

Meisei University
Distance Education Graduate Course

**Research Bulletin of
SCIENCE of EDUCATION**

Vol. **18**
2019 / 3

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

ジャック＝ダルクローズの障がい児教育に関する研究

－ジャック＝ダルクローズとロバンとの相互影響の検討を中心に－……永田美奈子…… 3

垣内国光 教授指導

「地域包括支援センターにおける主任介護支援専門員のスキル形成についての一考察

～スーパービジョンに視点を当てて～」……伊藤重夫…… 11

杉本明子 教授指導

高等学校教育における PBL 学習の効果について

－高等学校社会科における PBL 型授業と一斉講義型授業との学習効果の比較－……佐藤治…… 21

廣瀬由美子 教授指導

視覚障害特別支援学校におけるセンター的機能の拡充に関する一考察

……國松利津子…… 23

修士論文概要

板野和彦 教授指導

ジャック＝ダルクローズのソルフェージュの特徴に関する一考察

－『ダルクローズ・ソルフェージュ』とダンノーゼルらによる

『ソルフェージュ・デ・ソルフェージュ』との比較を視点として－……古閑真実…… 35

齋藤政子 教授指導

保育の対話的場面における保育者の実践知

－実践に対する保育者の語りに着目して－……石川真帆…… 37

保育者志望学生の「保育者の専門性」に対する気づきのプロセス

－4年次学生の現場体験に関する語りの分析から－……林亜貴…… 39

育児休業明けの母親が求める保育者・保育所の役割……星早織…… 41

森のようちえんにおける子どもの自然体験と高次神経活動の発達

－「K園」（長野県）を事例に－……渡邊宣明…… 43

杉本明子 教授指導

アロマセラピーによるストレスケアが乳幼児の母親に与える影響

……青山泉…… 45

保育士と小学校教師の外国に繋がる子どもの適応に対する意識の違い	松 山 寛.....	47
羽矢みずき 教授指導		
小学校国語科物語文における挿絵の変遷と効果的な読みへの活用に関する研究	熊澤 義 夫.....	49
樋口修資 教授指導		
「学校と地域が連携・協働したボランティア育成事業の展開と教育的意義の考察」 －高等学校農業科教育における実践例をもとに－.....	高 橋 和 彦.....	51
養護教諭とスクールカウンセラーが連携するための条件 －奄美群島におけるスクールカウンセラー活用事業実態をもとに－.....	丸 内 弥 生.....	53
廣嶋龍太郎 准教授指導		
看護基礎教育における社会人基礎力の育成の取り組み －協同の精神をふまえた実践を焦点に－.....	坂田有季子.....	55
看護基礎教育における学生のリフレクション －授業改善への取り組み－.....	田 近 亜 希.....	57
星山麻木 教授指導		
発達が気になる子どもと保護者に関わる保育士の専門性と同僚性の向上 －保育所内研修・親の会への参加を通して－.....	岩 堀 環.....	59
吉富芳正 教授指導		
「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」を観点とした幼稚園教育と 小学校教育の円滑な接続.....	麻 生 秀 樹.....	63
島田博祐 教授指導		
手技療法の基本として習得すべき技法の研究 ～セラピストが傷めやすい部位と習得に困難さを感じる技法についての調査～... 沓 脱 正 計 ※ 本人の希望により論題のみ掲載		
博士論文概要		
板野和彦 教授指導		
J = ダルクローズが体操教育から受けた影響と その後の体操教育の発展に及ぼした影響についての研究.....	入 江 眞 理.....	67
ジャック = ダルクローズの教育観の発展に関する研究— ルソー研究所、クラパレード、モンテッソーリ、ドクロリーとの関わりを中心に ...	細 川 匡 美.....	71

星山麻木 教授指導

乳幼児期の自閉スペクトラム症の粗大運動発達の獲得と特徴における基礎調査研究	伊 東 祐 恵.....	75
--	--------------	----

通級指導教室における自立活動の指導と連携モデル試案 ～「チャレンジ日記 SST プログラム」の実践と検証を通じて～	高 畠 佳 江.....	79
--	--------------	----

投稿論文

エアロビックダンス指導方法に関する研究 メインエクササイズにおける構成パターンとその関係性.....	田 中 雅 子.....	85
特別な配慮を必要とする幼児の就学期の移行支援システムの構築	赤 塚 正 一.....	99
高等学校に在籍する発達障害生徒のライフプランニングに関する研究.....	清 水 浩.....	109
小学校の教員が「チームとして取り組む」ことに関する一考察 －学級担任のインタビュー調査を通して－.....	眞田よし子.....	117
ASD 児を育てている母親支援に必要な視点に関する一考察 －支援者と母親によるグループインタビューを通して－.....	佐々木沙和子.....	127

研究ノート

子ども・家庭支援におけるソーシャルワークの諸問題 －児童虐待予防に関する先行研究を通して－.....	鶴 田 智 子	139
---	---------------	-----

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

Contents

Essays :

Jaques-Dalcroze: Education for Children with Disabilities	
-The mutual influences of Jaques-Dalcroze and Robin-Gilbert-	Minako Nagata 3
One consideration about the skill formation of the chief care manager in the local inclusion support center	
~ Aiming at supervision ~	Shigeo Ito 11
The Effect of Problem-based-learning on High School Education	
-A Comparison of Educational Effect between PBL and Simultaneous Lecture-based Educational Approaches-.....	Osamu Sato 21
One consideration about the expansion of the function of the center in the visual impairment special support school	Ritsuko Kunimatsu 23

Abstracts of Master's Theses :

A Study of the Characteristics of Jaques-Dalcroze's Solfège : Comparative viewpoint of <i>Méthode Jaques-Dalcroze 3^{me} partie</i> and <i>Solfège des solfèges</i>	Mami Koga 35
Preschool Teacher's Practical Knowledge in Interactive Scenes of Childcare Focusing on Narratives for Practice	Maho Ishikawa 37
The Process of awareness "the Expertise of early childhood educators" for students majoring in early childhood education : An analysis of narratives about the field experience of the fourth grader	Aki Hayashi 39
Roles of the nursery school and teachers that mother after the parental leave needs.	Saori Hoshi 41
Children's experiences in the natural circumstances and their improvement in higher nervous activity at kindergartens among the forest: an example of "K kindergarten" in Nagano prefecture.	Noriaki Watanabe 43
The effects of Aromatherapy for stress management in mothers with infants.	Izumi Aoyama 45
Difference between nursery teachers and elementary school teachers in consciousness of adaptation of children with foreign background	Hiro Matsuyama 47

A Study on the Transition and Application of Illustrations for the Effective Way of Reading in the Stories in Japanese Language Textbooks at Elementary Level	Yoshio Kumazawa	49
Practice of Developing Volunteer activities in Cooperation with School and Community and Consideration on its Educational Significance -Reference to the Practice Example at Agricultural High School-	Kazuhiko Takahashi	51
Conditions for Collaboration between Yogo-Teacher and School Counselors -Based on the Current State of School Counselors in Amami-	Yayoi Maruuchi	53
Development of Fundamental Competencies for Working Persons approached in the Basic Nursing Education -Practice on the basis of Cooperative mind in the focus-	Yukiko Sakata	55
Student's reflection in nursing basic education Approach to class improvement	Aki Tachika	57
Improvement of the Expertise and Co-Work Capabilities of Day Care Personnel Regarding Children with Development Issues and Their Guardians -Through Participation in Training and Parent Groups in Day Care Centers	Tamaki Iwahori	59
Smooth connection from infancy education based on the figure of 10 which want children to grow up by the end of childhood to the elementary school education	Hideki Aso	63
Study on techniques to be learned as the basis of manual therapy	Masakazu Kutsunugi	

※ 本人の希望により論題のみ掲載

Abstracts of Doctor's Theses :

Study on the Influences of Gymnastics Education on Jaques-Dalcroze and the Influences of Jaques-Dalcroze on the Development of Gymnastics Education.	Mari Irie	67
A Study on sustainable development of Jaques-Dalcroze educational thought : Focusing on the relationship with Institut J.-J.Rousseau, E.Claparede, M.Montessori, O.Decroly	Masami Hosokawa	71
A Basic Survey of the Acquisition and Characteristics of Gross Motor Development of Autism Spectrum Disorder in Infancy	Yoshie Ito	75
Instruction of self-care activity and a model tentative plan to develop cooperation in resource rooms -Through the verification and the practice of "Challenge Diary" SST program- ...	Yoshie Takabatake	79

Articles :

A study on teaching method of aerobic dance.	
Configuration petterns in main exercise.	Masako Tanaka 85
Producing a Support System for the Transition of Children With special needs	
Consideration to School	Shoichi Akatsuka 99
Study on Life Planning of Developmentally Disabled Students Enrolled in High School	
.....	Hiroshi Shimizu 109
One consideration about "Wrestling as a team" of the teacher in the elementary school	
-Through the interview survey by teacher in charge of the class- ...	Yoshiko Sanada 117
A Study of the View Points Necessrary for Mother supporting children with ASD	
-Through group interview by supporter and mother-	Sawako Sasaki 127

Research Notes :

Various problems surrounding child and family support from infancy to school age	
-Continuous support leading to prevention of child abuse-	Tomoko Tsuruta 139

修士論文

ジャック＝ダルクローズの障がい児教育に関する研究 －ジャック＝ダルクローズとロバンの相互影響の検討を中心に－

永田 美奈子

本研究は、リトミック教育法の創始者であるジャック＝ダルクローズ（Jaques-Dalcroze, Emile 1865-1950）と、フランスの児童精神科医であるジルベール・ロバン（Robin, Gilbert 1893-1967）の相互影響の検討を行うことで、20世紀のフランス語圏における障がいを持つ子どもたちに対するリトミック教育法の取り組みと、児童精神科医学者たちのリトミック教育法に対する興味・関心、そして運動再教育法としての取り組みについて明らかにした歴史的研究である。J＝ダルクローズは、ロバンの見解に依拠しながら知的な障がいを持つ人々に対する教育的支援という見地からも教育観を形成していった。ロバンもまた、児童精神医学の領域において知的障がい者における運動再教育法にリトミック教育法を位置付けた。このことにより、音楽教育と障がい児教育両領域において、相互に影響を及ぼし合い、発展してきたことが明らかになった。

キーワード：Jaques-Dalcroze, Emile / Robin, Gilbert ・ リトミック教育法 ・ 教育的支援 ・
運動再教育法

はじめに

J＝ダルクローズは、スイスを中心に活躍した作曲家・音楽教育家である。また、教育において身体運動を活用することで、聴く力と身体感覚の育成を目指した「リトミック教育法」の創始者である。

現在リトミック教育法は、わが国においても音楽教育の領域だけでなく、幼児教育・特別支援教育の領域など、様々な教育機関・福祉施設等において取り入れられている。その背景に、創始者であるJ＝ダルクローズはもとより、彼からリトミック教育法を学んだ者たちが、現在に至るまでその理念を引き継ぎ、国境を越え、様々な領域へ応用発展させ、奏功し続けてきたことがあげられる。

今日の領域を超えたリトミック教育法の発展の根源は、創案者であるJ＝ダルクローズがリトミック教育法を確立する過程で、教育観を変容させていったことによるものと考えられる。その教育観は、技術的指導を中心とした音楽教育から障がい児を含めたすべての人々に対する教育の在り方へと変容していった¹。

特に、リトミック教育法の訓練である「リズム体操（gymnastique rythmique）」は、音楽教育だけに留まらず、多様な障がいを持つ人々に対する「教育的支援」という見地へ思想の広がりを見せた。その背景の一つに、児童精神科医であるロバンの影響があったと考える。

本研究では、以下3点を取り上げる。①フランス語圏におけるロバンの障がい児における見解が当時のJ＝ダルクローズに及ぼした影響について。②その影響によるリズム体操の目的の発展と対象の広がりについて。③ロバンが「リズム体操」を児童精神医学の領域においてどのように位置付けていたかについて。以上を文献的に検討し、J＝ダルクローズとロバンの相互影響の主意を明らかにする。

先行研究において、J＝ダルクローズの教育観の変遷に影響を与えた人物として、医者であり心理学者であるクラパレード（Claparède, Edouard 1873-1940）の存在があったことは看過されない²。他

にも、フランスの精神科医であるジュドン（Jeudon, Robert 1894-没年不明）が、知的障害がい児の教育にJ＝ダルクローズのリトミック教育法を適応し、その結果を記した著書を出版している³。このようにジュドンははじめとする数人の理解者・医者らがリトミック教育法を通して治療を行っていたことは『リトミックと治療』において明らかにされている⁴。しかし、J＝ダルクローズとロバンの相互影響についての研究は、管見のかぎり見当たらない。

本稿で取り上げるロバンは、フランスで活躍した児童精神科医である。ロバンは、パリ大学で精神病学を学んだ後、医長を勤め、パリ市内にあるアンリ・ルセル病院において小児神経精神病を担当し診察を行っていた。ロバンは、フランスの精神医学史において、精神薬理学における「中毒因性の実験の心理学障害について」という分野の研究で業績を残した人物として紹介されている⁵。また、心理学と児童精神医学における重要な概念を一般の人々に広げるための本を出版した人物でもある。その著書は児童期に関するものだけでも10冊に及ぶ。彼の著書のいくつかは、吉倉（吉倉範光 1907-1988）によってわが国にいち早く紹介されている⁶。この吉倉によって出版されたロバンの著書が高く評価され、ロバンは、わが国における児童精神医学と特別支援教育の両領域に影響を与えた医者の一人名として紹介されている⁷。

1930年にロバンは、一般の人々を対象とした児童期に関する最初の著書である『*L'enfant sans défauts*』（欠陥のない子ども）を出版した。J＝ダルクローズはこの著書から影響を受けたことを明らかにしている。よって本稿では、J＝ダルクローズのリトミック教育法における目的の発展と対象の広がりについて、1930年を転換点とし、教育観の変容と相互影響の主意を明らかにする。

第1章 J＝ダルクローズの教育観の変遷

1-1 リトミック教育法における目的と対象の広がり（1930年までの経緯）

J＝ダルクローズは、1895年に書いた論文『音楽の学習と聴音教育』⁸の中で、音楽家を志す学生に対する「音楽的聴力」の育成を目的とした、「リズムのための教育」「リズムによる教育」を創案し始めたことを明らかにしている。その教育とは、後に「リトミック」と呼ばれる教育法である。リトミックは、音楽を学ぶ学生の音楽的聴力育成のため、全身の機能を呼び覚まし、音と感情を繋ぐ神経組織を創り出す体操、つまり音楽の諸要素を「身体運動」によって身体そのものが楽器となるような訓練を行うとしている。

また、1925年前後に書かれたと思われる論文⁹では、音楽家を目指す者や一般の人々に加え、学校教育さらには様々な異なる気質を持つ子どもをその対象に含めた上で、リズム体操により、自らの欠点を克服することを学ばせる様々な取り組みを模索していたと述べている。つまり、リトミック教育法の対象は、創案後まもなく音楽家を志す人々から一般の人々や楽器を修得する以前のすべての子どもへと広がっていった。

その一方で、同論文集には『リトミックと盲人教育¹⁰』という論文がある。ここでJ＝ダルクローズは、「普通の子に合わせたすべての課題は、盲人の教育に適用した場合でも等しく適さないはずはない。その目的は、子供たちに自らを意識させること、彼らの身体にある数ある運動の能力をはっきりさせること、生命感覚の数を増大させることにある¹¹」と述べている。つまり、J＝ダルクローズは、ヘレラウ時代（1911-1914）に、リトミック教育法の効果は視覚障がい者へも有用であることを確信し、その方法を模索していた。そして後に論文としてまとめ、具体的な課題や方法についても詳細に記述していることから、J＝ダルクローズの教育観の中で、視覚障がい者に対する「教育的支援」としてのリトミック教育法は、すでにこの時期において壮途していたと言える。

1-2 リトミック教育法における目的と対象の広がり（1930年以降）

1945年に出版されたJ＝ダルクローズの著書『音楽と人間¹²⁾』では、「リズム体操の目的は、脳と体のすばやい規則的なコミュニケーションの流れを作り出すことであり、その流れをできる限り速くすることである¹³⁾」また、「神経衰弱は多くの場合筋肉が脳の指令に対して規則正しく従うことができないことによって引き起こされる。知的な障害以外なものでもない。意思の欠如と精神の指示に対する肉体の未完全な抑制によって引き起こされる知的な異常に対する唯一の治療法は、人体に秩序を確立する中枢神経の訓練である¹⁴⁾」と述べている。ここでJ＝ダルクローズは、再びリズム体操の目的と理念を明確に述べている。その対象においても、知的な障がいを持つ人々に対する治療法としても有効であることを明示している。

さらに1948年に出版された『雑言集¹⁵⁾』では、「私は人生の終わりになって、心の支えになるような喜びを継続的に感じている。それは、私の教育学的努力が、世界のあちこちで心理学者たちに子どもや若者の身体と精神を協同させる必要があるということに気づかせることや、特殊な教育に恩恵をもたらすことに成功したためである¹⁶⁾」と述べている。つまり、J＝ダルクローズは、自ら創案したリトミック教育法が音楽を学ぶ人々のための狭義の教育法から、多様な障がいを持つ人々に対する教育的支援など、広義の領域へ発展したことに充足していた。また、その教育法が多くの支持者や理解者により、世界中で活用されたことに大きな喜びを感じていたのである。

このように、1930年を転換点としJ＝ダルクローズの教育観は、「音楽そのものの教育」から視覚障がい者や知的障がい者をはじめとする、多様な障がいを持つ人々に対する「音楽による教育」へと広がっていった。中でも、気質や発達に特化した障がいを持つ子どもたちに対する「教育的支援」という目的を持ったリトミック教育法の開発に、J＝ダルクローズは力を注いでいたのである。

第2章 ロバンの教育観

2-1 『L'enfant sans défauts¹⁷⁾』（欠陥のない子ども）

ロバンの『欠陥のない子ども』は、1930年にフランスで啓蒙書として出版された。この著書でロバンは、児童精神科の診療の背景にある多くの臨床事例を分析し、子どもの障がいの特性を分類するとともに、具体的な治療法や再教育法について詳細に示している。中でも、子どもに関わる教育者や障がい児を持つ家族が、子どもの障がいそのものに対する知識、すなわち症候論を正しく理解することの重要性を強調している。つまり、子どもの様々な欠陥について早期から専門医による診断を受け、その欠陥に対する適切な手立てを行うことの重要性を、子どもに関わる全ての人々へ積極的に発信していたと言える。同時に、どのような障がいを持つ子どもであっても治療と再教育による人格の成長、発達を基本とする考えを示唆している。

2-2 ロバンの強調する内容

先述した著書を含め、ロバンが出版した啓蒙書は10冊に及ぶ。そこで繰り返し強調されている内容がある。それは、「障がい疑われる子どもの症候論」「子どもの障がいそのものに対する対処法及び知識の重要性」と「すべての障がいを持つ子どもの発達保障のために、法整備を含む関連した各機関同士の連携の重要性」である。

第3章 J＝ダルクローズがロバンより受けた影響

3-1 多様な子どもの症候論と母親（家族）に対する支援の重要性

J＝ダルクローズはロバンの『欠陥のない子ども』について「ギルバール・ロバン医師は、子どもの気質や体質の多様性についてあまりにも疎い、という事実を強調している。したがって彼らは、多

くのその欠陥は医学によって治ることを知らない。女子校すべての生徒たちにこの優れた本を読ませるようにするべきであろう¹⁸⁾と述べている。つまり、J＝ダルクローズはロバンの著書より、子どもの障がいにおける症候論を正しく理解し、子どもに関わる全ての人が正しい知識を持った上で教育する必要があるというロバンの見解に理解を深めていた。さらに、ロバンの著書を、将来母親になる可能性のある女子にとって必要な知識であり、読ませるようにすべきだと強調している。

J＝ダルクローズはロバンの著書について見解を述べた後、実践における取り組みについても明らかにしている。それは、「たえず怒りを爆発させている」8歳の少女の症状に悩む母親が教室を訪れた際、少女を的確に観察し、医者への診察を勧め、改善させた事例や、「何事にも逆らう」少年に対し、他の子どもと関係を持たせながら支援を行うなど、教育的支援の取り組みについて記している¹⁹⁾。

J＝ダルクローズは1930年以降、すべての子どもの豊かな成長と人格形成のために「母親」が知識を持つことの重要性や、障がいを持つ子どもだけでなく、母親に対する支援の必要性についても自らの著書において見解を多く述べている。

3-2 子どもを中心とした各機関同士の連携の重要性

1930年以前のJ＝ダルクローズの見解では、教育者と母親の連携や医者と教育者の協力の必要性を記したものは管見のかぎり見当たらない。しかし、1930年以降の記述では、以下のように述べている。

『学校のために！青少年のために！家族のために！』のように！実際私は、会議において唯一の専門的なテーマに取り組んでいる。社会も同様に、学校教育とその過程での教育の間、教育学と治療学の間がより親密な関係を確立するために、私はもっと緊密に強く繋がることを望む。何人かの善意ある人々－医者や心理学者、教育者、家族である父親・母親－は、多様な教育方法を統一する手段と、子どもたちの集中力、考える力、自分をコントロールする能力、意志と順序をつける力と手段を共に検討するためにコンタクトをとっている²⁰⁾。

つまり、J＝ダルクローズは、障がい児を含むすべての子どもたちに対する教育において、社会、医療・教育・家族が連携し統一していくことの必要性を強調し、自らも各機関と関係を確立する取り組みを行っていた。この点においてもJ＝ダルクローズは、ロバンの見解に類同していたと言える。

このように、1930年以降のJ＝ダルクローズの見解は、音楽教育を主軸にしながらも、すべての子どもの教育に対し、豊かに、そして確かに生きていくために必要な基本的諸能力の育成など、広い視点から捉え、総合的に子どもの発達を支援するという目的を含めた「リトミック教育法」の理念へと変容していったと考えられる。

3-3 児童精神医学の知識

以上検討した著書の他にも、J＝ダルクローズの著書からロバンと極めて類似した記述がある。J＝ダルクローズは、「怠け者 (Les paresseux)²¹⁾」の章において、小児期の怠惰に考えられる症状や医学的見解を記述し、医者に診察してもらう前に怠惰な子どもを叱るべきではないという内容の見解を示している。ロバンも同様に「子どもの怠惰²²⁾」において、様々な臨床における症例を挙げ、症状や原因を明らかにしている。J＝ダルクローズは、ロバンの症候論より、子どもの「怠惰」についても臨床症例に基づく医学的知識に加え、医師による診断と教育的支援によって治療の効果が期待できる旨を認識した上で、自らのリズム体操の訓練において、子どもを観察・判断し的確に支援を行っていたのである。

このようにJ＝ダルクローズは、ロバンの見解に依拠しながら、障がいを持つ子どもの特性やその治療法について理解を深めていった。つまり、多様な障がいに対する「治療」や「再教育法」としてリトミック教育法をにおけるリズム体操の意義を明確にし、「教育的支援」という見地からも教育観を形成していったと考える。

第4章 ロバンとリトミック教育法

4-1 再教育法 (rééducation)

ロバンとリトミック教育法のつながりを示す前に、「再教育法」に対する認識について考察する。「再教育法」とは現在においては「リハビリテーション²³」と訳される。

ロバンは「再教育法」について「正常にできるだけ近い実践的な適応を目的とした障がい児の教育である²⁴」と記述している。つまり、ロバンは知的な障がいを持つ人々に対して、再教育による人格の成長・発達を基本に捉えて考えを述べている。これはわが国において、一般で周知されている「リハビリテーション」の理念よりも「特別支援教育」の理念や教育の在り方に極めて近い認識と言えるであろう。

4-2 児童精神医学におけるリズム体操

ロバンは、1950年にもフランスにおいて『小児神経精神医学概論²⁵』を出版している。この著書の中で、ロバンは「知的障がい者の治療と再教育 (Thérapeutique et Rééducation des Déficients intellectuels)²⁶」という章において、知的障がい者の「再教育方法 (Méthodes de rééducation)」に「静的協調演習 (La coordination statique)」と「動的協調演習 (La coordination dynamique)」の二つを章立てしている。そして後者である、「動的協調演習」において、「運動再教育法 (La rééducation motrice)」という方法を取り上げ、そこにJ＝ダルクローズの「リズム体操」を位置付けている。その中でロバンは、「ゲーム性のある体操 (gymnastique de jeux)・自然体操 (gymnastique naturelle)・歌うこと (chants)・演劇的表現 (représentations théâtrales)は、知能の発達に呼びかけるテクニックの一つである」と明記した。そして、知的障がい者の再教育法に関して、「教育的な再教育法は、子どもの活動や個性を用い、集中力を伸ばす傾向にある²⁷」と述べている。

さらにロバンは、この「運動再教育法」について、「知的障がい者というものは常に運動障がいも抱えている。運動障がいの様態により、教育者は様々な再教育を目指す²⁸」と述べている。つまり、ロバンは、J＝ダルクローズの「リズム体操」が、知的障がい者に対する集中力の育成や運動障がいに対する教育の手立てを目的とした、「運動再教育法」の基本的方法として効果があることを認識していた。そして、実際に知的障がい者に対し、リズム体操による再教育が行われていたのである。

ロバンにより、リズム体操が『小児神経精神医学概論』に明記されたことで、J＝ダルクローズの「リトミック教育法」が児童精神医学の領域における「運動再教育法」として位置付けられ、医学の領域で認識されていたことが明らかになった。

次にロバンはいかにしてJ＝ダルクローズのリトミック教育法の取り組みについて認識するに至ったかについて引照する。

5. 児童精神医学の領域における「リトミック教育法」導入の取り組み

5-1 第1回国際児童精神医学会 (1937年パリ)

1937年7月24日から8月1日にかけて、パリにおいて第1回国際児童精神医学会 (Premier Congrès international de psychologie infantile) が開催されている。

先述したロバンの著書『小児神経精神医学概論』において示された「運動再教育法」の引用先が以

上に挙げた学会の記録誌であった。

この学会記録誌の『学校精神医学報告 (Rapports de psychiatrie scolaire)²⁹』において、「リトミック教育法」について述べられている論文がある。それはパリの、病気の子どものための病院 (Médecin Assistant de l' Hôpital des Enfants maladies) hHの医師であるクレア (Claire, VOGT-POPP, 生年・没年不明) によって発表された『知的障がい者のための教育方法³⁰』という論文である。その論文における『教育的方法』の「体操」の部分に「ダルクロワーズのリトミック教育³¹」が取り上げられている。

なお、このクレアの論文に記されたリトミック教育法の取り組みについてここでは割愛するが、クレアの論文の中でリトミック教育法は、静的再教育や動作の調和の訓練、そして自立を目指す職業的技術訓練に入る前に行う、最も基礎的で重要な再教育法として位置づけられている。この論文の最後にクレアは次のように述べている。

彼らは、教育を受けていなければ、社会の負担となってしまう、何らかの危険にさらされることになる。したがって、教育が可能な知的な遅れの発見は、彼らを集め、教育するための十分な数の学校の創立と同様に必要不可欠なことなのである。これらの学校では、リトミック教育法に基づいた運動再教育法が第一番目の教育法として行われるべきだと証明した³²。

ロバンが、J = ダルクロワーズのリトミック教育法を認識するに至った時期については定かではない。また、ロバンが知的障がい児の運動再教育法の基本的方法として実際にどのような取り組みを行っていたのかも定かでない。しかし、ロバンは、1937年に開催された児童精神医学会において、上記に示したクレアの論文発表を見聞したことは確かである。そして、知的障がい者の運動再教育法としてJ = ダルクロワーズのリトミック教育法が、効果があることを認識し、ロバンも実際にリトミック教育法による取り組みを行っていたものとする。だからこそ、「運動再教育法」という文言を、自らの著書においても引用し、知的障がい者の再教育の基本的方法として紹介したのであろう。

J = ダルクロワーズは、晩年の著書で「多くの国の医師たちがリトミックに強い関心を抱き、その練習を若い母親に推奨している、ということを知り、私は興味を覚えた³³」と述べている。つまり、パリで行われた第1回児童精神医学会において、リトミック教育法の実践の詳細とその効果が明らかにされたことや、その後の児童精神医学の領域において行われた運動再教育法の取り組みについても、J = ダルクロワーズは認識していたと思われる。

第6章 考察

J = ダルクロワーズは、リトミック教育法を創案する過程において、音楽家を目指す者から楽器習得前の一般の人々や子どもへ、そして多様な障がいを持つ人々へとその対象を広げていった。特に、ロバンの著書が出版された1930年以降のJ = ダルクロワーズの記述からは、子どもの障がいの特性や支援方法をつぶさに認識し、熟考した上で「教育的支援」としてのリズム体操の意義を明確にしていることが明らかになった。また、このようなJ = ダルクロワーズのリトミック教育法における教育観の変容の導因の一つに、フランスの児童精神科医であるロバンの影響があったことが明らかになった。その影響は以下にまとめることができる。

一つ目は、多様な特性を持つ子どもの症候論である。ロバンは著書において、様々な子どもの障がいの特性を分類し、症候論としてまとめた。J = ダルクロワーズは、ロバンの著書より症候論に対する見解を認識し、自らの著書においてもロバンと同様の「怠け者」という章を設けるなど、ロバンの症候論を基にして自らの見解を述べている。つまりJ = ダルクロワーズは、子どもの障がいに対し、どの

ような症状であっても、まず医師による診断を受けることが最も重要なことであるというロバンの見解を認識していたと言える。

二つ目は、母親（家族）に対する支援の重要性である。ロバンは、知的な障がいを持つ子どもだけでなく、その子どもの母親が子どもの障がいの特性や支援に対する「知識」を持つことで、子どもの障がいにおける症状の悪化を抑えることができると主張している。これは現在の表現で言い換えると、二次障がいを防ぐという見解であろう。そのためには障がい児に対してだけでなく、子どもの母親（家族）に対する支援が必要であることを強調している。J＝ダルクローズもまた、ロバンの著書を将来母親になる可能性のある、すべての女子学生に読ませるべきだと記述している。さらには子どもと関わる教育者も同様に、障がいに対する知識を持つことが重要であると強調している。

三つ目は、子どもに関わるすべての機関が連携することで、障がいを持つ子どもの成長を保障し、教育・支援していくという見解である。ロバンは、子どもの障がいについて、出来るだけ早い時期に児童精神科医の診断を受けること。それに基づき決定された治療法や再教育法については、法関連機関、心理学者や教育者など様々な機関が連携して支援にあたるべきだと強調している。J＝ダルクローズもまた、ロバンの見解を認識し、自らの指導においても医者と連携したり、障がい児を集団の中で他者と関わりを持たせたりするなど、特性に対する教育的支援を行っていた。さらに、社会や学校教育、教育学や医学などの諸領域間がより親密な関係を確立するための取り組みとして、子どもに関連する各機関の専門家らに連携を呼びかけ、J＝ダルクローズ自身がコンタクトをとっていたことが明らかになった。

以上三つの見解について、J＝ダルクローズの教育観にロバンより影響があったことは明らかである。その影響が一助となり、J＝ダルクローズは、知的な障がいを持つ子どもに対する「治療」や「再教育法」としてのリズム体操の目的と理念を明確にし、「教育的支援」という見地からもリトミック教育法の理念を形成していったのである。さらに、このリトミック教育法の目的と理念の広がりには、後に多くの理解者、教育者を輩出し、国境を越え、音楽教育を含む様々な領域へ発展したのである。

ロバンもまた、1937年にパリで開催された第1回国際児童精神医学会における、クレアの論文を見聞し、そこで知的障がい児における学校でのリトミック教育法の取り組みを認識した。

クレアの取り組みから、ロバンは「運動再教育法」を引用し、リトミック教育法についてさらに見識を深めていった。そしてロバンは、自らの治療においてもJ＝ダルクローズのリズム体操を、知的障がい者に対する「運動再教育法」として実践し、その効果を見出した。よって自らの著書において「ダルクローズのリズム体操」を「運動再教育法」の基本的方法として位置づけたのである。

このように、クレアやロバンの運動再教育法としてのリトミック教育法の取り組みは、J＝ダルクローズのリズム体操の訓練が知的障がい者の注意力を育て、知的な機能を鍛え、さらに運動機能を改善させる役割を持つ教育法であると医学の領域で広く認識されることへ繋がった。特にロバンにより、「J＝ダルクローズのリズム体操」として児童精神医学の専門書に明記されたことで、同領域における「知的障がい者の治療法・再教育法」として位置づけられた事は大変興味深い内容である。つまり、J＝ダルクローズとロバンは、相互に影響を及ぼすことで、その教育観は領域を超え、子どもの確かな「成長」「自立」を見据えた方向へと大きく発展したのである。

おわりに

児童精神医学の領域における「リトミック教育法」の位置づけは、音楽教育と障がい児教育両領域においても、相互に影響を及ぼし合い、発展してきたことを示す重要な事実である。

時代も国も異なるが、「リトミック教育法」がわが国においても、多様な障がいを持つ子どもたち

の教育的支援の一助となるようさらに研究を深めていきたいと考える。

最後に、ご指導いただきました板野和彦教授には、多大な御恩恵と御鞭撻を賜りましたこと、厚く御礼申し上げます。

注

- 1 板野和彦「ジャック＝ダルクローズの教育観の変遷に関する研究」明星大学大学院博士論文、2008年
- 2 細川匡美「クラパレードからジャック＝ダルクローズへなされた教育に関する示唆についての研究－学会活動と書簡を手掛かりに－」、『ダルクローズ音楽教育研究』通巻第41号、2016年 p.26
- 3 Jeudon Robert *Le Rééducation motrice et mentale par Le Rythme*, Editeur inconnu, France, 1925
- 4 フランク・マルタン他、板野平訳『エミール・ジャック・ダルクローズ』全音楽譜出版社、1977年、p.377
- 5 アンリ・パリュク著、影山任佐訳『フランス精神医学の流れ』東京大学出版会、1982年、p.191
- 6 ロバン・ジルベール、吉倉範光訳『異常児 その鑑別と保導』白水社、1940年
ロバン・ジルベール、吉倉範光訳『むつかしい子の教育』白水社、1951年
ロバン・ジルベール、吉倉範光訳『異常児の教育』白水社、1970年
- 7 間宮正幸「わが国におけるフランス語圏心理学の導入とその需要について（2）：戦後の児童精神医学と障害児教育への影響を中心に」北海道大学大学院教育研究紀要、2008年
- 8 ジャック＝ダルクローズ、板野平訳、『リズムと音楽と教育』全音楽譜出版、2003年、p.2
- 9 J＝ダルクローズの論文集『*Eurhythmics Art and Education*』は1930年に出版されたものであるが、その中の論文の執筆年はほとんどが1922年から1925年に書かれたものである。
- 10 ジャック＝ダルクローズ、板野平訳『リトミック・芸術と教育』全音楽譜出版、1986年、p.87
- 11 ジャック＝ダルクローズ、板野平訳、前掲書、1986年、p.133
- 12 ジャック＝ダルクローズ、河口道朗訳、『音楽と人間』開成出版、2011年
- 13 ジャック＝ダルクローズ、河口道朗訳、前掲書、2011年、p.154
- 14 ジャック＝ダルクローズ、河口道朗訳、前掲書、2011年、p.154
- 15 E.Jaques-Dalcroze *Notes bariolees*, Paris, Jeheber, Genève, 1948：板野和彦訳
- 16 E.Jaques-Dalcroze *ibid*, 1948：板野和彦訳、p.164
- 17 Robin.G *L'enfant sans défauts*, Ernest Flammarion Éditeur, Paris, 1930
- 18 ジャック＝ダルクローズ、河口道朗訳、前掲書、2011年、p.128
- 19 ジャック＝ダルクローズ、河口道朗訳、前掲書、2011年、p.129
- 20 E.Jaques-Dalcroze *Souvenirs Notes et Critiques*, Editions Victor, Attinger, Paris, 1942, p.57
- 21 ジャック＝ダルクローズ、河口道朗訳、前掲書、2011年、p.27
- 22 Robin.G *ibid*, 1930, pp.202-225
- 23 デジタル大辞泉、小学館
- 24 Robin.G *Précis de Neuro Psychiatrie Infantile*, G.Doinan & Cie, Editeurs, France, 1950, p.101
- 25 Robin.G *ibid*, 1950
- 26 Robin.G *ibid*, 1950, p.104
- 27 Robin.G *ibid*, 1950, p.104
- 28 Robin.G *ibid*, 1950, p.104
- 29 *Premier congrès international de Psychiatrie infantile*, S.I.L.I.C, Imprimerie, 41 rue, Metz, LILLE, 1937
- 30 *Premier congrès international de Psychiatrie infantile*, *ibid*, 1937, p.111
- 31 *Premier congrès international de Psychiatrie infantile*, *ibid*, 1937, p.119
- 32 *Premier congrès international de Psychiatrie infantile*, *ibid*, 1937, p.125
- 33 E.Jaques-Dalcroze *ibid*, 1948：板野和彦訳、p.189

(板野和彦教授指導 2017年度修士学位取得)

「地域包括支援センターにおける主任介護支援専門員のスキル形成についての一考察 ～スーパービジョンに視点を当てて～」

伊藤 重夫

サマリー

本論では地域包括支援センターにおける主任介護支援専門員の現状と課題をアンケート調査等により明らかにし、地域包括支援センターの主任介護支援専門員の業務に対する意識を検証した上で「スーパービジョン」の形成や向上の方策について考察することを目的とした。

その結果、①社会福祉士資格の有無により「スーパービジョン」に対する〈苦手〉意識に差異があること、②特に介護系資格の主任介護支援専門員について、社会福祉士資格を取得したか否かによって「スーパービジョン」に対する〈苦手〉意識に差異があること、③「スーパービジョン」については、〈役割〉であると認識しているにも関わらずに〈苦手〉意識から〈実践〉している割合が低いこと、が分かった。また、これらの共通項として、「社会福祉援助技術」の一つである社会福祉士の「対人援助技術」の経験則や経験知が、「スーパービジョン」に対しての〈苦手〉意識を少なくできることが明らかとなった。

キーワード：主任介護支援専門員 スーパービジョン 社会福祉士 社会福祉援助技術

はじめに

超高齢社会¹において団塊の世代²のすべてが後期高齢者に到達する2025年を目途に住まい・医療・介護・予防・生活支援が一体的に提供される「地域包括ケアシステム」の構築が全国の市区町村で進められており³、その中核拠点として、地域包括支援センターが位置づけられている⁴。

地域包括支援センターに必置の主任介護支援専門員⁵は、地域の介護支援専門員への支援である「包括的・継続的ケアマネジメント支援業務」を中心に業務を担っているが、少子高齢社会の進展等に伴い他業務の負担が過重であることから⁶、特に「スーパーバイズの」な役割を十分に果たせずにいることが課題になっている⁷。

このため、本論では地域包括支援センターにおける主任介護支援専門員の現状と課題をアンケート調査と文献等により明らかにし、地域包括支援センターの主任介護支援専門員の業務に対する意識を検証することにより、主任介護支援専門員のスキルである「スーパービジョン」の形成や向上の方策について考察することを目的とした。

1 地域包括支援センター創設背景と主任介護支援専門員の現状・課題

地域包括支援センター創設の背景について、畑本⁸は「介護保険制度は、利用者がサービス提供事業者と利用契約を結ぶことで成り立つ制度であるため、居住地の地域性に応じた福祉資源との調整や利用者への権利擁護支援といった機能が不可欠となる。すなわち、対人的なサービス給付を扱う制度であるために、社会保険という財政調整制度だけでは十分に機能しない側面がある制度である。」としたうえで、「こうした性質に対応して2005年の介護保険法改正においては、保険給付以外に及ぶ包

括的支援を行うための仕組みが介護保険制度にも取り入れられることになった。すなわち地域包括支援センターである。」と述べる。

一方、主任介護支援専門員は、2006年の介護保険制度改正により、新たに設けられた資格で、介護支援専門員になるための基礎資格による5年間以上の実務経験に加え、介護支援専門員として実務経験を5年間以上必要とし、そのうえで、主任介護支援専門員研修を受講し得られるもので、地域包括支援センターの他、居宅介護支援事業所に所属している。⁹このため主任介護支援専門員は、介護支援専門員の業務について十分な知識・経験を持つ介護支援専門員の内、ケアマネジメントを適切かつ円滑に提供するためにその必要な知識・技術を修得した者で介護支援専門員への助言や指示を与える役割があると理解され、「主任介護支援専門員は、地域の介護支援専門員に対する資質向上の観点からは、『スーパーバイザー的』¹⁰な存在であるべきとして創設された」（吉田¹¹）ことを意味しており、2016年度からは新カリキュラムによる研修が実施されている。¹²

2 主任介護支援専門員によるスーパービジョン

スーパービジョンの定義について、山辺¹³は、「ワーカーの養成と利用者（クライアント）の支援向上を目的として、スーパーバイザー（主任介護支援専門員¹⁴）がワーカー（スーパーバイジー・介護支援専門員¹⁵）とのスーパービジョン関係の中で教育的・管理的・支持的機能を遂行していく過程である。」とし、また、空閑は¹⁶スーパービジョンの効果は結果としてスーパーバイザー、スーパーバイジーのみならず、利用者本人や家族、地域住民等へも及ぶとしている。さらに川越¹⁷は、「ケアマネジャーの研修において「最も実践的な研修は、自身の有する個別事例計画に対する指導・助言（スーパービジョン）であろう。」と指摘している。

一方、実際の現場において「スーパービジョン」は、「時間が無い。指導者がいない。みんな同じようにやっているので必要性を感じない。」等々の否定的、消極的な意見が多くあり、実践が進んでいない状況がある。¹⁸主任介護支援専門員の役割を果たすためには、主任介護支援専門員研修を修了し、職場に戻った後もフォローアップ研修等により、スーパービジョンやケアプラン指導、困難事例の対応に関する知識及び技術等を補強し、最新の情報や知識等を取得する必要がある。¹⁹しかし、前述のように業務の負担増等に伴い、「スーパーバイズ」の役割を十分に果たせず、地域の介護支援専門員側からは、その役割が見えない等の現状が報告されており²⁰、地域包括ケアシステムの構築に支障が出るなどの課題も大きく指摘されている。²¹

3 本研究の目的と意義

主任介護支援専門員に対しての介護支援専門員の評価が厳しく、「スーパーバイズ」の役割期待に十分応えていないことは、「介護支援専門員の資質向上と今後のあり方に関する検討会における論議の中間的な整理」²²でも報告されている。また、小松尾²³が明らかにしているように、主任介護支援専門員になるには、全国で統一された基準がある一方で、そもそも介護支援専門員としての基礎資格としては、保健・医療・福祉など多くの領域にわたり、介護支援専門員としての共通基盤があいまいなことがあげられる。

これらのことから福富²⁴が述べる「介護支援専門員は、主任介護支援専門員に対して『本当に「主任」としての力量、すなわちスーパーバイザーとしての力量がある人がそのポストに座っているのか』という違和感がある」ことにつながり、結果として主任介護支援専門員へ「相談できにくい」こととなっていると考えられる。

このため、介護支援専門員から見て、経験に裏付けされたスキル、特にスーパーバイズの機能を十分に発揮している主任介護支援専門員が少ないことが言える。一方、大沼ら²⁵の先行研究では「主任

介護支援専門員は、介護支援専門員の相談役等が主任介護支援専門員の役割」と捉えおり、主任介護支援専門員がスーパーバイザーの力量を身につけることは、介護支援専門員が行うケアマネジメントの質の向上につながり、ひいては要介護者の自立支援及び満足度の向上につながる。

このため、本論では地域包括支援センターにおける主任介護支援専門員の現状と課題をアンケート調査と文献等により明らかにし、地域包括支援センターの主任介護支援専門員の業務に対する意識を検証することにより、主任介護支援専門員のスキルの形成や向上の方策について考察することを目的とする。

4 調査方法及び集計、分析方法

(1) 調査方法

調査方法であるが、東京都内（町村部を除く）の全地域包括支援センター405か所に勤務する主任介護支援専門員に対する悉皆調査とし、質問紙法による郵送調査を行った。結果、168ヶ所168人（回収率41.4%）の主任介護支援専門員から回答を得て、データスクリーニングを行い、155件を分析対象とした。

(2) 集計、分析方法

回収した調査票の集計にあたっては、コーディング作業等を行い、その後データ入力を行った。データ分析は、①基本属性について（問1～問5）、②介護支援専門員に関する事項（問6～問9）、③主任介護支援専門員に関する事項（問10～問16）、④主任介護支援専門員業務に関する事項（問17～問19）、⑤地域の介護支援専門員に向上してもらいたいスキル・知識等（問20）について、単純集計の後、記述統計を行なった。

次にこの結果に基づき④主任介護支援専門員業務に関する事項（問17～19の）内、問19「主任介護支援専門員が苦手としている」の設問7「スーパーバイズ」については、クロス集計による分析を行なった。

