

Meisei University
Distance Education Graduate Course

**Research Bulletin of
SCIENCE of EDUCATION**

Vol. **17**
2018 / 2

明 星 大 学
通信制大学院研究紀要
教育学研究

目 次

修士論文

板野和彦 教授指導

ベッブルガリトミック教育の発展、普及に果たした役割に関する研究
.....大武美千代..... 3

佐々井利夫 教授指導

看護学実習における教員の暗黙知伝授プロセスの解明
- 学生に伝えたい“思い”に焦点を当てて -宮本綾美..... 11

樋口修資 教授指導

看護専門学校の実態調査から見る終末期看護教育の在り方に関する一考察
- 今後の終末期看護教育について -若松千尋..... 19

修士論文概要

板野和彦 教授指導

ジャック＝ダルクローズが指摘したガラン・パリ・シュヴェエ法の問題点に関する研究
.....大瀬戸美穂..... 29

「サウンド・エデュケーション（音の教育）」の目標と評価に関する研究
.....神林哲平..... 31

エミール・ジャック＝ダルクローズの聴取に関する見解の変遷についての研究
.....小林郁子..... 33

J＝ダルクローズの音楽教育観に関する一考察
- 哲学者達の言説を基に -古谷和子..... 35

垣内国光 教授指導

シンクロダンスが、障害児者・援助者相互に及ぼす影響
- 主に知的障害・自閉症スペクトラム（ASD）における
他者との対人相互関係の特徴と変化の視点から -市川和彦..... 38

佐々井利夫 教授指導

看護師が臨床で必要と感じる形態機能学の知識..... 渕野佳澄..... 40

訪問看護師の看護実践能力に関する研究
- 初回訪問時の援助的関係形成のための社会的スキルについて -
.....牧原和子..... 42

杉本明子 教授指導

特別支援学級に在籍する児童の書字学習指導の効果

－ひらがなの書字学習の指導事例から－……………橋本 勲………… 44

高島秀樹 教授指導

プラネタリウムにおける学習投影の効果……………飯塚礼子………… 46

小学生の放課後の過ごし方によるソーシャルスキルの獲得について

～放課後児童クラブの児童を対象に～……………下郡早苗………… 49

星山麻木 教授指導

早期支援に保護者が求めるソーシャルワーク機能

－診断の有無による支援の違いに着目して－……………佐々木沙和子………… 50

吉富芳正 教授指導

中学校国語科における引用の指導に関する研究……………金 隆子………… 52

情報社会のしくみを小学校5年生に教えるための教材の開発と評価

……………佐藤正寿………… 54

小学校教員養成段階における社会科の地域教材開発力育成に関する研究

……………高橋武郎………… 56

OPPAを活用した高校英語の授業改善に関する研究

－学びの質を変える生徒と教師の「自己評価」を中心として－

……………谷戸聡子………… 58

博士論文概要

佐々井利夫 教授指導

看護基礎教育におけるケアリングの研究……………佐藤 聖一………… 63

総合的な学習の時間の展開における課題と解決についての考察

－小学校教師を対象とした意識調査を手がかりに－……………村井万寿夫………… 65

島田博祐 教授指導

婦人保護関連事業と知的障害関連事業に通底する「要保護」論に関する比較研究

……………梶原洋生………… 71

理学療法士養成校におけるカリキュラム改革

－学習への動機づけの影響と診療参加型臨床実習導入の効果について－

……………河辺信秀………… 75

高島秀樹 教授指導

看護教育の高等教育化時代における看護教員のライフストーリー研究

……………大池美也子………… 79

| | | |
|---------------------------|-----------|----|
| リハビリテーション看護の実践モデルの構築…………… | 長嶋 祐子………… | 83 |
|---------------------------|-----------|----|

投稿論文

| | | |
|----------------------------|----------|----|
| 自閉症生徒のライフプランニングに関する研究…………… | 清水 浩………… | 89 |
|----------------------------|----------|----|

| | | |
|---|-----------|----|
| 幼稚園職員による心理教育的援助サービスの実践 －幼稚園から小学校に移行する期間に着目して－…………… | 狩俣 順也………… | 97 |
|---|-----------|----|

研究ノート

| | | |
|---|------------------|-----|
| 書字障害の認知神経心理学的研究に関する考察 －発達性書字障害と後天性書字障害の情報処理モデルと診断・治療－ …………… | 教育学部教授 杉本 明子………… | 109 |
|---|------------------|-----|

| | | |
|----------------|--|-----|
| 研究紀要編集委員 …………… | | 121 |
|----------------|--|-----|

| | | |
|----------------|--|-----|
| 研究紀要編集規程 …………… | | 121 |
|----------------|--|-----|

| | | |
|------------|--|-----|
| 編集後記 …………… | | 123 |
|------------|--|-----|

Meisei University
Distance Education : Graduate Course
Research Bulletin of Science of Education

Contents

Essays :

- A study about the role of Boepple who developed and expended Dalcroze-eurythmics.
..... Michiyo Otake 3
- Investigation on the Process Teachers Convey Their Tacit Knowledge to Students in
Nursing Clinical Practicum – Focusing on the “Mind” Teachers hope to Convey to
Students – Ayami Miyamoto 11
- A study on the Terminal care Nursing Education
..... Chihiro Wakamatsu 19

Abstracts of Master’s Theses :

- A study on the problem of Galin-Paris-Chev  method pointed out by Jaques = Dalcroze
..... Miho Oseido 29
- A Study about the Objectives and Evaluation of Sound Education
..... Teppei Kanbayashi 31
- A study on the transition of opinion on listening to Emile Jaques=Dalcroze
..... Ikuko Kobayashi 33
- A Study of Jaques-Dalcroze’s Educational View on Music, based on discourse of
philosophers Kazuko Furutani 35
- Study of the influence about synchronization dance performed between handicapped
person and a care worker. : The perspective of particularity in the mutual relation
between the intellectual disabilities person or autistic person (ASD), and others
persons, and the perspective of change of them. Kazuhiko Ichikawa 38
- Knowledge of the structure and function of the human body necessary for nurses in
clinical practice Kasumi Fuchino 40
- A study on nursing practical ability of visiting nurse ~On social skills to build aid
relationships during initial visit~ Kazuko Makihara 42
- Effect of The Educational Guidance for Writing Study on the child who enrolled in the
special support class : Writing Study of HIRAGANA
..... Isao Hashimoto 44

| | | |
|--|----------------------|----|
| Effect of learning projection on planetarium | Reiko Izuka..... | 46 |
| About the situation of acquisition of sociality by the difference of how to spend elementary school students after school. ~Targeting children of after school children's club.~ | Sanae Shimogori..... | 49 |
| Social work function required by parents for early support – Focusing on differences in support depending with presence or absence of diagnosis – | Sawako Sasaki..... | 50 |
| Study on Teaching Quotation in Junior High School Language Classes | Takako Kon..... | 52 |
| Development and evaluation of teaching materials to teach elementary school fifth graders about mechanism of information society | Masatoshi Sato..... | 54 |
| A Study on Cultivating Competence in Materials Development of Regional Teaching of Social Studies at Elementary School in Teachers Training Course | Takeo Takahashi..... | 56 |
| Study of Lesson Improvement by Using OPPA in High School English Classes, with a Focus on the Self-Assessment of Both Students and Teachers to Increase the Quality of Learning | Satoko Yato..... | 58 |
| Abstracts of Doctor's Theses : | | |
| A study of basic nursing education: Caring | Seiichi Sato..... | 63 |
| Research about the Process of Teaching and Learning in the Class of Integrated Studies - Based on a Consciousness Survey on the Elementary School Teachers - | Masuo Murai..... | 65 |
| The theory on “needs for protection” that underlies both programs for protection of women and programs for people with intellectual disabilities : A comparative study | Hiroki Kajiwara..... | 71 |
| Curriculum Reform in Physical Therapist Training Colleges —The Impact of Motivation to Learn and the Efficacy of Introducing Diagnosis Participation-type Clinical Training— | Nobuhide Kawabe..... | 75 |
| Life story research on nursing teachers in the age of higher education of nursing education | Miyako Oike..... | 79 |
| The Establishment of Practice Model in Rehabilitation Nursing | Yuko Nagashima..... | 83 |

Articles :

Study on life planning of autistic studentsHiroshi Shimizu..... 89

Practice of psycho-educational service by kindergarten staff – Focusing on the period of transitional from kindergarten to elementary school –
.....Junya Karimata..... 97

Research Notes :

Considerations on a cognitive neuropsychological approach to dysgraphia : Diagnostic, treatment and information processing model for developmental dysgraphia and acquired dysgraphiaAkiko Sugimoto..... 109

修士論文

ベップルがリトミック教育の発展、普及に果たした役割に関する研究

大 武 美千代

本研究はスイスの作曲家、音楽教育家であるエミール・ジャック＝ダルクローズ (Jaques-Dalcroze, Emile 1865-1950) の考案したリトミック教育に関する歴史研究である。身体運動を用いた音楽教育リトミックが、世界に発展、普及していく際に、ポール・ベップル (父) (Boepple, Paul, père 1867-1917) の功績が認められる点を明らかにしたものである。

作曲家ジャック＝ダルクローズと声楽家ベップルは、音楽を向上させると同時に、豊かな人間形成、発達、情操教育、全人格教育へもリトミックを用いるに至っている。これは新教育運動の影響もあるが、音楽教育をより良く活かす方法「ミュージック・ウェルネス」の思想が読み取れる。

また、ベップルには同姓同名の息子がおり、彼はアメリカ合衆国へ渡り、その流れは板野平 (1928-2009) により日本の国立音楽大学 (現東京都立川市) 及び附属幼・小・中・高校 (現東京都国立市) に流れている。本論文では、ベップルの果たした役割と、リトミック普及の手がかりがベップル親子によるものであったことが明らかになった。

キーワード：Emile Jaques-Dalcroze/Paul Boepple・リトミック・音楽教育と人間教育・身体運動・新教育運動・19世紀末～20世紀初頭のスイス学校教育

はじめに

(Boepple, Paul, père 1867-1917以下ベップルとする) ベップルについての先行研究は、ブライス (2014) による論文で一部触れられており、スイス・フランス語圏の現代における公立小学校に関する先行研究は今 (コン2007, 2012) によるものがある。しかし、ベップルとジャック＝ダルクローズの協力関係についてもっばら取り扱った研究は管見の限り見当たらない。第一部をベップル、第二部をベップル (息子) とする。

第1章 研究の目的

本研究第一部では、1903～1915年を中心にベップルに、第二部ではベップル (息子) に焦点を充て、リトミック教育の発展、普及に果たした功績を明らかにし、リトミック教育の世界的発展の陰に、ベップル親子がどのように関わっていたのかを明らかにすることを目的とする。

第2章 研究の対象と方法

本論文は、歴史研究である。ベップル著『生活と芸術のための教育方法としてのリズム』(1907年)、雑誌『リズム誌』(1909年)、『音楽性の要素、ジャック＝ダルクローズの原理にもとづく国民学校の歌の準備』(1910年)、『100年前の学校唱歌の目的と今日－ハンス・ゲオルク・ネーグリ/エミール・ジャック＝ダルクローズ』(1913年)、『国民学校、歌唱学校、音楽学校における独習用の音と記譜の仕方』(1915年)、ブレンスドルフ (Blensdorf, Otto 1871-1947) 著『ジャック＝ダルクローズの原則

による国民学校および高等学校の歌唱授業における自立性を目指した教育』(1913年)、スペクター(Spector, Irwin1916-)著『リズムと人生』(1990年)を対象に研究を行った。ジャック＝ダルクローズに関して『リズムと音楽と教育』『リトミック事典』を使用した。

第一部

第3章 ベップルについて(生涯)

ジャック＝ダルクローズより2歳若いベップルは、1867年7月5日スイスのバーゼルで生まれ、1917年4月14日同地で没した。

バーゼルのギムナジウム(9年制の中等教育機関)で学び、チューリッヒの教師養成所でベップルは多様な音楽の授業を受け、チューリッヒのG. Angerer及び、ミラノのGiovanniに声楽の歌唱レッスンを受けている。1890年、23歳でバーゼルに戻り、1898年より、女子高等中学校の声楽教師、1908年より、音楽学校とコンセルバトワールのソルフェージュ教師を務める。

ジャック＝ダルクローズとベップルの接点は、ベップル36歳、1903年ローザンヌヴォー州記念祭にてジャック＝ダルクローズの舞台にベップルが出演していたことから始まる。1906年5月の公演は、ベップルの監督のもとバーゼルで行われた。

1910年には、ベップルは『音楽性の要素、ジャック＝ダルクローズの原理にもとづく国民学校の歌の準備』(以下『ジャック＝ダルクローズの原理にもとづく歌の準備』とする)を執筆、これは、英語、フランス語、ドイツ語で同時出版されているが、フランス語版にジャック＝ダルクローズは巻頭文を掲載した。

その他、1913年に『100年前の学校唱歌の目的と今日－ハンス・ゲオルク・ネーグリ/エミール・ジャック＝ダルクローズ』を出版し、1915年に『国民学校、歌唱学校、音楽学校における独習用の音と記譜の仕方』など、教育に関する刊行物が存在する。

このように、ベップルは、声楽家、声楽教師、合唱指揮者、歌唱教育者、翻訳家、リトミック伝道者、リトミック理論家であった。

第4章 ベップルがジャック＝ダルクローズメソッドを導入した背景

1) ジャック＝ダルクローズの『学校音楽教育改革論』以前からリトミック指導

1905年7月1日スイス北部の古都、ソルルールでの音楽教育学会とジャック＝ダルクローズの『学校音楽教育改革論』が発表される以前の1904年から、ベップルはバーゼルのコンセルバトワールで、ジャック＝ダルクローズのリトミックを指導していた。コンセルバトワールでは、学生だけではなく、子どももリトミックを享受できた。

2) 当時の学校教育

当時、ジャック＝ダルクローズは1905年の『学校音楽教育改革論』の冒頭で、「音楽は学校では無視され、二義的役割しか果たしていない。」とある。音楽教育が充分行われていなかったその理由として、「わが国は、特質である優れた組織力、公立教育機関を担当する役所の大部分にみなぎる先進性と知性溢れる精神のおかげで、その学校教育制度が最も広く称賛されている国である。それなのに、どうして音楽教育だけが－さらには芸術一般が－のけ者扱いを受け、旧態依然としたまま放置されているのだろうか。それは、わが国の学校当局者たちが、音楽教育については何の知識ももたず、また、持とうと望まないからである。」と書かれている。

ジャック＝ダルクローズの教育理念は、ベップルと共通していた。ベップルはもともと声楽家であった。ベップルの考えとしては、歌だけを媒介にしている公立学校の音楽の授業も不十分と考え、公立学校での音楽の授業にジャック＝ダルクローズメソッドである『リズム体操』の要素を取り入れようと考えた。

第5章 ベップル『生活と芸術のための教育方法としてのリズム』（6つの講演）1907年

ジャック＝ダルクローズによる、リズムのためのリズムによる音楽教育の方法論に関する6つの講演が、1907年8月1日～15日、ジュネーブにおいて行われた。この入門コースには100人以上の男女が参加し、方法論についての問い合わせが数多く寄せられ、それらに応じることは不可能な状態となり、ベップルがドイツ語で講演内容を出版することとなった。第一講演の内容は脳科学、心理学、生理学、運動機能、神経機能他、多岐に渡った視点で語られている。

第6章 雑誌『リズム誌』の創刊 1909年

1909年にジャック＝ダルクローズの一番初めの生徒であるベップルによって雑誌『リズム誌』が創刊された。1909年には、ジャック＝ダルクローズ自身も仲間達に向けてメッセージを掲載し、「この雑誌の長い命と成功、心からの好意と真摯な献身を仲間と受け取り、伝え合うことを私は希望している。」と述べ、初めの2年間で10冊を出版した定期刊行物である。創刊者ベップルは論文『リトミックと音楽家』を載せ、今なお続いている雑誌である。

第7章 ベップル『音楽性の要素、ジャック＝ダルクローズの原理にもとづく国民学校の歌の準備』について 1910年

1) 教本の内容

ベップルのこの『ジャック＝ダルクローズの原理に基づく歌の準備』は、初等教育で、一学年から、推奨されている教則本である。第1～第6レッスンは7項目、その項目内容は以下である。

- | | | | |
|---------|-------------|--------------|----------|
| i 呼吸の練習 | ii アクセントの練習 | iii 聴覚の練習 | iv 指揮の練習 |
| v 音階の練習 | vi リズムの練習 | vii 一本線による練習 | |

2) 第1レッスン「ii アクセントの練習」「iii 聴覚の練習」「iv 指揮の練習」「v 音階の練習」

「vi リズムの練習」「vii 一本線による練習」の内容

ii アクセントの練習

これは、即時反応の訓練であり、同時に、拍の意識を持たせる意味もあったであろう。恐らく、小学校の子供達は、ゲーム感覚で楽しかったに違いない。

iii 聴覚の練習

これは、「絶対音感」の訓練であろう。序文にも、「Taudition absolue」について、音階練習は聴覚育成のための、ジャック＝ダルクローズメソッドの神髄であることを明らかにしている。

iv 指揮の練習

これはリトミックにおける指揮で、2拍子、3拍子、4拍子、5拍子、6拍子、7拍子、8拍子、9拍子まで行われるよう指示がある。体で拍子の感覚を身につける小学校で取り入れるには最適な内容であろう。

v 音階の練習

7つの音の音階、音名を覚える。ドレミファソラシドには1234567と書き記し（数字唱）、教

師は生徒達に質問する。楽譜を読めるようにする練習にもなっている。(読譜練習)

vi リズムの練習 (聴音)

音を記号化しテーブルを打つか、手を打ちながら書き取る。聞き取りと書き取りの練習である。

記号化：4分音符は | 2分音符は |__

vii 一本線による練習 (“La portée”)

生徒はドを、線上、線の上、線の下と読む経験から、移調や移動音部記号に慣れていくことになり、速読に繋がる練習である。

ベップルの『ジャック＝ダルクローズの原理に基づく歌の準備』序文の最後は、「ジャック＝ダルクローズは生徒達のために、愛情によって、この教育メソッドを探し、見つけた。子ども達を愛し、自分の中に芸術に対する本当の熱意を感じる教育家は、誰もが、ジャック＝ダルクローズの弟子となりますように！」とベップルにより締めくくられている。また、自分の意志を受け継いだベップルに対して、ジャック＝ダルクローズは「私は、歌の先生方の関心には、ポール・ベップルの『ジャック＝ダルクローズの原理に基づく歌の準備』を推薦する。」と賛辞を送っている。のちに、各地でリトミックを学校教育へ取り入れる試みがなされたが、ベップルの実施はその先鞭をつけたものと言える。

第8章 ヘレラウにおけるジャック＝ダルクローズ音楽院での活動

1) ヘレラウでの試験監督

ベップルが試験監督を務めたヘレラウHellerauは、ドレスデン近郊の田園都市で、ジャック＝ダルクローズのために建てられた教育施設の所在地であり、1911年から1914年の時期に大がかりな教育上の実験にとって好都合であったとされる。

2) ヘレラウにおける資格

ヘレラウにおけるジャック＝ダルクローズ学院は、当時、唯一の資格付与機関であったのだ。1913年の雑誌『ダルクローズ学院』では、リトミックの資格化についてより具体的に明記されている。「教員養成は、ジャック＝ダルクローズの個人的な指導により、ヘレラウだけ」で行われ、「支部施設では、いかなる場合でも教員資格を与えることはできない」ことが示されている。

3) ドイツでのリズム教育について

世紀転換期、リズムと身体に関する芸術が求められ、モダンダンスに繋がる潮流があった。そこでドイツは重要な位置を占めていたようだ。イサドラ・ダンカン (Duncan, Isadora 1878-1927)、ルドルフ・フォン・ラバン (Laban, Rudolf von 1879-1958)、ルドルフ・シュタイナー (Steiner, Rudolf 1861-1925)、ルドルフ・ボーデ (Bode, Rudolf 1881-1971)、メアリー・ヴィグマン (Wigman, Mary 1886-1973) などは、独自の身体運動、身体芸術、身体教育を発展させていくこととなる。ジャック＝ダルクローズの身体運動による教育もヘレラウで大きく前進した。

第9章 『100年前の学校唱歌の目的と今日－ハンス・ゲオルク・ネーゲリ/エミール・ジャック＝ダルクローズ』 1913年

1) ベップルによる過去のリズムとの比較論

1913年にベップルによって書かれたこのテキストは、「リズムを通しての教育の創始者であるジャック＝ダルクローズはバッハ（Bach, Johann Sebastian 1685-1750）、ベートーベン（Beethoven, Ludwig van 1770-1827）以降、音楽的なリズムの停滞という現象について説明している。ロマン主義から欠けていたものを補う、極めて音楽的な響きやハーモニーが変わってきたために、音楽におけるリズムの形態、発展が止まった。音の響き、ハーモニーは変わるが、リズムは大きな変化を見せていない。」と書かれているように、音楽史、作曲史の角度から論考され、音楽におけるリズムがリズムではなく、単なる音の長さとして扱われ、自然の資質を失い、音楽的位置づけをしていないことに触れている。「ジャック＝ダルクローズは鋭い観察者として実践の中で、この音楽教育の欠けを知った。」とある。その欠け、欠如を補うために、ジャック＝ダルクローズは原理を導き出した点が書かれている。

2) ジャック＝ダルクローズの原則、各地で紹介される

原則はジャック＝ダルクローズによって1905年スイスのゾロトゥルンで開催された音楽教育会議（Congrès de l'enseignement musical）でスイスの音楽教育改革についての内容の中で発表され、1年後1906年ベルリンで開かれた音楽教育者連盟会議（der Tagung des Deutschen musikpädagogischen Verbandes in Berlin）で発表され、1907年ジュネーヴで6つの講演として発表され、ベップルによりバーゼルで出版され、さらに同年バーゼルでジャック＝ダルクローズによって『リズムと手引き』として発表された。1906年にはジャック＝ダルクローズではなく、オットー・エルンスト（Ernst Otto）がハンブルグの教育大会（Lehrertag）でこの原理を取り扱った。という記載がある。

3) 原理から方法論へ

ジャック＝ダルクローズがこの原理を生み出した時には、方法論は書かれていなかったのである。「方法論はようやく彼の音楽の同僚との緊迫感があって、切磋琢磨して、初めて生まれた。」のである。ここで、ベップルを初め、初期に関わり、実践を編み出すまでの芸術家や音楽家とのやりとりの中で生れたものが、リトミックであることが判明した。

4) 方法論の一つとしてジャック＝ダルクローズ自身による作品と解説

興味深いのは、「ジャック＝ダルクローズは真の子どもの友として、子ども達のことについて、例えば信頼を寄せる等で満足するだけでなく、弊害を除去する方法を求めようになった」点である。その方法とは、作品を作曲している点である。その作品とは、『輪舞と子ども達』（“Rondes et Enfantsines”）だと書かれ、作曲家であったジャック＝ダルクローズが、本来のリズム感覚を取り戻すために、自ら作詞、作曲、輪舞の解説をしているものが、1949年パリで出版された『初めての子ども達の輪舞』（“Première rondes enfantines” 全10曲）、『12の新しい子ども達の輪舞』（“12 nouvelles rondes enfantines” 全12曲）である。これらの作品では、自然、生活、遊びなどがテーマとなり、音楽、詩、演劇、踊りの融合が見られる。

ベップルのこの書籍で、百年前のネーゲリ（Nägeli, Hans Georg 1773-1836）におけるリズムは音楽要素の教授の基本に設定しているのに対して、現在の教育法、ジャック＝ダルクローズにおけるリズムは、音と身体の動きを通して、様々な要素を目覚めさせ、高めようという、リズムを手段として

用い、リズムを最も大切な要素として音楽の中で捉えている点を紹介している。

第10章 『国民学校、歌唱学校、音楽学校における独習用の音と記譜の仕方』1915年

1917年に亡くなるベップルにとって恐らく最晩年の書籍である。これは、端的に言うと楽典テキスト、音楽理論書と言える。声楽と楽典の記譜法のための国民学校、声楽学校、音楽学校の個人レッスン用テキストであり、項目は、音階、音程、音程の分析、調性、音部記号、基本スケール、三和音、転回形、長調、短調、半音階、四和音、シャープとフラット、属七の和音、導音、Cdur, Fdur, Gdur、以上の楽典の基礎、初期段階の音楽理論書となっており、公立小学校をはじめ、音楽を学ぶ初心者への聖書と言えるような内容である。

第11章 この時期の音楽テキストの一例

1) 音楽家以外の人物による音楽教本

この時代は音楽家だけではなく、アブラハム (Abrahama, Otto 1872-1926) は、ベルリン大学で医学を卒業し、ドイツの内科医、心理学者、精神分析医であったが、音楽生理学や心理音響学、さらに非西洋の音楽民族音楽学を研究し、絶対音に関する本を出している。

クリューゲル (Krueger, Felix 1874-1948) は、ドイツの心理学者、精神分析医で博士号取得後、心理学、音楽学、音声学を研究し、『協和音の理論』を書いている。また、ブライス (2014) によると、およそ1922年まで、スイス公立小学校ではガラナー・パリ・シュベメソードに関連した音楽記譜法 (数字譜) が残っていたようである。

2) ブレンスドルフの音楽教本の内容

ジャック＝ダルクローズ『リズム体操』は1906年、ベップル『ジャック＝ダルクローズの原理に基づく歌の準備』は1910年、さらに、ブレンスドルフ (Blensdorf, Otto 1871-1947) は『ジャック＝ダルクローズの原則による国民学校および中等学校の歌唱授業における自立性を目指した教育』(以下『ジャック＝ダルクローズの原則による歌唱授業を目指した教育』とする)を1913年に出版している。

ブレンスドルフ『ジャック＝ダルクローズの原則による歌唱授業を目指した教育』(1913)では、8つの項目が7レッスン分の構成となっている。その内容は以下の通りである。

- | | | | |
|---------|-------------|-----------|------------------|
| i 呼吸の練習 | ii アクセントの練習 | iii 聴覚の練習 | iv 指揮の練習 |
| v 音階の練習 | vi リズムの練習 | vii 譜表 | viii 言葉の訓練及び発声練習 |

この内容をベップル『ジャック＝ダルクローズの原理に基づく歌の準備』(1910)と比較してみる。

- | | | | |
|---------|-------------|--------------|----------|
| i 呼吸の練習 | ii アクセントの練習 | iii 聴覚の練習 | iv 指揮の練習 |
| v 音階の練習 | vi リズムの練習 | vii 一本線による練習 | |

念のため、『ジャック＝ダルクローズの原理に基づく歌の準備』(1910)をドイツ語版で比較してみると、viiは「譜表」“Der Notenplan”と記載されており、iからviiまで、全く同じであった。8項目中7項目は共通していた。ベップルの1910年に発表したテキストが、1913年ブレンスドルフによって模倣され、引用されていたと推察できる。

3) ブレンスドルフはドイツ最初のリトミック教師

ブレンスドルフは、ドイツ最初のリトミック教師である。音楽家の家庭に生まれた国民学校の体育教師であった。彼もまた、リズム教育の普及に挑み、結果的には上手くいかなかったが、学校にリト

ミックを組み込もうとした人物の一人である。ドイツでは最初のリトミック教師は、体育教師であった、という点が大変興味深い。スイスでは、声楽家であるベップル、ドイツでは、体操教師であるブレンスドルフが小学校へリトミック教育を導入しようと考えたのである。

第二部

はじめに

ジャック＝ダルクローズは『リズム・音楽・教育』を1919年パリで出版し、翌年1920年、アメリカ合衆国で英語に翻訳し出版している。その際、序文で次のように述べている。

「音楽とは、その民族特有のリズムを具現化するものである。」

「アメリカ人の場合、私はリズム教育は、有益な影響を持ち得ると信じている。」

「私はアメリカの児童に示される、リズムについて知識の欠如に、驚かされてきた。」

「アメリカの子ども達が、芸術に、どれほど感動し、熱狂できるのかを知る機会があった。」とジャック＝ダルクローズは述べているように、アメリカ合衆国をヨーロッパの次に需要がある地、次に紹介する国とみていた。

第1章 ベップル（息子）について

1) ベップル（息子）の活動

1896年7月19日バーゼルで、バリトン歌手、合唱指揮者、音楽教師の息子として生まれ、1970年12月21日アメリカ合衆国バーモント州ブラトルバロで74歳で亡くなる2年前まで、合唱団を組織していたベップル（息子）であるが、指揮者、教育者として、演奏と教育の面で活躍した点は、同性同名の父親と共通している。父親の創刊した『リズム誌』には1920、24、25、27年と論文を掲載している。

1915-16年バーゼル大学でK.ネフに、バーゼル音楽院でH.フーバーに学んだ後、1916-17年ミュンヘンの王立音楽アカデミーでF.クローゼに、その後、1917年より、ジュネーブのダルクローズ音楽院でジャック＝ダルクローズに師事し、1919年にディプロマを得た。1917年から26年ジュネーブのダルクローズ音楽院（Institut Jaques-Dalcroze）で仮所長をし、7年間ジャック＝ダルクローズのチーフアシスタントも務める最も優秀な弟子であった。同時にジュネーブ、ローザンヌで三つの団体の合唱指揮にあたり、1923、25年は劇場指揮者を務め、オネゲル「ダヴィデ王」の初演もしている。1926-35年国際ジャック＝ダルクローズ教師連合U.I.P.D.の初代会長を務める。

2) ベップル（息子）からヒルダ・シュースターへ、そして板野平へ

1926年、ニューヨークダルクローズ学校の招きで渡米し、同校の校長となる。1944年までの18年間、同校校長を務め、1940年から助手をしていたヒルダ・シュースター（Hilda Schuster）が、1945年より校長を引き継ぐこととなる。彼女は52年校長を務めることとなる。板野平の修了証明書(certificate)の賞状には、このヒルダ・シュースターのサインが記されている。

3) ベップル（息子）によるアメリカ合衆国での普及

ベップル（息子）のニューヨークダルクローズ学校では、和声、対位法、オーケストレーション、作曲、音楽史を提供しつつ、伝統的なジャック＝ダルクローズ科目を追加している。

1929年夏、メイン州にダルクローズ学校分校を開き、ベップル（息子）はメイン州で教え、ニューヨークはブラッドフォードとギョルフにまかせていた。その後、積極的に他の都市でもリトミックを

広め始める。後にジュリアード音楽院と呼ばれる、音楽芸術ダムロッシュ研究所 (Damrosch Institute of Musical art) も、その一つである。他には、ハンター大学 (Hunter College)、ニューヨーク音楽教育大学 (New York University School of Musical Education)、コロンビア大学教師校 (Teachers College of Columbia University)、ダンス・デニシャーン学校 (The Denishawn School of the Dance)、ブラインド教育ニューヨーク研究所 (New York Institute for Education of the Blind)、やがて活動は70の学校や大学に及ぶ。プライベートレッスンはボストンからホノルルへ、そしてシアトルからワシントンへと指導の機会を増やしていった。1935年には、ベップル (息子) はニューヨークに戻りヒルダ・シュースターへと徐々に引き継いでいく。

考察

リトミックの発展は、世代と国を越えてベップルから息子へ、そしてヒルダ・シュースターへ、板野平 (1928-2009) へ連続と続いている。板野平は、ニューヨークダルクローズ音楽学校 留学後、国立音楽大学の教員となり、リトミックの理論の探究者としての役割を果たし、音楽教育法としてのリトミックを日本に導入し、発展させた。

以上のように、現在、リトミックは欧米をはじめとして、世界各国で展開されているが、これは創案者であるジャック＝ダルクローズが単独で成し遂げたのではなく、多くの協力者たちの力があり、その中でも、ベップル親子の功績が大きい点をこの研究で実証できたものと考えている。また、歴史研究から今後の日本の教育へ活かす方法を学び取ることも十分に可能であると考えている。

主な引用文献

- ・ Paul Boepple *Der Rhythmus als Erziehungsmittel für das Leben und die Kunst*, Basel, 1907
- ・ *Le rythme*, FIER, 2009
- ・ Paul Boepple *Les éléments de la musicalité préparations pour l'enseignement du chant à l'école primaire d'après les principes de la méthode Jaques-Dalcroze*, Jobin et Cie Paris, 1910
- Paul Boepple *Ziele des Schulgesanges vor hundert Jahren und heute. Hans Georg Nageli-Emile Jaques-Dalcroze*, Beilage zum Jahresbericht des Gymnasiums, der Realschule und der Tochterschule Basel, Basel 1913, und in: *Rhythmik in der Erziehung* 4/94
- Paul Boepple *Ton-und Notierungslehre für den Gesang-und Musikunterricht an Volks-, Sing-und Musik-schulen zum Selbstunterricht*, Leipzig, 1915
- ・ Otto Blensdorf *Erziehung zur Selbständig eit im Gesangunterricht für Volks-und höhere Schulen nach den Grundsätzen der Methode Jaques-Dalcroze*, Elberfeld 1913, repr. Frankfurt 1990
- ・ Irwin Spector, *Rhythm and life – The work of Emile Jaques-Dalcroze*-Pendragon press Stuyvesant, NY, 1990

謝辞

本研究を進めるにあたり、明星大学教育学部教授の板野和彦先生からは丁寧なご指導と示唆を頂きました。ここに記して御礼申し上げます。

(板野和彦教授指導 2016年度修士学位取得)

看護学実習における教員の暗黙知伝授プロセスの解明

－ 学生に伝えたい“思い”に焦点を当てて－

宮本 綾美

本研究は、熟練した行動や技能の発揮に必要な知識とされる「暗黙知」に着目した、看護基礎教育における効果的な看護実践能力の育成のための教育法をめざす研究の一環としての質的研究である。本研究では、教員の持つ“思い”に秘められる暗黙知の伝授方法を明らかにすることを目的として、教員に対し半構造化面接法を実施した。看護教員の抱く思いの内容、思いが伝わった場面及び伝わらなかった場面、学生の成長に関与していると思う教員の行動などの質問から得られたデータを、戈木クレイグヒル版Grounded Theory Approachを参考に分析を行った。分析結果より、教員の“思い”を学生に伝えるための行動として、ロールモデルの提供、コーチングとしての対話、文献を渡す行動、受け止める姿勢の4行動が明らかとなった。これら4行動の共通点である学生が知覚可能な教員の行動が、暗黙知伝授に必要な教育方法の一部であることが示唆された。

キーワード：暗黙知、知識伝授、看護学教育、看護学実習、看護学生

I. 研究目的

1. 研究の背景

近年、医療技術の進歩や生活習慣の改善から毎年のように平均寿命の延伸が遂げられている。日本の医療は病院での治療から自宅で生活しながら治療を継続する在宅医療へと変化しつつある。このような「治す治療」から「治し支える医療」という流れを受け、看護においても、様々な対象に合わせた質の高い看護が求められるようになってきている。

一方で、平成23年の「看護教育の内容と方法に関する検討会報告書¹⁾」において、若い世代における看護学生（以下、学生とする）の生活体験の減少について言及されている。生活体験が減少した学生に対し、いかに質の高い看護が提供できる看護師を育成するか、看護教員（以下、教員とする）に求められる教育的課題も大きい。

筆者は、教員になり実習指導を担当するようになってから、患者の気持ちに気付くことのできない学生に対して、どうしたら患者の気持ちに気付いてもらえるか考えるようになった。ロールモデルの概念を文献検討した文献の「学生が知覚できる技術を模倣することにおいて教員のロールモデルは活用可能であるが、知識の多くを暗黙知とする看護においては状況に即した実践能力にはならない²⁾」という文章は、筆者を暗黙知という言葉に注目させるきっかけとなった。

物理化学者のM.ポランニーは、知の可能性と限界について「私たちは、言葉にできるよりより多くのことを知ることができる。…しかし、通常、私たちは、どのようにして自分が知っている顔を見分けているのか分からない。だからこうした認知の多くは言葉に置き換えられないのだ³⁾」と述べている。知識には、言葉で表現できる知識以上に、言葉では表現することが困難な知識である暗黙知

が存在することを示している。名医がどのような判断で確実な診断を下すのか、芸術家がどのように芸術的作品を生み出すのか、プロのスポーツ選手がどのようにしたら速く走れるのかといった、熟練した天才的な行動や技能を、どのように発揮するのか、どのように知を活用することでその技が実現できるのかについて、語ることはできないとしているのである。

さらに、M.ポランニーは、「知る」という行動の側面について、「私が『知る』というとき、それは実践的な知識と理論的な知識を二つながら意味している⁴⁾」としている。言葉で伝えることができる「〔認識する〕対象を知っている〈knowing what〉(〔〕内筆者)⁵⁾」という理論的知識と、言葉で伝えることのできない「〔認識する〕方法を知っている〈knowing how〉(〔〕内筆者)⁶⁾」という実践的知識の双方の必要性を示し、互いに他方がなくては存在しないとしている。

田村らは看護基礎教育における教授内容について、「一般的な講義では、症状や生理学など、多くの情報を分類した形で提示されるが、それらの知識を実際の患者ケアにおいてどのように考え、活用するのか教授されていない。⁷⁾」と述べている。このように、看護基礎教育における講義では、「〔知識の〕対象を知る〈knowing what〉(〔〕内筆者)」については教授されているが、獲得した知識を、唯一無二である患者に対し、実際にどのように活用すればよいかといった「〔知識を活用する〕方法を知っている〈knowing how〉(〔〕内筆者)」については教授されていないのである。これでは、M.ポランニーの提言している「理論的知識」と「実践的知識」の両方がバランスよく存在しないことになり、真の知識の獲得にはつながらないといえる。

看護の知識伝授に関する文献には、「看護における認知面とは、個人の姿勢や態度あるいは資質や看護観が統合された“思い”であり、最も重要で伝えたい知識でありながら最も伝授が困難な暗黙知である。つまり、真の知識伝授とは“思い”を伝える暗黙知伝授が成否の鍵となり、知識伝授の核心をなす。⁸⁾」とあり、筆者が教員として看護学実習で学生に伝えたいものが「このような看護師になってほしい」という“思い”であることに気付いた。教員の伝授したい“思い”が、言語化困難な暗黙的知識であるために、教員の看護に対する“思い”が学生に伝わりにくく、状況に即した実践能力に繋がりにくいのではないかと考えた。

そこで筆者は、教員が伝授し難い暗黙的知識の内容とその方法やプロセスを解明できれば、学生は看護実践能力を獲得することができるのではないかと考え、本研究に着手した。

2. 研究目的と研究意義

本研究は、看護実践能力の獲得に必要な、教員の看護観を含む“思い”の内容や“思い”の伝授方法及びプロセスを明確にすることを目的とする。若い世代の学生においては、生活経験や人との関わりの減少から、対人関係を前提とした看護実践能力を獲得することに大きな課題がある。看護に必要な倫理観を含む教員の“思い”が学生に伝授される方法及びプロセスが明らかとなれば、現代に求められる質の高い看護師へ接近するための教育方法の明確化とその教育方法の重要性を示すことができる。さらに、本研究が、看護実践能力をもつ看護師育成の一助となれば、社会で求められている質の高い看護提供が拡大することにつながるという側面でも、本研究の意義がある。

3. 用語の定義

「看護学実習」とは、学生が、既習の知識・技術をもとに、看護の対象となる患者と相互行為を重ね、教員と教授＝学習過程を展開する中で看護実践に必要な能力を習得する授業である⁹⁾。

