし、②の1回終了後は、担任の【園内連携】といった協働に関わる部分や、教育センターの親・子担当相談員の【Aの親子・夫婦関係・兄弟関係の見立て】や【Aの感情表現の見立て】といったこれまで未知だった専門性が記述され、③の発表後では、園長は【外部連携】や【教員の支援】といった【連携の要】として動く様子が記述され、教育センター親・子担当相談員では、【親や園の連携】といった連携に関わる部分が意識されていた。

これらのことから学生は、模擬ケース会議以前には、各専門性に対して、知らないかステレオタイプの見方をする傾向が見られたが、会議開始以降は、比較的理解可能な担任の園内連携や見立てについて意識され、発表後では園長が連携の要として影響することや、教育センター親・子担当の見立てといった連携者としての面を包括的に認識するようになったと考えられた。これらの理解の傾向は、教員養成学生や養護教諭養成学生の模擬ケース会議の理解 (荊木・森田・鈴木, 2015) と比較すると、背景にある専門知識や素朴概念に影響された教員養成学生や養護教諭養成学生よりも、情報カードや役割カードの内容に従って各専門

性を理解したと考えられる。これらの違いの理由として考えられることは、教員養成学生や養護教諭養成学生が、ほとんど前知識がなかったスクールソーシャルワーカーを理解した状況と似ていることから、保育者養成学生は、前知識がほとんどない中で相談員の役割を理解していたと考えられた。

2. 保育者養成学生が理解しづらい専門性

こちらが想定し、学生が想定しなかったカテゴリは、園長の【2・3次対応の子どもの見守り】や【2・3次対応の保護者の見守り】、教育センター親担当相談員の【保護者の園への感情の見立て】【保護者の子育てへの感情や技能の見立て】【保護者の現家族の見立て】等であった。これらの専門性は、学生の中で意識されづらい可能性があると考えられた。

学生がこれらのカテゴリを意識しづらかった理由として、いくつかのことが考えられる。これらの専門性は、各専門職が実際に目に見える形で動く場合に基盤となる経験や知識、動きの中に入ると考えられる。例えば、園長の【2・3次対応の子どもの見守り】や【2・3次対応の保護者の見守り】は、園の中のリスクマネジメントの観点からも、当然知っておくべきことである。また、教育センター親担当相談員の【保護者の園への感情の見立て】や【保護者の子育てへの感情や技能の見立て】、【保護者の現家族の見立て】についても、保護者への教育相談を行っていくためには必要不可欠な理解である。しかし、学生が理解した専門性である園長の【外部連携】や【連携の要】、教育センター親担当相談員の【親への面接・支援】と比べると表面化しづらく、理解しがたい側面があると考えられた。こうした理解困難は、園長や教育センターの親・子担当の専門性に対して、ケース会議開始前に【無回答】が見られたこととも関連していると考えられ、通常の講義だけでは、学生は異職種の専門性が意識しづらいと考えられる。保育者養成の教育相談テキストでは、保育所や幼稚園は教育相談組織を形成し、全ての職員が組織の一員として協力するよう提唱されている（清水、2006）。そのため、保育者養成の中でも、保育現場でのより良い協働の準備段階として、これらの専門性について学ぶ必要性があると考えられた。

3. 本研究の課題と展望

本研究の課題として、100人未満の小規模データであり、本研究の結果を精緻化していくためには、より多くのデータが必要となるだろう。そのため、今後の課題として、もう少し大規模にこれらの理解のあり方を見ていく必要があるだろう。

また、保育者養成学生が組織に関する前知識がほとんどないことについては、幼稚園や保育所の中で園長の法的位置づけが明確ではなく、そのため管理職にとって必要なマネジメントの研修等がほとんど整備されていないことが関連していると考えられる（矢藤、2017）。一方、学生は「子どもの保健」等の科目において、乳幼児の心身の健康に関する相談機関として市町村保健センターの機能や役割について学んでいる。発達や心身の相談は地域保健の

専門家が行うというイメージが学生の意識の中で形成されているのかは、本研究の結果をみても疑問が残る。より良い理解に、講義内では幼児や保護者の相談は多様な機関で行われていることや、園ならではの機能について整理させておくとういと思われた。実際に、園内会議の必要性が高いほど保育士の効力感が高まり、ストレスが軽減する状況（大内・野澤・萩原, 2017）を考えると、学生がより良い会議の持ち方や園全体としての連携・協働の有りかたに学ぶことは、今後ますます重要になると考えられる。そのため、本研究の展望として、本教材を養成学生だけでなく、現役の保育者に対して、園全体の共通認識を持つために（矢藤, 2017）、園内研修として活用することも可能と考えられた。

以上より、本研究において開発した模擬ケース会議の教材は、保育者養成の多職種連携教育において、連携や異職種を理解する上で一助になると考えられた。

引用文献

- 荊木まき子・森田英嗣・鈴木薫 2015 多職種連携教育における「模擬ケース会議」の可能性—教員養成課程における可能性— 大阪教育大学紀要Ⅳ教育科学, 64 (1), 231-252.
- 小川恭子 2014 キンダーカウンセラー活動の現状—研究動向と今後の課題について— 花園大学心理カウンセリングセンター研究紀要 第8号, 41-49.
- 大阪府教育委員会 2006 SSW 配置小学校における活動と地区での活用ガイド 大阪府教育委員会, 児童生徒支援課.
- 大内善広・野澤義隆・萩原康仁 2017 保育所における園内会議と保育士の効力感・ストレスの関連 日本教育心理学会第59回総会発表論文集, 357.
- 澤津まり子・鎌田雅史・山根薫子 2015 潜在保育士の実態に関する調査研究—離職の要因を探る— 就実論叢, 45, 191-200.
- 清水勇 2006 第7章 教育相談・園における教育相談の意義と活用 親・保護者のための子育て・保育カウンセリングワークブック 学事出版, 60-67.
- 矢藤誠滋郎 2017 保育の質を高めるチームづくり—園と保育者の成長を支える— わかば社
- 柳原光 1976 クリエイティブ O.D. プレイスタイム.
- 吉村学 2012 総論 なぜ今, Interprofessional education なのか? 月間地域医学, 26, 296-305.