5 単純推計と分析の結果

単純集計1：①基本属性について（問1～問5）②介護支援専門員に関する事項（問6～問9）、③主任介護支援専門員に関する事項（問10～問16）について（図表5-1）

主な分析結果であるが、「介護支援専門員を取得した際の基礎資格（問7）」は、介護福祉士等の介護系資格は67.1%（104）、社会福祉士等の相談援助系13.5%（21）、看護師等の医療看護系5.8%（9）と全国的な傾向とほぼ同じであった。また「介護支援専門員資格取得から主任介護支援専門員を取得する間に福祉・介護・医療等の別の資格を取得した割合（問13-1）は29.0%（45）であり、約3人に1人にも及ぶことがわかった。さらに、この45人の内40人が社会福祉士の資格を取得しており、精神保健福祉士と合わせた相談援助系取得割合は、約90%（43）となっている（問13-2）。

○図表5-1「調査結果の概要（問1～問16）」（各設問最多回答のみ 除く問12-1及び問13-1）

※全体=155人

（問1）所在地	1. 区部	100	64.5%
（問2）設置主体	2. 社福法人	98	63.2%
（問3）雇用形態	1. 常勤正職員	149	96.1%
（問4）性別	2. 女性	98	63.2%
（問5）年代	3. 40代	64	41.3%
	4. 50代	62	40.0%
（問6）実務者研修修了年	1. 平成12年以前	42	27.1%

(問7) 実務者研修基礎資格	5. 介護福祉士	93	60.0%
(問8) 基礎資格の取得方法	8. 実務経験による（介護系の資格）	81	52.3%
(問9) 介護支援専門員取得理由	2. スキル・アップのため	37	23.9%
	1. キャリア・アップのため	36	23.2%
(問10) 主任介護支援専門員取得年	1. 平成18年	22	14.2%
(問11) 地域包括支援センター 勤務年数	4. 4年目～6年目	37	23.9%
(問12-1) 居宅介護支援事業所の勤務経験有無	1. あり	45	29.0%
(問12-2) 有・勤務年数	2. 2年以上3年未満	11	24.4%
(問12-3) 包括へ移った理由	2. 法人や事業所内の異動による	25	55.6%
(問13-1) 他資格取得の有無	1. あり	45	29.0%
(問13-2) 有・種類	3. 社会福祉士	40	81.6%
(問13-3) 有・取得の動機	2. 専門的な知識を身につけなかったから	25	55.6%
(問14) 主任介護支援専門員の受講資格	1. 現任のケアマネを5年以上経験による	114	73.5%
(問15) 主任介護支援専門員研修の実施主体	1. 行政（東京都・関連団体を含む）	145	93.5%
(問16) 主任介護支援専門員研修受講の理由	2. 地域包括支援センターに勤めるため	76	49.0%

(2) 単純集計2：④主任介護支援専門員の業務に関する事項（問17～問19）（図表5-2）

主任介護支援専門員の業務に関する事項については、「果たすべき役割と考えている業務」、「現在実践している業務」、「苦手としている業務」の3点について同質問を17問行ったところ、「支援困難な事例への対応」についてが、〈役割〉88.4%（137）、〈実践〉91.6%（142）、とともに最も多かった。また、〈苦手〉については、スーパービジョンが42.6%（66）と最も多く、現状で課題とされていることが裏付けられる結果となった。

さらに問17～19の回答を比較すると〈役割〉と認識しているものの、〈実践〉している割合が少ないもので、〈苦手〉としている業務は、①設問2「介護支援専門員への指導・支援（特に医療的ケアが必要なケースについて）」、②設問7「スーパービジョン（ピア、個別事例に基づく地域ケア会議等）」、③設問11「研修における講師・ファシリテーター」、④設問17「地域課題の抽出（地域ケア会議の働きかけ）」と主に4つであることが明らかになった。

○図表5-2 「主任介護支援専門員の業務に関する事項」（「役割」「実践」「苦手」に対する割合）

※155人の複数回答

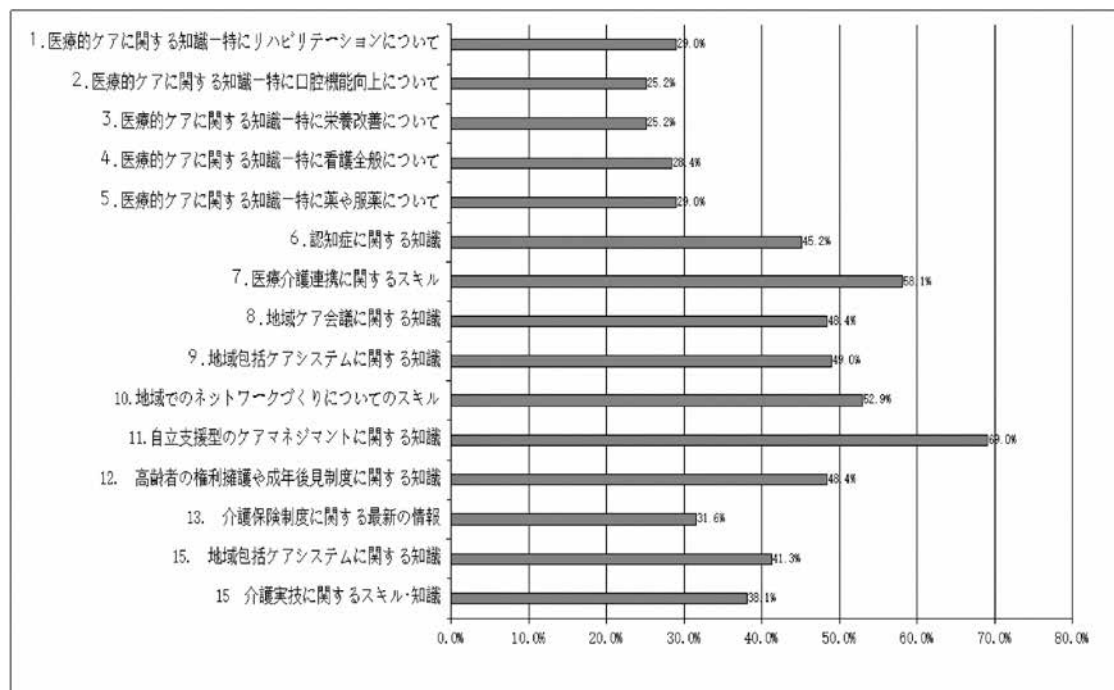
主任介護支援専門員の 業務に関する事項	役割 (問17)		実践 (問18)		苦手 (問19)	
1. 介護支援専門員への全体的な指導・支援・コーチング	128	82.6%	110	71.0%	34	21.9%
2. 介護支援専門員への指導・支援（特に医療的ケアが必要なケースについて）	86	55.5%	62	40.0%	53	34.2%
3. 新規インテーク時等の同行訪問、サービス担当者会議の開催の支援や同席	80	51.6%	86	55.5%	3	1.9%
4. 研修会、勉強会、事例検討会の計画・実施	117	75.5%	135	87.1%	22	14.2%
5. 支援困難な事例への対応・支援（助言、同行訪問等）	137	88.4%	142	91.6%	11	7.1%
6. 地域における社会資源（保健医療福祉その他インフォーマルも含む）等に関する情報収集及び情報の提供	107	69.0%	103	66.5%	17	11.0%
7. スーパービジョン	119	76.8%	90	58.1%	66	42.6%
8. 介護支援専門員と地域との連携や行政への働きかけ等に関する支援	117	75.5%	110	71.0%	33	21.3%
9. 職場内環境の調整・整備	66	42.6%	71	45.8%	32	20.6%

10. 研修会、勉強会、事例検討会の計画・実施	115	74.2%	119	76.8%	21	13.5%
11. 研修における講師・ファシリテーター	103	66.5%	96	61.9%	61	39.4%
12. 介護支援専門員及び主任介護支援専門員間のネットワーク（職能団体等）の参加・構築	126	81.3%	120	77.4%	13	8.4%
13. 介護支援専門員と介護サービス事業者や医療機関とのネットワーク構築	112	72.3%	96	61.9%	27	17.4%
14. 各地域包括支援センターの主任介護支援専門員同士との連携支援（主任介護支援専門員部会開催等）	117	75.5%	115	74.2%	9	5.8%
15. 地域包括支援センターと介護サービス事業者との協働による地域支援体制の構築	111	71.6%	79	51.0%	27	17.4%
16. 地域包括支援センターや介護サービス事業者と他の社会資源とのネットワーク構築	110	71.0%	74	47.7%	40	25.8%
17. 地域課題の抽出（地域ケア会議開催の働きかけ）	130	83.9%	118	76.1%	49	31.6%
	1,881	—	1,726	—	518	—

（３）単純集計３：⑥地域の介護支援専門員に向上してもらいたいスキル・知識等（問20）（図表５－３）

主任介護支援専門員として介護支援専門員に対しては、知識や実技等のミクロ的なスキル向上でなく、ケアマネジメントやネットワーク等のマクロ的なスキルの向上を求めていることが明らかになった。

○図表５－３ 「地域の介護支援専門員に向上してもらいたいスキル・知識等」 ※155人の複数回答



（４）クロス集計による分析等

次に、これらの結果に基づき、独立変数として、①介護支援専門員資格の「基礎資格」、②「社会福祉士資格取得有無」、従属変数として、「主任介護支援専門員として苦手している業務」の内、〈スーパービジョン〉をIBM SPSS Statistics 24を用いたクロス集計による分析を行ない、 χ^2 検定によって分布の違いを検定した。尚、統計的有意水準はすべて5%とした。

クロス集計及び分析の結果、〈スーパービジョン〉に対する苦手意識は、社会福祉士の有資格者であるか否かが大きな要因であることが明らかになった。

①問7「基礎資格」×問19-7「スーパービジョンを苦手としているか」(図表5-4)

社会福祉士等の相談援助系資格が「苦手としていない」95.2%と著しく高かった。また、基礎資格によって「スーパービジョン」の苦手意識があるかどうかについて関連性を見るために χ^2 検定を行ったところ有意であった。

○図表5-4 問7「基礎資格」×問19-7「スーパービジョンを苦手」

			問19-設問7 「スーパービジョン」を苦手と しているか		合計
			はい	いいえ	
問7 (縮約 ¹) 基礎資格	1. 看護師等の 医療系資格	度数	5	4	9
		%	55.6%	44.4%	100.0%
		残差	1.2	-1.2	—
	2. 社会福祉士等の 相談援助系資格	度数	1	20	21
		%	4.8%	95.2%	100.0%
		残差	-7.9	7.9	—
	3. 介護福祉士等の 介護系資格	度数	52	52	104
		%	50%	50%	100.0%
		残差	7.7	-7.7	—
	4. その他の資格	度数	8	13	21
		%	38.1%	61.9%	100.0%
		残差	-0.9	0.9	—
	合計	度数	66	89	155
		%	42.6%	57.4%	100.0%

全体 155 人 $\chi^2=15.42$ df=3

②問13-2「社会福祉士資格取得有無」×問19-7「スーパービジョンを苦手としているか」(図表5-5)

この結果と残差を見ると社会福祉士の資格を持っていない主任介護支援専門員は、社会福祉士の資格を持っている主任介護支援専門員より〈スーパービジョン〉に対して苦手意識を持っていることが明らかになった。(図表5-5)

○図表5-5 問13-2「社会福祉士資格取得有無」×問19-7「スーパービジョン苦手」

			問19-設問7 「スーパービジョン」を苦手と しているか		合計
			はい	いいえ	
問13-2 「社会福祉士 資格の有無」	1. なし	度数	60	32	92
		%	65.2%	34.8%	100.0%
		残差	20.8	-20.8	—
問13-2 「社会福祉士 資格の 有無」	2. あり	度数	6	57	63
		%	9.5%	90.5%	100.0%
		残差	-20.8	20.8	—
	合計	度数	66	89	155
		%	42.6%	57.4%	100.0%

全体 155 人 $\chi^2=47.439$ df=1

③問13-2「介護福祉士の内、社会福祉士を取得した」×問19-7「スーパービジョンを苦手としているか」(図表5-6)

さらに「基礎資格」が、介護福祉士・訪問介護員の内、主任介護支援専門員を取得するまでに社会福祉士を取得した割合が有意に高かったため、問13-2「介護系資格者の内、社会福祉士の取得有無」×問19-7「スーパービジョンを苦手」をクロス集計、 χ^2 検定を行ったところ有意であり、この結果と残差を見ると基礎資格が介護福祉士・訪問介護員の内、主任介護支援専門員を取得するまでに社会福祉士を取得していない主任介護支援専門員は、社会福祉士の資格を取得した主任介護支援専門員に比べ「スーパービジョン」に対して苦手意識を持っていると解釈することができた。

○図表5-6 問13-2「介護系資格者で社会福祉士取得有無」×問19-7「スーパービジョン苦手」

			問19-設問7 「スーパービジョン」を苦手と しているか		合計
			はい	いいえ	
問13-2 「介護系資格者 の内、社会福祉士 資格を取得した」	1. 取得していない	度数	47	22	69
		%	68.1%	31.9%	100.0%
		残差	12.5	-12.5	—
	2. 取得した	度数	5	30	35
		%	14.3%	85.7%	100.0%
		残差	-12.5	12.5	—
	合計	度数	52	52	104
		%	50.5%	50.5%	100.0%

全体 104 人 $\chi^2=47.439$ df=1

6 考察

ここまでの、調査結果・分析により大きく3点が明らかになったため、これにより考察を行う。

まず、1点目であるが、主任介護支援専門員のスキルの一つである「スーパービジョン」について、〈苦手〉意識が、看護系資格55.6%、介護系資格50.0%、その他の資格38.1%に対して相談援助系資格(社会福祉士)は4.8%と著しく低く、社会福祉士資格の有無によって「スーパービジョン」に対して〈苦手〉意識に大きな差があることが明らかになった。これについては、社会福祉士の養成課程において、「スーパーバイザー(スーパービジョンを受ける側)」の立場とはいえ、「スーパービジョン」について実際の経験則や経験知があるため、〈苦手〉意識を持たないことが示唆された。

2点目は、介護系の基礎資格者においては、社会福祉士有資格者は、「スーパービジョン」について〈苦手〉ではないとした割合が85.7%と社会福祉士有資格でない者の割合31.9%に比べて著しく高かった。このことから、現在、主任介護支援専門員の割合で最も多い介護系の「基礎資格者」が社会福祉士の資格を得ることは、「スーパービジョン」を始めとする様々なスキルの形成・向上につながると考えられた。また、八木²⁶⁾が述べるように『心身の状況に応じた介護』の必要性が問われる中、利用者のニーズに多角的かつ最適に対応するために、ソーシャルワーク技術ベースに生活支援技術を軸として、その人らしい暮らしを支えるこれからの介護福祉士には『社会福祉援助技術』が必須であるため、介護福祉士の養成カリキュラムから「社会福祉援助技術論」が消滅してしまっている現在、介護系の基礎資格者が「社会福祉援助技術」を含む社会福祉士の教育を受けることは意義が深いと考える。

最後に3点目であるが、主任介護支援専門員の業務に対する意識について〈実践〉〈役割〉〈苦手〉での差異を見た場合、「スーパービジョン」については、76.8%(119)が〈役割〉と認識していたに

も関わらず、〈実践〉しているのは58.1% (90)、〈苦手〉としている割合が42.6% (66) と高いことが明らかになり、「スーパービジョン」については、〈役割〉であると認識しているにも関わらずに〈苦手〉意識から〈実践〉している割合が低いものであると考えられた。

さらに以上3点の共通項として、「社会福祉援助技術」の一つである社会福祉士の「対人援助技術」の経験則や経験知が、「スーパービジョン」に対しての〈苦手〉意識を少なくできることが明らかとなった。

7 まとめと今後の課題

地域包括支援センターの主任介護支援専門員に求められている役割は、社会環境や地域の変化を受けて、制度が開始された2006年時と比較すると、大きく変わってきているのが現状である。国においては、2014年度に改正された介護保険制度により地域支援事業の充実を強調するなか、地域ケア会議²⁷の推進や生活支援体制整備事業²⁸の開始等から市区町村へ地域包括ケアシステムの構築を求めている。この地域包括ケアシステムの構築を進めていくためには、その中核機能である地域包括支援センターの主任介護支援専門員が、「自立支援に向けた適切なケアマネジメントの実践ができるように介護支援専門員を指導・支援できる」ことが、最も重要であり、その「指導・支援」は、主任介護支援専門員の「スーパービジョン」が鍵を握ると考えられる。

ここまで本論では、地域包括支援センターの主任介護支援専門員のスキル、特に「スーパービジョン」に焦点を当てて調査研究を進めてきた。その結果、①社会福祉士資格の有無により「スーパービジョン」に対する〈苦手〉意識に差異があること、②特に介護系資格の介護支援専門員について、主任介護支援専門員資格を取得するまでに社会福祉士資格を取得したか否かによって「スーパービジョン」に対する〈苦手〉意識に差異があること、③主任介護支援専門員の業務の一つである「スーパービジョン」については、〈役割〉であると認識しているにも関わらずに〈苦手〉意識から〈実践〉している割合が低いこと、が分かった。また、これらの共通項として、「社会福祉援助技術」の一つである社会福祉士の「対人援助技術」の経験則や経験知が、「スーパービジョン」に対しての〈苦手〉意識を少なくできることが明らかとなった。

一方、地域支援事業を含む介護保険制度のケアマネジメントにおいては、要支援要介護状態に陥っても可能な限り自立した日常生活が営めるように、利用者主体の生活を支援する介護支援専門員自らが「エンパワーメント」²⁹志向のアプローチをすることが必要であり、このようなアプローチを可能とするためには、主任介護支援専門員が行う「スーパービジョン」、すなわち介護支援専門員の教育、訓練に対しても「エンパワーメント」を目指すことが重要であると考えられる。また、「エンパワーメント」については、介護支援専門員がバーンアウトしないようにバックアップする意味も含まれるため、「スーパービジョン」には、「エンパワーメント」の視点も重要になってくると考えられる。

以上のことから、今後、主任介護支援専門員の教育・研修に「対人援助技術」や「エンパワーメント」の要素が取り入れることが望まれる。このため、国においては、介護支援専門員のみならず、主任介護支援専門員についても介護系の基礎資格者が多数を占めている現状を踏まえて、「対人援助技術」や「エンパワーメント」の要素を含めた「スーパービジョン」の体系的な研修を主任介護支援専門員研修のガイドライン等に盛り込むべきである。

最後に本研究の限界と今後の課題を述べる。今回の研究では、地域包括支援センターの主任介護支援専門員への質問紙による調査を行い、そこから抽出した回答をクロス集計により分析するに留まった。これは、本研究の限界である。今後は、さらなる主任介護支援専門員の課題を明らかにした上で、「スーパービジョン」を含むスキルの形成や向上について、介護支援専門員の業務実践の状況より検

討していく必要があり、個別の主任介護支援専門員に対しての半構造化面接等を基にした検討が必要と考える。さらに検討結果からは、主任介護支援専門員のスキルの形成や向上にかかる具体的な提案・提言につなげていくことが今後の課題であると考ええる。

謝辞

最後に、終始熱心なご指導を頂いた、明星大学人文学部福祉実践学科の垣内国光教授にあらためて感謝の意を表します。また、分析にあたっては大妻女子大学人間生活研究所の仁科薫研究員に、調査回答にあたっては東京都内の各地域包括支援センターの主任介護支援専門員の皆様にお世話になりました。厚くお礼を申し上げます。本研究が今後の主任介護支援専門員の養成、育成に何らかの糧になることができれば幸甚です。

- 1 WHO（世界保健機構）や国連の定義によると、65歳以上人口の割合が7%超で「高齢化社会」、65歳以上人口の割合が14%超で「高齢社会」、65歳以上人口の割合が21%超で「超高齢社会」とされている。東京都の統計HP（東京都）
- 2 団塊世代（1947（昭和22）年～1949（昭和24）年生まれ）平成20年版 厚生労働白書
- 3 地域包括ケアシステムについて 厚生労働省公式HP
- 4 2016（平成18）年度に開設された地域包括支援センターは、全市区町村に設置されており、その数は平成27年4月末で全国1,579保険者で4,328カ所、ランチ、サブセンターを含めると7,268カ所。また、市区町村の直営が26%、委託が73.9%となっている。平成27年度厚生労働省 老人保健事業推進費等補助金「地域支援事業の包括的事業及び任意事業における効果的な運営に関する調査研究事業」
- 5 必置の三職種は、保健師等、社会福祉士、主任介護支援専門員
- 6 東京都介護支援専門員支援検討委員会報告書（平成24年3月）
- 7「主任介護支援専門員の養成等に関する提言」（東京都社会福祉協議会センター部会 社会福祉法人東京都社会福祉協議会 平成21年9月16日）
- 8 畑本裕介（2012）「社会福祉行政」p217（法律文化社）
- 9「介護支援専門員資質向上事業の実施について」の一部改正等について 厚生労働省老健局長通知 老発0518 第6号（平成29年5月18日）
- 10「介護支援専門員（ケアマネジャー）の資質向上と今後のあり方に関する検討会報告書」（平成25年1月7日）
- 11 吉田輝美（2013）「介護支援専門員と主任介護支援専門員の支援関係の実態と課題」第60巻第2号「厚生指標」p31（2013年2月）
- 12「主任介護支援専門員ガイドライン」（平成28年11月）
- 13 山辺朗子（2015）「ジェネラリスト・ソーシャルワークにもとづく社会福祉のスーパービジョンーその理論と実践ー」p27（ミネルヴァ書房）
- 14（主任介護支援専門員）は筆者補足
- 15（スーパーバイザー・介護支援専門員）は筆者補足
- 16 空閑浩人（2016）「ソーシャルワーク論」p113（ミネルヴァ書房）
- 17 川越雅弘（2008）「我が国における地域包括ケアシステムの現状と課題」p 7
- 18「主任介護支援専門員の研修制度に関する調査研究事業報告書」（平成26年3月）
- 19「東京都介護支援専門員支援検討委員会報告書」（平成24年3月）
- 20「主任介護支援専門員の養成等に関する提言」（東京都社会福祉協議会センター部会 社会福祉法人東京都社会福祉協議会 平成21年9月16日）
- 21「地域包括支援センターの機能強化に関する実態調査報告書」東京都福祉保健局（平成28年3月31日）
- 22「介護支援専門員（ケアマネジャー）の資質向上と今後のあり方に関する検討会」報告書 厚生労働省老健局（平成25年1月7日）
- 23 小松尾京子（2014）「主任介護支援専門員のスーパービジョン実践に関する研究」（1）ー成長の要因と実践方法ー」日本ソーシャルワーク学会誌 第28号 p2
- 24 福富昌城（2007）「地域包括ケアと主任介護支援専門員の課題」介護支援専門員Vol.9 No.6 p16 2007年11月（メディカルレビュー社）
- 25 大沼由香、小池妙子、富田恵、工藤雄行、寺田富二子、中村直樹（2015）「主任介護支援専門員の地域ネットワーク構築の認識ー委託型地域包括支援センターの可能性ー」弘前医療福祉大学紀要 6（1）pp33-42
- 26 八木裕子（2011）「介護福祉士資格がソーシャルワークにもたらしたもの」ソーシャルワーク研究 Vol.37 No.2 SUMMER 2011 p32（相川書房）

27 地域支援事業実施要綱 厚生労働省老健局長通知 老発0527 第3号 (平成28年 5月27日)

28「地域支援事業の実施について」の一部改正について 厚生労働省老健局 振興課、認知症施策推進室 (平成28年 5月27日)

29 社会的に差別を受けていたり、弱い立場に立たされている人たちがパワーをもち、対等に意見を主張したり自立した生活ができるようにするための活動

(垣内国光教授指導 2017年度修士学位取得)

高等学校教育における P B L 学習の効果について

－ 高等学校社会科における PBL 型授業と一斉講義型授業との学習効果の比較－

佐 藤 治

はじめに

現在、日本の教育現場では、従来型の一斉講義型授業では思考力や生徒の興味や関心を喚起することに限界があるとされている。そこで、アクティブラーニングといわれる主体的・対話的で深い学びの視点から P B L (Problem-Based Learning) という手法が導入されはじめている。しかし、P B L についての先行研究における対象のほとんどは専門学校や大学である。高等学校における先行研究は総合的な学習についての研究が中心であり、社会科における P B L の研究例は、手法についてのみである。そのため、高等学校の社会科において P B L の短期的な学習効果を実証的に検討することには、大きな意義がある。

1. 研究の目的

本研究は、高等学校社会科において P B L を導入して、従来の一斉講義型の学習方法と比較することで、P B L が短期的にどのような学習効果を得ることができるかを明らかにすることを目的とした。質問紙調査法を用いて、P B L 型授業と一斉講義型授業における学習意欲・社会的感情・満足度の違いを比較検討して、思考力に関しての効果の違いや知識を身につける力及び創造性を検討した。そのなかで、P B L 型授業が従来の一斉講義型授業と比較して、学習意欲・社会的感情・満足度、知識の定着率や理解度が劣るものではなく、創造性をより伸ばすことができると仮説を立て、実証研究によって明らかにした。

本研究を通して、高等学校教育における P B L に関する知識をさらに深めていき、さらに、高等学校教育に関わる教育関係者の授業改善の支援に役立つものとしていきたい。

2. 研究の方法

高等学校社会科の授業において、P B L 型授業と一斉講義型授業という異なる教育方法を実施した。授業実施前と実施後に質問紙調査法を用いて、5 件法を中心としたアンケートを実施した。質問項目は、「学習意欲」「社会的感情」「満足度」「知識」「創造性」「その他」の 6 項目とした。

量的研究方法においては、第 1 に、知識の理解度と学習意欲・社会科感情・満足度について、P B L 型授業と一斉講義型授業の事前と事後による比較検討を行った。第 2 に、高等学校では学習指導要領において、問題解決型学習の必要が求められているため、医療や情報教育において比較検討されていた項目だけでなく、問題解決型学習に必要な思考力の中で創造性にも焦点をあてて、拡散的思考や収束的思考について比較検討した。

質的研究方法においては、第 1 に、拡散的思考と収束的思考についてそれぞれ質的研究による考察をして、P B L 型授業がそれぞれを醸成することについてどのような効果があるかを明らかにした。第 2 に、感想や改善点を生徒に問うことによって、生徒の視点から見る P B L 型授業の改善点を明らかにしていくことで、高等学校の教育現場に導入しやすい P B L 型授業の概要をとらえた。

3. 結果

PBL型授業クラスと一斉講義型授業クラスにおける事前と事後の差を比較すると、量的分析において、学習意欲・社会的感情・満足度・全体知識・個別知識の分野では、PBL講義型授業クラスと一斉講義型授業を行ったクラスにおける短期的な学習効果に関して、統計的有意差は認められなかった。本研究において、PBL型授業は一斉講義型授業と比べて学習意欲や社会的感情や満足度、全体知識及び個別知識の定着率や理解度は劣らないという仮説を立てたが、今回の調査で、PBL型授業は一斉講義型授業と同じレベルで学習意欲や社会的感情や満足度を得ることができ、全体知識や個別知識を身につけることができるということが導き出された。そして、創造性では、PBL型授業が一斉講義型授業に比べて、拡散的思考や収束的思考において統計的有意差があり、創造性においてPBL型授業は一斉講義型授業と比べて優位性があることが今回の研究で明らかになった。

質的分析において、PBL型授業クラスの短期的学習効果においては、一斉講義型クラスの生徒と比べて複合的な視点を持つことができ、かつ、拡散的思考だけでなく収束的思考も身につけていることがわかった。また、PBL型授業クラスの生徒は、現状における多角的な分析をした上で自分の意見を持っており、拡散的思考と収束的思考を行った上で自分の意見を導き出している回答が多く見られた。そして、PBL型授業クラスにおいては、学ぶ意欲や態度を向上させた生徒もいた。

4. 考察およびまとめ

本研究では、高等学校社会科の授業において一斉講義型授業とPBL型授業の比較を行うことで、高等学校社会科におけるPBL型授業の短期的な学習効果について、比較分析をすることができた。その結果、PBL型授業の短期的な学習効果は、一斉講義型授業と比較して学習意欲・社会的感情・満足度を同程度満たすことができ、かつ、知識理解の力も一斉講義型授業と同程度を身につけることができたことがわかった。そして、拡散的思考・収束的思考という創造性においては、PBL型授業の方が一斉講義型授業よりも優位性があることを見いだすことができた。上記のことにより、PBL型授業は高等学校社会科の教育において、短期的な効果を生む教育手法であることがわかった。

本研究は、高等学校社会科の公民分野の授業においてPBL型授業の短期的な学習効果を測定したものであり、地歴分野の授業に導入することや長期的な導入を行った場合にどのような学習効果があるかはわからないという課題がある。そのため、今後は、地理や歴史などの社会科の地歴分野の授業において、PBL型授業を導入した際の学習効果を検証していきたい。また、年間を通じて高等学校社会科においてPBL型授業を導入して、長期的な学習効果を検証していきたい。地歴分野での研究や長期的な学習効果の検証が、PBL型授業を高等学校の授業改善という目的で導入する際に大切なことであり、PBL型授業が高等学校社会科に幅広く導入されるために必要であると考え。

主たる参考文献

- Donald.R.Woods (2001)「PBL 判断能力を高める主体的学習」医学書院
- 溝上慎一 (2014)「アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換」東信堂
- 溝上慎一・成田秀夫 (2016)「アクティブラーニングとしてのPBLと探究的な学習」東信堂

(杉本明子教授指導 2017年度修士学位取得)

視覚障害特別支援学校における センター的機能の拡充に関する一考察

國松 利津子

共生社会の実現のため、視覚障害特別支援学校は、視覚に障害のある幼児児童生徒が地域の学校で学習ができるよう、積極的にセンター的機能を発揮している。本研究は、幼児児童生徒数が減少傾向にある視覚障害特別支援学校において、校内指導体制や専門性の維持向上が厳しい現状と課題を明確にし、特別支援教育の課題に対応したセンター的機能の拡充について考察する。

この研究の成果を筆者の勤務校の学校経営改善及び経営方針に生かし、歴史と伝統をさらに継承し、いわゆる不易と流行を重んじた学校経営を進めたいと考える。

キーワード：視覚障害特別支援学校 視覚障害教育 読み書き障害（LD等）
センター的機能

1 研究の背景

我が国は2007年「障害者の権利に関する条約」¹⁾に署名、2014年に批准し、共生社会の形成に向けインクルーシブ教育システムの構築を推進してきた。「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」²⁾では、特殊教育から特別支援教育への転換が図られ、2006年の「特別支援学校の推進のための学校教育法等の一部改正について（通知）」³⁾により、養護学校は特別支援学校と名称が変わり、センター的機能の発揮を担うことが法制上明確化された。また、「特別支援教育の推進について（通知）」（文部科学省）⁴⁾にあるように、特別支援学校は、「これまでの盲学校・聾学校・養護学校における特別支援教育の取組をさらに推進しつつ、様々な障害種に対応できる体制づくりや、学校間の連携などを一層進めていくことが重要である」と言及されている。

また、2005年の「発達障害者支援法」⁵⁾及び2016年の「発達障害者支援法の一部改正」⁶⁾を受け、発達障害の児童生徒に対して、多様な場や個に応じた切れ目のない支援体制の整備が進められてきた。

インクルーシブ教育システムの構築⁷⁾とは、地域の関係機関と連携して障害のある者とない者が共に学ぶシステムを作ることである。特別支援学校は、その中核的な役割を担いセンター的機能を発揮するため、様々な障害種に対応できる体制づくりや、学校間・関係機関の連携を一層進め、連続性のある「多様な学ぶ場」や「合理的配慮」の実施、「基礎的環境整備」の向上など専門的な役割を担うことが求められてきている。

文部科学省における特別支援教育資料⁸⁾では、通級による指導を受けている児童生徒数の推移において、平成18年より平成28年までの10年間で数値は、学習障害が1,351人から14,543人で10.76倍に、注意欠陥多動性障害が、1,631人から16,886人に10.35倍と増加を続けており、発達障害の児童生徒への支援の必要性が大きくなっていることが現状としてあげられている。

そこで本研究では、前述した発達障害等への対応という特別支援教育の課題も踏まえ、発達障害の児童生徒に向けた支援を視覚障害特別支援学校の役割の一つと考え、その中でも比率が多い⁹⁾とされ、また、視覚障害教育の関わりが深いと考える読み書きに困難を抱える発達障害（以下LD等）の児童

生徒に対するセンター的機能の在り方に視点を絞った。そして、視覚障害特別支援学校として、見えにくさや読みにくさに関連する発達障害（LD等）の児童生徒への指導支援に貢献することで、視覚障害特別支援学校の抱える存続に関する課題解決につながるよう、センター的機能の拡充の在り方を考察したいと考えた。

2 視覚障害特別支援学校の現状と課題

視覚障害特別支援学校は、近年、図1のように児童生徒数が減少傾向¹⁰⁾にあり、外部支援を行うための校内体制の維持が厳しい状況がある。

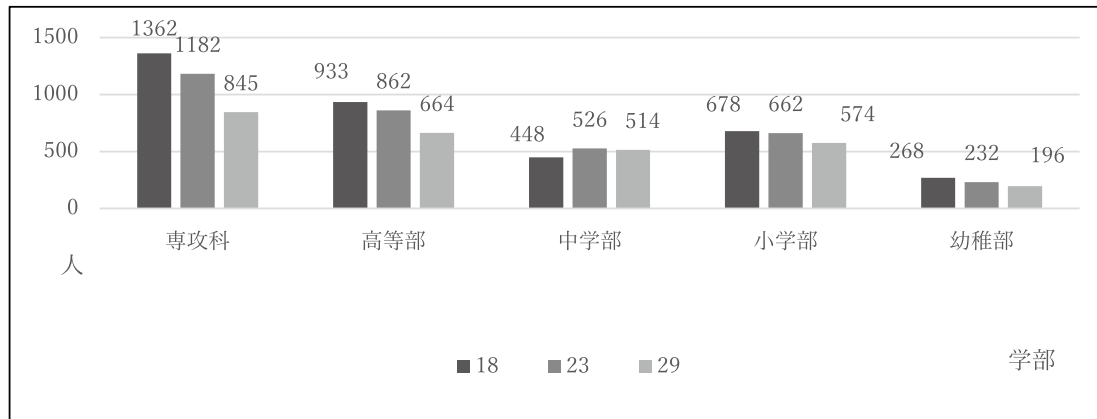


図1 視覚障害特別支援学校の幼児児童生徒数の変化

幼児児童生徒の減少傾向が、教職員数の減少につながり、視覚障害教育の専門性の維持向上を困難なものにし、視覚障害特別支援学校の存続を危惧するものと考えられる。

金子ら（2013）¹¹⁾は、「特別支援学校（視覚障害）は、その多くは各県1校の設置となっており、地域の視覚障害教育の中核となり、自校における専門的で質の高い視覚障害教育を行うとともに、その専門性を基にして、センター的機能を発揮しながら外部支援を更に充実させていくことが求められている。その専門性の重要な内容として、視覚障害教育固有の触覚教材、拡大教材、録音教材等の教材と、これらの作成教具や機器類に関する専門性及びこれに基づく質の高い指導に関する専門性をあげることができる。さらに、視覚障害児童生徒が在籍する地域の小・中学校等に対しても、この専門性に基づいた支援を行うことが求められていると考えられる。」とまとめている。

視覚障害特別支援学校の専門性は、実態が多様な視覚障害の特性の理解、点字指導、白杖歩行指導、視覚障害機器の理解の方法を身に付けることにある。しかし、その専門性は、身に付けるまでに年数を要し、組織的に維持向上するためには、経験のあるベテラン教員の層が必要と考える。教員数は、幼児児童生徒数から割り出されるため、専門性の維持・向上のためにも、幼児児童生徒数の確保は視覚障害特別支援学校の喫緊の課題であると考えられる。

牟田口・大内ら（2009）¹²⁾によると、「盲学校における『センター的機能』の先導的実践の試みと課題」において、センター的機能の取り組みを進めるために必要と考えられる視覚障害特別支援学校教員の専門性について、点字指導の知識と技能・レンズ指導の知識・歩行指導の知識と技能、眼疾患など視覚障害の医学的知識、視機能評価・発達検査の実践力、視覚障害児の心理、教科指導（点字、珠算、道具の使用法、理科実験法等）、有効な支援をコーディネートする力などがあげられている。さらに、視覚障害特別支援学校で高等部まで設置の学校には、普通科とともに職業課程としてあん摩マッサージ指圧師・はり師・きゅう師の国家試験を受ける資格が取得できる「理療科」（音楽科、柔道整復科等の科を設置している学校もある）がほぼ設置されている。視覚障害関係機関と連携し、視

覚障害児者の職業教育に力を入れ、社会自立を実現している。視覚障害者として将来に向け、豊かに生きるための権利についてなど、視覚障害のある児童生徒のキャリア教育を推進し、センター的機能として大きな力を発揮していることは言うまでもない。

3 研究の目的

視覚障害特別支援学校におけるセンター的機能の拡充を検討するにあたり、全国の視覚障害特別支援学校における読み書き障害（LD等）児者からの相談や支援、センター的機能の在り方、コーディネーターの意識等について調査を試みることや、視覚障害特別支援学校の啓発パンフレット（学校案内等）を収集・分析することで、各学校のセンター的機能における啓発活動の状況を把握し、本校における視覚障害特別支援学校のセンター的機能の拡充について考察することを目的とした。

4 研究の方法

筆者が所属する全国盲学校長会の会長及び全国盲学校の各校長から承諾を得て、調査研究1及び調査研究2を実施した。

(1) 調査研究1「視覚障害特別支援学校における読み書き障害（LD等）児者への支援について」

- ①対象者：全国の視覚障害特別支援学校（67校）における特別支援教育コーディネーター
- ②調査方法：質問紙によるアンケート調査
- ③調査時期：平成28年7月15日～8月29日

(2) 調査研究2「視覚障害特別支援学校におけるセンター的機能啓発パンフレット調査」

- ①対象者：全国の視覚障害特別支援学校（67校）
- ②調査方法：全国の視覚障害特別支援学校作成の啓発パンフレットの分析

5 研究の結果と考察

(1) 調査研究1「視覚障害特別支援学校における読み書き障害（LD等）児者への支援について」

調査研究1のアンケート調査では、全国67校の視覚障害特別支援学校において100%の回収率を得た。

調査結果から、全国の視覚障害特別支援学校の25%に、読み書き障害（LD等）傾向の児童生徒が在籍していることが分かった。そして、「読み書き障害（LD等）傾向の児童生徒の支援内容」は、図2に示すように個々の障害に応じた支援をしており、具体的な支援の内容は、拡大教科書をはじめとして書写台や単眼鏡など、視覚障害のある児童生徒の指導に使用している補助具や教材教具が使われていた。

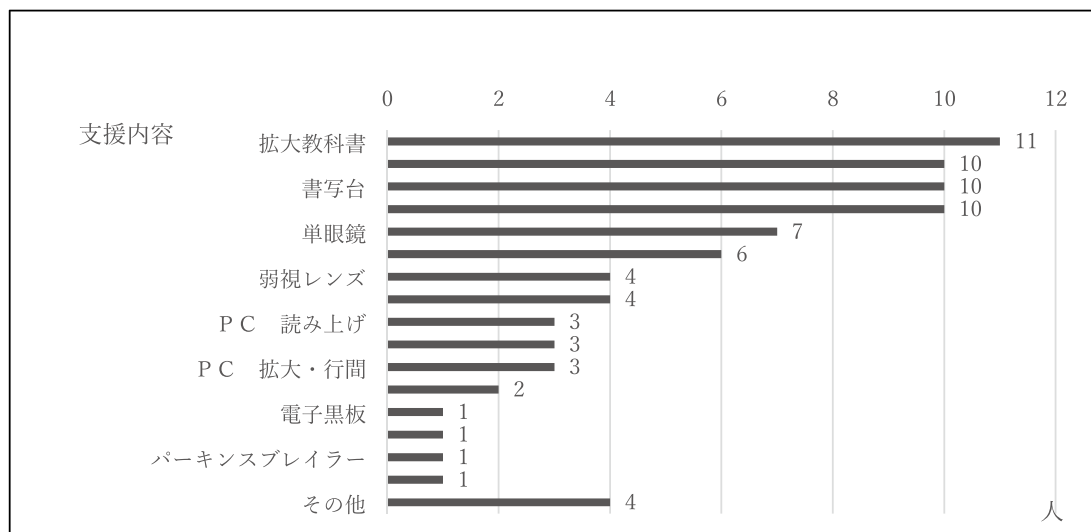


図2 読み書き障害（LD等）傾向の児童生徒への支援内容

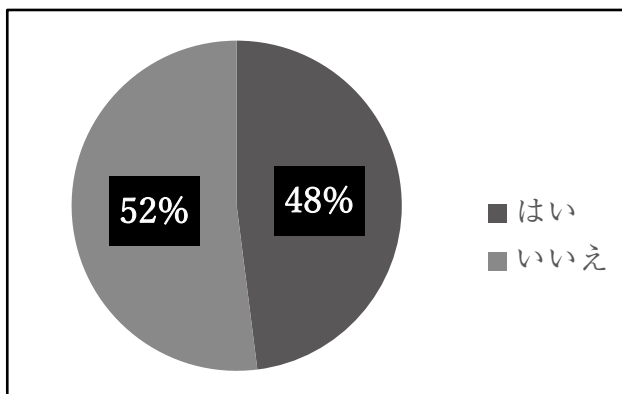


図3 読み書き障害（LD等）児者の相談・支援を受けているか

「読み書き障害（LD等）児者の相談・支援を受けているか（相談を受けたり支援を行ったりしているか）」の質問については、図3のように48%の学校が行っている。この結果から、視覚障害特別支援学校が、読み書き障害（LD等）児者からの支援要請が高いことが分かる。

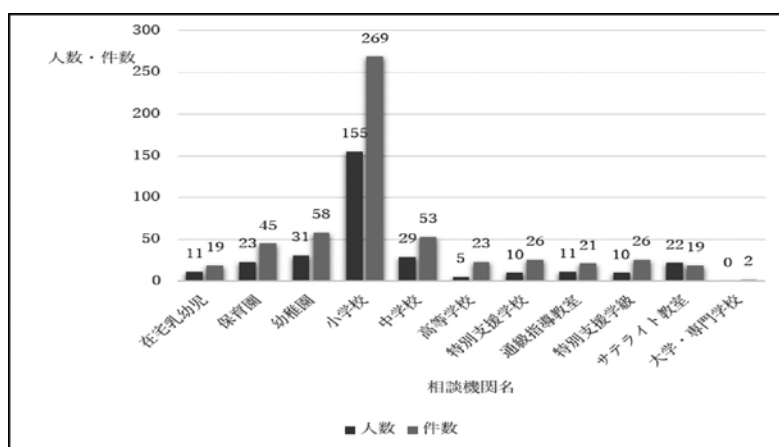


図4 読み書き障害（LD等）の相談や支援の人数と件数

図4の「読み書き障害（LD等）の相談や支援の人数と件数」に示されているように、小学校への相談件数が高く、視覚障害補助具・教材教具を使用し支援をしており、支援しているすべての学校で視覚障害教育の専門性が有効と答えている。

その支援内容は、図5のように示されており、「学習支援・教材教具の工夫」、「就学相談・入学相談」、「視覚障害の特性の理解」が相談内容として高い件数を占めている。

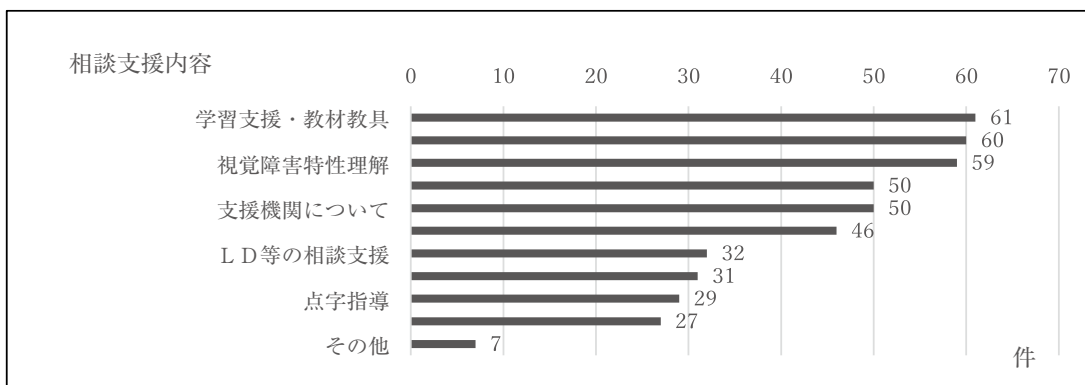


図5 校外への相談・支援の内容

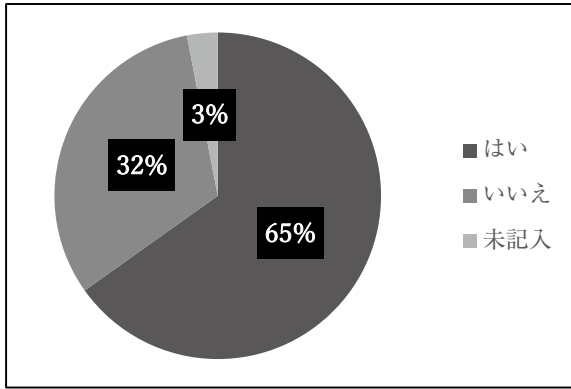


図6 視覚障害教育の専門性は読み書き障害（LD等）児者に有効か

視覚障害特別支援学校では、図6に示されているように、支援の内容について65%が有効と考えている。その理由として、「視覚障害教育の専門性は、読み書き（LD等）児者への支援に有効である」が34校、「視覚障害特別支援学校として、社会の状況に対応、センター的機能を発揮するため」が28校、「視覚障害特別支援学校の幼児児童生徒数を確保・維持・増加させさせるためにも支援領域を広げる必要があると考える」が6校であった。