「思い」とは、看護教員が内的に抱く、学生に期待する姿や行動である。

「暗黙知」とは、言語としては表現できないような、教員の熟達した看護の技術や態度である。

「形式知」とは、言語による明示や他者への伝達が可能な知識である¹⁰⁾。

「知識伝授」とは、看護教員がもつ知識や信念を、学生に伝達しようとする行動である¹¹⁾。

II. 研究方法

1. 本研究における分析方法の特徴

本研究のリサーチ・クエスチョンを「看護学実習における教員の思いがどのようなプロセスを介して学生に伝授されるのか」とした。本研究の理論的視点が「何が生じているか」「これは何であるか」という解釈主義的視点であることから、研究方法を質的研究とした。解釈主義的視点における方法論は、談話分析、ナラティブ分析、エスノグラフィー等様々な方法の種類がある中、本研究のリサーチ・クエスチョンが「教員と学生の相互作用」であることからGTAを採用し、中でもシンボリック相互作用論を反映しているストラウス版GTAを基盤とした戈木クレイグヒル版GTAを採用した。GTAを用いた研究はリサーチ・クエスチョンのレベルである「何が生じているか」を証明するときに用いられる手法である¹²⁾。GTAは複数のサンプリング手法を用いることが推奨されており、代表的なものが面接法と観察法の2つを取り入れたGTAが多い。また、GTAには理論的サンプリングというデータ収集と分析を継続的に行う段階がある。しかし、本研究においては方法・手法は面接法という単一のサンプリング手法であること、加えて、理論的サンプリングは実施せず6名のデータ収集が全て終了した後に分析を開始していることから、純粋なGTAの手法を取り入れたとはいえない。そこで、「これは何であるか」というレベルのリサーチ・クエスチョンを証明するときに用いられる手法である質的記述的研究デザインも考察において合わせて採用した。

2. 研究対象

研究対象の要件は、看護系大学または3年課程看護専門学校に所属しており、看護学実習を担当している教員で、3年以上の教員経験をもつ看護教員とした。その結果、6名の研究協力者を得た。

3. データ収集内容

インタビューガイドは、「調査対象者の属性」「教員の学生に求める看護師像」「思いが伝わった場面」「思いが伝わらなかった場面」「学生の成長」の5つの構成とした。

- 1) 調査対象者の属性……………教員経験年数、臨床経験年数、看護学実習の担当領域、実習時間内における学生と1対1の指導時間割合、大切にしている看護観または看護師像
- 2) 学生に求める看護師像……………学生に求める看護師像とその理由、及びそれらを伝える場面と方法
- 3) 思いが伝わった場面……………思いが伝わった場面とその理由
- 4) 思いが伝わらなかった場面…思いが伝わらなかった場面とその理由
- 5) 学生の成長……………実習中の成長を感じる場面の内容、学生の成長に関与していると考えられる教員の行動、教えていないのに学んでいると思う場面とその内容

4. 分析方法

データ分析の流れについて、まず「テキストの切片化」「ラベルの抽出」「サブカテゴリーの抽出」

を行い、類似するサブカテゴリー同士を統合し「カテゴリー抽出」を行った。その後、カテゴリーを「状況（条件）」「行為／相互行為」「帰結」の3つのパラダイムに分類した。分類したカテゴリーを用いて「カテゴリー関連図」を作成し、どのような現象が起きているか視覚化した。この段階まで、研究協力者1名ずつ分析を行った。6名全てのカテゴリー関連図作成後に、類似するカテゴリー同士の統合を行い、1つのカテゴリー統合関連図を作成した。得られたカテゴリー及び関連図を基に、質的記述的研究として、カテゴリーの現象に関する濃厚な記述を行った。

Ⅲ. 研究結果と考察

1. 看護学実習における教員の行動及び学生の学習成果の説明概念

インタビュー内容の切片化を行った結果、228のラベルが抽出された。228のラベルは、73サブカテゴリー、7カテゴリーを形成した。7カテゴリーをパラダイム分類した結果、1つの状況、4つの行為／相互行為、2つの帰結を形成した。以下、テキストのキーワードを「」、ラベルは<>、サブカテゴリーは<>>、カテゴリーは【】、パラダイムは『』を用いて示す。

分析結果から、教員は学生に対し【教員の学生に求める看護師像】を有していることが明らかとなった。これはパラダイムの状況（条件）にあたる。思いを伝えるための行為／相互行為として【ロールモデルの提供】、【実践経験の提供】、【振り返りの要求】、【受け止める姿勢】を行っていることが明らかとなった。これらの行為／相互行為による学生の学習成果として【教員の思いが伝わった学生】と【教員の思いが伝わらない学生】の2つの帰結が生じることが明らかとなった。

2. 考察

看護学実習において、教員は学生に対して<相手の気持ちを理解できる看護師>になってもらいたいという思いをもっていた。また、学生には「健康の回復を助ける」ことを行い、「相手の自立を妨げない」、「健康回復を妨げない」よう、「居心地のよい人」や「快適さを提供する人」である<患者を理解できる看護師>になってもらいたいという思いをもっていた。さらに、看護を「業務としてではなく」、「人間として」、「挨拶や礼儀、尊重、モラル」を「意識的に」示すことができる<倫理観のある看護師>になってもらいたいと思っていた。その上、「忙しい時」でも「足を止めて確認する」、「立ち止まる」ことで、「今の患者のありのままを大切にする看護師」になってほしいという願いから、<多忙でも患者を捉える看護師>になってもらいたいという思いをもっていた。このように、教員は【教員の学生に求める看護師像】として、常に患者の利益を考え行動できる看護師になってほしいという“思い”を抱きながら実習指導を行っていた。

【教員の学生に求める看護師像】は、教員による【ロールモデルの提供】において、看護師としてどのような態度や行動をとればよいかという手本となる<相手の気持ちに寄り添う教員>の姿を提示していた。その目的は、学生が【教員の学生に求める看護師像】に気付いてもらうためであった。中谷らは、ロールモデルの行動は、学生への学習への動機づけの強化、看護職者としての態度や行動の獲得にとって重要としている¹³⁾。これは、本研究で得られた教員の【ロールモデルの提供】の目的と一致している。このことから、学生に対し【教員の学生に求める看護師像】という“思い”を伝えるために、教員による【ロールモデルの提供】が重要な一要素であるといえる。

しかし、ロールモデルは学生の「わかっている」という心的状況や理論的知識の形成には効果を発揮するが、ロールモデルを見ただけでは【教員の学生に求める看護師像】としての行動や態度の変容

に直接は繋がらないとされている。このことから、教員の“思い”通りの姿に学生が成長するためには、ロールモデル以外にも必要な要素の存在を示唆している。

そこで、教員の【実践経験の提供】を取り上げる。看護学実習における実践経験のもつ意義は、学生が実践経験によって知覚する「患者にとってよい」という主観的価値を、現象学的還元という思考プロセスによって追求かつ創出することにある。このことから、学生は患者に対する看護を実際に経験することによって、患者に必要な看護や看護師として必要な行動及び態度に気付き、患者にとってよい看護師の姿を自分の主観的価値を頼りに創造していくと捉えられる。それゆえ、教員の“思い”である【教員が学生に求める看護師像】は、【実践経験の提供】によって伝わるものではないといえる。

その理由の一つに、【実践経験の提供】には、教員と学生との直接的接触がないことが影響していると推察する。【実践経験の提供】における教員の役割は、学生への経験の場の提供にある。教員が学生に対しメッセージを伝える場面はなく、患者対学生の場面でしかないことから、教員の“思い”は【実習経験の提供】では伝わらないと考える。

次に、【振り返りの提供】について取り上げる。リフレクションは、「新たな看護実践を創造することを可能にする意図的な思考プロセス¹⁴⁾」であり、その方法は記述によるリフレクションとリフレクションを促進するコーチングがある。本研究の結果から、記録への記述や教員との対話を通じた結果、〈成長を言語表現できる学生〉や〈患者主体の思考ができる学生〉へと変化したことから、リフレクションによって教員の“思い”である〈患者を理解できる看護師〉の姿に接近しており、【教員の学生に求める看護師像】が学生に伝わっていた。本研究から記述と対話のどちらの方法による効果であったのか明らかにすることはできなかったが、記述と対話それぞれの方法と効果から、筆者は【振り返りの提供】による【教員の学生に求める看護師像】の伝授を次のように推察する。

リフレクションを促進するコーチングという対話法は、馬車のように望ましい方向へ導くための手段である。教員が考える望ましい方向とは、教員の“思い”である【教員の学生に求める看護師像】、すなわち患者の利益を優先する行動や態度も含まれる。コーチングという対話は、教員の“思い”が軌道となり進められるのである。このことから、リフレクションを促進するコーチングにおける教員と学生との対話は、教員の“思い”を伝える一要素であると考えられる。

一方で、記述によるリフレクションは、リフレクションという思考プロセスに沿って行われる記述であり、学生が自らの経験と経験外の知識である専門家や文献の知識とを比較検討しながら進められるとしている¹⁵⁾。このことから、学生はリフレクションの思考プロセスを基に新たな知を創造していくが、そこで必要となるのは実践経験と経験外の知識や理念である。このことから、教員の“思い”を伝える場面はリフレクションの記述プロセスには存在しないために、リフレクションの記述からは教員の“思い”が伝わらない可能性がある。しかし、本研究の結果から、教員は「参考書のコピーを渡す」ことを行い、学生一人で行う振り返りにおいて気づきのヒントとなるような支援をしていた。学生に渡す参考書は経験外の知識や理念に相当するため、教員の“思い”そのものではない。しかし、教員がその参考書を選択した意図には、教員の“思い”が存在している。間接的ではあるが、教員が学生に文献を渡す行動は、教員の“思い”を伝える一要素であると考えられる。

最後に、【受け止める姿勢】について取り上げる。受け止めるという姿勢は、相手の存在を認めるという意味から、コーチングスキルの一つである承認と一致する。承認は、コーチされる側をほめることであり、学生のよい行動や思考について認めることである。田村らによると、承認にはコーチの

評価が込められているとしている¹⁶⁾。コーチの評価は、学生の行動や態度が適切である、または善い（良い）と認めるものである。教員が適切である、または善い（良い）と判断する指標こそ、【教員の学生に求める看護師像】である教員の“思い”によって決定されと考えられる。つまり、コーチの評価には、教員の“思い”が評価指標となっている。このことから、教員によるコーチングスキルの承認である【受け止める姿勢】は、教員の“思い”を伝える一要素であると考えられる。

これまで述べてきたことをまとめると、教員の“思い”を伝える一要素と考えられる教員の行動には、【ロールモデルの提供】、【リフレクションの提供】におけるコーチングとしての対話、【リフレクションの提供】における文献を渡す行動、【受け止める姿勢】の4つの要素があることが示唆された。これらの4つ全てに共通するものとして、学生から知覚可能な教員の行動の存在である。

暗黙知の種類について、野中と竹内は暗黙知には技術的側面（ノウハウ等）と認知的側面（メンタルモデル・思い等）の2つの側面があるとしており、両面が揃うことで暗黙知としての真価を発揮するが、認知面は取り残される傾向にあるとしている¹⁷⁾。その認知的側面について、村上は、「看護における認知面とは、個人の姿勢や態度あるいは資質や看護観でありが統合された“思い”であり、最も重要で伝えたい知識でありながら最も伝授が困難な暗黙知である。¹⁸⁾」としている。本研究の用語の定義において、教員の“思い”は「看護教員が抱く内的な学生に期待する姿や行動、信念」としており、暗黙知については「看護教員の思考する理想的な熟達した看護の技術や態度であり、これらの熟達した看護の技術や態度を学生が体得し表現するために必要な、知識や認識の獲得方法」としている。これより、本研究のテーマである教員の“思い”は、村上の述べるように、暗黙知のなかでも伝わり難いとされる認知的側面に該当する。本研究より、教員の“思い”は学生が知覚可能な教員の行動に込められていたこと、これを介して教員の“思い”は学生に伝わっていたことが明らかとなった。ゆえに、村上は暗黙知の認知的側面は伝授困難としているが、本研究から得られた4つの知覚可能な行動を介すことで、暗黙知の認知的側面は伝授可能であると考えられる。

村上は、暗黙知伝授には伝授を受ける側の主体性が大切な要因となるとしている¹⁹⁾。本研究の結果からも、教員の介入を受けても「修正するエネルギーがない」といった《柔軟性のない学生》や、「至らない程度の学習しかできていない」といった《責任感のない学生》、さらに《評価を気にする学生》がいることが明らかとなった。これは、学生の看護学実習に対する主体性の欠如として受け止められる。ことから、村上が述べるように、教員による知覚可能な行動を示したとしても、学生側の主体性が存在しないことには、教員の“思い”である暗黙知は伝わらない。ゆえに、暗黙知伝授には、伝授する側の行動と伝授を受ける側の主体性という、教員と学生の相互協力的姿勢が必要不可欠である。教員と学生の相互協力的姿勢があって暗黙知は伝授されることが考えられる。

教員の4つの行動は、知覚可能な教員の行動や言動及び態度であるが、形式知ではない。形式知は、言語による明示や他者への伝達が可能な知識の形状であるが、ロールモデルの提供、コーチングとしての対話や文献を渡す行動、さらに受け止める姿勢は、暗黙知を言語化してはいない。むしろ、暗黙知を暗黙のまま扱い、学生に伝授されたときに教員の“思い”の内容が変形されないことに配慮して形式知化せず、学生に教員の“思い”である暗黙知の内容に気づいてもらえるよう行動として示しているのである。ゆえに、教員の“思い”である暗黙知伝授は、暗黙知の形式知化ではなく、教員の行動に秘められた意図であると考えられる。そのために、教員の暗黙知に学生が気付くための教員の有意味な行動が重要である。

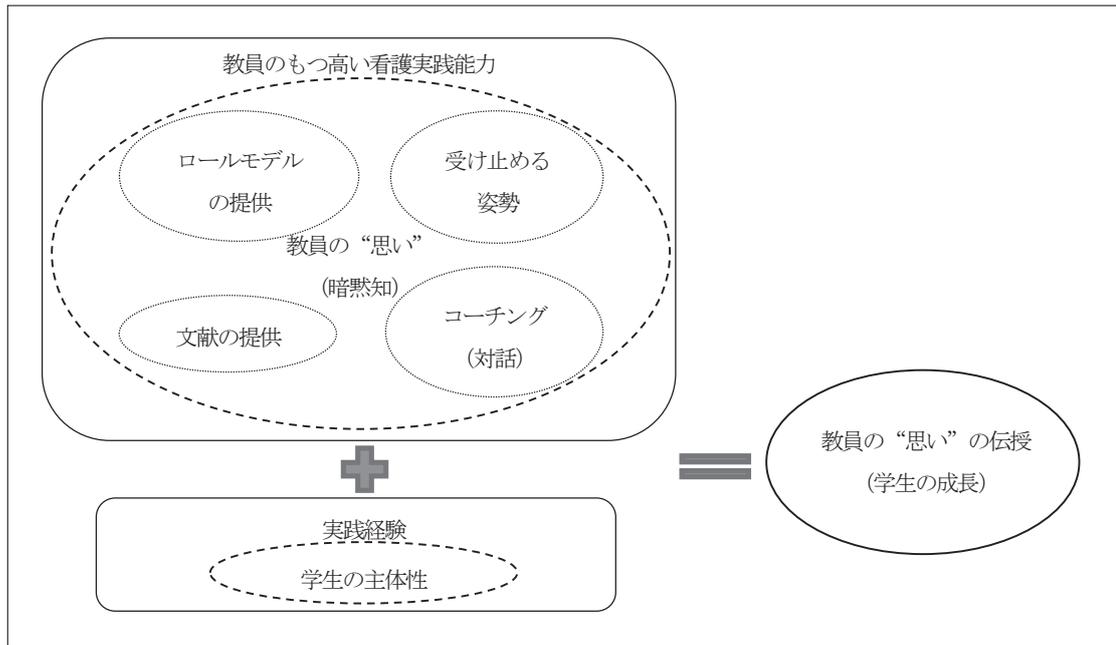


図1 教師の“思い”の伝授イメージ

暗黙知である教師の“思い”は、学生の主体性を条件に4つの知覚可能な行動を介すことで伝授可能であることが示唆された。これを踏まえ、教師の“思い”の伝授イメージ（図1）を考案した。

IV. 結論

1. 教師の“思い”を学生に伝えるための行動として、【ロールモデルの提供】、【リフレクションの提供】におけるコーチングとしての対話、【リフレクションの提供】における文献を渡す行動、【受け止める姿勢】があることが明らかとなった。
2. 学生が臨床看護についての知を創造するうえで必要な、無知の自覚やリフレクションの機会として【実践経験の提供】があることが明らかとなった。
3. 理想の看護師の姿である教師の【ロールモデルの提供】は、学生にとって倫理観を獲得するための手本や指標となることが明らかとなった。
4. 教師の“思い”を軌道にして進められる教師との対話及び文献の提供により、学生は看護師になる上で必要な患者中心の思考に気付くということが明らかとなった。
5. 学生を【受け止める姿勢】は教師の“思い”が反映されたものであり、教師と学生が並列的關係にあることを条件として、教師の“思い”が伝わるということが明らかとなった。
6. 教師の“思い”である暗黙知は、言語明瞭にすることに意味があるのではなく、学生が教師の暗黙知に気づくための、教師の有意味な行動に意味があることが明らかとなった。

V. 今後の課題

本研究におけるデータ収集方法は面接法のみであったために、純粋なGTA手法を用いた研究とはならなかった。また、戈木氏が規定するようなプロパティ及びディメンションを用いた関連が十分に行うことができなかつた。さらに、6名のインタビュー終了後に一斉に分析を行ったため、理論的サ

ンプリングを行うことができなかった。今後は、データ分析に十分な時間を確保し、リサーチ・クエスションに対して有意なデータが得られるよう研究を行っていくことが課題である。

暗黙知というキーワードを用いた研究は看護学分野でも増えてきているため、注目され始めている知識である。暗黙知の定義が研究者により様々であることから、今後は暗黙知の定義を明確化していくことが必要である。本研究では、学生への暗黙知伝授において教員の4つの行動の重要性が示唆された。教員の4つの行動と学生の成長との因果関係について、今後は参与観察法や学生へのインタビューを行い、本研究で得られた結果の客観性及び信頼性を高めていくことが必要である。

謝辞

今回の修士論文をまとめるにあたり、終始変わらぬ温かい態度で度重なるご指導いただいた佐々井利夫教授に心より感謝申し上げます。また、本研究の倫理審査承認のためにご協力してくださいました明星大学研究倫理委員会の皆様、通信教育部大学院担当の皆様にも心より感謝申し上げます。

研究の主旨をご理解いただき、多忙な業務の合間にも関わらず貴重なデータを提供してくださいました研究協力者及び研究協力者の所属する学校関係者の皆様にも心より感謝申し上げます。

最後に、身体的・精神的・社会的に支えてくれた家族に心より感謝いたします。

引用・参考文献

- 1) 厚生労働省『看護教育の内容と方法に関する検討会報告書』厚生労働省医政局看護課、厚生労働省ホームページ、2011、p.2、<http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r98520000013l6y-att/2r98520000013lbh.pdf>
- 2) 太田美緒・前田樹海『文献に見るわが国の看護教育におけるロールモデルの概念』長野県看護大学紀要、Vol.11、2009、pp.51-61
- 3) M.ボランニー『暗黙知の次元』高橋勇夫訳、筑摩書房、2013、p.18
- 4) 前掲書3)、p.22
- 5) 前掲書3)、p.22
- 6) 前掲書3)、p.22
- 7) 田村由美・池西悦子『看護の教育・実践にいかすりフレクシオン』南江堂、2014、p.65
- 8) 村上成明『看護実践の知識伝授プロセスにみられる暗黙知伝授の有用性の検討－看護管理者の知識伝授体験より－』日本看護管理学会誌、Vol.9、No.2、2006、pp.50-57
- 9) 本郷久美子他『看護学実習における教員のロールモデル行動に関する研究』看護教育学研究、Vol.8、No.1、1999、p.16
- 10) 前掲書8)、p.51
- 11) 前掲書8)、p.51
- 12) 戈木クレイグヒル滋子編『質的研究法ゼミナール－グラウンデッド・セオリー・アプローチを学ぶ－』医学書院、2013、p.14
- 13) 中谷啓子他『学生が知覚している看護学教員のロールモデル行動に関する研究』看護教育学研究、Vol.9、No.2、2000、pp.8-9
- 14) 前掲書7)、p.27
- 15) 前掲書7)、p.32
- 16) 前掲書7)、p.132
- 17) 野中郁次郎・竹内弘高『知識創造企業』東洋経済新報社、1995、p.9
- 18) 前掲書8)、p.57
- 19) 前掲書8)、pp.50-57

(佐々井利夫教授指導 2016年度修士学位取得)

看護専門学校の実態調査から見る 終末期看護教育の在り方に関する一考察

—今後の終末期看護教育について—

若松千尋

サマリー

本研究は、それぞれの養成所における終末期看護教育の実態を文献およびアンケートによる実態調査を行い、終末期看護教育は養成所によって教育内容に違いがあるという先行研究と同様の結果が得られた。また、終末期にある対象や看護に対する理解を深めるための機会の確保が今後の課題であると認識されている。現在、基礎教育における終末期看護教育のコアカリキュラムが存在していないため、いつ、どの科目で、どのような内容について教授する必要があるのか明確になっていない。より良い終末期看護教育を実践するためには、コアカリキュラムを構築し、関連科目の講義・演習・施設見学の内容を精選することが重要である。

また、終末期看護に携わる教員についても、終末期看護教育を行うための養成がなされておらず、教育の質を担保するためには、教員のためのラダーシステムの構築とそれに見合ったフォローアップ体制の確立が必要である。

本研究は調査協力校が13校と少なかったため、今後、調査校を拡大し、教育内容・方法のさらなる検討を行っていく必要がある。

キーワード：終末期看護教育、看護学生、看護専任教員、看護専任教員養成

はじめに

先行研究では、終末期看護教育は1つの科目にとどめるのではなく、系統的なカリキュラムを構築し、学習内容・方法を検討するとともに、学習を支援していく必要性が示唆されている。アメリカでは、エンド・オブ・ライフ看護教育協議会（End-of-Life Nursing Education Consortium：以下、ELNECと略す）が終末期医療に携わる看護師に教育プログラムを提供しており、看護学生（以下、学生と略す）の教育にも使用されているが、日本の看護基礎教育（以下、基礎教育と略す）では統一した教育プログラム（以下、コアカリキュラムとする）は存在せず、それぞれの養成所の裁量のもと終末期看護教育を実施している。そのため、先行研究において終末期看護教育について系統的なカリキュラムを構築し、学習内容・方法を検討するとともに、学習を支援していく必要性が示唆されているものの、その内容は明らかになっていない状況にある。

本研究は、それぞれの養成所における終末期看護教育の実態を文献およびアンケートによる実態調査結果から比較・考察することにより、既存の研究では明らかにされていない、終末期看護教育におけるコアカリキュラムをどのように構築するのか、また、学習内容、教授方法はどのようなものが望ましいのか明らかにし、今後の終末期看護教育の指導と実践に活かしていくために実施した。

第1章 看護教育制度のあゆみ

わが国の基礎教育は助産師教育から始まり、続いて看護師教育が開始した。1948（昭和23）年に保健婦助産婦看護婦法が制定され、翌年に保健婦助産婦看護婦学校養成所指定規則が制定されたことにより、3年過程の看護教育養成所の指定が開始し、社会情勢の変化に伴うニーズに応えるかたちで基礎教育も変遷を遂げた。成人看護学は、1967（昭和42）年の第1次カリキュラム改正に伴い、専門科目の1つとして位置づけられ、1989（昭和64）年の第2次カリキュラム改正においてターミナル看護を含めた包括医療に対応できる能力を得られるような教育の実施が進められた。1996（平成8）年の第3次カリキュラム改正で経過別看護教育に重点が置かれるようになったことで終末期看護教育の充実が図られたかという点、中村¹⁾の調査によれば、緩和ケアの授業を行っている学校は増加しているものの、学校間の位置づけ、教育内容、教材、教育方法のばらつきが多いとの結果が出ている。また、平川²⁾も終末期医療・看護に関する教育は十分に行われていないだけでなく、どのような内容・方略で教育を行うべきかについてもいまだ十分な検討がなされていないと指摘している。今回実施した実態調査の結果、終末期看護教育は養成所によって教育内容に違いがあるという先行研究と同様の結果が得られた。

わが国では、1996（平成8）年にがん看護専門看護師、1999（平成11）年に緩和ケア認定看護師（旧：ホスピスケア認定看護師）の認定が日本看護協会によって開始されており、それぞれコアカリキュラムを提示している。このほかにも、2004（平成16）年に日本ホスピス緩和ケア協会がホスピス・緩和ケア看護職教育カリキュラムを、2007（平成19）年には日本緩和医療学会がELNECの日本語版であるELNEC-Japan（以下、ELNEC-Jと略す）による看護教育プログラムを実施している。このように看護師の現任教育においてはコアカリキュラムが存在し、それに則った教育がなされているにもかかわらず、基礎教育における終末期看護教育にはコアカリキュラムが存在していないため、養成所によるばらつきがあるのだと考える。すべての養成所が「看護師に求められる実践能力と卒業時の到達目標」を到達できるようにするためには、基礎教育における終末期看護教育についてのコアカリキュラムの構築が必要であろう。

第2章 看護専任教員の実態と課題

教員の資格要件や養成、現任教育においてはさまざまな課題が散在している。終末期看護教育に特化するならば、終末期看護教育を行う教員のための養成がなされていない点が課題として挙げられる。看護師の現任教育では認定制度や教育プログラムが存在するものの、教員向けの教育プログラムはELNEC-Jが実施しているELNEC-Jコアカリキュラム指導者養成プログラムのみを実施している。青柳³⁾によると、米国において教員がELNEC教育プログラムを修了したことで、終末期看護教育に費やす授業時間の増加とそれに伴う学生の終末期看護の実践能力向上が明らかになっている。そのため、終末期看護教育に携わる教員がプログラムに参加し修了することの有用性は高いと考えられる。高い学習効果を得るためには、認定制度を受けた者や教育プログラムを修了した者が教育活動を行うことが望ましいとはいえ、養成所によっては終末期看護の経験がない、または少ない教員が終末期看護教育に携わっている。このような状況は教育の質を低下させることにつながるであろう。

教育の質を担保するためにも、実際に終末期患者の看護に携わったことがある教員が講義を担当することが望ましい。しかし、経験年数や就業場所によって経験は異なるため、教員として従事するための条件を今以上に明確にし、教員に対しても基礎教育における終末期看護教育のコアカリキュラム

に基づいた養成がなされる必要があると考える。しかし、教員養成の段階では担当する専門領域が明確ではない場合もあるため、医療機関や大学などの教育機関などと連携して、現任教育として実施することも考える必要がある。また、実態調査からも明らかになったように、大学教育とは異なり、専門領域外の講義や実習を担当することが少なくないため、ラダーシステムを取り入れ、個々の段階に応じたフォローアップ体制をそれぞれの養成所で確立していかねばなるまい。

第3章 看護専門学校における終末期看護教育の実際

I. 実態調査の方法

1. 調査方法・内容

1) 調査方法

3週間留め置き郵送法の無記名自記式質問紙調査法

2) 調査内容

①成人看護学における終末期看護教育をどのように位置づけているか

②成人看護学における終末期看護実習の実施状況（終末期看護実習は必修としているか、終末期看護実習の事前学習の有無・内容・学習の意義と目的、終末期看護実習の直前オリエンテーション実施者・内容・方法・時間数・ねらい、終末期看護実習に携わる教員の体制、終末期看護実習の実施場所、終末期看護実習における受け持ち患者、関連科目の講義・演習・施設見学などの活用状況、終末期看護実習を必修としていない理由、終末期看護実習を必修とする必要性を感じているか）

③調査校における終末期看護教育に関する課題と今後の展望

3) 対象者

関東信越厚生局のホームページの管内看護関係養成所一覧を参考に選定した3年課程の看護専門学校30校の養成所に所属する、成人看護学において終末期看護を教授している教員

2. 倫理的配慮

アンケート用紙は無記名とし、研究の主旨、研究参加の意思決定の自由、参加有無で不利益を被らないこと、プライバシーの保護について説明した。質問用紙の回収をもって研究の参加に同意を得た。

また、研究開始時に研究指導教員より倫理面に関する指導を受け、結果の公表に当たっては、研究指導教員の承認を得た。

3. 実態調査実施状況

協力を依頼した30校のうち13校（43.3%）の協力を得ることができた。なお、シラバス・実習要項のコピーを提供があった養成所は6校（20.0%）であった。

II. 実態調査の結果・考察

筆者が勤務していた3年課程のA看護専門学校（以下、A校と略す）と調査校13校の計14校の養成所の実態調査の結果に基づき、考察する。

実態調査の結果、多くの養成所で身体・精神・社会的ケア、スピリチュアルケア、終末期医療の実際、家族ケアについて教授していることが明らかになった。また、半数にとどまったものの、看取り・

死後のケアについても教授している。一方、チーム医療、倫理的課題・配慮、患者との関係確立、医療従事者への心理的支援については半数を下回った。

終末期医療においては患者と家族のQOL維持・向上のために、①患者および家族の苦痛を最大限に緩和すること、②療養生活の質を高めること、③チームが協働・連携することが重視される⁴⁾。終末期の患者は、身体機能が低下するにつれて、さまざまな苦痛を抱えるようになるが、これらの苦痛は身体的苦痛、心理的・精神的苦痛、仕事上や家族内の役割変更・喪失や経済的問題などによる社会的苦痛、人生の意味や死の恐怖など霊的苦痛（スピリチュアルペイン）の4つに大別される。4つの苦痛は相互に関連しているため、トータルペインとしてとらえられ、患者を介護する家族にも同様の苦痛を抱える⁵⁾。そのため、多くの養成所で身体・精神・社会的ケア、スピリチュアルケア、家族ケアについて教授していることは妥当であると言える。また、核家族化の進展とともに生活体験が減少している学生にとって、死についてイメージしにくいことが予測できる。しかし、看護師という職業は死を意識せざるを得ない職業であり、必ずしも実習で体験できる保証のない終末期医療の実際について学ぶ意義は大きい。看取り・死後のケアについて教授している養成所は半数にとどまっているが、これは看護技術の一環として看取り・死後のケアについて教授している可能性も否めない。最期のときまで患者がその人らしく生き抜き、家族が満足いく看取りをするためにも、成人看護学に局限しなくともこれらについて十分に教授することが必要である。

ここで問題なのは、チーム医療、倫理的課題・配慮、患者との関係確立、医療従事者への心理的支援について教授している養成所が半数を下回っていることである。先述したように、患者と家族のQOLの維持・向上のためにはチームで協働・連携することが重要である。また、終末期は倫理的課題を常に抱え、医療職のなかでもっとも患者と家族に近い存在である看護師の心理的な負担は大きい。岩下ら⁶⁾によれば、学生は終末期患者との関わりを前向きにとらえ、家族もケアの対象として認識していたものの、コミュニケーションに困難さを感じ、患者のニーズが分からずケアに対する自信が持てなくなる可能性を示唆している。さらに、星野ら⁷⁾は、終末期患者を受け持った学生のストレスは、①身体的ケアに関するもの、②コミュニケーションに関するもの、③ペインコントロール困難に関するもの、④信頼関係に関連するものだったと報告している。これらのことから、基礎教育における終末期看護教育のコアカリキュラム構築に際しては、チーム医療、倫理的課題・配慮、患者との関係確立、医療従事者への心理的支援についても十分に教授できる内容とすることが必要であると考えられる。

実態調査からは、終末期にある対象や看護に対する理解を深めるためにそれぞれの養成所で行っている工夫とその有用性については明らかにならなかったが、がん専門看護師や緩和ケア認定看護師など多くの症例に携わった専門家が講義を担当することで学生の学習意欲を高めるだけでなく、イメージしにくい終末期医療について具体的にイメージしやすくなると考える。また、二重作⁸⁾らが述べているように、事例検討や演習を通して対象者がその人らしく過ごせる支援方法について考える機会を設けることで、実際に対象と関わることはできなくとも疑似体験を通して理解を深めることに繋がるであろう。

実態調査では、成人看護学において終末期看護実習を必修としている養成所は6割を超えていた。そのうち、緩和ケア病棟で実習を行っている養成所は2校のみにとどまった。実態調査では実習場所による学びの違いは生じていないと回答した養成所が7割を超えたものの、山手⁹⁾は、一般病棟で実習した学生と緩和ケア病棟で実習した学生とでは、緩和ケア病棟で実習した学生に死生観の変化がみられ、緩和ケア病棟での実習が死生観の形成・確立に影響があることを示唆している。一方で、緩和ケア病棟は全国的に充足しているとは言えない状況であり、一般病棟よりも病床数が少ないことから

実習の受け入れ人数にも限界があることにも言及している。緩和ケア病棟で実習を行っている養成所の1つは、一般病棟との抱き合わせで実習を行い、緩和ケア病棟での実習は見学実習としている。現段階で終末期看護実習を必修としていない養成所の半数が今後も必修としなくともいいと回答しているが、7割を超える養成所が終末期にある対象や看護に対する理解を深めるための機会の確保を今後の課題であると認識しており、実習先の選定、開拓、調整を課題解決に向けた今後の展望として挙げていた。長期間ではなくとも緩和ケア病棟で見学実習を行い、終末期患者やその家族、そこで働く看護師と関わることで、終末期にある対象や看護に対する理解を深めることにつながるのではないかと考える。

養成所によってはばらつきがあるものの、終末期患者をすべての学生が受け持つことができる養成所は1校にとどまっておらず、学生が患者との関わりを通して終末期看護について考える機会は決して多くはないことが明らかになった。沼沢ら¹⁰⁾は、終末期患者を受け持つことで①終末期看護の専門性の理解、②看護実践に伴う満足感と困難さの知覚、③看護実践能力の修得状況の把握、④看護の本質と機能の再考、⑤人間として看護学生としての自己概念確立への志向という学習成果を獲得していると述べている。終末期患者を受け持つことで学習効果の向上が認められていることから、本来であればすべての学生が終末期患者を受け持つことが望ましいが、実態調査では、対象患者がいない、受け持ちの許可が得られないなどの理由から終末期患者を受け持つことができず、終末期にある対象、看護に対する学びが不十分であると認識している養成所が半数近く存在しており、そうした状況への教育上の配慮として8割を超える養成所で共有学習の機会が設けられていることが明らかになった。掛橋¹¹⁾、名倉¹²⁾、星野¹³⁾らもカンファレンスなどによる共有学習の有用性について述べており、今後もこの取り組みは継続していく必要があると考える。このほかにも、終末期看護について考えられる患者を選定する、学生とともにケアを行い、看護について考える機会を設けるといった配慮を行っている養成所も存在した。これら3つの配慮は学習の意味付けや学生の思考を発展させることをねらいとしており、教員の指導力と実習指導者との連携が重要となる。

また、終末期看護教育の課題として講義時間・内容の見直しを挙げている養成所が存在しており、改題解決に向けて当該科目・関連科目・実習の学習内容・時間数の見直し・再検討を今後の展望として挙げている。終末期看護実習を必修としている養成所の7割以上が関連科目の講義・演習・施設見学などを活用できていると回答しているものの、教員間の情報共有不足が原因で活用できていないと回答した養成所も存在する。先述したように、現在、基礎教育における終末期看護教育のコアカリキュラムが存在していないため、いつ、どの科目で、どのような内容について教授する必要があるのか明確になっていない。カリキュラム・マップやマトリックスなどを用いてカリキュラムの見える化を図り、教員間の情報共有が円滑に行えるようにすることも必要だが、第一にコアカリキュラムを構築し、関連科目の講義・演習・施設見学の内容を精選することが重要であると考えられる。

おわりに

それぞれの養成所における終末期看護教育の実際を文献およびアンケートによる実態調査結果から比較・考察した結果、わが国の基礎教育における終末期看護教育の課題は、①コアカリキュラムが存在していないため、養成所によって教育内容や方法が異なること、②終末期看護教育に携わる教員の質を統一できていないことの2点であると考えられる。

終末期医療においては、患者と家族のQOL維持・向上のために、①患者および家族の苦痛を最大限に緩和すること、②療養生活の質を高めること、③チームが協働・連携することが重視される。そ

のため、身体・精神・社会的ケア、スピリチュアルケア、終末期医療の実際、家族ケアについては多くの養成所で教授されていた。コアカリキュラムを構築するうえで、これらの項目は外しことができない。一方、教授している養成所が少なかった看取り・死後のケア、チーム医療、倫理的課題・配慮、患者との関係確立、医療従事者への心理的支援についても、終末期医療の実際から学習する意義は大きいと考える。これらは、あくまでもコアカリキュラムに盛り込む必要のある項目であり、必ずしも成人看護学に限局して教授する必要はない。重要なのは、体系的に終末期看護教育を行っていくことである。また、カリキュラム・マップやマトリックスなどを用いてカリキュラムの見える化を図り、教員間の情報共有が円滑に行えるようにすることも、教育の質を担保し高い学習効果を得るために必要であると考えられる。

実態調査の結果、終末期にある対象や看護に対する理解を深めるための機会の確保が今後の課題であると認識されており、実習先の選定、開拓、調整を課題解決に向けた今後の展望として挙げていた。現在、対象患者がいない、受け持ちの許可が得られないなどの理由から終末期患者を受け持つことができず、終末期にある対象、看護に対する学びが不十分であると認識している養成所が半数近く存在しており、そうした状況への教育上の配慮として共有学習の機会が設ける、終末期看護について考えられる患者を選定する、学生とともにケアを行い、看護について考える機会を設けるといった配慮がなされていた。こうした配慮は学習の意味付けや学生の思考を発展させることをねらいとしており、教員の指導力と実習指導者との連携が重要となる。また、長期間ではなくとも緩和ケア病棟で見学実習を行い、終末期患者やその家族、そこで働く看護師と関わることも、終末期にある対象や看護に対する理解を深めることにつながるのではないかと考える。

2点目の課題である終末期看護教育に携わる教員の質についてだが、本来であれば実際に終末期患者の看護に携わったことがある教員が講義を担当することが望ましい。しかし、経験年数や就業場所によって経験は異なる。養成所によっては終末期看護の経験がない、または少ない教員が終末期看護教育に携わっており、このような状況は教育の質を低下させることにつながると言っても過言ではない。教員として従事するための条件を今以上に明確にし、終末期看護教育を行う教員のための養成を行っていく必要があると考える。

現在、看護師の現任教育では認定制度や教育プログラムが存在するものの、教員向けの教育プログラムはELNEC-Jが実施しているELNEC-Jコアカリキュラム指導者養成プログラムのみである。教員養成の段階では担当する専門領域が明確ではなかったり、実態調査からも明らかになったように大学教育とは異なり、専門領域外の講義や実習を担当することが少なくなかったりするため、教員養成時の専門的な教育の実施を必須とすることが妥当であるとは言い難い。

しかし、教育の質を担保するためには、基礎教育における終末期看護教育のコアカリキュラムに基づいた養成の実施が必要である。また、教員に関しても全国で統一されたラダーシステムのもと、個々の段階に応じたフォローアップ体制をそれぞれの養成所で確立していくこと、医療機関や大学などの教育機関などと連携し、国ベースで教員の現任教育を実施していくことも肝要である。

本研究では、文献検討とアンケートによる実態調査によって基礎教育における終末期看護教育の課題とコアカリキュラムに盛り込むべき内容については明らかになった。しかし、調査協力校が13校と少なく、教育内容・方法については検討が必要である。今後、調査校を拡大し、教育内容・方法のさらなる検討を行っていく。