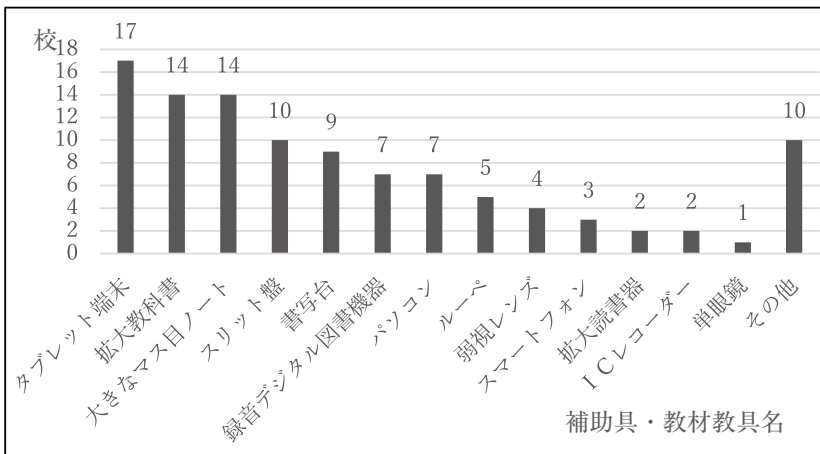


図7 有効だった視覚障害補助具・教材教具

図7では、「有効だった視覚障害補助具・教材教具」として、視覚障害特別支援学校で、児童生徒の指導に使っている教材が十分活かされていることが分かる。特にタブレット端末は有効であり、拡大教科書、大きなマス目ノートが続いている。

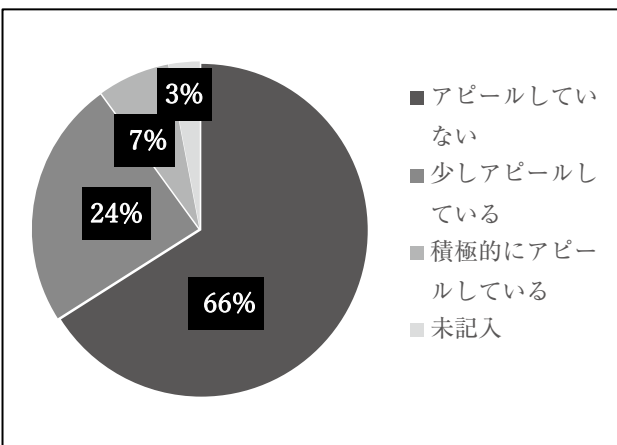


図8 読み書き障害（LD等）児者への支援することをアピールしているか

読み書き障害（LD等）児者支援に向けた啓発活動については、アピールしていないと答えた視覚障害特別支援学校は、図8のように66%であった。

積極的にアピールしているが7%、少しアピールしているが24%で、約31%はアピールしていることが分かる。

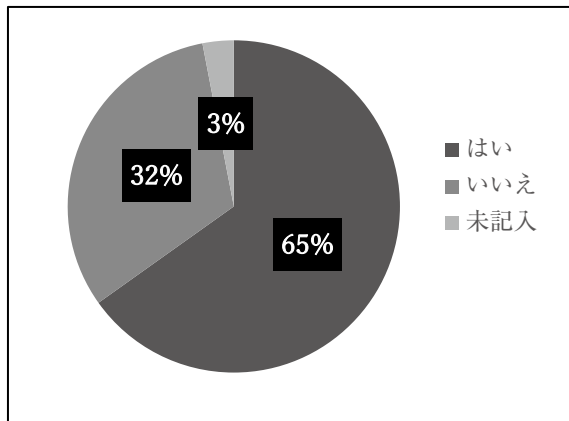


図9 読み書き障害（LD等）児者への支援に
意義があるか

また、読み書き障害（LD等）児者への支援に意義があると答えた学校は図9のように65%で、意義がないと答えた学校は32%であった。

意義がないと答えた理由として、支援に出るための教員体制が厳しい、LD等に関する専門性が乏しい、支援の対象外である、その他として盲教育・弱視教育（視覚障害教育）等の質を下げるなどがあった。

調査研究1では、全国の視覚障害特別支援学校において、65%が読み書き障害（LD等）児者への支援に意義があると考えていることが明らかになったが、在籍児童生徒数の減少に伴い、教員数も減少する中では支援体制が困難になり、読み書き障害（LD等）の児者へのニーズも多いことで対応が難しい現状があった。

一方で、視覚障害特別支援学校には読み書き障害（LD等）傾向の児童生徒が在籍しており、また外部の小・中学校等への支援も行っているため、その経験や専門性が活かされている。しかしながら、読み書き障害（LD等）児者に対しては視覚障害特別支援学校の対象外であるという考えがあり、読み書き障害（LD等）傾向の児童生徒の支援についてセンター的機能をアピールしている学校は31%と少ない。

視覚障害特別支援学校の存在意義を高めるためにも、専門性が活かされるという点で積極的にアピールするべきだと考える。しかし、外部への支援になると教員配置が十分でなく校内指導体制が厳しくなるという問題点がある。また、発達障害傾向の児童生徒には、読み書き障害以外の課題があることもあり、視覚障害教育の専門性だけでは難しい事も考慮すべきことであると考ええる。

（2）調査研究2「視覚障害特別支援学校におけるセンター的機能啓発パンフレット調査」

調査研究2の学校啓発パンフレットの調査では、67校分すべてを集め、文部科学省から提示されているセンター的機能が掲載されている状況を拾い上げ分析した。

分析方法として、各校で配布されている学校紹介パンフレット（学校案内等）に書かれている、各学校のセンター的機能について明記されているキーワードを抽出した。

なお、抽出方法は、「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」¹³⁾にあげられている特別支援学校に期待されるセンター的機能の6項目を基本に、「平成21年文部科学省特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（第17回）配付資料2」¹⁴⁾で示された具体的なセンター的機能の下線を引いたキーワードを元に、抽出した機能内容をカテゴリーごとに分類し、カウントして数をまとめた。

キーワードは以下の通りである。

ア 小・中学校等の教員への支援機能については、「小・中学校への巡回指導」「交流及び共同学習」「特別支援学級への支援」「担任への視覚障害教育の理解」「校内環境整備」「学習・生活上の配慮」「教材教具の作成と活用」に関するアドバイス等」「継続的な指導内容の支援」とした。

イ 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能については、「地域の小・中学校の特別支援学級や

特別支援学校の児童生徒・保護者・教員対象相談」「電話相談、来校相談、訪問相談の相談会等」「小・中学校の教員に対する情報提供」とした。

ウ 障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能については、「通級指導教室による教科の補充指導など」「教材教具・補助具」「視聴覚機器の使い方のアドバイス」とした。

エ 福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能については、「医療機関との調整」「福祉・労働関係機関との連携による就労支援」「広域にわたる関係機関の連携・ネットワーク構築」とした。

オ 小・中学校等の教員に対する研修協力機能については、「小・中学校への障害の理解、校内支援体制」「支援方法について校内研修会の講師」「ケース会におけるアドバイザーとしての協力」とした。

カ 障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能については、「教材教具の提供」「障害のある人等への施設整備の提供」「障害のある人の交流の場としての提供」とした。

なお、文部科学省から高等学校の特別支援教育の推進をうち出されていること、高等部のみの視覚障害特別支援学校もあり、高等学校への支援を進めている実態もあることから、小・中学校の項目を小・中・高等学校とした。

学校案内等学校啓発パンフレットに示されている内容を抜粋し、特別支援教育のセンター的機能のア～カの6項目に照らし考察した調査の結果（複数回答あり）は以下の通りである。

- ア 小・中・高等学校への支援機能（60校 90%）
- イ 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能（64校 96%）
- ウ 障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能（63校 94%）
- エ 福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡調整機能（26校 39%）
- オ 小中高等学校等の教員に対する研修協力機能（29校 43%）
- カ 障害のある児童生徒への施設設備等の提供（7校 10%）

センター的機能の6項目すべてをパンフレットに掲載している学校は7校であった。カの内容は、ほぼ教材教具の貸し出しのみであり、施設整備の貸し出しまで触れている学校は3校であった。全体として、関係機関との連携や教材教具・施設の貸し出しについての提示が弱いことが分かった。また、発達障害について、LD・ADHD等や視覚認知障害の支援について、明確に掲載している学校は8校であったが、「見え方にお困りの方」という表示の中に、発達障害の支援も含んでいる学校もあると推測できる。

この調査研究2を通して、各視覚障害特別支援学校では、ホームページ・広報パンフレット等でセンター的機能を明確に示していくことが必要であり、特に、教材及び施設設備の貸し出し、ICT環境整備による支援、読み書き障害（LD等）の支援等の啓発、関係機関との連携・ネットワークの構築等の内容の向上と提示が課題であると認識できた。

6 今後の課題と展望

視覚障害特別支援学校は、外部からの支援要望等の高いニーズがある現状と、幼児児童生徒数が減少している現状を前に、幼児児童生徒の在籍がなければ教員も配置されず、外部支援どころか将来的には廃校となるのではないかという危機感を抱えている。共生社会の実現に向けたインクルーシブ教育システムの構築の理念を押さえ、特別支援学校としての使命を果たしていくことを基本に置き、視覚障害特別支援学校の存続のために、幼児児童生徒の在籍数及び支援数を増やすことは必須であり、学校啓発活動を積極的に行っていくことが有効と考えられる。

田中（2012）¹⁵⁾ による独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の研究成果報告によると、視覚障害以外の発達障害のある児童生徒等への対応について、各視覚障害特別支援学校が積極的に支援を

行っていることが明らかになったが、特別支援学校が1000校に対して、全国の小・中学校は33000校あるのだから、1校の特別支援学校で33校の支援、児童生徒数で1000人の児童生徒の支援をしなければならないことになる。そこで直接支援と間接支援を提示し、支援に使い分けをしていくことの必要性を述べている。視覚障害のある児童生徒には直接支援を、そしてそれ以外の児童生徒は間接支援をということである。視覚障害特別支援学校からは、いわゆる発達障害である視覚認知障害の児童生徒に対しては、弱視学級の担任への支援を含め連携し、間接的にセンター的機能を果たしていくことが望ましい在り方と考えられている。

正井 (2010)¹⁶⁾ は、センター的機能が始まり、「障害種別を超えた学校制度」への転換により、増加した相談件数と重度重複化、視覚認知による困難さのあるLD等の相談件数に学校は対応しなければならないことについて述べている。教育相談の課題は、「増加」と「多様化」と論じており、それは、相談件数の「増加」と相談内容の「多様化」を示している。視覚障害特別支援学校の守備範囲などを含む「枠組み作り」の検討をしていかない限り、「増加」が「多様化」を生み、「多様化」が「増加」を生むというスパイラルは続く可能性があり、教育相談やセンター的機能を行っていく上で、「人員」や「予算」の見えない中であるが「枠組みつくりの必要性」を教育相談の課題として結論づけている。

また、長尾 (2016)¹⁷⁾ は、相談件数の増加と相談内容の多様化に、各視覚障害特別支援学校が翻弄されていること、つまり、学校・教員・保護者からの見え方の相談や視力検査の依頼に、知的障害児や重複障害児、発達障害児等見ることの困難さを抱えている子供の支援に役立つ情報提供の場が増えて対応に苦慮していることに対し、「教師自身が持つ視覚障害教育を中心とした特別支援教育の専門性を、地域の保育園や学校に提供・注入する必要はない」とある。「盲学校の教師が在籍児の授業を減らしてまで取り組むべきことではない」ということである。そして盲学校が啓発活動を通して、巡回指導を依頼するよう勧めていることに対し、インクルーシブとは何を目指しているのかと説いている。

さらに、長尾 (2016) は、「盲学校が地域の支援をする、弱視学級を盲学校の学級としてカウントすべきではないか。」と人員及び予算確保に関して提言している。

県内に1校しかない視覚障害特別支援学校では、全県における責任をもつため、県の要請を受け、「サテライト教室」を設置してセンター的機能を果たしているところがある。

発達障害からくる見え方に困難を生じる子供の相談や遠視や斜視、また、両眼視機能の難しさや輻輳機能不良、重複障害児に対する見え方の相談や視力検査の依頼が増えてきている状況はアンケート結果や聞き取りなどから明らかであった。視覚障害特別支援学校の専門性を活かし、地域の小・中学校、教員、保護者に支援をしているこの実態から、いかに必要とされているかが分かる。相談支援の拡充に伴い、視覚障害特別支援学校が独自で外部支援を行っていくことは難しく、各関係機関との連携を進めているところも増えてきていることも確かである。

視覚障害特別支援学校が廃校になれば、専門性の維持・継承が困難な状況になることが想定されるという危機感と、センター的機能の使命を果たしていく中での校内指導体制の厳しさに直面し、各学校は折り合いをつけ調整を図っていると考えられる。

障害の有無にかかわらず、地域で共に学べることを目指す共生社会の実現のため、視覚障害特別支援学校は、地域の小・中・高等学校を希望する視覚に障害のある児童生徒の学習が、円滑に進むよう積極的な支援を行っている。一方、視覚障害特別支援学校での少人数で手厚く、より専門的な教育を必要とする幼児児童生徒を、啓発活動を継続する中で拾い上げ、在籍数を確保していくことを着実にやり遂げている。

視覚障害特別支援学校は、共生社会の進展を図りセンター的機能を果たすことと視覚障害教育の専

門性の維持・向上の2つの大きな使命を、バランスを保ちつつ学校経営を進めていかざるを得ない現状である。センター的機能をどう果たしていくか、その在り方の模索は、最終的には学校長の手腕に関わってくるのだと思えてならない。

視覚障害特別支援学校の課題¹⁸⁾として、①視覚障害教育の専門性の維持・向上、②全体体制による取組、③地域支援、通級による指導等に関わる教員の定数外措置、④外部支援に関わる旅費等の予算の確保、⑤乳幼児の早期発見と通常の学級に在籍している視覚障害のある児童生徒の実態の把握、⑥医療機関、福祉機関、その他の教育機関等との連携、ネットワークの構築があげられる。

まず地域支援（センター的機能の発揮）のための専門性・視覚障害教育の専門性を向上させるため、視覚障害教育及び発達障害やその他の障害についても研修を進めること、専門性のある教員への負担増については、全体体制による支援を系統的に可能にさせること、体制の厳しさに関しては、教員の定数の改善（通級指導・外部支援体制）を外部支援が増加している状況を整理し、地域支援、通級による指導等に関わる教員の定数外措置を要請すると共に、外部支援に関わる予算についても確保を図ること、地域の関係機関と連携し、乳幼児の早期発見と通常の学級に在籍している視覚障害のある児童生徒の実態の把握に努めることが大切である。さらに、それら医療機関、福祉機関、その他の教育機関等との連携（スマートサイトを活用したネットワークを構築等）を深めていくことも重要である。

これらの課題を認識した上で、調査結果を踏まえ視覚障害特別支援学校のセンター的機能の拡充のために、自校では、具体的に次のように改善を進めることとした。第一に発達障害という特別支援教育の課題にも対応した読み書き障害（LD等）への支援の必要性を認識し、その専門性を高める研修の実施と支援のアピールをする。第二にスマートサイト¹⁹⁾（東京都ロービジョンケアネットワーク）及びエリアネットワークの活用等、関係機関等とのネットワーク化を確立させ役割分担を明確にする。第三に学校案内及び学校啓発パンフレットを改善する。センター的機能の6項目を明確に提示し、視覚認知障害（LD等）児者への支援も可能であること、東京ロービジョンネットワークのアドレスを掲載する。ホームページにも同様掲載する。

共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築により、「障害の有無によって分け隔てられることなく」「障害の種類によらず一人一人の特別な状況や教育ニーズに添えていく」「障害のある児童生徒の発達の程度、適応の状況等に応じて、柔軟に『学びの場』を変更できる」等、特別支援教育の理念に基づいた教育的ニーズに応じた支援を、どのようにどこまで行っていくのか今後も課題として残しつつも、読み書き障害（LD等）児者への支援を要請に応じ、センター的機能を果たしていくことは、視覚障害特別支援学校の使命であると考ええる。

長尾（2016）²⁰⁾は、「育てたい子供像の中にその盲教育者の誇りを掲げることから盲学校の存続意義は見えてくるかもしれない」と語っている。共生社会を実現するために、視覚障害特別支援学校を必要とする子供のニーズを確実にとらえ、高い専門性があることを原点に、視覚障害特別支援学校の誇りをもってセンター的機能の拡充を図り支援に当たることが必要である。視覚障害特別支援学校は、障害児学校としては、伝統のある特別支援学校として各地でその歴史を刻み、今に受け継いできている。各学校がその特色を生かして創意工夫を重ね、長年にわたり蓄積してきた専門性を生かしながら、家庭や地域社会、関係機関と協力して教育活動の更なる充実を図ることを求められている。そして、「盲学校（視覚障害特別支援学校）ここにあり」と地域にアピールできる力量を備えることが重要である。

視覚障害特別支援学校からの支援に期待する弱視通級指導学級、通常の学級、関係機関等とお互いに理解を深めることで、ネットワーク化が確立し円滑な役割分担ができる。視覚障害特別支援学校が、校内での学習環境を維持しつつ外部への支援に取り組むためには、国の施策や社会情勢、教育的ニ

ズに応じた取組、使命感と情報分析力が必要である。それらを学校経営に活かし、バランスのよい舵取りによりセンター的機能の支援の拡充をもたらすことができ、視覚障害特別支援学校が存続する道につながると考える。

この研究結果を活かして、視覚障害教育の専門性の維持・継承を第一としながらも社会の状況に対応できる学校づくりを目指し、視覚障害特別支援学校の存在意義を高め歴史を刻んでいく所存である。

付記

本稿は、明星大学教育学研究科 修士論文「視覚障害特別支援学校におけるセンター的機能の拡充に関する一考察」の一部である。

謝辞

本研究に取り組むにあたり、全国盲学校長会の各校でアンケート調査及び学校案内等のパンフレット収集に御協力いただき心より御礼申し上げます。また、論文作成に向けて御指導・御助言をくださり常に温かく励ましていただきました、明星大学廣瀬由美子教授に深く感謝申し上げます。

〈参考文献・引用文献〉

- 1) 外務省 2007「障害者の権利に関する条約」
- 2) 文部科学省 2003「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」
- 3) 文部科学省 2007「学校教育法の一部改正（通知）」
- 4) 文部科学省 2007「特別支援教育の推進について（通知）」
- 5) 厚生労働省 2005「発達障害支援法」
- 6) 厚生労働省 2016「発達障害者支援法一部改正」
- 7) 文部科学省 2012「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」
- 8) 文部科学省 2016 平成28年度 特別支援教育資料
- 9) 文部科学省 2012「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」
- 10) 全国盲学校長会 2017「全国盲学校長会現状と課題」
- 11) 独立行政法人国立総合研究所、金子健ら、2012～2013（H25-B-03）専門研究B「特別支援学校（視覚障害）における教材・教具の活用及び情報の共有化に関する研究－ICTの役割を重視しながら－」（平成24年度～25年度）
- 12) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 牟田口辰巳・大内進 2003「盲学校におけるセンター的機能の先導的実践の試みと課題－盲学校グループの取り組みから－」（平成15年7月11日）
- 13) 文部科学省 2005「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」
- 14) 文部科学省 2009「平成21年文部科学省特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（第17回）配付資料2」
- 15) 独立行政法人国立総合研究所、特別支援教育 田中ら、2012「小・中学校に在籍している視覚障害のある児童生徒等に対する指導・支援に関する実証的研究」平成23年度
- 16) 正井 隆晶 2010「特別支援教育移行期における視覚障害特別支援学校とそのセンター的機能の動向」 大学院教育学研究科 修士論文
- 17) 長尾 博 2016 視覚障害教育 視覚障害に聞く「インクルーシブ時代の歩き方」第2回センター機能を考える No.339社会福祉法人 視覚障害者支援総合センター
- 18) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所、田中ら、2011「小・中学校等に在籍している視覚障害のある児童生徒等に対する指導・支援に関する研究」（平成23年3月）
- 19) ささだんごネット 新潟県視覚障害リハビリテーションネットワーク
http://sasadanganet.at.webry.info/201306/article_12.html (2017.12.25)
- 20) 長尾 博 2016 視覚障害教育 視覚障害に聞く「インクルーシブ時代の歩き方」第2回センター機能を考える No.339社会福祉法人 視覚障害者支援総合センター

（廣瀬由美子教授指導 2017年度修士学位取得）

修士論文概要

ジャック＝ダルクローズのソルフェージュの特徴に関する一考察

－『ダルクローズ・ソルフェージュ』とダンノーゼルらによる 『ソルフェージュ・デ・ソルフェージュ』との比較を視点として－

古閑 真実

第1章 研究の目的

ジャック＝ダルクローズ (Jaques-Dalcroze, Émile 1865-1950) は1892年にジュネーヴ音楽院の教授に就任し学生たちの聴取能力に問題を認め、独自のメソッドをつくりあげていった¹。本研究ではジャック＝ダルクローズメソッドにおけるソルフェージュ²の特徴について考察することを目的とする。

第2章 研究の対象と方法

ジャック＝ダルクローズによる『ダルクローズ・ソルフェージュ』全3巻³を研究の対象とする。その際、ダンノーゼル (Danhauser, Adolphe 1835-1896) らによる『ソルフェージュ・デ・ソルフェージュ』⁴を比較研究の対象とする。

第3章 『ダルクローズ・ソルフェージュ』及び『ソルフェージュ・デ・ソルフェージュ』前史

ジャック＝ダルクローズが19世紀末に既に、音楽における技術と表現との関係が希薄になっていることを看破していた旨を考察した。

第4章 『ダルクローズ・ソルフェージュ』について

『ダルクローズ・ソルフェージュ』は、「全音・半音」、及び「基本的主音」⁵を元に、「音列」等により音階における各音の役割を分析し、調性を学ぶ教本である。一方では、「ニュアンスの法則」等の提示により学生に自ら表現させる方法を取ると共に、リズムの課題及び即興等の課題を課している。

第5章 『ソルフェージュ・デ・ソルフェージュ』について

『ソルフェージュ・デ・ソルフェージュ』は初めに音程練習を行い、徐々に難易度を上げている。各曲には強弱記号・表情記号等が書込まれており、それを再現し歌うことにより学ぶ教本である。

第6章 『ダルクローズ・ソルフェージュ』と『ソルフェージュ・デ・ソルフェージュ』の比較

比較項目は「音程練習」、「数字による記譜」、「呼吸」、「表現法」、「即興」、「内的聴取」、「拍の捉え方、及びメトロノーム表記」について、等17項目である。『ダルクローズ・ソルフェージュ』の注目すべき特徴は、「数字による記譜」、及び「リズム」である。「音列」における数字の使用は、音の進もうとする動きの軌跡を和声的な縦の関係も含めて表すことができ、その音が持つ動き・リズムを感じ、創造することを学ぶことができること、また、ジャック＝ダルクローズは「リズム」を音楽の生命と捉えており⁶、「リズム」が重要なテーマであることが明らかになった。

第7章 考察

ジャック＝ダルクローズのソルフェージュメソッドは、音の動きを感受し表現するメソッドであること、そして音の動きとは、その音が持つリズムであり、音の生命である、と考察した。

また、音のリズムを感受する聴覚及び表現するための「呼吸」、「拍節感」等は、身体と結びついて

いることから、リトミック（即ち身体運動を伴う音楽表現）へと発展してゆく、等の考察も行った。

そして最後に、この全過程に「内的聴取」と「即興」が関わっていることから、ジャック＝ダルクローズのソルフェージュメソッドは、子どもの内面に関わってくる教育である、との結論を得た。それまでは、「何を学ぶか」を目的としていたが、ジャック＝ダルクローズのソルフェージュ・メソッドの出現は、「どのように学ぶのか」を目的とする教育に変わっていく転換点となったと考えられる。

マティス・リュシイ⁷の表現の理論はリトミックの基礎を成している⁸、とされる。リュシイの著作を読みジャック＝ダルクローズの「リズム」に対する考えを理解し、更に研究を深めてゆきたい。

引用・参考文献

- 1 ジャック＝ダルクローズ著、板野平訳『リトミック・芸術と教育』全音楽譜出版社、1986、p.91.
- 2 ソルフェージュとは、「本来は、音階や音程、練習用旋律を階名で歌うことを指す語」であった。「19世紀には、音楽家の基礎として入念な教育体系を持つに至った」（『ニューグロヴ世界音楽大事典第10巻』、講談社、1994、p.118.）とされる。現在一般に、音楽の読譜・視唱等基本的な基礎能力を意味する語として使われている。
- 3 ジャック＝ダルクローズ著、板野平・岡本仁共訳『ダルクローズ・ソルフェージュ』第1巻～第3巻、国立音楽大学出版部、1986.
Jaques-Dalcroze, E., *Méthode Jaques-Dalcroze pour le développement de l'instinct rythmique, du sens auditif et du sentiment tonal en 5 parties 8 volumes, 3^{me} partie Les gammes et les tonalités, le phrasé et les nuances, 3 volumes*, Jobin & C^{ie}, Editeurs, Lausanne, 1906.
- 4 Danhauser, Adolphe, *Solfège des solèges (10 volumes)*, Lemoine & Fils 1881.,
Danhauser, Adolphe, *Solfège des solèges (34 volumes)*, Henry Lemoine & C^{ie}, 1923.
- 5 基本的主音は、即ち “l'ut fundamental”
ジャック＝ダルクローズ著、板野平・岡本仁共訳、前掲書、第1巻、p.2.
Jaques-Dalcroze, E., *Méthode Jaques-Dalcroze, 3^{me} partie, Les gammes et les tonalités, le phrasé et les nuances, 1 vol.*, op.cit.p.3.
- 6 ジャック＝ダルクローズ著、板野平訳、前掲書、p.112.
- 7 マティス・リュシイ（Lussy, Mathis 1828-1910）は、スイスの音楽表現理論家。ジャック＝ダルクローズの師である。
- 8 板野和彦、「リュシイのリズム理論の実践的活用に関する研究-リトミック成立に影響を与えた理論の活用-」、音楽教育実践ジャーナル vol.12 no.1、2014、pp.32-37.

（板野和彦教授指導 2017年度修士学位取得）

保育の対話的場面における保育者の実践知

－実践に対する保育者の語りに着目して－

石川 真帆

1. 研究の背景

乳幼児を育てる保育のいとなみは、子どもと大人が対話的に関係をつくることから始まるが、現在の日本の保育現場においては「子どものやる気を引き出す効果的な方法」や「子どもがやりたくなる活動」といった子どもをうまく操作・管理する技術や環境設定をはじめ、効率性や能率性が重視されることも多く、対話が大切にされているとはいえない現実がある。

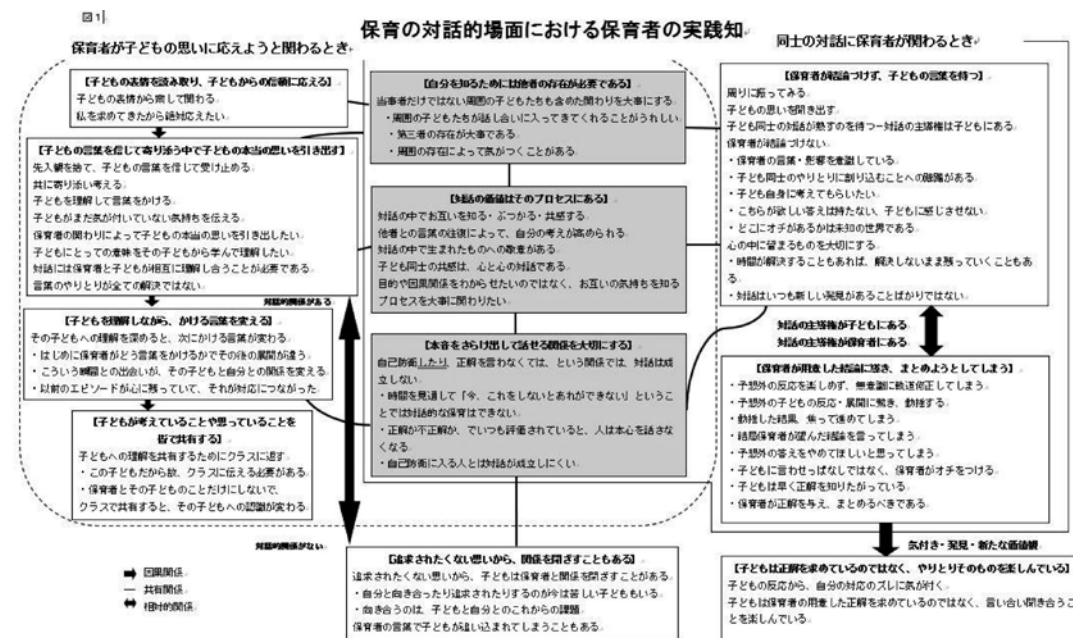
また、2018年4月に施行された新保育所保育指針、幼稚園教育要領、認定こども園教育・保育要領すべてに「育みたい資質・能力」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が記載され、「主体的・対話的で深い学び」を促すことの重要性が指摘されているが、それが具体的に反映されていない。

2. 研究の目的

加藤（2008）は保育者の対話能力が子どもとの対話に大きく影響することを述べているが、本研究では保育の対話的場面で、保育者の行動を暗黙的に方向づけている実践知について、実践に対する保育者の語りに着目して明らかにすることを目的とした。具体的には、私立X幼稚園での参与観察の中で保育者と子どもの発話と行動を記録し、保育者との半構造化面接のデータをKJ法により分析した。

3. 結果と考察

KJ法対話的場面における保育者の11の実践知が明らかになった。



4. 結論

保育の中で豊かな対話を保障するということは、「こうすれば対話が成立する」というノウハウを保育者が身につけたり、基準をつくることではない。対話を大切にしている保育者は、自分自身と常に省察的に「対話」をしながら、子どもの行為や保育者としての自分の関わりの意味を問い続けているこ

ともわかった。

主な引用・参考文献

加藤 繁美『対話的保育カリキュラム〈上〉理論と構造』ひとなる書房, 2007

加藤 繁美『対話的保育カリキュラム〈下〉実践の展開』ひとなる書房, 2008

齋藤 政子『安心感と憧れが育つひと・もの・こと—環境との対話から未来の希望へ』明星大学出版部, 2017

全国保育団体連絡会・保育研究所編『保育白書2017』ひとなる書房, 2017

(齋藤政子教授指導 2017年度修士学位取得)

保育者志望学生の「保育者の専門性」に対する気づきのプロセス

－ 4 年次学生の現場体験に関する語りの分析から －

林 亜貴

1. 問題と目的

少子化問題や待機児童問題を受け、量の拡充や保育の多様化が進む中、懸念されているのが保育者の専門性の低下である。保育者の専門性の向上についての研究も多く行われている近年、保育者養成校の在り方についても注目が集まっている。

本研究では、在学中の学びの中で「保育者の専門性」に対する気づきについてどのような変容プロセスがあったのか、またその変容に至る影響を与えた転機が何かを明らかにすることを目的とした。本研究により、保育者養成校に在籍する学生が保育者になる上で必要な気づきに至るプロセスが明らかになることで、保育者養成の発展に寄与できるのではないかと考える。また、今まで保育者の語りによる形成プロセスの文献は散見するが、学生を対象とするものは見られないことから、保育研究において意義あるものと言える。

2. 方法

4 年制保育者養成校で幼稚園教諭一種免許状・保育士資格の取得を目指し、保育職への就職を希望している大学 4 年生 4 名を対象に、保育者養成校在学時の転機や変容について半構造化面接を行った。ICレコーダーで記録した調査協力者の語りを逐語化し、「保育者の専門性」に対する気づきとなる事象を抽出し、過程（プロセス）を明らかにする分析法である TEM を用いて TEM 図を作成した。さらに TEM 図から得た等至点を元に、新たな秩序を発見したり、築きあげたりする分析法である KJ 法で構造化した。

3. 結果と考察

「気づき」の内容としては、子ども主体の保育計画、子どもの気持ちに寄り添い、理解を深める、子どもとの関係・子ども同士の関係をつくる資質・能力、大人同士の関係をつくる資質・能力の 4 つに分類された。その中でも最も多かった気づきが子ども主体の保育計画であり、さらに、子どもの気持ちに寄り添い、理解を深めるという気づきを中心として、その他全ての気づきに因果関係があることが読み取れた。要因としては、保育者養成校での指導の特徴である「子ども主体の保育」という学びが意識されていることが挙がるのではないかと考えられる。時期の違いに着目してみると、初期に子どもの気持ちに寄り添い、理解を深める気づきがあり、その後子どもの気持ちに寄り添い、理解を深める気づきを受ける形で子ども主体の保育計画を経た後、子どもとの関係・子ども同士の関係をつくる資質・能力や大人同士の関係をつくる資質・能力の気づきへと繋がっていくような傾向にあった。

どの調査協力者も、実習やゼミナールでの活動、サークル活動やボランティア等の現場体験で、「保育者の専門性」に対する気づきを得ていることが分かった。また、調査協力者と子ども、調査協力者と保育者、子どもと保育者など、双方向的な関わりのある状況で「気づき」を促す転機が起きており、一つの「気づき」がそのものだけで完結するのではなく、他の「気づき」と因果関係にあり、新たな気づきの起因となるなど、密接に関係していた。

4. 今後の課題

本研究では、4年制保育者養成校の保育者志望学生を対象に調査を行ったが、短期大学や専門学校等の養成形態の違いが影響を及ぼすことも考えられる。在学期間や実習スケジュールが異なることと、サークル活動やボランティアの経験の有無等の要因との関連を検討していく必要がある。同じ養成形態でもカリキュラムや地域によつての違いがあるため、検証の余地があると言える。

引用文献・参考文献

- 伊勢正明, 藤田晴美, 江刺家由子 (2014) . 「保育者が向上させるべき専門性とその養成に関する一考察」. 『帯広大谷短期大学紀要』. Vol.51, pp.75-86.
- 厚生労働省 (2016) 『平成28年人口動態統計月報年計(概数)の概況』.
<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/geppo/nengai16/index.html> (閲覧日:2017年12月24日)
- 厚生労働省 (2017) 『保育所保育指針』 Vol.117
- 香曾我部琢 (2013) 「保育者の転機の話における自己形成プロセス: 展望の形成とその共有化に着目して」. 『保育学研究』. Vol.51, No.1, pp.117-130.
- ローレンス・M・ブラマー (1994) 『人生のターニングポイント-転機をいかに乗り越えるか』. ブレーン出版. 楳木満生, 森田明子訳.
- 森本美佐, 林悠子, 東村知子 (2013) 「新人保育者の早期離職に関する実態調査」. 『紀要 = Study reports of Narabunka Women's Junior College』. Vol.44, pp.101-109.
- 内閣府子ども・子育て部 (2017) 「子ども・子育て支援新制度について」. 内閣府ホームページ. <http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/outline/pdf/setsume.pdf> (閲覧日:2017年12月24日)
- 奥山順子, 山名裕子 (2006) 「求められる保育者の専門性と大学における保育者養成-保育者志望学生の意識と養成教育の役割-」. 『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』. Vol.28, pp.119-132.
- 穴戸健夫, 金田利子, 茂木俊彦 (2006) 『保育小辞典』. 大月書店
- 高橋貴志 (2016) 『保育者を生きる-専門性と養成』. 日本保育学会 編. 東京大学出版会. 保育学講座, Vol.4, pp.211
- 安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ (2015) 『ワードマップTEA理論編-複線経路等至性アプローチの基礎を学ぶ-』. 新曜社.
- 安田裕子, サトウタツヤ (2012) 『TEMでわかる人生の経路: 質的研究の新展開』. 誠信書房.
- 全国保育士団体連絡会・保育研究所 (2017) 『保育白書2017年版』. ちいさいなかま社.
- 全国保育士養成協議会 (2010) 「指定保育士養成施設卒業生の卒後の動向及び業務の実態に関する調査報告書Ⅱ-調査結果からの展開-」. 『保育士養成資料集』 Vol.52

(齋藤政子教授指導 2017年度修士学位取得)

育児休業明けの母親が求める保育者・保育所の役割

星 早織

1. 問題と目的

先行研究では、保育現場側から見た子育て支援の分析については数多く報告されているが保護者の求める専門性と保育者が目指す専門性にはズレがあることや、保育所や保育者との関わりが、母親の子育てへどのような影響を与えたかについて焦点を当てた研究はほとんど見られないことがわかった。そこで、本研究は育児休業を終了し、保育所を利用しながら職場復帰した母親に対して保育者が行う母親支援に必要な視点や、支援の有効な方法を母親側から捉え、明らかにすることを目的とする。

2. 対象と方法

東京都内に居住し、育児休業を終え子どもを保育所に入所させ、様々な仕事に復職した母親12名を対象に、半構造化面接を実施した。得られたインタビューデータは語りのデータを切片化した上でKJ法により分析を行った。なお、本研究は明星大学研究倫理委員会（受付番号 H29-012）において承認を得て実施した。

3. 結果と考察

育児休業明けの母親が保育者に求める役割には、変容過程があることが明らかとなった。保育所に入所直後は『保育者を観察する時期』を迎え、【保育者としての基本的資質】を求めるが、『子どもを介して保育者を知る時期』に入ると、【子どもに対して丁寧で適切な保育】と【なにかあった時の対応力】そして、【保育者間での情報共有】に支えられた【子ども第一主義の対応力】を求めるようになる。更に、保育者理解が進み『保育者の専門性や役割を理解する時期』になると、保育者に専門家として【専門性向上のための努力】する姿や、保育者を単に我が子への対応という狭い関わりではなく母親に寄り添い共感する者として【育児の協力者という存在】と捉えるようになるなど、段階ごとに求めるものが変化することが明らかとなった。

また、母親が保育所に求める役割に関する語りの分析からは、『子どもに関する項目』と『母親自身に関する項目』、『保育者に関する項目』の三種類に分かれ、それらは関連し合って母親が求める保育所像に結びついていることが明らかとなった。このことから、利用者ニーズを捉えた保育方針の設定や保育所運営を行っていく上で重視していく必要があることを示すことができた。

このように育児休業明けの母親が保育所や保育者にどのような役割を期待しているのかということ、保育所や保育者は母親の意識の変容過程に沿って、支援の視点を段階ごとに変えるべきであることを明らかにすることができた。

5. まとめ・今後の課題

保育者が母親に【育児の協力者という存在】として認識されることは、母親にとって強力なソーシャルサポートとなり、子育てが良い方向に変わっていくことが伺える。また、保育所は【共同的育児観】をもった保育所であることが重要である。保育者の行う保育や母親支援は、保育所の保育方針が大きく影響するものであり、保育の進展のためには、保育者の専門性の向上という個人に起因するものだけでなく、保育所の機能や質の向上についても同時に目指していくことが重要であることがわかった。

今回のインタビューから仕事と子育ての両立にはさまざまな困難があり、母親は不安や悩みを抱えているにも関わらず、それが表出されていないことがわかった。保育者や保育所は母親の置かれている状況把握と同時に、母親の気持ちを想像し、寄り添うことが求められていると考える。今後、本研究で得られた知見を保育実践現場にて活用し、検証を行っていききたい。

引用文献

- ・衛藤真規（2015）保護者との関係に関する保育者の語りの分析－経験年数による保護者との関係の捉え方の違いに着目して－ 保育学研究 53（2）. 84-95
- ・浜田陽太郎（1966）農村における母親の役割 教育社会学研究 21.14-26.
- ・今井麻美（2014）子どもの幼稚園入園に伴い母親が保育者と関わることの意味. 保育学研究 52（2）. 124-134
- ・岩井八郎・近藤博之 編著（2010）現代教育社会学 有斐閣
- ・神谷哲司（2013）保護者とのかわりに関する認識と保育者の感情労働－雇用形態による多母集団同時分析から－ 保育学研究 51（1）. 83-93
- ・神田直子・戸田侑一・神谷哲司・諏訪きぬ（2007）保育園ではぐくまれる共同的育児観－同じ園の保育者と父母の育児観の送還から－ 保育学研究 45（2）. 58-68
- ・厚生労働局「平成27年度版働く女性の実情」<http://www.mhlw.go.jp/bunya/koyoukintou/josei-jitsujo/dl/15b.pdf>. 閲覧日2017.12.22
- ・内閣府「平成9年 国民生活白書」
<http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/9990748/www5.cao.go.jp/seikatsu/whitepaper/h9/wp-pl97-01102.html>. 閲覧日2017.1.17
- ・小川晶（2011）保育所における高学歴・高齢初産母子に対する支援－母親と保育者の関係構築を基軸として－ 保育学研究 49（1）. 51-62
- ・大森弘子・太田仁・水谷弘正（2014）保護者が期待する保育士の専門性－保育士のキャリアパスを通して－ 佛教大学社会福祉学部論集10.1-10
- ・諏訪きぬ・東社協保育部会編著（2009）働く母親が求める“子育て・子育て”支援と課題 フレーベル館

（齋藤政子教授指導 2017年度修士学位取得）

森のようちえんにおける子どもの自然体験と高次神経活動の発達

－「K園」（長野県）を事例に－

渡邊 宣明

1. 問題と目的

知識基盤社会といわれる現在、乳幼児期から自然とかかわる機会が子どもたちから奪われつつある。そうした状況が子どもの育ちに与える影響について不安に思う声も少なくなく、自然体験と子どもの育ちとの関係を考えることが重要な今日の課題になっている。特に満足感や充実感、やる気、意志、集中力を司る大脳前頭葉が、現在の子どものみにおいて十分に発達しきれていないと、正木健雄¹⁾によって以前から指摘されてきている。しかし、実証的な側面からの研究は少ない。

そこで本研究では、幼児期における自然体験が大脳前頭葉における高次神経活動の発達に与える影響について明らかにしていくことを目的とする。本調査の結果をふまえて、自然体験の機会が子どもたちから奪われつつある現在、知識基盤社会における子どもの育ちにおける課題を指摘する。

2. 方法

調査対象は長野県にあるK園の園児計20名（年少5名、年中7名、年長8名）である。調査は2017年7月、9月、12月、3月の午前中（行事等のない日）に実施した。

大脳新皮質前頭葉の活動を調べるうえで採用したのはPavlov, I.P.の理論に基づき、Luria, A. R.らが考案した先行言語指示法による把握運動条件反射法を用いた「GO/NO-GO課題」である。

測定結果は、正木健雄らの基準に従って、①不活発型、②興奮型、③抑制型、④緩慢型、⑤活発型の5つの型に分類した²⁾。検定には χ^2 検定及びFisherの正確確率検定を用い、分布に有意な偏りが認められた場合には調整済み残差分析も実施した。

3. 結果と考察

調査の結果、K園では、7月から3月の8ヶ月間で不活発型が減少し、活発型と緩慢型の子どもが増加した。また高次神経活動の型の出現率を年齢別に調べたところ、年少では不活発型が多く、年長になると活発型が増えていく。そして、K園では年少の子どもの60%が不活発型にとどまるが、年中になると様々な型への移行していき、年長になると、活発型に移る子どもが38%ほど出てきた。さらに先行研究における他園の結果³⁾と比較した結果、K園において、年長では不活発型の出現率は有意に少なく、活発型の出現率は有意に多かった。

以上の結果から、大脳高次神経活動の発達という視点からK園の子どもをみていくと、①不活発型や抑制型の子どものみに対して興奮過程の強さが発達していること、②興奮過程と抑制過程の両過程における平衡性の獲得、③両過程の切り替えのよい活発型への移行という3つの特徴がある。すなわち、他園に比べて、K園の子どもには高次神経活動の型という点において、発達に積極的な面がみられる。

4. おわりに

今回の結果から、保育における子どもたちの自然体験が高次神経活動の発達に寄与していることが推察される。今後の課題は、K園の調査を継続しながら、“森のようちえん”として保育を行っている他の園にも調査を広げ、今回の調査結果をさらに検証していきたい。

【引用文献】

- (1) 正木健雄 (1997) 「今日の子どもの「荒れ」と身体の問題－身体の変化の総点検から－」教育, 47(13), 42-49.
- (2) 正木健雄・森山剛一 (1971) 「人間の高次神経活動の型に関する研究」東京理科大学紀要, 4, 69-81.
- (3) 鹿野晶子・野田寿美子・野井真吾 (2012). 「朝の身体活動プログラムを実施している S 幼稚園児の高次神経活動の特徴」幼児健康教育研究, 18 (1) .28-36.

(齋藤政子教授指導 2017年度修士学位取得)

アロマテラピーによるストレスケアが乳幼児の母親に与える影響

青山 泉

【研究目的】

近年、ストレスを緩和する方法としてアロマテラピーが注目され、母親の育児ストレスマネジメントとして期待されている。しかし、その効果に関する実証的研究はほとんどない。本研究は、母親の生理的反応及び心理的反応に及ぼす影響に焦点を当て、アロマテラピーがストレスをどのように軽減するのかに関して実証的に検討することを目的とした。

【研究方法】

本研究の対象者は、アロマテラピー教室に参加している乳幼児の母親80名、実施期間は平成29年5月～9月までの5ヵ月間であった。アロマテラピーを実施しなかった群と、アロマテラピーを1回のみ実施群、5回継続実施群、10回継続実施群の4グループ（各20名）に分別し、アロマテラピー実施前後に調査した。調査1は質問法調査（独自に作成した意識調査、坂野らの作成した「気分調査票」、GHQ-12）を実施した。調査2は心拍数・血圧測定と、調査3は唾液を採取しアミラーゼ値を実施前後に確認した。アロマテラピー実施群では、教室内では精油を用いて香りの散布（30分）を実施した。アロマテラピーを実施しなかった群には香りを嗅がせずに、定義や効果など講義のみを行い、前後に調査を実施した。得られたデータに関して、統計処理はSPSSを用いて解析を行い、4（グループ）×2（事前・事後）の分散分析を行った。

【結果・考察】

今回の研究の結果、ストレスがある人は98%とほぼ全員で、GHQ-12について、乳幼児の母親の50%に4点以上の精神的不健康状態がみられた。参加後には副交感神経系が優位になり、血圧、心拍数、唾液アミラーゼ値が低下した。1回の実施で顕著に低下した結果であったが、その後の継続変化では群間差が心拍数・血圧では見られず、アミラーゼ値は5回継続したグループが一番の群間差がみられた。アロマテラピーの生理的な作用機序として中枢神経系に作用するので精油の吸入により低下し、交感神経を抑えることを明らかになった。心理的反応の結果として坂野らの気分評価票から5因子全てがアロマテラピー実施を5回継続して実施することで気分が改善した。アロマテラピーの回数を重ねる事によってGHQ-12で評価される不健康状態の割合が低くなって、健康状態の割合が高くなった。1回のみの実施ではなく継続した関わりがより効果的な結果を示すことがわかった。継続することで、母親として子どもに対する否定的な感情が減少し、子どもとの関わりを楽しむことが出来るまでに変容したのではないかと考える。子どもや自分自身に対して肯定的に捉えなおし子育てにより柔軟に適応する力を高めた。この事から子どもの行動特性の理解が育児ストレス認知を軽減することを助けると考えるが、これはアロマテラピーでリラックスしながらメンバーからの受容や共感を得たことが要因であったとも考えられる。しかし、アロマテラピー実施前後の有意差の幅には個人差が見られた。感受性は人によって異なり、その人の趣味や嗜好が大きく関与していることが示唆された。アロマテラピーを用いる時は、それぞれ人の好みに合ったものを使用することで、より良い効果が得られるのではないかと考えられる。母親にセルフストレスコントロールを付けてもらいより良い子育てにも導

いていきたい。

【今後の課題】

今後もデータを集積するとともに、対象の属性をもっと狭めてストレス要因を分別した見方や母親のニーズについてもさらに調べて実施し、精油の種類をより限定して精神的な効果の違いを検討していきたい。乳幼児の母親はアロマセラピーの効果への期待、関心があるためストレスマネジメントの一つとして、日常生活の中でアロマセラピーの活用方法を提案していきたい。

(杉本明子教授指導 2017年度修士学位取得)

保育士と小学校教師の外国に繋がる子どもの適応に対する意識の違い

松山 寛

1. 研究の背景となる課題

日本国内の外国人人口は2015年時点で200万人超であり、外国籍の未成年は30万人近くに上る。外国に繋がる子どもたちの多くは日本の学校に通っているが進学や就職の困難を抱えている。外国に繋がる子どもに配慮した教育を考える際、幼児期に支援的な介入を行うことが有効であり効率的だと言われている。しかし、外国に繋がる子どもへの就学前の支援はほとんど行われていない。

小学校以上では支援が行われ就学前は支援が行われない理由として、小学校教師と保育士の外国に繋がる子どもの適応に対する意識の違いがあるのではないかと考えた。先行研究を見る限りでも、小学校教師は外国に繋がる子どもの言葉の能力や意欲の低さ等を問題視している一方、保育士は子どもは短期間で適応できていると考えているようであった。しかし小学校教師と保育士の意識の違いを客観的に比較できるような研究は見られなかった。そこで保育士と教師の双方に同じ質問紙を用いてアンケート調査を行うことにした。

2. 調査について

日本全国で外国人住民の割合が高い市区町村で、公立小学校において外国に繋がる一年生の児童の担任を経験した教師及び、公立保育所において外国に繋がる年長児の担任を経験した保育士を対象に市区町村教育委員会・市区町村役所に許可をとった上でアンケートを送付した。

質問紙では、保育者／教員として働いた年数等回答者の属性、外国に繋がる児童数等施設の属性を聞き、45項目の質問について卒園／入学時の子どもに当てはまるかを5件法で聞いた。

8月から9月にかけて調査を行ったところ、小学校は6市区町村に計44通を送付し24通の回答があった。保育所は12市区町村に計197通を送付し、109通の回答があった。45の質問への回答を見ると保育士の回答の平均値は3.45、小学校教師の回答の平均値は3.22と保育士の方が上回った。

回答結果に対し因子分析を行ったところ、質問項目を「言葉の理解」、「人間関係のトラブル」、「自己効力感」、「アイデンティティ」、「友だち関係」の5つの因子によって分類することができた。また、それぞれの因子について、小学校教師と保育士との回答に有意な差があるかどうかt検定を行った。「アイデンティティ」について有意差 ($t=.012, p<.05$) が見られた。平均値は小学校教師の方が低いため、小学校教師は保育士よりも子どものアイデンティティ形成について問題視していることが分かった。

3. 考察

就学年齢になると互いの違いを理解できるようになったり国について認識できるようになったりするため、外国人である自分を意識する機会も多く、教師としても子どもが自分のアイデンティティについて悩む姿を見る機会が多いのだと思われる。

その結果として小学校では早くに外国に繋がる子ども達への支援について関心が高まり様々な支援制度が検討された。一方で保育園では関心は高まらず、現場の対応に任されたまま今に至っている。そのような構図があると予測することができる。

今後は有効な支援の時期や方法について明らかにしていきたい。就学前から子どもの現状に合わせたサポートが受けられるような制度やカリキュラムが、一刻も早くできることが望まれる。

主たる参考文献

山本菜穂子「外国人幼児の日本の保育所への適応に関する研究-保護者と保育士の視点の比較を通して」『南山大学国際教育センター紀要』8、2007、75-90

(杉本明子教授指導 2017年度修士学位取得)

小学校国語科物語文における挿絵の変遷と効果的な読みへの活用に関する研究

熊澤 義夫

第1章 目的と先行研究の検討

現代の子どもたちを取り巻く環境には、コンピュータ・テレビ等、映像で情報を発信するものが溢れている。学校の授業においても、i P A D、デジタル教科書等にて、文字や映像を映し出し、学習の効果を上げている。その現状を踏まえると、子どもたちが国語で学ぶ物語文を読む学習において、映像文化につながる挿絵を、読みにつなげることが必要になっている。しかし、以前から物語文の読みについて、挿絵に頼ると読みの力はつかないとする考えが主流であり、現在も挿絵の活用を図る新たな読みの開発について不十分な状況がある。

第2章 物語文における挿絵の変遷

国語教科書に取り上げられている挿絵は白黒のものから色刷りへ、そして、紙面を挿絵が占める割合も増えていった。挿絵画家の名前も、以前は教科書の記載はなかったが、物語の終末に書かれるようになり、平成10年頃からは、物語の最初に掲載されるようになった。

挿絵に関わる文部科学省（文部省）基準については、昭和20年以降、挿絵の活用は「挿絵を活かした読みは低学年が中心」等と、補助的資料として位置づけられたままであった。

第3章 現在の物語文における挿絵の状況

現在の教科書会社3社の教科書に掲載されている物語文を併せて調べると、絵本作家作品は14、書きおろし作品に挿絵は22、既存の作品に挿絵は57と、もともと評価の高い作品に挿絵を併せた作品が多くみられた。各社の特色をまとめると、教育出版の物語文は、昔から評価を得ている作品が多い。光村図書の物語文は、低学年に「絵本作家作品」と「書きおろし作品と挿絵」が多く、高学年になるにつれて「既存の作品に挿絵」の物語が多くなっている。東京書籍の物語文は、他の会社に比べ「既存の作品に挿絵」が多くなっている。

第4章 物語文指導における挿絵の活用状況

東京都内の5地域5小学校の先生に、国語物語文の指導を進める時に、挿絵をどのように活用しているのか、アンケートの記入を依頼した。結果をまとめると、物語文の読み取りに挿絵を活かすことに意識を向けてはいるが、現状では、補助的な活用にとどまっていることが分かった。教材文の基となる絵本が容易に入手できれば、そこに掲載されている挿絵を活用する価値も考えている。教科書に長く掲載されている作品については、効果的な挿絵の活用も実感している。しかし、その実感は低学年が中心となっており、高学年になるほど、挿絵を読みを活かそうとする傾向は少ないということが分かった。

第5章 挿絵の効果的な活用を図るための指導計画

挿絵を読みを活用していこうとする考え方を基に、「ごんぎつね」を教材文とした授業計画を工夫し、東京都内公立小学校4年生の3学級を対象に授業を実施した。授業後に子どもたちが書いた振り返りの内容からは、物語文における挿絵の価値を実感した内容が多かった。その記述をまとめると、「昔のものや体験が足りないことから情景などが分かりづらいものが、挿絵によって容易に想像できるよ

うになる。」「言葉と挿絵を一緒にすると想像が容易になる。」「登場人物の様子や情景がよく分かる。」などの意見が見られた。子どものうちに、挿絵を活かして読みの楽しさや確かさを身に付けていくことで、文章から想像できる力を高めていくことが大切なのである。

第6章まとめと総合考察

多くの小学校教員、小学生、国語教科書物語文の編集の方向は、物語文指導における挿絵の活用を是としている。しかし、その方向に比べて活用が広がっていない。映像文化が充実している時代に、国語物語文の読みにおいても、挿絵の良き効果を活用することが必要なのである。挿絵を読みにつなげる良さを、ICTの活用と関連させながら、効果的活用を図っていくことが今後の課題である。

(羽矢みずき教授指導 2017年度修士学位取得)

「学校と地域が連携・協働したボランティア育成事業の展開と教育的意義の考察」

－ 高等学校農業科教育における実践例をもとに －

高橋 和彦

次期学習指導要領に示された「学校と地域の連携・協働」を展開するに当たり、「学校を核とした地域づくり」の歴史的な背景を明らかにしたうえで、東京都立園芸高等学校バラ園「緑のボランティア」育成事業の先行実践例をもとに、その教育的意義と課題を考察した。

全国の農業系高校においては、「学校支援地域本部」が設置される以前から、多くの学校で「学校と地域の連携と協働」が実践されてきている。この背景には、農業系高校（農学校）設立時の成り立ちが大きく関係していることは明らかであった。「学校と地域の連携と協働」の実践例として、東京都立園芸高等学校バラ園「緑のボランティア」育成事業を紹介した。この中で、生徒とボランティアと一緒にバラに関する授業を受講して、互いに尊敬し合いながら協力し合い、学び合い、教え合う姿が見られた。学習に「個人主義的な活動」ではなく、「協同的で社会的な活動」が展開されていた。これまでのような教師と生徒だけで展開される授業と異なり、和やかで温かく心地よい新鮮な雰囲気を感じ、時間が早く過ぎたと生徒は感じていた。異年齢交流における尊敬と協力の授業展開が行われていたと考えられ、教育的意義が認められた。これは学校集団に家族集団の要素が加味されたことや、「ナナメの関係」の効果であると考えられた。

また、ボランティアはバラ園で活動する中から、好きなバラや自然に触れる楽しみを味わい、仲間との交流を楽しみにボランティア活動に参加し、バラの研修を通してバラに関する知識と技術を深める楽しみを感じ、さらに発展的にボランティアを行いたいとする意欲的な姿勢が見られた。バラ園のボランティアとして活動する中から、充実した生活を楽しんでいる様子がみられた。

これらのことから、バラ園「緑のボランティア」育成事業は生徒にとってもボランティアにとっても意義が認められ、「学校と地域の連携と協働」活動は学校にとっても、生徒にとっても、ボランティアにとっても、地域社会にとっても有意義であることが明らかになった。

東京都立園芸高等学校において学校と地域双方向の「連携・協働」を継続するに当たって課題を整理すると、(1) 継続的活動が可能な体制の確立、(2) 生徒とボランティアが一緒になったバラ園管理、(3) 地域に密着したバラ園、(4) バラ園HPの運営と評価、(5) ボランティアの組織化、などがあげられた。

とりわけ、継続的活動が可能な体制の確立が重要で、学校長とバラ園担当者の異動に関わりなくバラ園「緑のボランティア」育成事業を継続するには、学校とバラ園担当者の間に外部コーディネーターを介在させることにより、「学校と地域の連携と協働」への理解を深めながら、全教職員の協力的雰囲気を醸成することが期待できる。また、生徒とボランティアと一緒に受講する授業にバラの専門的知識や技術を持った市民講師の活用も重要となる。

さらに、こうした活動を広く社会に発信し、バラ園芸文化の普及に寄与することを目的にHPを開設して広報活動を展開しているが、活動に必要な経費や事務局経費をどのように賄うのか、今後の検討が求められる。

「学校と地域の連携と協働」はようやく緒に就いたばかりである。これを継続させ、育てていくためには、その意義を見出し、学校と地域社会を含めた社会全体の理解を進める必要があると考える。

- 佐藤晴雄 2015 「学校を変える地域が変わる－相互参画による学校・家庭・地域連携の進め方－」教育出版
- 佐藤カツコ 1969 「家族集団と学校集団」 牧野 巽 大浦 猛 菊池 幸子 藤原 良毅編 学校社会学 p.79
協同出版
- 高取憲一郎 2004 「文化と進化の心理学」 三学出版
- 高橋興 2011 「学校支援本部をつくる－学校と地域による新たな協働関係－」 ぎょうせい

(樋口修資教授指導 2017年度修士学位取得)

養護教諭とスクールカウンセラーが連携するための条件

－奄美群島におけるスクールカウンセラー活用事業実態をもとに－

丸内 弥生

1 問題と目的

急増する児童生徒の心理的危機問題に対処するため、学校では、教員や養護教諭が、スクールカウンセラー等の多職種と連携していくことが求められている。特に児童生徒の健康問題から心の問題に気付きやすい養護教諭との連携は重要である。しかし、様々な要因により養護教諭とスクールカウンセラーの連携が十分に図られているとは言い難い。本研究では、養護教諭に焦点をあて、養護教諭の職務特性を捉え、養護教諭とスクールカウンセラーが連携していくために、その要因を明らかにすることを目的とする。

2 研究方法

(1) インタビュー調査と分析

- ① 対象：奄美群島の公立小中学校養護教諭4名、スクールカウンセラー4名、管理職4名
- ② 内容：「養護教諭とスクールカウンセラーの連携の現状」「教育相談体制の現状」「保健室における相談活動の現状」
- ③ 方法：半構造化インタビュー

(2) 養護教諭とスクールカウンセラー連携実践事例の分析

小・中学校の養護教諭とスクールカウンセラーの連携実践事例についての分析

3 結果

(1) インタビュー調査

個々のインタビュー内容を概要としてまとめ、コード化し、まず「連携環境状況」「連携意識行動」「特質・専門性」の観点で分類した。更に分類したものを〈連携促進要因〉と〈連携阻害要因〉に分けて考察した。

【連携環境状況】における〈連携促進要因〉としては、スクールカウンセラーは「養護教諭のコーディネーター役」、「兼務コーディネーター」等を挙げていた。

〈連携阻害要因〉としては、「コーディネーター不在」、「管理職の職務理解差」、「管理職のみの対応」等が挙げられていた。養護教諭、スクールカウンセラー、管理職が共通して「回数時間不足」を挙げていた。【連携意識・行動】における〈連携促進要因〉としては、「全職員へのスクールカウンセラーの紹介」「養護教諭への紹介」スクールカウンセラーの積極的な「職員との関係づくり」「フィードバックによる役立ち感」を挙げていた。〈連携阻害要因〉としては、「スクールカウンセラーから担任へのフィードバック」「スクールカウンセラーの活用促進」、「担任とスクールカウンセラーのコミュニケーション」等について挙げていた。【特質・専門性】にお

ける〈連携促進要因〉としては、養護教諭は「相談活動の認知」管理職、「養護教諭のカウンセリング機能」「前提としての養護教諭の相談」「児童の多面的理解」「学校の見立て確認」を挙げていた。スクールカウンセラーは、協働による子ども理解」を挙げていた。〈連携阻害要因〉としては、養護教諭は、「担任との相違」「相談非認知」スクールカウンセラーからは、相談活動の「養護教諭止まり」が挙げられた。

(2) 養護教諭とスクールカウンセラーの連携実践事例分析

小学校の事例では、校内の教育相談体制が整い、養護教諭の行う相談活動が、全職員の共通理解の下に行われていることが、スクールカウンセラーとの連携も促進されるということが分かった。また、中学校の事例では、養護教諭とスクールカウンセラーが緊密な連携の下、養護教諭の相談活動とスクールカウンセラーの行うカウンセリングが補完し合うことにより、効果をもたらしていることが分かった。

4 考察及びまとめ

(1) 「連携」の捉え方

養護教諭とスクールカウンセラーが、相互に専門職として尊敬し合い、対等な関係を築き、児童生徒の支援の目標の達成のためには、各々がもつ専門的な知識を交換し、資源を生かすことであり補完し合いながら進めていくことである。養護教諭とスクールカウンセラーの立場の異なる専門性が、連携効果を生み出すものと考えられる。

(2) 養護教諭の職務特性を生かした相談活動の充実

養護教諭が職務特性を生かし、全職員の共通理解の下に担任や保護者と連携した相談活動を充実させていくことが、スクールカウンセラーとの協働した連携に繋がっていくものと考えられる。

(3) コーディネーターの明確な位置づけと機能

校内の教育相談体制の整備が重要である。中でも、コーディネーターの明確な位置づけとその機能が重要である。養護教諭のコーディネータ的役割も養護教諭とスクールカウンセラーのより一層の連携の深まりをもたらすものと思われる。

〈主な引用・参考文献〉

- 1) 大谷尚子・森田光子(2011) 養護教諭の行う健康相談活動 東山書房
- 2) 松岡靖子(2013) スクールカウンセラーに求められる教員との連携—日常的な心理危機に対応するために—
名古屋大学
- 3) 大杉真紀(2001) 養護教諭の職務特性に関する一研究—学校組織風土との関連から—
名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要48, 382-384.
- 4) すぎむらなおみ(2014) 養護教諭の社会学 - 学校文化・ジェンダー・同化 名古屋大学出版会
- 5) 文部科学省(平成29年3月) 現代的健康課題を抱える子供たちへの ～養護教諭の役割を中心として～
- 6) 山田響子 鶴岡和世 斎藤理砂子 岡田加奈子(2014) 養護教諭の行う連携に関する養護と連携推進要因の整理
千葉大学教育学部研究紀要 第62巻 139～145頁
- 7) 朝日真奈 小坂博嗣 スクールカウンセラーと養護教諭の連携について 福岡大学紀要第65号
- 8) 小西俊子 (2017.8)「チーム学校」実現への養護教諭の役割partⅡ—大学教員の立場から
日本教育カウンセリング学会 第14回大会 自主シンポジウム
- 9) 高 賢一(2009) 公立中学校におけるスクールカウンセラーの活用に関する考察(1)
金沢星稜大学人間科学研究第3巻第1号
- 10) 樋口修資(2015) 最新教育の行政と学校の管理運営 明星大学出版部

(樋口修資教授指導 2017年度修士学位取得)

看護基礎教育における社会人基礎力の育成の取り組み

－協同の精神をふまえた実践を焦点に－

坂田 有季子

第1章 今日の看護教育に求められる能力とその背景

これまで高等教育においては既存の一斉教授型の講義が主流であったが、近年では協同学習をはじめとする「主体的・対話的で深い学び」の新しい教育方法が検討されるようになってきている。看護教育においても、看護師には対象者の複雑性・多様性に対応できるための教育が必要である。

第2章 社会人基礎力の理解

2006年経済産業省から、「職場や社会の中で多様な人々と共に仕事をしていくために必要な基礎的な力」として「社会人基礎力」の概念が発表された。社会人基礎力は、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力から構成されている。

第3章 協同学習の理解

協同学習とは、「集団の仲間全員が高まることをメンバー全員の目標とする」ことを基本に置いた実践すべてであり、「学級のメンバー全員のさらなる成長を追求することが大事なことだと、全員が心から思っ

て学習すること」であると、杉江は協同学習を定義している。グループ学習との違いは、自律した者同士が依存し合い話し合いに参加すること、自分の学びと仲間の学びの個人に2つの責任があることが大きな違いであると考え

る。そして、この「協同の精神」こそが、学びを深め、対人関係の構築のスキルが向上することにつながると考える。

第4章 質問紙法を用いた分析の概要と結果

A看護専門学校は、チーム医療の中核となって働いていく看護師を育成する学校であり、チームの中で自身の役割を実践していき、卒業後は実践力が求められている。協同学習で大切にされる「協同の精神」は、これから「チーム医療」を行って行く学生にとって、なれ合いの助け合いではなく自律した一人一人がチームの成長にも責任をもつことが必要である。また、協同学習を用いた授業により、社会人基礎力が育成され

ると考えた。

質問紙法を用いたアンケートの実施と結果により、協同学習を用いた講義は、社会人基礎力や協同作業認識尺度の自己評価が向上したことがわかる。

第5章 考察

人と人との関わりの経験により、知識や意欲が向上し、経験を通して人は成長する。「協同の精神」は、講義だけで身につくものではなく、学校生活全般を通して培われるため、教職員、全学生が常に意識することが必要である。

おわりに

協同学習における効果を得るためには、日々の学校生活でのかわりが大切である。

今後の課題として、協同学習を提唱したジョンソン.D.W・ジョンソン.R.Tの原典を詳細に検討すること、整合性を含め事前のアンケート調査の項目だてや先行研究をさらに多く検討し、より詳細なデータの分析をふまえて深く読み解くことである。

参考文献

1. 経済産業省『社会人基礎力 育成の手引き－日本の将来を託す若者を育てるために 教育の実践現場から』朝日新聞出版、2010年
2. 杉江修治『協同学習がつくるアクティブ・ラーニング』明治図書出版株式会社、2016年
3. 安永悟『活動性を高める授業づくり 協同学習のすすめ』医学書院、2012年

(廣嶋龍太郎准教授指導 2017年度修士学位取得)

看護基礎教育における学生のリフレクション

－授業改善への取り組み－

田近 亜希

I. 研究の背景

看護行為は日々の実践の積み重ねの中に、患者や家族、同僚看護師や他の医療専門職との相互作用の中で成立している。そのためには、日々の看護実践の中から学びを得る方法を修得することが重要である。リフレクションは、気がかりとなる出来事を振り返り、思考のプロセスを経て経験から学ぶ方法として、看護基礎教育や臨床看護師の研修に取り入れられてきた。どのようにしたら、深いリフレクションになるのか、どのように教授すると効果的なのか、先行研究はあるものの十分に明らかにされていない。

II. 研究目的

本研究では、リフレクションが科目としてカリキュラムに位置付けられている看護専門学校において、学生のリフレクションにおける思考のプロセスを明らかにする。それを基に、リフレクションが効果的に行われるように、教材および授業内容の改善を行う。現在、看護基礎教育や現任教育等において広くリフレクションが行われているため、その教授方法について示唆を得ることは意義が大きいと考える。

III. 研究方法

1. 実習終了後に気になる場面についてリフレクションシートを記入し、そのリフレクションシートを、計量テキスト分析「KH coder」によって分析を行い、語句の特徴を明らかにする。
2. 授業終了後に、リフレクションを行って気が付いたことや学んだことについて半構造化面接を行い、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以後M-GTAと略す）による分析を行い、リフレクションにおける学生の思考プロセスを明らかにする。

IV. 倫理的配慮

研究協力者に説明し同意書を得て、A校及び明星大学の研究倫理審査の承認を得た。

V. 結果及び考察

1. リフレクションシートのKH coderによる分析結果

品詞別頻出回数を抽出した結果は、名詞282、サ変名詞142、動詞128、形容動詞8、形容詞25、副詞32、感動詞7、否定助動詞15だった。名詞と動詞で構成されており、出来事の描写が主となり、感情や判断の記述が乏しく、深いリフレクティブな思考が現れにくい傾向にあった。また、自己の実践の改善点については、看護援助の方法や使用物品の工夫等に関する記述が多く、考え方や現象の捉え方の変化が表現されにくいため、リフレクションシートおよび記入ガイドの変更を行った。

2. 半構造化面接についてM-GTAの分析結果

分析の結果、「相手の目線に立つ」「客観的に観る」「過去の体験との結びつけ」「マイナス思考」「偏った考え」「原因の変換」「患者の隠れた気持ちへの気づき」「患者のできることを発見」「相手の考えを引き出す」「ファシリテーターの難しさ」「考えを深めて助ける人」「経験の共有」「状況に合わせた思考」「患者に受け入れられているという実感」「リフレクションによって見え方の変化を実感」という15の

概念が生成された。概念間の関係から【立場の変換】【過去の体験との結びつけ】【自己の思考の傾向】【ファシリテーターの役割の認識】【患者理解】【状況に合わせた思考】【患者に受け入れられているという実感】【リフレクションによる見え方の変化】という8つのカテゴリーを生成した。

M-GTAによる分析結果から、学生のリフレクションにおける思考は、相手の立場に立つ、客観的に観るという立場を変換させて、現象を捉えることと、過去の経験に結び付けて思考することと、自己の思考の枠を取り払って現象を見つめ直すことで、リフレクションの思考の深まりが明らかになった。Melanie Jasperは、「今までにない状況では、自分がそのときしていることを意識して考えようとする。そこで、すでに学んでいる基準にあてはめようとしたり、意思決定や行動を起こすために、自分の経験を積極的に引き出そうとする」¹⁾と述べ、経験とは、過去の様々な出来事を結び付けて思考することで知識となることを説明している。学生も今まで関連がなかったように思われていた出来事を結び付けて思考していることが明らかになった。

引用文献

1) Melanie Jasper著,中田康夫・光成研一郎・山崎麻由美監訳(2014) ナースのための反省的实践-教育と臨床をむすぶ学びのコア,ゆるみ出版p.23-24

(廣嶋龍太郎准教授指導 2017年度修士学位取得)

発達が気になる子どもと保護者に関わる保育士の専門性と同僚性の向上

－ 保育所内研修・親の会への参加を通して－

岩堀 環

I 研究の背景と目的

近年、保育所において「発達が気になる子ども」の増加が指摘されており早期発見・早期介入・早期支援についての取り組みが重要とされている（笹森ら,2010）。その一方で、保育士は子どもと保護者への支援に対する困難を抱えていると報告されている（津田ら,2014）。

発達障害児、発達が気になる子どもを育てている保護者は日々の子育てによるストレスを感じやすく、精神的健康を悪化させる可能性があるとして述べている（安田ら,2012）。保護者への支援の前提となる保育者と保護者間コミュニケーションに関する現状と課題として、子どもや保護者の生活は時代とともに複雑化、多様化しており、これまでのようにすべてが非専門家的関わりによって解決できない時代になってきた。子育ての専門的な知識や技能を持つ保育所や子育ての専門職である保育者に相談したいというニーズが約2割存在することは全体に占める割合の大きさより、一定の割合で確実に存在すると解釈し、その事実に着目するべきであると述べている（丸目,2014）。このことは、保護者から子育て支援の専門である保育者へのニーズが高まってきていることが示唆される。

このように子育て支援に対するニーズが高まっている中、発達が気になる子どもの親の会に対する意義と結成への取り組みの重要性について指摘している（田所ら,2006；松井ら,2016）。発達が気になる子どもの親の会は、保護者にとって大きな役割を持っていることが明らかである。しかし、保育所主催で行っている発達が気になる子どもの親の会の先行研究はあまり見られない。このことから、保護者にとって身近である保育所における発達が気になる子どもの親の会が十分数整っていないと考えられる。また、保育所主催で行う発達が気になる子どもの親の会の利点として、保育士が親の会へ参加することができ、当事者である保護者の語りを直接聞くことができる。このことは、保護者の家庭背景や思いを理解し支援方法等考えるうえでも重要であると示唆される。

発達が気になる子どもに関わる保育士の専門性についての知識・技能の習得が重要であると同時に発達が気になる子どもを持つ保護者に関わる保育士の子育て支援に対する専門性の向上が求められている。こうした保育士の専門性の向上が求められる中で、担当保育士のみが課題を抱え込んでいることも現状としてあげられている。この課題に対して、職場内における力量の形成の向上として同僚性の向上が重要視されている（三好,2016）。保育における拡大された同僚性の検討によると、保育所内研修のねらいは、子どもや保護者を多角的に分析・理解することや、保育実践の省察と保育方法の再検討ということが一義的な目的である。しかし、同時に、保育所内研修は保育者の育ちや自己形成、もしくは自己信頼性を支えるのであるとすれば、保育所内研修を通して保育士同士、専門職同士の相互に「支え合える」関係性を構築していくうえで重要な役割を果たしていると述べている（黒澤,2012）。

保育士の資質・専門性の向上について、キャリアパスの明確化を見据えた研修の機会の充実が求められている（保育所保育指針,2017）。その一方で、非正規職員も含めた全職員対象の保育内研修会への取り組みは進んでいないことが明らかである（田宮,2007；黒川,2012；鶴,2013）。

このような保育士の専門性の向上に向けた研修の必要性と課題に対する研究は見られるが、保育所内研修を継続的に行うことにより保育士の専門性と同僚性がどのように向上したかという研究はあま

り見られない。

そこで本研究では、発達が気になる子どもと保護者に関わっている保育士を対象としたインタビュー調査を行い、保育所内研修・親の会への参加を通して保育士の専門性と同僚性がどのように向上したのか明らかにすることを目的とする。

Ⅱ 対象と方法

人材育成の一環として保育所内研修（外部講師…臨床心理士・理学療法士による講義型研修会・事例検討会、支援教材研究、環境構成、公開保育等）を立案しH26～H29まで4年間にわたり継続的に実施した。対象者は発達が気になる子どもの親の会へ参加している。保育者の3名（保育所経験年数5年目（非正規）・6年目（正規）・7年目（正規）とし、保育所内研修・親の会へ参加を通して保育士の専門性と職員間と同僚性についてインタビュー調査を行い質的に分析した。

Ⅲ 結果

インタビュー調査から保育所内研修・親の会へ参加する以前は、担当保育士が課題を抱え込んでしまい不安感を持ちながら保育を行っていたが、以後では、以下の項目において保育士の専門性と職員間と同僚性に対する意識の変化があった。①発達が気になる子どもに関わる保育士の変化として「子どもの発達特性」への理解と支援方法についての専門性が向上した。②発達が気になる子どもを持つ保護者への子育て支援として「保護者の家庭環境」「保護者との信頼関係」「保護者のニーズ」「保護者の子育てへの負担感軽減」「専門機関へのつなぎ」に対して理解することで支援方法が向上した。③保育士間の関わりとして「保育士のモチベーション」「保育内容」「職員間での支援体制・連携」「職員間の共通理解」が強化した結果があげられた。

Ⅳ 考察

保育所内研修では、一方的な講義ではなく、発言が活発になるよう配慮をしたことで参加している自覚が生まれ意識の変化がみられた。これらは、全職員同じテーマで研鑽を積みながら職員間で事例検討や支援方法等を共有したことで同僚性に基づく保育士の力量形成が向上したと考えられ、保育士の安心感の熟成に寄与したと示唆される。また、外部講師の指導により様々な意見に触れることでさらに視野が広がり、専門性の向上につながった。

また、保育所における発達が気になる子どもの親の会へ保育士が参加し当事者である保護者の語りを聞くことによって家庭背景や保護者の思いを理解していくことが重要であると意識が変化した。このことは、子どもと保護者に対して適切な支援していくために重要であると考察される。

このように、保育士の専門性と同僚性向上のために保育所内研修・親の会が重要な役割を果たしていると考えられる。

Ⅴ 今後の課題

本研究は、保育所における保育士のインタビューとして3名の保育士を対象に行いその結果の分析にとどまっている。今後は、多職種（看護師・栄養士・調理師・事務職）において保育所内研修・親の会へ参加することによって専門性と同僚性が向上したかを探るとともに成果が実証できるデータや分析方法等の検討を行うことが課題である。

松井ら（2016）は、発達障害児を持つ親の会に所属する母親の子育てにおける前向きな感情を獲得する7過程の特徴をあげている。親の会へ参加することは発達障害児を持つ母親が子育てに対する前向きな感情を獲得していく中で、ソーシャルサポートの認知や子どもの特性への理解のきっかけとなる可能性があるとして述べている。現在、保育所主催による親の会であるが、保護者主催へと移行すると

ともに、7 過程目の「親の会だけではなく地域の発達障害児と母親にも目を向ける」に対する保育所の関わりとして、今後、保護者のサポーターとしての育成について取り組んでいきたいと考えている。通所している保育所における発達が気になる子どもの親の会への参加により保護者自身の感情がどのように変化していったかを探るとともに成果を実証していくことが課題である。

【引用文献】

- (1) 笹森洋樹・後上鐵夫・久保田茂樹・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紀要、第37巻、2010
- (2) 津田郎子・木村留美子：保育所における発達障害の早期発見・早期介入を阻害する要因の検討－「気になる子ども」に対する保育士の認識と支援体制－、金沢大学医薬保健研究域、保健学会誌、vol.38(2)25-33頁、2014
- (3) 安田すみ江・後藤麻美・加村梓：発達障害を持つ保護者の育児上の困難さに関する調査、小児保健研究、第71巻、第4号、495-500頁、2012
- (4) 丸目満弓：保護者支援を前提となる保育士と保護者間コミュニケーションに関する現状と課題－保護者アンケートを中心に－、大阪総合保育大学紀要、第9号、2014
- (5) 田所摂寿・松村陽子・小林啓子：「親の会」の意義と結成への取り組み－発達障害に関する親の会「ゆり木」を中心に－、明治大学心理学紀要、第16号、63-70頁、2006
- (6) 松井藍子、大河内彩子、田高悦子、有本梓、白谷佳恵：発達障害を持つ親の会に属する母親が子育てにおける前向きな感情を獲得する過程、日本地域看護学会誌、Vol.19No.2、75-81頁、2016
- (7) 三好年江：保育者の意識変容と保育内容の改善を目指した園内研修－気づき・意欲・同僚性に注目して－、新見公立大学紀要、第37巻、107-114頁、2016
- (8) 田宮 緑：園内研修における外部講師参加の効果について、常葉学園大学研究紀要（教育学部）第27号、91-102頁、200
- (9) 黒川久美：保育園における特別な支援を必要とする乳幼児の実態と課題、南九州大学人間発達研究、第2巻、2012
- (10) 鶴宏文：障害児保育の専門性の向上を目指した研修型コンサルテーションに関する基礎的研究－自治体の事例研究を通して－、帝塚山大学生活学部紀要、第9号、93-103頁、2013

(星山麻木教授指導 2017年度修士学位取得)

「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」を 観点とした幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続

麻生 秀樹

1 問題の所在

幼稚園教育要領に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として、具体的に10項目示された。さらに、小学校学習指導要領には、総則やいくつかの教科等の中に、この「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の育ちを踏まえた指導の必要性が記されている。これらのことは、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が、幼小の接続期において連続性・一貫性のある円滑な接続に繋がるキーポイントになると考える。幼児期の教育と小学校教育との円滑な接続を図るためには、就学前と後の施設で、子どもの豊かな成長や発達を共通に受け止めながら、それぞれの教育活動を工夫していけるかどうか大きな課題である。そのような認識に立って、幼稚園教育で幼児期の「終わりまでに育ってほしい10の姿」は幼稚園教育現場でどのように育っているのか、そして小学校第1学年の接続期に、単に「小1 プロブレム」対応の適応指導に留まらずに、育った姿をどのように育てていこうとしているのかを、教師が意識することが重要であると考ええる。

2 研究の目的と方法

本研究は、幼稚園教育要領で示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」を観点に、①幼稚園での事例調査を通じて幼児の成長と保育者の役割を考察すること、②幼児期の教育に関わる保育者、幼稚園の保護者、小学校教員への意識調査を通して、幼児の成長への期待と実際の育ちの評価を分析すること、③それらを踏まえて、幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続のためのカリキュラムを提案すること。

3 研究の成果

- (1) 「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」を観点に、5歳児の姿の現れを評価した結果を踏まえた保育者の役割が明らかになった。
- (2) 小学校教員に入学期の児童の「感性」という資質を見取る目を養う必要性が明らかになった
- (3) 「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」を観点にした、「アプローチカリキュラム」と「スタートカリキュラム」を提案することができた。
- (4) 幼稚園等の保育者、幼稚園の保護者、小学校の教員で「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」の見取り（評価）に差異があることが明らかになった。

4 研究の課題

- (1) 「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」を観点として、今回保育者の役割であげた観点（⑥思考力の芽生え）（④道徳性・規範意識の芽生え）以外の観点についても、保育者の役割を様々な事例からあげていく。
- (2) 2018年4月から実施される幼稚園教育要領での保育の中で、作成した「アプローチカリキュラム」を実践していき、「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」の現れを検証していく。

- (3) 「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」に対して、唐津市以外の行政区の幼稚園等の保育者、幼稚園の保護者、小学校の教員がどのような期待をし、実際にどのように評価をしているのか調査をしていく。

【主たる参考文献】

- ・大宮勇雄他 『現場の視点で新要領・指針を考えあう』 ひとなる書房 2017
- ・文部科学省 『幼稚園教育要領』 フレーベル社 2017

(吉富芳正教授指導 2017年度修士学位取得)

博士論文概要

J = ダルクローズが体操教育から受けた影響とその後の体操教育の発展に及ぼした影響についての研究

入江 眞理

1. 研究目的

エミール・ジャック＝ダルクローズ (Jaques-Dalcroze, Emile 1865-1950) が、音楽と動きを融合し体系化したものがリトミックである。リトミックの当初の目的が音楽的能力の涵養であり、現在でも音楽教育家として J = ダルクローズの名前は示されるが、体育史上ではリズムを重視する体操の中心人物と位置づけられている。J = ダルクローズも著作において、少なからず体操に言及しており、体操教育との関わりの中でリトミックを確立していった経緯がうかがわれる。J = ダルクローズが、音楽のための教育でありながら身体運動を取り入れる、という画期的な方法を構想した背景には何があったのだろうか。また J = ダルクローズが体操改革運動に及ぼした影響とはどのようなものだったのだろうか。本研究においては、まず J = ダルクローズが体操教育から受けた影響を検討し、次に J = ダルクローズが、体操教育に及ぼした影響とはどのようなものであったのかを考察することを目的とした。

2. 研究の意義と独自性

J = ダルクローズの創案したリトミックは、これまで主に音楽教育の中で捉えられてきた。しかし、リトミックにおける身体運動には、体操教育からの影響があり、また、体操教育に与えた影響もうかがわれる。本研究においては、リトミックをそれらの体操教育と比較し、影響関係を検討することによって、新教育運動の所産である新しい身体教育における J = ダルクローズの役割を明らかにするものである。体操改革運動における J = ダルクローズの位置づけが明確になることに本研究の意義を求めることができる。

3. 研究方法

J = ダルクローズの著作の中で述べられている、リング、デルサルト、エベールらについての記述を起点として、これら3名の先達たちの著作で述べられた身体運動、身体表現についての部分を分析することにより、J = ダルクローズが受けた影響を考察する。また、メンゼンディーク、ボーデらについては、この2名の体操教育者たちの著作を中心に検討し、J = ダルクローズからの影響について明らかにする。

4. 研究内容の概要

第1章 スウェーデン体操から受けた影響に関する研究

リングのスウェーデン体操は、それまでの非合理的であった体操に生理学的・解剖学的意味を与え、教育としての体育の発展に意味を持たせると同時に、社会全体の変革をももたらした。J = ダルクローズは、リングから動きの形成の原則についての示唆を得た。スウェーデン体操においては、「運動には、特定の“始まり”と“終わり”があり、その結果、運動が行われる“中”がある」、と動きの形成についての原則が示されている。J = ダルクローズも、始める感覚、動き回る感覚、止まる感覚の3つの感覚について言及し、それらを、アナクルーズ、クルーズ、メタクルーズという言葉を用いて表し、リトミックの学習において重要視した。筋肉の収縮と弛緩の連続で生まれるリズムは、隣りあった筋

肉の集合の中で別のリズムを呼び起こし、人体のあらゆる部分に広がると捉えたのである。

第2章 J＝ダルクローズがデルサルトから受けた影響に関する研究

デルサルトを継承したステビンズとJ＝ダルクローズの教育内容には高い近似性が確かめられたが、その背景には、近代的な科学や思想を基礎とした身体に関わる教育の改革のうねりがうかがわれる。ステビンズ、J＝ダルクローズはともに、解剖学的・生理学的に身体運動のしくみを分析する視点をもつと同時に、心、精神、魂といった内面と体と結びつき、および関係性を重視していた。体操改革運動の中であって、J＝ダルクローズは、デルサルトから感情の表現としての身体という考えを学びつつ、「音楽によって呼び覚まされた情感を身体で表現」するための体作りを目指し、体の機能面、とりわけ呼吸に関する生理学的な要素も視野に入れ、リズムによる身体運動の体系をさらに発展させたのである。

第3章 J＝ダルクローズがエベールから受けた影響に関する研究

J＝ダルクローズは、リズムの意識の形成においては拍子によって秩序を追い求める体操の方法は、「生の自発的な発現という性格を不自然に歪める危険をはらんでいる」と考えていた。しかし、エベールの自然的方法については、運動が連続して行われ、流れを重視しているものと捉え、評価していた。J＝ダルクローズは、自然の動きを基本に置くエベールの運動に、動きの流れ、つまり運動の経過を重視するリトミックの方法との同質性を見出したといえる。このことによって、J＝ダルクローズは、生き生きとした感情表現のためには、運動能力を兼ね備えた身体養成も欠かせないものとするに至ったことも示唆された。

第4章 メンゼンディークの体系とリトミックにおける身体運動に関する研究

J＝ダルクローズの教育の理念と方法を、体操改革運動における衛生学的・生理学的方向の中心人物であるメンゼンディークの体系と比較・検討した。メンゼンディークは、身体に関する知識の獲得と、意志が支配する運動によって女性の解放を目指した。メンゼンディークは、リトミックの音楽による動きとリズムの関係性を否定したが、後継者らによってJ＝ダルクローズの考えは再評価されるに至った。つまり、J＝ダルクローズのリズムを重視する運動の方法の意義は、それを排除したメンゼンディークによって、逆説的に根拠を与えられて認められ、その後のドイツ体操の発展に寄与したことが確かめられた。

第5章 ボーデの体操にみるJ＝ダルクローズの影響に関する研究

ボーデは、J＝ダルクローズに学びながら新しく表現体操を確立した。ドイツ体操を中心に、音楽と運動を結合した体操によって、一般にも多くの影響を与えた。ボーデはJ＝ダルクローズとの論争で広く知られるが、J＝ダルクローズの教育の考え方や方法の多くを継承し、それらに基づいて表現体操を体系化し、普及したことが確かめられた。J＝ダルクローズがボーデに与えた影響は大きく、ボーデの体操、ひいてはドイツ体操の発展にもJ＝ダルクローズが重要な役割を果たしたことが明らかになった。