引用・参考文献

- 1) 中村鈴子「看護基礎教育における緩和ケア教育の実態調査－全国看護大学・看護短期大学・看護専修学校（3年課

- 程) -」『日本看護学教育学会誌』2004年、P.251
- 2) 平川仁尚等「終末期医学教育・看護教育に関する医学生の意識調査」『日本老年医学会雑誌 44巻 3号』2007年、P.173
 - 3) 青柳 道子等「終末期医療に関する看護教育のあり方の検討：学生の関心に焦点を当てて」『看護総合科学研究会誌 Vol.11 No.1』2008年、P.49
 - 4) 香春知永等『系統別看護学講座 専門分野 I 臨床看護総論』医学書院、2015年、P.113
 - 5) 同上、P.114
 - 6) 岩下葉月等「終末期ケアに対する看護学生の態度と影響する要因」『広島国際大学看護学ジャーナル 第9巻 第1号』2011年、PP.40・41
 - 7) 星野礼子等「終末期患者を受け持った学生のストレス・コーピング」『香川県立保健医療大学紀要 第1巻』2004年、PP.71-73
 - 8) 二重作清子等「看護学生の終末期看護における教育方法の検討(その1) -事例提示によるレポートの分析-」『広島県立保健福祉大学誌 人間と科学 1 (6)』2001年、PP.39-49
 - 9) 山手美和「緩和ケア実習における看護学生の学び - 死生観の変化と患者との関係性構築 -」『国立看護大学校研究紀要 第13巻 第1号』2014年、PP.46-53
 - 10) 沼沢さとみ等「終末期にある患者を受け持った看護学生の学習成果」『山形保健医療研究 第6号』2003年、PP.59-61
 - 11) 掛橋千賀子等「看護基礎教育課程におけるDeath Educationの構築 - 終末期患者に対する援助傾向の関連要因を基礎として -」『岡山県立大学保健福祉学部紀要 第3巻 1号』1996年、PP.89-92
 - 12) 名倉真砂美等「緩和ケア実習における学生の学びに関する研究」『三重県立看護大学紀要 第13巻』2009年、PP.50-52
 - 13) 星野礼子等「臨地実習中に受持ち患者の死を知った学生の感情」『香川県立医療短期大学紀要 第5巻』2003年、PP.95-97
 - 14) 平尾真智子『資料にみる日本看護教育史』看護の科学社、2013年
 - 15) グレグ美鈴等『看護テキストNiCE 看護教育学 看護を学ぶ自分と向き合う』南江堂、2012年

(樋口修資教授指導 2016年度修士学位取得)

修士論文概要

ジャック＝ダルクローズが指摘した ガラン・パリ・シュヴェ法の問題点に関する研究

大瀬戸 美 穂

ガラン・パリ・シュヴェ法（以下、シュヴェ法と表記）は、18世紀アンシャン・レジームの崩壊とともに展開された民衆教育思想の影響下で、音楽を一般大衆に開放することを目的として、ピエール・ガラン（Galín, Pierre : 1786-1821, 以下、ガランと表記）によって考案された唱歌教育を根幹とする音楽教授法である。そのシュヴェ法をJ＝ダルクローズ（Jaques-Dalcroze, Emile 1865-1950, 以下、J＝ダルクローズと表記）は、ジュネーヴ大学で学んだ『雑言集』の中で述べている。その内容を要約すると、「音楽は数字で表され、リズムは「タ」「トゥ」「ティ」などの言葉によって音節に区切って発音され、常に反復される。音の響き、旋律、和声、活発なアクセント、テンポについては一言も語られず、スタイルもなく、美しい作品の引用もなく、音楽についてはなにも語られなかった。」である。18歳のJ＝ダルクローズがシュヴェ法の問題点を的確に指摘しているが、J＝ダルクローズのソルフェージュには、シュヴェ法にも採用されている移動ドを基本原理とする数字譜を使用した学習があるなど共通点もあることは興味深い。

本研究では、J＝ダルクローズが『雑言集』で指摘した問題点に焦点をあて、共通点と相違点を明らかにし、J＝ダルクローズがシュヴェ法を問題視した理由を明らかにしてゆく。

1. シュヴェ法

シュヴェ法は、ガランの考案した音楽教育法に賛同した、エイメ・パリ（Paris, Aimé, 1798-1866）とナニーネ・パリ（Paris, Nanine, ?-1868）とエミール・シュヴェ（Chevé, Maurice-Joseph-Emile, 1804-1864）の考えを合わせた音楽教育法である。ガランは、18世紀までのフランスの音楽教育形態である貴族や上流階級で行われていた個別教授、又は、教会で行われていた記憶中心の唱歌教育のような音楽教育を一般大衆の手へ開放するとともに、音楽の世俗化という真の意味の民衆教育を実践の中で進めていった。

2. J＝ダルクローズのソルフェージュ

J＝ダルクローズのソルフェージュは、はじめに聴音練習、そして、書き取り練習、音階と調性の練習、フレーズとニュアンスの法則を応用するための練習、即興の練習などがある。また、J＝ダルクローズは、呼吸という基本的なリズムにも注目しているため、ブレスや歌うための姿勢についても言及している。最も特徴的なのは、ニュアンス、フレーズ、アクセント、即興などの法則がソルフェージュに記述してあることである。生徒は、その法則を即時的に選択し適用してソルフェージュを行う。

3. 考察

音を一つずつ取っていくようなやり方、動きがないこと、ニュアンスがないという教育がJ＝ダルクローズの教育の前段階にあり（シュヴェ法）、動きやニュアンスがある教育がJ＝ダルクローズのリトミックである。つまり、シュヴェ法には、J＝ダルクローズのソルフェージュで考えられているあらゆるニュアンスなどに該当する考え方は含まれていない。また、J＝ダルクローズの音楽とは、音

と動きであり、シュヴェ法の音楽とは、イントネーションと拍子とリズムである。したかつて、シュヴェ法の中にはJ=ダルクローズの考える音楽は考えられていない。つまり、シュヴェ法の音楽教育とJ=ダルクローズの音楽教育は違い、J=ダルクローズは、リトミックではないシュヴェ法を問題視し、指摘したということが明確になった。

参考文献

Jaques-Dalcroze. *Le rythme, la musique et l'éducation*. Jobin&Cie, Editions musicales Lausanne, 1920

(板野和彦教授指導 2016年度修士学位取得)

「サウンド・エデュケーション（音の教育）」の 目標と評価に関する研究

神 林 哲 平

第1章 問題の背景と目的

知識基盤社会、多文化共生社会と呼ばれる現代社会では、聴くことに焦点を当てた教育や研究は一定の意義があると考えられる。本研究では、サウンド・エデュケーションの意義を理論・実践の両面から検討し、目標と評価について新たな知見を構築することを目的とする。

第2章 研究方法

本研究は仮説生成型の研究であるとともに、サウンドスケープ研究や環境教育研究に位置付けることができる学際的な研究でもある。こうした観点に基づいて、仮説生成型という側面からは質的研究法を、サウンドスケープ研究や環境教育研究という側面からは「構造構成的サウンドスケープモデル (SCSM)」及び「構造構成的環境教育モデル (SCEEM)」を援用する。

第3章 サウンドスケープ思想の特質

新しい音楽教育を打ち出したJ=ダルクローズとシェーファーが「従来の音楽教育についてどのように超克しようとしたのか」を比較するとともに、シェーファーの文献に直接記述されているJ=ダルクローズの影響について検討することを目的とした。その結果、従来の音楽教育に対して「本質知」で「ディオニュソスの音楽観を基調としながらもアポロンの音楽観にも価値を見いだしていた」J=ダルクローズは「深化」、「行動知」で「アポロンの音楽観」のシェーファーは「拡張」の方向で超克しようとしたことが明らかとなった。

第4章 環境教育におけるサウンド・エデュケーション

サウンド・エデュケーションの目標、内容、方法を明確にし、その授業計画に基づいた実践の分析を通して、目標に対する授業評価、考察を行うとともに、サウンド・エデュケーションの環境教育における意義について検討することを目的とした。実践事例を分析した結果、小学校における環境教育の目標とサウンド・エデュケーションの目標の関連性が高いことが示された。そして、環境教育におけるサウンド・エデュケーションの意義を深めるためには、全身感覚を用いた活動へと発展させていく必要性が示唆された。

第5章 サウンド・エデュケーションを出発点とする五感を用いた環境教育

五感を用いた活動の目標、内容、方法の検討や授業実践事例の構造化を通じて、サウンド・エデュケーションの目標と子どもの学習評価にどのように寄与する可能性があるのか考察することを目的とした。実践事例を分析した結果、全身感覚へと発展させることで、サウンド・エデュケーションのみの実践だけでは成しえなかった環境全体について、気付きや見方、考え方が広がることが明らかになった。

第6章 生活科におけるサウンド・エデュケーション

感性と生活科のキーワードである気付きの関連性に着目して、生活科におけるサウンド・エデュケーションの意義と可能性について探ることを目的とした。考察の結果、サウンド・エデュケーションでは気付きの土台としての感性が、自覚された気付きと思考を経た気付きとを促す原動力となる可能性があること、そして活動の特色である多様性が、自己肯定感の向上と他者理解の深化を相互作用的に結び付ける可能性があることが示唆された。

第7章 目標と評価に関する総合的考察

ここまでの論考を踏まえた総合的な考察を行った。単元レベルの目標については、「身の回りの音を聴く活動を通して、音に関する気付きから感性を養うとともに、自分や友達の多様な感じ方から自己肯定感を高めたり、他者理解を深めたりする」と定められた。また、構造構成主義的な視点から柔軟性をもった枠組みを設定することで、多様な価値観を尊重するサウンド・エデュケーションにも妥当な学習評価が示された。

第8章 サウンド・エデュケーションの未来

感性を育て、自己肯定感を高め、他者理解を深めるということはまた、一朝一夕では難しいが、サウンド・エデュケーションにはその力があると考え。子どもの未来とサウンド・エデュケーションの未来を見据えて、今後も理論と実践を学際的に融合させながら、新たな知見を積み重ねていきたい。

(板野和彦教授指導 2016年度修士学位取得)

※なお、本研究は『音の教育がめざすものは何か——サウンド・エデュケーションの目標と評価に関する研究』として書籍化され、2017年7月に大学教育出版より刊行された。

エミール・ジャック＝ダルクローズの聴取に関する 見解の変遷についての研究

小林 郁子

はじめに

スイスの音楽教育家エミール・ジャック＝ダルクローズ（Jaques=Dalcroze, Emile: 1865-1950）（以下、J=ダルクローズと記す）はリトミックという身体運動を用いた新たな教育法を創案した。その特徴は身体運動を用いたことであり、それが聴取するという行為によって促されている点である。

1. 研究目的

J=ダルクローズが、リトミックという独自の教育法を創案、発展していく過程における、聴取についての見解の変遷を明らかにしていくのが本研究の目的である。その発展の過程をロバート エイブラムソン（Abramson, Robert: 1928-2008）は、①音楽理論を教授するための特別な技術としての活用、②音楽のリズムを身体運動を通して感じ取らせる技術としての活用、③ダンス・身体表現と関連づけられた音楽的訓練としての活用、④療法としての活用の4つに区分している。本論ではこれらを踏まえ、ソルフェージュ教育、リトミック、プラスティック・アニメ、視覚障がい者に対する教育という4つに区分し、聴取に関するJ=ダルクローズの見解を、論文から読み解き、検討していく。

2. 結果

リトミック創案の初期段階において、J=ダルクローズはソルフェージュ能力の重要性を説いていた。身体の動きを伴った新たなソルフェージュ教育法によって、感受性ととも、内的にも外的にも音楽の聴覚能力を形成することを目指した。その後、身体を使ったソルフェージュからリトミックへと発展していく。それは音楽を聴取して身体運動をすることで、自分の意図するように身体を動かすための内側の回路を作ることを目的としていた。さらに、この身体運動に対する探求の中で、身体の動き、筋肉感覚、体操としての可能性など、聴取と直接的に関わりのないように思われる事柄に対して考察を深め、そのことで人間の人格形成に影響を与える教育として、リトミックが機能することを確信するに至った。その後、この聴取を重要視したリトミックによって訓練されることを前提とした芸術表現である、プラスティック・アニメへと発展した。さらにリトミックは、視覚障がい者に対して、聴覚、触覚、筋肉感覚を始め、さまざまな感覚を鋭敏にするための教育としても活用された。それは聴取を通して、人間の人格全体に働きかける教育としても行われていた。さらにソルフェージュを用いた芸術教育にまで進めていくことを推奨しており、視覚障がい者が職業を持つこと、つまり音楽家となることの可能性を、J=ダルクローズは示唆している。

3. 考察

この教育は身体の動きによって、聴取という外見でからでは捉えにくい知覚による認知を、さまざまな目的をもって、促していることがわかった。その聴取の意義は、ソルフェージュ教育では音楽教育として、リトミックにおいては音楽教育の側面と人格形成に影響を与える教育としての聴取の両方の側面で重要性があった。プラスティック・アニメにおいては、この芸術表現を可能にするためにリトミックによって聴取能力を身につけた後、身体表現する際にさらに聴取することで音楽と動きに対

する考察を深めることから、聴取は重要視されていたと考えられる。視覚障がい者に対しては、感覚器官を鋭敏にするため、人格形成に影響を与える教育や音楽教育として、聴取に重要性があると考えられる。このように、J=ダルクロゼの聴取に関する見解は、その教育法の発展と共に、さまざまな目的をもってひろがりを見せ、変化していったことがわかった。J=ダルクロゼは、動いた方がよく聴くことができるという考えを持ちながら一貫して聴取を重要視していたからこそ、この教育法が創案され、発展したものと考えられる。

参考文献

- ・エミール・ジャック＝ダルクロゼ著、山本昌男訳『リズムと音楽と教育』全音楽譜出版社、2003年
- ・エミール・ジャック＝ダルクロゼ著、板野平訳、『リトミック・芸術と教育』全音楽譜出版社、1986年
- ・エミール・ジャック＝ダルクロゼ著、河口道朗訳、『音楽と人間』開成出版、2011年
- ・Abramson, Robert, How Emile Jaques-Dalcroze changed his methods, *Le Rhythm*, 2007, p.4-5
- ・エミール・ジャック＝ダルクロゼ著、板野平、岡本仁共訳、『ダルクロゼ・ソルフェージュ 音階と調性 フレーズとニュアンス (全3巻)』国立音楽大学、1966年
- ・エミール・ジャック＝ダルクロゼ著、板野平訳、『ダルクロゼ・リトミック教則本 リズム運動』全音楽譜出版社、1970年
- ・Jaques=Dalcoze, Emile, *Exercices de plastique animée*, Lausanne, Jobin&Cie Editeurs, 1917, 板野和彦訳

(板野和彦教授指導 2016年度修士学位取得)

J=ダルクローズの音楽教育観に関する一考察

—哲学者達の言説を基に—

古谷和子

1. 研究の目的

J=ダルクローズは1905年にスイスの音楽教育会議において「学校音楽教育改革」を発表した。その内容は当時スイスの学校音楽の位置づけは非常に低く改革の必要性を訴えるというものであった。一方、その後発表した論文「学校、音楽、喜び」では、音楽は様々な哲学者達によって高い位置づけがあてがわれていると記述している。本研究ではこれら哲学者達は、音楽や子どもの教育をどのように捉えていたのかを明らかにする事、その上でJ=ダルクローズはリトミックや子どもの音楽教育、人間教育の構築過程において哲学者達とどのような共通する考えを示しているのかを比較検討し、リトミック創案の背景を探ることを目的とする。

2. 研究の対象と方法

当時のスイス音楽教育を概観しながら、J=ダルクローズ、及び哲学者達の主著から音楽や子どもの教育に関する記述を抽出し、両者を比較検討する。

3. スイスの初等音楽教育史

19世紀以前は教会の絶対的支配下にあり、典礼に堂々と参列できるようになるために讃美歌の読み、暗唱、歌わせるために音楽を学んでおり、実用的な目的のための学習であった。

4. 「学校音楽教育改革論」1905

「20世紀に入り宗教的信仰は薄れ、世俗の子どものお祭りでも体育のリズム補助としてでも、歌をうたう機会などまったくなく」指導法はオオム返しの歌唱指導や、感覚的ではない理論的分析に基づいており、過去の方法に固執する型にはまった授業内容、教師の選定と教育行政当局の問題等、改革の必要性を訴えるものであった。

5. 音楽授業の配当時間

この改革を発表したと同年のカントン・チューリッヒの第5学年の授業時間は、ドイツ語、算数・幾何、実科（新兵徴募試験で重視されている郷土学など）が5時間に対し音楽は2時間と、新教育運動が展開されつつあったスイスにおいて音楽だけが「お目こぼしの科目」として扱われていた。

6. 哲学者達による音楽の位置付け

1915年に発表した論文「学校、音楽、喜び」の中で「古今の偉大な精神の持ち主たちは、音楽に対し教育における格別の重要性をあてがってきた。…プラトンや大多数のギリシャの先賢たち、…モンテーニュ、ヘルベティウス、ロック、ライプニッツ、ルソー、ゲーテ、シラーなどにも言及して、すべて健全な教育法では、身体への精神への、精神の身体への、感覚の思考への、あるいはその逆の、密接な相互への働きかけというものに基礎を置いているすべての教育法にあっては、音楽や音楽に依拠している芸術に高い位置づけがあてがわれていることを認めることができよう」と述べている。

7. J=ダルクローズと哲学者達の教育思想と考察

1) プラトン

動きと声を出すことが好きな子ども達には、リズムとハーモニーを楽しみながらの歌舞を教育の基準としていた。また視覚や聴覚による音楽・文芸、体育による調和を目指した早期感覚教育の重要性についても言及し、人間の成長過程において意志や思考を育てるために精神と身体の機能が調和しなければならないとした。リズムについては、力強く魂を掴むものであり、秩序と均整の表現であり、肉体を通して魂、全人格に浸透し人格の調和をもたらすとし、プラトンとJ=ダルクローズは、感覚教育、身体と精神の調和と早期教育、リズムを重視する教育思考に類似点を見出すことができた。

2) モンテーニュ

乳母による子どもの養育はその後を大きく作用し、とりわけ聴覚と筋肉感覚においてはそれが顕著に表れると、両者共に早期教育と習慣の重要性について共通する考えであった。さらに話すことを教えるように琴や歌を練習なしで教えてくれるとありがたいと述べ、一方J=ダルクローズも話すことを教えるのと同様に、リズム感を持たない子どもに身体を眼や筋肉感覚がコントロールできる規則的な拍子をもった運動に慣れさせることによって、音楽的リズム感覚をもたせることは可能であるとし、両者の音楽教育観は近似している。

3) ジョン・ロック

健全な身体に宿る健全な精神とは、幸福な状態の表現であるが、ほとんどの人は教育によって得ることができるとした。それは身体と精神の行き交う密接な、そして迅速なつながり、調和を目指し、それによって幸福感を味わうことができるJ=ダルクローズが考案したリトミック教育の目指しているものと類似している。

4) ライブニッツ

音程の協和音や不協和音を感じるのは靈魂（=感覚）であり、複雑な比率を意識することもない上、数えることなどできないオカルトの算術であるが、直観的にそこに問題を感じた際、声、楽器を通して快感を覚えられようようなハーモニーにすることは美しいバランスの取れたかくされた数学的実践（=思考）であると述べている。

5) エルヴェシウス

器官や精神に相違があるのは、感覚器官の不等性が原因なのではなく、教育の相違であると述べた。J=ダルクローズは、子どもたちの身体構造、聴取能力によって引き起こされる欠陥は身体と音楽の訓練の新たな手法で完全に修正できるものであるとし、両者の教育思想に共通点を見出すことができた。

6) ゲーテ

歌は教養の第一段階で、教育の中で一番重要な要素であり他の全てに勝ると述べ、他の教科にも役立つとした。J=ダルクローズも歌うことによって聴覚・脳、手足指の運動能力、胸郭の発達など、身体、聴力、精神、思考、心的聴取など身体と精神の連関を緊密にし、様々な感覚や能力を養う事ができるとし、両者共に歌が精神と感覚と思考を発達させると述べ、その重要性を論

じている。

以上、哲学者達の教育思想を概観したが、本研究において哲学者達の音楽への高い位置付けがあてがわれていることを認める事ができた。また彼らは子どもの教育においては、精神、身体、感覚、思考の連関が、とりわけ早期教育において重要であることを指摘しており、J=ダルクローズは、リトミックや子どもの音楽教育、人間教育の構築過程において、哲学者達と多くの共通する考えを示している。それゆえ彼は自分の理想とする、思い描く教育の一つの根拠を哲学者達の教育論の中に求めていると考えることができよう。スイス教育史的に見れば不十分だと思われる音楽教育環境の中で、精神的支柱として哲学者達の思想が作用し、彼を支えてくれたのではないかと思われる。リトミックが生まれた背景には音楽の位置付けが低いというJ=ダルクローズの根本的な認識があった。そして哲学者達の教育思想はリトミック創案において重要であったと言えよう。

引用・参考文献

- 1) É・J=ダルクローズ『リズムと音楽と教育』板野平監修 山本昌男訳 全音楽譜出版社 2007
- 2) É・J=ダルクローズ『音楽と人間』河口道朗訳 開成出版 2011
- 3) É・J=ダルクローズ『リトミック・芸術と教育』板野平訳 全音楽譜出版社 1986
- 4) 梅根悟監修『イタリア・スイス教育史』講談社 1977
- 5) プラトン『プラトン全集11 国家』藤沢令夫訳 岩波書店 1976
- 6) プラトン『プラトン全集13 法律』森進一訳 岩波書店 1976
- 7) モンテーニュ『エッセー』原二郎訳 岩波書店 1997
- 8) ロック『教育に関する考察』服部知文訳 岩波書店 2013
- 9) フランクリン・パーキンズ『ライプニッツ』梅原宏司・河口典成訳 講談社 2015
- 10) エルヴェシウス『人間論』根岸国孝訳 明治図書出版 1972
- 11) ゲーテ『ヴィルヘルム・マイスターの修行時代・遍歴時代』山崎章甫訳 岩波文庫 2000-2002

(板野和彦教授指導 2016年度修士学位取得)

シンクロダンスが、障害児者・援助者相互に及ぼす影響

－主に知的障害・自閉症スペクトラム（ASD）における 他者との対人相互関係の特徴と変化の視点から－

市川和彦

1. 研究の背景

虐待を防止する「包括的予防法」において、「積極的予防法」の具体的ツールのひとつとして、施設内における利用児者と援助者の豊かな対人関係を促進するものとしてのダンスの活用について考察する。

2. 研究の目的と方法

本研究ではシンクロダンスが利用児者と援助者の対人関係にどのような変化をもたらすのかを明らかにすることを目的に、ビジュアル・データ分析とインタビュー調査を実施した。その研究結果をもとに利用児者と援助者の対人関係の改善にはどのような活用方法があるのか、援助者やスタッフに求められる関わり方はいかなるものか、利用者・援助者に快さや喜びをもたらすプログラムとはいかなるものかを明らかにし、ダンスによる「虐待のない安心できる風土」構築の可能性について考察する。

3. ビジュアル・データとインタビューから得られた結果の分析

インタビューにおける語りからは、対人関係の分析に有効と思われる語りを①「相互の関係」、②「楽しい場の共有」、③「見えなかった・気づかなかった部分への気づき」④「交流の機会」、⑤「賞賛と達成感」、⑥「般化と維持」、⑦「外との交流」の7つのカテゴリーに分類した。

4. 結章

分析から得られた結論は以下の3点である。

- 1) ダンスビック・ワークショップという「楽しい場の共有」は利用児者の対人相互関係における可能性を広げる。

ダンスビック・ワークショップ（以下ワークショップ）という他の利用者や援助者、スタッフと「楽しい場の共有」することで利用児者がエンパワーされ、場の流れに自ら溶け込もうとする意志が確認できた。

- 2) ダンスビック・ワークショップを通しての利用児者の「見えなかった、気づかなかった部分への気づき」は援助者の関わりに『肯定的変化』をもたらす。

- 3) ダンスビック・ワークショップの日常への「般化と維持」が対人関係に変化をもたらす。

ダンスの第一の目的は利用児者・援助者ともに他者との肯定的関わりを形成し、育てることである。しかも、可能な限り彼らの世界を尊重し、彼らの世界に援助者のほうから、アプローチする。ダンスの実践により、ワークショップや発表会などの目標ができ、援助者と安心できる温かい関係を築くことで利用児者の生活が豊かになる。その利用児者の変化にともなって、援助者自身が変化していく、ダンスがその一手段となりえるということが明らかになった。利用児者がダンスに主体的に取り組むことでエンパワーされ、子どもたちの能動的な活動に積極的に応える援助者の存在は、

施設の風土そのものを明るく活気あるものに変えてゆくであろうことを筆者は確信した。

引用・参考文献

1. Creswell, John W (2003) *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches Second Edition*, Sage Publications, Inc. (=2007. 操華子・森岡崇訳『研究デザイン～質的・量的・そしてミックス法～』日本看護協会出版会.)
2. Field, T., C.Sander, and J.Nadal (2001) *Children with autism display more social behaviors after repeated imitation sessions* The National Autistic Society, Vol(3)317-323.
3. Frostig, Marianne (1970) *Movement Education: Theory and Practice*, Follett Publishing Company, a division of Follett Corporation. (=2007. 小林芳文訳『フロスティックのムーブメント教育・療法～理論と実際～』日本文化科学社.
4. 堀内園子 (2010)「認知症ケアの専門性～デイケア看護師による認知症高齢者の「脈脈を掘り当てる関わり」と「磁場」の形成～」所収：日本看護研究学会雑誌 vol.33 No.2.
5. 市川和彦、木村淳也 (2016; A)『施設内暴力－利用者からの暴力への理解と対応－』誠信書房.
6. 伊藤美智子 (2014)「知的障害者とその家族をメンバーとするダンスグループの活動に関する質的研究」所収：『日本女子体育連盟学研究』第30号.
7. 茅野理子 (2012)「知的障害教育におけるダンスプログラムの実践事例」所収：『教育実践総合センター紀要』宇都宮大学教育学部, 第35号.
8. 狐塚登喜枝・茅野理子 (2008)「自閉症児へのダンスセラピー的アプローチに関する事例研究」所収：『教育実践総合センター紀要』宇都宮大学教育学部, 第31号.
9. 小林芳文、大橋さつき、飯村敦子 (2014)『発達障がい児の育成・支援とムーブメント教育』大修館書店.
10. Montagu, Ashley (1971) *Touching: The Human Significance of Skin*, Columbia University Press. (=1977. 佐藤信行・佐藤方代訳『タッチング－親と子のふれあい』平凡社.)
11. 野田療 (2009)『脳と心を癒す～音楽運動療法入門～』工作舎, pp.13-16.
12. 大橋さつき (2002)「自閉症児を対象としたダンス・ムーブメントの試み」所収『舞踏学』Vol. 2002, No25, 舞踏学会.
13. 大橋さつき (2008)『特別支援教育・体育に活かすダンスムーブメント－「共創力」を育み合うムーブメント教育の理論と実際－』明治図書.
14. 坂本龍生 (1989)「運動発達の特徴」所収：全日本特殊教育研究連盟編『自閉児指導のすべて』日本文化科学社.
15. 崎山ゆかり (2007)『タッチングと心理療法～ダンスセラピーの可能性～』創元社

(垣内国光教授指導 2016年度修士学位取得)

看護師が臨床で必要と感じる形態機能学の知識

渕野佳澄

1 研究目的

「人体の構造と機能」は、看護の対象となる人の健康状態を理解するために欠くことができない知識であり、看護学生は入学直後から履修を開始する。都立看護専門学校（以下、都立看学）では、「人体の構造と機能」の学習内容は、従来、医学モデルに基づく「解剖生理学」として教授していたが、臨地実習において、学生が知識の活用ができないという現状があった。そこで看護の視点を取り入れた「形態機能学」へ変更し、看護教員が中心となり教授する科目とした。本研究の目的は、新人看護師が臨床現場で働く上で、どのような場面において、形態機能学で学んだ知識を必要としたかを明らかにすることである。

2 研究の意義

新人看護師が臨床現場で働く上で、どのような場面において、形態機能学で学んだ知識を必要としたかが明らかになることで、臨床で活用できる「人体の構造と機能」の教育内容の精選に役立ち、効果的な教育方法の示唆が得られると考えた。

3 研究方法

1) 研究デザイン：質的記述的研究

2) 研究協力者

都立看学の卒業生で、卒後1～2年目の病院に勤務する看護師で、同意が得られた6名

3) データ収集

(1) プレテストで検証したインタビューガイドに基づき、40分～60分の面接を実施した。

(2) 協力者の同意が得られたのちに、面接内容をICレコーダーに録音及び紙面に記録した。

4) データ分析

記録したデータをもとに逐語録を作成し、コード化、カテゴリー化して分析した。

4 結果

17のサブカテゴリーと8のカテゴリーを抽出した。8のカテゴリーは3つに分類された。一つには、看護師が臨床で必要とする形態機能学の知識で、それら知識はその知識を使う際の目的にあたりと考えられた。【患者理解につながる知識】【看護実践のための直接的な知識】で、サブカテゴリー<疾患につながる知識><症状につながる知識><治療につながる知識><検査につながる知識><看護につながる知識>である。また、それら形態機能学の知識は、すでに言語や行動に明確に表わすことができる知識と、そこまで到達する前の段階にある知識という、知識の段階があることが分かった。【知識の想起】【知識の理解】【知識の定着（自動化）】で、サブカテゴリーは<想起できる知識><振り返りにより想起できる知識>である。さらに、形態機能学の知識を獲得する際に、影響している因子があることが分かった。【実際に体験することの効果】【興味関心の効果】【教授技術の効果】で、サブカテゴリーは<演習の効果><実習の効果><実践の効果><興味関心の効果><教授技術の効果><教材の効果>である。

5 考察

- 1) 看護師が臨床で必要とする形態機能学の知識では、患者理解のベースとなる疾患や症状治療や検査といった患者を理解するために、そして看護を実践するために、「つながる知識」が重要となっており、臨床の現場で出会う現象を出発点に、つながる知識を精選し、教授内容とすることが必要である。
- 2) 看護師が臨床で必要とした形態機能学の知識には段階があり、経験や振り返りにより、知識の段階が変化していくことを考えると、意識的にきっかけを作っていくことが重要になる。
- 3) 看護師が臨床で必要とする形態機能学の知識の獲得には、自分の身体で体験することで実感することや、興味関心から引き出される意欲が大きく影響する。

6 結論

- 1) 看護師が臨床で必要とする形態機能学の知識は、【患者を理解するための知識】であり、【看護実践のための直接的な知識】であった。
- 2) 看護師が臨床で必要とする形態機能学の知識には、【知識の想起】、【知識の理解】、【知識の定着（自動化）】の段階があることが明らかになった。
- 3) 看護師が臨床で必要とする形態機能学の知識を獲得する際には、【実際に体験することの効果】、【興味関心の効果】【教授技術の効果】という因子が影響していることが明らかになった。

<引用・参考文献>

- 1) 藤井哲也他「臨床で働く看護師の解剖学知識に対する認識と受講した解剖学教育との関連」『日本看護技術学会誌』, 3(2), 2004
- 2) 坂下玲子他「看護学的視点による形態機能学教育の再構築」『兵庫県立大学紀要』, Vol.11, 2004
- 3) 梶原江見他「看護形態機能学の知識習得に関連したバリアとニードの構造」『西南女学院大学紀要』 Vol.12, 2008
- 4) 菱沼典子他「看護学の枠組みを用いた形態機能学の教育方法と評価」『聖路加大学紀要』 No28, 2002
- 5) 坂下玲子他「看護形態機能学における教育方法の検討－模擬授業に見る受講生の反応から－」『CNAS Hyogo Bulletin』 Vol.12, 2005
- 6) 平岡敬子「占領期における看護制度改革の成果と限界－保健婦助産婦看護婦法の制定過程を通して－」『看護学統合研究』 2(1), 2000
- 7) 清水喜与子他『保健師助産師看護師法60年史－看護行政の歩みと看護の発展』日本看護協会出版会, 2009

(佐々井利夫教授指導 2016年度修士学位取得)

訪問看護師の看護実践能力に関する研究

—初回訪問時の援助的関係形成のための社会的スキルについて—

牧原和子

I はじめに

近年、診療報酬の改定や介護保険等の改正、入院期間の短縮化があり、在宅看護の必要性が強調されている。団塊世代が75歳を迎える2025年問題に向けて如何に介護問題を解決し、どのように在宅看護の需要の高まりに対応するかが課題となっている。看護教育の場では、臨床と教育のギャップをいかに埋めるかなどの課題が示されており、卒業時の到達目標として厚生労働省が示した1つに「援助的関係形成する能力の育成」が挙げられている。訪問看護は短時間という時間制限の中で対象者との関係形成を結び、看護を展開する特徴があるため、「援助的関係形成する能力の育成」は特に在宅の現場では重要な位置を示すと考えている。今回、訪問看護師の「初回訪問時の関係形成」を明らかにし、その内容を基礎教育に生かすことは、机上の基礎教育と現場とのギャップを埋めることにつながる。従って在宅看護に対し興味を持つ学生を増やすことは、質の高い看護実践能力の教育に生かせるものと考えた。本研究の目的は、初回訪問の場を質的研究することで、訪問看護師による短時間での信頼関係形成を社会的スキルから明らかにすることにある。

II 研究方法

1. 対象 象：訪問看護ステーションに勤務する「訪問看護師」5名
2. データ収集方法：参加観察法と半構成的面接法
3. 研究デザイン：質的記述的研究
4. 分析方法：研究参加者別にデータを意味あるごとに分類してまとめ、初期コード化を行った。その後、類似の内容ごとにサブカテゴリ化し、次にカテゴリ化した。カテゴリ化、分析の過程において他の大学院生や指導教員からスーパービジョンを受けた。

III 研究結果

1. 対象者の属性

訪問看護師の「看護師経験年数」は、25年から32年であり、平均経験年数は27年であった。また「訪問看護師経験年数」は8年から17年であり、平均経験年数は13年であった。役職は訪問看護ステーション所長が3人、看護師が2人であり、性別は全員が女性であった。

2. 行動観察の結果

行動観察によって得られた結果は、13のサブカテゴリと6のカテゴリを抽出した。6つのカテゴリは、I《基本的マナー》、II《説明・気配りのスキル》、III《話題提供のスキル》、IV《共感・傾聴のスキル》、V《承認・提案のスキル》、VI《関係性維持のスキル》となった。13のサブカテゴリは、『1. 身だしなみ・マナー』『2. 表情・口調』『3. お礼』『4. 訪問看護についての説明と確認』『5. 聞こうとする態度を示す行動』『6. 会話を続けるための行動』『7. ケアについての説明・気配り』『8. 身体状況を知るための行動』『9. 対象者に興味を持っていることを

示すための行動』『10. 不満や要望を表出することを助けるための行動』『11. 介護負担を軽減するための言葉・表情』『12. 対象者と距離を近づけるための自己開示』『13. 次回訪問の説明と承認するための言葉』であった。訪問終了後に行った訪問看護師へのインタビューでは、座る位置を選定していたり、意図的に笑顔やユーモアを取り入れた会話の工夫を行っていたことが明らかになった。そして関係形成に重要だったのは、様々なスキルを提供することで、療養者や家族の「気持ちの変化」を引き起こしていたことが明らかになった。

IV 考察

それぞれ抽出された6つのカテゴリは、独立して提供するものではなく、お互いが関連し合って提供しているものと考えられた。その中でも訪問看護特有のスキルは、2つあり、1つは「基本的マナーのスキル」であり、もう1つは「関係性維持のスキル」であった。訪問看護は基本的マナーのスキルをスタートにして、相手との査定を相互に行い、査定の結果で中に招き入れられるため、このスキルは関係形成には重要であると考えられた。また関係性維持のスキルは、次の訪問へと繋ぐためには重要なスキルであり、次の訪問の約束がされたことは、訪問看護師の存在を受け入れてくれたことを意味するものと考えられた。従って、初回訪問の短時間の中で、関係形成に繋がったものと判断できると考えられた。訪問看護師の社会的スキルや特有のスキルが明らかになったことで、視覚化されたため、今後の在宅看護の基礎教育への活用への可能性があるものとする。

V 結論

本研究において、明らかになった社会的スキルは、《基本的マナーのスキル》、《説明・気配りのスキル》、《話題提供のスキル》、《共感・傾聴のスキル》、《承認と提案のスキル》、《関係性維持のスキル》である。また、初回訪問での援助的関係形成には、看護師からのアプローチとなる《説明・気配りのスキル》、《話題提供のスキル》と、療養者や家族からのアプローチに対応したスキルとして、《共感・傾聴のスキル》、《承認と提案のスキル》があり、このスキルを活用することで療養者や家族の気持ちの変化を起こすことが明らかになった。

VI 今後の課題

本研究においては、5名の研究対象者から、サンプル数が少なく十分なデータと判断仕切れない部分がある。少ないサンプル数においても質の良いデータを得るためには、観察ノートを工夫し、補助的ノートを考えて行くことが求められる。また訪問看護師へのインタビューの質問項目もさらに具体化したものを使用し、補助資料として活用して行くことが重要である。今後は訪問看護師からの視点だけではなく、療養者や家族からのインタビュー内容も含めてデータとして捕捉されると、より相互作用としての関係形成の研究が深まるものとする。

(佐々井利夫教授指導 2016年度修士学位取得)

特別支援学級に在籍する児童の書字学習指導の効果

－ ひらがなの書字学習の指導事例から －

橋 本 勲

序論

本研究では、知的障害児の社会自立の第一歩として、書字に困難さがある児童に学習指導を試み、ひらがな書字の習得を目指し、研究を進めていくとする。

第1章 研究目的と意義

本研究は、書字学習の困難を示す知的障害児の効果的な学習支援のあり方を解明する第一歩として、ひらがな学習に極めて困難を示す知的障害児のケースを取り上げ、どのような認知特性が、ひらがな学習に困難をもたらしているのかについて検討をし、効果的な学習指導の方法を見つけていくことを目的とした。

第2章 方法

本研究の対象児Mは、軽度知的障害児の小学二年男子児童1名（満7歳）である。書字に支障があり知的能力では、IQが70前後である。

量的研究方法：ひらがなの習得度を評価するために「小学生の読み書きスクリーニング検査」を実施した。検査の内容は、音読と書き取りの2種類である。

質的研究方法：Mと約2か月間にわたり毎週2時間、Mのひらがなの書字学習を指導し、指導過程及びMの学習活動をフィールドノートに記録した。

第3章 結果

指導過程は、2016年5月から6月までの約2か月の期間に週2時間のひらがな書字学習の指導をMに対して担当教員である筆者が1対1で行った。5月の学習指導では、目と手の協応性を高めるために、図形の模写、線の模写、点結び、色ぬりなどの学習から始めた。

次に、書き順通りに書いているが、形が崩れてしまう文字を一文字ずつ修正していった。一部分を修正することで、文字の形が整い、Mも「書けた」という達成感を感じることができた。最後に、まだ定着がしていない文字については、一度の指導で教え込むのではなく、時間をかけて学習を進めていった。

第4章 全体的考察

本研究は、書字学習の困難を示す知的障害児の効果的な学習支援のあり方を解明する第一歩として、(1) ひらがな書字に困難をきたす軽度知的障害児に個別のひらがな指導を行い、ひらがなの書字能力が発達する過程を明らかにし、(2) どのようなひらがな書字の指導方法が効果的であるか検討することを目的とした。書字学習指導の効果を上げるためには、「目と手の協応性の向上」、「誤学習の修正」、「学習意欲の向上」の3つの観点が、大きく関係していると考えられる。3つの観点を意識して指導することにより、書字学習に困難さがある児童への学習効果が期待できると考える。

今後の課題

今後新しい学習を進めていくのと同時進行で、目と手の協応性を高めていく学習と定着したひらがな文字の学習をすることが重要であると考えられる。また、定着したと思われるひらがなも、忘れていないか、誤学習をしていないかを確認する時間を定期的に行う必要があるだろう。