結論

J＝ダルクローズは、リングから動きの形成の原則について示唆を得た。つまり、J＝ダルクローズは、動きの出発点と到達点を繋ぎ合わせる流れに意識を向け、筋肉の収縮と弛緩によって、運動にリズムが生まれることを認識した。デルサルトからは感情を表現する身体の発見を学んだ。そのうえでJ＝ダルクローズは、呼吸と身体運動を関連づけ、動きの流れと呼吸を結びつけた。エベールの体

操は、J = ダルクローズに運動と運動を連結させることの重要性に確信をもたらした。J = ダルクローズは、これらの体操教育から身体と表現、動きについてさまざまな点を学び、運動とリズムの要素を結びつけることによって、リトミックの教育法を確立していった。このことは、リトミックにおける身体運動の方法が、行進と四肢の運動を主要内容とするもの（1904年）から、姿勢や重心の移動を含む躍動的な運動（1922年）へと変容していることから示される。このリズムの要素を取り入れたリトミックによって、身体運動に新しい意味づけがなされ、新たな体操の流れを創り、メンゼンディークの体系、ボーデの表現体操に継承された。体操教育、とりわけドイツを中心とする体操改革運動において、J = ダルクローズのリトミックは、動きにリズムを取り入れて発展してゆくプロセスの中で重要な役割を果たした、ということが本稿における検討により明らかになった。

引用文献・参考文献

1. 欧文献

- 1) Bode, Rudolf, *Alte und Neue Pädagogik*: In Pallat, Ludwig Hilker, Franz, *Künstlerische Körperschulung*, Breslau: Ferdinand Hirt, 1926
- 2) Bode, Rudolf, *Ausdrucksgymnastik*, München: C.H. Beck, 1926
- 3) Hébert, Georges, *L'Éducation physique ou l'entraînement complet par la Méthode Naturelle. Historique documentaire*, 12es., Edition, Paris: Vuibert, 1947
- 4) Jaques-Dalcroze, Emile, *La Rythmique, La Plastique Animée et La Danse*, Lausanne: Jobin & C^{ie}, Editeurs, 1917
- 5) Jaques-Dalcroze, Emile, *Le rythme, la musique et l'éducation*, Lausanne: Jobin & C^{ie}, Editeurs, 1920
- 6) Ling, Pher Henrik, *Allgemeine Begründung der Gymnastik*, Magdeburg: Heinrichshofen, 1847
- 7) Mensendieck, Bess M., *Funktionelles Frauenturnen*, München: F. Bruckmann, 1923
- 8) Mensendieck, Bess M., *Körperkultur der Frau*, München: F. Bruckmann, 1906
- 9) Stebbins, Genevieve, *Delsarte System of Dramatic Expression-Scholar's choice*: New York Edgar S. Werner, 1886
- 10) Stebbins, Genevieve, *Society Gymnastics and Voice-Culture Adapted from the Delsarte System*, New York: Edgar S. Werner, 1888
- 11) Stebbins, Genevieve, *The Genevieve System of Physical Training: Enl. Ed. - Primary Source Edition*: New York Edgar S. Werner, 1898

2. 和文献

- 1) エミール・ジャック＝ダルクローズ著、板野平訳、『リズム運動』、全音楽譜出版、1970
- 2) エミール・ジャック＝ダルクローズ著、板野平訳、『リトミック・芸術と教育』、全音楽譜出版社、1986
- 3) エミール・ジャック＝ダルクローズ著、河口道朗訳、『音楽と人間』、開成出版、2011
- 4) エミール・ジャック＝ダルクローズ著、山本昌男訳、『リズムと音楽と教育』、開成出版、2003
- 5) 大谷武一体育選集刊行会編著、『大谷武一体育選集第三巻』、杏林書院・体育の科学社、1960
- 6) 佐々木由喜子著、『リトミックにおける身体表現法に関する研究－20世紀前後の身体表現教育との比較を中心に－』、博士論文、2016
- 7) 清水重勇著、『フランス近代体育史序説』、不昧堂出版、1986
- 8) 菅井京子著、「表現体操の方法論について－ルドルフ・ボーデの『表現体操』より－」、『びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要』第4号、びわこ成蹊スポーツ大学スポーツ開発・支援センター、2007
- 9) 武田清著、「デルサルートの表現システムについて」『文芸研究』第81号、明治大学文学部文学科、1999
- 10) 新妻弓子著、「Bess M. メンゼンディークの女性体操に関する一考察」、『見形道夫先生退職記念論集 体操とスポーツと教育と』、見形道夫先生退職記念論集刊行会、1989
- 11) ボーデ著、万沢遼訳、『リズム体操－運動課題300を含む－』、ベースボール・マガジン社、1962

(板野和彦教授指導 2017年度博士学位取得)

ジャック＝ダルクローズの教育観の発展に関する研究

－ルソー研究所、クラパレード、モンテッソーリ、ドクロリーとの関わりを中心に－

細川 匡美

1. 研究の課題と背景

ジャック＝ダルクローズ（Jaques-Dalcroze, Émile 1865-1950、以下、J＝ダルクローズと表記）は、スイスの作曲家で音楽教育法リトミックの創始者である。当時の音楽教育は専門家のための技術教育を重視したものであった。しかし、J＝ダルクローズは音楽を通して人間性を豊かにする教育を目指した。その教育法を確立する過程で、彼は当時の最新の生理学や心理学に関心を持ち、出会った多くの識者たちから影響を受け、リトミックが貢献するであろう教育的価値について証明しようとした。リトミックが今日、我が国の幼児教育や初等教育において幅広く応用、実践されている要因のひとつは、音楽性を向上させるとともに子どもの個々の発達や個性に即し、子どもの集中力や思考力、社会性などを引き出す教育的有用性にある。従って、リトミック研究において、その重要性を歴史的研究の観点からJ＝ダルクローズの教育観を再検討することには意義があると思われる。J＝ダルクローズの教育観の形成に関わりをもつ同時代に活躍した人物として、教育改革を推進させた次の心理学者や教育家たちが挙げられる。ジュネーヴでは心理学者のクラパレード（Claparède, Edouard 1873-1940）、イタリアでは、障がい児の治療教育で得た感覚教育法の成果を、定型発達児にも適用させた教育者のモンテッソーリ（Montessori, Maria 1870-1952）、ベルギーの精神科医で教育家のドクロリー（Decroly, Ovide 1871-1932）などである。

本研究の課題はJ＝ダルクローズと同時代に活躍し、リトミックの受容に関わったこれらの教育者たちとの関係を明らかにした上で、彼らから受けた学びによりJ＝ダルクローズの教育観がどのように発展したかを検討し、それが当時の教育の中でどのように位置づけられるかを考察することである。

2. 本論の概要

第1章 ルソー研究所におけるジャック＝ダルクローズの教育法

第1章においては、クラパレードがジュネーヴに創立した「ルソー研究所」とリトミックとの関係について検討し、リトミックの受容が果たした役割について考察した。ルソー研究所は子どもの教育改革のためのラボラトリー、教員養成などを目的とした先駆的教育機関であった。ルソー研究所とJ＝ダルクローズ研究所は、互いの研究所で教育学とリトミックの授業を行っていたことが明らかになった。これはJ＝ダルクローズがリトミックに教育学の知識が不可欠であると考えていたことを示している。一方、ルソー研究所はリトミックを「音楽を活用した身体運動」として、子どもの発達や気質に応じた人間性への教育的成果をもたらす教育法であると評価していた。

第2章 クラパレードからジャック＝ダルクローズへなされた教育に関する示唆について

J＝ダルクローズは音楽家のための音楽教育から、子どもの内省する能力を発揮させ、調和のとれた人間形成を目指す音楽教育へとその教育観を発展させている。第2章では、J＝ダルクローズの教育観の構築への背景のひとつに、クラパレードから与えられた子どもの視点に立った教育学的示唆があったことについて検討した。本章では両者が交わした書簡をもとに、J＝ダルクローズの著書『呼吸と筋肉の神経支配・解剖図（1906）』や『ジャック＝ダルクローズのメソッド（1906）』等の内容

から、クラパレードの助言や協力がJ＝ダルクローズの指導法や教育観に影響を与えたことを明らかにした。

第3章 モンテッソーリとJ＝ダルクローズの身体運動を活用した音楽教育

第3章では、モンテッソーリ・メソッドにおける音楽教育の中でリトミックが実践されていたことについて明らかにした。モンテッソーリは「運動の組織化による人格形成（1932）」の中で、身体運動が人格形成に及ぼす影響やリトミックについて言及しており、身体運動が最終的には「精神と運動の根本的な統一」に達するという見解を示している。つまり、モンテッソーリは身体運動により子どもの自己コントロール機能が促されると捉えていた。J＝ダルクローズもモンテッソーリが提唱する乳幼児教育の効果について評価していた。

第4章 ベルギーにおけるリトミックの受容と展開

ベルギーを代表する精神科医で教育者のドクロリーは、障がい児教育施設での成果を基に子どものための学校を設立した人物である。そのドクロリー学校でもリトミックが行われていた。ドクロリーは運動や遊びの欲求を助けるために音楽やリズムを使ったリトミックを導入し、障がい児への効果はそのまま定型発達児の教育法に適用されたと考えられる。ベルギーでは障がい児教育や幼児教育、初等教育へのリトミックの有用性が認められていたばかりでなく、演劇やダンスなど幅広い分野においてリトミックが展開されていた。

第5章 J＝ダルクローズの教育理念に関する研究－新教育連盟における活動を通して－

クラパレードやモンテッソーリ、ドクロリーは新教育連盟の組織の中心人物であり、それぞれ異なる教育観をもちながらも抑圧的な既存の教育に対して子ども個人の成長を中心に教育を考えていく新教育運動の同朋であった。J＝ダルクローズも音楽教育家として新教育連盟の会議に参加をしている。新教育の動向の中で、リトミックは音楽技術の向上ではなく、自由に表現することで人間としての解放を目指す革新的な音楽教育として、新しい心理学的視座による方法論をもつ、例えば子どもの身体的・精神的における有益な働きについて、また内省する創造力等の能力を発達させ人格の成長に寄与するという新しい教育観を持った音楽教育法として重要な役割を果たしていた。

終章 結論

J＝ダルクローズは専門的に音楽を学ぶ学生のための音楽教育から、身体運動を伴ったリトミックによって精神と肉体のバランス・調和を目指すようになった。その教育観の発展の背景には、多くの研究者や教育者たちからの影響があったことが明らかになった。その影響により、彼は子どもの視点に立った音楽教育を目指すようになったのである。新教育連盟の会議におけるJ＝ダルクローズの積極的なアプローチも、当時の教育心理学や障がい児研究の依拠によるものと考えられる。J＝ダルクローズは当初、実践によるリトミックの指導法に対して、科学的な根拠を求めてクラパレードの心理学的なアプローチによる教育に学び、リトミックを教育的効果のある音楽教育へと体系化させた。彼は子どもの集中力や判断力などを喚起するために、筋肉組織と神経中枢が及ぼす影響について確証を得ることとなった。また、クラパレード、モンテッソーリ、ドクロリーの創立した教育施設でリトミックが実施されていたことが本研究により明らかになった。このことは、リトミックが身体運動と音楽を融合させ、子どもの集中力や社会性などを引き出す一般教育として、また障がい児教育にも有効な教育法として位置付けられていたことを示している。

引用文献

- ・ J-Dalcroze, *La correspondance* (Lettres à Claparède), 1906
- ・ J-Dalcroze, *La Respiration l'Innervation Musculaire Planches Anatomiques* Sandoz, Jobin & Cie, Editeurs. 1906
- ・ Montessori, "Der Aufbau der Person durch die Organisation der Bewegungen", Böhm, *Maria Montessori Texte und Gegenwartsdiskussion*, 1932, pp.77-80 他

(板野和彦教授指導 2017年度博士学位取得)

乳幼児期の自閉スペクトラム症の粗大運動発達の 獲得と特徴における基礎調査研究

伊東 祐恵

1) 序論

DSM-5 (Diagnostic and statistical manual of disorders Fifth Edition) より、自閉スペクトラム症 (Autism Spectrum Disorder;以下ASD) の診断基準に感覚の項目が加わり、注意欠如多動症や発達性協調運動障害の併存の可能性が明記されるなど、対人コミュニケーション以外の身体的な問題に注目が向きつつある。運動発達は、平均的な獲得時期や一定の順序性が定型発達 (Typical Development; 以下TD) として示される。Sallyら (2008) によると運動発達は知的水準 (Intelligence Quotient;以下IQ) と関係するため、知的障害が重度だと運動発達もおくれることが多い。また、乳幼児期の運動発達の指標は、保育所指針解説書 (厚生労働省,2009施行) や幼児期運動指針 (文部科学省,2012通知) などの指針、日本版デンバー式発達スクリーニング検査やJPAN感覚処理・行為機能検査など標準化された評価バッテリーより示されている。乳幼児健康診査 (以下、健診) では、4ヶ月健診は定額、1歳半健診は歩行、3歳児健診は走行・片足立ち、5歳児健診は片足立ち・ケンケン・スキップなどを指標としている。次に、乳幼児期のASDの運動発達は、乳児期は低緊張・手膝這いをせず歩行を獲得・シャフリング・歩行のおくれ、幼児期はバランス機能・協応性・操作性・模倣の低さなどが報告されている (Teitelbaumら,2008;坪倉ら,2015;岩永ら,2010;松田ら,2012)。これらの研究手法は、ホームビデオや保護者へのアンケートの解析など回顧的・後方視的な方法が中心であった。さらに、対象はASDに限定されていない・少人数・運動発達の乳児期と幼児期の関係性は示されていないため、ASDの特性を広く反映するには不十分と考えられた。そのため、ASDに特化した乳幼児期の粗大運動発達の基礎調査は意義がある。一方で、運動は「できた」か「できない」で判断されやすく、できない経験は運動嫌いにつながりやすいため、保育者や療育者は発達の特性や課題に即した指導力が求められる (David,1999;小林ら,1989;文部科学省,2013)。本研究は、乳幼児期のASDの粗大運動発達の獲得と特徴において基礎調査を行い、①獲得時期におくれがあるか、②獲得時期とIQに関係性があるか、③獲得時期がおくれた場合はASDの特性が関係していたか、④運動発達のおくれは乳児期と幼児期で影響していたかを明らかにすることを目的とした。また、基礎調査からの知見を保育や療育場面で実践的に役立たせるため、ASD療育の経験豊かな療育者の運動評価の視点を明らかとし、療育者の持つべき運動評価の視点を検討していく。

2) 乳幼児期の自閉スペクトラム症の運動発達における基礎調査

2-1.乳幼児期の自閉スペクトラム症の粗大運動発達の獲得時期における基礎調査

－ 歩行獲得時期に着目して－

A療育センターを利用する2005年度出生のASD児209名を対象に、粗大運動発達 (定額・寝返り・座位・手膝這い・歩行) のカルテ調査を行った。目的は、①粗大運動発達の獲得時期におくれがあるか、②獲得時期とIQの関係性、③粗大運動発達がおくれた児の特徴を明らかにすることとした。その結果、粗大運動発達の平均獲得時期はおくれがなく、獲得時期とIQの関係性はTDと同様に示唆された。続いて、対象の9名 (5%) は知的障害がないにも関わらず歩行獲得がおくれた児が存在し、①身体面の問題 (低緊張など)、②感覚面の問題 (手足がベタベタすることを嫌がるなど)、③精神面の問題 (こ

だわり・かんしゃくなど)の特徴がみられ、歩行獲得がおくれた要因と推測された。

2-2. 幼児期の自閉スペクトラム症の粗大運動発達の獲得時期における基礎調査

- 5歳児の片足立ちに着目して -

C児童発達支援事業所を利用する5歳児のIQ70以上のASD36名を対象に、片足立ちの保持時間によるバランス機能評価と歩行獲得時期のカルテ調査を行った。目的は、①バランス機能を獲得している児の割合、②片足立ちと歩行獲得時期の関係性、③片足立ちの獲得とIQの関係性、④片足立ちを獲得している児としていない児のIQ・SDQ(多動・不注意)・歩行獲得時期の比較を明らかとすることとした。その結果、歩行獲得時期は全対象がおくれなかったが、バランス機能は14名(39%)が問題を抱えていた。次に、歩行獲得時期とIQとも片足立ちに関係性がみられなかった。続いて、片足立ちを獲得している児としていない児の比較では、IQ・SDQ(多動・不注意)・歩行獲得時期に有意差がなかった。このことから、本研究ではバランス機能の問題は精神面よりも運動面の問題が示唆され、ASD児の運動の問題は乳児期には気づかれにくいのが幼児期に顕在化しやすかった。また、片足立ちの評価は、保育や療育場面で簡便に行え、運動に必要な機能の1つであるバランス機能に問題を抱えやすかったことから、スクリーニング評価としても有効であると考ええる。

3) 自閉スペクトラム症療育の経験豊かな療育者による運動評価の視点

ASD療育の経験豊かな療育者4名を対象に、運動評価の視点についてインタビュー調査を行い、質的分析を行った。目的は、①運動評価の視点、②運動評価の視点は経験の浅い時期から現在はどういうに変化したか、③どのような学びの環境が運動評価の視点に変化を及ぼしたかを明らかとすることとした。その結果、運動評価の視点は、身体面(運動機能・感覚・バランス機能・協応性など)や精神面(こだわりや注意など発達障害の特性・遊びの発達・達成感・楽しさなど)に着目しており、幼児期の運動評価に必要な視点を持っていた。次に、経験の浅い時期から現在では、運動が「できた」か「できない」の視点から身体面や精神面の視点へと変化していた。また、児の示す「行動」と「原因」の関係に変化がみられ、経験の浅い時期は「行動=原因」であったが、現在は「原因→行動」へ変化していた。続いて、学びの環境は運動の専門家によるスーパーバイズから、児の抱える問題や療育者の関わりを客観的に評価し共有できたことで理解を深められた。また、専門家の継続的な関わりは、療育者の評価内容や対応の整合性について確証を得られていた。さらに、運動評価の視点が変化したことで、運動への対応や対策は先輩療育者の真似から評価に基づく対応や対策へと変化した。一方で、療育者の運動評価は児の行動観察による主観的評価で行われており、評価の客観性が課題と考えられた。

4) 総合考察

本研究は、乳幼児期のASDにおける粗大運動発達の獲得と特徴について基礎調査を行い、得られた知見を保育や療育場面に実践的に役立たせるため、療育者の運動評価の視点を明らかとし療育者の持つべき運動評価の視点について検討した。まず、基礎調査において述べる。1つ目は、乳児期の粗大運動発達(定頸・寝返り・座位・手膝這い・歩行)の獲得時期はおくれなかったが、幼児期の片足立ちによるバランス機能は39%に問題を抱えていたため、幼児期に運動の問題が顕在化しやすいことが示唆された。2つ目は、獲得時期とIQの関係性は、乳児期は関係性が示唆されたが、幼児期はIQ70以上の児を対象としたためか関係性はみられなかった。3つ目は、粗大運動発達のおくれとASDの特性の関係性は、①身体面の問題、②感覚面の問題、③精神面の問題が影響する可能性が示された。4つ目は、乳児期と幼児期における粗大運動発達の影響は、歩行獲得時期とバランス機能では関係性がみられな

かった。そのため、乳児期の歩行獲得はおくれなくても、幼児期に運動の問題が顕在化する可能性が考えられた。次に、経験豊かな療育者は、身体面（運動機能・バランス機能・感覚・協応性など）や精神面（遊びの発達段階・精神発達・達成感など）について運動評価の視点を持っていた。続いて、視点の変化は経験の浅い時期は「できた」か「できない」から身体面や精神面へと着目していた。学びの環境は、運動の専門家によるスーパーバイズは、療育者の運動への理解を深め評価の視点に変化をもたらしていた。しかし、評価方法は行動観察による主観的な評価のみで標準化された評価バッテリーを用いた客観的な評価が行われていない点が課題であった。一方で、片足立ち評価は研究2よりバランス機能に問題を抱えやすかったことに加え、5歳児健診で保健師が実施していることから、保育や療育場面で簡便に行えるスクリーニング評価として有効であると考ええる。

5) 結語

ASDには乳幼児期より運動の苦手さや問題を抱える児が少なからず存在し、特に幼児期の集団場面で運動の問題が顕在化しやすい。また、感覚面や精神面の問題が、運動面に影響する可能性が示唆された。次に、経験豊かな療育者は運動評価の視点を持っていたが、標準化された客観的な評価バッテリーの使用が課題であった。一方で、開眼片足立ちによるバランス機能評価は、療育場面で簡易に行えるスクリーニング評価の1つと考える。幼児期の集団場面では、運動が苦手でも楽しさや意欲を高める運動を取り入れた支援は、運動嫌いにならずに運動発達を促していく手立てになりえると考ええる。

引用文献（アルファベット順）

- David L. Gallahue（杉原隆訳）1999 幼少年期の体育 発達の視点からのアプローチ.株式会社大修館書店
 岩永竜一郎,松坂哲鷹,本山和徳 2010 3歳児健診用S-JMAPの発達障害リスク児のスクリーニング精度.感覚統合研究 Vol13:19-23
 小林芳文,當島茂登,安藤正紀 1989 Kiphard BCT（The Body Coordination Test）の開発－MQ知の算出とその解釈－.横浜国立大学研究紀要 Vol29:349-365
 厚生労働省 2008 保育所保育指針解説書（2009施行）
http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04b_0001.pdf（閲覧日：2017年3月3日）
 松田雅弘,新田収,宮島恵樹他 2012 軽度発達障害児と健常児の立位平衡機能の比較について.理学療法科学 Vol27（2）:129-133
 文部科学省 2012 幼児期運動指針.
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319771.htm（閲覧日：2017年7月11日）
 文部科学省 2013 幼児期運動指針ガイドブック第3章幼児期における運動の配慮事項と保育者・保護者の方々に向けた提案.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/__icsFiles/afieldfile/2012/05/11/1319748_6_1.pdf（閲覧日：2017年3月3日）
 Sally O.,Gregory S.,Stacy G.,他 2008 Gross Motor Development, Movement Abnormalities, and Early Identification of Autism.J Autism Dev Disord Vol38:644-656
 Teitelbaum O.,Teitelbaum P. 2008 Does Your Baby Have Autism? Square One Publishers. /坪倉ひふみ（監訳）2014 自閉症かな？と思ったとき.診断と治療社
 坪倉ひふみ 2015 運動発達遅滞を主訴に来院した広汎性発達障害.The journal of cultural sciences Vol64:478-467

（星山麻木教授指導 2017年度博士学位取得）

通級指導教室における自立活動の指導と連携モデル試案

～「チャレンジ日記SSTプログラム」の実践と検証を通じて～

高 嶋 佳 江

I 研究の背景

1 発達障害児が抱える課題

発達障害児は、社会性のつまずきを抱え、孤立、自信喪失、意欲喪失等となり、さらなる社会的不適応となり、自己肯定感低下につながることが多い（小貫・名越・三和, 2004）。

2 発達障害児支援における課題

大人が信頼関係、連携をうながすシステムをつくることが大切である（星山,2012）。通級指導教室は保護者や担任、様々な分野の専門家と連携、協働することが大切である（笹森・大城,2014）。

3 通級指導教室における自立活動の指導

通級指導教室では、特別の教育課程を編成し『自立活動』の内容を取り入れる。自立活動の指導の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素で構成される。通級指導教室における指導の成果が通常の学級における指導につながり、児童の適応状態が改善すること、下がりがちな自己評価、学習意欲を高めることを基本に、通常の学級における個別的な支援、合理的配慮へつなげていくことを目的とした指導の工夫が重要である（笹森,2017）。

4 チャレンジ日記・発表に関する先行研究

武蔵（2010）は、発達障害児が家庭や地域社会で豊かで自立的な生活を送るために、支援ツールによる支援システムを提案した。支援ツールの一つに、「チャレンジ日記」があり、その内容を発表する活動が、「チャレンジ発表」である（大村・武蔵, 2004）。本人と保護者、担任、また友達同士が褒め合うことで、本人の自発性や意欲を育てることを目的とする（高嶋・武蔵, 2013）。

チャレンジ日記とは、子どもが頑張ったことを、本人または家族・教師が記入し、褒め励ます交換記録日記である。

5 社会的適応力に関する先行研究

社会的適応力とは、「社会生活や対人関係を営んでいくために必要とされる力、相手の気持ちを理解し、コミュニケーションをとる力」である（上野・岡田, 2014）。

6 自己肯定感に関する先行研究

本研究における自己肯定感とは、「自己に対して、前向きで、好ましく思い、自分のよさを肯定的に認める感情や態度」とする（田中, 2011）。榎本（2010）は、「人からほめられることで自己肯定感が身に付いてくる、社会的適応力も自己肯定感と関係する」と述べている。

II 研究目的と研究方法

1 研究1 通級指導教室におけるチャレンジ日記SSTプログラムの実践と検証

（仮説1） チャレンジ日記・発表の取組とグループでのSSTを組み合わせた「チャレンジ日記SST」を実践すると発達障害児の社会的適応力と自己肯定感が向上するのではないかと検証する。

※ チャレンジ日記SSTプログラムを「チャレンジ日記SST」とする。

1) 研究目的 通級指導教室において「チャレンジ日記SST」を実践し、発達障害児の社会的適応力と自己肯定感の向上ができるかどうかを検証する。

2) 研究方法 チャレンジ日記の累積記録や本人・保護者・担任アンケートの結果の分析, S-M社会生活能力検査, 児童用コンピテンス尺度, 自尊感情測定尺度, ソーシャルスキル尺度等の評価により, 社会的適応力や自己肯定感について評価, 分析, 考察する。

2 研究2 家庭・通級指導教室・在籍級の連携を促すツールとしてのチャレンジ日記・発表の検証

(仮説2) ①「チャレンジ日記SST」を実践することにより, 家庭・通級教室・在籍級の三者の連携を促すのではないかと。②さらに関係機関との連携を促し横の連携が広がるのではないかと。

1) 研究目的 「チャレンジ日記SST」が保護者, 在籍級, 通級教室との連携を促すツールになるかどうかを検証する。

2) 研究方法 第1節 保護者,担任を対象にアンケート調査を実施し, 数値化する。チャレンジ日記を活用している保護者と活用していない保護者の比較を行い, 分析する。

第2節 実践事例の検討・分析により検証する。SCAT法(大谷, 2007)を活用する。

3 研究3 関係機関にも広げた「チャレンジ日記SST」の実践と検証

1) 研究目的 対象児童S児が通う児童発達支援事業所でもチャレンジ日記を記入し, S児の社会的適応力や自己肯定感が向上したか, 関係機関との連携を促すことができたか検証する。

2) 研究方法 評価尺度評価点の変化により, S児の社会的適応力や自己肯定感が向上したかどうか検討する。また, S児の保護者に半構造化インタビューを行い, SCAT法(大谷, 2007)により分析する。

Ⅲ 研究結果

1 研究1 本通級教室に通級する発達障害児4～5名を対象として「チャレンジ日記SST」を実践した結果, 指導実践1では, 対象児の社会生活適応スキルが向上し, 積極的にコミュニケーションをとるようになった。指導実践2では, 対象児の児童用コンピテンス尺度の社会と合計得点が高くなり, 友達と適切に関わるようになったり, あきらめずに最後まで取り組むようになった。指導実践3では, 自尊感情測定尺度の評価の結果, 自己評価他者評価ともに, 対象児の自尊感情は高くなった。「チャレンジ日記SST」を実践したことにより, 発達障害児の社会的適応力と自己肯定感が向上したことが明らかとなった。

2 研究2 アンケートより, チャレンジ日記を活用している保護者の方が活用していない保護者より, 在籍級, 通級教室, 家庭と連携できていると感じている, チャレンジ日記を活用している保護者のうちの8割がチャレンジ日記は三者の連携ツールになっていると回答していることが分かった。「チャレンジ日記SST」は, 三者をつなぐ連携ツールとなっていることが明らかとなった。

3 研究3 児童発達支援事業所を含めた四者でチャレンジ日記を記入するようになり, S児の社会的適応力や自己肯定感が向上した。保護者のインタビューの分析結果より, 児童発達支援事業所でもチャレンジ日記を記入するようになってから, S児が自己コントロールできるようになり, 自主的に行動することが増えた。四者でやりとりする効果があり, チャレンジ日記が連携を促すツールとなった。関係機関にも連携の輪が広がったことが明らかとなった。

Ⅳ 全体的考察

1 「チャレンジ日記SST」は自立活動の一つの指導パッケージの試案として提案できる。

1) 「チャレンジ日記SST」は, 障害による学習や生活上の困難を改善・克服できるプログラムである。自立活動の内容と「チャレンジ日記SST」は深くつながっている。

2) 「チャレンジ日記SST」は発達障害の特性に応じた支援ができる。チャレンジ日記の特徴やシステムが発達障害児にとって分かりやすく, 意欲付けしやすく, 有効だった。

3) チャレンジ日記は、様々な機能をもち、一人一人のニーズに対応して支援することができる。

4) 意欲向上→積極的コミュニケーション・行動を形成→自己肯定感向上の好循環を形成した。

通級指導教室では、自立活動の指導を効果的に行っていくことが求められる。1)～4)より、「チャレンジ日記SST」は、新学習指導要領の自立活動が重きを置いているねらいを達成できる。

2 「チャレンジ日記SST」は縦横の連携を図る連携モデルだと考える。

1) 「チャレンジ日記SST」は、家庭・通級指導教室・在籍級・関係機関との横の連携と親子等の連携を強化することが明らかとなった。

2) 通級指導教室が「チャレンジ日記SST」の核となり、連携をする上での中心や調整役となる。通級担当者は学級のコンサルテーション役や校内のコーディネーター役を担う。

3 「チャレンジ日記SST」は発達障害児や発達障害児支援が抱える課題を解決する一つの方略と言える。チャレンジ発表の場を増やしたり、関係機関にも広めていきたい。

4 「チャレンジ日記SST」を実践するには、日記を毎日もしくは毎週記入するという保護者や在籍級担任の努力が求められる。「チャレンジ日記SST」について、保護者や担任が理解し、継続して取り組んでいくよう促し励ましていくことが大切である。

〈主な引用文献〉

- ・榎本博明 (2010)：子どもの『自己肯定感』のもつ意味－自己肯定感の基盤の揺らぎを乗り越えるために－。児童心理, No.910, 257-266.
- ・星山麻木 (2012)：障害児保育ワークブック, 萌文書林, 106-109.
- ・武藏博文 (2010)：自立を高める支援ツールの活用, 梅永雄二・井上雅彦 (編), 自閉症支援の最前線, エンパワメント研究所, 32-51.
- ・大村知佐子・武藏博文 (2004)：知的障害児の自立的な生活を目指した支援システムに関する一考察, 富山大学教育実践総合センター紀要, 5,7-16.
- ・高島佳江・武藏博文 (2013)：広汎性発達障害児の積極的コミュニケーションを図る支援－通級指導教室でのソーシャルスキルトレーニングとチャレンジ日記・発表を通して－, LD研究, 22, 3, 254-266

(星山麻木教授指導 2017年度博士学位取得)

投稿論文

エアロビックダンス指導方法に関する研究 メインエクササイズにおける構成パターンとその関係性

田中 雅子

エアロビックダンスは、音楽を用いた運動が有酸素効果を得られるように、一定の時間一定の強度を保ちながら連続して行われなければならない。その構成方法は、ノンストップの音楽を用い、曲調に関係なくビートのみを意識して動く「フリーエクササイズ」と、音楽のメロディーに合わせて振付けて動く「プレコレオ」がある。しかし、この2つのプログラムの関係性が明確でないため、2つの構成方法の指導が分断されており、それらのつながりを持って指導することを困難にしている。そこで、本研究の目的は、この2つの指導法の関係性を明らかにした上で、プレコレオのプログラムである、フィットネスダンスを作成した。フリーエクササイズとプレコレオのつながりを持った指導方法の開発とその指導法を用いて作成したプログラムの運動効果を検証した。S大学学生に、フリーエクササイズから、プレコレオまでの作成方法を段階的に学ばせ、プレコレオのプログラムである、フィットネスダンスを作成させた。そのプログラムの構成の分析と心拍数変動を測定し、安全で効果的なプログラムになっているかを検証した。それによって、学生がプログラム作成能力を身に付けることができる、指導方法の開発及び検証を行うものである。

エアロビックダンス フィットネスダンス ステップシート ステップ辞書

1章 はじめに

1節 エアロビックダンスの背景

エアロビックダンスは、アメリカで考案されたものである。有酸素運動として心肺、呼吸、循環器系へ影響を与え、最大酸素摂取量を増加させる運動プログラムとして、1967年クーパー（Cooper, kenneth H:1931-）が「AEROBICS/エアロビクス」として発表した。そして、1969年ソレンセン（Sorensen, Jacki）が音楽を用い、ダンス的なステップを使った室内で行えるグループエクササイズとして「エアロビックダンス」を考案した。ⁱ

日本では1981年にクーパーが来日し、エアロビクスについて講演すると同時にエアロビックダンスが紹介され、若い女性を中心にブームが起こった。

1983年に、(社)日本エアロビックフィットネス協会（JAFA）が設立され、日本において初めてエアロビックダンスインストラクターの資格制度（ADI）が発足した。ⁱⁱエアロビックダンスは近年若い女性のみならず中高年者や子ども、妊婦、学生など様々な人を対象とした健康体力づくりプログラムとして定着している。さらに、2002年より、JAFAによる日本の楽曲を用いた振り付けのある「フィットネスダンス」というプログラムも開発されている。また、フィットネスクラブを中心に「商品化されたプログラム」ⁱⁱⁱ（プログラムを提供する団体または部署が指導者とフィットネスクラブにプログラムを提供する。プログラム使用料が発生する場合がある）も多く行われるようになっている。商品化されたプログラムの多くは、その内容を外部に公開してはならないという決まりを設けているため、プログラム内容の詳細が明らかにされていない。

2節 エアロビックダンスの教育活動への導入

現在エアロビックダンスは、様々な場所で行われ、学校教育にも活用されている。中村らの研究において^{iv}、学校教育の「現代的なリズムのダンス」として、エアロビックダンスの調査がある。エアロビックダンスは運動量が非常に豊富で、リズムカルな運動であると評価されている。しかし創造性、表現力、鑑賞力、感性の向上などのダンス学習のねらいが期待できないとある。その原因にエアロビックダンスの指導方法が指導者の動きを模倣し運動量を確保するという方法が一般的であり、その他の指導方法が確立されていないことであると考えられる。学習のねらいを向上させるには、学生がエアロビックダンスを作成し、発表を行い、学生が作成したダンスで運動を行うことを目的とした指導方法が必要である。しかし、エアロビックダンスプログラムの構成の特徴が整理されていない。構成パターンには、フリーエクササイズとプレコレオの2つがあるが、それらのつながりを持って学習するためのツールが存在しない。そのため学生がエアロビックダンスを作成し実施するという課題を行うことができず、学校教育に活用しづらいと考えられる。エアロビックダンスが学校教育でも行われるようになった現在、プログラムの構成を明確にし、つながりを持った指導方法が必要であるとする。

3節 研究の目的と方法

エアロビックダンスプログラムは、音楽のリズムのみに当てはめて構成するフリーエクササイズと、音楽のメロディーに合わせて組み立てていく、プレコレオがある。本研究で用いる、フィットネスダンスはプレコレオに分類される。フリーエクササイズとフィットネスダンスは、指導者がプログラムを作成する^v。フィットネスダンス以外のプレコレオのプログラムには、「商品化されたプログラム」がある。そのプログラムでは、作成者と指導者が異なる場合が多く、指導者はプログラムを覚えて指導する。そのため指導者の認識として、フリーエクササイズとプレコレオのつながりが分断されており、両者を別のものとして捉える傾向がある^{vi}。従来広く行われてきた、フリーエクササイズと、最近多く行われるようになったプレコレオのプログラムの関係性が明確ではないため、この2つのつながりを持って指導することを困難にしている。そこで、本研究は、プログラム作成能力向上のために、フリーエクササイズと、プレコレオであるフィットネスダンスとの関係性を明らかにし、2つのプログラムの特徴を整理し、段階的に指導を行う指導方法を提案する。

フィットネス指導者になるコースに所属するS大学学生に、フリーエクササイズからプレコレオまでの作成方法を段階的に指導した後、プレコレオのプログラムである、フィットネスダンスを作成する課題を与えた。S大学学生が作成したフィットネスダンスプログラムをエアロビックダンス経験のないM大学学生、20代、女性7名に実施した。M大学学生の心拍数変動を測定し、S大学学生が作成したフィットネスダンスプログラムが安全で効果的なプログラムになっているかを検証した。それによって学生がプログラム作成能力を身に付けることができる、指導方法の開発、及び検証を行った。

2章 エアロビックダンスの構成

1節 メインエクササイズにおける構成パターンの関係性

エアロビックダンスにおけるメインエクササイズは、呼吸循環器系機能向上のために、運動強度を一定の時間適切なターゲットゾーン内に持続することができる運動を行う。その構成方法には、音楽のリズムのみに当てはめて構成するフリーエクササイズと、音楽のメロディーに合わせて組み立てていく、プレコレオがある。フリーエクササイズには、リニアやコンビネーションがある。メインエクササイズの最小単位はステップ（足の動き）であり、次に32カウントの楽曲構成（フレーズ）の中に複数のステップを組み合わせていくコンビネーションがある。そしてコンビネーションをさらに組み合わせたものがメインエクササイズである。つまり、ステップ $\in$ コンビネーション $\in$ メインエクササイズ。

イズという図式が成り立つ。また、ステップを動きの特性に考慮しながら、つなげていくリニアと、32カウントのステップの塊を作成するコンビネーションと、そのコンビネーションを楽曲の構成に合わせて振付けていくフィットネスダンスの関係は、リニア∈コンビネーション∈プレコレオ（フィットネスダンス）の図式となる。

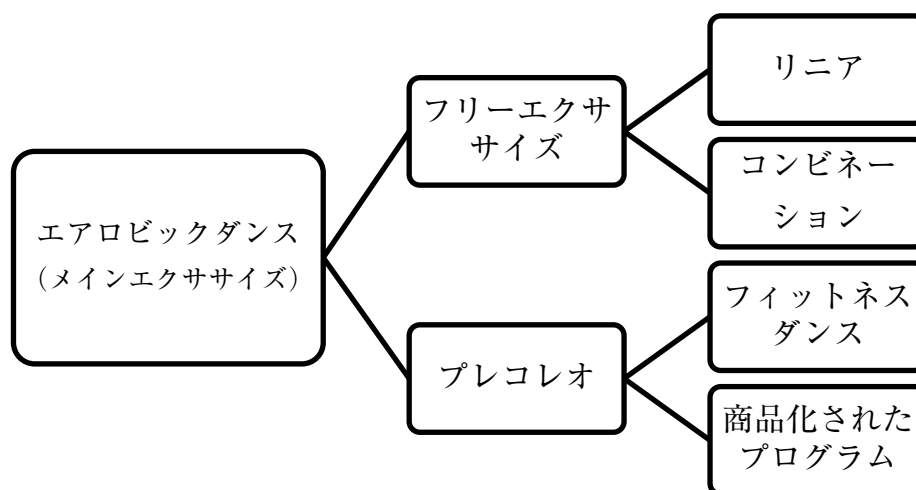


図1 メインエクササイズにおける構成パターンの関係性

表1.エアロビックダンスプログラムの特徴による分類
新・エアロビックダンス指導教本をもとに2017年田中 作成

1. フリーエクササイズ（音楽の構成を意識しない）	
リニア (フリースタイル)	コンビネーションを作らず、次から次へと自由に動きを展開させる方法
コンビネーション	数種類の動きを組み合わせ、それを何度も繰り返して行う方法 コンビネーション導入法 ①アドオン=ビルディングメソッド ②ピラミッド=リバースピラミッドなど
2. プレコレオ（音楽の構成を意識する）フィットネスダンス	
・曲の持っているイメージに合ったステップや、アームのコンビネーションを振り付けていく方法であり、プログラムをバラエティー豊かに楽しいものにする ・目的に合ったBPMで、リズム変化がなく8カウントで区切れるものを基本に選ぶ ・イントロ、メロディー、インサート、エンディングに分類する ・それぞれのイメージに合ったコンビネーションをあてはめる ・基本的には同じメロディーには同じコンビネーションを入れる	

2節 フリーエクササイズ（音楽の構成を意識しない方法）

フリーエクササイズは、音楽の構成を意識しない方法で、音楽のメロディーを意識せず、カウントのみで構成していく方法である。そして、フリーエクササイズは、リニアとコンビネーションの2つに分類される。リニアは、コンビネーションの完成にとらわれず、ステップをつながながら自由に動きを展開させていく方法である。しかし、ステップとステップを変化させて行く際、安全性に考慮し、足運びの良いステップを選択すると共に、1つのステップを行う時間にも考慮する必要がある。つまり、同じステップを長い時間繰り返すと、一定の筋に負担がかかる。そのため、回数を考慮しながら行う必要がある。またリニアは、参加者は動きを覚えなくても良いため、初心者指導に向いている方法である。しかし、たくさんのステップを使用するため、指導者は多くのステップの特徴と、各ステップの関係性を理解しておく必要がある。もう1つはステップを組み合わせたコンビネーションである。

32カウントの楽曲の構成の中に、複数のステップを組み合わせてコンビネーションを作成する。さらにシンメトリー（リードする足を左右対称になるように構成する）に、なるように完成させていく方法がある。コンビネーションには、そのコンビネーションを導入するための方法、「リバースピラミッド」や「アドオン」などがある。^{vii}

3節 プレコレオ（音楽の構成を意識する方法、フィットネスダンス）

プレコレオは曲の持っているイメージに合った動きを、楽曲のメロディーに合わせて振付けて行く方法である。曲の始まり（イントロ）と主なメロディー、間奏（インサート）、曲の終わり（エンディング）などの曲の細かい部分まで把握し振付けて行く。基本的には同じメロディーには同じ動きを入れていく特徴がある。

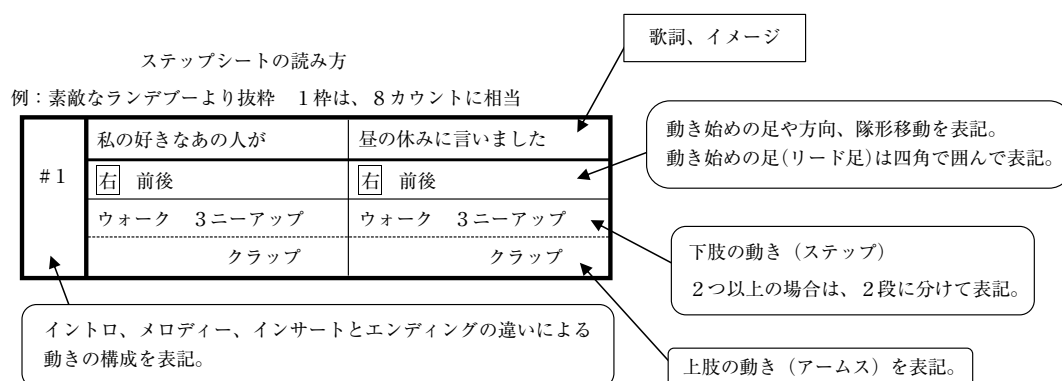
3章 フィットネスダンスの特徴と作成のためのツール

1節 フィットネスダンスとは

フィットネスダンスは、2002年に宮下充正（東京大学名誉教授）によって提唱された、健康体力づくりを目的とした、日本の楽曲に振り付けをしたダンスエクササイズである。^{viii}フィットネスダンスの特徴は日本の楽曲を使用すること、運動として体力要素向上を目的としていること、作成のためのツール「ステップシート」と「ステップ辞書」「フォーメーションシート」があることである。

2節 ステップシート

ステップシート^{ix}とは、動きの全てを表記したもので、音楽に例えるなら楽譜に当たるものである。1986年に池田美知子らによるプログラム作成グループKMS^xによって考案された。ステップシートは楽曲をイントロ、メロディー、インサート（間奏）とエンディングに分析し、楽曲のどの部分に、どのようなカウントがあるのかを表記する。さらに、足の動き（ステップ）と手の動き（アームス）、移動方向、回数やフォーメーションを表記する。



3節 ステップ辞書

ステップとはエアロビックダンスにおける足の動きのことである。ステップについてまとめたツールに、フィットネスダンスステップ辞書^{xi}がある。辞書には55個のステップの名称、動作の説明と原形から目的のステップへの導入方法、運動強度と難易度を3段階に分類したものが五十音順に記されている。55個のステップを原形（これ以上簡単にできないステップ）7つに分類し、難易度の高いステップを無理なく習得するための導入方法が記載されている。同じ原型を持つステップを、原形からの導入でつないでいくと、リニアのプログラムを作成することができる。ステップ辞書に掲載されて