引用文献

- 有馬正高 (2007). 知的障害のことがよくわかる本 (PP.9-28) 講談社
杉山登志朗 (2007). 発達障害の子どもたち (PP.52-53) 講談社
飯本典子・川間弘子・川間健之介 (2000). 発達障害児の書字の指導事例.教育実践総合センター研究紀要 11, 145-153.
大庭重治 (2003). 就学前後の平仮名書字における誤字の発生と変化. 上越教育大学研究紀要 22(2), 529-537
島田恭仁 (2000). 言語性学習児の書字指導に関する事例研究. 教育実践学研究 2(1), 33-40
菅原 敦 (2002). 小学校低学年の書字学習困難児を対象とした学習支援. 発達支援研究 3, 5-8

(杉本明子教授指導 2016年度修士学位取得)

プラネタリウムにおける学習投影の効果

飯塚 礼子

1. はじめに

天体等の学習は観察やモデルを通して探求し、児童が自ら考える思考を働かせることにより、自然についての認識を補う单元でもある。プラネタリウム学習投影（以下、学習投影とする）は授業の一環として学校現場の先生方もこの授業に期待を寄せている。学習投影を担当する指導者（以下、学習指導員）も有意義な教授ができていないか不安を抱いている。本研究は学習投影において、児童が学習内容をどの程度認知しているのかを探ることで、学習投影の効果を考察する。

2. 小学校における学習投影

理科教育と校外での学習利用について、現行の学習指導要領では、積極的に社会教育施設を活用するよう配慮することとされている。特に天文分野においては、天候に左右され、時間的観点からも、野外にて長時間観察・観測することは、難しいことであることが容易に解る。そのために、プラネタリウム館はその分野の学習を担うためには必要な施設である。

現行学習指導要領では、天文学習は小学校4年と6年で行うように指導されており、学習投影は小学校4年が多くの対象となっている。学習投影の内容は、プラネタリウム館によって変わってくるが、ほとんどが児童の反応によって、言葉掛けや解説の詳細内容を臨機応変にその場に応じたやり取りができる生解説で行っている。全ての時間を生解説で行う学習投影と一部分を映像番組にした映像を見せる投影もある。中には映像番組中に番組を止め解説員が児童に問いかけを行い、学習到達度の確認を行いながら学習が進んでいく形もある。また、45分間を超える投影時間の中には、途中で児童の集中力が続かない為、お楽しみとして星座物語の映像番組を上映したり、学習指導要領にはない太陽系の空間的広がり体験するための宇宙探検に出かけるという設定で、宇宙空間へ飛び出し宇宙から地球を眺めたり、太陽系の惑星巡りを行うところもある。様々な工夫をして学習効果を向上させようとしている。

3. 学習投影前後の児童の知識分析

本研究では、3つの小学校、約430名の児童からの回答に基づき学習投影の効果について考察を行った。調査方法として、児童に対し質問用紙による回答を学習投影前後の2回実施した。その1つとして「星の明るさ」について述べる。

明るい星を1等星と言ひ、星の明るさを等級で表わすことを学習する。学習投影において学習指導員は、ドームに投影された星をポインターで指し示しながら、どの星が1等星で、どれくらいの明るさの星が2等星であるか、一緒に観察を行う時間を設けている。星の明るさの違いを示すために1等星と6等星の明るさの違いを、「6等星が電球1個なら1等星は電球が100個である。」ことを学習指導員は児童に説明する。

学習投影前の回答は、等級の1と6の数字から「6倍」の差があると答える割合が多い。また感覚で「10倍」、「100倍」とか、好きな倍率（数字）で答えており、図1から「それ以外の数」の多い。

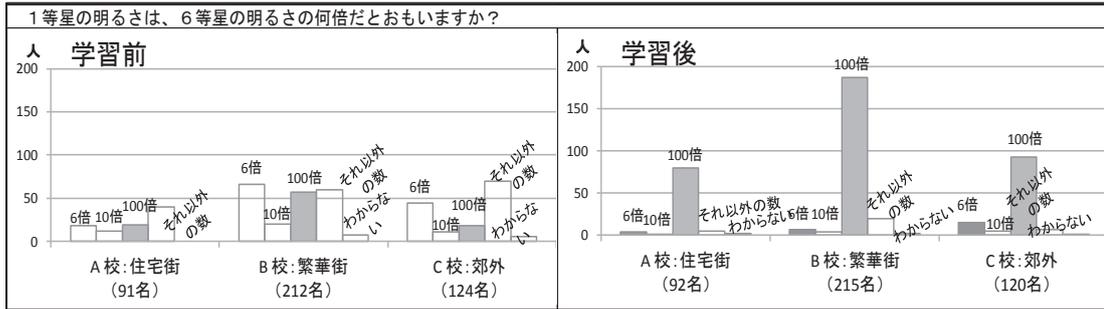


図1 星の明るさについての回答(学校別)

表1 星の等級の違い(1等星と6等星の明るさの比較)

| 項番 | 認知の移動 | A校:住宅街 (120名) | B校:繁華街 (215名) | C校:郊外 (87名) | 3校合計 (422名) |
|----|------------------------------|------------------|------------------|----------------|----------------|
| 1 | 学習投影前後どちらも正解 ○→○ | 17名 | 53名 | 17名 | 87名 |
| | | 14.2% | 24.7% | 19.5% | 20.6% |
| 2 | 学習投影前は不正解だが、学習投影後に正解となった。×→○ | 76名 | 134名 | 59名 | 269名 |
| | | 63.3% | 62.3% | 67.8% | 63.7% |
| 3 | 学習投影前は正解だが、学習投影後に不正解になった。○→× | 1名 | 4名 | 2名 | 7名 |
| | | 0.8% | 1.9% | 2.3% | 1.7% |
| 4 | どちらも不正解 ×→× | 26名 | 24名 | 9名 | 59名 |
| | | 21.7% | 11.2% | 10.3% | 21.1% |

表1より、学習投影前の正解者は3校全体で約22.3%(項番1+項番3)であった。学習投影後の正解者数は84.3%(項番1+項番2)となった。学習指導員は、単に100倍であることを話すだけでなく、まず明るさの確認を投影された星で観察し、その後何倍であるかの質問に対し、考える時間を取り、回答を声に出して答えるように仕向けている。児童は自分たちの回答を口々に声に出すことにより、他者の回答も聞いた後に自分の回答を口に出している児童もいて、学習指導員は観察や気づきに参加するよう促している。その結果児童にとっては、面白いクイズに参加している気持ちになり、印象が強く残ったものだと考えられる。

4. 学習投影における学習効果と提言

学習効果を高めるために「児童生徒による集団観察」、「教員」、「保護者」、「学習指導員」に提言した。教員による学習投影の事前事後の働きかけは、児童生徒の実際の観察・観測行動に大きく影響する。児童生徒にとっても、学習投影で得た知識の確認として振り返り時間が必要である。保護者の働きかけは、児童の認知に寄与するところが大きいことが解り、保護者の知識や情報が重要であることを提言する。学習指導員については、その専門性を具体的に掲げ、どの様に必要か提言している。そして、自然観察による学習効果を向上させるためには、学校、家庭、地域の連携が必要であることを本研究では具体的に提言している。

参考文献

- ・日本プラネタリウム協議会 データブック編集委員会、『プラネタリウムデータブック2010』、2012年、日本プラネタリウム協議会

- ・日本プラネタリウム協議会 編集、『天文教育普及研究会・日本プラネタリウム協議会共同アンケート調査報告「天文系社会教育施設における指定管理者制度導入の実態」』、2007年、天文教育普及研究会・日本プラネタリウム協議会
- ・木村かおる、『天文教育48号「プラネタリウムの国税調査の結果報告」』、2001年、天文教育普及研究会
- ・廣瀬毅士・寺島拓幸、『統計データ分析』、平成22年、オーム社
- ・安藤明之、『社会調査・アンケート調査とデータ解析』、2013年、日本評論社
- ・安彦忠彦 監修、『小学校学習指導要の解説と展開 理科編』教育出版
- ・高島秀樹、『社会調査』、1997年、明星大学出版部
- ・高浦勝義、『総合学習の理論・実践・評価』、1999年、黎明書房
- ・樋口修資、『教育行政と学校経営』、2013年、明星大学出版部
- ・日本プラネタリウム協議会 監修、『全国プラネタリウムガイド』、2015年、恒星社厚生閣

(高島秀樹教授指導 2016年度修士学位取得)

小学生の放課後の過ごし方による ソーシャルスキルの獲得について

～放課後児童クラブの児童を対象に～

下 郡 早 苗

近年、女性の社会進出が進むに伴い共働き家庭も増加しており、少子化が進む中で保育園の不足が問題視されていることは、このような状況を裏付けているといえる。保育園の不足だけでなく「小1の壁」と言われる小学生の放課後の預け先不足等は社会問題となっている。

児童期の子どもは同じ場所で同じ教育を受けて同年代の友人らと集団生活をし、社会性を身に付けていくものである。また、その放課後も社会性を身に付けていく中での重要な役割を占めている。放課後の過ごし方はそれぞれ違っており、当然その取り巻く社会も異なることから社会性の獲得に影響を与えている。特に、放課後児童クラブや放課後子ども教室で過ごす児童は、放課後支援員の下で児童の自主性、社会性、創造性の向上、基本的な生活習慣の確立を図り、健全な育成が成されていることから、社会性に差異がみられると考えられる。

この研究では、放課後児童クラブに通う児童の社会性の獲得状況を明らかにし、社会性の獲得に望ましい環境について考察していくものである。

この研究で行う「社会性」の尺度基準には、児童生徒用ソーシャルスキル尺度を使用し、5つの因子に分けて分析した。対象者は横浜市立の小学校に通う小学1年～6年生のうち、放課後児童クラブに通所する児童171名であった。対象者には上記尺度を用いた質問紙調査を行い、うち158名から有効回答を得た。また、対象とした放課後児童クラブは標準規模4カ所、大規模2カ所、計6カ所である。

その結果、学年合計の得点では意思表示スキルが平均(5.45)を0.46ポイント上回ったものの、その他4つのスキルに関しては平均点を下回った。特に基本的マナースキルは1.1ポイント下回る結果となった。本調査では予想していた有意差が得られず、反対に基準値より低い得点が得られた。しかし、マナーが悪くは放課後児童クラブが子ども達にとって、気心知れた仲間同士の第二の家庭のような環境となっているという結果だと考えられる。それは、基本的マナースキルが他の尺度との相関関係が見られなかったことからいえるだろう。学校というフォーマル集団と家庭というインフォーマルな関係の中間にあたる、地域集団や仲間集団に似た新たな集団形成が成されていると考えられる。この集団は強制的に集められた子ども達によって形成されているとはいえ、支援員の適切な介入により強制的という関係を越え、より主体的に活動する集団へ成長する可能性を十分に秘めているだろう。大人都合で出来上がった仲間集団において子ども達が健全に発達・成長するために、すべてを大人が管理するのではなく子ども主体で活動できるよう、社会化のプロセスも重視した環境造りをしなければならない。現在の放課後子どもプランのような、一か所に子どもを集めて満足しているのではなく、家庭的で安全で、なにより安心して過ごせる場所の提供は、関わる大人すべての役割である。今後の政策で、量の確保だけでなく質の確保も充実されるよう期待したい。

引用参考文献

厚生労働省・文部科学省 「【通知】「放課後子ども総合プラン」について」2014 P1-3、7
住田正樹 高島秀樹 『変動社会と子どもの発達』北樹出版 2015 P11-13、65

(高島秀樹教授指導 2016年度修士学位取得)

早期支援に保護者が求めるソーシャルワーク機能

－診断の有無による支援の違いに着目して－

佐々木 沙和子

問題と目的

様々な困難を抱えた家庭・子どもへの対応にあたり、それぞれの背景のアセスメント、関係職種や機関との連携を行うなど、求められる支援が多様化・複雑化している。そのような現状に対し、早期支援に関する体制作りの一つとして、ソーシャルワーク機能を家庭での子育てや保育に活かしていくことが必要と考えられる。本研究では、発達が気になる子を養育している保護者を対象として早期支援に保護者が求めていることについて明らかにし、支援者のより具体的なソーシャルワークの実践へとつなげることを目的とする。そのために、保護者が求めているソーシャルワーク機能は何かを明らかにし、さらに診断の有無により求めている支援の違いに着目した。

研究・分析方法

本研究では、「求めている支援」について、児童発達支援事業を利用する子どもの保護者6名を対象とした半構造化インタビューを実施した。得られたデータは、SCAT法を用いて分析を行い、保護者が求めている支援に関する部分を抽出した。これを日本社会福祉実践理論学会ソーシャルワーク研究会（1999）でまとめられた「ソーシャルワークの機能と役割」を基に、松岡他（2015）が修正した分類表（11機能）を採用し分類を試みた。

結果

SCAT法による分析を基に、保護者が求めている支援に対応したソーシャルワーク機能をまとめた。その結果、保護者6名が求めていた支援は、11機能のうち9機能に当てはまった。さらに、診断の有無による違いも含めて保護者が求めている支援に関する分析を試みた結果、「診断あり」の子どもを養育している保護者も「診断なし」の保護者も求めていた機能は、「仲介機能」「連携機能」「直接的援助機能」「教育機能」「ケースマネージャー機能」「社会変革機能」の6つの機能であった。また、「診断なし」の子どもを養育している保護者だけが求めていた機能は「代弁機能」「調停機能」「治療機能」の3つの機能であった。

考察

「診断あり」、「診断なし」の保護者が求めていた6つの機能については、求めている内容は似ていたとしても、そこに至る経緯が異なることから、支援も個別に行っていく必要があると考えられる。「診断なし」の子どもを養育している保護者だけが求めていた3つの機能については、該当する全ての保護者が3つの機能それぞれについて何らかの支援を求めていた。保護者の悩みや不安を理解してくれる存在の不足が明らかとなり、精神的なサポートを求めることにつながっていると考えられる。

総合考察

本研究を通して、保護者が求めていた支援は多様であり、また、「診断なし」の子を養育する保護

者は「診断あり」より多くの不安や悩みを抱えていることが明らかとなった。このような子どもと保護者をサポートするための支援体制を整え、継続した支援を実施していくために配置される専門家は、ソーシャルワーク機能を担うことが必要であると考えた。文部科学省の「早期からの教育相談・支援体制構築事業」において配置された早期支援コーディネーターの役割は、本研究の分析で使用したソーシャルワーク機能に重なるところがある。このような保護者支援に携わる役割が求められるのであれば、ソーシャルワークの専門性を有している人材を登用すること、又は早期支援コーディネーターの役割を担う人材がソーシャルワーク機能の専門性を身につけることが、より高度かつ多様な視野で対象となる子どもや保護者のニーズに応えることができるのではないだろうか。

結語

今回の調査で得られた保護者が求めている支援に関して、社会のシステムとしてどのような取り組みが必要になるのかをさらに分析・考察していくことが必要である。その一つの方法として、「診断あり」の場合と「診断なし」の場合で関係してくる制度やサービスにどのような違いがあるかについて分析を試みるのが今後の課題である。

<参考・引用文献>

- (1) 星山麻木「障害児の保育－療育における地域支援システムと連携の課題－」『保健の科学』第50巻、第7号、2008、455－459頁
- (2) 松岡是伸・小山菜生子「ソーシャルワークの機能・役割に関する実践的考察と検討－児童養護施設での実践事例をもとにして－」『名寄市立大学紀要』第9巻、2015、69－81頁
- (3) 文部科学省「早期からの教育相談・支援体制構築事業」2008
- (4) 日本社会福祉実践理論学会ソーシャルワーク研究会「ソーシャルワークのあり方に関する調査研究」『日本社会福祉実践理論研究』1999
- (5) 笹森洋樹・後藤鐵夫・久保山茂樹・小林倫代・廣瀬由美子・澤田真弓・藤井茂樹「発達障害のある子どもへの早期発見・早期支援の現状と課題」『国立特別支援教育総合研究所研究紀要』第37巻、2010、3－10頁

(星山麻木教授指導 2016年度修士学位取得)

中学校国語科における引用の指導に関する研究

金 隆 子

1 問題の所在

社会の情報化などに伴い子ども達を取り巻く状況が変化し、学校教育の中で子ども達が論理的に思考し表現する力を高めるとともに、著作権について正しく理解させるための指導の充実が期待されている。このことは各学校段階の様々な教科等に関わるが、発達段階から大人に近い論理的な思考が次第に可能になる中学校段階の国語科での引用の指導が果たす役割は大きい。人間の知的活動を情報処理という面からとらえる視点からも重視されるであろう。

こうした背景を受けて改訂された平成20年告示の中学校学習指導要領第2章国語では、引用指導が充実された。しかし、国語での引用指導は十分になされていない現状がある。引用指導についてどのような教材で何をどう教えればよいのか、また効果的な指導法はどうあるべきかを模索している状況であり、取り組む姿勢にも差があるように見受けられる。また、現行の教科書は、書く単元を中心に引用というトピックが入ってはいるものの、系統立てて指導する構成にはなっておらず、指導者が意図的に計画的に仕組んでいかないと定着は難しいと考えられる。

2 研究の目的と方法

本研究は、①引用の指導の経緯と現状、及び②引用に指導に関する教員の意識を明らかにするとともに、③中学校第1学年での引用指導の授業の在り方を提案することを目的とするものである。

研究の方法として、国際教育達成度評価学会による国際数学・理科教育調査のための概念的モデルとして示された「カリキュラム」のとらえ方の3つの次元に基づき構想した。引用の指導について3つの研究とし、第1に国の制度の段階として学習指導要領と教科書の状況を把握し、第2に学校の段階として教員の意識を捉え、第3に生徒の学力等に関わる段階として授業の在り方を取り上げた。

3 研究の実際

(1) 研究1 引用指導の経緯と現状

学習指導要領と平成13・14年度からの小・中5社の教科書をもとに分析した。教科書会社によってその数や取り扱いに差はあるものの、教科書は学習指導要領をふまえ、また、小学校と中学校の指導の系統性を考えて配列されていることが確認された。

(2) 研究2 教員の引用の指導に関する意識調査

調査の結果から、引用の指導があまり行われていない実態や、指導が難しいことを理由に、トピック的な引用指導を軽視している教員が多い実態が明らかになった。

(3) 研究3 中学1年生における引用に関する授業

引用の目的と方法を理解しその効果について考える授業の事前事後のアンケートの分析結果から、提案する授業は引用の知識を教える一つの方法として有効であることが確認された。体験的な学習活動から、基本的な引用の方法と目的とその効果が理解されたと言える。

4 成果と課題

研究の結果、引用の指導は、国の制度の段階として学習指導要領に示されているが、学校の段階として教員の意識は低いことが明らかになった。また、提案した授業は引用の基礎的知識を育成する一つの方法として妥当性のあるものであることが示された。しかし、他の教員にも試行してもらい教員相互で評価し合うなどして実践としての信頼性を高めていく必要がある。課題として捉えた教員の意識を高めることも含め、小学校や高等学校の学習内容をつかみ、見通しを持って誰にでも指導ができ確実に力になる実践を探ることを今後の研究の課題としたい。

【主たる参考文献】

- ・光村図書，三省堂，東京書籍，学校図書，教育出版（小学校平成13，16，22，26年度版 中学校14，17，24，27年度版）小学校3，4，5，6年，中学校1，2，3年教科書
- ・文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説国語編』『小学校学習指導要領解説国語編』
- ・文部科学省（2010）『高等学校学習指導要領解説国語編』
- ・国立教育研究所（1996）『国立教育研究所紀要第126集，小・中学生の算数・数学、理科の成績－第3回国際数学・理科教育調査国内中間報告書－』東洋出版
- ・大和淳・野中陽一・山本光（2013）『著作権教育の第一歩』

（吉富芳正教授指導 2016年度修士学位取得）

情報社会のしくみを小学校5年生に教えるための 教材の開発と評価

佐藤 正寿

1 問題の所在

情報社会とは、情報が諸資源と同等の価値を有し、それらを中心として機能する社会とされる。今の子供たちは、情報社会での生活を当然のように受け入れている。この情報社会で必要となってくるのは、多くの情報の中から真に必要な情報は何か判断する力である。

しかし、具体的な情報社会のしくみを事例として取り上げ、そのよさや課題点を深める実践研究は限られている。先行研究では、学習目標の違いから、情報社会における必要性を考えさせたり、学習者自らがそのしくみのよさや課題について判断したりする点について、深く実践をしていないという面がある。

現代の情報社会についての理解や見方を子供たちが身につけ、それを基礎として情報社会の在り方を考えることで、情報社会に参画する態度が育つ。それは現代の情報社会だけではなく子供たちが生きていく未来の情報社会の創造の参画にもつながる。児童が情報社会のしくみについて理解し、判断する力を高めて、社会参画をする資質・能力を育てることが、これからの教育では喫緊の課題となる。

2 研究の目的と方法

本研究では、情報社会のしくみについての小学校向けの教材を開発し、評価していくものである。本研究の方法として、先行研究をもとに教材化のための着眼点及び授業化の構成に必要な要素を抽出した。次に、「情報化と便利な社会」「情報化と消費形態が変化する社会」「情報化と安全な社会」という観点から、「コンビニエンスストアのしくみ」、「ネットショッピングと情報」、「コンピュータと交通システム」の3つの小單元について教材開発を行った。小学校5年生を対象に授業を行い、その結果を学習者の自己評価や記述データの結果をもとに実証的検証を図り、教材の妥当性について評価した。以上のことをもとに、成果と課題についてまとめた。

3 教材化の内容と授業展開の構成

情報化による社会の変化の観点として「利便性」、「安全性」があげられる。また、教材化に際しては「具体性」、「適合性」、「価値判断性」が重要である。先の3つの教材はこれらの条件を有しており、小学校5年生の発達段階にも適切と言える。また、授業展開では次の3つの場面を位置付け、先行研究の課題に対応した。

- ①対象とする情報社会の教材の事例について「知る」。(事実的知識習得場面)
- ②対象とする情報社会の社会的事象とそのよさや問題点について「わかる」。(知識概念化場面)
- ③情報社会の社会的事象に対して「考える」。(価値判断場面)

4 研究成果と課題

本研究の成果として次の点があげられる。

- ・情報社会に関する授業についての先行研究を整理し、課題点を克服することの必要性や今後進展する情報社会の創造に参画する資質・能力を育成することの重要性を示した。

- ・ 情報社会のしくみに関わる教材化の観点と学習展開の構成を明らかにし、情報社会の創造に参画する資質・能力を育成する根拠を示した。
- ・ 汎用性のある学習展開例として、「事実的知識習得→知識概念化→価値判断」のプロセスを提案した。

ただ、「現在の情報社会のしくみに関わる見方・考え方だけではなく、今後の情報社会についての見方・考え方を育成していくこと」、「情報社会のしくみに関わる内容の教材開発及び中学校及び高等学校での学習内容を見通した教材開発を推進していくこと」が今後の課題である。

【主たる参考文献】

- ・ 松岡靖 (2015) 『メディア社会に焦点化した小学校社会科カリキュラム開発研究』 風間書房
- ・ 關浩和 (2009) 『情報読解力形成に関わる社会科授業構成論－構成主義的アプローチの理論と展開』 風間書房
- ・ 棚橋健治 (2005) 『情報化社会をめぐる論点・争点と授業づくり』 明治図書
- ・ 岩田一彦 (2001) 『社会科固有の授業理論』 明治図書

(吉富芳正教授指導 2016年度修士学位取得)

小学校教員養成段階における社会科の 地域教材開発力育成に関する研究

高橋 武郎

研究の目的

小学校教員には中学年社会科の地域学習を実施する際、地域教材開発力を有することが求められるが、地域教材の開発に困難性を感じる教員が多く、教員研修の充実が課題として指摘されている¹⁾。そのため、教員養成段階での地域教材開発力育成の必要性に基づいた研究実践も行われているが、多くは大学院生を対象とした1年間の地域学習用副読本の作成であったことから、学部段階でも実施可能な方途を考えることが今後の課題となっている²⁾。そこで、小学校教員養成課程を有する全国の一般的な大学に対して、学部生を対象とした、中学年社会科で必要となる地域教材開発力を育成するためのカリキュラムを開発し提供することを、本研究の目的とした。

研究の方法

小学校教員養成段階における地域教材開発力育成に関わる先行研究を分析し、得られた知見等を踏まえた地域教材開発力育成カリキュラムを作成した後、筆者が勤務する大学の学部生を対象に同カリキュラムに基づく試行実践を行い、その結果の分析を通して、同カリキュラムの有効性を検証する。

結論

- 1 地域教材開発力育成に関わる先行研究の分析から、授業実施方法として、多くの学部生を対象とするため、通年ではなく前期または後期の中で、教育課程上に位置付けた授業として実施する必要があることが明らかとなった³⁾。授業内容として、地域教材開発力を育成する上で副読本作成や人々と直接触れ合う地域調査の実施、作成した副読本を用いた授業の実施を盛り込むことが重要であること、成果と課題からは、副読本作成に関わる時間の確保、教材研究の重視等が明らかとなった⁴⁾。
- 2 先行研究の分析から得られた知見等を踏まえ、筆者が勤務する大学の学部2年生を対象に、教職に関する科目「教科教育法「社会」」の後期(全15時間)の前半7時間でのカリキュラムを作成した。
 - (1) 指導目標：小学校学習指導要領社会科の目標や内容等を踏まえ、中学年社会科の地域学習の指導に必要な地域教材開発力を身に付けることができるようにする。
 - (2) 学修計画の概要

| 時間 | 学修活動 | ◇教材 ※留意事項 |
|------|--|--|
| 第1時 | 地域教材開発力の必要性の理解、地域教材開発方法の理解、単元「地域の人々が受け継いできた文化財や年中行事」を取り上げた趣旨の理解。 | ◇地域学習用副読本 ◇学習指導要領 ◇「教材開発の手順」(筆者自作) |
| 課外学修 | 中野区立歴史民俗資料館見学、「なかの史跡マップ」での中野区内の地域教材の把握。 | ◇展示資料 ◇「なかの史跡マップ」 |
| 第2時 | 地域教材開発方法の再確認、追加情報を基にした中野区の文化財1点、年中行事1点の選択。 | ◇中野区の文化財や年中行事 |
| 課外学修 | 各自選択した文化財・年中行事のうち1点の現地取材の実施(1回目)。 | ※取材方法や留意点の事前指導の実施 |
| 第3時 | 北野神社での取材体験実習の実施。 | ◇北野神社 ◇宮司の講話 |

| | | |
|------|--|------------------------|
| 課外学修 | 各自選択した文化財・年中行事のうち1点の現地取材の実施(2回目)。 | ※取材方法や留意点の事前指導の実施 |
| 第4時 | ミニ副読本作成方法の理解、ミニ副読本の作成作業。 | ◇ミニ副読本作成資料(筆者自作) |
| 第5時 | ミニ副読本の発表と相互評価、単元指導計画・本時の指導案作成方法の理解と作成作業。 | ◇学生作成のミニ副読本 |
| 第6時 | 単元指導計画・本時の指導案の発表と相互評価、班別の模擬授業の準備。 | ◇学生作成の単元指導計画等 |
| 第7時 | 班ごとの模擬授業の実施、専門家からの指導・講評。 | ◇各班の模擬授業 ◇S校長の指導・講評 |

3 作成した地域教材開発力育成カリキュラムの試行を平成27年9月から11月に実施し、その成果を学生のレポートやミニ副読本等の内容から分析した。その結果、地域の年中行事等が盛んに行われる時期に授業を設定したことや、先行研究に基づく地域教材の選定、現地取材活動、ミニ副読本作成、ミニ副読本を活用した模擬授業等の学修活動を盛り込んだことが、地域教材開発力育成につながる学生の積極的な学修を促したことが分かったことから、同カリキュラムの有効性が明らかとなった。一方、今後の課題として、同カリキュラムの有効性や信頼性を高めるため、他大学を含め、同カリキュラムによる実践を複数回試行し、検証と改善を図る必要があることが明らかとなった。

引用文献

- 1) 篠原重則「小学校3学年「身近な地域」の授業実態と教師の意識－香川県の事例－」1992年 pp.14-28
- 2) 伊藤貴啓・小野見伸「教員養成大学における社会科教員としての資質能力の育成と社会科副読本の協同的作成－大学院生による地域教材開発力育成の試み－」教科開発学論集 第2巻 2014年 pp.43-54
- 3) ①伊藤裕康「副読本作成経験の「意味」－大学院生による副読本作成を通して－」香川大学教育実践総合研究 第16巻 2008年 pp.12-18
 ②伊藤裕康・宮西亮輔「教員養成教育の改革に関する実践－大学院生による副読本作成から－」香川大学教育学部研究報告 第1部130号 2008年 pp.1-19
 ③伊藤裕康・松岡洋介「地理教育養成教育における副読本作成活動の「意味」」地理学報告 第106号 2008年 pp.33-46
 ④伊藤裕康・白山淳史「大学院における地理教育のための教員養成の在り方－ESD用地域副読本の開発を通して－」地理教育研究 第12巻 2013年 pp.9-16
- 4) 前掲3) ①～④

参考文献

- 大久保正司「社会科教育への障害と大学教育への展望－1年・5年経験教員の調査から－」社会科教育研究53 1985年 pp.48-58
- 鹿児島県総合教育センター「学校や地域社会の特色を生かした保育・学習指導の充実 第3章 郷土素材の教材化」研究紀要 第104号2002年 pp.11-13
- 斉藤美喜夫「主体的に取り組む学習活動の工夫－身近な地域素材の教材化をとおして－」宜野湾市教育研究所研究員研究集録 1991年 pp.149-174
- 里井洋一「竹富島社会科副読本づくりの意味－地域の課題『結び合う鳥じま』(特集：副読本づくりと地域学習) 歴史地理教育 595 1999年 pp.14-23
- 篠原重則「小学校教員養成課程における地理野外調査の効果－香川大学教育学部の事例－」香川大学教育実践研究 第24号 1995年 pp.15-30

(吉富芳正教授指導 2016年度修士学位取得)

OPPAを活用した高校英語の授業改善に関する研究

—学びの質を変える生徒と教師の「自己評価」を中心として—

谷 戸 聡 子

1 問題の所在と研究の目的

英語力の低い生徒の意欲向上には授業が「わかる」ことで学びの質が変容することが重要と考え、本研究では「学びの質を変える」という視点を持った授業改善が、生徒の意欲向上につながるのではないかと仮説をたてた。「学びの質を変える」ためには、学びの過程を丁寧に見取ることが必要である。具体的には、学習過程を可視化でき、生徒、教師双方の自己評価が一枚の用紙で可能になる一枚ポートフォリオ評価法（OPPA: One Page Portfolio Assessment, 以下、OPPAと記す）を活用することなどでなされると考え、OPPシートの利用により効果的な授業改善が可能になること、授業改善が学ぶ意欲の向上につながることを検証し、その結果生徒の学びの質が変化したことを明らかにする。

2 研究方法と分析方法

K高校1年生68名に平成28年4月～5月中学校の復習、英語の基本構造の授業を行い、毎回OPPシートを配付し生徒の記入後回収した。学習前と学習後の本質的な問いでは「学びとは何だと思いますか」という同じ問いについて記述させる。学びの質を変えるための手立てとして、「間違いは宝」という教育観を生徒に伝え、教え込む前の予習やペアワークを活用する。回収したOPPシートの記述を分類し、記述欄別出現数を調べ、個々の記述を見取り、またSCAT法を参考にストーリーラインを作成することで個人内変化の可視化を試みた。

3 結果と考察

生徒の記述を分類し出現数を調べた結果、授業改善の根拠となる記述をもとに授業計画を修正し授業改善を行った所、改善の効果を報告する記述が43%にのぼり、つまずきに即座に対応する授業改善を評価する記述が出現した。OPPAの活用がタイムリーな授業改善につながった。さらに、授業理解を示す記述が記述のべ数270のうち83箇所、意欲向上につながる記述が51箇所表出した。最終的には59%の生徒が「英語が好きになった。」と自己の変容を記述しており、理解度が意欲向上につながることを確認できた。最後の「君は何か変わったかな」の欄に自分の意識になんらかの変化があったとする記述は96%を占めた。そのうち主体的な学び、対話的な学び、深い学びに変わったとする学びに関する意識変容を明確に記述しているものが39%に上り、学習前と学習後の「学びとは何だと思いますか」という問いに対する記述を比較したところ68%の生徒に意識の変容が見られた。SCAT法による分析では「高校入学当初は英語が苦手と嫌だったが、わからないことを聞くことに抵抗感がなくなり、わからない所は必ず（授業で）やってくれるのでやる気がでてわかるようになった」という個人内変化を見取ることができた。

4 まとめと今後の課題

英語教育における課題解決には学びの質を変えるという視点が重要であると考え、今までの授業にOPPAを導入することで、教師は生徒の記述を元に自分の授業を毎回「自己評価」することができ、

そのことが授業改善へとつながることが明らかになった。結果、生徒がわかるようになり、意欲が向上するとともに生徒は学びの変化の過程をOPPシート上で確認できるため、その事実を「自己評価」する中で学びの質を深めていくことができる。ただし、これらの土台となるのは教師の教育観であり、教師の教育観をいかに変容させるかが課題といえる。教師の教育観は、シートからのフィードバックを元に常に自己の課題を修正する過程で形成されていくと思われる。

【引用・参考文献】

- ・堀 哲夫『教育評価の本質を問う 一枚ポートフォリオ評価OPPA 一枚の用紙の可能性』東洋館出版社, 2013
- ・中島雅子『『見取ること』をめぐる課題とその克服 ―『自己評価』による授業改善を中心として―』『理科の学習』東洋館出版社, 2016
- ・大谷尚「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案－着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き－」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』Vol.54, No.2, pp.27-44, 2008

（吉富芳正教授指導 2016年度修士学位取得）

博士論文概要

看護基礎教育におけるケアリングの研究

佐藤 聖 一

要 旨

近年、人間関係の希薄化が社会的な問題となっている。現代人の求める人と人との関係は、他者に気遣いをしない気軽な対人関係を求める一方で、密接な対人関係に対するニーズを含む矛盾した感情関係であると考察できる。そのため、求めるニーズに結果が伴わない現代的人間関係の狭間で葛藤状態が継続し問題の要点となっている。

関係性の変化は、私の専門とする医療・看護でも問題となっている。医療の発達や高度医療の細分化によって健康寿命の伸展や健康促進が急速にはかられてきた。しかし、医療の高度化・細分化は、患者と医療従事者の関係性を疎遠なものとしてきた。医療従事者の、患者へ向けるまなざしは、患者自身ではなく身体の部分について向けられるようになった。

多くの病院では、医療の高度化にともなう、システム化により、医療従事者はケアすることが機械的なものとなっていった。

このような現状を反省し、医療・看護の本来のあり方を取り戻すために、近年では、患者主体の医療についての議論がなされるようになってきている。その議論の概念の一つに、ケアリングがある。ケアという言葉は、医療・看護以外にも、哲学や教育、福祉などの領域で頻繁に用いられている。そのような議論の過程から、ケアリングという概念が生じてきた。

広く一般の知るところとなったケアに比べ、ケアリングは、ケアを重要視する臨床医療従事者の間でもまだその認識は低い。ケアリングという行為は親から子へ、教師から学生へ、医療従事者から患者へ当たり前のように日常として行なわれてきた行為であり、その概念は見えづらいといわれている。ケアリングは、主観的行動を初発として生じられるものであり、客観化しにくい。さらに、日常生活の中で営まれ、生きるということの中に埋め込まれているため明確化しにくい概念である。

また、社会における人と人との関係性の希薄化や、高度に細分化された医療・看護の流れの中でさらに見えにくくなり、それまで当たり前が存在していたケアリングが見失われ、その存在価値も失われてきてしまったのである。近代社会の反省の下、ケアリング概念の復興が論議されるなかにあって、ケアリングは様々な領域において論議されてきているが、その概念は明確となっていない。

看護領域におけるケアリング研究者のレイニンガーは、看護の本質はケアリングであると述べており、またケアリングが看護の中心的な概念の一つであることが浸透しつつある。

しかし、看護領域においてケアリングが看護の本質であるのか、また看護におけるケアリングの所在もまだ、明らかとなっていない。

さらに、ケアリングが看護の中心的な概念であるならば、ケアリングは、これから看護師を目指す基礎的な学習を行っている看護学生にとっても、重要な概念の一つであろうし、身に着きたいものの一つである。

このように、ケアリングは教育や看護において重要性と必要性が高まりつつある中心的な概念のひとつである。そこで、本論文では、看護基礎教育におけるケアリングの意味と現状、そして教育の可能性について明らかにする目的で研究を行った。

まず、第1章では、日常的な用語として使用されるケアとケアリングの意味と関係について考察しケアリングが、「ケアされる人と、ケアする人との関係性」さらに、「ケアされる人と、ケアする人の相互成長が、捉えられるべきであると結論付けた。

第2章ではケアリングの先駆的な研究者であるメイヤーロフ (Milton Mayeroff) とノディングス (Nel Noddings) のケアリング論を省察し、ケアリングは理論であると同時に、行為そのものに対する意識が重要である。

人間対人間の関係性を軸に、ケアする人と、ケアされる人の相互関係性によって、双方が成長していくという関係性がケアリングであることを明らかにした。

第3章では、看護におけるケアリングの代表的な研究者であるレイニンガー (Madeleine M. Leininger)、ワトソン (Jene Watson)、ベナー (Patricia Benner) らのケアリング論を省察し、看護領域のケアリングとは、双方向性と相互成長が要点であり、ケアリングは、看護における人間対人間の関係性の基盤であると結論付けた。

第4章において、先行研究の分析から、日本の看護におけるケアリングとは、人間対人間の関係性の場において発揮できるという前提条件と、その場における相互成長を目的とした具体的行動や、体勢の2点が達成された時の関係性であることを明らかにした。

第1章から第4章までの論考を基に、看護におけるケアリングとは、密接な対人関係における相互成長性目的とした、ケアする人のケアされる人への態勢のことであると定義し、ケアリングは看護の中心的概念であると結論付けた。

第5章では、看護基礎教育においてケアリングがどのような意味で存在し、その現状を明らかにするために看護学テキストにおけるケアリングの記述内容をテキストマイニングを用いた分析と、学生がケアリングを学ぶ中心的な場面である臨地実習におけるケアリングに関する先行研究の分析を通して、学生は看護学の講義で使用されるテキストを通してケアリングの知識的側面を学んでいると考えられ、そして、臨地実習においては、その知識としてのケアリングを、患者との関わりや、看護の実践を通して学びとしていることが明らかになった。

第6章では、特に臨地実習の中でも、患者との関わりに制限が多く、学生の困難感の強いとされる、成人看護学急性期実習において、学生はどのようなケアリングに結びつく学びを得られているのかどうかを先行研究から明らかにし、さらに、学生は成人看護学急性期実習の経験から、実際にケアリングを高めることができているのかについて実証的な調査を行った。その結果、学生は実習後には患者への共感性を高めており、患者との関係性を基に、自己成長感を高めることを明らかにした。

第7章では、これまでの研究結果を総括し、看護基礎教育における意味と教育の視点について論考し、学生のケアリングを育むためには、ケアリングについての理論や考え方などの知識面の教授と共に、学生が患者との関係性を通してケアリングについて思考したり、自らの経験をリフレクションしたりできるように、講義と実習の一体化に基づくカリキュラム構成を構築することや、講義や実習における教材研究の必要があることを指摘した。

そして、何もまして、学生は看護師を目指す人であり、患者をケアする人であると同時に、看護教育においてはケアされる人である。すなわち、教員は学生に教育を通して、倫理的な理想を支え自然なケアリングの源泉になるように、学生自身にケアリングされた経験を持てるように関わることも重要であると考えられ、これらを看護基礎教育におけるケアリングの教育の課題として、この課題についての今後のさらなる検討が必要であることを指摘した。

(佐々井利夫教授指導 2016年度博士学位取得)

総合的な学習の時間の展開における 課題と解決についての考察

－小学校教師を対象とした意識調査を手がかりに－

村 井 万寿夫

I 研究の背景と目的

総合的な学習の時間（以下「総合的な学習」）の指導に苦手意識を持つ教師が一定の割合でいることが明らかになっている。秋場（2014）は小学校教師を対象に調査を行い、苦手意識を持つ教師が半数以上いると報告している⁽¹⁾。中央教育審議会答申（2003）では、教師の負担感や悩みなどを考慮する必要があると指摘している⁽²⁾。しかし、苦手意識をどのように変えていくのか、負担感をどのように減らしていくのか、具体的方策を理論的に明らかにした上でモデルを用いて授業改善を提案する論文は見受けられない。また、学習指導計画を立案する教師に有用な要点や見取図を示した論文も見受けられない。このようなことから本論文では、小学校教師を対象とした意識調査を手がかりに総合的な学習の展開における課題を把握し、解決に向けた方策について考察、提案することを目的とする。

II 研究の方法

1. 総合的な学習の研究動向の把握

2005年から2014年までに刊行された日本生活科・総合的学習教育学会の学会誌に掲載された論文をレビューして研究動向を把握することによって、本論文において研究すべき指針を得る。

2. 意識調査（第1次調査）：質問紙調査

総合的な学習が得意か、取り組みの意識はどうか、指導することは好きかなどの面から教師の意識を明らかにし、総合的な学習の展開を阻害していると思われる要因について検討する。

3. 意識調査（第2次調査）：聞き取り調査

質問紙調査の回答を得た教師に聞き取り調査を行うことにより、総合的な学習の指導にあたる教師の意識について考察を深め、総合的な学習の展開上の留意点についての示唆を導出する。

4. 今後の展望：解決方法の提案

質問紙調査の結果を分析する過程で教師の意識を『肯定的な群』と『否定的な群』に分けて考察し、問題点の解決方法を提案するとともに、総合的な学習の指導についての今後を展望する。

5. 授業改善のための提案：モデルと見取図の考案

地域の「素材」と授業の核となる「ねらい」を連関させる独自のモデルを考案し、このモデルをもとに具体的にどのように授業計画を立てていくか俯瞰することができる見取図を考案する。

Ⅲ 研究内容の概要

第1章 総合的な学習の研究動向の把握

評価は、児童のよさや成長などについて記述するものであり、主観を恐れずに評価し、評価の結果をどのように次の指導に生かしていくかが重要であるとの示唆が得られた⁽³⁾。このことから、本論文では「ポートフォリオ評価」「ルーブリック」「パフォーマンス評価」の3つに焦点化する。

第2章 意識調査（第1次調査）：質問紙調査

（1）量的な分析結果

総合的な学習の展開を阻害する要因について検討するため、教師の意識や力量などについて定量化して考察した。その結果、「総合的な学習の指導を得意だと意識している教師は多くないが、指導が好きだと意識している教師は多い」「総合的な学習が全く好きでないと答えた教師は、一人の教師で総合的な学習を展開することに限界を感じている」ことなどが明らかになった。

（2）質的な分析結果

指導は「好き」「まあまあ好き」の回答を『肯定的な群』に、「あまり好きではない」「全く好きではない」を『否定的な群』に分け質的分析を行った。肯定的な群では楽しく指導しており、教師が「楽しい」意識をもつことがうまくいく。否定的な群では、授業の進め方や指導方法が分からなかったり教材研究が不足したりしており、このことが教師の負担感を増大させているとの示唆が得られた。

第3章 意識調査（第2次調査）：聞き取り調査

（1）計画・実施・評価するときの要点

「興味をゆさぶり課題を発見させ、自分で追究する意識と見通しを持たせる」「調査・体験活動の準備、学習活動の素材や場所、道具の準備を行う必要があるが、負担軽減には実践記録を残したり学習成果物を保存したりして、その引継ぎを行う」「記録・作品・成果物、ポートフォリオファイルによる教師評価、児童による自己評価や相互評価、観察による評価を行っている」などの示唆を導出した。

（2）総合的な学習の展開における課題解決のための要点

促進要因として8点、阻害要因をもとに促進要因へと転換させるための要点7点を見出した。これは総合的な学習の指導を得意とする教師、指導することに負担を感じている教師、いずれにおいても、継続した授業改善や総合的な学習をよりよく展開していく上で役に立つものであると考える。

第4章 今後の展望：解決方法の提案

分析の過程で得られた『否定的な群』における教師の意識をもとに、総合的な学習の展開上の課題の解決方法について、次の4点から提案した。

- ① 学習の計画：「単元計画を立てるのが難しい」「見通しを持つことができない」については、毎年度、担任が新たな計画を立てるのではなく、基本的な単元計画を学校で作成し学校カリキュラムとすることにより負担軽減になる。学校カリキュラムは児童の実態に合わせた改善も可能とな

る。

- ② 学習の進め方：学習の記録や成果物を保存し次年度に引き継いでおくことにより、「教材研究を十分にできない」「指導方法がわからない」「授業の進め方が難しい」の問題に対応できる。引き継いだ記録や成果物を見ることでゴールまでの見通しを持って授業を進めることが容易となる。
- ③ 教師の資質能力：「準備や指導に時間がかかる」「自由度が高くてやりにくい」についても単元計画や成果物等の保存での対応が可能となる。学校外の活動や施設への訪問、ゲストティーチャー招聘などは、活用計画に連絡先や施設情報なども記載しておくことで準備時間は軽減される。
- ④ 教師の負担について：教科で身に付けた力を総合的な学習で生かすことを考え、指導が得意な教科と総合的な学習を関連させるプランや総合的な学習で身に付けた力を得意な教科で生かすプランを立てる。教科の学習と総合的な学習を横断したプランの作成ができれば、負担は減少する。

第5章 授業改善のための提案：モデルと見取図の考案

(1) 「素材」と「ねらい」の連関モデル

聞き取りから得られた教師の意識を反映させた授業改善のためのモデルとして、『児童側から見た素材の見方と教師側から見た授業の核となるねらいを連関させるモデル』を考案した（図1）。

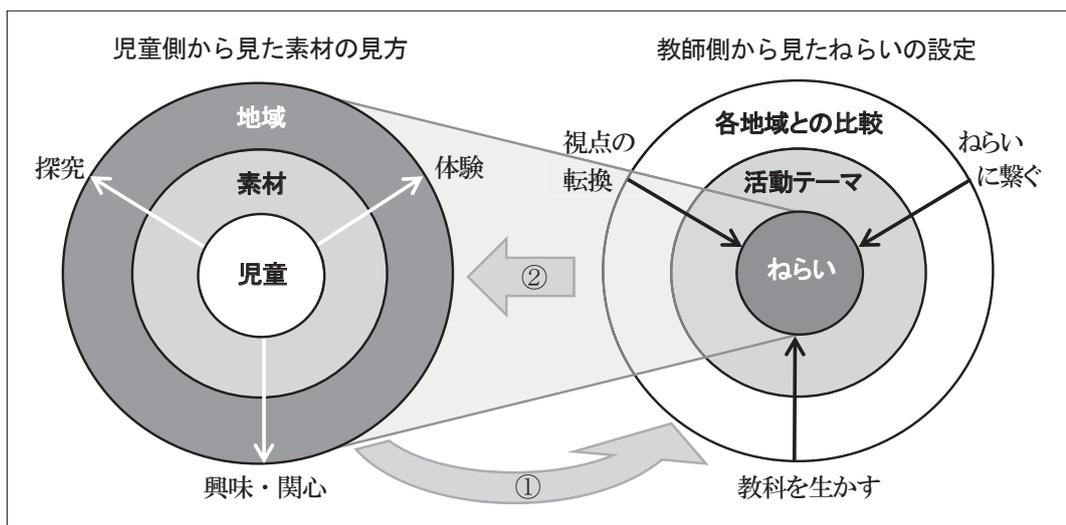


図1 児童側から見た素材の見方と教師側から見た授業の核となるねらいを連関させるモデル

聞き取り結果から「素材は児童に身近なものがよい」「学習の過程で徐々に地域に広がっていくものであっても近いものから始まるのがうまくいく」ことが確認されている。児童を中心に置き、身近にどんな素材があるか把握することから教材研究を始め、地域素材について教師の意識と目を巨視的に広げていく。このことを左のモデルで表した。外側に向かう3本の矢印は次のことを表している。

〔興味・関心〕 身近な素材から、どのように児童の興味・関心を高めていくか。

〔体験〕 身近な素材や地域の素材をもとに、どのような体験活動ができるか。

〔探究〕 体験活動を通して、どのように探究させていくか。

3番目の〔探究〕は総合的な学習の要となるものであり、左のモデルをもとに児童にどのように探究させていくかイメージすることができる。よって、次に教師側へと移っていく（右向き矢印①）。

授業の核となる「ねらい」の設定のためには、校区内外の素材を比較してみる目を持つ。これが

「各地域との比較」である。これをもとに「活動テーマ」を考え核となる「ねらい」を設定する。このように教師の意識と目を微視的に収束させていく。年間指導計画を「こなす」つもりで授業を行うとうまくいかないことが聞き取りによって明らかになっている。このことから、教師によるねらいの設定が重要であることを右のモデルで表した。内側に向かう3本の矢印は次のことを表している。

〔視点の転換〕各地域と比較して素材の新たな価値を見出し、ねらいを多角的な視点から設定する。

〔ねらいに繋ぐ〕最適な活動テーマを設定することによって、ねらいに繋ぐ。

〔教科を生かす〕ねらいを達成するために教科で身に付けた力（知識・技能）を生かすことを考える。

核となるねらいを設定した後、もう一度児童側のモデルに戻り、児童にとって身近な素材をもとに、意識や活動の範囲を地域に広げていくようにする（左向きの太い矢印②）。

(2) 計画・実施・評価のための見取図

総合的な学習の授業計画を立てるときには、教科の学習以上に指導にあたる教師が学習全体の見通しを持っておくことが重要である。この「見通し」についても聞き取りによって促進要因となることが確認できている。そこで、授業の計画・実施・評価に関する聞き取りによって抽出したカテゴリーをもとに、前述の『児童側から見た素材の見方と教師側から見た授業の核となるねらいを連関させるモデル』と繋ぐ『総合的な学習の計画・実施・評価のための見取図』を組み立てた（図2）。

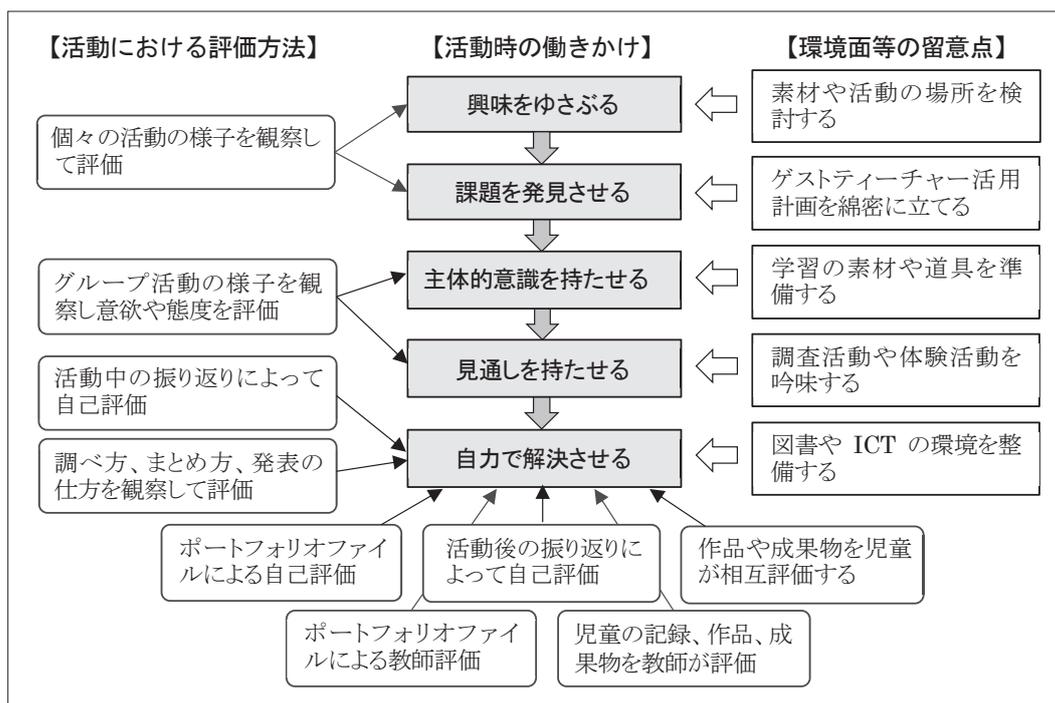


図2 総合的な学習の計画・実施・評価のための見取図

まず中央には、主体的探究活動を具体化する「活動時の働きかけ」として5つの要素を時系列的に配置した。これは聞き取りによって得られたカテゴリーである。次に右側には、「環境面等の留意点」として5つの留意点を配置し、「活動時の働きかけ」に対応させた。これも聞き取りによって得られたカテゴリーである。さらに左側には、聞き取りにより得られたカテゴリー生成過程で付与した9つのラベルを「活動時の働きかけ」に関連する評価方法として配置した。これらによって、総合的な学習の「計画」「実施」「評価」の3つの観点から児童主体の学習の見取りができるように

なっている。

終章 結論

本論文は、総合的な学習の展開における課題を明らかにし、課題を解決する方法について提案した。特に、聞き取り調査によって得られた教師の意識を反映させた『児童側から見た素材の見方と教師側から見た授業の核となるねらいを連関させるモデル』は、総合的な学習の授業改善の視点を示すものである。また、このモデルと繋ぐ『総合的な学習の計画・実施・評価のための見取図』は、総合的な学習の授業計画全体を俯瞰できるものである。

このモデルと見取図は、教師個々に学習指導計画や学習指導案を立てるときのみならず、各学校の教師集団で総合的な学習の本質や大事にすべきことを確認したり共有したりするために役立つことが、聞き取りを行った各年代の教師を対象とした2回目の聞き取りによって示された。

引用文献

- (1) 秋場 淳 (2014)、「総合的な学習の時間における教師の意識に関する考察」、山形大学大学院教育実践研究科年報、第5号、pp.260-263
- (2) 中央教育審議会答申 (2003)、「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について (答申)」、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm (2016.4.22参照)
- (3) 水越敏行・寺嶋浩介・中橋雄・土井大輔 (2002)、「総合的な学習の設計・実施・評価に関する研究」、関西大学総合情報学部紀要「情報研究」、第17号、pp.80-81

(佐々井利夫教授指導 2016年度博士学位取得)

婦人保護関連事業と知的障害関連事業に通底する 「要保護」論に関する比較研究

梶原洋生

1. 研究の概要

これまで知的障害児・者の人権と司法に関し、条約の締結等があったが、我が国でも、知的障害児・者が「被害者」となる事案は後を絶たない。反対に、知的障害児・者が「加害者」となる事案については、「社会から逸れる」ことへの関心が高まってきた。そこで、「売春防止法」を根拠法とする「婦人保護関連事業」の「知的障害関連事業」との通底に注目し、1945年～1985年の知能検査結果と「要保護」論を研究した。本論題は矯正教育に係るほか、特殊教育の実践や学校教育の課題とも近い。

必要に応じて当用漢字を用いたが、当時における法律等の表記や業界等の用語例については、史実の再現性を確保する本研究の性質上、原資料と同じ表現に留めざるを得なかった。特に、「精神薄弱」・「精薄」・「婦人」・「転落」・「収容」・「障害」・「対象者」・「低能」・「低脳」・「低知能」・「低格性」・「欠陥」等の差別用語や不快用語を歴史的事実等の表現として記載に残した。また、本研究が対象としたのは、概ね1985年以前の動向であることから、各省庁名は原則として省庁再編前の名称で表記した。

2. 論文構成

序章は、「問題の所在」と題し、国際的な動向を踏まえつつ、特に我が国の司法における「被害者」あるいは「加害者」のサイドでの障害に係る法制を追った。筆者の問題意識から、本研究の目的を記述し、研究の視点を示して主張の立場を明らかにした。戦後の我が国において「被加害両論的」なる法律の例とも呼べる「売春防止法」について、これを根拠法とした「婦人保護関連事業」が「知的障害関連事業」としても成立し、いわば両者が通底してきた歴史を考えた。特に記録に残されていた知能指数等の数値をメルクマールとし、比較研究の手法で2次分析を行い、こういった通底の推移を調べたとともに、対象者を取り巻く現場の声としての「要保護」論が当時においていかなる動向だったかを調べて、業界内の主義主張と言質の変質、あるいは行政の目指した法制の方向性の転換をも点描することとしたのである。本章では、最後に、これらによって比較的把握した約40年間の経緯と推移を見て、さらに捉え直すことができた我が国の歴史の含意について、総合考察を行いたいとした。

第1章は、「売春防止法を根拠とする婦人保護関連事業の諸相」と題し、歴史的事実に関する見解や関係者が処遇の困難を述べながらこの事業の根拠法について存在意義に戸惑うといった姿を取り上げ、「売春防止法」と「少年法」との類似点をも指摘した。また、「人権擁護としての婦人保護論」として、人権運動の歴史を辿るとともに、他方において保護に滲んだ「差別」や「人権蹂躪」という指摘を取り上げた。さらに「『婦人保護』立法史」の概括を行い、「知的障害関連法制史」を概括的に記述した。

第2章は、「売春防止法の形成期における各種機関の知能検査と『要保護』論」と題し、「要保護女子」という概念が登場するに至った国会論争や地方議会の議論を見た。当時の知能検査の結果をデータとし、2次分析を施しつつ、知的障害関連の法制が成立した動向とも引き合わせながら検証した。

第3章は、「婦人相談所における知能検査の結果と『要保護』論」と題して、「婦人相談所」の運営

場面を取り上げ、一時保護の事業をも含めた。知能指数に関する統計情報をデータとし、実務の様子を精査した。併せて知的障害の状況や社会の動向を対象化して考察し、その「要保護」論をまとめた。

第4章は、「婦人保護施設における知能検査の結果と『要保護』論」と題し、「婦人保護施設」の運営について論述した。知能指数に関する統計情報等をデータとして精査し、これらの2次分析を行った。併せて、当時の時代背景を探りながら、法制の動向や社会状況等を振り返って、「要保護」論の通底を考察することとした。さらに通説的見解が特に重視する通達の意義と位置づけについて考察した。

第5章は、「婦人補導院における知能検査の結果と『要保護』論」と題し、入院者の知能検査の結果と精神判断の内容とに焦点を当てて、統計情報等のデータについて2次分析を行った。例えば、原資料の司法統計から、1970年以降の低調が見て取れた。施設への恒久的収容時代の掛け声が「要保護」論となり、婦人補導院の運営にも、通底となって伴奏的に影響を与えたと見る余地が考えられた。

終章では、これまでのまとめと総合考察が行われた。本研究のテーマである「婦人保護関連事業」における知能検査の結果分析と「要保護」論の通底について、1945年から1985年までのデータと時代背景をもとに総合的に論じられている。本研究の検証結果については、経験則上で実際家達に支持されてきた知能指数の低格性という定説を、実際上の具体的な数値で確かめ、各事業における処遇状況の経年的変化を長期で比較して捉え見渡すことができたことと主張した。歴史の輪郭を点描できたことにより、かような基礎研究の知見に至った。このことから、当時の社会で生き抜いた女性知的障害児・者の人権について見解が述べられた。次に、本研究の過程では、関連事業の歴史的な変質について、別の知見をも提示している。これまでの目立った見解としては、格別に1970年辺りを境と受け止めて、係る婦人保護の関連事業が「障害者関連事業」という形になったことを強調する。本研究でも、この時期を一つのターニングポイントと見るべきデータの結果は得られたが、それだけではなかったことを指摘した。そもそも婦人保護における「障害者対応」といった「要保護」の歴史はもっと古くからあり、それが続いたので、帰趨が1970年頃に決定的になったのだろうとより峻厳に捉えて主張した。さらに本章において考察したのは、「売春防止法」と「婦人保護」に内在する被加害両論の曖昧さについてである。これまでの記述からも明らかなおお、法律と制度の曖昧さが働いて、本領域の歴史に「特殊」な存在感を与えて来たを見た。これは運用そのものを立法趣旨と離れさせ、解釈を変えることさえせしめて機能した。戦後の婦人解放運動の一環で成立した「売春防止法」は、「少年法」とも似た構造になったが、この矯正教育や保護更生を是とさせたのが、特殊な被加害両論を内包した「要保護」論の趨勢であり後に尾を引くことになる。最後に、婦人政策と障害児・者政策の経緯等も側面的に捉え直し、通底した時代背景を踏まえながら、歴史の含意についての総合考察を行い得た。

共生社会の形成は実現されるべきで、インクルーシブ教育の実践や特別支援教育の推進等については当然に重要であるが、ライフキャリア教育や人権教育の推進も提言したい。本研究からは「女性」・「子ども」・「障害者」等の要素が組み合わさっている重層的な人権問題も社会では様々に起こり得るとの認識を新たにできたので、これを教育に活かすべきであろう。複雑に重なり合う問題を避けず、共感的に学び合う姿勢を大切に人権教育の実践を主張する。なお、本研究で扱えなかった知能指数の基準問題や就職先での性的被害の問題は別で重要であり、検証については今後の課題としたい。

主たる引用参考文献

- 一番ヶ瀬康子 (1989) 『女性解放の構図と展開－自分史からの探求－』 ドメス出版
- 桑原洋子 (1995) 『女性と福祉』 信山社
- 五味百合子 (1973) 「売春対策と婦人保護の現状と課題」 『ジュリスト現代の福祉問題』 537号
- 全国婦人保護施設連絡協議会(1987) 『婦人保護施設における「要保護女子」とその処遇に関する基本的な考え方』 全国

婦人保護施設連絡協議会
林千代（編）（2014）『解題 婦人福祉委員会から婦人保護委員会へ - 全国社会福祉協議会のとり組みに関する資料集 -』
ドメス出版

以上

（島田博祐教授指導 2016年度博士学位取得）

理学療法士養成校におけるカリキュラム改革

—学習への動機づけの影響と診療参加型臨床実習導入の効果について—

河 辺 信 秀

1 本研究の背景と目的（第1章，第2章）

近年，理学療法士教育においては，医療の高度化に伴い，教育の到達目標が以前より高度化している。一方で，少子化や大学全入時代を背景に学習者の学力は低下しており，学習性無力感や学習意欲低下による中途退学者の増加が問題となっている。本研究ではこれらを踏まえ，学習効果を高める教育方略を模索するために，理学療法士養成校学生の学習への動機づけが知識の獲得や学習行動にどのような影響を及ぼしているか検討することを第1の目的とした。また，理学療法士教育における臨床実習では学生の心理状態の悪化や教育方略上のコンプライアンスの問題が指摘されている。日本理学療法士協会は診療参加型臨床実習を推奨しているが，臨床現場の実施率が低い点が指摘されており，教育効果の検証は不十分である。そこで，本研究では，臨床実習がすべてグループ内施設で実施されており，教育方略の統一を行いやすいC専門学校の利点を活かし，全面的に診療参加型臨床実習を導入し，その効果の検証と教育方略の確立を第2の目的とした。

2 学習への動機づけの試験成績，学習行動への影響（研究1－2：第3章）

①学習への動機づけが試験成績および自己教育力に及ぼす影響（研究1：第3章第1節）

本研究の目的は，試験成績や自己教育力に対して動機づけがどのように影響しているか明確にすることであった。対象はC専門学校第2学年67名であった。全例で，セルフ・エフィカシー（以下SE），達成動機づけ，情動面の動機づけを計測した。授業終了後に科目試験を実施し，自己教育力評価とアンケートを実施した。運動学Ⅲ試験成績を従属変数としたステップワイズ重回帰分析では，運動学Ⅲのフロー尺度「その他13」，「能力水準」の2項目が規定する因子として抽出された（ $p<0.01$ ， $R=0.49$ ， $R^2=0.24$ ）。試験成績には情動面の動機づけが関連しており，SEや達成動機づけは関与していなかった。自己教育力「合計得点」を従属変数としたステップワイズ重回帰分析では，GSES得点，運動学Ⅲの課題特異的SE①，運動学Ⅲのフロー尺度「社交性」の3項目が規定する因子として抽出された（ $p<0.01$ ， $R=0.59$ ， $R^2=0.35$ ）。自己教育力には，SEと情動面の動機づけが関連していた。

②SE，学習行動，能力帰属フィードバックの試験成績への影響（研究2：第3章第2節）

本研究の目的はSE，学習行動，および能力帰属フィードバックが試験成績にどのような影響を及ぼすか明確にすることであった。対象は，C専門学校第3学年24名（2群に割付）であった。一般性SE，課題特異的SE，学習行動を測定し，多肢選択試験を3回実施した。1群に対し毎試験後に能力帰属フィードバックを与えた。その結果，試験成績はSEや学習行動と関連がみられたが，能力帰属フィードバックによる差はみられなかった。

3 診療参加型臨床実習の効果検証（研究3-5：第4章，第5章）

①心理状態および実習継続率に対する効果検証（研究3：第5章1節）

本研究では，診療参加型臨床実習の導入によって，心理状態と実習継続率にどのような影響が及ぶか検証を行った。患者担当制と診療参加型の2つの教育方略の臨床実習において，実習前，実習中，実習後の学生の心理状態（STAI, POMS）を測定した。その結果，STAI状態不安の合計得点は，診療参加型では実習中と比較して実習終了後に有意に不安が軽減した（ $p<.05$ ）。実習前，実習中，実習終了後にかけて徐々に不安が軽減した（ $p<.05$ ）。STAI状態不安の不安不在項目得点は，患者担当制では実習中と比較して実習終了後に有意に不安が軽減した（ $p<.05$ ）。診療参加型では，実習前，実習中，実習終了後にかけて徐々に不安が軽減した（ $p<.05$ ）。以上のように，診療参加型では実習前と比較して実習中に状態不安（STAI）が軽減していたが，患者担当制では変化がみられなかった（表1）。POMSでもSTAIと同様に，患者担当制では，実習後と比較して実習中の気分状態が悪化していた（表

表1 各群のSTAI状態不安合計得点、不安不在項目得点（A項目得点）、不安存在項目得点（P項目得点）

| | | 実習前 | 実習中 | 実習終了後 |
|-------|------|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| 合計得点 | F群 | 48.0 (40.0, 52.0) | 49.0 (41.5, 56.0) | 36.0 (34.0, 47.0) [§] |
| | CCS群 | 56.0 (50.0, 59.0) [*] | 50.0 (43.0, 55.3) [†] | 40.0 (35.0, 47.0) ^{† §} |
| A項目得点 | F群 | 29.0 (25.0, 32.5) | 30.0 (26.0, 32.5) | 24.0 (21.5, 28.0) [§] |
| | CCS群 | 32.5 (29.0, 36.3) [*] | 29.0 (25.0, 32.3) [†] | 23.5 (18.0, 28.3) ^{† §} |
| P項目得点 | F群 | 18.0 (15.0, 19.5) | 18.0 (15.0, 25.5) | 13.0 (11.0, 19.0) |
| | CCS群 | 21.5 (17.8, 26.0) [*] | 21.0 (15.8, 24.0) | 16.0 (12.0, 20.3) ^{† §} |

中央値（25%点，75%点）を示す。^{*}：vs F群、Mann-WhitneyのU検定、 $p<.05$ ；[†]：vs 実習前、Bonferroniの多重比較、 $p<.05$ ；[§]：vs 実習中、Bonferroniの多重比較、 $p<.05$

表2 各群のPOMS得点

| | | 実習前 | 実習中 | 実習終了後 |
|-----|------|--------------------------------|-------------------|----------------------------------|
| T-A | F群 | 47.0 (45.5, 56.5) | 56.0 (51.5, 64.5) | 44.0 (40.0, 51.0) [§] |
| | CCS群 | 61.0 (55.0, 67.0) [*] | 58.0 (52.5, 62.5) | 48.0 (44.5, 57.5) ^{† §} |
| D | F群 | 51.0 (47.5, 57.8) | 52.0 (48.5, 61.3) | 44.5 (43.0, 53.5) |
| | CCS群 | 56.0 (48.8, 65.3) | 57.0 (46.0, 67.0) | 51.5 (44.0, 62.0) |
| A-H | F群 | 49.0 (43.0, 55.0) | 47.0 (44.0, 55.0) | 43.0 (40.0, 49.0) |
| | CCS群 | 48.5 (39.0, 63.5) | 47.0 (39.0, 65.0) | 47.5 (38.0, 53.0) |
| V | F群 | 45.0 (40.8, 50.0) | 42.0 (38.5, 47.3) | 49.0 (43.5, 54.0) |
| | CCS群 | 46.0 (40.5, 50.0) | 48.0 (42.0, 53.0) | 48.0 (44.0, 55.0) [†] |
| F | F群 | 54.0 (50.0, 60.8) | 61.5 (58.0, 69.0) | 47.0 (40.8, 55.5) [§] |
| | CCS群 | 53.0 (45.0, 59.0) | 54.0 (45.0, 61.0) | 53.0 (45.0, 59.0) |
| C | F群 | 47.0 (44.0, 54.5) | 57.0 (55.0, 62.5) | 48.0 (40.5, 55.0) [§] |
| | CCS群 | 55.0 (47.0, 60.0) [*] | 59.0 (49.0, 61.0) | 55.0 (43.0, 59.0) |

中央値（25%点，75%点）を示す。^{*}：vs F群、Mann-WhitneyのU検定、 $p<.05$ ；[†]：vs 実習前、Bonferroniの多重比較、 $p<.05$ ；[§]：vs 実習中、Bonferroniの多重比較、 $p<.05$

T-Aは「緊張—不安」、Dは「抑うつ—落込み」、A-Hは「怒り—敵意」、Vは「活気」、Fは「疲労」、Cは「混乱」

2). 実習継続率に関しては、患者担当制では12%の学生が実習中断を自ら申し出たが、診療参加型では0%であった。

②診療参加型臨床実習導入2年間の教育方略の定着度に関する調査（研究4：第5章2節）

本研究では、導入後2年が経過したC専門学校における診療参加型臨床実習の教育方略の定着状況を学生アンケートの解析から明らかにすることを目的とした。その結果、基本的な教育方略は導入当初から70%以上で実施されており、先行研究における実施率20%を大きく超えていた。また、「見学時の解説」「チェックリストを用いた教育」「言葉によるハラスメント」が2年間で大きく改善していた。一方で、2年後にも「やってみろという指導」「CEがそばにいない状態での患者介入」が残存し、「見学・模倣・実施の原則の不徹底」もみられた。

③診療参加型臨床実習経験者からみた臨床実習教育方略の検証（研究5：第5章3節）

本研究では、診療参加型臨床実習を経験し卒業した理学療法士を対象として、診療参加型臨床実習の利点と問題点に関するインタビュー調査を実施した。その結果、卒業生が感じている診療参加型臨床実習の問題点は、臨床的思考能力のトレーニング方法が中心であった。症例の背景や障害像、経時的な変化を捉えるための臨床的思考能力をトレーニングする教育方略を構築する必要があると考えられた。

4 診療参加型臨床実習における臨床的思考能力獲得を目指したRIME Methodの導入（研究6：第6章）

本研究では、アメリカの医師教育で用いられているRIME Methodを理学療法士教育に導入し、臨床的思考能力の段階と教育内容を構造化する試みを行った。RIME Methodは、被教育者の能力をReporter（報告者）、Interpreter（解釈者）、Manager（管理者）、Educator（教育者）の4段階にわけて判定し、教育段階に合わせた指導を行う教育方略である。RIME Methodを診療参加型臨床実習に導入し、客観的臨床能力試験（OSCE）を用いて検証した。その結果、課題1：関節可動域測定（股関節外転）の総合得点は、RIME群、実習前66.5±4.5%、実習後84.1±10.7%、CCS群、実習前68.5±13.9%、実習後75.9±9.2%であり、前後比較の主効果がみられた（P<0.05）。一方で、群間比較、交互作用では有意差が認められなかった。課題2：トランスファー技術（脳卒中片麻痺患者）の総合得点は、RIME群、実習前65.3±4.6%、実習後83.1±3.9%、CCS群、実習前62.2±14.6%、実習後75.9±8.6

表3 OSCEの反復測定の2元配置分散分析の結果

| | | 課題1 | |
|------|-------|-----------|-----------|
| | | （%） | |
| | | 実習前 | 実習後 |
| 総合得点 | RIME群 | 66.5±4.5 | 84.1±10.7 |
| | CCS群 | 68.5±13.9 | 75.9±9.2 |
| 準備得点 | RIME群 | 83.3±8.3 | 93.3±3.7 |
| | CCS群 | 88.3±13.9 | 85.0±7.0 |
| 技能得点 | RIME群 | 62.9±20.5 | 82.1±12.3 |
| | CCS群 | 64.3±14.3 | 73.9±10.0 |

総合得点、技能得点は、前後比較の主効果がみられた（P<0.05）。一方で、群間比較、交互作用では有意差が認められなかった。準備得点は有意差がみられなかった。

課題 2

(%)

| | | 実習前 | 実習後 |
|------|-------|-------------|-------------|
| 総合得点 | RIME群 | 65.3 ± 4.6 | 83.1 ± 3.9 |
| | CCS群 | 62.2 ± 14.6 | 75.9 ± 8.6 |
| 準備得点 | RIME群 | 91.3 ± 7.1 | 96.3 ± 8.4 |
| | CCS群 | 90.0 ± 14.4 | 97.5 ± 3.4 |
| 技能得点 | RIME群 | 56.7 ± 7.0 | 78.8 ± 4.5 |
| | CCS群 | 52.9 ± 15.1 | 68.8 ± 10.6 |

総合得点、技能得点は、前後比較の主効果がみられた (P<.05)。一方で、群間比較、交互作用では有意差が認められなかった。準備得点は有意差がみられなかった。

%であり、前後比較の主効果がみられた (P<.05)。一方で、群間比較、交互作用では有意差が認められなかった。以上のように、OSCE得点は実習前後で改善が認められたが、RIME Method導入による効果の違いは認められなかった (表3)。アンケートでは、臨床教育者、実習生ともにRIME Methodは目標や課題が明確になり、全体像の理解を含めた思考能力が獲得されやすいとの回答が得られた。

5 総合考察 (第7章)

本研究では、理学療法士養成校に所属する学生の学習への動機づけが試験成績や学習行動に関与することが明らかにされた。特に情動面の動機づけが試験成績と関連したことから、授業への没入を意識した取り組みが必要であると考えられた。今回の研究によって、授業内容を面白く、満足でき、のめり込めるものにするための工夫が認知面の能力獲得に貢献できる可能性が示唆された点が、もっとも重要な点であろう。面白くないと感じさせないことの重要性が動機づけだけでなく知識の獲得にも関与していた点が新たな発見であった。今後は、情動面の動機づけへの介入が認知領域の能力を向上させるか確認するために介入研究を行うことが必要である。

臨床実習では、診療参加型臨床実習を全面的に導入し、その効果判定を行った。その結果、コンプライアンスに加えて、心理状態や実習継続率の改善が認められた。診療参加型臨床実習の教育方略もおおむね良好に定着していたが、問題点として患者の障害像の把握、ゴール設定などの臨床的思考能力の教育が不十分である点が指摘された。卒業生へのインタビューにおいても同様に臨床的思考能力の問題が認められた。これらを改善するために、RIME Methodを臨床的思考能力の教育方略として導入し、臨床能力への教育効果に関して検証を行った。その結果、診療参加型臨床実習の臨床能力への効果は、OSCEにより客観的に示され、RIME Methodは質的な検討により、可視化という意味で効果を発揮していることが示された。ここまでの検討で、理学療法士教育における臨床実習において、患者担当制ではなく診療参加型臨床実習を導入することの優位性は十分に認められたと考えられる。さらに、導入にあたってもっとも大きな障害となっていた、いわゆる「統合と解釈」といわれる臨床的思考能力への教育効果の不明瞭さに関しても、RIME Methodをもちいることで、評価および教育方略が客観的に判断可能な状態に至ったと考えられる。本論文でめざした理学療法士の臨床実習を本来あるべき臨床能力の構築という教育目標に合致した内容にするという目的はある程度達成できたと考えている。

(島田博祐教授指導 2016年度博士学位取得)

看護教育の高等教育化時代における 看護教員のライフストーリー研究

大池 美也子

I 研究の背景

看護教育では、専門学校や短期大学から大学・大学院へと看護系大学が急激に増加しているが、看護教員数の不足や看護教員に求められる能力の低さが指摘されている。臨床現場から教育機関へと移行した看護教員は、その専門性を習得する体系的な学習を得る機会も少ないなかで、教育活動を遂行していることが推測された。

看護教員を捉えていく主な視点は、教員としてのあるべき姿や教員養成に関する教育制度であり、教育活動や看護学生の反応を通じた経験を蓄積しながら、看護教員としての立場を形成してきた過程に着目されることはほとんどなかった。高等教育化時代の看護教員には、先達者として看護教員としての能力や役割を獲得し形成してきた過程があり、次世代看護教員に貢献できる貴重な資源があると考えられた。

II 研究目的と研究方法

本研究は、看護教育の高等教育化時代における看護教員が、看護教員として形成していく過程とその特徴を探索することを目的とした。用語の定義として、看護教員としての形成過程を「一般の人間が専門職へと移行する過程で起こるアイデンティティや自己理解における変化」あるいは「教えられると同時に自分でとらえていく」過程とした¹⁾。研究方法はライフストーリーを採用した。

III 本論文の構成（序章—第5章）

第1章 看護教育の変遷と現状として、看護教育の史的変遷を辿った。看護教育は、看護業務を訓練すれば看護師資格が取得できる教育であった。第2章 看護教員の現状と課題では、看護系大学の増加を踏まえ、看護教員を歴史的に辿るとともに、国内外の先行研究を概観した。第3章 質的研究におけるライフストーリーとインタビューでは、質的研究を概観するとともに、ライフストーリーに関する先行研究について整理した。第4章 看護教員のライフストーリーでは、看護教育の高等教育化時代に設置された看護系大学において教授職としての経験がある看護教員を雪だるま式によりリクルートし、21名のインタビューによる分析結果を示した。第5章 全体的考察では、看護教育を取り巻く高齢少子化の影響、看護教員の臨床経験の意義、指導看護教員の必要性、看護教員の育成支援に向けた提案について考察した。

IV 研究結果（第4章）

看護教員21名に、1) 看護師から看護教員に至る経緯、2) 看護系大学における看護教員としての

経緯, 3) 看護教員を継続していること, 4) 看護を教えること, 5) 将来の看護教員に期待すること, についてインタビューを行った。

『ライフストーリー – エスノ社会科学的パースペクティヴ –』などを参考に²⁾, 逐語録に繰り返し浮かび出てくる事柄を手掛かりとして, それらの類似性と相違性に着目しながら, 比較分析を進めた。

全体的なライフストーリーとして, 看護職者から看護教員への過程を経時的に辿り, 1) 看護職への職業選択, 2) 臨床経験, 3) 看護職から看護教員への移行, 4) 看護教員になること, に大別した。そのなかで, 2) 臨床経験では, “看護・看護職者としての姿を学ぶ”, “仕事・看護に専念し拡大する”, “臨床の経験を通して教訓を得る”が, 4) 看護教員になることでは, “看護に関わる人材の育成を目指して大学教員として研鑽していく”, “組織に関わる課題に取り組みながら適応していく”, “看護・看護学を拠り所として伝えていく”というテーマがそれぞれ見出された。

また, 個別的なライフストーリーとして, 職業選択の動機が異なる三名を取り出し, 看護職者の職業選択に関する多様性を示した。

VI 全体的考察 (第5章)

1. 高等教育化時代と看護教員のライフストーリー

アメリカと日本における看護系教育機関設置の変遷をみると, 我が国の看護教育の高等教育化には組織的な準備不足があり, 高等教育化時代の看護教員は, 個別的な対応に追われながら大学化を目指さざるを得なかったことが考えられた。また, 個々の看護教員が, 看護系大学へと移行した時代は, 看護職を育成する教育機関の多くが, 厚生労働省管轄の専門学校であり, 専門分野の看護系高等教育機関の不足から積極的に進学が予定されることはなかった。“看護に関わる人材の育成を目指し大学教員として研鑽していく”というテーマには, 看護教員が大学教員としての十分な理解を得ずに, 看護系大学に従事したことや進学先が限定されたため医学博士の取得にならざるを得ない状況を示すものと考えられる。

本研究で見出された“看護・看護学を拠り所として伝えていく”は, 大学教員であり看護教員としての根幹といえるテーマであり, 職業アイデンティティや看護教員の専門職性の本質になると考えられた。研究参加者は, 先達者が不在のなかで, 大学・大学院化を模索しながら人材育成に取り組んでおり, 尺度や基準から捉えた規範的な姿ではなく, 学問の発展に向けて看護教員・大学教員として主体的に変容していく看護教員の姿があったといえる。

2. 看護教員としての形成過程と職業アイデンティティ

看護教員としての形成過程には, 研究参加者が困惑やジレンマによる不確実な職業アイデンティティである新人看護教員の時期, 臨床での行動様式や価値観を振り返り教育活動へと繋げていた臨床経験を見直す時期, 期待される役割やあるべき姿を周囲の人々から学んでいくお手本や反面教師から学ぶ時期, があると考えられた。

看護教員としての職業アイデンティティを形成していくには, 多彩な役割を担ってきた指導教員によるメンターが初心者教員には必要である。メンターやメンタリングは若手教員の成長を促すことが指摘されており, 本研究結果の‘教員としての姿を学ぶ’というサブテーマでは, お手本型の上司や先輩が, メンタリングあるいはメンターとして機能していたことが考えられた。

3. 看護教員の臨床経験

看護教員の臨床経験は、単なる過去の出来事ではなく、看護学生に何を教えるかを判断する基準となったり、教える内容を整理したりしており、“看護・看護学を抛り所として伝えていく”は、看護・看護学に関する看護教員の信念に関わるものと考えられた。

また、看護教員が臨床経験を語ることは、教科書内容を具現化させ想像しやすくなる教育効果が期待でき、臨床状況の中で何が起きているかという看護師の思考や判断を含めることができる。看護教員の臨床経験は、看護教育の教授学習過程において役立つものとする。

4. 看護教員の育成支援に関する提案

本研究で見いだされた看護教員の臨床経験をリフレクションの機会として、D.Kolbによる経験学習モデルを参考として³⁾、具体的経験、反省的思考、概念化、検証という各段階を辿りながら、数回の研修会によって、教育実践に還元していくことを提案した。

また、臨床の場では、新人看護師に対してプリセプターやパートナーシップなどの積極的な支援が行われており、看護教育においても、新人看護教員に対する指導教員制度を取り入れていくことを提案した。

引用文献

- 1) Benner P., Morry Sutphen, Victoria Leonard, et al. (2010) /早野Zito 真佐子訳 (2011): ベナーナースを育てる, 医学書院, 東京.
- 2) Bertaux Daniel (1997)/小林多寿子訳 (2003): ライフストーリー - エスノ社会学的パースペクティブ, p.33, ミネルヴァ書房, 東京.
- 3) Kolb D. (1984): *Experiential Learning*, Prentice Hall, U.S.A.