いる項目は以下に記す。

- ① ステップの名称
- ② 動きの説明
- ③ 原形からの導入方法
- ④ 着地衝撃 ステップのローインパクト (L) またはハイインパクト (H) の分類
- ⑤ 運動強度 1 強度 (弱) 2 強度 (中) 3 強度 (強)
- ⑥ 難易度 1 難度 (低) 2 難度 (中) 3 難度 (高)
- ⑦ 原形のマーク

(W ウォーク、K キック、S サイドステップ、T タッチ、B ベンド、H ホップ、L ランジの7つの原形)

ステップ辞書の1部 フィットネスダンス指導教本

ステップ名	動作の説明 原形から目的のステップ完成までの導入例	着地 衝撃	運動 強度	難易 度	原形の マーク
Vステップ	床にアルファベットのVの字を描くつもりで、片足ずつ前に出して戻す。 ①ウォーク→②オープンクローズ→③Vステップ	L	1	2	W
ランジ	片足を踏み出して体重をかけて戻す。(原形)	L	2	2	L
ペンデュラム	ホップしながら、足を振り子のように左右に振り出す。 ①Wホップ→②ペンデュラム	H	3	2	H

原形からの導入方法。リニアとして利用できる

4節 フォーメーションシート

フォーメーションとは、隊形移動のことである。単純なステップの組み合わせでも、飽きずに行うことができる。また、参加者同士のコミュニケーションを図ることができる。

フォーメーションシートの1部 フィットネスダンス指導教本

基本隊形	図	方向・移動
D. セパレート (半分に分かれる／前後・左右)		①フェイス・イレクション (向かい合う)
F. ディスコライン (縦の列) トレイン		①ローテイト (前から後ろへ) ②ローテイト (後ろから前へ) ③バナナビール (2人同時に移動) ④スネイクローテーション (人の間を通り抜けて後ろに移動)

4章 指導方法

1節 指導の手順と学習のねらい

フリーエクササイズのリニア、コンビネーションとプレコレオであるフィットネスダンスの特徴に考慮し、本研究で提案する指導の手順を考案した。それぞれの手順には、学習のねらいを達成させる

ための課題を設けた。この手順は、エアロビックダンスの構成のリニア⇄コンビネーション⇄プレコレオ（フィットネスダンス）関係を仮説とし、それに沿うように作成した。考案した手順とともに、フリーエクササイズとプレコレオをどのように用いて指導するのか以下に示す。

（１）楽曲が32カウントで構成されていることを理解する

フリーエクササイズのコンビネーション技法を用い、8カウント×4の32カウントで歩く動作中心のエクササイズを行う。歩きながら数を数え32カウントの構成を理解する。その後、この学習のねらいを考慮して作成したフィットネスダンス「It's a Small World」を行った。

（２）原形ステップとバリエーションステップの学習

7つの原形ステップである、ウォーク、キック、サイドステップ、タッチ、バンド、ホップ、ランジをフリーエクササイズのコンビネーション技法で指導した。（原形ステップとは、これ以上簡単に出来ないステップで、その他48種のステップ全て、7つの原形ステップのバリエーションとなる）次に、原形以外のステップをリニアの技法を用いて指導した。その後、この学習のねらいを考慮して作成したフィットネスダンス「あいうえお」を行った。

（３）コンビネーションの4つのパターンの学習

4つのコンビネーションパターンの特徴を指導し、学生が作成発表を行う。

（４）フィットネスダンスの課題曲の練習（複雑なコンビネーション、難度の高いステップの練習）

課題曲には（１）から（４）の学習のねらいが組み込まれている。課題曲を行うことと、コンビネーションを作成することの両方を行うことによって、フリーエクササイズとプレコレオのつながりを持って学習することができる。

（５）フィットネスダンス作成

リニア技法によって、ステップ辞書にある55個のステップを習得し、それを用いてステップを32カウントの楽曲のリズムに合わせた、コンビネーションを作成することができる。それを経て、コンビネーションをイントロ、メロディー、インサート、エンディングの、楽曲の構成にあわせた振り付けの、プレコレオ（フィットネスダンス）が作成することができた。

2節 コンビネーションの4つのパターン

エアロビックダンスのプログラムは音楽の構成上、通常は32カウントで構成されている。そのため、32カウントのコンビネーションを作成し、それをつなぎ合わせて行くことによってプログラムを作成する。32カウントのコンビネーションには、4つのパターンがある。最も難易度の低い「16カウントコンビネーション」は、2つのステップを交互に行うコンビネーションである。次に「32カウントコンビネーション」は、8カウントずつ異なるステップを4つ行う。さらに「64カウントシンメトリーコンビネーション」は、32カウントコンビネーションを反対の足からリードし、左右対称に行うコンビネーションである。その際リードする足を変化させる方法^{xii}を用いてリードチェンジを行わなければならない。最後に、8カウントに数種類のステップが入った「複雑なコンビネーション」^{xiii}がある。

この4つのコンビネーションの特徴を指導し、学生に4つのコンビネーションの作成及び発表の課題を与えた。その上で次の課題である、フィットネスダンスの作成を行った。

（１）コンビネーションの4つのパターン

①「16カウントコンビネーション」（略式ステップシート、1枠8カウント）

#1	A	B	A	B
----	---	---	---	---

②「32カウントコンビネーション」

#2	A	B	C	D
----	---	---	---	---

③シンメトリーコンビネーション（左右対称）

「16カウントシンメトリーコンビネーション」

#3	A 右足	B リードチェンジ	A '左足	B 'リードチェンジ
----	------	-----------	-------	------------

「64カウントシンメトリーコンビネーション」

#4	A 右足	B	C	D リードチェンジ
#4'	A '左足	B '	C '	D 'リードチェンジ

リードチェンジの方法
①タッチをする
②シングルー
シングルダブル
右、左、左右
左、右 左左
③両足をそろえる

④1 枠（8 カウント）に複数のステップが存在するコンビネーション

「複雑なコンビネーション」

#5	A	B C D	E	F
----	---	-------	---	---

B C D例：グレープバイン4 カウント、マンボ2 カウント バウンス2 カウント

3 節 フィットネスダンスの作成手順

フィットネスダンスはプレコレオに分類され、楽曲をバックミュージックとして使用し、カウントに合わせて動くフリーエクササイズと異なり、楽曲の歌詞やメロディーのイメージに合わせて振りつけていく特徴を持つ。楽曲をイントロ、メロディー#1、#2、#3など、インサート、エンディングに分け、楽曲の分析を行ったうえで振付ける。「Monster」を例に作成手順を以下にまとめた。

（1）楽曲の構成を分析する

楽曲をイントロ、インサート（間奏）、メロディー、エンディングにステップシートのマスを割っていく作業である。この作業によってメロディーには主要な歌詞や、コーラスなどのさびの部分が、どこに何カウント繰り返されているかが明らかになる。

表2 楽曲の構成要素 フィットネスダンス指導教本

イントロ	曲の始まる部分を指す。基本的には歌詞が始まる前までとしてコンビネーションに入る準備をする。メロディーの導入部分。
メロディー	曲の中心部分であり、主要な歌詞やコーラスなどがある。
インサート	メロディーとメロディーの間に入る歌詞のない部分などを指す。基本的にはコンビネーションに含めない。
エンディング	曲の最後の部分を指す。楽曲の終わり方は、さまざまである。メロディーの延長やコーラス、または、切りよくピタッと曲が止まるものや音が徐々に小さくなるものなどがある。

5 章 結果フィットネスダンスの作成の手順を用いた授業の実践

1 節 学生によるフィットネスダンス作成の手順

（1）楽曲の分析

楽曲をイントロ、メロディー、インサート、エンディングに分け、どのようなカウントで構成されているかをステップシートに記入していく。

「Monster」楽曲分析 略式ステップシート

イントロ				
# 1				
# 2				
# 3				
# 1				
# 2'				
# 4				
# 5				
# 5'				
# 1				
# 2'				
# 4				
間奏①				
間奏②				
間奏③				
# 1				
# 2"				
# 3'				
E (# 5)				

カウントの変則

1 棒 8 カウントで数える
通常 32 カウント構成であるが、この楽曲はイントロ、# 3 は 16 カウントで # 2 " は 4 カウント余りなどカウントの変則をシートに表記することで楽曲の構成が理解できる。

楽曲の構成の特徴「Monster」

5 つのメロディーと曲調の異なる間奏がある。

イメージのある振付

曲調の異なる間奏を活かしてイメージのある振り付けをする。
間奏①円を作る。
間奏②亡霊がメリーゴーランドに乗っている
間奏③亡霊たちのパーティ。

(2) 楽曲のイメージを明確にする。

イメージにあったステップやアームスを選択してコンビネーションを作成する。

この楽曲は「Monster」なので、様々なモンスターを登場させた。「マイケルジャクソンのスリラーに出てくるゾンビ」「ドラキュラの棺桶の蓋が開閉する様子」「亡霊たちのパーティの様子」「中国のおばけキョンシー」などのイメージのある振付になっている。

「Monster」ステップシートの 1 部

# 1	スリラー			
	㊦	㊦ 左	㊦	㊦ 右
	タップステップ R 2 L 2 R 4 スリラー	Vステップ	タップステップ R 2 L 2 R 4 スリラー	Vステップ

(3) コンビネーションを作成する。(足の動き、ステップ)

楽曲の構成分析によって明らかになった音楽の構成に合わせて、コンビネーションを選択する。(16、32、64 カウントのシンメトリーから選択する)。そして足のステップを作成する。

・コンビネーションパターン

＃1 　＃4 「16カウントのシンメトリーコンビネーション」

＃2 　＃3 「16カウントのコンビネーション」

I（間奏）フォーメーションを用いたステップ

E（エンディング）フォーメーションを用いたコンビネーション

（4）アームス（手の動き）を作成する。

楽曲のイメージに合ったアームスを振付ける。嵐の楽曲「Monster」に合わせて、ドラキュラの棺桶の蓋が開閉するアームスなどをイメージして振り付けている。

（5）フォーメーションを作成

・ステップバイステップで縦の列（ディスコライン）をつくり、前の人の肩に両手を置き、つながってジャンプ（中国のおばけキョンシーになって）。

・つながったまま走る。（千と千尋の神隠しの白龍になって）

（6）エンディング（ポーズなどを決める）

キョンシーがお札を貼られて止まる振り付けをエンディングとした。

「Monster」ステップシートの1部

E		キョンシー	つながったまま	キョンシー
	ディスコライン		フォロワーリーダー	
	ステップバイステップ 前と横	ジャンプ キョンシー	ウォーク	ジャンプ キョンシー
	つながったまま	つながったまま	つながったまま	お札を貼られ止る
	フォロワーリーダー	フォロワーリーダー	フォロワーリーダー	つながったまま
	ジョグ 白 龍	ジョグ 白 龍	ジョグ 白 龍	ジョグ ストップ 白 龍
エンディングポーズ				

2節 完成したフィットネスダンス

学生が作成したフィットネスダンスのステップシート

MUSIC：Monster ARTIST：嵐 TIME：4:49 BPM：136 作詞：UNITE・Sean-D 作曲：CHIMEY リリース：2010.5.9

I	マイケルスリラー	イメージを記入		
	スリラーポーズ			
#1	スリラー			
	☐	☐ 左	☐	☐ 右
	スリラー 右2左2右4 タップステップ	Vステップ	タップステップ 左2右2左4 スリラー	Vステップ

# 2				
	☐		☐	
	1ステップ 右手左手90度 ピッアブー手の平中	グレープバイン サークルアウトS	1ステップ 右手左手90度 ピッアブー手の平中	Vステップ
# 3	*墓から這い出す	黄泉へ引き込まれる		
	☐			
	オープンウォーク スロー ナンバ歩き	ハリーウォーク 引き込まれる アームイン		
# 1				
	☐	☐ 左	☐	☐ 右
	タップステップ 右2左2右4 スリラー	Vステップ	タップステップ 左2右2左4 スリラー	Vステップ
# 2				
	☐			
	右手左手90度 1ステップ ピッアブー手の平中	グレープバイン サークルアウトS		
# 4	ホーンテッドマンションの椅子が回る			
	☐ 右へ	ユアスポット	☐ 左へ	ユアスポット
	シャッセ右左 リバース ホーンテッドマンション	ウォーク7タッチ	シャッセ左右 リバース	ウォーク7タッチ
# 5		キョンシー	つながったまま	キョンシー
	ディスコライン		フォロワーリーダー	
	ステップバイステップ 前と横	ジャンプ キョンシー	ウォーク	ジャンプ キョンシー
# 5	つながったまま	つながったまま	つながったまま	つながったまま
	フォロワーリーダー	フォロワーリーダー	フォロワーリーダー	フォロワーリーダー
	ウォーク	ジャンプ キョンシー	ウォーク	ジャンプ キョンシー
	つながったまま	つながったまま		
	フォロワーリーダー	フォロワーリーダー		
	ジョグ 白 龍	ジョグ 白 龍		
# 1				
	☐	☐ 左	☐	☐ 右
	タップステップ 右2左2右4 スリラー	Vステップ	タップステップ 左2右2左4 スリラー	Vステップ

# 2				
	☐ 右			
	1ステップ 右手左手90度 ピッアブー手の平中	グレープバイン サークルアウトS		
# 4	ホーンテッドマンションの椅子が回る			
	☐ 右へ	ユアスポット	☐ 左へ	ユアスポット
	シャッセ右左 リバース ホーンテッドマンション	ウォーク7タッチ	シャッセ右左 リバース	ウォーク7タッチ
I ①				
	サークル			
	ステップバイステップ	ステップバイステップ	ステップバイステップ	ステップバイステップ
I ②				
	メリーゴーランド			
	ウォークアップダウン メリーゴーランド	ウォークアップダウン		
I ③	亡霊たちのパーティ			
	☐ イン	☐ アウト	☐ イン	☐ アウト
	アラベスク	アラベスク	アラベスク	アラベスク
# 1				
	☐	☐ 左 右	☐	☐ 右 左
	タップステップ 右2左2右4 スリラー	Vステップ	タップステップ 左2右2左4 スリラー	Vステップ
# 2 “				
	☐		☐	4カウント
	1 ステップ 右手左手90度 ピッアブー手の平中	グレープバイン サークルアウトS	1 ステップ 右手左手90度 ピッアブー手の平中	グレープバイン サークルアウトS ウォーク
# 3 “	*墓から這い出す	黄泉へ引き込まれる	*墓から這い出す	黄泉へ引き込まれる
	オープンウォーク スロー ナンバ歩き	ハリーウォーク 引き込まれる アームイン	オープンウォーク スロー ナンバ歩き	ハリーウォーク 引き込まれる アームイン
E		キョンシー	つながったまま	キョンシー
	ディスコライン		フォロワーリーダー	
	ステップバイステップ 前と横	ジャンプ キョンシー	ウォーク	ジャンプ キョンシー

	つながったまま	つながったまま	つながったまま	お札を貼られ止る
	フォロワーリーダー	フォロワーリーダー	フォロワーリーダー	つながったまま
	ジョグ 白龍	ジョグ 白龍	ジョグ 白龍	ジョグ ストップ 白龍

3 節 授業の実践

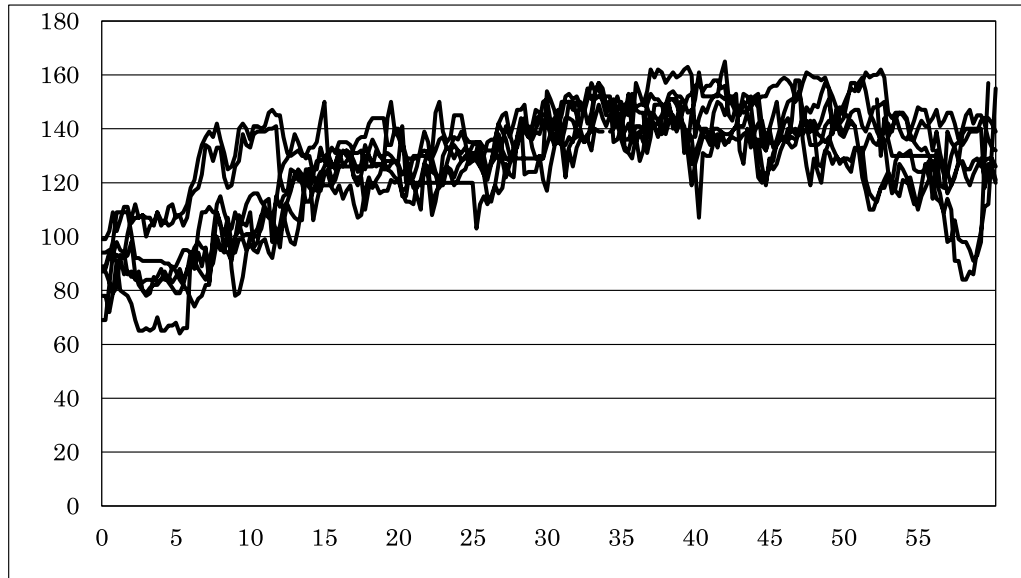
課題曲は学生が作成したフィットネスダンスを含み、ウォームアップから、メインエクササイズ、クールダウンへと心拍数が徐々に上がり、キープし徐々に下がる有酸素運動の心拍数変動を意識して組み立てた。ダンス 2 から12までを練習することで学習のねらいを実践することができた。

表 3.課題曲のリストと学習のねらい

	曲名	パート	ねらい
1	昴	ウォームアップ	ストレッチ
2	It's a Small World	メインエクササイズ アップ	メロディーが32カウントで構成されていることを理解する。リズムに合わせて歩くフォーメーション：スキッター、サークル（ウォークのみでフォーメーション）
3	あいうえお	メインエクササイズ アップ	原形ステップの練習
4	つけまつける	メインエクササイズ アップ	リード足の変換S-S-W
5	恋のブギ・ウギ・トレイン	メインエクササイズ キープ	ダンス 6 の練習曲「ごめんなさいのKissing You」と同じコンビネーションをゆっくりなテンポで行い次の曲に備える。
6	ごめんなさいの <i>Kissing You</i> 学生が作成したダンス	メインエクササイズ キープ	複雑なコンビネーション 8 カウントに 2 つ以上のステップ 方向転換
7	<i>Monster</i> 学生が作成したダンス	メインエクササイズ キープ	リード足の変化 様々な種類のフォーメーション モンスターのイメージにあわせて動く (スリラー、キョンシー、ホーンテッドマンション、亡霊)
8	なつやすみファンクラブ 学生が作成したダンス	メインエクササイズ キープ	難易度の高いステップ 速いリズムで動く
9	めざせポケモンマスター	メインエクササイズ キープ	複雑なコンビネーション 8 カウントに 2 つ以上のステップ リズム変化
10	ウィーアー! (ワンピース)	メインエクササイズ キープ	リズム変化 (少) フォーメーション:ファインドパートナー、1 ステップクランク
11	パープルタウン	メインエクササイズ ダウン	難易度の高いステップ
12	ルパン三世のテーマ	メインエクササイズ ダウン	パートナーを見つけて動く イメージ：キャラクターのポーズ ルパン、不二子、次元、五右エ門
13	島唄	クールダウン	ストレッチ

4 節 学生が作成したダンスの運動強度

M大学学生（20代女性7名）に、S大学学生が作成したフィットネスダンスを行い、運動中の心拍数変動を測定した。13曲のプログラム中4曲が、学生が作成したフィットネスダンスである。測定方法は、POLAR社製HRモニターを用い、15秒インターバルで測定し、1分移動平均でデータ処理を行った。このデータから運動強度が徐々に上昇し、エアロビックキープエクササイズ中には一定の時間強度を維持し、その後徐々に下がる有酸素効果が望める運動強度であった。



学生7名の運動中心拍数変動

6 章 考察

本研究で提案した指導方法を用いることで、リニア、コンビネーション、プレコレオのつながりを持って学習することが可能になり、学生が有酸素効果が望めるプログラム作成ができることが検証された。学習の手順を以下にまとめる。

1. 楽曲の構成理解とステップの習得

楽曲のカウントが8カウント×4=32カウントになっていることを習得するために、課題曲の数を数えながら歩く課題を行った。それによってメロディーが32カウントで構成されていることを理解させることができた。さらにステップ辞書のステップの原形から、バリエーションに変化させるリニアにて、55個のステップを習得させることができた。

2. コンビネーションの学習

コンビネーションの4つのパターンを学習したのち、学生がそれぞれのパターンのコンビネーションを作成し実施した。リニアとコンビネーションの構成はエアロビックダンスの構成の「フリーエクササイズ」に分類される。これによって学生が作成したフリーエクササイズプログラムの実施が可能になった。

3. プレコレオ作成と実施

リニアにてステップを習得し、次にコンビネーションを作成する。ここまでの32カウントで構成されたレッスン用の音源を用いるフリーエクササイズである。その学習を経て、原曲（レッスン用にアレンジされていない、歌手が歌っているもの）を用い楽曲をイントロ、メロディー、インサート、エ

ンディングに構成分析を行い、構成の特徴にしたがって、コンビネーションを当てはめて作成するブレコレオのプログラムを作成と実施ができた。

エアロビックダンスは、長年フィットネスクラブを中心に実施されてきた。それは運動量を確保することを目的とした、指導者の動きを模倣する指導法である。そのため、その他の指導法が明確にされていない現状がある。本研究で検証された指導法を用いることにより、学生自身がプログラムを作成、実施することができた。将来指導者になる学生対象に、プログラム作成能力向上のための指導法として活用できることが検証された。

おわりに

本研究では、フリーエクササイズのリニア、コンビネーション、ブレコレオの順に学習する指導方法を開発した。今後の研究として、1曲数分のフィットネスダンスをリニア、コンビネーションに分解して、有酸素運動に必要な時間を行うことのできるプログラムの作成方法の開発、検証が必要である。それによってフィットネス指導者養成コースの学生だけではなく、一般体育を専攻する学生やエアロビックダンスを専門としない教員がプログラム作成、指導が可能になると思われる。

本研究において実験、分析に協力を頂いた、穂積典子先生に感謝の意を表します。

- i 池田美知子編『エアロビックダンス基礎理論ハンドブック』教育インフォメーションサービス、2000年、P.18
- ii 現在は公益法人日本フィットネス協会と改名
- iii 「商品化されたプログラム」プログラムを提供する団体が指導者とフィットネスクラブにプログラムを提供する。その際プログラム使用料が発生し、プログラムの外部への流出は禁じられている
- iv 中村恭子・武井正子・涌井孝夫『ダンス教育の目的に関する研究 高等学校のダンス担当教員の評価にもとづいて』2003年順天堂大学健康科学研究 第7号P75-79
- v フィットネスダンスは、既存のプログラムを覚えて指導する場合と、作成する場合と両方がある。
- vi 田中雅子 穂積典子『エアロビックダンスプログラム作成能力向上のための研究 フィットネスダンス作成方法の検証』2017年 第68回日本体育学会発表
- vii 澤井史穂・高順姫・安川雅代・武田美知子『新・エアロビックダンスエクササイズの実技指導 指導理論A to Z』（社）日本フィットネス協会、2011年、P84-107
- viii 2002年に社団法人日本エアロビックフィットネス協会会長 宮下充正氏（東京大学名誉教授）が「日本人による、日本人のための日本の楽曲で運動する健康体力づくりプログラム」として提唱したのが始まりである。現在では、日本語以外の楽曲も認められている
- ix 田中雅子・蛭間純子・和田左千子『フィットネスダンス指導教本』（社）日本フィットネス協会、2010年、P.16-20
- x KMS：池田美知子らによる、プログラム作成グループ。1986年から所沢を拠点に活動が続けている
- xi 田中雅子・蛭間純子・和田左千子『フィットネスダンス指導教本』（社）日本フィットネス協会、2010年、P.9-1
- xii 田中雅子・穂積典子・進藤大典・小沼直子『エアロビックダンス指導能力養成のための学習方法の開発の研究』2017年 明星大学通信制大学院研究紀要 Vol16 P95
- xiii 田中雅子・和田 左千子・池田美知子『フィットネスダンス普及員養成マニュアル』2011年（公益社団法人）日本フィットネス協会

（高島秀樹元教授指導 2005年度修士学位取得）

特別な配慮を必要とする幼児の就学期の移行支援システムの構築 －人口3万人規模の地域における実践的研究－

赤塚 正一

本実践では、特別な配慮を必要とする児童の入学後の適応促進を目的に、地域における就学期の移行支援システムの構築を試みた。そのシステムの構築においては、①既存のツールを生かした移行支援シートの整備、②移行支援会議の設定、③移行支援について共通理解をもたらすための研修会の実施、④入学後のフォローアップとしての巡回相談を重要なものとして位置づけた。その結果、診断の有無にかかわらず、特別な配慮を必要とする幼児の情報が、移行支援シート・移行支援会議によって小学校に引き継がれ、地域の小学校では入学前からその引き継がれた情報を生かしながら支援が展開されるようになった。そして、移行支援の対象となった35名の児童の入学後の適応状況は概ね良好であった。保護者との連携・相談のあり方、それに関連して保護者の了解を得ながら個別的教育支援計画を策定していくようなシステムに発展させていくことが今後の課題として残された。

キーワード：特別な配慮

就学期の移行支援システム

移行支援シート

移行支援会議

I. 問題

障害のある幼児の就学期の移行支援および就学支援の重要性は従来から指摘されてきており、多くの実践的な取り組み（例えば、村上・税田，2012；赤塚・大石，2013；真鍋，2015）が行われている。

また、保育所保育指針解説（厚生労働省，2018）第1章総則3保育の計画及び評価（2）指導計画の作成の項においても「就学に向けた支援の資料を作成するなど、保育所や児童発達支援センター等の関係機関で行われてきた支援が就学以降も継続していくよう留意する」と示されている。

しかし、実際に特別な配慮が必要な子どもは障害のある子どもだけではないことから、井上（2013）が指摘するように「診断名のない幼児に支援の手が行き届きにくい状況」や、真鍋（2015）が指摘する「共有すべき情報の内容やその活用方法が問われている」という大きな課題が残されている。これらの課題について善野（2010）は、幼稚園と小学校の教員間の連絡不足や連携不足の2つを説明している。既に、例えば大阪市立幼稚園では、診断があり保護者の了解もある場合には個別的教育支援計画による小学校との引き継ぎの取り組みが進められているが、今中（2011）もそれ以外の「気になる子」の小学校への引き継ぎの困難性を指摘している。つまり、特別な教育的ニーズのある子どもについては、診断の有無にかかわらず就学期の移行支援が実施されることが必要であり、その支援は入学後も生かされるようなものでなければならない。移行支援は、単なる引き継ぎではなく、正に切れ目のない支援そのものである。それを実現するためには、移行支援シート等のツールの作成及び活用の仕方、引き継ぎの手順や方法、移行支援に関与するチーム編成や関与の仕方等が地域内において複合的にシステム化される必要があると考えられる。しかも、それらのシステム化は、どの地域においても一律の形態で行われるのではなく、地域社会・地域関係者の実情に合う資源活用の実現を目指し（Fawcett,1991）て行われることが重要である。

国を挙げてインクルーシブ教育システム構築を推進している今、これらの課題を解決するため一定の地域レベルにおける複合的な就学支援システムを構築する実践的取り組みは、意義があると考えられる。

Ⅱ. 目的

本実践では、入学後の適応促進を援助することを目指して、診断名の有無にかかわらず、特別な教育的ニーズのある幼児についての情報が引き継ぎで共有され、入学後も活用されるような移行支援システムの構築を試みた。その実践においては特に、①地域の実情に基づいた連携の方法や手順の明確化、②既存のツールを活用した移行支援シートの作成、③地域内の支援関与者たちの移行支援システムに関する共通理解の促進、④巡回相談による入学後のフォローアップに留意した。その移行支援システムの構築・整備・運用について報告すると共に、同システムがもたらした成果と課題について考察することを目的とする。

Ⅲ. 方法

1. 参加者

本実践の参加者は、A県B市C地区において移行支援に携わる人たちであった。具体的には、C地区の幼稚園教師、保育所保育士、特別支援教育コーディネーター（以下、C oと略す）を含む小学校教師、B市教育委員会指導主事・保育課係長とこれらの管理職を含んでいた。もちろん、障害のある子どもとその保護者を中心に据えて移行支援会議などを開催する際には、福祉・医療機関の関与が不可欠であったが、本実践では、相談・支援の中心となった人たちに絞って本実践の参加者とみなした。

なお、移行支援システム構築に直接かかわる教育委員会・保育課の関係者には、児童の個人情報を扱う場合は必ず該当の保護者の了解を得ることを条件に、実践の報告に関する了解を得た。

2. 期間

X年7月～X+2年2月に、特別支援学校の特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーターと略す）である筆者が地域の人的環境への介入を含む実践を行った。

3. 地域資源

C地区は、かつてはC町として1自治体であったが、いわゆる平成の大合併でB市に加わった地区である。人口が約3万人で、保育所が8か所、幼稚園が2園（私立を除く公立のみ）、小学校が5校、中学校が2校存在した。また、B市を支援区域とするD特別支援学校が隣接していた。D特別支援学校は、2市2町1村をその学区として発達支援・特別支援教育のセンター的機能を果たす専門教育機関であった。地域支援を担当するコーディネーターは3名指名されており、1名が専任（著者）であり、他の2名は所属学部における教育支援を兼務していた。なお、専任であるコーディネーターは、過去に人口約8万人の自治体において約3か年の年月をかけて、教育委員会との協働による巡回相談を基盤とした就学期の移行支援体制を構築した実践経験を有していた。

4. コーディネーターが移行支援システム構築に関与するに至った契機

特別支援学校のコーディネーター（以下、専任を指す）は他自治体から異動してきたばかりであった。赴任後3カ月間は、特にB市の小学校からの巡回相談の依頼が全体の大部分を占め、中でもC地区の小学校からの依頼が圧倒的に多かった。しかも、その相談内容は小1プロブレムに関するものが目立っていた。折しも、D特別支援学校長も他自治体から異動してきたばかりであり、この状況についてコーディネーターが学校長に相談を持ちかけたところ、その場でB市の特別支援教育の課題把握とその解決に向けた関係者会議の設定が必要であることが確認された。その後、D特別支援学校長の働きかけにより、B市教育委員会指導主事2名、B市校長会特別支援教育担当、D特別支援学校長、コーディ

ネーターが一堂に会する場が設定された。その会議において、B市の幼稚園・保育所（以下、幼保と略す）と小学校との連携が不十分であり、特にC地区の小1プロブレムの問題がこの2～3年間継続的な課題となっており、学校全体にも影響が及んでいることが明らかにされた。その場において、B市教育委員会よりD特別支援学校に対して、C地区の就学支援の課題を解決するための体制整備に関する協力要請があった。すでにD特別支援学校長とコーディネーターは、C地区の課題について情報の共有ができていたため、その依頼を即座に受け入れることとした。こうして、コーディネーターがC地区の移行支援システムを含む特別支援教育の体制整備に関わることとなった。

5. 就学支援に関する実態

本実践開始当初、B市には自治体独自の就学支援の体制は十分整備されていなかった。また、引き継ぎの核となる部署も設置されていなかったこともあり、本実践開始以前の就学支援は、関係者の個人的な経験と努力に大きく依存する形で進められる偶発的なものであった。それは地域間・学校間の格差を大きくしてしまったり、継続性や一貫性を担保しきれなかったりと脆弱な部分を有しているものであった。特にC地区は、発達障害に関する支援のみならず、いわゆる貧困等の家庭環境上の要因により特別な配慮が必要な児童も多い地区であった。このことがC地区の就学支援を一層困難にしているとも考えられた。

6. 体制整備上の課題の把握

B市C地区における体制整備上の課題は多岐に渡っていた。巡回相談に関する課題のほかに、基盤整備段階でぜひとも解決しておかなければならない課題は以下のものであると認識した。①C地区では青少年健全育成や子どもの教育福祉向上の観点から連絡会議・協議会が行われることはあったが、多職種との協働で行われる支援会議やケース検討は十分とは言えなかった。②仮に支援会議やケース検討が行われるとしても、引き継ぎを目指して活用されることを前提とした移行支援シートの作成はなされていなかった。保育課の事業として幼保で作成されている「発達支援個別計画」は、園内において診断の有無を問わず特別な配慮が必要と思われる子どもについて作成されており、教育・保育の実践を見返したり、子どもの成長を確かめたりする役割を果たしていた。しかし、この事業は小学校との引き継ぎを前提としていなかったため、保護者でさえもその計画の存在を知らされてはおらず、子どもが卒園と同時に保育課に保管されたままになっていた。③さらに、仮に移行支援シートの書式が完成し引き継ぎの仕組みが整備されたとしても、移行支援会議に参加した関係者一人一人の役割を見直すように働きかける運営方法についても十分整理されていなかった。

7. 移行支援システムの基盤づくり

本実践を開始した段階でB市においては、就学支援を含む特別支援教育体制に関する成文化されたものは存在していなかった。そこで、B市教育委員会指導主事とコーディネーターが検討を重ね、まず「B市C地区特別支援教育体制整備計画」を策定した。本計画には、ツールが実質的に生かされる就学支援の形態として、移行支援会議、個別の指導計画の作成・活用に関する流れ、ツールや移行支援会議の意義や実務に関する研修などが組み込まれていた。それと並行して、教育委員会指導主事の呼びかけにより保育課係長も交えた話し合いの場が設定され、C地区の移行支援システムの構築への協力が得られることとなった。その席で、コーディネーターは、保育課の事業として作成されている「発達支援個別計画」を生かすことを可能にするような「移行支援シート」の書式を作成することを提案したところ、保育課の了承が得られた。

8. 本実践の結果の整理方法

本実践では、B市C地区における移行支援に関する実態をふまえ、体制整備上の課題を一つずつ解決することを目指して探索的な実践を行った。解決を要する課題は多数あると認識したため、具体的

な成果を生むことにつながりそうな4点に力点をおいて実践した。その4点とは、ツールの整備、移行支援会議の設定、関係者の共通理解を促進する研修の実施、巡回相談による入学後のフォローアップである。まず、これらの実践の経過を整理して示す。その上で、ツールとして作成した移行支援シートと移行支援会議の効果について検討することとした。それらの効果の判断にあたっては、それぞれの利用満足度を関係者に評価してもらうこととした。実際には、移行支援に関わった幼保と小学校の関係者全員に対して、アンケート調査により評価を得ることとした。アンケート調査は、幼保・小学校とも、X+1年5月に行われた幼保・小学校連絡会（例年、入学児童の様子について話し合うことが目的で開催）の後に実施した。アンケートの項目は、①移行支援シートと移行支援会議の効果、②移行支援研修会の効果、③移行支援会議設定についての負担感などとした。評価は、一部に自由記述式の回答を含んでいたが、5件法を用いて評定値を得るようにした。

また、引き継がれた情報が活かされたかどうかを検討するため、移行支援の対象児全員（35名）の適応状態について、入学後の5月、教育委員会指導主事とコーディネーターが各小学校を訪問して確認することとした。その訪問時には授業参観による対象児の観察後に、本人への支援の見直しができるよう事前の評価と観察の結果を基に学級担任および特別支援教育コーディネーターとの懇談の機会を持つこととした。

そして、これらの「評定値およびその変動」と「自由記述」「観察結果」を見比べながら先行研究もふまえ、それぞれの効果を検討・考察した。

IV. 結果

1. ツールの整備

本実践では、既存のツールを生かしながら情報を実質的に引き継ぎ、小学校でその情報が活用される仕組みを目指した。B市においては、保育課で作成している「発達支援個別計画」を即座に保護者に開示し小学校に引き継ぐ仕組みをすぐに導入することには高いハードルがあった。そこで、コーディネーターは保育課の事業も活かされるよう配慮し「発達支援個別計画」に記載されている一定の項目をそのまま書き写すことでほぼ完成するような移行支援シートを作成した。以下に、それぞれのツールの概要を示す。

表1 発達支援個別計画と移行支援シートの書式（抜粋・概略）

【発達支援個別計画】

乳幼児健診の結果	発達相談の有無とその状況	診断名	医療機関名
年度当初の子どもの姿			
〔長所〕得意なこと・興味のあること・好きな遊び等		〔課題〕気になること、苦手なこと、パニックの状態等	
具体目標			
園での手立て			
家庭への支援			
子どもの姿の変容			
家庭との連携の状況		保護者の受け止めや取り組みの様子	
成果と思われる配慮や手立て		課題と思われる配慮や手立て	



【移行支援シート】

	からだ・生活		コミュニケーション		行動の様子		学習への準備
	からだ・健康	日常生活	人との かかわり	聞く・会話	行動の様子	好き嫌い (苦手)	数・文字・理解 (左右など)
本人が困っていること							
できること・良さ							

	かかわる際に大切にしてきたこと・かかわりのポイント	就学後の支援について
保護者より		願いを記入
園より		就学後の課題も含めて記述

※塗りつぶし部分及び太線の囲みの部分が、ほぼ同様の内容となる書式を作成した。

2. C地区全体での移行支援の準備および実施

(1) 保護者との相談

移行支援シートについては、項目「保護者より」の部分だけを幼保の担任が保護者との相談によって、保護者の意向を把握して記述するようにした。また、その相談の際には、移行支援シートを保護者に提示して、本人の入学後の支援を目的としたシートであること、移行支援会議により小学校へ引き継がれることを説明した上で、了承をしてもらう形をとることとした。ただ、保護者との相談がスムーズにいかないことが予想されたケースでは、11月から実施した巡回相談の機会に教育委員会指導主事とコーディネーターも同席した上で保護者との相談を行うこととした。その相談の場において、教育委員会指導主事からは、入学後も同主事が小学校を訪問して参観や小学校職員との懇談により本人への支援が継続されるという就学支援の流れについて、丁寧な説明が保護者になされた。また、コーディネーターは、保護者のこれまでの子育てを労うとともに、移行支援シートを提示し本人の良さを皆で確認し合いながら、これまでの家庭と幼保で積み上げてきた支援を小学校に継続していくことの重要性を伝えた。実際にこのような相談を実施したケースは、12件であった。その結果、保育課が「発達支援個別計画」を作成していた35名中、32名の保護者から移行支援シートを小学校に引き継ぐことについての了承が得られることとなった。残念ながら承諾が得られなかった3名については、口頭のみで情報の引き継ぎを実施することとした。なお、了解が得られた32名の中には、一度の相談ではすぐに了解が得られず、複数回の相談を実施したケースが3件あった。

(2) 移行支援会議の設定および研修会

ツールの整備に並行して、移行支援会議の設定および入学後に小学校側が行うべき移行支援の流れについての計画を作成した。C地区の幼保は、外部との会議設定に不慣れであることに配慮して、移行支援会議の設定の仕方や会議の流れをマニュアル化した。また、保護者の参加を得て実施する移行支援会議も多かったため、コーディネーターも全ての移行支援会議に参加することとした。そして、これらの全てを一つにまとめて「C地区における移行支援の方法及び手順」を作成した。

その後、事前に作成された「B市C地区特別支援教育体制整備計画」「移行支援シート」および「C地区における移行支援の方法及び手順」等を用いて、教育委員会の主催による研修会が開催された。研修会の講師はコーディネーターが務め、全ての幼保の管理職と年長児の担任（計21名）および全小学校の管理職、C o（計12名）が参加した。この研修会についての参加者の評価は、幼保の関係者の9名（43%）が「非常に分かりやすかった」、12名（57%）が「かなり分かりやすかった」という結果であった。また、小学校の関係者からは、7名（58%）が「非常に分かりやすかった」、5名（42%）が「かなり分かりやすかった」という結果が得られた。

(3) 移行支援の実施

前述のように、X年10月から移行支援の準備が開始され、X+1年2月にかけて移行支援会議が開催された。この期間に移行支援の対象となったC地区の幼児は、障害の診断のある幼児が11名、診断はないが特別な配慮を要する幼児が24名、全員で35名であった。35名のうち、12名の幼児の保護者が移行支援会議に参加した。また、実施した全ての移行支援会議に幼保、小学校とも管理職の参加が得られた。さらに、コーディネーターは全ての移行支援会議に同席し、移行支援会議の様子を把握するとともに、対象児の入学後の支援に関して補足がある場合のみ発言をすることとした。両親の参加が得られたケースの中で、1ケースのみ両親の間で本人の実態理解のズレが大きかったために、時間を大幅に延長せざるを得なかった会議があった。その会議では、小学校の管理職が、本人への入学前後の丁寧な支援を行いたいという旨を保護者に伝えたことによって、両親の不安も軽減された様子であった。

ここで、C地区における移行支援の流れを表2に示す。

表2 C地区における移行支援全体の流れ

時期	実施内容	参加者(関係者)
10月	・移行支援に関する研修会	・幼保管理職、年長児担任 ・小学校管理職、C o
11月 12月	・対象児の様子の参観(～2月にかけて) ・移行支援シートの記入と保護者との相談 ・幼保への巡回相談	・小学校C o ・幼保管理職、年長児担任 ・教育委員会指導主事および コーディネーター
1月 2月	・移行支援会議の実施(～2月にかけて) ・職員会での対象児に関する情報の共有	・幼保と小学校、コーディネーター、保護者 ・小学校C o、新入児係
3月 入学前	・校内引き継ぎ会議(人事異動を見越した引き継ぎ) ・入学前に配慮が必要な幼児に対する支援の実施(入学式のリハーサル等)	・小学校C o、新入児係、養護教諭 ・小学校管理職、C o、新入児係
4月	・校内引き継ぎ会議(新任者に対する引き継ぎ) ・対象児童の支援について全職員での共通理解	・小学校新担任、管理職、C o ・小学校全職員
5月	・幼保小連絡会で対象児童の様子について把握、懇談 ・巡回相談による対象児童の適応状態の把握と 個別の指導計画作成の確認、懇談	・幼保管理職、元年長児担任、 小学校管理職、担任、C o ・教育委員会指導主事、コーディネーター

※C oは、特別支援教育コーディネーターの略。

3. 移行支援シートおよび移行支援会議の有用性について

移行支援に参加した関係者のうち、幼保は園長・担任、小学校は管理職・C oから移行支援シートおよび移行支援会議に関して表3のようなアンケート調査結果を得た。

移行支援シートの有用性については、幼保・小学校を合わせると33名中12名が5(非常に役に立つ内容と思われた)、18名が4(かなり役に立つ内容と思われた)という評定値を与え、参加者全員が高い評価を示した。そして、そのシートの記入に関しても1名のみ負担を感じた担任がいたが、概ね負担のない状況であった。

移行支援会議の有用性については、特に幼保は17名(81%)が5(非常に有意義だった)という評定値を与えた。また、小学校も6名(50%)が5、残りの6名全員が4(かなり有意義だった)という評定値を与えていることから、移行支援会議の有用性についても全員が高い評価を示したと言える。ただ、移行支援会議実施の負担感については、傾向としてはどちらかといえば大きくはなかったという結果を示したものの、全体で8名が3(どちらでもない)幼保2名が2(かなり負担だった)の評定値を

与えた。その理由としては、「保護者との事前の相談がかなり負担であった」ことが挙げられた。

表3 移行支援シートと移行支援会議の効果に関する評価

	項目\評定値		5	4	3	2	1 (点)	理由 (自由記述)
移行支援シート	記入しやすさ (幼保担任 16 名)		2	14	0	0	0 (人)	・発達支援個別計画の項目に対応した書式だったので、とても書きやすかった
	記入の負担感 (幼保担任 16 名)		0	1	0	14	1 (人)	・就学時は、他にも提出する書類があるので、負担を感じた
	有用性	幼保 (21 名)	6	12	0	0	0 (人)	・連携を図るためにはとても参考になる
		小学校 (12 名)	6	6	0	0	0 (人)	・小学校の支援に生かせる内容が多く記入されていた
移行支援会議	有用性	幼保 (21 名)	17	4	0	0	0 (人)	・園が継続してきた支援を直接伝えることができた
		小学校 (12 名)	6	6	0	0	0 (人)	・園の先生と直接本人の様子や支援内容について話し合ったことで理解が深まった ・保護者が安心して参加できる会だった
	負担感	幼保 (21 名)	0	2	5	11	3 (人)	・保護者との日頃の相談のあり方について、もっと丁寧に行うべきだと反省した
		小学校 (12 名)	0	0	3	5	4 (人)	・特になし

・評定値は、5 が高く、1 が低い評価を示す。

4. 移行支援対象児童の入学後の適応状況

入学後およそ2カ月近く経った5月下旬、B市教育委員会指導主事とコーディネーターが全ての小学校を巡回した。そこで移行支援の対象となった35名の学校生活の様子を把握するために、授業参観と共に、学級担任や管理職との懇談を実施した。