(高島秀樹教授指導 2016年度博士学位取得)

リハビリテーション看護の実践モデルの構築

長 嶋 祐 子

どのような健康状態であっても、その人らしい生活を獲得することはリハビリテーション（以下リハ）の目的である。看護においてもリハの理念を看護実践の中に内在したリハ看護を提供することで、その人らしい生活を支援する責務があると考えられる。

しかし、看護師はリハ看護の意味を十分理解して実践しているのだろうか。リハ看護技術の認識についての調査では、一般病棟の看護師はリハ看護とは機能訓練のことであり、日常生活援助はリハ看護であると認められない傾向があった（板倉，2006）。リハ看護は回復を促進する看護の本質であり、日常生活援助の中にリハの要素を取り入れなければ、対象となる人の回復促進を妨げる可能性がある。

回復を促進するリハ看護を提供するためには、リハ看護教育の充実が求められる。そのためには現状の実践だけでなく、さまざまな背景を考慮したリハ看護実践モデルが必要であると考えた（図1）。

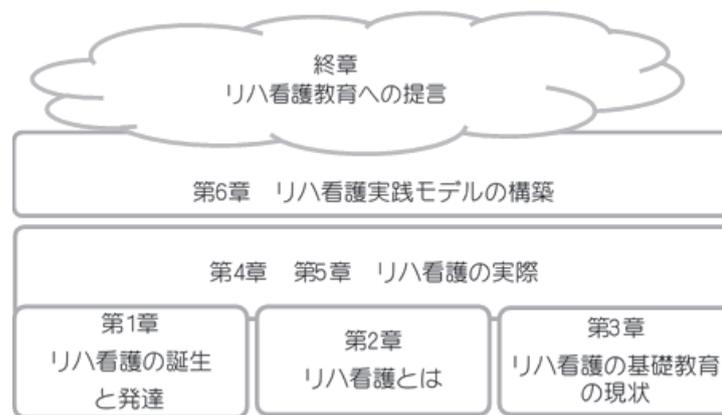


図1 本論文の構造

第1章 リハ看護の誕生と発達

文献をもとにリハ看護の歴史の変遷を整理した。リハ看護を米国から輸入した1950年代頃の日本では、多くは医師の下、医師の補助的役割を担うための教育が中心になされており、看護援助の責任を内在するリハ看護を取り入れることは困難であったことが推測される。さらに理学療法士や作業療法士のいない中でリハ看護は直接的な機能訓練になってしまったことも必然であったと考えられる。1990年頃から、看護師である石鍋や奥宮らがリハ看護の役割や技術が研究によって示された（石鍋ら，2001）。現状では、少子超高齢社会に見合ったリハ看護のあり方を模索すると同時に、今まで以上にリハの理念をもった看護実践ができる看護師の育成が求められると考える。

第2章 リハ看護の概念

基本的な要素で構成されたリハ看護を明確にするために、看護基礎教育で使用されている教科書や参考書を中心に現段階でのリハ看護について概念分析を試みた。その結果、リハ看護の対象は障害を

持つ人であり、看護独自の方法とリハの方法の介入によって援助・支援し、リハチームで患者の目標への援助・支援をおこなうことによって、よりよいQOLを目的とすることであった。

第3章 リハ看護の基礎教育の現状

リハ看護教育をめぐる現状を教科書と大学シラバス、文献から見出した。教科書の記載内容や各大学の授業シラバスから明らかになったことは、リハ看護が1つの科目として独立していない現状、リハという言葉の曖昧さ、看護の中でのリハ看護の共通概念として認識されていないことのほか、救急や終末期をリハ看護で教授することについての見解が一致していないことなどであった。

続いてリハ看護の講義・演習・実習について文献から現状を調査した。講義と演習では、リハ看護のイメージ化と対象の理解、援助技術の習得とリハ看護の役割を取り扱っていることが多かった。学生は、今まで出会ったことのない障害を持つ人の理解や看護技術を習得し、リハ看護の役割としてベッドサイドでの訓練や多職種協働について学んでいた。実習でも障害を持つ人の理解や患者との目標共有と達成といったリハ看護ならではの内容も学んでいた。

第4章および第5章 リハ看護の実際

調査期間は平成27年12月～平成28年8月であった。対象である熟練看護師の基準はベナーの達人看護師の基準を参考に（Benner, 1984/井部, 2005）看護師5年以上、または師長の推薦を受けた者とした。参加観察は、患者と接する時間の長い日勤帯で実施した。参加観察のデータは、フィールドノートに整理し、インタビュー内容は逐語録を作成した。データはコード化し、繰り返される場面や行動にある要素を整理して、その要素の意味関係を考慮し、ラベリング、再ラベリングを繰り返した。最終的に要素、カテゴリー、テーマを見出した。

倫理的配慮として明星大学研究倫理委員会および実施施設の倫理審査委員会の承認を得て、対象となる病院長または看護部長の許可を得てから実施した。最終的に急性期病棟12名、回復期リハ病棟（以下回復期病棟）10名の熟練看護師を研究参加者として調査した。

調査の結果、リハ看護実践には、第1章から第3章までの結果にもあった、見える実質的な内容（思考・判断を含む）と、実践を可能にする技の側面があった。

第4では、実質的な実践内容を明らかにした。（以後、「 」内テーマ、1）～4）はカテゴリーを示す）急性期病棟での実質的な実践内容は2テーマで、「回復のための治療を中心とした生活援助」で、カテゴリーは1）治療中心の生活援助、2）段階的な生活動作の再獲得、3）治療中心の生活での健康管理、4）退院への介入は身心の回復により決定、であり、「安全な生活を守る」は1）動けない状態を最小限にする努力、2）この先を予見する、であった。回復期リハ病棟では2テーマで、「病院という生活の場で目的に付随した実践」は、1）訓練中心の生活をマネジメント、2）段階的な生活動作の再獲得、3）日常生活での健康管理、4）自宅退院の準備であり、「さまざまな形のチームアプローチを基盤とした実践」は、1）気づくことから始まる支援、2）心身のバランスを考慮したステップアップ、3）アイデアを出し合い動作を可能にする、であった。今まで明らかにされてきたリハ看護の実践と変わらないことが確認された。

第5章 リハ看護の実践-技に焦点を当てて-では、リハ看護実践でのかかわりの中の技を中心に見出した。急性期病棟でのテーマは1テーマ、「ベッド中心生活からの離脱」であり、1）いい按配を見極める、2）駆け引きと後押し、3）主体性に付き合う、4）苦痛と回復を共感する、であっ

た。回復期病棟は3テーマで、「病棟での生活全体をリハする」の категорияは急性期同様、1) いい按配を見極める、2) 駆け引きと後押し、3) 主体性に付き合う、の他、4) 気持ちを捉え、意思の表出を手伝う、であった。「退院後の生活をコーディネートする」では、1) 準備期間の確保、2) 常に家族と共に進む、3) 意志と気持ちに寄り添う、であった。「チームを支え合うことで患者・家族を支援する」では、1) チームを支える、2) お互いを支え合う、であった。

急性期病棟では、その診療科の患者特性を重視した、身体的状態を見ながら元の状態への回復の支援をすること、回復期病棟では、患者のもつ個人的な障害や今後の生活状況を加味しながら、患者のどうなりたいかといった目標（その人らしい生活）が重要であることが明らかになった。

第6章 リハ看護の実践モデルの構築

実践モデルを作成する方法を検討し、第4、5章で得られたリハ看護実践の8テーマをもとにモデル作成を検討した。その結果、その人らしいQOLを看護実践の目的とし、役割と実践、チームアプローチ実践、その時、その場での実践を3つの柱として看護実践モデルを作成した（図2）。

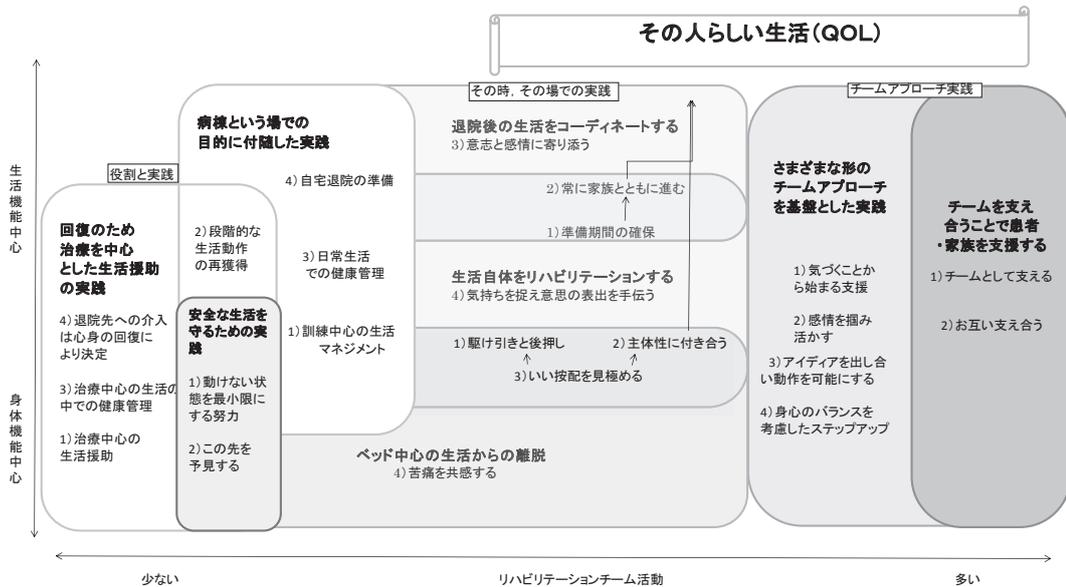


図2 リハビリテーション看護実践モデル

終章 今後のリハビリテーション看護教育の在り方と提言

リハ看護実践モデルを適用した看護基礎教育と、卒後教育、特に病院・病棟での教育モデル例を提示した。看護基礎教育で今回作成したモデルを適用し、リハ看護を教授することは、患者を観る際に看護で考えなければならない視点をスムーズにさせる効果が期待される。また、患者の目標を達成することに重きを置くというリハ看護の視点も捉えられると考える。さらに卒後教育では、病棟単位での学習会や新人教育での適用によって、いままで言語化が難しかった熟練看護師の思考について説明が可能になり、その時、その場の患者への支援の質が向上すると考える。今後の課題は、本モデル自体を教育実践に適用することが最大の課題である。また、今回、リハ看護の実際で調査対象として除外した小児、精神、在宅領域での適応も検討の余地があると考えられる。

引用文献

- 板倉祐子 (2006) : リハビリテーション看護の技術教育について, 明星大学通信制大学院修士論文.
- 石鍋圭子, 野々村典子, 奥宮暁子他 (2001) : リハビリテーション専門看護, 2-19, 医歯薬出版株式会社, 東京.
- Patricia Benner (2001) / 井部俊子訳 (2005) : ベナー看護論 新訳版—初心者から達人へ—, 医学書院, 東京
- James P. Spradley (1980) / 田中美恵子, 麻原きよみ訳 (2010) : 参加観察法入門, 医学書院, 東京.

(高島秀樹教授指導 2016年度博士学位取得)

投稿論文

自閉症生徒のライフプランニングに関する研究

清水 浩

サマリー

特別支援学校高等部を卒業し、一般企業に就労している自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder：以下「ASD」）者は増加傾向にあるが、職業生活を続ける中で職場定着等における課題も多く、職業生活を支えるためにも本人の生活の質（Quality Of Life）を保証し、自分の将来設計について見通しをもたせるようなライフプラン構築に向けた支援の在り方について検討していくことが求められている。

今回の研究では、ASD生徒が産業現場等における実習（以下、「現場実習」）の事前事後学習で、ライフプランシートを作成することとおして、自分自身の働く姿や毎日の生活等を具体的に検討し、自分の将来像についての自己理解をさらに深めることができた。

今後は、移行期における進路指導担当者のみならず、各関係機関等と共通理解を図りながら、本人が望むライフプランが構築することができるように、地域における就労支援組織による包括的な支援を充実していく必要がある。

キーワード：ASD生徒 ライフプラン 就労支援 現場実習 包括的支援

I 問題の所在と目的

近年、障害者を取り巻く障害者福祉制度の多くが改正され、障害者の就労支援と職場定着に向けた施策等の充実が図られてきている。

2006年には障害者自立支援法、2012年6月には障害者自立支援法に代わる新法として、障害者総合支援法がそれぞれ成立し施行された。これらは障害者の就労支援を一つの柱としており、福祉サイドからの就労支援を充実強化するため、就労移行支援や就労継続支援等の事業創設と、福祉分野と雇用・教育分野等との連携を強化し、障害者とその適性にに応じて、より力を発揮して働ける社会を目指すとしている。

また、心身障害者対策基本法（1970）が障害者基本法へと改正（2011）、障害者差別解消法（2013）など、障害者に関する一連の国内法が整備された。障害者差別解消法では、障害者の権利に関する条約の締結に向けた国内法制度の整備の一環として、全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に向けて制定され、特に、差別的な取り扱いの禁止や、合理的配慮の不提供の禁止などが示されている。

このように、障害者の自立過程を重視した支援システムや事業目的・内容・方法等が整備され、社会の障害者に対する理解と人権意識が深まり、障害者の各ライフステージに対応できる制度が整ってきたことと併せて、障害者の就労生活の広がりや安定が図られてきている。

現在、知的障害特別支援学校高等部を卒業し、一般企業に就労している「自閉スペクトラム症」（Autism Spectrum Disorder：以下「ASD」）者は増加傾向にあり、このことは、我が国において進められてきた発達障害者に対する就労支援制度の整備及びキャリア教育推進の結果である。しかし、

職業生活を続ける中で職場定着等における課題も多く、職業生活を支えるためにも本人の生活の質(Quality Of Life)を保証し、自分の将来設計について見通しをもたせるようなライフプラン構築に向けた支援の在り方について検討していくことが求められている。

そのような中、島田ら(2013)は、生涯教育プログラムに参加した知的障害者を対象に、10年後の自分を想定したライフプランに関するアンケート調査を行い、実態把握を試みている。この結果によると、将来への意見聴取に関して7割近くの者が自分の意見を「聞いて欲しい」と回答しており、個別支援計画を策定していく上で、本人主体の計画(Person-Centered Planning)の重要性が認識された。また、6割以上が将来への不安を感じており、特に、仕事に関しては、加齢による影響が出たとしても働き続けられる多様な雇用形態が必要であるとしている。さらに、支援者に関しては、複数の信頼できるキーパーソンや機関を持つことの必要性を報告している。しかし、自閉症者のキャリアプランを含む人生設計、自己選択、自己決定の支援に関する研究はほぼみられないのが現状である。

ASD生徒の成人期への移行に向け就労や居住等における課題を解決するためには、ASD当事者のことをよく知り、どのような環境が適しているかなど、生徒と環境との相互作用の部分等を検証するアセスメントが必要となる。そのような中、TTAP(TEACCH Transition Assessment Profile:以下、「TTAP」)が、ノースカロライナ州にあるTEACCHセンターにおいて学校在学中のASD生徒の成人生活移行のためのアセスメントとして作られ、アセスメントの有効性も報告されている(梅永、2010;清水ら、2012)。

自閉症の特性や長所を取り入れた検査であるTTAPを実施することにより、自閉症の強み(strength)を生かした支援方法を見つけることができると考えられる。また、主要な移行支援の目標を見出し、生徒の興味と強みを明確にし、家族と学校関係者間の連携を促すための包括的なスクリーニングの役割を果たすことができる。

今回の研究では、ASD生徒が産業現場等における実習(以下、「現場実習」)及び事前事後学習で、振り返り学習やライフプランの検討等を行うことを通し、キャリアプランを含む人生設計について検討することを目的とした。

II 方法

1 対象

A知的障害特別支援学校高等部3年コウジロウ(仮名)男子

2 手続き

(1) 現場実習先の選定

① 地域の障害者雇用に関する現状分析

現場実習では、生徒一人一人の実態や進路に関するニーズ等を把握し、持っている力を発揮できる事業所を選定するなど、適切な就労に向けての方向性を十分検討することが求められる。

このことから、A知的障害特別支援学校生徒が居住する地域の障害者雇用に関する現状分析を行う。

② TTAPインフォーマルアセスメント(CSC)の実施

現場実習の事前学習時に、TTAPインフォーマルアセスメントの一つである地域でのスキルチェックリスト(Community Skills Checklist、以下「CSC」)を実施する。CSCは自閉症者を生産的な雇用に導く5つの主要な職業領域(事務、家事、倉庫/在庫管理、図書、造園/園芸)

において獲得しているスキルを把握することが可能であり、生徒の持つスキルと各職業領域で求められるスキルとの整合性を図ることができるなど、現場実習先を決定する際の資料として活用されている。

このことをとおし、獲得しているスキルを把握し、生徒本人に合った職業領域を把握する。

③ 高齢者介護施設における職務内容の分析

高齢者介護施設における職務内容を分析する目的で、今までの現場実習等において、高齢者介護施設等で現場実習を実施した生徒の実習記録を分析する。

(2) 現場実習の振り返り

実際に体験した現場実習での様子から、自分の得意な点や支援が必要な点について分析する。

(3) ライフプランシートの作成

現場実習の事前事後学習として、ライフプランシートを作成する。このことをとおし、現場実習の事前と事後のライフプランの記入内容を比較することにより、自分の将来像や生活設計等に対する自己理解がどのように変容したかを分析する。

3 期間

201X年6月～11月

Ⅲ 結果

1 対象生徒の実態及び特性

対象生徒は、A知的障害特別支援学校高等部3年コウジロウ（仮名）男子。家族構成は、祖父、祖母、父、母、妹、弟の7人家族である。幼稚園では、一人だけ違う行動をすることが多くみられた。5歳時に医療機関にて自閉症の診断を受け、療育手帳（B2）を取得した。小学校では、多人数の中での指示理解が難しく特別支援学級に在籍となった。健康状態は良好で、水泳と合気道が趣味である。また、読書が好きで歴史物や雑学系の文庫本などを読んだりして休憩時間を過ごすことができる。さらに、スマートフォンを活用し漢字の字形の検索やメモ機能を活用することができる。高等部卒業後は、ホームヘルパー2級の資格取得を目指し、また、貯金をして一人暮らしをしたいと考えている。

WISC-IVの検査結果（16歳8ヶ月）は、全検査IQ64、言語理解74、知覚推理63、ワーキングメモリー89、処理速度64、であった。

2 現場実習先の選定

(1) 地域の障害者雇用に関する現状分析

A知的障害特別支援学校生徒が居住する地域産業の実状を把握する目的で、障害者合同就職面接会参加事業所求人票の分析を行った。これは、障害者の就職促進・就業機会の拡大及び障害者雇用率の向上のため、B労働局、各ハローワーク、B県が主催となり、県北地区・県央地区・県南地区の3地区で年間3回実施しているものである。過去3年間（2013年度～2015年度）の障害者合同就職面接会（県央地区）参加事業所求人票一覧の求人内容を産業別件数に整理した。障害者合同就職面接会の参加企業等の内訳をFig.1に示す。

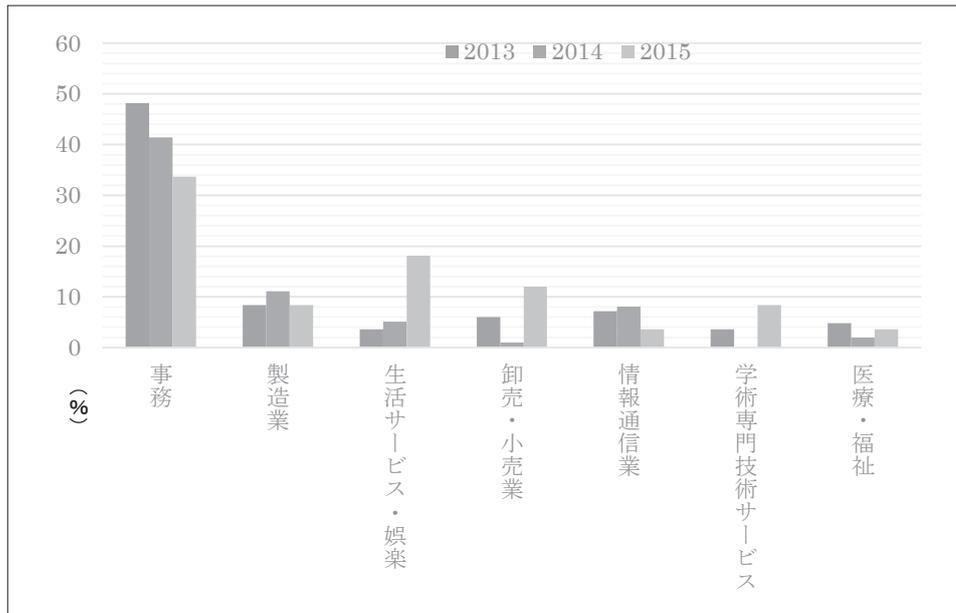


Fig.1 障害者合同就職面接会産業別参加事業所割合

3年間の平均をみると、事務41.1%、製造業9.3%、生活サービス・娯楽8.9%、卸売・小売業6.3%、情報通信業6.3%、学術専門技術サービス4.0%、医療・福祉3.5%となっている。この結果から、障害者合同就職面接会に参加する産業別事業所の中でも、特に、事務、製造業、生活サービス・娯楽等の職業領域で障害者雇用の拡大を図る事業所が多くなっており、求人は増加傾向にあることが分かる。

(2) TTAPインフォーマルアセスメント (CSC) の実施

知的障害特別支援学校では、生徒が希望する職種や将来のイメージを参考に、現場実習先を選定するが、コウジロウの希望を実現させるためにも、本人の持つスキルと各職業領域で求められるスキルとの整合性を図ることを目的に、TTAPインフォーマルアセスメント (CSC) を実施した。

TTAPインフォーマルアセスメント (CSC) 結果をTable.1に示す。

各職業領域の獲得スキル割合は、事務59%、家事93%、倉庫／在庫管理67%、図書67%、造園／園芸67%、であった。この結果を参考に本人との話し合いを行い、家事の職業領域で求められるスキルに強みを持っていることを確認した。また、家庭生活における祖父母との関わりの中で、これらのスキルを自然と身に付けることができたということを確認することができた。

コウジロウは、高等部入学後の進路指導で、「高齢者介護の仕事に興味を持っている。マッサージの資格を取りたい。」と高齢者介護の仕事を挙げていた。これは、祖父母との生活や関わりの中で、優しく関わりたい、支援したいという思いが育ってきたことが大きな理由として考えられた。その優しい気持ちを受け止めて、その夢が実現できるように進路指導を進めた。知的障害特別支援学校の生徒の中には、高齢者介護施設や福祉施設での実習を希望する生徒も多くみられる。また、ホームヘルパー2級の資格を取得し、その資格を生かして就労を目指していきたいと考える生徒も多くいる。Fig.1の結果からも分かるように、高齢者介護を中心として、デイサービスや福祉施設等からの求人は増加がみられる。

以上のことから、現場実習先を高齢者介護施設に選定した。現場実習先が決定したことを受け、

Table.1 TTAPインフォーマルアセスメント (CSC) 結果

| 事務 | 家事 | 倉庫/在庫管理 | 図書 | 造園/園芸 |
|--|--|--|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> パソコンの使用 <input checked="" type="checkbox"/> ワープロの使用 <input checked="" type="checkbox"/> データ入力 <input type="checkbox"/> タイプ:原稿修正 <input type="checkbox"/> ファイル <input checked="" type="checkbox"/> 数字による分類 <input checked="" type="checkbox"/> 文字による分類 <input checked="" type="checkbox"/> コピー機の使用 <input type="checkbox"/> 用具そろえ <input type="checkbox"/> 封筒への用紙詰め <input checked="" type="checkbox"/> 電話帳の使用 <input checked="" type="checkbox"/> 電話の応答 <input type="checkbox"/> はさみの使用 <input checked="" type="checkbox"/> 文書のシュレッダーがけ <input checked="" type="checkbox"/> 名刺ホルダーへの名刺の整理 <input type="checkbox"/> スキャナーの使用 <input type="checkbox"/> ラミネート | <input checked="" type="checkbox"/> ほこり払い <input checked="" type="checkbox"/> 掃除機がけ <input checked="" type="checkbox"/> ほうき・ちり取りがけ <input checked="" type="checkbox"/> モップがけ <input checked="" type="checkbox"/> テーブル拭き <input checked="" type="checkbox"/> 窓と鏡の掃除 <input checked="" type="checkbox"/> 清掃場所の確認 <input checked="" type="checkbox"/> 清掃用具の確認 <input checked="" type="checkbox"/> 洗濯機の使用 <input checked="" type="checkbox"/> 乾燥機の使用 <input checked="" type="checkbox"/> 洗濯物たたみ <input type="checkbox"/> リサイクル品の分類 <input checked="" type="checkbox"/> ベッドメイキング <input type="checkbox"/> レシピを使った食事の用意 <input checked="" type="checkbox"/> カットとスライス <input checked="" type="checkbox"/> 電子レンジの使用 <input checked="" type="checkbox"/> 電気やガスのレンジの使用 <input checked="" type="checkbox"/> 安全手順に従う <input checked="" type="checkbox"/> ポット用流し台の使用 <input checked="" type="checkbox"/> 食器洗い機の使用 <input checked="" type="checkbox"/> きれいな皿と汚れた皿の確認 <input checked="" type="checkbox"/> 未使用の皿の分類と収納 <input checked="" type="checkbox"/> 調味料詰め <input checked="" type="checkbox"/> トレイからの品物の除去 <input checked="" type="checkbox"/> レジ係 <input checked="" type="checkbox"/> 他人への食べ物の給仕 <input checked="" type="checkbox"/> 手袋はめ | <input checked="" type="checkbox"/> 在庫品調べ <input checked="" type="checkbox"/> 品物の特定 <input type="checkbox"/> 注文受け <input checked="" type="checkbox"/> 箱からの品物詰め <input type="checkbox"/> 箱への品物詰め <input type="checkbox"/> ラベルを前にして棚への陳列 <input checked="" type="checkbox"/> 荷物の持ち上げ <input checked="" type="checkbox"/> ラベルと値札付け <input checked="" type="checkbox"/> 貯蔵と積み重ね <input checked="" type="checkbox"/> 物の収納 <input checked="" type="checkbox"/> 品物集め <input type="checkbox"/> テープ貼りと郵送 | <input type="checkbox"/> カード目録の使用 <input checked="" type="checkbox"/> 本を探すための本棚の見渡し <input checked="" type="checkbox"/> 本の配置 <input checked="" type="checkbox"/> 書架棚の認識 <input checked="" type="checkbox"/> 返却された本のカードの差し替え <input type="checkbox"/> 参考文献の検索と使用 | <input checked="" type="checkbox"/> じょうろやホースでの植物の水やり <input checked="" type="checkbox"/> 除草 <input checked="" type="checkbox"/> 植物の鉢植え <input checked="" type="checkbox"/> 穴掘り <input type="checkbox"/> 道具の運搬 <input type="checkbox"/> 芝刈り <input type="checkbox"/> 草刈り機の使用 <input checked="" type="checkbox"/> 種まき <input checked="" type="checkbox"/> 落ち葉集め <input checked="" type="checkbox"/> 野菜の採取 <input type="checkbox"/> 生垣刈り <input checked="" type="checkbox"/> 容器での水やり |

(■ : 合格 □ : 不合格)

「利用者は高齢者が多いので、関わる際にかなり気を遣う。でもやりがいがある。」と話すなど、体力面や気遣いなどに配慮する必要があるという認識を確認することができた。

(3) 高齢者介護施設における職務内容の分析

高齢者介護施設における職務内容を分析する目的で、今までの現場実習等において、高齢者介護施設等で現場実習を実施した生徒の実習記録を分析した。Table.2に職務内容を示す。

Table.2 職務内容

| 職務内容 | |
|-------------------|-----------------|
| 1 洗濯物をたたむ | 6 散歩の手伝いをする |
| 2 洗濯物を配る | 7 車いすの清掃をする |
| 3 お茶出しや配膳の補助をする | 8 手すりや食堂の消毒をする |
| 4 ベッドメイキング | 9 送迎の補助をする |
| 5 レクリエーションの手伝いをする | 10 ドライヤー掛けを補助する |

以上の職務内容を現場実習事前学習にて本人と確認し、作業学習等で準備を進めた。

3 現場実習の振り返り

高等部3年の11月に高齢者介護施設にて2週間現場実習を実施した。現場実習前に施設側との事前打合せを行い、コウジロウの障害特性について説明し、理解を得ながら担当できる職務内容についての検討を行った。このことにより、本人の得意とすることを中心として仕事に取り組むことができるようになった。

仕事内容は、食事補助、清掃、洗濯、余暇支援等である。現場実習事後学習において、現場実習を

実施し、本人が気付いた点をTable.3に示す。

Table.3 現場実習での気付き

| |
|---------------------------------------|
| 1 人と関わる仕事であるが、体力が必要であるので、体力を付けることが必要。 |
| 2 手先を使ったり、細かいものを使ったりする仕事が苦手である。 |
| 3 清掃なども少し苦手。 |
| 4 利用者との関わりで丁寧さが求められるが、やりがいがある。 |
| 5 利用者の方と視線を合わせること。 |
| 6 笑顔や気配りが求められる。 |

高齢者介護施設の仕事では、体力が必要であることや、手先を使うなど細かい仕事内容に対するスキルに対して、苦手な部分があることを理解することができた。また、高齢者の方との関わりで求められるスキル等について理解を深めることができた。

4 ライフプランシートの作成

現場実習の事前事後学習において、ライフプランシートの作成を行った。具体的には、自分の将来について計画を立てたり、仕事や家庭、趣味などの関連性を検討したりすることなどを目的とした。作成したライフプランシートをTable.4に示す。なお、事後学習で記入した内容には下線を示す。

「仕事」については、事前学習時に、人と関わる仕事や高齢者の介護という職業について記入していたが、事後学習時には、何歳まで自分が働けるのか分からないなどといった今後の見通しについても考えることができていた。また、利用者の方に喜んでもらうなど、具体的な関わり方について記入することができていた。このように、高齢者介護施設にて現場実習を重ねてきたこともあり、利用者の方に喜ばれるような関わり方について自分で考えることができるようになってきている。

Table.4 ライフプランシート

| 内容 | 20歳 | 30歳 | 40歳 | 50歳 | 60歳～ |
|------|---|--|-----|--|------|
| 仕事 | <ul style="list-style-type: none"> 人と関わる仕事をしてみたい 高齢者の介護 | | | <ul style="list-style-type: none"> <u>何歳まで自分が働けるのか分からない</u> | |
| | <ul style="list-style-type: none"> <u>高齢者の介護で利用者の方に喜んでもらう</u> <u>やりがい</u> | | | | |
| 家族 | <ul style="list-style-type: none"> 父親の仕事の手伝いをする 家族を大切に<ul style="list-style-type: none"> <u>家族と会話する時間を大切に</u> | | | <ul style="list-style-type: none"> <u>親が先立った時のことへの不安</u> | |
| | <ul style="list-style-type: none"> <u>一人暮らし</u> | | | | |
| 趣味 | <ul style="list-style-type: none"> 水泳 読書（歴史物が好き） スマホでゲーム | <ul style="list-style-type: none"> 軽い運動 | | | |
| 社会活動 | <ul style="list-style-type: none"> 合気道 | | | | |
| スキル | <ul style="list-style-type: none"> マッサージ師の資格 <u>運転免許・原付免許等の資格</u> <u>ホームヘルパー2級資格</u> | | | | |
| 友達 | <ul style="list-style-type: none"> メールでの連絡 <u>自転車で一緒に出かける</u> | | | | |

さらに、高齢者介護施設にて現場実習を行ったことで、利用者の方に喜ばれるような関わり方について自分で考えることができ、利用者の方と視線を合わせることや、笑顔、気配り等についてのスキルを身に付けることができた。

「家族」については、今の時間を大切にしたいという思いが感じられる。親が先立った時のことへの不安や、一人暮らしなどを挙げており、今後の生活設計について検討する必要性について挙げていた。

「趣味」については、貯金に関して関心をもつことができている。また、「給食の時間に学んだことを発表しているが、デイケアセンターでも話題を選んで話しているので練習になる。」ということであった。

「社会活動」については、事後学習にて記入した内容は特になかった。

「スキル」に関しては、運転免許・原付免許等の資格やホームヘルパー2級資格等の取得について挙げる事ができた。

「友達」については、自転車で一緒に出かけるというように、具体的な活動内容を挙げる事ができた。

IV 考察

現場実習先と本人の強みに関するマッチングでは、ASD児者の強みを把握するアセスメントであるTTAPインフォーマルアセスメント（CSC）を進路指導に活用することにより、本人が獲得しているスキルと、職業領域で求められるスキルとの整合性を図ることができ、本人の自己理解を深めながら、現場実習先の検討を行うことができた。

現場実習は、学校から就労へのスムーズな移行支援を図るために、生徒の実態や進路に関するニーズ等を把握し、持っている力を十分に発揮できる事業所を選定するなど、適切な就労に向けた方向性を検討することが求められる。今回は、TTAPインフォーマルアセスメント（CSC）を活用し、生徒自身が就労に向けて自分の得意な点を活かせる現場実習先を選定できたことは、本人にとっても自信を持って仕事に臨むことができたと考えられる。

また、ライフプランシートの活用では、現場実習の事前学習と事後学習で取り組んだが、実際に自分が働く姿と重ね合わせて検討することができ、自分の将来像についての自己理解をさらに深めることができたと考えられる。作成されたライフプランシートをみると、仕事、家族、スキル、友達の項目において、具体的な内容が追加され、記入内容の深まりがみられた。以上のように、現場実習での取り組みを参考にしながら、自己理解を深め自分自身の将来像について検討することができたと考えられる。

V まとめと今後の課題

ASD児は、思春期になると自分と周囲とのズレに敏感になり、心理的な二次障害を負いやすくなる。ASD児への教育的支援において、本人自身の生きる目的を明確にし、社会性を伸ばす上でも、自己認知を伸ばす指導が重要になってくる。つまり、自分の特性との付き合い方や自分自身に対する援助技術を習得するためには、正しい自己理解が求められる。

今回の研究では、一般企業への就労を目指すASD生徒に対して、TTAPインフォーマルアセスメント（CSC）及びライフプランシート等を適用することで、自己理解を深める支援の在り方について明らかにすることができた。ASD生徒は、実習先の事業所で働いている自分のイメージ、働き続け

て年齢を重ねるイメージが持ちにくく、本人に向いている職業領域について、本人自身が自覚しにくいという特性を持っている。このようなことから、自己理解の支援に当たっては、ASD児者の特性を理解し、障害特性に合った支援を検討する必要がある。

現場実習の事前事後学習時にライフプランシートを活用し、自分自身のライフプランを設計する実践を行った。ライフプランシートの作成をとおして、自分自身の働く姿や毎日の生活等を具体的に検討することができた。また、本人は、現場実習を実施した事業所に就職予定であるが、今後、安定した職業生活を送るために必要となるスキルを確認し、在学中に身に付けることが課題である。

知的障害特別支援学校におけるキャリア教育計画の中にも、「生活設計」等の学習内容が含まれていることが多くみられるが、現場実習の事前事後学習をうまく活用し、本人の自己理解の深まりを見極めながら、ライフプランの設計について学習するなど、生徒一人一人が、将来の社会生活を豊かに送ることができるよう、さらに質の高い授業及び学習内容の検討及び個別の教育支援計画の中に本人のライフプランを支援する内容を盛り込むこと等を検討する必要がある。また、その際に、現場実習先や各関係諸機関からの助言等も併せて検討することが必要である。さらに、本人が作成したライフプランについて、移行期における進路指導担当者のみならず、ジョブコーチ、障害者就業・生活支援センター等と共通理解を図りながら、本人が望むライフプランが構築することができるように、地域における就労支援組織による包括的な支援を充実していく必要がある。

引用文献

- 1) 下野新聞社 (2015) 4月30日記事.
- 2) 心身障害者対策基本法 (1970)
- 3) 島田博祐・大沼健司・清水浩 (2013) 知的障害児者のライフキャリアプラン構築に関する研究－成人知的障害者と特別支援学校高等部生徒を対象に－, 日本特殊教育学会第52回大会論文集.
- 4) 清水浩・片柳優美・梅永雄二 (2012) 高機能自閉症スペクトラム生徒の強みを生かしたキャリア教育－高機能ASD, キャリア教育, TTAP, 現場実習－. 自閉症スペクトラム研究, 9, 1, 9-17.
- 5) 障害者自立支援法 (2006)
- 6) 障害者基本法 (2011)
- 7) 障害者差別解消法 (2013)
- 8) 障害者総合支援法 (2012)
- 9) 梅永雄二 (2010) はじめに, 自閉症スペクトラムの移行アセスメントプロフィール－TTAPの実際－, 川島書店. i-ii.

(島田博祐教授指導 2015年度博士学位取得)

幼稚園職員による心理教育的援助サービスの実践

－幼稚園から小学校に移行する期間に着目して－

狩 俣 順 也

本実践報告では、幼稚園職員である筆者が、学校心理士として行う心理教育的援助サービスに関する3件の事例を報告し、各実践事例で援助者が幼稚園職員であったことが実践に役立てられたと考えられる内容と子ども・保護者の変化について分析を行った。事例の考察から、幼稚園から小学校に移行する期間における、幼稚園職員による心理教育的援助サービスの内容として、1. 積極的なニーズの発見者となる、2. 幼稚園職員としての役割を担っている、という活動がみられ、保護者や幼児への支援がより親密に展開されていることがわかった。

キーワード：幼稚園職員、心理教育的援助サービス、幼稚園から小学校への移行、学校心理士

I 問題と目的

幼稚園から小学校に移行する期間にあたって、子どもが学校生活に馴染めないために学習や日常生活指導に支障をきたす、いわゆる「小1プロブレム」が社会的な問題となっている。平成22年には、「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について」が文部科学省から報告されるなど、学校現場において保幼小連携の必要性が高まっていると考えられる。特に特別なニーズのある幼児の場合において河口¹⁾は新しい環境への適応に時間を要するため、一般的な連携だけでは不十分であり、就学先とのより詳細な情報交流や個別の移行支援が必要であるとしている。さらに、幼稚園から小学校に移行する期間にあたって大塚²⁾は就学相談や就学先の判断では、十分な情報の収集と知能検査等を基にアセスメントを行い、適切な就学措置判断ができる専門性が相談者には必要とされるとしており、発達や学びの連続性を踏まえた幼稚園から小学校への適切な移行を可能にするためにも、幼稚園における心理職の配置が必要ではないかと考えられる。

しかし、本郷³⁾が人口10万人以上の市・区を対象に平成14年に実施した調査によれば、保育現場にかかわる常勤の心理職が配置されている地方自治体は、全体の4.9%、非常勤を含めても20.6%であり、多様なニーズを持つ子どもの保育が期待される中、保育現場における心理職の日常的な関わりは必ずしも十分ではないことが示唆されたとしている。

本実践報告では、幼稚園職員である筆者が、学校心理士として行う心理教育的援助サービスに関する3件の事例を報告し、各実践事例で援助者が幼稚園職員であったことが実践に役立てられたと考えられる内容と子ども・保護者の変化について分析し、幼稚園職員による心理教育的援助サービスの意義について検討していくことを目的とした。

II 方法

本実践報告における事例は、筆者が20XX年に務めていた公立幼稚園での実践である。

1 本実践報告における心理教育的援助サービス

本実践報告における筆者が行った心理教育的援助サービスは、主にアセスメント及びカウンセリングである。藤岡⁴⁾は心理教育的アセスメントとは、援助の対象となる子どもが課題に取り組むうえで出会う問題や危機の状況についての情報の収集と分析を通して、心理教育的援助サービスの方針や計画を立てるための資料を提供するプロセスであるとしている。

また藤岡⁵⁾は学校心理士が行うカウンセリングには、問題解決の援助を目指した面接だけではなく、教育場面における教師の援助的な関わりなど、直接的な援助的関わりも含むとしている。3件の事例の内容から、本実践報告における心理教育的援助サービスは、藤岡の定義を採用しつつ、ニーズに対しての予防的援助を含んだものと定義したい。

2 筆者のフィールド

筆者は沖縄県公立幼稚園に勤務している。神山⁶⁾によれば、沖縄県公立幼稚園は1946年の「ミニッツ布告」により沖縄の行政権が日本から分離したことで小学校併設されるといった特異な歴史的性格を持っているとしている。沖縄県では現在もほとんどの幼稚園が小学校に併設しており、筆者が勤務している公立幼稚園も小学校併設型の幼稚園である。そのため、幼稚園から小学校への移行に際し、併設している小学校職員との連携が図りやすいということが考えられる。

3 筆者の立場

沖縄県公立幼稚園の教頭として勤務している。沖縄県公立幼稚園では、「園長」以外に管理職が存在し、各市町村によって「教頭」「副園長」「主任」等と名称が異なる。筆者が勤務している市立幼稚園では「教頭」という名称となっている。また、沖縄県公立幼稚園では通常、併設している小学校長が園長を兼任している。そのため、実質的に幼稚園を運営している人物は幼稚園に勤務している「教頭」「副園長」「主任」等と呼ばれる「園長」以外の管理者である。

4 手続き

筆者の行った心理教育的援助サービスの3件の事例について、グラウンデッドセオリーアプローチの手法を用いながら検討を行う。まず、3節1項においては、3件の実践事例についてそれぞれ幼稚園から小学校への移行の期間に着目しながら記述していく。また、3節2項では各実践事例で援助者が幼稚園職員であったことが実践に役立てられたと考えられる内容と子ども・保護者の変化についての記述を切片化し、類似した特徴を持つ内容をカテゴリー化した。各カテゴリーについては、内容に見られる共通要素を表す表現を使って、カテゴリーの命名を試みた。

III 実践事例と概念化

1 事例の記述（幼稚園から小学校への移行の期間に着目して）

事例1から3について、それぞれ、1. 保護者との定期的な面談を通じた援助、2. 就学移行に向けた援助、3. 母親の障がい受容への援助、と題した。各事例の内容はその趣旨が大きく変更されな

い程度に個人を特定する内容が含まれないように配慮してある。

(1) 事例1：保護者との定期的な面談を通じた援助

筆者の勤務している公立幼稚園では、特別な配慮を要する幼児に対して特別支援加配教諭を配置している。A児も特別支援対象児であるため特別支援加配教諭が配置されていた。A児が在籍していたクラスにはA児の他にも特別支援対象児が存在し、複数の特別支援対象児に対して1名の特別支援加配教諭が配置されていた。A児は入園当初からパニックを起し、集団行動に参加することが難しい状況であった。そこでまず特別支援加配教諭とともに①クラスに入ることにした。A児の側で個別に指導補助を行いながら行動観察を行った。

個別に援助を行ったことで幼稚園生活ではA児の行動に変容が見られた。しかしA児のパニックは幼稚園生活だけでなく家庭生活でも引き起こされており、②母親の発言から家庭生活ではA児の行動にそれほど変容が見られないことが予見された。そこで、③母親との面談を定期的に行うことにした。

A児の母親はA児の発達の特徴からその対応の仕方について勘違いをしている様子が伺えた。それは、例えば活動に無理に参加させるのではなく、A児の状況を勘案しながら徐々に活動に参加できるように援助する、といった方法について、A児の要求をそのまま聞き入れ、A児のやりたいことのみをさせなければならない、といったようなことであった。

幼稚園生活ではある程度の決まった時間の区切りがある。確かにA児を活動に無理に参加させられることは望ましくない。しかし時間の区切りがあることで、A児にとっては見通しがつきやすく生活しやすい状況であったとも考えられる。幼稚園生活においては、行動観察を通してA児の実態把握を行い、A児の特性に沿った援助を実施することが問題行動の改善につながったと考えられる。しかし家庭生活においてはA児の要求をそのまま聞き入れていたため、食事の仕方や時間・就寝の時間や場所などがその都度違い、そのことがA児の戸惑いや不安を大きくしていると考えられた。面談を通して、A児にとっては要求をそのまま聞き入れるだけでなく、家庭生活でもある程度の決まった時間の区切りが必要であることを伝えていった。面談の回数を重ねることによって、家庭生活でもA児の行動に変容が見られるようになっていった。しかし④母親は「A児が小学校入学後どのように行動するのか」「今後A児とどのように接したらよいのか」と話していることから、子育てへの不安が強く感じられた。

A児は併設されている公立小学校への入学を予定していた。併設された小学校には家庭環境によって学校生活に何らかの問題を抱えている児童とその保護者に対して援助や相談等を実施するため家庭支援員が配置されていた。そこで、⑤入学前にA児の母親と家庭支援員とが顔を合わせる場を設けることにした。A児の特性や母親のA児への関わり方、育児への不安などについては、事前に家庭相談員に報告しておくことにした。母親は家庭相談員の存在を知り、入学後に援助してもらえることに安心した様子であった。

この事例では幼稚園職員（教頭）としてクラスに入ることで、行動観察と情報収集を行い個別に援助を行ったことで行動に変容が見られたと考えられる。幼稚園での行動が改善されることで、家庭生活での行動も次第に改善に向かっていくということは、筆者のこれまでの経験から推測された。しかしこの事例では家庭生活における問題行動は改善されることはなかった。母親の発言から家庭生活における問題行動が明らかになり、援助へとつなげることが可能になったと言える。さらに面談を通して母親の育児に対する不安を早期に発見したことで、他機関（併設の小学校）につなげることで母親の育児不安の軽減につなげる援助が可能となったと考えられる。

(2) 事例2：就学移行に向けた援助

B児は発表会での劇のセリフ覚えも人一倍早く、劇の全ての登場人物一人一人のセリフをほぼ完璧に覚えることのできる幼児であった。ある日B児が「この字なんていうの?」と聞いてきた。筆者は聞かれた文字がたまたまB児の名前の一文字だったことから、「Bちゃんのなまえの中にはいっているよ」とヒントを与えたが、首をかしげ不安そうな態度を示すだけであった。そして「●だよ、よく見て覚えていてね。明日また聞くよ」と翌日に聞くことを伝えた。翌朝B児が登園した際、「昨日の宿題おぼえている?」「この文字、なんていう文字だった?」と質問したところ、困った表情をして首をかたむけた。「分からなくてもいいよ。分からないときは、分からないって言ってね」と告げるとB児は暗い顔をして「分からない」と答えた。筆者は、⑥B児が劇のセリフ覚えが人一倍早かったことや劇の登場人物全てのセリフをほぼ完璧に覚えていたことと、文字に対する困り感とのアンバランスさを感じた。そこで⑦担任の補助と称してクラスに入り行動観察を行うことにした。

行動観察を通してB児の文字に対する困り感を確認することができた。そこで母親にB児の様子を伝えることにした。母親との会話の中から⑧B児の文字についての困り感については薄々気づいている感じが感じられた。そして「実はB児の弟が発達障がいなんですよ」と告白してきた。さらに「弟のことばかりきにかけていたから、・・・」と話を続けてきた。母親はB児の弟の件で「発達障がい」については、ある程度の理解があると判断された。しかし、B児の文字に対する困り感についてはすぐに受容することが可能かどうかを判断することが難しかったため、すぐに病院での受診を勧めることは避けた。幼稚園でのB児への対応の参考にしたいためであることを伝え、B児への発達検査を了解してもらった。母親がB児の弟の件で発達検査を経験していることや、⑨発達検査を実施する検査者が幼稚園職員（筆者）であったことなどから、それほど抵抗を感じていなかったように思えた。

⑩発達検査実施後に、母親との面談を行った。でB児の発達検査の結果の詳細を伝えながら、文字を大きくして、一文字一文字の間隔をあけて表示してあげると認識しやすくなる可能性があることを伝えた。また、実施した発達検査ではB児の文字に対する苦手さを確認することは難しいことも伝え、一度、専門の病院に相談したほうが良いと伝えた。その後、病院への相談から受診へと展開したことで、B児は併設されている小学校の特別支援学級（情緒学級）への入級となった。

B児の文字に対する困り感は、幼稚園での対応や母親のかかわり等から入学前の2月頃には「ひらがな」と「カタカナ」を認識できまで変容していた。しかし援助に関しては継続の必要性があると判断されたため、B児が入学を予定していた小学校特別支援学級担任への引き継ぎを行い「文字を大きくして、一文字一文字の間隔をあけて表示する」など、B児の文字に対する苦手さに対応するための援助方法について伝えた。

この事例では、母親はB児の文字に対する苦手さに薄々気づいてはいたものの「小学校に入学すればできるようになるだろう」と考えていたと思われる。確かに小学校の入学前に文字に興味・関心が見られない幼児でも、ほとんどが入学後には文字学習に取り組んでいることは、筆者のこれまでの経験からも推測され、母親の気持ちも理解できる。しかしB児に関しては、劇のセリフ覚えも人一倍早かったこと、劇の全ての登場人物一人一人のセリフをほぼ完璧に覚えていたことなどが、文字に対する苦手さとのアンバランスを逆に目立たせる要因となったのである。この事例では早期に援助の必要性を発見したことが適切な就学移行へとつなげられたと考えられる。

(3) 事例3：母親の障がい受容への援助

C児は入園前に在籍していた保育園から事前に申し送りがあった。言語面（C児の発音）が主な内容であったが、実際のところ言語面だけでなく理解面でも気になる点があるとのことであった。入園前の保育園は何度かC児の母親に対してアプローチを試みたが、母親からは「言語面でも理解面でも特に気にならない」という返答であった、という内容であった。

C児の母親は特別支援教育に対して強い抵抗があると推測された。実際のところ⑪母親はC児の理解面に関して気にしているものの、その件を直視することについて躊躇している様子であった。そこで⑫母親との面談を行うことにした。面談の中で近隣の小学校には「言語通級指導教室」があり、言語的な指導を定期的を実施してくれることを伝えた。その際特別支援教室に入級するわけではなく、通常学級に在籍しながら言語的な指導が受けられることを保護者にわかるように説明した。その約3週間後、特別支援教育の入級ではないことに安心したことからか、言語通級指導教室への入級を保護者が希望してきた。そこで言語通級指導教室への入級手続きの際に「言語検査」を受診しなくてはならないことを伝えた。

「言語検査」の受診の必要性を伝えた際、母親はひどく警戒している様子であった。「検査」という言葉に対して強い抵抗感を持っていることが伺えた。そこで「言語検査」の内容について詳しく説明した。母親は抵抗感を持ちつつも内容を理解したことで「言語検査」を実施することができた。X月X日、言語検査員による検査を実施した。検査後の話し合いで言語検査員から「言語検査だけでなく発達検査等も勧めたほうが良いのではないか」との助言があった。しかし、母親が発達検査に対しての抵抗感が強いことから、幼稚園側から発達検査等を勧めることは難しいことを伝えた。そこで、母親に提出する言語検査結果に「発達検査等を勧める」という一文を記載してもらうことにした。母親に言語検査結果を配布する際には発達検査の件には触れず、言語面のみで言語通級指導教室への入級に向けての話し合いを進めていった。その後、市教育委員会から言語通級指導教室への入級決定が通知された。

⑬言語通級指導教室への入級決定後に、再度母親との面談を実施した。面談ではC児が小学校に入学した際、学習面で不安なことがあるか等について話しを進めていった。面談の中で母親から⑭「学習面では不安がある。たぶんついていけないかも・・・」と、はじめてC児の小学校入学への不安を話し始めた。そこで実施した言語検査結果に「発達検査等を勧める」という一文が記載されていたことを伝えた。このことについては母親も保護者配布用の検査結果から確認済みであり「確かにそう書かれていましたよね」とうなずいていた。しかし納得はできない様子であり、その場で発達検査を承諾することはなかった。後日、三度目の面談を実施した。面談を通して言語通級指導教室での言語訓練の際に、より適切な指導を行うにはC児の発達を把握する必要があること、そのためにも発達検査の必要性があることを伝えた。母親は納得した表情ではなかったが最終的に発達検査を実施することを承諾した。

⑮発達検査（新版K式発達検査2001）は筆者が実施し、発達検査後に母親と四度目の面談を行った。発達検査の結果からC児の発達には特性があることを伝えると同時に発達に応じた適切な関わりが必要であることを伝えた。実は母親はその頃、C児に絵本の読み聞かせをしている際、読み終わる前にページをめくり次のページを見ようとする行為が気になっていた。そこで絵本の絵を一緒に見ながら「これは何色？」「これは何？」「これは〇〇だよ」とC児との会話を楽しんでみてはどうかと提案した。絵本を完璧に読むのではなく、そのような会話を多く持つことがC児の発達に応じた関わりであると説明した。四度目の面談後、幼稚園と家庭が連携してC児に対して援助を、その都度話し合いながら実施したことで、C児に変容が見られた。母親はそれを

目の当たりにしたことで、C児に対してどのような教育をすればよいのかについて考え始めたようであった。その後、母親は病院での受診を決意した。C児は併設されている小学校の特別支援学級（知的学級）への入級となった。

この事例は、母親が「言語検査」を拒んでいるところから始まっている。しかし「検査」等に対して強い抵抗感を感じているということは、実際には保護者が子どもの発達に関して気になることがあるためであるとも考えられる。子どもの発達が気になっている保護者は「うちの子は大丈夫だろうか」「なぜ発達検査を勧められるのだろうか」「まだ幼いから・・・」このような葛藤を繰り返していると言える。このような葛藤を援助者が理解し、保護者の障がいへの受容を促していくことは重要であると考えられる。その際、援助者が専門的な知識を有している場合、葛藤している保護者の状況を判断しながら、適宜に専門的な説明を行ったり、助言等を行ったりすることが可能であると考えられる。

2 援助者が幼稚園職員であったことが実践に役立てられたと考えられる内容と子ども・保護者の変化についての記述

各実践事例で援助者が幼稚園職員であったことが実践に役立てられたと考えられる内容について、表1にまとめた。各内容はその共通性に基づいて、以下の2つのカテゴリーに分けられた。1「積極的なニーズの発見者となる」、2「幼稚園職員としての役割を担っている」。

(1) 積極的なニーズの発見者となる

事例1 下線②では、母親の発言から家庭生活ではA児の行動にそれほど変容が見られないことが予見されている。また下線④では、母親の育児不安を感じている。事例2 下線⑥では、人一倍早く劇のセリフを覚えていることと文字に対する困り感とのアンバランスさを感じている。また下線⑧では、母親がB児の文字についての困り感について薄々気づいている様子を感じ取っている。事例3 下線⑩では母親はC児の理解面に関して気にしているものの、その件を直視することについて躊躇している様子であることを確認している。

各内容は筆者が日常的な関わりの中から心理教育的援助サービスの必要性を発見していることが示唆される。大塚⁷⁾によれば、援助を必要とする子どもへの対応には、入学時や入学後の援助を充実させることが大切であるが同時に早期発見・早期援助も大切であるとしている。田畑⁸⁾は大学の心理教育相談室活動における研究で、低年齢に来談するほど良い結果が得られ、思春期に来談した事例では対応の困難さを挙げている。以上のことから、援助を要する場合には早期に対応していくことが重要であることがわかる。しかし、笹森⁹⁾は早期援助の課題として、幼児期は確定診断が難しい時期であるため、保護者の理解が得にくい点を指摘している。この課題を解決するためにも、幼稚園職員による日常的な気づきを援助につなげることのできる体制を整える必要があるとしている。

また本実践報告では、援助者が心理の専門知識があることで、問題が深刻化する前に心理教育的援助サービスの必要性を発見することができたとも考えられる。援助者が心理の専門知識を有していれば、実際に心理教育的援助サービスの必要性が明確になったとき、同時に心理教育的援助サービスを実践することが可能であると言えるであろう。

(2) 幼稚園職員としての役割を担っている

事例1 下線①及び事例2 下線⑦では、クラスに入り行動観察を行っている。筆者は幼稚園職員

であり、日常的にクラスに入り担任補助を行っている。心理教育的援助サービスの必要性があると判断された際、行動観察等を行うため意図的にクラスに入ることも、幼児にとっては日常的な担任補助として受け入れられていると考えられる。

また、事例1 下線③、事例2 下線⑩、事例3 下線⑫・⑬・⑮では、保護者との面談を実施している。幼稚園現場での保護者との面談は、子どもの送迎の際などに日常的に行われている。保護者にとっては面談者が幼稚園職員であることが、面談への不安感を和らげることに繋がったのではないかと考えることができる。

実践事例から学校心理士である筆者が意図的に心理教育的援助サービスを行っていたとしても、幼児や保護者にとっては単純に幼稚園職員としての日常的な関わりとして受け止められたのではないかと考えられる。学校心理士である筆者が幼稚園職員としての役割を担っていることが、結果的に幼児や保護者が心理教育的援助サービスを受け入れやすいという現状を生み出していると考えられるのである。

表1 援助者が幼稚園職員であったことが実践に役立てられたと考えられる内容

| | 事例1 保護者面談を通じた援助 | 事例2 就学移行に向けた援助 | 事例3 母親の障がい受容への援助 |
|-----------------------------|---|---|---|
| カテゴリー1 積極的なニーズの発見者となる | ②母親の発言から家庭生活では行動にそれほど変容が見られないことが予見された。 ④母親の子育てへの不安が強く感じられた。 | ⑥セリフを覚えていることと文字に対する困り感とのアンバランスさを感じた。 ⑧B児の文字についての困り感については薄々気づいている様子が感じられた。 | ⑪母親はC児の理解面に関して気にしているものの、その件を直視することについて躊躇している様子であった。 |
| カテゴリー2 幼稚園職員としての役割を担っている | ①クラスに入り、A児の側で個別に指導補助を行いながら行動観察を行った。 ⑤母親と家庭支援員とが顔を合わせる場を設けることにした。 ③母親との面談を定期的に行うことにした。 | ⑦クラスに入り行動観察を行うことにした。 ⑨発達検査を実施する検査者が幼稚園職員（筆者）であったことなどから、それほど抵抗を感じていなかったように思えた。 ⑩発達検査実施後に、母親との面談を行った。 | ⑫母親との面談を行うことにした。 ⑬言語通級指導教室への入級決定後に、再度母親との面談を実施した。 ⑭C児の小学校入学への不安を話し始めた。 ⑮発達検査（新版K式発達検査2001）は筆者が実施し、発達検査後に母親と四度目の面談を行った。 |

また事例2 下線⑨及び事例3 下線⑮では筆者が発達検査を実施している。筆者のこれまでの経験から、外部検査者による発達検査の実施に保護者は抵抗を感じる事が予想される。しかし本実践報告の事例では検査者が幼稚園職員（筆者）であることや幼稚園内で発達検査の実施が可能であることなどから、抵抗感が軽減されたと考えられるのである。

学校心理士である筆者が幼稚園職員としての役割を担っていることで、保護者が心理教育的援助サービスを受け入れやすいという事実は、幼児への心理教育的援助サービスにも影響すると言える。事例2「就学移行に向けた援助」では保護者との連携によってB児の文字に対する困り感に変容が見られている。前田¹⁰⁾は「書く指導」に関して「家庭」の影響力を挙げている。子どもの育ちを中心に据えた保幼小連携の実現には、保幼小連携に留まらず、両者の協力がいかに「家庭との連携」を実効性あるものにし、家庭の援助を引き出せるかが鍵であるとしている。心理教

育的援助サービスを保護者が受け入れやすいという事実が、幼児への心理教育的援助サービスを実践する上で重要であるということが考えられるのである。

また、学校心理士が幼稚園職員として、保護者の不安や苦悩を共感的に理解することも、保護者が心理教育的援助サービスを受け入れやすいものになると考えられる。事例1 下線⑤では母親の育児不安が強く感じられたことから小学校に配置されている家庭支援員との顔合わせの場を設けている。事例3 下線⑭では母親がC児の小学校入学への不安を話し始めていることについても、一緒に考えてくれる人がいるという安心感を保護者が持てるようになったと考えられる。

保育士資格が法定化された平成13年の児童福祉法改正において保育士の仕事として、子どもの保育を行うだけでなく、「保護者に対する保育に関する指導を行う」ことが明文化された（第18条4）。平成20年改定の「保育所保育指針」では、「保護者に対する援助」が「特に重要なものである」として位置づけられ、保育者の役割として子どもの育ちを支えることと、保護者の子育てを支えることが同レベルで重要であると強調されている。保護者の子育てを支えるという幼稚園職員の姿勢は、保護者が心理教育的援助サービスを受け入れやすいものとするという点で重要であると考えられる。

V まとめ

平成27年中央教育審議会より「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策（答申）」（文部科学省）が出された。その中で『専門性に基づくチーム体制の構築』として「教員が、学校や子供たちの実態を踏まえ、学習指導や生徒指導等に取り組むことができるようにするため、指導体制の充実を行う。加えて、心理や福祉等の専門スタッフについて、学校の職員として法令に位置付け、職務内容等を明確化すること等により、質の確保と配置の充実を進める」とが示されている。専門スタッフを位置づけ、専チーム体制の構築をめざす取り組みの必要性は、複雑化・多様化した課題解決を必要とする幼稚園においても同様であると考えられる。

石隈¹¹⁾は「チーム学校」において、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーを効果的に活用するコーディネーター（教師）が組織に位置づけられることが必要であり、学校心理士資格をもつ教育相談担当・特別支援教育担当等が適しているとしている。

学校心理士認定運営機構¹²⁾によれば、学校心理士及び学校心理士補は平成28年1月現在で約4000名である。しかし、学校心理士会¹³⁾による学校心理士の実態に関する調査（表2）によれば、学校心理士の資格を保持している幼稚園教員は常勤職員4名、非常勤職員5名、計9名であり、他校種の資格保持者数と比較しても少ないと言えるだろう。

表2 学校心理士資格保持者の所属（諸学校教員の常勤・非常勤別校種）

| 諸学校教員 | 2015年調査 (N = 724) | | |
|-------------|-------------------|-----------|------------|
| | 常勤 (675) | 非常勤 (49) | 計 |
| (校種別内訳) | | | |
| a. 幼稚園教員 | 4 (0.6) | 5 (10.2) | 9 (1.2) |
| b. 小学校教員 | 275 (40.7) | 16 (32.7) | 291 (40.2) |
| c. 中学校教員 | 147 (21.8) | 16 (32.7) | 291 (40.2) |
| d. 高等学校教員 | 99 (14.7) | 16 (32.7) | 291 (40.2) |
| e. 特別支援学校教員 | 118 (17.5) | 16 (32.7) | 291 (40.2) |
| 未記入 | 25 (3.7) | 3 (6.1) | 28 (3.9) |

日本学校心理士会年報 第8号 (2015年度) 抜粋

心理教育的援助サービスは従来幼稚園ではなく、小学校や中学校など幼稚園以外で行われることが多かった。しかし幼稚園内で、学校心理士の資格を持つ職員が心理教育的援助サービスを実践することにより、幼児と保護者への援助だけでなく幼稚園職員へのコンサルテーションを行うことが可能となると言えるだろう。学校心理士資格を保持している幼稚園教員数が他校種の資格保持者数と比較して少ないという現状から、幼稚園職員への学校心理士資格普及が今後の課題となると考えられる。

引用文献

- (1) 河口麻希 (2015) 「就学支援シート」を用いた特別なニーズのある幼児の移行支援. 保育学研究. 53 (2). 64
- (2) 大塚千枝子 (2013) A市教育委員会における就学判断に関する一考察：就学指導から就学後1間の追跡調査を通して. 北海道教育大学紀要. 教育科学編. 64 (1). 308
- (3) 本郷一夫 (2003) 教育ネットワーク研究室年報3. 10
- (4) 藤岡秀樹 (2010) 京都教育大学教育実践研究紀要10. 186
- (5) 前掲 (4). 187
- (6) 神山美代子 (2000) 沖縄の戦後幼稚園教育の形成過程. 沖縄キリスト教短期大学紀要29. 92
- (7) 前掲 (2). 309
- (8) 田畑洋子 (1997) 大学における心理教育相談室活動に関する一考察 (2). 名古屋女子大学紀要43.141
- (9) 笹森洋樹 (2010) 発達障害のある子どもへの早期発見・早期支援の現状と課題. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要37. 13
- (10) 前田敬子 (2015) 「書くこと」の保幼小連携. 仁愛女子短期大学研究紀要47.53
- (11) 石隈利紀 (2016) 「チーム学校」における心理教育的援助サービス. 日本学校心理士会年報9.13
- (12) 学校心理士認定運営機構 (2016) 学校心理士・学校心理士補の人数
<http://www.gakkoushinrishi.jp/aboutgakushi/> (情報取得2016/03/13)
- (13) 岡田守弘 (2015) 2015年度学校心理士の実態に関する調査. 学校心理士会年報8. 152

(諏訪きぬ元教授指導 2003年度修士学位取得)

研究ノート

書字障害の認知神経心理学的研究に関する考察

－発達性書字障害と後天性書字障害の情報処理モデルと診断・治療－

杉本明子

アブストラクト

本稿では、(1) 後天性書字障害の認知神経心理学的研究において考案されてきた読み書きに関する典型的な情報処理モデルと後天性書字障害のメカニズムおよび診断・治療法に関して概観した上で、(2) 発達性書字障害の認知モデルと診断・治療法について検討し、発達性書字障害の情報処理モデルの問題点と今後の研究課題について考察した。文字を書くという行為は、文字を視覚的に認識する能力、語の音韻・綴り字・意味に関する知識、音と文字の対応規則に関する知識、文字表象を手の動きを通じて的確に表していく運動能力等、様々な知識・能力が関わっており、情報処理過程のどの部位に問題があるかによって書字障害のサブタイプと表れ方が異なってくると考えられる。今後、様々な実証的研究の知見に基づき、発達性書字障害に関連する全体的な情報処理過程と個々の要素の機能および要素間の関係性をより詳細に解明していくことが重要であろう。

キーワード：書字障害、認知モデル、語彙・非語彙ルート、失書のサブタイプ、診断と治療

1. はじめに

現在社会において、文字は情報伝達やコミュニケーションのための重要なツールであり、読み書き能力を習得することは必要不可欠となっている。しかしながら、知能・感覚・運動の障害や教育・社会的環境に問題がないにも関わらず、神経学的基盤の発達障害によって読み書きの習得のみに困難を示す発達性読み書き障害（ディスレクシア）（石井, 2004; Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003）の子ども達が少なからずいることが世界中で報告されており（e. g., Hulme & Snowling, 1992; Jiménez, Rodriguez, & Ramirez, 2009 ; Manis, Seidenberg, Doi, McBride-Chang, & Peterson, 1996; 文部科学省, 2002; Sprenger-Charolles, Colé, Lacert, & Serniclaes, 2000）、ディスレクシア児に対して適切な診断および教育支援を行うことが重要な課題となっている。

ディスレクシアは、元来は読字障害を表す概念であったが、現在では、発達性の読字障害と書字障害の両方を含める障害として捉えられている（Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003）。しかしながら、実際には、読字と書字では認知的情報処理ルートが異なっているため（岩田・河村, 2007）、これらの障害の機序は異なっている可能性があり、各々の障害の診断法や効果的な指導法も異なるものである、或いは、少なくとも異なっている点があると推測できる。それゆえ、読字障害と書字障害を統合的に捉える視点だけでなく、各々の特性や障害の機序を個別に解明していくアプローチが重要であると考えられる。

これまで、発達性読字障害に関しては、メカニズムを説明する様々な情報処理モデルが提起され

(e.g., Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler, 2001; Harm & Seidenberg, 1999; Perry, Ziegler, & Zorzi, 2007)、サブタイプや認知障害に関する実証的研究も多数行われてきた (e. g., Castles & Coltheart, 1993; Génard, Mousty, Content, Alegria, Leybaert, & Morais, 1998 ; Hulme & Snowling, 1992 ; Jiménez et al., 2009 ; Manis et al., 1996; Snowling & Hulme, 1989; Sprenger-Charolles et al., 2000; Stanovich, Siegel, & Gottardo, 1997; Temple, 1988; Ziegler, Castel, Pech-Georgel, George, Alario, & Perry, 2008)。これに対して、発達性書字障害のサブタイプや認知障害に関する研究も行われてきた (e. g., Cholewa, Mantey, Heber, Hollweg, 2010) もの、読字障害に関する研究に比べるとその数は少なく、書字障害の認知特性やメカニズムは未だ十分に解明されていない。また、発達性書字障害に関する研究は、発達性読字障害の研究と比べて少ないだけでなく、後天書字障害（脳損傷による書字障害）の研究と比較しても少ないのが現状であり、書字に困難を示すディスレクシア児の診断と支援のためには、そのメカニズムを解明し、的確な診断法や効果的な指導法に関する研究を進めていくことが非常に重要であると考えられる。

本稿では、発達性書字障害の認知メカニズムを解明し、的確な診断法を開発するための第一歩として、(1) 比較的数が多い後天性書字障害に関する認知神経心理学的研究をレビューし、これまで考案されてきた読み書きに関する典型的な情報処理モデルと後天性書字障害のメカニズム、および、後天性書字障害の診断と治療法に関して概観する。その上で、(2) 発達性書字障害に関する認知神経心理学的研究で考案された認知モデル、および、診断・治療法について考察し、先行研究により提起された発達性書字障害の情報処理モデルの問題点と今後の課題、特に、日本語の発達性書字障害の研究を進めていく上での課題に関して検討することを目的とした。

2. 読み書きの認知モデルと後天性書字障害の認知神経心理学的研究

2. 1. 読み書きの認知モデル

1980年代以降、後天性の失語症（成人脳損傷による言語障害）の診断と治療において、認知神経心理学的アプローチが頻繁に用いられるようになってきた。認知神経心理学的アプローチでは、言語障害に関連している脳の神経学的病変ではなく、言語運用の認知モデル－認知心理学において人間の認知過程を説明する仮説として用いられる情報処理モデル－に基づいて、失語症患者の言語に関する障害を理論的に診断し、治療を実施するという手法が用いられる (e. g., Kay, Lesser, & Coltheart, 1992)。例えば、失語症患者が、紙の上に描かれている絵（事物）の名称を言い間違えた時、1) その事物の概念の意味的特定に障害がある<概念的意味が理解できない>場合、2) その事物の概念の語彙ラベルの検索に障害がある<名称が出てこない>場合、3) その事物の名称の音韻的形式の産出に障害がある<音声として表出できない>場合等が考えられるが、認知神経心理学的アプローチでは、このように同じ症状の背後に存在する異なった失語症のメカニズムを認知モデルという理論的枠組に基づいて詳細に調べ、各障害のケースに対応した治療を行っていく (Cardell & Chenery, 1999)。すなわち、まず、失語症患者の言語運用に関して障害がある箇所と保持されている箇所を認知モデルに基づいて精確に診断した上で、効果的な治療方針を立てリハビリを実施していくという方法が、認知神経心理学的アプローチの主要な特徴である。

認知神経心理学的アプローチを用いた失語症に関する先行研究においては、図1のような話し言葉・書き言葉の理解と生成に関する認知モデルが考案され、改変されてきた (e. g., Morton, 1980; Patterson & Shewell, 1987; Kay et al., 1992; Lesser & Milroy, 1993; Nickels, 2000)。これまで提唱されてきた様々な読み書きの認知モデルでは、構成要素や情報の流れにおいて多少の違いは見られるも

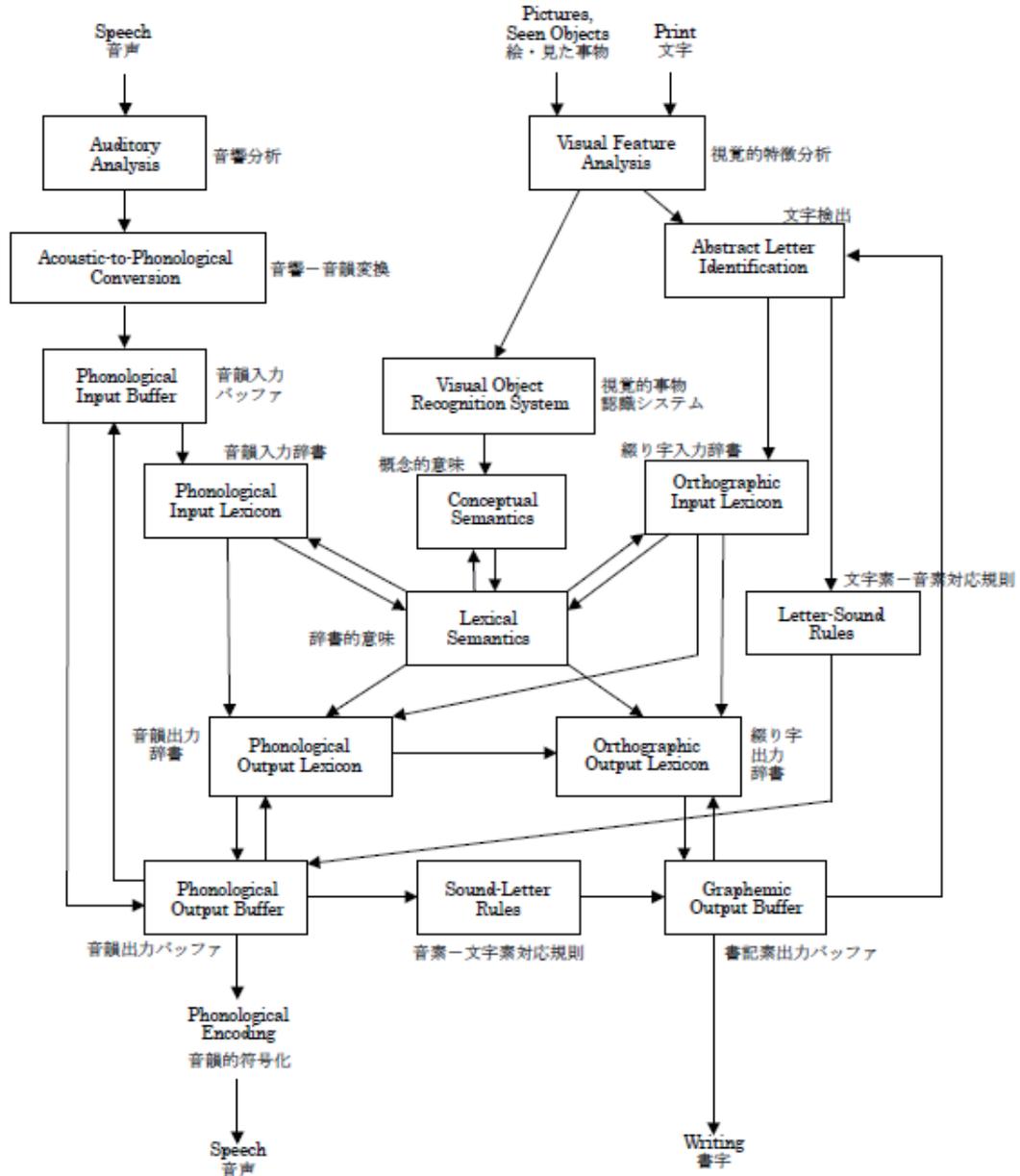


図1 読み書きの2重ルートモデル (Nickels, 2000)

の、ほとんどのモデルにおいて2つの主要ルートー「語彙ルート」(Lexical Route)と「非語彙ルート」(Nonlexical Rout)ーが想定されている。「語彙ルート」は長期記憶に貯蔵された単語の情報(過去の経験から獲得した綴り・意味・音韻に関する知識が蓄積された心的辞書)を利用するルートであり、「非語彙ルート」は音と文字の対応規則の知識を利用するルートである。

「語彙ルート」を使って口述筆記をする場合(入力情報が「音声」で出力形式が「書字」の場合)(cf. 図1)、まず、聞こえた一連の「音声」を適切に分析(音響分析)し、分析した音を言語の音韻に対応(音響-音韻変換)させなければならない。この音韻に変換された情報は、作業記憶装置の「音韻入力バッファ」に一時的に保持され、個々人がこれまで聞いたことがある全ての語句の表象が蓄積されている「音韻入力辞書」に送られる。もし、その一連の音韻が既知の語句として「音韻入力辞書」に登録されているならば、意味システムである「辞書的意味」に情報が送られ、当該語句に対応する意味が割り当てられ、意味的理解が行われる。そして、この意味的情報は、個々人の長期記憶に蓄積