35名、それぞれの適応状態は全般的に良好であり、入学前に大きく心配された点については小学校側で丁寧な配慮がなされていたため、落ち着いた学校生活を送ることができていた。特に、外部の関係機関とも連携していたケースでは、一度の移行支援会議では十分でないと判断した小学校側が積極的に保育所や保護者に働きかけ、入学前に計3回の移行支援会議を重ねていた。その結果、当該の児童は安心して学級の中で授業を受けることができていた。また、難聴（人工内耳）のある児童のケースでは小学校側が、ろう学校の教育相談担当者の移行支援会議への参加の手配も行い、教室での具体的なアドバイスを得ていた。そして入学後に学級担任がその具体的な支援を実施していたため、当該児童は授業中に積極的に挙手をして発言をする等、通常の学級で明るい表情で学習していた。さらに、幼稚園時は年間100日以上欠席日数であった児童の場合は、入学後に欠席もないばかりか、書くことの苦手さに対する具体的な支援により、ひらがなの練習に集中する様子も確認することができた。この児童は、最終的に一年生終了時点での欠席日数が10日余りという状況であった。

もちろん、多少の衝動性が認められても、授業中は学級担任の支援によって概ねスムーズに学習に取り組むことができてはいるが、休み時間には友だちとトラブルを起こしてしまう等、幼保の頃の課題を残している児童もいたことは事実であった。参観後の学校職員との懇談の場では、まず、幼保から伝えられた配慮事項について学級担任が適切に支援することができていた様子について伝えること

とした。次に、前述の休み時間等の課題のある児童については、学級担任だけではなく学校全体としてもどのような配慮をしていくことが可能かを話し合うこととした。そして、適切に行われている支援も含めて、個別の指導計画の作成を進める中で、課題に対する具体策も記入した上で支援の効果を見返しながら指導を進めていくことを確認し合うようにした。

V. 考察

1. 地域の実情に合わせた移行支援システム構築のあり方の検討

本実践では、地域の実情に合わせた複合的な移行支援システムの構築として、移行支援シートの整備、移行支援会議の設定、関係者の共通理解を促進する研修の実施、入学後のフォローアップとしての巡回相談を実践した。移行支援シートの整備に当たっては、B市保育課で既に作成していた「発達支援個別計画」をコーディネーターが価値のあるものと認めた上で、その書式の項目を可能な限り生かす形式の「移行支援シート」を作成した。このことは正に地域の実情に配慮したコーディネーターの取り組みであったが、移行支援シートの導入に関してB市保育課からの承認が得られたことから、地域のシステムを構築する際の縦割り行政としての障壁を取り除くという点で大きな効果があったと考えられる。同時に上記の配慮が、幼保の担任の多くが「移行支援シート」の記入のしやすさ・有効性について好意的にとらえたという結果をももたらしたと考えられる（表3参照）。

移行支援会議については、特にB市C地区の幼保では他機関との連携にあまり慣れていないという実情に鑑み、コーディネーターは全ての幼保を巡回しながら対象の幼児を観察した上でシートの記入内容を担任と確認し合うとともに、必要に応じて教育委員会の指導主事と共に保護者との相談を実施した。また、全ての移行支援会議にコーディネーターが参加した。これらの実践については、真鍋(2011)が「これまで機関間の『協力』を十分経験していない支援者・機関を導いていくことのできるモデルでなければならない」と指摘している点を十分にカバーするに足り得る取り組みであったと考えられる。

また、今回の移行支援システムの構築に当たっては、「B市C地区特別支援教育体制整備計画」や「C地区における移行支援の方法及び手順」を成文化した。その内容を研修会で共通理解の基盤として扱うことができたことは、連携をスムーズに進めることに繋がった要因の一つと思われる。

さらに、入学後のフォローアップとしての巡回相談は、移行支援会議で伝達されたり話し合われたりした支援方法を実際に学級担任が生かしていたかを確認する役割と共に、その時点での課題についても把握した上でその後の支援の方向を明確にするという役割も果たした。このことは、引き継がれた情報を生かしつつ入学後の移行支援を適切に進める上でも効果的だったと思われる。

2. 本実践の効果と課題

移行支援の対象となった35名の全般的な適応状況は、一部、幼稚園時の課題を呈している児童も見受けられたが、全体的に「比較的良好」であった（Ⅳ. 結果4. 参照）。とりわけ幼保で心配されていた前述の3名の児童が3名とも概ね明るく学校生活を送ることができていたことから、本実践において構築した移行支援システムの一定の効果は、認められると思われる。各小学校では、学級担任に移行支援シートや移行支援会議で確認された必要と思われる具体的な支援方法が伝達されていた。その内容を学級担任が実行に移したことが良好な適応状況をもたらしたと考えられる。X+1年度以降、既に2カ年が経過しているが、C地区においては、かつて連続して起きていた小1プロブレムの問題を見受けることはなくなっている。また、派生効果として、幼保からはコーディネーターに対して移行支援以外の研修依頼が増加した。また、全ての小学校では、通常の学級に在籍する特別な配慮を要する児童（移行支援の対象児童も含む）の個別の指導計画を全校体制で作成する取り組みが始められる

こととなった。

一方、本実践において移行支援の重要な担い手である保護者へのアンケート調査を欠いた点は、不十分であった。この点も含め、今中（2011）が指摘する保護者との連携は大きな課題として残った。B市C地区において構築した移行支援システムは、今後も改善の余地が残されている。特に、日頃から保護者との相談を丁寧に進めながら、同意を得た上で個別の教育支援計画を策定・活用していけるような仕組みへの発展が期待される。本実践を一つの契機にし、B市全体の就学期の移行支援体制の構築に向けて、関係機関にどのように働きかけていけるのかも今後の課題である。

註）Ⅳ．結果 4．で記述した3名の児童については、それぞれの保護者から実践の報告に関する了解が得られている。

【引用文献】

- 赤塚正一・大石幸二（2013）就学期の移行支援体制づくりに関する実践的研究－地域における特別支援学校のコーディネーターの役割と課題－．特殊教育学研究, 51（2）, 135-145.
- Fawcett, S. B.（1991）Some values guiding community research and action. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 621-636.
- 厚生労働省（2018）保育所保育指針解説.
- 今中綾子（2011）特別支援教育における幼小連携－早期の支援とその移行－．大阪市教育センター研究紀要, 第197号, 1-36.
- 井上和久（2013）：サポートファイルの活用と普及への課題と対応に関する一考察－A市の保健センター、療育機関、特別支援学校が連携した取り組みから．小児保健研究, 72（1）, 65-71.
- 真鍋健（2011）特別なニーズのある子どもの移行支援に関する研究－垂直的・水平的移行を包括したモデルの開発と支援の試み－．保育学研究, 49（1）, 85-95.
- 真鍋健（2015）特別なニーズのある幼児に対する就学支援に関する実践的研究－生態学的視点に基づいて－．博士学位論文.
- 村上太郎・税田慶昭（2012）ある地区における就学移行支援の変遷と課題－教育的支援の充実と支援者を育てる自治体の取り組み－．北九州市立大学文学部紀要（人間関係学科）, 19, 53-67.
- 上野一彦（2012）：通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について．LD研究, 22（1）, 78-95.
- 善野八千子（2010）：幼少接続期におけるカリキュラム開発．奈良文化女子大学紀要, 41, 49-68.

（島田博祐教授指導 2013年度博士学位取得）

高等学校に在籍する発達障害生徒のライフプランニングに関する研究

清水 浩

発達障害児者の職業生活を支えるためには、本人の生活の質（Quality Of Life）を保障し自分の将来設計について見通しをもたせ、ライフプランを構築できる支援が求められる。ライフプランの構築に関しては、ライフプランシートを活用した知的障害特別支援学校高等部生徒に対する報告がみられ、時間軸で自分の生活を考えることができることや、視覚的に把握しやすくイメージしやすいことなど有効性が示されている。

今回の研究では、高等学校通常の学級における進路の授業の中で、有効性が報告されているライフプランシートを活用し、発達障害生徒がライフプランニングをする上での具体的な指導方法を検討した。その結果、対象者に自らが働く姿を意識させ、将来像の具体的なイメージを考えるように促すことで自己理解が深まり、人生設計できることが明らかになった。

キーワード

高等学校 発達障害生徒 ライフプラン 進路 包括的支援

I. 問題の所在と目的

文部科学省は、2012年に全国の小・中学校1,164校の52,272人の児童生徒を担当する教員を対象として、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」を実施した。その結果では、特別な教育的支援を必要とする児童生徒は約6.5%が該当すると報告されており、この数字を日本の全人口で換算すると、発達障害の状態を示す人（本稿では、発達障害者として使用）は、823万人が該当することになる。

発達障害者の就労状況をみると、一般企業に就労している発達障害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みられる（日誌、2005；小川、2015）ことから、発達障害者の自立を叶える支援のさらなる充実が求められている。

一方、障害者児施設のサービス共通評価基準（厚生労働省大臣官房障害保健福祉部、2000）によると、評価基準作成に当たって人権の尊重が重視され、具体的には「生活の質（Quality of Life、以下「QOL」）の保障及び向上」が取り上げられるなど、障害児者一人一人が生きがいを見つけ、生活を楽しむことを目指した職業生活を支える内容の一層の充実が求められている。

しかし、現状では、教育分野におけるQOLに関する文献が、医療・福祉分野の文献に比べて数が少なく研究が進んでいない（池田、2014）ことや、QOLを高めることを目的とした発達障害児者の青年期における支援の中で、本人自身の自己理解の困難さに加えて、家族の障害受容や事業主の障害者理解にも問題がある（日花、2015）など、障害児者自身のQOLを高め、豊かな職業生活を送るに当たっての課題が数多く報告されている。また、障害者が働き続けられる多様な雇用形態や、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などの報告（島田ら、2013）などもみられるなど、自分

自身で生活設計を構築しながら就労生活を送るには、課題が多く残っているのが現状である。

このように障害児者の職業生活を支えるためにも本人のQOLを保証し、自分自身の将来設計について見通しをもたせることができるライフプラン構築に向けた支援の在り方についての検討が求められている。

ライフプラン構築に関しては、知的障害特別支援学校高等部に在籍する自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder、以下「ASD」）生徒に対するライフプランシートを活用した進路指導の取組に関する報告もみられる（清水、2015）。その中で、ライフプランシートは、①仕事、②家族、③趣味、④社会活動、⑤スキル、⑥友達、の6領域からなり、各領域が20歳から60歳と時間軸で自分の生活を考えることができることから、各領域の関係性が視覚的にも把握しやすく、自分自身の将来像に関してもイメージしやすいなどの活用に関する有効性が示されている。しかし、高等学校通常の学級に在籍する発達障害生徒に対するライフプラン構築に関する報告はあまりみられないのが現状である。

以上のことから、今回の研究では、高等学校通常の学級に在籍する発達障害生徒を対象としたライフプランの構築に対する支援方法の在り方について検討した。

Ⅱ 方法

1 対象者

A君（1X歳、仮名、男子）。B県立C高等学校普通科在籍。

5歳時に医療機関にて広汎性発達障害との診断を受けた。小・中・高等学校とも通常の学級に在籍した。学校生活のいろいろな活動場でこだわりがみられ、自分が納得しないと次の行動に移すことや突然の予定変更に対応することができない。

学習面では、計算はできるが文章を読んで理解することが難しい。また、一つの指示は理解できるが、複数の指示を理解できず行動に戸惑うことがある。

作業面は、丁寧に行うことができるが時間がかかる。また、箸が上手く使えず、動作がとてもぎこちないことが多くみられる。

言葉に偏りがあり、コミュニケーションがうまくとれない。また、友達の気持ちや場の空気などを読み取ることが難しく、友達とトラブルになることがあるなど適切な人間関係を構築することが困難である。

WISC-Ⅲ（Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition）の検査結果（16歳4か月に実施）は、全検査IQ73、言語性IQ68、動作性IQ83、群指数は、言語理解65、知覚統合87、注意記憶85、処理速度78であった。

2 手続き

（1）ライフプランシートの作成

B県立C高等学校普通科2年生時（第1回目）と高等学校普通科3年生時（第2回目）の進路の授業において、ライフプランシートをそれぞれ作成した。また、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がどのように変容したかを分析した。

第1回目は、201X年11月（高等学校普通科2年生時、進路）、第2回目は、201X+1年11月（高等学校普通科3年生時、進路）にそれぞれ実施した。

なお、ライフプランシート作成に当たってのA君への支援は授業担当教員が実施し、ライフプランシートの内容及び記入方法等について説明をした。また、作成されたライフプランシートの分析は、授業担当教員と筆者が一緒に行った。

Ⅲ 結果

1 ライフプランシートの内容分析

(1) 第1回目 201X年11月(高等学校普通科2年生時)

作成したライフプランシートを表1に示す。

①仕事

父親が整骨院を営んでいる関係から、高等学校を卒業した後に、セラピストを養成する医療系の専門学校に進学したい希望を持っている。また、本人は、PCを活用した作業が得意であることから、PC操作に求められるスキルを活かした事務補助の仕事をしたいと考えている。その後、専門学校を修了したら、医療事務の仕事を担当し収入を得たいと考えている。また、定年退職後はアルバイトで生計を立てていきたいという考えも持っている。

②家族

高等学校卒業後に一人暮らしを始めたいという希望を持っている。一人暮らしで求められるスキルに関しては、スキルの欄に、「一人暮らし(金、ゴミ出し、公共料金、洗濯)」と記入するなど理解することができている。また、25歳～27歳で結婚し、5人家族で暮らしていきたいという希望を持っている。

③趣味

音楽、動画、ゲームなどで楽しみたいと記入しているが、50歳までとなっている。本人の話を聞いてみると、50歳からはテレビが中心となるが、体力のことも気になり、屋外における趣味に目を向けることがなかなかできない状況であるということであった。

表1 ライフプランシート(第1回目)

	20 歳	30 歳	40 歳	50 歳	60 歳～
仕事	・セラピスト養成スクール入学(18歳) ・医療事務(22歳) ・アルバイト(65歳)				
家族	・一人暮らし(18歳) ・結婚(25歳) ・(5人家族)→父(私)、母(妻)、子3人(男、女)				
趣味	・音楽・動画・ゲームなど(18歳)————→ ・テレビ(50歳)————→				
社会活動	・みこし活動・習い事・練習の指導(卓球・アルペン)(18歳)————→				
スキル	・自己判断(18歳) ・一人で聞く(メモも可)(18歳) ・歯磨き(朝夜、毎日)(18歳) ・人生→変わる(18歳) ・前に進む(18歳) ・一人暮らし(金、ゴミ出し、公共料金、洗濯)(35歳)				
友達	・セラピスト養成スクールの友達(18歳) ・職場の友達(22歳)————→ ・アルバイトの友達(60歳)————→				

④社会活動

みこし活動や練習の指導など、地域に出て多くの人たちとつながりたいという思いが記入されている。また、卓球やアルペンに関しては、小学校の時から取り組んでいるので、自分の人生の中で継続して行っていきたいという考えを持っている。

⑤スキル

家族の欄で「一人暮らし」と記入しているが、一人暮らしに求められるスキルなどが記入された。

⑥友達

専門学校や職場など、毎日の時間を一緒に活動する人々を友達としており、学生時代の友達などは含まれていない。職場などその場所での友達のことは意識できるが、友達としての継続性などは意識することはできていない。

(2) 第2回目 201X+1年11月(高等学校3年生時)

作成したライフプランシートを表2に示す。

表2 ライフプランシート(第2回目)

	20 歳	30 歳	40 歳	50 歳	60 歳～
仕事	・S コアカレッジ(18 歳) ・セラピスト養成スクール入学(20 歳) ・整体師(22 歳)—————→ ・整体師として父親の仕事の手伝い(40 歳)—————→				
家族	・家から通う(18 歳) ・家族から離れて一人暮らし(20 歳) ・結婚?(25 歳)				
趣味	・音楽を聴く(18 歳)—————→ ・動画を見る(18 歳)—————→ ・ドライブ(18 歳)—————→ ・テレビ(60 歳)—————→				
社会活動	・みこし活動・習い事・練習の指導(卓球・アルペン)(18 歳)—————→				
スキル	・コミュニケーション(18 歳)—————→ ・スタミナ(18 歳)—————→				
友達	・高校の友達(大学以降ではLINEのみ)(18 歳)—————→ ・大学の友達を見つける(18 歳)—————→ ・社会人になってからの友達を見つける(22 歳)—————→				

①仕事

高等学校卒業後に、Sコアカレッジという教養科目を中心に学ぶ専門学校に進学し、一般教養に関する専門性を高め、その後に、セラピストを養成する専門学校に進学したい希望を持っている。1回目の記入では、その後に、医療事務と記入していたが、2回目では、整体師と記入している。このように父親の仕事に対する関心の高さが伺える。身近に父親の姿に自分の働く姿を見て、整体師の仕事に対するイメージが持ちやすかったのではないかと考える。このように具体的に、自分の働く姿を考えながら記入することができた。

②家族

セラピスト養成スクールに関しては、家族から離れての一人暮らしを希望している。また、結婚については、前回に比べるとイメージを描くことができなかったようである。

③趣味

音楽、動画の他にドライブが加わった。自動車及び自動車運転免許取得に対する興味が出てきたようである。自分の生活の中に移動の意識が高まり、自動車への興味が出てきたと考えられる。

④社会活動

1回目と変化がみられなかった。

⑤スキル

1回目は、一人暮らしに関するスキルが多く記入されていたが、2回目は、自分自身に求められているコミュニケーション及びスタミナに関する内容の記入がみられた。

⑥友達

社会人になってからの友達が加わった。職場など限定的であったが、今回は、社会人ということで、より広く友達を求める気持ちが記入された。

Ⅳ 考察

1 ライフプランシートの経次的比較

ライフプランシートを活用し、自分自身のライフプランについて検討した。6つの項目毎に、1回目と2回目について比較した。

(1) 仕事

高等学校卒業後に、Sコアカレッジという教養科目を中心に学ぶ専門学校に進学し、一般教養に関する専門性を高め、その後に、セラピストを養成する専門学校に進学したい希望を持っている。1回目の記入では、その後に、医療事務と記入していたが、2回目では、整体師と記入している。父親の仕事に対する関心の高さが伺えるが、このことについては、身近で見てきた父親の姿に自分の働く姿を重ね合わせることで、整体師の仕事に対するイメージが持ちやすかったのではないかと考える。

発達障害児者は、自分の将来や働く姿をイメージすることがなかなか難しいという特性を持っているので、この事例のようにモデルとなるような身近な人の職業について調べ学習を行ったり、実際に働く様子を見学したりする学習が必要であると考ええる。

(2) 家族

1回目の家族の欄では、25歳の時に結婚し、5人家族として暮らしていきたいとあるが、スキルの欄では、35歳で一人暮らしとあり、時間軸で捉えることがまだ難しい。また、2回目では、25歳で結婚？とあり、結婚に対する意識はあるが、具体的なイメージなどは持っていないことがわかる。

家族の在り方については、なかなかイメージしづらい部分もあるので、結婚をしてから生活について、具体的にシミュレーションをするなどの学習が求められる。

(3) 趣味

音楽、動画の他に、ドライブが加わった。自動車及び自動車運転免許取得に対する興味が出てきたようである。自分の生活の中に移動の意識が高まり、自動車への興味が出てきたものと考ええる。また、自動車運転免許を取得しドライブなどをするのは、趣味として楽しめるものであるが、自動車運転免許を取得し自家用車を購入することで、仕事や家族など趣味以外の項目についても、活動の広がりが考えられる。

(4) 社会活動

地域生活の充実も大切な項目である。2回目のライフプランシート作成では、1回目と同様の内容であった。地域に根付いて生活をし、自分の興味あることや趣味などを充実させ、地域の人と一緒に活動することで、職業生活の安定につながるのではないかと考える。また、この際、地域活動コーディネーターのような役割の人材が求められる。

(5) スキル

スキルの欄では、コミュニケーションということで、人との関わりの部分への意識が向けられ、人と一緒に仕事をしたり生活したりするなど、対人関係面に関するスキルの大切さについて気付くことができた。

(6) 友達

社会人になってからの友達が加わった。職場など限定的であったが、今回は、社会人ということで、より広く友達を求める気持ちが記入された。

ライフプランシート作成の全体を捉えると、高等学校普通科2年生時と3年生時のそれぞれの11月に実施したこともあり、授業での取組状況の変化から、ライフプランシートに記入する内容にも変化がみられた。特に、時間軸をしっかり意識し、次の段階に移る軸が明確に示されていた。また、このことにより、自分自身の将来像に関するイメージがさらに明らかになっていったのではないかと考える。

2 ライフプランシートの有効性

今回の研究では、高等学校通常の学級に在籍する発達障害生徒に対して、ライフプランシートを適用したライフプラン構築の在り方について検討した。

具体的には、進路の授業でライフプランシートを作成することにより、自分自身の障害特性に気づき、自己理解を深めることができた。このことを通してコミュニケーション面での成長がみられ、自信を持って学校生活を送ることができるようになった。また、自分の特性理解から、対人関係作りや集団との向き合い方等を学習することができた。このことは、進路の学習内容を系統的に捉え直し、ライフプラン構築と関係付けることにより本人の学びやすさにつながったのではないかと考える。

V まとめと今後の課題

発達障害生徒は、職場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等が持ちにくく、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、発達障害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。

知的障害生徒が学ぶ特別支援学校においては、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の支援が行われている。このように現場における生徒の取組状況をアセスメントすることが大切であるが、これに関しては中学校の段階で職場体験学習、高校や大学で職場研修学習（インターンシップ）などの職場体験が、実際の現場で直面する課題が明らかになるため極めて有効であると考えられる。

このように高等学校通常の学級に在籍する発達障害生徒に関しては、インターンシップ等の事前事後学習の中に、ライフプランの作成を位置づけることで、生徒の自己理解が深まるのではないかと考える。この際、進路等の年間指導計画に、生徒の実態を考慮しながら、どのように位置付けていくかを検討する必要がある。

また、進路の授業内容を検討し、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、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。さらに、本人が作成したライフプランについて、移行期における学級担任及び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) 日詰正文 (2005) 成人期のデイサービス. そだちの科学. 5.
- 2) 日花滋子 (2015) 発達障害のある人の青年期における課題と支援. 滋賀大学大学院教育学研究科論文集. 第18号.
- 3) 池田吏志 (2014) 重度・重複障害児のQOL評価に関する文献レビュー. 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第一部. 第63号.

- 4) 厚生労働省大臣官房障害保健福祉部（2000）障害者児施設のサービス共通評価基準.
- 5) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2012）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について.
- 6) 小川浩（2005）就労支援の立場から、発達障害研究. 27、2.
- 7) 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.
- 8) 清水浩（2015）自閉症スペクトラム児者のキャリア教育に関する研究－TTAPを活用したライフプラン構築モデルの開発－. 風間書房.

（島田博祐教授指導 2015年度博士学位取得）

小学校の教員が「チームとして取り組む」ことに関する一考察

－学級担任のインタビュー調査を通して－

眞田よし子

「チームとしての学校」を実現するために検討の視点の一つである「専門性に基づくチーム体制の構築」では、教員が切り離された形ではなく、個々の専門性を発揮した教員のチーム体制をつくることの必要性を示している。そこで、学級担任による教育活動が中心となっている小学校における教員の「チームとして取り組む」体制の在り方について考察することを目的に、教員の意識やチームとして取り組むために必要だと考えていることについて、チームとしての取り組みを進めている2校の小学校の学級担任を対象にインタビュー調査を行った。社会学者のバーニー・グレイザーとアンセルム・ストラウスが提唱した質的な社会調査法であるグラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて、データを個別的、組織的観点から分析し、有効性、課題、必要条件、現実的で効果的なチーム体制について考察した。

キーワード: 「チームとして取り組む」 教員の意識 グラウンデッド・セオリー・アプローチ

1 問題の所在と研究目的

「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」(中教審答申・2017)では、検討の視点の一つである「専門性に基づくチーム体制の構築」について、教員の多忙化や孤立化が指摘される中、まず、教員が「チームとして取り組む」ことが重要であると示している。これまでも、教員が共通の目的に向けて機能的に協力する「協働」⁽¹⁾体制や、教員間の友好的関係性のもと、職能を高め合い、教員集団として協働する「同僚性」⁽²⁾の構築が求められてきた。しかし、複雑化、多様化した課題を解決し、教育の質を保持するためには、これまでのような教員が切り離された形ではなく、個々の専門性を発揮した教員によるチーム体制のもとで、専門スタッフや外部スタッフなどと連携する「専門性に基づくチーム体制」をつくるが必要になったと考えられる。小学校では、学習活動や生活指導、校内研修や各行事、活動などで学校や学年が協力して取り組んだり、限られた授業ではあるが、ティームティーチングや支援員との連携による指導が行われたりしている。しかし、学級の児童の学習指導、生徒指導、保護者対応などの大半を学級担任が担い、事実上、学級担任がそれらの責任を負っていると考えられている。そのため、教員が「チームとして取り組む」体制をつくるには、教員の意識はもちろんのこと、学校組織体制など多くの課題を解決していかなければならないと考えられる。

そこで、学級担任を行っている教員が「チームとして取り組む」ことについて、どのような意識を持っているのか、「チームとして取り組む」ためにどのようなことが必要だと考えているのか、さらに、どのようなチーム体制が必要だと考えているのかについて、2校の小学校の学級担任を対象に行ったインタビュー調査のデータを基に明らかにし、小学校の教員が「チームとして取り組む」体制の在り方について考察することを本研究の目的とした。

2 教員が「チームとして取り組む」ことの意味と先行研究の検討

(1) 教員が「チームとして取り組む」ことの意味

専門スタッフと教員が連携する「専門性に基づくチーム体制」をつくるためには、専門スタッフと同等の教員の専門性が求められる。しかし、個々の教員には、専門的知識や技能、特性、経験知などに差異があること、さらに、文部科学省の教職員年齢構成の現状の調査から、今後、若手教員が増加することが見込まれる⁽³⁾ことなどから、今後、益々、教員の専門性を保持することが困難な状況にあることを鑑み、複数の教員が「チームとして取り組む」ことは不可欠だと考えられる。また、ピーター・F.ドラッカー (Peter. F. Drucker)⁽⁴⁾のチーム型組織論に踏まえると、教員が「チームとして取り組む」ことは、複数の教員が、目標の実現に向けて、チームメンバーとしての役割を担い、個々の専門的知識や技能、特性、経験知などを生かし、協働することによって、よりよい指導方法や見方、考え方を生み出すことを可能にする体制であると評価できると考えられる。

(2) 「チームとして取り組む」ことに関する先行研究の検討

教員が「チームとして取り組む」ことの意味に類似した教員の協働体制とチーム化を視点にした以下の先行研究について検討する。

橋長、荊木、森田⁽⁵⁾は、大阪府下の管理職経験者6名にインタビュー調査を行い、教員の協働課題について、教職員の能力差や経験年数などに基づく縦の関係性による文化的、精神的な側面によるものが影響していると結論づけた。そして、教職員の能力差や個性を異なった広義の専門性ととらえ、教員がスペシャリスト集団として協働する可能性を見出すことができると指摘した。教員の関係性については、同僚性の再構築という視点で、後藤⁽⁶⁾が、小学校の教員を対象にアンケート調査を行った。その結果、同僚性の構成概念を「教師の職能を高め合う関係性」「教師集団として協働する関係性」「教師間の有効な関係性」と結論付け、教員が協働する上で、教員の縦の関係性が課題となっていることを指摘したが、複数の教員が「チーム」となって取り組む上での教員の関係性や個々の教員の専門性を生かした協働体制の在り方については明らかにしていない。前田、猪尻⁽⁷⁾は、学校全体をチームにするという視点に立ち、校内全体研修と諸会議後の記載内容の分析から、調整的な役割を果たす教員のリーダーシップ行動によって教員の意識が変わることを明らかにした。また、片山、角田、小松⁽⁸⁾は、「チーム学校」の実現に向けて生徒指導的な観点でアンケート調査を行い、チーム化は若手教員への支援が必要であることを指摘した。これらの研究は、学校を一つのチームととらえた研究であり、複数の教員が「チーム」をつくり取り組むための支援やリーダーシップの在り方については明らかにしていない。

以上のことから、以下の3点を明らかにしていきたい。1つ目に、個々の教員の専門性や特性などを生かしたチームの在り方、2つ目に、「チームとして取り組む」ための教員の関係性、3つ目にチームを支える支援の在り方である。これらについて、以下で述べる小学校の学級担任を対象にしたインタビュー調査のデータをもとに明らかにし、教員が「チームとして取り組む」体制について考察していきたい。

3 教員が「チームとして取り組む」ことに関するインタビュー調査の目的と方法

(1) 本調査校選定の理由

A小学校は、東京都の中心部からやや離れた所に位置し、学区は住宅街である。全校児童472名、15学級の中規模校である。B小学校は、東京都の中心部から離れたところに位置し、全校児童572名、17学級の中規模校である。2校を調査校として選んだ理由は、従来のような学級担任が学級の指導を担い、責任を負うという学級担任制に基づいて組織されている「学年団」ではなく、学級の枠を超えて、学年の総意のもとに「学年チーム」として教育活動に取り組んでいることである。具体的には、学習指導では、一部教科担任制や学年合同授業などを取り入れ、生活指導や特別支援を必要とする児童の指導は学年体制で行い、保護者の相談にも、学年の教員が加わって対応するようにしている。このように、教員が「チームとして取り組む」理由は、20～30代の若手教員が学級担任の大半を占めていること、また、専門スタッフと連携して、多面的な児童理解のもとに、児童のニーズに応じた指導法や対応の仕方を共通理解して学年体制で指導するためである。教科担任制については、太田⁽⁹⁾が学年を教科担任チームとして児童を育てるという意識の重要性を指摘しているが、2校の取り組みとの違いは、教科指導に止まらず、児童の学習指導、生活指導、保護者対応など全てにおいて、学級の枠を超えて「学年チーム」として取り組んでいることである。

このように、A校、B校が共に「学年チーム」として取り組んでいることから、2校の学級担任に本調査を行い、「チームとして取り組む」ことの共通意識を抽出したいと考えた。

(2) 本調査の目的と方法

本調査の目的は以下の通りである。

- ①教員が「チームとして取り組む」ことについての意識を明らかにする。
- ②教員が「チームとして取り組む」ために必要なことを明らかにする。
- ③現実的で効果的なチーム体制について考察する。

調査は、2017年10月に行った。インタビューは、事前に送付した質問内容をもとに、一人約15分間の対面式で行った。インタビュー内容は、個人名や固有名詞を伏せることや本研究以外には使用しないことを伝え、同意のもと、発言を録音した。質問内容は、教員が「チームとして取り組む」ことについての有効性と課題、教員が「チームとして取り組む」ために必要なこと、現実的で効果的なチーム体制の3点である。

分析方法として、社会学者のバーニー・グレイザーとアンセルム・ストラウスが提唱した質的な社会調査法であるグラウンデッド・セオリー・アプローチ⁽¹⁰⁾を用いた。今まで明らかにされていない問いを、現象が生じる条件や要因、状況を構造的側面からとらえ、理論構築を目指す方法であり、限られた視点やデータから、現象の過程や今後の展開について理論を生成する手法であることが選択理由である。分析過程は、以下の6つである。

- ①インタビュー内容をデータとして正確に書き表す。〈データの読み込み〉
- ②文章を切り分け、プロパティとディメンションを単語で書く。〈データの切片化〉
- ③データの内容を適切に表現する簡潔な概念名をつける。〈ラベル〉
- ④ラベル名を分類し、カテゴリー名をつける。〈サブカテゴリー〉
- ⑤上位カテゴリーとそれに属するサブカテゴリーに分類する。〈カテゴリー関係図〉
- ⑥関係図をもとに、上位カテゴリー、サブカテゴリー、プロパティ、ディメンションを使って、ストーリーに表現する。〈ストーリーライン〉

以上の過程で、上位カテゴリーに属するサブカテゴリーを関係づけ、理論を生成する。

調査対象者を決定するにあたり、まず、全学年の学級担任の中で、時間的にインタビュー調査が可

能であること、男女混合になること、年代が偏らないことを条件とした。A校については、その条件を満たしたが、B校については、全ての学級担任の年齢が20代、30代だったため、調査対象者の年代は限定された。

インタビュー調査の協力者12名の属性は、表1に示す通りである。

表1 インタビュー対象者の属性

学年	1年		2年		3年		4年		5年		6年	
年代・性別	年代	性別	年代	性別	年代	性別	年代	性別	年代	性別	年代	性別
A小学校	30	女	50	女	50	女	30	女	40	男	20	女
B小学校	30	男	20	男	30	女	30	女	20	男	30	男

4 教員が「チームとして取り組む」ことの調査結果

(1) 調査結果

インタビュー全体の時間は180分20秒であり、インタビューデータをテキスト化した際の文字数は8025文字であった。データの切片化数は162、サブカテゴリー数は65、上位カテゴリーは、2校とも同質の26の上位カテゴリーに分類できた。上位カテゴリーとサブカテゴリーをもとに、教員が「チームとして取り組む」ことの意識構造と概略関係を示した関係図（図1参照）を作成して、ストーリーラインとして文章化する。その際、中心的位置付けとなるものを選択して、上位カテゴリーを【 】, サブカテゴリーを《 》、プロパティを“ ”で表記し、ディメンションを加えて文章化する。

①有効性についてのストーリーライン

学年が「チームとして取り組む」ことにより、《支え合う・サポート関係》ができ、教員に強い“安心感”をもたらし、その結果、教員の《精神的負担の軽減》や《孤立感の軽減》につながっている。教員間には“互助効果”が生まれ、「チームとして取り組む」ことによって、精神的メリットが大きいことを挙げた。さらに、児童について“多面的な児童理解”“幅広い視野や観方”ができるようになったというよさを確認するようになり、《児童理解への効果》を強く感じている。また、個々の教員の専門的な知識、技能、観方、考え方、経験知、性別などを学習指導や行事の指導、生徒指導などで発揮することが学年チームの一員として役割を果たすことだととらえている。《教員の特性を生かす》ことがチームにとって有効だという意識をもっている。個々の教員が役割を果たすことによって、チームの教育の質が高まり、《指導法の改善への効果》が上がることを指摘している。このときに、教員は、チームに貢献することができたと強く感じている。このように、どの教員にとっても、学級担任としてではなく、学年チームの一員という意識がもつことによって精神的負担が軽減し、個々の教員が有する専門性を学年全体で発揮することが、児童理解や指導法にも良影響をもたらす【個別的有効性】を見出すことができる。

教員は、「チームとして取り組む」過程で、“教え合うよさ”や“相談できるよさ”を強く感じ、《支え合う・サポート関係》にある“学び合う教員集団”になっていると強く感じている。特に、特別支援を要する児童の対応では、“複数の教員の専門的な知識による対応”によって、“専門スタッフとの話し合いの有効性”や“よりよい指導法を見出すことの有効性”を強く感じ、《専門家との連携》による《指導法の改善への効果》が大きいことを挙げている。また、保護者との面談や相談時には、チー

ムで対応することが保護者の信頼を得ることにつながっていると感じ、“保護者対応への効果”が大きいことも挙げている。教員間や、専門スタッフ、保護者との関係性などに良影響をもたらすという【組織的有効性】が確認できた。

学級の枠を超えた“学年体制の指導”や“学年の統一した指導内容、指導方法”は、学級の学力格差を軽減し、保護者の信頼を獲得する効果を上げていることを指摘した。《多面的な児童理解》のもと、複数の教員が指導することによって、《学力保障への効果》や“児童の考え方や生き方への影響”が強いことを挙げている。《児童の信頼感》を高める【児童の有効性】が《保護者への信頼獲得》である【保護者への有効性】に大きく寄与しているととらえている。「チームとして取り組む」ことは、教員の孤立化の縮減だけでなく、指導法の改善や学校の信頼獲得にもつながっていることが分かった。

②課題についてのストーリーライン

【個別的課題】として、“共有時間確保の困難さ”の問題から、《共通理解の困難さ》を強く感じている。“指導の格差の問題”についての意識は低い。また、“同調性と個性伸長のバランスの困難さ”や“意見の食い違いの問題”の意識は低く、《少数意見の反映の困難さ》《個性発揮の困難さ》を一部の教員が指摘している。教員の裁量性の確保という点から“同調傾向を強いられる問題”は避けられず、《同調性の制約》の課題を挙げている。

【組織的課題】として、“多忙による共通理解の不十分さ”から、共通理解する時間を確保したいという意識をもち、《共通理解の難しさ》や《情報共有の難しさ》を強く感じている。チームの一員として《役割を果たすことの困難さ》を一部の教員が課題として挙げた。しかし、どの教員も「チームとして取り組む」ことは“課題より有効性の方が大きい”ことを強調した。

③必要条件についてのストーリーライン

【個別的必要条件】として、“教員の特性やよさを互いに認め合うこと”が大切であり、その上で、個々の教員が、専門的知識、技能、経験知、性別、年齢などの《教員の特性を生かす》体制をつくる必要があるという意識が強い。“教員は、チームの取り組みを通して育てられる”という指摘から、「チームとして取り組む」ことそのものが《教員を育てる場》になっているという意識をもっている。【組織的必要条件】として、構成メンバーがチームの取り組み方に影響を及ぼしているにとらえ、児童の発達段階や実態、学習活動の内容などを考慮して、《特性を生かした構成メンバー》が必要であるという意識が強い。また、《情報交換の時間確保》《共通理解と協議》は必要不可欠だととらえている。“先輩の支援がチームにとって効果的”であり、“方向性を示す校長のリーダーシップ”が重要であるという《リーダーの存在・援助》の必要性を挙げている。【基盤となる必要条件】として、“相談しやすい人間関係”に努める《人間関係》と“教員の個性ややり方を認める”ことの大切さを強調し、《尊重し合う関係》が必要であるという意識が強い。「チームとして取り組む」には、尊重し合う関係性が基盤となり、校長やベテラン教員の支援が機能を高めることが分かった。

④現実的で効果的なチームについてのストーリーライン

【学年チーム】と【特別支援教育チーム】が連携することは必要不可欠だという意識が強い。【学年チーム】では、“教科担任制の推進”“学年合同授業”“部分的学習単元担当制”などに取り組み、学級の枠を外して学年で取り組む《学習指導体制》を強く要望している。“学年の保護者対応”や“問題児童への学年対応”は、効果的だと強く感じ、《保護者との相談体制》《生活指導体制》を強く求めている。また、【特別支援教育チーム】は専門スタッフと校長や特別支援教育担当者などで構成される《専門家との連携》のもとに、【学年チーム】との連携・相談体制をつくるのが効果的だという意識が強い。学年チームと特別支援教育チームが密に連携し、多種多様なチームが関わって取り組むことが必要だと考えていることが分かった。

(2) 考察

①「チームとして取り組む」ことの有効性

全ての教員が、「チームとして取り組む」ことの多様な有効性を認めていることが確認できた。そのキーワードが「協力」「互助」「補完」「創造」「教授」「個性伸長」である。「チームとして取り組む」ことによって、学習指導や各活動、行事など指導で「協力」体制ができ、他の教員の指導の仕方を観たり、他の教員から専門的な知識や技能を学んだりする「教授」の場となる。また、児童の指導を「補完」し合い、「互助」の関係ができ、その結果、教員の精神的負担や孤立感が軽減される。また、話し合いを通して、観方、考え方が深化、拡充し、新たな指導法を見出すという指導法の「創造」が期待できる。さらに、チームメンバーとして、個々の専門的知識や技能、経験知や特性などを発揮して他の教員に「教授」することが、教員自身の「個性伸長」につながっている。そして、若手教員の新しい発想や観方、考え方を取り入れることにより、指導法が改善され、若手教員のチームへの貢献意欲が高まり、組織力の強化につながっている。結果的に、このような有効性は、児童や保護者の信頼性を高め、児童の考え方や生き方にも影響を及ぼしていることが分かった。

②「チームとして取り組む」ことの課題

「チームとして取り組む」ことは、教員の孤立感が縮減し、個々の教員の指導力が向上し、専門性や特性を発揮することができる有効な体制であることが確認できた。しかし、共通理解や合意形成のための話し合いの時間や場の確保が困難なことや、同調性の制約は避けられないという課題を指摘している。また、チーム体制の基盤として、教員の人間関係、信頼関係、尊重し合う関係は必須であり、チームを支援、援助し、方向性を示す校長のリーダーシップとベテラン教員によるサポート体制も必要であることが分かった。学校組織は、多様なチームによって構成されるべきであり、各チームの連携、協働によって「チームとしての学校」の実現に向かうものと考えられる。その中でも、現実的で効果的なチーム体制は、児童の発達状況に応じた的確な対応や専門的な見識をもたらす特別支援教育チームと直接児童の教育を担う学年チームであり、学校運営の中核となる組織体制であると考えられる。

③「チームとして取り組む」ことについての教員の意識

教員が「チームとして取り組む」ことについて次のような教員の意識を見出すことができた。1つ目は、尊重し合う関係性が基盤となっているという意識である。2つ目は、年齢、専門的な知識、技能、経験知、性別、個性等を広義の専門性にとらえ、それぞれの広義の専門性をチームに生かそうとする意識である。3つ目に、個々の教員が、広義の専門性を発揮して、学年の教育活動の役割を果たそうとする意識である。4つ目に、「チームとして取り組む」過程で、個々の教員の指導技術が磨かれ、児童理解力が高められているという意識である。5つ目に、校長やベテラン教員の支援によって、チームの機能が高められるという意識である。これらは、ピーター・F.ドラッカー⁽¹¹⁾が定義した、目標を明確にして、互いに役割を理解し合い、チームメンバーとして能力や知識を生かしてチームに貢献し、新しい方法やアイデアを受け入れ、協働して取り組む「チーム型組織」の考え方と類似している。つまり、小学校でも、「チーム型組織」によって、教育的効果を上げることが期待できると考えられる。

④先行研究で検討されてない3点についての考察

1つ目の教員の専門性や特性等を生かすチームの在り方については、チームメンバーとしてチームとしての教育効果を上げるために、個々の教員が広義の専門性を発揮することができる役

割を担う体制づくりが必要であることが分かった。2つ目の「チームとして取り組む」ための教員の関係性については、個々の教員の専門的知識、技能、特性などを認め、尊重し合うことによって、対等な関係性を築くことが必要であることが分かった。3つ目のチームを支える支援については、校長の支援的なリーダーシップとベテラン教員のサポート体制が必要であることが確認できた。調査校の校長の「学年チーム」へのアプローチの共通点は、「援助」「支援」「方向性の示唆」「調整」の4つであった。教員が「チームとして取り組む」体制を学校の中心的機動力ととらえ、支援し、チーム間の調整や方向性を示すというボトムアップの考え方を重視する校長のリーダーシップが重要であることが確認できた。

⑤『「教員がチームとして取り組む」ことの意識構造と概略的関連図』（図1）の説明

教員は、「チームとして取り組む」ことについて、教員（個別的有効性）と学年組織（組織的有効性）の有効性には相互関係があり、児童理解や学習指導など（児童への有効性）に有効で、保護者の信頼獲得（保護者への有効性）につながっていると考えている。しかし、共通理解の困難さや同調性の制約（個別的課題）、役割を果たす困難さ（組織的課題）から、今後、教員が「チームとして取り組む」ための必要条件として、教員の特性を生かすこと（個別的必要条件）、情報交換の時間の確保、特性を生かした構成メンバー、リーダーシップ（組織的必要条件）が求められると考えている。今後、現実的で効果的なチームとして、「学年チーム」と「特別支援教育チーム」との連携の重要性を指摘している。また、「チームとして取り組む」ためには、教員の良好な人間関係や尊重し合う関係が基盤であり、必要不可欠だと考えている。

5 まとめ

教員は、「チームとして取り組む」ことによって、教員だけでなく、学年組織、児童、保護者に良影響をもたらすとともに、学び合う教員集団となり、個々の教員の指導技術や児童理解力を高める有効性や、児童の見方、考え方が深化、拡充し、よりよい指導法を見出す可能性を指摘している。しかし、学級担任制が根強い小学校において、次のような課題解決が必要であると考えられる。1つ目は、学級担任であることを最優先にする教員の意識である。現在の学級担任制では、担当する学級の教育に専念せざるを得ないため、自分の専門性や特性、経験知などを生かして、チームに貢献することは二の次になってしまうため、チームメンバーという意識を持つことができる体制をつくる必要がある。2つ目に、個々の教員が置かれた時間的、物理的問題がある。運営組織や校務分掌の分担、時間割編成などは、学級担任制に基づいて考えられているため、「チームとして取り組む」体制をつくることには限界がある。学年教師の専門教科や得意教科を中心にした可能範囲の教科担任制を取り入れながら、生徒指導や特別支援を必要とする児童の指導はチームで行うことができるような運営組織の在り方を検討すべきである。3つ目に、現在の管理職チーム、学年、学級という階層型の学校組織を、管理職チームの支援や助言のもとに、学年チームやその他の各チーム組織によって教育活動が推進される学校組織の改善が必要である。