されている綴り字の心的辞書である「綴り字出力辞書」に送られ、当該語句に対応する適切な綴り字が特定される。さらに、この綴り字情報は、短期記憶システムである「書記素出力バッファ」で一時的に保持され、最終的に「書字」のための手の運動へと変換される。「語彙ルート」による読字の過程（入力情報が「文字」で出力形式が「音声」の場合）も同様に、綴り・意味・音韻の心的辞書を使用するルート、すなわち、「文字」→「視覚的特徴分析」→「文字検出」→「綴り字入力辞書」→「辞書の意味」→「音韻出力辞書」→「音韻出力バッファ」→「音韻的符号化」→「音声」のルートを進む。要するに、入力・出力が「音声」「文字」のいずれの場合であっても、「語彙ルート」は綴り・音韻・意味の心的辞書を参照しながら読み書きを行う過程を表している。

これに対して、「非語彙ルート」は、音素と文字素の間の対応規則を適用することによって読字・書字を行うルートである。このルートだけを使って口述筆記をする場合（cf. 図1）、「音声」の入力情報は「音響分析」「音響-音韻変換」「音韻入力バッファ」のルートを進むが、「音韻入力辞書」へは送られずに「音韻出力バッファ」「音素-文字素対応規則」のルートに送られ、一連の音韻情報に対して音素と文字素の間の規則によって綴り字が割り当てられる。「print」「hint」「mint」のような規則語の場合は、<int>という音韻に対して「int」という正しい綴り字を割り当てることができるが、「yacht」のような不規則語の場合は、「yot」のように間違っただけで、しかしながら、音韻論的にはもっともらしい綴り字が当てられる可能性がある^{*1}。その後、この綴り字の表象は、「書記素出力バッファ」に一時的に保持され、「書字」のための手の運動へと変換される。「語彙ルート」では心的辞書を参照するので、規則語・不規則語に関わらず既知の語句に対しては適切な綴り字を産出することができるが、未知の語句に対しては綴り字を割り当てることができない。これに対して、「非語彙ルート」では文字符号の規則に基づいて音韻を綴り字へ変換するので、不規則語に対して適切な綴り字を割り当てることができないものの、文字と音韻の対応関係が規則的な単語の場合は、たとえ心的辞書にない新出語や非実在語でも書き表すことが可能になる。この「非語彙」ルートでは、読字の場合も同様に、例えば、既に知っている規則語「print」「hint」が正確に読めるだけでなく、初めて見る「mint」という新出語や「gint」という非実在語でも、規則的なルールに従って<mint><gint>という読み方を類推して発音することが可能になる。

この話し言葉・書き言葉の理解と生成の認知モデルの中で、読字過程の経路（「文字」の入力から「音声」による出力に至る「語彙ルート」と「非語彙ルート」）で構成された部分は、読字過程の情報処理モデルとして有名なDRCモデル（the dual-route cascaded model）（Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler, 2001）と類似している。このDRCモデルは、健常者と後天性失読症の人の読字過程を説明するために考案された有名な情報処理モデルであり（Coltheart, 1985）、後天性失読症の様々な症状を説明するモデルとして活用され、その妥当性も検証されてきた（e. g., Behrmann & Bub, 1992; Funnell, 1983）。このように、「語彙ルート」と「非語彙ルート」は、文字の読み書きの認知過程に関する多くの先行研究において、その存在の妥当性が報告されてきた経路であるが、これらの2つのルートに加えて、近年、第3のルートである「語彙・非意味ルート」（Lexical Non-semantic Route）の存在も指摘されている（e. g., Ellis & Young, 1988）。このルートは、口述筆記の場合、意味システム（辞書の意味）を迂回するルート、すなわち、「音韻入力辞書」から「音韻出力辞書」を経由して「綴り字出力辞書」へと情報が流れる経路を表しており（cf. 図1）、意味的には理解できない不規則語の綴りを正確に書くことができる患者の症状を説明できる。読字の場合も同様に、意味システム（辞書の意味）を迂回し、「綴り字入力辞書」→「音韻出力辞書」へと情報が流れる経路を表しており、この「語彙・非意味ルート」の存在により、意味的には理解できない不規則語を正確に読むことができる症状を説明することが可能である。

2. 2. 後天性書字障害の認知神経心理学的研究－診断と治療－

後天性書字障害の認知神経心理学的研究では、患者に様々な認知課題を実施し、図1のような認知モデルに基づいて、書字の情報処理過程のどの箇所・ルートに障害があるのかについて組織的かつ詳細な診断が行われる。診断のための認知課題において使用される語の「出現頻度」、「心像性」、「長さ」の効果の指標は、書字の情報処理過程の障害部位の特定において重要な情報を提供するため、多くの認知神経心理学的な研究において頻繁に用いられてきた (Cardell & Chenery, 1999)。低頻度語（出会う機会が少ない語）は高頻度語（出会う機会が多い語）よりも、一般的に書字の情報処理過程の入力・出力辞書において語彙情報のエントリーを活性化させるのに必要な刺激量が大きく、間違いを誘発しやすいと考えられるため、「出現頻度」の効果は入力・出力辞書における障害を特定する指標として用いられてきた。近年では、「出現頻度」の効果は、入力・出力辞書だけでなく、意味システムとも関連していると考えられている (Ellis, Franklin, & Crerar, 1994)。「心像性」とは、ある特定の語が指し示す対象を想起する際の感覚的イメージのしやすさのことである。例えば、「バナナ」のような具体的な語は、感覚的（視覚的・嗅覚的・味覚的）表象を喚起しやすく、一般的に想像しやすい語と評定されるが、「皮肉」等の抽象語は、直接的な感覚的意味属性がないため、想像しにくいと評定される。「心像性」の効果は、意味システムの障害の特定に用いられてきた (Plaut & Shallice, 1994)。また、長い語は、短い語よりも「書記素出力バッファ」においてより大きな保持能力が必要とされるので、「長さ」の効果は「書記素出力バッファ」の障害の指標として用いられてきた (Beeson & Hillis, 2001)。

語の「出現頻度」、「心像性」、「長さ」の効果指標とする課題に加えて、非実在語、規則語、不規則語等の読み書き課題も、対象患者の書字の情報処理過程のどのルートに障害があるのかを特定するために用いられてきた (e. g., Cardell & Chenery, 1999; Schmalzl & Nickels, 2006)。健常者は、「語彙ルート」「非語彙ルート」の両方を用いて書字を行うため、心的辞書を参照して実在する規則語・不規則語を書くことができるだけでなく、文字素－音素対応規則に基づいて非実在語を書き表すことも可能であるが、後天性書字障害の患者は、これらのルートの片方、あるいは、両方に障害が認められるため、不規則語、あるいは、非実在語を書き表すことが難しい。実在語であれば規則語・不規則語の両方を問題なく書くことができるにも関わらず、非実在語を書くことが難しい場合には、「非語彙ルート」に障害があると推測され、このタイプの書字障害は「音韻性失書」と呼ばれる (e. g., Ogden, 1996)。これに対して、実在語・非実在語いずれにおいても規則語の書字には問題がないにも関わらず、不規則語の書字に問題が見られる場合は、「語彙ルート」に障害があると考えられ、このタイプの書字障害は「表層性失書」と呼ばれる (e. g., Behrmann & Bub, 1992)。書字において意味的錯誤が見られる、文字素－音素対応規則に基づいて書き表すことが難しい等の症状が複合的に見られる場合は、「語彙ルート」「非語彙ルート」の両方に障害があると考えられ、このサブタイプは「深層性失書」と呼ばれる (Hillis & Caramazza, 1991)。後天性失書には、これら3つのサブタイプがあることが報告されているが、実際の臨床場面では、患者の症状がどれか1つの診断基準に明確に当てはまることは稀であると言われている (Schmalzl & Nickels, 2006)。

このように多様な認知課題を用いて組織的かつ詳細な診断が行われた後、特定された障害部位・ルートに焦点を当てた治療が行われる。治療方法としては、主に2つの手法がある。1つは、障害部位を直接治療することを目的として、障害部位そのものを強化する方法である。例えば、綴り字辞書に障害があることが特定された場合、綴り字辞書へのアクセスを促進する、綴り字の表象を強化する、綴り字辞書と辞書的意味の連結を強固にする等が直接的な治療法である (e. g., Beeson, 1999; Brunsdon, Coltheart, & Nickels, 2005)。もう1つの方法は、障害がない部位・ルートを經由して障

害部位を補償する認知過程を強化する方法である。例えば、「語彙ルート」の綴り字辞書に問題がある場合、障害がない「非語彙ルート」の文字素-音素対応規則の部位を強化して補償的に働かせるために、音韻スキルを向上させる等の治療法である (Hillis & Caramazza, 1994)。先行研究において、これらのいずれかの手法、あるいは、両方を組み合わせた治療方法により、後天性書字障害の患者の書字能力が向上した症例が多数報告されてきた (e. g., Cardell & Chenery, 1999; Schmalzl & Nickels, 2006)。これまで、認知神経心理学的研究で用いられる情報処理モデルは、単純すぎて実際の言語処理過程の複雑さを表示できていないという批判 (Hillis & Caramazza, 1994; Riddoch & Humphreys, 1994) や、情報の流れが単線的に表示されているが、実際の言語処理過程は相互作用的であるという批判 (Stemberger, 1985; Dell, 1986) が行われてきたが、認知神経心理学的なアプローチによる診断と治療の成功例が多数報告されてきたことを考慮すると、図1のような読み書きの情報処理モデルは、話し言葉・書き言葉の理解と生成のメカニズムを説明する認知モデルとして一定程度の妥当性があると言えるのではないだろうか。今後、書字障害の認知メカニズムをさらに解明していくために、より詳細かつ的確な情報処理過程モデルを実証的研究に基づいて構築していくことが重要であろう。

3. 発達性書字障害の認知神経心理学的研究と今後の課題

3. 1. 発達性書字障害の認知モデルと認知神経心理学的研究

認知神経心理学的研究の読字・書字の情報処理モデルは、後天性失語症患者と健常者の読み書きに関するデータに基づいて作られてきたが、近年、発達性読み書き障害 (ディスレクシア) の子どもと後天性失語症患者の読み書き過程が類似していることを指摘する実証的研究により (Castles, Bates & Coltheart, 2006; Castles & Coltheart, 1993; Pitchford & Funnell, 1999; Temple, 1986)、発達性読み書き障害 (ディスレクシア) の読み書きの認知過程を説明する理論枠組としても適用できる可能性が示唆されている。また、後天性読み書き障害の研究と比較すると少ないものの、発達性読み書き障害 (ディスレクシア) に関する研究においても、認知神経心理学的アプローチを用いた診断・治療の成功例が徐々に報告されてきている (Brunsdon, Coltheart & Nickels, 2005; Stadie & van de Vijver, 2003)。

Kohnen, Nickels, Brunsdon, & Coltheart (2008) は、発達性書字障害の認知過程を説明する理論的枠組として、図2のような書字の情報処理モデルを提示した。このモデルも、主要な2つのルート、すなわち、「語彙ルート」と「非語彙ルート」で構成されており、音声情報が入力され、「音素」に変換された後、「語彙ルート」と「非語彙ルート」に分かれて情報が伝達されていくことが想定されている。「語彙ルート」は、「音韻辞書」「意味」「綴り字辞書」の要素で構成されており、長期記憶に貯蔵された音韻・意味・綴りに関する知識を利用するルートであり、「非語彙ルート」は、音素と書記素の対応規則に従って、音素を文字へ変換するルートである。例えば、<print>という規則語の聴写をする場合、「語彙ルート」では、音韻・意味・綴り字の心的辞書を参照して適切な綴り字の表象「print」を想起して「書記素バッファ」へ伝達するが、「非語彙ルート」では、音素と書記素の対応規則に従って<print>という音声を「print」という綴り字表象に変換して「書記素バッファ」へ伝達する。このように、規則語の場合は、2つの異なるルートで同じ綴り字が活性化されるが、不規則語の場合は、異なった綴り字が割り当てられることになる。例えば、<yat>という音声で表される不規則語の書き取りをする場合、「語彙ルート」では音韻・意味・語彙の心的辞書を参照して「yacht」という綴り字が割り当てられるのに対して、「非語彙ルート」では「yot」のように間違っているが、音素-書記素変換規則の観点からは典型的な綴り字が活性化される。このように「語彙ルート」「非

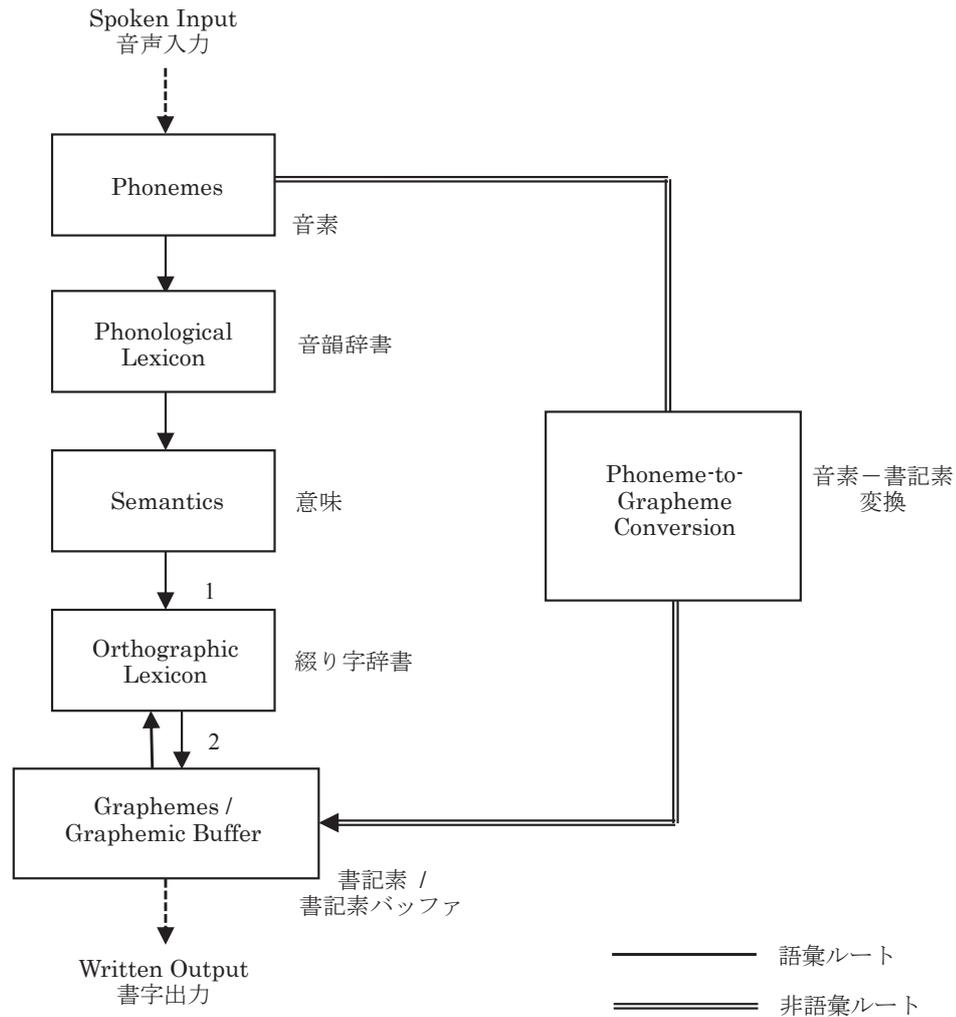


図2 書字の2重ルートモデル (Kohnen et al., 2008)

「語彙ルート」各々で活性化された異なる2つの綴り字の表象が「書記素バッファ」に送られ、いずれかより適切な綴り字が選ばれる。この際、「書記素バッファ」と「綴り字辞書」の間には双方向的な情報の流れ (Rapp, Epstein & Tainturier, 2002) が存在し (cf. 図2)、この情報の相互作用により「綴り字辞書」で表象された「yacht」という綴り字の方がより大きく活性化されるため、不規則語「yacht」の正しい綴り字が選択されることになる。

発達性書字障害に関しても、後天性書字障害と同様に、情報処理のどのルートに損傷があるかによって、3つのサブタイプが存在することが指摘されてきた。「語彙ルート」に障害がある場合は「表象性失書」、「非語彙ルート」に障害がある場合は「音韻性失書」、両方のルートに障害がある場合は「混合性失書」と呼ばれる (e.g., Brunsdon et al., 2005; Campbell & Butterworth, 1985; Hanley, Hastie & Kay, 1992; Temple, 1986)。発達性書字障害の場合も、様々な認知課題による診断の結果、障害があるルートが特定されると、障害部位を強化するトレーニング等により書字能力を向上させる治療が行われてきた。例えば、「非語彙ルート」に障害がある場合、単語の母音と子音の規則的組み合わせを学習させることにより書字能力を向上させる (Luzzatti, Colombo, Frustaci & Vitolo, 2000)、患者の綴り字のエラーの分析に基づき、典型的な綴り字のルールを学習させることにより綴り字の間違いを減少させる (De Partz, Seron & Van der Linden, 1992) 等の指導の効果や、「語彙ルート」「非語彙ルート」の両方に障害がある場合に、典型的な音素-文字素変換規則を学習させることにより、学習

した語だけでなく学習していない語にまで規則を適用し、書くことだけでなく読むこともできるようになる (Kohnen et al., 2008) 等の成果が報告されている。

3. 2. 発達性書字障害研究の今後の課題

後天性書字障害と同様に、発達性書字障害においても認知神経心理学的なアプローチによる診断と治療の成功例が報告されてきたことから、図2のような書字の情報処理モデルは、発達性書字障害のメカニズムを説明する認知モデルとして、かなり妥当性が高いと推測できる。しかしながら、このモデルには次のような問題点がある。

- 1) 書字の場合、聴写 (聞いたことを書く)、視写 (見たことを書く)、自発的書字 (自分で考えたことを書く) 等、異なるタイプの書字活動が存在し、各々に対応した入力形態も異なっているが、図2では、音声入力しか想定されていないため、聴写のみの情報処理過程しか説明できない。音声入力以外の入力形態 (文字入力、絵・事物などの視覚的情報の入力、書き手自身のアイデア) を考慮に入れ、視写や自発的書字等の情報処理過程を説明するルートも構築していく必要がある。
- 2) 図1では、「語彙ルート」「非語彙ルート」以外の第3のルート、すなわち、意味システムを迂回する「語彙・非意味ルート」の存在が想定されており、このルートにより、意味的には理解できない不規則語の綴りを正確に書くという症状の説明が可能であった。しかしながら、図2では、意味システムを迂回して音韻辞書から綴り字辞書へ直接情報が流れるルートは想定されていないため、この症状の説明はできない。第3のルートである「語彙・非意味ルート」も付け加える必要がある。
- 3) 図2の書字の認知モデルは、アルファベット言語の研究結果に基づいて作られ、様々なケーススタディや群研究により、その妥当性が検証されてきた。しかしながら、この情報処理過程は、日本語のようなアルファベット以外の言語にも適用できるか否かに関して、未だ十分な実証的研究が行われていない。日本語独自の書記体系に対応した書字の認知神経学的ルートを実証的に解明し、日本語の発達性書字障害の認知モデルを構築していく必要がある。

日本語の書記体系は、アルファベット言語と異なり、表音文字である仮名文字2種類 (ひらがな・カタカナ) と表意文字である漢字という性質の異なる3種類の文字表記を組み合わせて使用する点で特異的である。仮名文字は透明度が高い (文字と音の対応関係が単純で規則性が高い) のに対して、漢字は透明度が低く (文字と音の対応関係が複雑で規則性が低い)、1つの文字の読み方が複数存在し、他の文字との組み合わせによって読み方が異なる場合が多く (例: 食べる、食卓、断食)、また、同音異義語が多いため (例: いし→石、医師、意志、意思、遺志 etc.)、文脈や意味に基づいて適切な文字を選択しなければならない。その為、漢字を書く過程では、「音韻辞書」、「意味」、「綴り字辞書」の心的辞書全てにアクセスし、必要な情報を迅速に取り出す必要があると同時に、これらの要素間で情報を相互作用的に行き来させながら、適切な綴り字を選択していく必要があると考えられる。ゆえに、図2では「音韻辞書」→「意味」→「綴り字辞書」の単線的な情報の流れしか想定されていないが、日本語の書字の情報処理過程では、これらの要素間の双方向的な情報の流れも想定する必要があるだろう。日本語のディスレクシア児に関する研究において、音韻的・意味的・形態的に類似している漢字の書き誤り (石井・雲井・小池, 2003) や漢字書字における音韻的・意味的・形態的な複合的錯誤 (中山・笠井・天辰・飯干・山田, 2009) が見られることが報告されてきたが、これらの事例に

より、日本語のディスレクシアにおいても、「語彙ルート」の「音韻辞書」「意味システム」「綴り辞書」の障害によって漢字の書字障害が引き起こされる表象性失書が存在することが示唆され、このルートは日本語の書字においても非常に重要であることが推測できる。

一方、表音文字である仮名文字の書字においては、音素と書記素の対応関係を学習し、音声を正確に文字化していく必要がある。日本語のディスレクシア児の書字に関しては、長音・促音・拗音・濁音等の特殊音節の書き誤りや聴写が困難であることを示す事例（堀部・別府, 2005; 北・稲垣, 2013; 森田, 2007; 押田・川崎, 2013; 鈴木ほか, 2010; 田辺・服部, 2002; 吉田・都築, 2015）、「わ」と「は」や「お」と「を」の表記に混乱がある事例（田辺・服部, 2002; 北・稲垣, 2013）、格助詞の「は」「へ」を「わ」「え」と混同して使う事例（堀部・別府, 2005）等が報告されており、「非語彙ルート」の音素-書記素変換に障害がある音韻性失書の存在を示唆している。これらの事例から、日本語の書字においても「音素-書記素変換」の部位は重要な役割を果たしていると考えられる。

さらに、漢字はアルファベットと比較すると画数が多く複雑な形態をしていることが多い為、日本語はアルファベット言語よりも視覚的情報処理において負担がかかると推測できる。日本語のディスレクシア児の書字に関する研究において、文字形状の崩れ・誤り（e. g., 大庭, 2010; 江田, 2010）や視写の困難（e. g., 木口・勝二, 2004; 森田, 2007）等、視覚的な障害を示す事例が報告されており、日本語のディスレクシアの背景には、音韻障害だけでなく視覚処理障害も中心的な問題として存在することが指摘されている（e. g., 宇野, 金子, 春原, 松田, 加藤, & 笠原, 2002; Sugimoto & Enomoto, 2010）。このことより、日本語のディスレクシアには、表象性失書、音韻性失書の他に、視覚性失書のサブタイプが存在することが推測でき、図2に記述されていない視覚的情報処理過程は日本語の書字においては重要なルートであると考えられる。

以上、日本語のディスレクシアの障害として意味・辞書的障害、音韻性障害、視覚性障害の存在について指摘したが、これ以外にも書字運動障害が重要な障害として存在すると考えられる。なぜなら、日本語のディスレクシアの書字特性として、形が整わない、偏とつくりのバランスが悪い、文字の構成要素間の間隔が広い、文字が傾いている（田辺・服部, 2002; 奥村, 2013; 江田, 2010; 大庭, 2010; 中山・笠井・天辰・飯干・山田, 2009; 佐藤, 1997）、文字の大きさが不揃いである（田辺・服部, 2002; 中山・笠井・天辰・飯干・山田, 2009; 木口・勝二, 2004）、枠の中に文字を書くことが難しい（中山・笠井・天辰・飯干・山田, 2009; 北・稲垣, 2013; 木口・勝二, 2004; 堀部・別府, 2005）、文字が一行にそろわない（奥村, 2013）、字間や行間が整っていない（中山・笠井・天辰・飯干・山田, 2009）、文字がマスの左側による傾向がある（森田, 2007）、筆圧が弱すぎる・強すぎる等の筆圧の調整が難しい（江田, 2010; 大庭, 2010; 森田, 2007; 北・稲垣, 2013）等、書字運動に障害があることを示唆する事例が多数報告されてきたからである。図2では「書記素/書記素バッファ」から「書字出力」に至るルートは詳しく記述されていないが、このルートの途中で書字をコントロールする重要な過程が存在すると考えられ、今後、この過程を詳細に明らかにしていくことが重要であろう。

4. おわりに

本稿では、後天性書字障害の認知神経心理学的研究における情報処理モデルと診断・治療法に関して概観した上で、発達性書字障害に関する認知神経心理学的研究で考案された認知モデル、および、診断・治療法について検討し、発達性書字障害の情報処理モデルの問題点と今後の課題について考察した。文字を書くという行為は、文字を視覚的に認識する能力、語の音韻・綴り字・意味に関する知識、音と文字の対応規則に関する理解、文字表象を手の動きを通じて的確に表していく運動能力等、

様々な知識・能力が関わっており、どの部位に問題があるかによって障害のサブタイプと表れ方が異なってくると考えられる。文字を書くことが困難であるという現象の背景に、発達性書字障害児が各々どこの部位にどのような障害を持っているのかを認知神経心理学的な観点から詳細に診断し、それぞれの障害に適した指導法を考案していくことが必要である。そのためには、今後、ケーススタディや群研究等様々な実証的研究の知見に基づき、発達性書字障害に関連する全体的な情報処理過程と個々の要素の機能および要素間の関係性をより詳細に解明していくことが重要であろう。

注

* 1 : 本稿では、「 」内の文字は書かれた文字、< >内の文字は発音を表す。

文献

- Beeson, P. M. (1999). Treating acquired writing impairment: Strengthening graphemic representations. *Aphasiology, 13*, 767-785.
- Beeson, P. M., & Hillis, A. E. (2001). Comprehension and production of written words. In Chapey, R. (Ed.), *Language intervention strategies in aphasia and related neurogenetic communication disorders* (4th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Behrmann, M., & Bub, D. (1992). Surface dyslexia and dysgraphia: Dual routes, single lexicon. *Cognitive Neuropsychology, 9*(3), 209-251.
- Brunsdon, R., Coltheart, M., & Nickels, L. (2005). Treatment of irregular word spelling in developmental surface dysgraphia. *Cognitive Neuropsychology, 22*(2), 313-351.
- Campbell, R., & Butterworth, B. (1985). Phonological dyslexia and dysgraphia in a highly literate subject: A developmental case with associated deficits of phonemic processing and awareness. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 37*, 435-475.
- Cardell, E. A., & Chenery, H. J. (1999). A cognitive neuropsychological approach to the assessment and remediation of acquired dysgraphia. *Language Testing, 16*, 353-388.
- Castles, A., Bates, T. C., & Coltheart, M. (2006). John Marshall and the developmental dyslexias. *Aphasiology, 20* (9/10/11), 871-892.
- Castles, A., & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition, 47*, 149-180.
- Cholewa, J., Mantey, S., Heber, S., & Hollweg, W. (2010). Developmental Surface and Phonological Dysgraphia in German 3rd Graders. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 23*, 97-127.
- Coltheart, M. (1985). Cognitive neuropsychology and the study of reading. In M. I. Posner & O. S. M. Marin (Eds.), *Attention and performance IX* (pp. 3-37). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review, 108*, 204-256.
- De Partz, M. -P., Seron, X., & Van der Linden, M. (1992). Re-education of a surface dysgraphia with a visual imagery strategy. *Cognitive Neuropsychology, 9*(5), 369-401.
- Dell, G. S. (1986). A spreading-activation theory of retrieval in sentence production. *Psychology Review, 93*, 283-321.
- 江田裕介 (2010). 文字の読み書きに困難がある児童生徒の実態調査—困難のタイプと要素の分析—. *和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 20*, 75-83.
- Ellis, A., Franklin, S., & Crerar, A. (1994). Cognitive neuropsychology and the remediation of disorders of spoken language. In Riddoch, M. J. and Humphreys, G. W., (Eds.), *Cognitive neuropsychology and cognitive rehabilitation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 287-315.
- Ellis, A., & Young, A. (1988). *Human cognitive neuropsychology*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Funnell, E. (1983). Phonological processes in reading: New evidence from acquired dyslexia. *British Journal of Psychology, 74*, 159-180.
- Génard, N., Mousty, P., Content, A., Alegria, J., Leybaert, J., & Morais, J. (1998). Methods to establish subtypes of developmental dyslexia. In P. Reitsma & L. Verhoeven (Eds.), *Problems and interventions in literacy development* (pp. 163-176). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Hanley, J., Hastie, K., & Kay, J. (1992). Developmental surface dyslexia and dysgraphia: An orthographic processing impairment. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 44A*, 285-319.
- Harm, M. W., & Seidenberg, M. S. (1999). Phonology, reading acquisition, and dyslexia: Insights from connectionist models. *Psychological Review, 106*, 491-52

- Hillis, A. E., & Caramazza, A. (1991). Mechanisms for accessing lexical representations for output: Evidence from a category-specific semantic deficit. *Brain and Language*, *40*, 106-144.
- Hillis, A. E., & Caramazza, A. (1994). Theories of lexical processing and rehabilitation of lexical deficits. In Riddoch, M. J. and Humphreys, G. W., (Eds.), *Cognitive neuropsychology and cognitive rehabilitation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 449-484.
- 堀部修一・別府悦子 (2005). 学習障害と診断された児童の通級指導教室での指導事例研究—カタカナの習得が可能になった実践を通して—. *中部学院大学：中部学院大学短期大学部研究紀要*, *6*, 121-134.
- Hulme, C., & Snowling, M. (1992). Phonological deficits in dyslexia: A "sound" reappraisal of the verbal deficit hypothesis? In N. N. Singh & I. L. Beale (Eds.), *Progress in learning disabilities* (pp. 270-301). New York: Springer-Verlag.
- 石井加代子 (2004). 読み書きのみの学習困難 (ディスレキシア) への対応策. *科学技術動向*, 13-25.
- 石井麻衣・雲井末敏・小池敏英 (2003). 学習障害児における漢字書字の特徴—誤書字と情報処理過程の偏りとの関係について—. *LD研究*, *12*, 333-343.
- 岩田誠・河村満 (2007). *神経文字学：読み書きの神経科学*. 医学書院
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., & Ramirez, G. (2009). Spanish developmental dyslexia : Prevalence, cognitive profile and home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, *103*, 167-185.
- Kay, J., Lesser, R., & Coltheart, M. (1992). *Psycholinguistic assessments of language processing in aphasia (PALPA)*. Sussex : Lawrence Erlbaum Ltd.
- 木口裕美子, 勝二博亮 (2004). 注意欠陥/多動性障害児への学習支援. *茨城大学教育実践研究*, *23*, 309-321.
- 北 洋輔・稲垣真澄 (2013). 「読み書きの苦手な子」の実情と理解. *教育と医学*, *61*, 368-379.
- Kohnen, S., Nickels, L., Brunson, R., & Coltheart, M. (2008). Patterns of generalisation after treating sub-lexical spelling deficits in a child with mixed dysgraphia. *Journal of Research in Reading*, *31*, 157-177.
- Lesser, R., & Milroy, L. (1993). *Linguistics and aphasia: psycholinguistic and pragmatic aspects of intervention*. London: Longman.
- Luzzatti, C., Colombo, C., Frustaci, M., & Vitolo, F. (2000). Rehabilitation of spelling along the sub-word-level routine. *Neuropsychological Rehabilitation*, *10*(3), 249-278.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, *53*, 1-14.
- Manis, F. R., Seidenberg, M. S., Doi, L. M., McBride-Chang, C., & Peterson, A. (1996). On the basis of two subtypes of developmental dyslexia. *Cognition*, *58*, 157-195.
- 文部科学省 (2002). *通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査*.
<http://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301i.htm>.
- 森田安德 (2007). 通級指導教室と通常の学級における学びの支援—読み書き困難への学びの支援 (特集 発達障害児の学びを支える). *発達*, *28*, 28-34, ミネルヴァ書房.
- Morton, J. (1980). The logogen model and orthographic structure. In Frith, U. (Ed.), *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press, 117-134.
- 中山翼・笠井新一郎・天辰雅子・飯干紀代子・山田弘幸 (2009). 漢字書き取りに困難を示した発達性読み書き障害の一例. *九州保健福祉大学研究紀要*, *10*, 171-179.
- Nickels, L. A. (2000). Improving word-finding: Practice makes (closer to) perfect? *Aphasiology*, *16*, 935-980.
- 大庭重治 (2010). 通常の学級における低学年児童の書字学習状況とその支援課題. *上越教育大学研究紀要*, *29*, 151-156.
- Ogden, J. A. (1996). Phonological dyslexia and phonological dysgraphia following left and right hemispherectomy. *Neuropsychologia*, *34*, 905-918.
- 奥村智人 (2013). 読み書きに関わる視機能と視覚情報処理: オプトメトリストによる支援の重要性. *教育と医学*, *61*, 387-393.
- 押田正子・川崎 聡大 (2013). 通常小学校において理解と活用が望まれる発達性読み書き障害児への支援の在り方: 発達性dyslexia児に対する大学教育相談を通じて. *富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要*, *7*, 27-32.
- Patterson, K., & Shewell, C. (1987). Speak and spell: dissociations and word-class effects. In Coltheart, M., Job, R., & Sartori, G. (Eds.), *The cognitive neuropsychology of language*. London: Lawrence Erlbaum, 273-294.
- Perry, C., Ziegler, J. C., & Zorzi, M. (2007). Nested incremental modeling in the development of computational theories: The CDP+ model of reading aloud. *Psychological Review*, *114*, 273-315.
- Pitchford, N. J., & Funnell, E. (1999). An acquired form of developmental phonological dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, *16*(6), 573-587.
- Plaut, D. C., & Shallice, T. (1994). Deep dyslexia: a case study of connectionist neuropsychology. *Cognitive Neuropsychology*, *10*, 377-500.
- Riddoch, M. J., & Humphreys, G. W. (1994). Cognitive neuropsychology and cognitive rehabilitation: a marriage of

- equal partners? In Riddoch, M. J. and Humphreys, G. W., (Eds.), *Cognitive neuropsychology and cognitive rehabilitation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1-15.
- Rapp, B., Epstein, C., & Tainturier, M. -J. (2002). The integration of information across lexical and sublexical processes in spelling. *Cognitive Neuropsychology*, 19(1), 1-29.
- Schmalzl, L., & Nickels, L. (2006). Treatment of irregular word spelling in acquired dysgraphia: Selective benefit from visual mnemonics. *Neuropsychological Rehabilitation*, 16, 1-37.
- Snowling, M., & Hulme, C. (1989). A longitudinal case study of developmental phonological dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 6, 379-401.
- Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Lacert, P., & Serniclaes, W. (2000). On subtypes of developmental dyslexia: Evidence from processing time and accuracy scores. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 88-104.
- Stadie, N., & van de Vijver, R. (2003). A linguistic and neuropsychological approach to remediation in a German case of developmental dysgraphia. *Annals of Dyslexia*, 53, 280-299.
- Stanovich, K. E., Siegel, L. S., & Gottardo, A. (1997). Converging evidence for phonological and surface subtypes of reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 89, 114-127.
- 佐藤 暁 (1997). 構成行為および視覚的記憶に困難を示す学習障害児における漢字の書字指導と学習過程の検討. *特殊教育学研究*, 34, 23-28.
- Stemberger, J. P. (1985). An interactive activation model of language production. In Ellis, A. W., (Ed.), *Progress in the psychology of language*, Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 143-186.
- Sugimoto, A., & Enomoto, T. (2011). Training in visual skills improves a dyslexic Phillippine child's ability in reading and writing Japanese Kanji- characters. *明星大学教育学部研究紀要*, 1, 47-61.
- 鈴木香菜美・宇野彰・春原則子 (2010). 発達性読み書き障害群のひらがなとカタカナの書字における特徴—小学生の読み書きスクリーニング検査 (STRAW) を用いて—. *音声言語医学*, 51, 1-11.
- 田辺 朋江・服部 由起子 (2002). "Functional academics"の獲得を目指した境界知能のLD児への学力指導 (その1) —読み書き指導の実践報告—. *LD研究*, 11, 171-176.
- Temple, C. (1986). Developmental dysgraphias. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 38A, 77-110.
- Temple, C. M. (1988). Red is read but eye is blue: A case study of developmental dyslexia and follow-up report. *Brain Language*, 34, 13-37.
- 宇野 彰・金子真人・春原則子・松田博史・加藤元一郎・笠原麻里 (2002). 発達性読み書き障害—神経心理学的および認知神経心理学的分析—. *失語症研究*, 22(2), 44-50.
- 吉田優英・都築繁幸 (2015). ディスレクシア症状がある子どもの診断に関する一考察. *障害者教育・福祉学研究*, 11, 89-95.
- Ziegler, J. C., Castel, C., Pech-Georgel, C., George, F., Alario, F. X., & Perry, C. (2008). Developmental dyslexia and the Dual Route Model of reading: Simulating individual differences and subtypes. *Cognition*, 107, 151-178.

<本研究は、科学研究費補助金挑戦的萌芽研究（平成25～28年度）「日本語の発達性ディスレクシアの類型化と認知機能障害の解明」（研究代表者：杉本明子／科研費課題番号：25590288）の補助を受けた。>

明星大学大学院教育学研究科教育学専攻（通信課程）研究紀要編集委員

編集委員長 板野和彦

編集委員 廣瀬由美子

明星大学通信制大学院教育学研究科研究紀要編集規程

- 第1条 本紀要は『明星大学通信制大学院研究紀要—教育学研究—』と称する。
- 第2条 本紀要は明星大学通信制大学院教育学研究科における研究成果の公表を目的とする。
- 第3条 本紀要は当分の間、年1回刊行する。
- 第4条 本紀要に掲載する原稿の種類は、論文・研究ノート・書評・修士論文概要・博士論文概要・記事などとする。
2. 原稿の掲載に関しては、編集委員会の査読を経て、掲載の可否が決定される。
- 第5条 本紀要に原稿を掲載できる者は、明星大学通信制大学院教育学研究科在学生、修了生、担当教員とする。
2. 上記以外の者の原稿の掲載に関しては、編集委員会がその可否を決定する。
- 第6条 本紀要の編集の任にあたるため、明星大学通信制大学院教育学研究科委員会（以下、「研究科委員会」と称する）の下部機関として、明星大学通信制大学院教育学研究科研究紀要編集委員会（以下、「編集委員会」と称する）を設ける。
2. 編集委員は若干名とし、研究科委員会から互選によって選出する。委員の任期は1年度間とし、再任を妨げない。
 3. 編集委員会に委員長1名をおく。委員長は編集委員会委員から互選によって選出し、研究科委員会の承認を得るものとする。
- 第7条 本規程の改廃は研究科委員会で行う。

本規程は平成26年6月1日から施行する。

編集後記

明星大学通信制大学院研究紀要『教育学研究』第17号をお届けします。

本号は、修士論文3本、修士論文概要15編、博士論文概要6編、投稿論文2編、研究ノート1編より構成しました。今後の研究・実践の一助として頂ければ幸いです。

今後も本学通信制大学院の在学者、修了生、担当教員から多数ご応募頂き、本紀要をより充実したものになりたいと考えています。奮ってご投稿をお願い申し上げます。

(板野和彦)

明星大学通信制大学院研究紀要 —— 教育学研究 —— 第17号

平成30年2月26日 発行

発行者 明星大学大学院教育学研究科教育学専攻（通信課程）
研究科長 樋口 修資

編集者 明星大学大学院教育学研究科教育学専攻（通信課程）研究紀要編集委員会
編集委員長 板野 和彦

発行所 明星大学通信教育部
東京都日野市程久保2-1-1
TEL 042-591-5115

印刷・製本 信濃印刷株式会社



明星大学
MEISEI UNIVERSITY