学級担任制について、高木⁽¹²⁾が、個業化の根本的な要因となっている「担任制」の新たな見解として、「担任」という制度の限界から、再考する必要性を述べているように、「チームとして取り組むこと」と学級担任に任せる現状をどのようにすり合わせていくのかについては、大きな課題である。学習指導においては、ティームティーチングや、教員と学習支援員や特別支援教育支援員との協働体制による学習指導、さらに、小学校高学年での教科担任制が進められてきた。太田⁽¹³⁾は、小学校における教科担任制の開発実践の結果、多面的な児童理解による組織的協働的な指導や個々の教師の専門性

を生かすことがより可能となったこと、また、児童にとっては、学級担任以外の教師と関わることで、児童の多面的理解につながったことなどの成果を示し、学年を核とする教科担任チームで学年の児童を育てるという教員の意識の重要性を示している。今後は、学習指導に止まらず、従来の学級担任が担ってきた児童理解も含めて、児童理解を基盤に児童の全ての教育をチームが担う体制をつくり、専門スタッフとの「専門性に基づくチーム体制」をつくるべきであると考えます。そのためには、学級担任から学年担任という教員の意識の確立が求められる。そして、チームメンバーとして個々の教員の広義の専門性が発揮できるように役割を明確にすることが必要である。そして、生徒指導体制や教科担任制、学年合同授業、交換授業などの学習指導体制を整備した学年運営組織のもとに、学年チームという形で教育活動を進める必要がある。また、児童の特性、学習や学校生活の様子、保護者の考え方、家庭環境などの実態を踏まえ、学年チームとしての総合的な指導方針を立て、専門スタッフと対等な教員の専門性に基づくチーム体制をつくる必要があると考えられる。

本研究は、一部の地域の中規模校の調査結果に基づいた考察に止まっている。今後は、加藤⁽¹⁴⁾の『「チーム学校」論議における“学校”と現実の“学校”の差異を自明視していかなくてはならない』という指摘からも、「チーム学校」の機動力としての教員の「チームとしての取り組み」を進めていくためには、教員の意識改革とともに、学校規模や教員構成、学校の特色、児童の実態等をふまえ、現実的で効果的に教員が「チームとして取り組む」体制の在り方について研究を進めていくことが求められる。

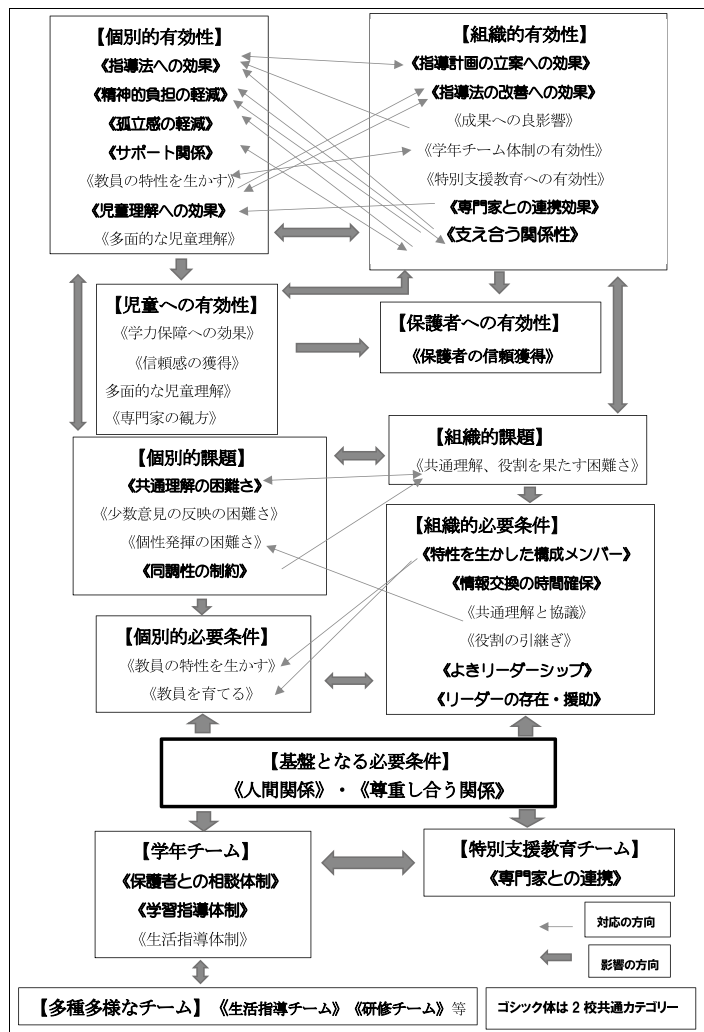


図1 教員が「チームとして取り組む」ことの意識構造と概略的関連図

- (1)波多江俊介『教員間における協働概念の検討－「きょうどう」論の分析を通じて－』九州地区国立大学教育系・文系研究論文集第1巻第1号, 2014年
- (2)後藤壮史「学校現場における同僚性の構成概念についての検討－教員間の関係性に着目して－」奈良教育大学教職員大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 2016年, 19-28頁
- (3)文部科学省「学校教員統計調査結果の概要, H28学校教員統計調査(確定値)の公表について, 公立学校における本務教員の年齢構成のグラフ」2019年
- (4)ピーター・F.ドラッガー「名著集マネジメント [中]－課題、責任実践」ダイヤモンド社, 2008年, 262-268頁
- (5)橋長広了・荊木まき子・森田英嗣「小学校における組織協働化の実践的課題と展望－管理職経験者に対するインタビュー調査を通して－」大阪教育学紀要第IV部門59巻第1号, 2010年, 241-255頁
- (6)前掲載(2)
- (7)前田洋一・猪尻マサヨ「学校をチームにするには何が必要か学び続ける教員集団を形成するための実践的研究」鳴門大学学校教育研究紀要第30号, 2016年, 19-27頁
- (8)片山紀子・角田豊・小松貴弘「チーム学校に向けた現代的課題－生徒指導観点から－」京都教育大学紀要NO.130, 2017年, 35-44頁
- (9)太田千香子「小学校における教科担任制の開発実践－協働的専門職性を生かした学習指導の展開－」岐阜大学教育学部教師教育研究, 2015年, 175-189頁
- (10)伐木クレイヒル慈子, 「実践グラウンデッド・セオリー・アプローチ現象をとらえる」新曜社, 2008年, 2-122頁
- (11)前掲載(4)
- (12)高木展郎『「チーム学校」を創る』高木展郎・三浦修一・白井達夫 共著『第2章チームとしての学校組織は』三省堂, 2015年, 24-26頁
- (13)太田千香子「小学校における教科担任制の開発実践－協働的専門性を生かした学習指導の展開と展望－」岐阜大学教育学部教師教育研究11, 2015年, 175-189頁
- (14)加藤崇英『教育政策における7新たな学校像－「チーム学校」論議の特質と課題－』日本教育経営学会紀要第59号, 2017年, 96-101頁

(樋口修資教授指導 博士後期課程在学中)

ASD児を育てている母親支援に必要な視点に関する一考察

－支援者と母親によるグループインタビューを通して－

佐々木沙和子

共同執筆者 近藤万里子・星山麻木

本論文は、ASD 児を育てている母親支援を行う支援者に必要な視点について、親子への支援を行ってきた支援者と母親のグループインタビューから明らかにすることを目的とした。

その結果、支援の場面で両者が意識していた視点について、支援者と母親の語り合いから互いの記憶が共有・再構築された。具体的に、支援者は母親が生活の見通しをもって育児をしていくために、母親と ASD 児の過去・現在・未来の生活を時間軸で意識しながら支援を検討する視点が見られた。次いで、母親はわが子を守ることに意識が向き、周囲がどのような思いで自分たちを見守っていたのか気にしていなかったが、今回のグループインタビューを通してそのような支援者の思いを認識することができた。

本研究では、これまで理論的に保護者支援に必要なと言われていたことを、母親と支援者のグループインタビューを通して演繹的に一つの事例として実証することができたのではないかと推察した。

キーワード： ASD 児 母親支援 グループインタビュー

【問題と目的】

1. ASD児を育てている母親への支援

自閉症スペクトラム障がい（Autism Spectrum Disorder、以下ASD）は、社会的コミュニケーションおよび対人的相互作用の障がい、限局した興味、常同的・反復的行動を主な特性とする精神発達の障がいである。そのような行動特性が見られるASD児への早期発見・早期支援が進められ、昨今はASD児とその家族全体を視野に入れたアプローチが進められている^{1) 2)}。

また、実際に育児を担う時間が多い母親を対象とした研究として、例えばASDの発達特性のため、母親は子どもの行動から気持ちを読み取ることが難しく、日常的に強い育児ストレスを抱えることが多いことが指摘されている³⁾。さらに、母親と子どもが長時間二人きりでいる関係性の中では、母親へのストレスや葛藤が多く⁴⁾、母親が一人で育児を行う危険性が懸念されている⁵⁾。

これらの研究から、ASD児を育てている母親が日々の育児で抱えるストレスは高いとされる。そのようなストレスの背景にある体験を分析することで、同じようにストレスを抱える可能性のある母親を支援するための一助になるのではないかと推測した。

2. 発達障がいのある子を育てている母親の語りを対象とした研究

昨今は、ASDに限らず、何らかの障がいのある児を育てている母親の語り（ナラティブ）を対象とした研究が多く見られる。例えば、重症心身障がい児をもつ母親のサポートネットワークの構造について、母親の語りから得られる、子どもの「出産」から「現状」までの共通のニーズとして、ソーシャルワークや相談支援機能の充実を挙げている⁶⁾。そのような母親の相談相手としての役割に関する研

究では、発達障がいの子を育てる母親を対象としたインタビュー調査をもとにわが子の障がいのとらえ方について分析を行っている。その結果、障がいを肯定的にとらえるためには「友人」の存在が重要であるとし、社会的支援として「仲間作り」が必要であることを指摘している⁷⁾。

その一方で、自閉症児を育てている母親の障がい理解や障がい観が親子関係に及ぼす影響については、母親が本児の行動を修正することを意識するよりも、本児の行動の意図を母親が汲み取り関わる中で母子の情緒関係に変化が生じ、本児が適切な行動を取る姿が増えたことを明らかにしている⁸⁾。そのような母親の意識変化の効果について、母親の語りをもとに知的障がい児の家庭訪問教育の有効性について検証し、母親の実体験を通して家庭の実態に合わせた介入方法を伝えることに意義があることを明らかにしている⁹⁾。

つまり、母親支援に求められている視点として、相談支援機能として、特に友人などの身近な存在が重要な役割を担う可能性が高いという一方で、母親がわが子の障がいと向き合う中で生じる意識を良い方向に修正させていくための方法として、家庭的な状況下で母親の実体験を伴った支援がより有効であることがわかった。

これらのことから、支援者が母親にとって良き相談相手となり、さらにその中で母親がどのようにわが子に対する意識を変化させていたかについて、児を見ていた支援者と母親の語りから分析することは、母親支援に必要とされる支援を検討するために意義があるのではないかと推測した。

3. 支援者と母親のグループインタビューを行う意義

語り手と聞き手の両者の相互作用の中で物語が語られていくことから、語り方の一つの要素として、聞き手の力量が問われることが指摘されている¹⁰⁾。つまり、ライフストーリーの語りは、聞き手と語り手の存在の関係を前提としてストーリーが生成され、語る場面や環境によって語りの内容や繋ぎ方が変わることが推測される。このような、語り手が自らの過去の経験からその状況や場面で選んだ事象に言葉を付し、聞き手がその言葉から選んだ言葉を返す、語り手と聞き手の相互行為で物語を構成し、話し手が新しいストーリーを生み出すための共著者として聞き手に関わる考え方として対話的構築主義がある。

対話的構築主義とは、語り手と聞き手の相互行為を通して過去の出来事や経験に対する意味づけを行っていくものである¹¹⁾。対話的構築主義アプローチには、調査協力者（語り手）の経験を読み解くことを中心としながら、聞き手の経験も重視しているところが特徴である。つまり、語り手と聞き手の双方の語り合いから物語が構築されていく過程とそこから生まれる物語を重視している。

これらのことから、母親の語りだけでなく聞き手との相互作用により生まれる語りであるという視点にも着目するべきではないかと考え、研究者が母親と語り合うのではなく、支援者と母親が語り合う中から生まれる語りを対象とすることに本研究の意義があると推測した。母親支援を行ってきた支援者の語りに関する研究に関しては、例えば、地域子育て支援拠点を利用する親支援を行う支援者を対象としたインタビュー調査から、多様なニーズに対して様々な支援職が共有・継続的に支援を行う必要性について明らかにした研究がある¹²⁾。そのように支援職や保護者の一対象への調査を行っている研究は見られるが、語り手と聞き手が母親と支援者という関係性で行われたインタビューをもとにした研究は散見されなかった。

4. 本研究の目的

上記の観点を踏まえて、本研究ではASD児を育てている母親支援を行う支援者に必要な視点について、親子への支援を行ってきた支援者と母親のグループインタビューから明らかにすることを目的と

した。関わりのあった支援者と母親が互いの体験を語り合い、各々の記憶からの視点を共有していく中で、母親支援に必要な視点を見出すことができるのではないかと推測した。

【研究・分析方法】

1. 調査対象

調査対象は8歳のASD児（以下A児）を養育している母親（以下、B母親）と、その親子の療育を行ってきた支援者（以下、C支援者）とした。なお、グループインタビューのため、筆者（D）を加えた3名で行った。

A児は2歳4か月の時にASDである診断を受けた。A児が3歳の時にC支援者が行っている教室に親子で通い始め、現在も関係が続いている。

2. 調査方法

半構造化インタビューでグループインタビューを実施した。質問内容は①出産から現在までの中で、母親が育児に際して気をつけていたことや悩んだこと、②C支援者と関わり始め現在に至るまでの間特に印象的だったエピソードで、B母親とC支援者の発話内容を掘り下げながら進めた。インタビュー内容は、ICレコーダーを使用し録音を行った。

3. 場所・日時

調査の場所はE市の発達支援教室を行う施設の一室である。日時は、2017年2月（1回目）と3月（2回目）の2回実施した。各1時間程度であった。1回目に実施した際に得られた語りを2回目を読み返しを行った後、補足のインタビューを実施した。

4. 分析方法

インタビューで得られた内容の逐語録化を行い、何度も読み返して文脈（ストーリー）に注意しながら整理した。その中で、B母親がA児を養育している中で心がけているポイントや、C支援者が行った支援の視点に関するエピソード記録の作成を行うこととした。

5. 研究倫理

本研究は明星大学大学院倫理審査委員会にて承認済みである。調査対象者には、事前に本研究に関する内容を口頭で説明して同意を得ると共に、文書でも署名を得た。

6. 言葉の定義

支援者:本論文では、ASD児の保護者支援に携わる保育者などを総称して「支援者」と定義する。

【結果】

得られた語りを、A児出産後から順を追って整理した。なお、今回は本研究の目的に沿った内容が、B母親とC支援者の語り合いの部分であった。また、語りの対象期間を出産から現在としたが、語りの中心は就学前までであった。そこで、今回は就学前までの語りを分析対象とした。

次に、A児・B母親・C支援者にとって大きな転機となった時期に分けた整理したところ、Ⅰ期「子育ての安定期（出産～1歳）」〈図1〉、Ⅱ期「子育てに苦悩を抱えた時期（2～3歳）」〈図2～3〉、Ⅲ期「子育ての転換期（4～5歳）」〈図4～5〉の3つに区分けされた。各期のB母親とC支援者の語り合いを四角の枠に入れ、続いてそれぞれの語りも踏まえながら考察を行った。考察の部分では、

B母親の語りから引用した部分は斜め文字で、C支援者は太字で表記し、それぞれ「」で示した。括弧中に筆者が内容を補った部分に関しては（）で示した。

1. I期「子育ての安定期」:出産～1歳

C:今振り返って…0、1、2（歳だった頃はまだAと）は出会っていないんですけど、その頃ってどんなでしたか？
B:生まれたとき、0歳、1歳もあれかな…逆にすごくおとなしい子だったので、手がかからないって回りからお行儀がいい子だねって言われていましたね。

図1：子育ての安定期の語り

B母親はA児が0～1歳の頃は「逆にすごくおとなしい子」であったと語り、その後の育児への困難さと比較した表現であることが伺えた。

その頃のA児の行動としては「手がかからないって回りからお行儀がいい子」といった印象で、特に気になる行動はなかったことを語っている。その頃のエピソードとして、乳幼児の手の届くところに倒れそうなものを置いてもA児は手を出さなかったことを語り、日常生活の中でA児の行動範囲の環境調整への意識はあまりなかった。

2. II期「子育てに苦悩を抱えた時期」:2～3歳

(1) A児の行動観察を中心とした時期

C:(コミュニケーションする時の)言葉じゃない(方法でAの気持ちを読み取ろうとしていた)ところのAからの発信…
B:これはもう、表情…大体が怒り…怖い(中略)身体全体ですね。身体全体で激しく動いたりとか…なんで嫌がっているのかっていうのは、本当にあの、相当の読み取る力がこっちに必要なんでくるので、こっちに必要性、がすごくあったので、そこは日々、Aのことを観察していました。もう一日中観察していて(中略)、わからないと大変なので、(中略)理解しようと一日中、細かいところも見ていました。
C:細かい手順とか、納得いかないこととかたくさんあったと思うんですけど、ああいう時なんか、どうやって乗り越えてきたんだろうね。
B:そうですね、ほんともう一つ一つですね、(中略)すごく丁寧に関わってきましたね。過ぎたあとでも、あの時のあれはなんだったんだろうって後で振り返ってそれを、わかるまでにまた、何日も何日も日々観察したりとかして、それも時間はかかりましたけれども、とにかく観察はすごいしていました。
C:どっちかっていうと、その、読み取れない不安だったり、怒りだったりっていうそういうネガティブな感情の発信、に集中してらした感じですか？
B:そうです、ほとんどです。

図2：A児の行動観察を中心とした時期の語り

言葉が出なかった2～3歳の頃、B母親はA児の行動からA児の気持ちを読み取り、その原因を追究しようと心がけていたことを語っている。それは、C支援者の「言葉じゃない、ところのAからの発信」の問いかけを起点として、B母親が当時の自らの行動について振り返り始めた。

具体的には、「身体全体で激しく動いたり」等のA児の行動や表情から、A児の気持ちや行動の理由を感じ取ることが必要であったとB母親は語っている。しかし、A児の気持ちを読み取ることは容易ではなかった。B母親は「相当の読み取る力がこっちに必要なんでくる」と語り、B母親自身の感性を研ぎ澄ます必要があったことがうかがえる。A児の気持ちを読み取る理由として、A児の気持ちが「わからないと大変」で、生活を安定させるために必要な行動であったこともわかる。C支援者は、B母親の語りから「細かい手順とか、納得いかないとかたくさんあったと思う」と、当時のA児の行動を振り返り、B母親の困難さを共感する言葉がけを行った。C支援者のその言葉がけが、次のB母親の「そうですね、ほんともう一つ一つ(中略)、すごく丁寧にかわわってきましたね。」の語りにつ

ながっていた。

(2) B母親の関わり方

B：関わり方としては、あの、とにかく…たくさん笑ってもらおうっていうのは意識していましたね。(中略) くすぐったりとか(中略) 言葉を読むということよりも、まずは、楽しいっていうのを先に感じさせてあげたいなっていうのを思っていて、そういう(くすぐりの)時は自然と笑顔になるじゃないですか(中略)、笑顔で接していて、Aはまだその時は、あんまりまだ最初は反応がなかったんですけど、ずっと繰り返してきて。

C：うん。

B：それで、気持ちの共有…ですね、気持ちの共有をすごい大事にしてきました。遊んでいるときでも、(中略)「楽しいね」っていうのを言葉にして、毎回毎回言っていたり。あとは、「やったー」とか、「できたね」とか、「せいかーい」とか、何かもうそういう風にたくさん言葉を言ってきたら(中略)本当に「やったー」っていうのが、少しずつでてきた。なので最初は、楽しいということから、それがきっかけで気持ちの共有っていうのがきっかけ。言葉っていうのは楽しいものなんだっていうのを、Aに感じてもらえたのが、きっかけだったんじゃないかなっていうのはすごく思います。

図3：B母親の関わり方の語り

B母親は、言葉よりも「気持ちの共有」を大切にしてきたことを語った。具体的には、くすぐりを通してA児の笑顔を引き出し、言葉よりも楽しい気持ちを共有する関わりを繰り返したという。ここでは、C支援者は、B母親の語りに耳を傾け、相槌を繰り返していた。B母親は、当時B母親自身が心がけていたことを思い出しながら、自らの語りを紡いでいた。

3. Ⅲ「子育ての転換期」：4～5歳頃

(1) A児・B母親・C支援者の出会い

C：私がAとママと出会ったときに気をつけていたことが、焦らないということと、Aとママのペースをこっちが引っ張らない、だけどこちらからはメッセージを送り(中略)ママの心配に(中略)寄り添っちゃうんじゃなくて、その次の良い見通しという感じですね。

B：そうです、よく覚えていますね。

C：ムーブメントだけ、その後は上で相談があるんですけど、私はそこには行けませんからこっちでやりましょうって、メンタルがね。(中略) そういうような状態でした。あれAは何歳のときに来たんだ？

B：初めてのときは3歳ぐらいですね。(中略)

C：このままいったらママは倒れちゃうなと思って、(中略)人にAを預けるというか、Aは良い意味でママじゃなくても大丈夫なんだよっていうのをどうやって伝えるかってすごくその頃考えていましたね。Aが喜ぶこと(中略)Aが楽しんでいる瞬間と一緒に体験していただくのが一番、ママが安心だなんて私はわかっていたので、無理しないんでAを楽しませよう、楽しんでもらいたいなってことを意識していました。それで楽しんでいるママを拝見して私は心の中でやったーって。

B：あー、そうそう。懐かしい。(中略) 私自身不安が大きく出ていたんだろうと、今ちょっと振り返ってみて、確かにそうだったんだろうと、私じゃないとダメなんです、私じゃないとかなかわかるのは難しいですと結構思っていたので、その通りだなと思いました。

図4：A児・B母親・C支援者の出会いの語り

B母親がA児を楽しませたいという想いだった一方で、C支援者は「Aが楽しんでいる瞬間を(B母親に)一緒に体験していただくのが一番、ママが安心だなんて私はわかっていたので、無理しないでAを楽しませよう、楽しんでもらいたいなってことを意識していました。それで楽しんでいるママ」を見ていたと、A児を通してB母親が楽しめる関わりを意識していたと語っていた。C支援者の語りを聞いて、B母親は当時の自分自身を振り返り、A児の一番の理解者として懸命に育児をしていたことを語った。しかし、C支援者はB母親が一人で頑張っている姿を見守りながらも、「このままいったらママは倒れちゃう」と心配していた。

(2) A児・B母親・C支援者三者の転換点

C：Aの印象的だったエピソードは、とにかくAは2階がだめだって（お母さんが）おっしゃって、2階には上がれませんから私は相談はできませんって。何かの時にAが2階に来ちゃったんだよね。
 B：おやつを2階で食べられるってわかって…あ、違う、（2階に上がる扉の）鍵が閉まっちゃったんですよ。で、Aはその操作がまだ難しくて開けられなくなってしまい、Aがパニックになってしまったんですよ。で男の子が開けて階段を上がっていったんですよ、（中略）その男の子についていったっていうのがきっかけで。私は普段ピンチはチャンスってすごく思っているんですけど。
 C：その辺りからですね、すごくママのお話もゆっくり聞けるようになったし、Aも安心してそこでおやつ食べてくれるようになったので、Aが2階に上がれるようになったのも私にとっては大きな転換点でしたね。お母様がそれをきっかけに何か、できるんだってAはちょっとしたきっかけがあれば世界は広がるんだってということを信じてくださったなって思っています。
 B：はい、そうなんです。

図5：A児・B母親・C支援者三者の転換点の語り

それまで子育てに様々な困難を抱えてきた2～3歳を経た後、A児・B母親・C支援者の三者にとってその後の転換点となる出来事が起こる。「（2階に上がる扉の）鍵が閉まっちゃったんですよ。で、Aはその操作がまだ難しくて開けられなくなってしまい、Aがパニックになってしまったんですよ。で、男の子が開けて階段を上がっていったんですよ（中略）その男の子についていった」と、B母親とC支援者の相談場所であった2階に上がることができるようになったきっかけについて語っている。当時、保護者と支援者の相談場所は、建物の2階で、相談時間になると、子どもたちは1階で他の支援者と自由遊びを行っていた。しかし、B母親は、A児と離れることへの不安から、2階には行かず、相談は1階で行うことを希望していた。そのような背景があったため、A児が他児に引き寄せられる形でも2階に上がったことに驚いたという。その際、B母親は「私は、ピンチはチャンスってすごく思っている」と語り、B母親が2階に上がれないA児の行動パターンが変化する瞬間を前向きに捉え、A児が変容していく様子を受け入れ、冷静に見守っていた。その一連の行動について、C支援者も「その辺りからですね、すごくママのお話もゆっくり聞けるようになったし、Aも安心してそこでおやつ食べてくれるようになったので、Aが2階に上がれるようになったのも私にとっては大きな転換点でした」と語った。

【考察】

B母親は、A児に関する様々な悩みや不安、葛藤と向き合いつつも、B母親自身がA児に行動を教えるのでは気持ちを繰り返し伝えてきたことが明らかとなった。以下に結果から得た考察をまとめていく。

1. 各期の語り合いからの考察

I期では、B母親にとってA児はおとなしく手のかからない子という印象であったことがわかった（図1）。しかし、そのA児の行動が、周囲の0～1歳児の行動特徴との違いへの気づきの起点になっていた。

II期ではB母親はA児が行動の機軸となる何らかの刺激を読み取るために、一日中、A児の行動観察を行っていた。ASD児は、養育者の視線を読み取る共同注意を生じにくいいため、関わる際は「自閉症児が興味のある刺激に養育者が注意を向け、共同注視状況を作り出す工夫が必要である」という指摘がある¹³⁾。B母親がA児の興味の向かう先を観察から読み取ることは大変な日々ではあったが、A児の生活を安定させるためには欠かすことができない行動であった（図2）。

加えて、「自閉症という障害がたとえ生物学的基盤をもつものであるとしても、母子を中心とした養育のかかわり、とくに母親との情動的コミュニケーション形成の成否が自閉症の子どもの発達に大

きな影響を及ぼす」¹⁴⁾ ことから母子関係での情動的な経験が重要になる。つまり、今回、B母親が「楽しい」気持ちをA児と共有するといった情動的な関わりを繰り返したことが、「やったー」等の他者と気持ちを共有する言葉をA児が獲得することにつながったのではないかと推測される(図3)。

また、母親が乳児の自己となり、乳児の気持ちが、母親自身が感じたことと同じだという「成りこみ」になるパターンが多い¹⁵⁾。しかし、B母親は母親自身の見方や行動を押し付けず、A児の発信にB母親が合わせようとする行動パターンであったことが、A児の「楽しい気持ち」を育むことにつながったと考えられる。これらのB母親が継続して行ってきた関わり方は、C支援者がB母親の語りをじっくりと聞き取ることで生成された語りである。自閉症の幼児が相互交渉を行う要因について検討し、相互交渉を持続するためには、大人がいかに応答するかが重要である¹⁶⁾。そのために、子どもがその時に感じ、行動している内容の文脈に寄り添うことが必要であるとしている。その点に関してB母親は、A児が現実をどう捉えているかを理解し、A児の見え方や聞こえ方に寄り添った関わりを行っていたことがわかった。

Ⅲ期は、C支援者は、A児が見ている世界を受け入れつつ、B母親がA児に向けている意識を変容させていく関わりを行っていたことがわかった(図4)。A児の行動変化から、B母親もC支援者も転換点だったという共通認識をもっていた(図5)。

2. グループインタビューを通した記憶の再構築

「Ⅱ－(2)」(図3)で、B母親は、A児は感情表現が苦手であったことから、「楽しいっていうのを先に感じさせてあげたい」という想いだったと語っていた。気持ちを大切にしていたB母親は、言葉を教えることよりもまず楽しい気持ちの共有を心がけA児の表情の変化を望んでいたことを語っている¹⁷⁾。B母親がA児を楽しませたいという想いだった一方で、「Ⅲ－(1)」(図4)で、C支援者はA児との関わりを通してB母親が楽しみ、さらにB母親が社会と接点をつくることを意識していたことを語っていた。今回、グループインタビューを行ったことで、B母親とC支援者双方が見ていた視点やどのように考えていたのかを共有することとなった。

また、A児が2階に上がれるようになった時の記憶について、「Ⅲ－(2)」(図5)でC支援者の語りをきっかけとして、B母親が思い出すように語っていた。これは、C支援者がその場面に立会い、同じ記憶を共有する中で作られたストーリーであった。

つまり、言葉はあくまで関係性を表す媒介であるが、その言葉の強みを活かしたA児・B母親・C支援者の関わりを再構築していくことにつながったことが明らかとなったのではないかと考える。このように、語り手と聞き手の相互作用により、それぞれの物語が再構築されたことがわかる。そこから、B母親は自分自身の当時の状況について振り返る語りへとつながり、B母親がA児の気持ちを共有してきた結果、「Ⅲ－(1)(2)」(図4・5)のA児・B母親共にそれぞれの気持ちの変化についての語りと続いた。

このような、ASD児の母親が養育に関して良好に適応する思考過程を示す、養育レジリエンスの構成要素に関して、ASD児を育てている母親の親意識と母親自身の自己効力感によって養育の動機づけが行われ、社会的支援も活用しつつ子どもの取り巻く環境に対する適切な対処を導き出している¹⁸⁾。

B母親は、C支援者や他の療育施設とつながることで、A児の行動の変化に気づき、そのことが母親自身の気持ちの変化にもつながっていることを語っていた。適切に社会との関係を持つことで、子育てを肯定的に受け止めることにつながることがわかった。

さらに、保護者自身も学ぶことが必要¹⁹⁾で、今回は、グループインタビューという形で支援者と母親が、当時は互いに気づかなかった思いや視点について共有することとなった。これは、記憶の再構

築化といった一つの学びの形であり、支援者と母親が語り合うことで、過去の記憶を整理して次につなげていくことができるのではないだろうか。

本調査を行うまで、B母親は、C支援者がどのような意図で関わっていたか、またC支援者がどのような未来を描いていたかを知る機会にはなかった。おそらく、B母親に限らず、何らかの支援を受けてきた多くの保護者は、受けている支援の背景や支援者の思いを知る機会には少ないだろう。今回のように、支援者と保護者による互いの気持ちの共有は、保護者だけでなく支援者にとっても自分の実践や関わり方を振り返る学びの機会となり得ると推察した。

3. C支援者から学ぶ母親支援の視点

C支援者は、A児の視線の先や見ている世界に寄り添った関わり方を行うと同時に、B母親がA児やB母親自身の今後の見通しをもてるような言葉掛けや関わりを行っていた。

発達支援を受けている子どもの親を対象とした研究で「発達支援を受ける子どもの親が内省を経ることで洞察に繋がるプロセス」が明らかにされている²⁰⁾。その中で、「将来の見通しに対する気持ちと行動」²⁰⁾として、「不安な焦りが強ければ、(親の)内省を経ずに子どもに色々促してしまう行動になる」²⁰⁾ことを指摘している。さらに、親の内省プロセスの機能が上手く働くために「感情を表現できる支援者の存在」²⁰⁾が大きいことも示唆されている。例えば、今回の研究では、「Ⅲ－(1)」(図4)のエピソードが挙げられる。その中で、B母親はA児の理解者として常にA児の不安材料にいち早く気がつき、先手を打ってA児が不安定になることを回避することを心がけていた。A児が見ていた世界と、B母親が育児に対する不安や、一人で抱え込もうとしていた気持ちにC支援者が気づいていた。そのことに対するC支援者の語りから、B母親は「私自身不安が大きくなってたんだろうな…今振り返ってみて…私じゃないとなかなか(Aのことを)わかるのは難しい」と思っていたことを語っている(図4)。

B母親が一人で抱え込んでいた所から、C支援者等の他者を頼ることができるようになった背景として、C支援者が「A児の行動」と「A児の行動を見るB母親」を客観的に捉えた上で、「A児とB母親の双方の気持ちを意識して支援を行った」ことが重要であったことが示唆された。つまり、C支援者が行ったことがB母親の内省を後押しした結果につながったと推察した。

さらに、「モノ」と母親と子の三項関係を通して、母親が子の視線を追うことによって、子の気持ちを汲み取ろうとする意識も高くなることが明らかとされている²¹⁾。本研究におけるA児の意識下にあった「モノ」の視点で考えると、B母親はA児が見ている「モノ」を追うことで、A児の気持ちを汲み取ろうとしていた。今回の分析では、A児・B母親・「モノ」の三項関係にC支援者という四番目の要素が加わった。その結果、C支援者の語りがB母親の記憶を再構築させ、B母親自身が当時を振り返るきっかけにつながっていた。そのような語りへとつながった背景に、C支援者の語りが大きな要素となっていたのではないかと考えた。

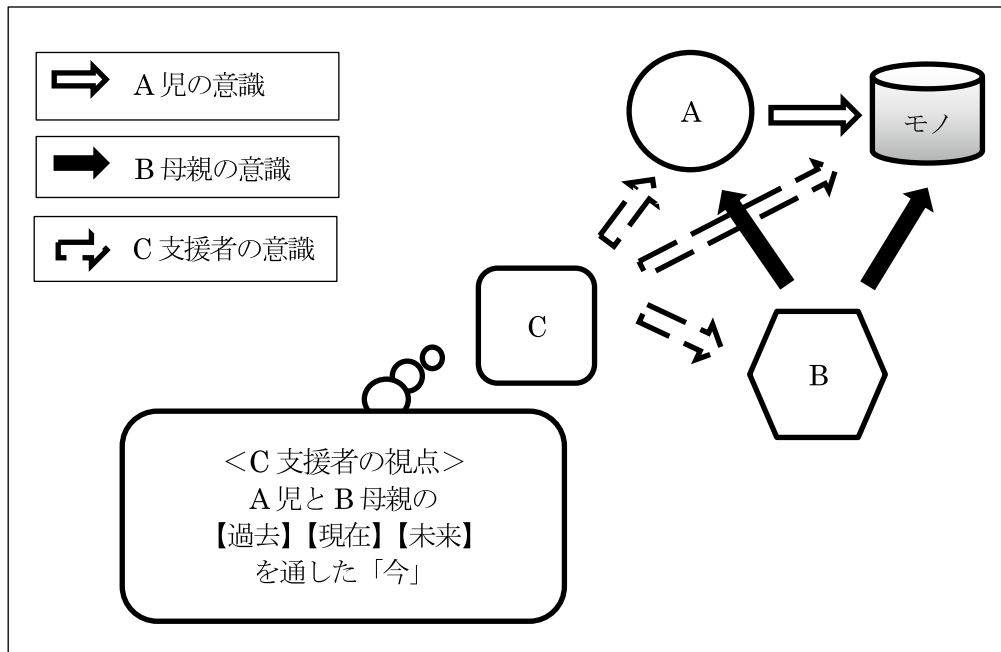


図6：A児・B母親・C支援者の意識図

モノを含めた四項関係の中でC支援者は、B母親とA児と関わる際、2人の【過去】【現在】【未来】へとつながるライフストーリーに合わせた支援を検討していた（図6）。それは、C支援者がB母親には「次の良い見通し」を持ってもらえるよう意識していたことを語っていたことからわかる。

早期療育に関わる支援者に必要な考え方として、「母子関係や情緒の安定が必要であること、そして今の頑張りが1年後にはこう変わる、療育の場を経てきたから就学時に落ち着けるというように、子どもの変化の意味を親に明確に伝えていく」必要がある²²⁾。本研究では、B母親とA児がC支援者と出会う前から、現在までの経緯をC支援者が知る中で、C支援者は未来への展望を描く視点でB母親とA児と関わっていた。その結果、B母親の気持ちの安定や育児を楽しめるような意識の変容につながった。

つまり、親子への支援を検討するためには、その親子の過去を知ることに加えてその親子の未来を推測しながら向き合っていく姿勢が重要である。母親支援に携わる支援者がそのような視点をもつことで、B母親のように現在の悩みや不安に捕らわれすぎず、見通しを持った育児へと、母親自身が未来を思い描くことにつながる関わりができるのではないかと推察した。今回は、グループインタビューを行い、B母親とA児だけでなくC支援者の視点からの分析も行ったことで、支援者と母親双方の視点から、支援者に必要とされる視点も明らかにできたのではないかと推察した。

【今後の課題】

本研究では、ASD児を育てている母親への支援に必要な視点について検討を試みた。子どもの発達を支える環境要因として、母親という存在が大きな要素となっている。その母親を支援するためには、母親と子どものライフストーリーを時間軸で捉えた視点が必要であることがわかったが、今回の語りの中では、実際の支援方法に関する具体的な方法を見出すことができなかった。

次回は支援者が時間軸をどのように意識し、さらにその時間軸に関連する人的環境の変化について調査を進め、ASD児を含め発達に何らかの特性がある子の保護者支援に求められる支援者の意識について、今後も研究していきたい。

文献

- (1) 星山麻木 (2009) 母親と家族を支えるという視点－さまざまな挑戦 (特集 母親と家族を支えるという視点－障害のある子どもを地域で豊かに育てるために). 保健の科学. 51(6). 364-367.
- (2) 黒川久美 (2011) 障害乳幼児の親・家族支援のあり方－療育の場における取り組みから－. 南九州大学人間発達研究. 1. 25-32
- (3) 坂口美幸・別府哲 (2007) 就学前の自閉症児をもつ母親のストレスの構造. 特殊教育学研究. 45(3). 127-136
- (4) 猪野塚容子・綿祐二 (2009) 母親と子どもの関係性からみる支援のあり方に関する研究-学童期に至るまでの関係性に着目して-. 文京学院大学人間学部研究紀要. 11(1). 213-232
- (5) 藤田久美 (2006) 自閉症児を育てる母親への子育て支援－母親の個別相談をもとにした事例的検討－. 山口県立大学社会福祉学部紀要. 12. 37-45
- (6) 千葉伸彦 (2014) 重症心身障害児をもつ母親のサポートネットワークの構造：母親らのライフストーリーからみえたサポートネットワーク. 東北福祉大学研究紀要. 38. 47-57
- (7) 武藤葉子・池田友美・圓尾奈津美・郷間英世 (2008) 軽度発達障害をもつ子の母親の「わが子の障害」のとらえ方－子育てについての「語り」を通して－. 教育実践総合センター研究紀要. 17. 59-66
- (8) 神園幸郎 (1999) 自閉症児の発達に及ぼす母親の意識変革の影響. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要. 1. 1-16
- (9) 中屋千絵美 (2013) 知的障害児の生活の場における直接的介入を通じた家庭訪問教育の有効性：母親のライフストーリーからの検証. 人間学研究論集. 3. 27-38
- (10) 五十嵐敦 (2015) 社会構成主義キャリア・カウンセリングの理論と実践ナラティブ、質的アセスメントの活用. 渡部昌平編著. 福山出版. 第4章「可能性と課題」. 132
- (11) 桜井厚 (2002) インタビューの社会学－ライフストーリーの聞き方－. せりか書房
- (12) 星三和子・塩崎美穂・向井美穂・上垣内伸子 (2014) 地域子育て支援拠点における困難や悩みをもつ親の支援に関する考察－支援職の「語り」の分析－. 保育学研究. 52(3). 332-343
- (13) 内山千鶴子 (2013) 自閉症児の共同注視と言語発達. 高次機能研究. 33(2). 175-181
- (14) 財部盛久 (2003) 母子関係発達支援の立場から (特集 自閉症とともに生きる). そだちの科学. 1. 72-78
- (15) 鯨岡峻 (1993) セルフ・レギュレーションの萌芽. 現代のエスプリ. No.314. 自己モニタリング (心・状況の変化を読み取る). 丸野俊一 (編). 至文堂. 25-36
- (16) 伊藤恵子・西村章次 (1999) 自閉症障害を伴う子どもの相互作用成立要因に関する分析的研究. 発達障害研究. 20(4). 44-63
- (17) 近藤万里子・佐々木沙和子・星山麻木 (2017) 子どもの言葉の発達と母親の関わり：前言語的コミュニケーションを中心とした事例研究. 帝京短期大学紀要. 19. 21-31
- (18) 鈴木浩太・小林朋佳・森山花鈴・加我牧子・平谷美智夫・渡部京太・山下裕史朗・林隆・稲垣真澄 (2015) 自閉症スペクトラム児 (者) をもつ母親の養育レジリエンスの構成要素に関する質的研究. 脳と発達. 47(4). 283-288
- (19) 泉浩徳・田中輝和 (2014) 発達障害を抱える子どもの保護者としての視点－護者自身のライフストーリー及び意識変容のプロセス－. 今治明德短期大学研究紀要. 37. 57-67
- (20) 西田千夏 (2015) 発達支援を受けている子どもの親が子どもを洞察するプロセス－親の内省機能が及ぼす影響の検討－. 日本小児看護学会誌. 24(2). 10-17
- (21) 高山佳子・辻あゆみ (2003) 自閉症幼児における三項関係の成立過程の分析: 母親の視点から. 横浜国立大学教育人間科学部紀要 I (教育科学) 5. 137-147
- (22) 後藤知 (1992) 早期療育における母子通園の意義－ある地方都市における実践的試み－. 情緒障害教育研究紀要. 11. 89-94

(星山麻木教授指導 博士後期課程在学中)

研究ノート

子ども・家庭支援におけるソーシャルワークの諸問題

－児童虐待予防に関する先行研究を通して－

鶴田 智子

本研究では、乳幼児期から学童期における、児童虐待防止に向けた国の施策動向及び、子ども・家庭支援に関する国内外の研究動向について概観し、要保護・要支援家庭や子どもを中心としたハイリスクアプローチについて、子ども・家庭支援におけるソーシャルワークの現状や課題について、検討することを目的とした。

イギリスでは、貧困対策としてシュア・スタートが実施され、我が国の保育所等における子育て支援の一助になると考えられた。児童虐待問題の予防的観点から、子育て世代包括支援センターの設置により切れ目ない支援が期待され、学校ではスクールソーシャルワーカーが福祉的な支援を行うという体制が整ってきているが、保育所ではソーシャルワークの重要性が指摘されているものの、判然としていない。乳幼児期の子ども・家庭支援におけるソーシャルワークには、体制や機能、連携について検討すべき内容が残されていることが明らかとなり、ソーシャルワーク専門職の配置の必要性が示唆された。

キーワード: 児童虐待、子ども・家庭支援、保育ソーシャルワーク、切れ目のない支援

I. 問題と目的

深刻な児童虐待事件が後を絶たない。全国の児童相談所が受理した児童虐待相談件数は平成28年度に過去最高の12万件を突破した（厚生労働省2017a）。平成15年7月から児童虐待による死亡事例等の検証が行われ、現在第13次報告までなされているが、第1次（平成15年7月1日～）から第13次（平成28年3月まで）の心中以外で死亡した子どもの総数は678人で、その内5歳までの子どもは585人、全体の86%を占めている。特に乳幼児期の子どもに対する虐待は生命に関わる可能性が高いことが伺われる。早期の乳幼児期の子ども・家庭支援が、いかに重要であるかを再認識する結果と考える（第13次報告2017）

児童虐待問題は、様々なリスクが絡み合って起こる。経済的困窮、家族形態の変動、DV、子どもの障がい、保護者の疾患等、社会的孤立などのリスクが考えられる。松本（2013：35）は、「貧困とは現実の生活過程においては、可能性の制限と対応能力の低下、不利と困難の連鎖・蓄積の過程」であるとし、貧困が子育ての困難さを生み、児童虐待問題として表出すると仮説的に論考している。この状況へ早急に対応する必要があるとし、様々な家庭・子ども支援の対策がなされてきた。

支援については、大別すると虐待の一次予防としての全対象へのポピュレーションアプローチ、児童虐待の恐れやそのリスクを抱え、特に支援が必要であると認められる対象へのハイリスクアプローチの2つの支援がある。ハイリスクアプローチの検討は早急な対応を迫られている場合において必須の支援であり、様々な支援実践や支援システムの構築などを進めていく必要がある。特に乳幼児期については、家庭保育や多様化している保育施設等の機関があるが、所属先がわからず他機関が子どもや家庭を客観的に把握することがが困難なこともある。

また乳幼児期に所属するであろう保育施設は多様化しており、通告に至る児童虐待の対応マニュアルはあるが、家庭・保護者支援についての実践的で具体的な支援方法については、困難なケースほど他機関と連携したり検討を行う必要がある。

妊娠期から関わっていく母子保健から保育施設、幼稚園、こども園等が支援を行い、小学校、中学校と成長に合わせて、有期的な区切りがあるのが子ども期の特徴である。それゆえに、支援が継続せず途切れる危険性もはらんでいる。

子育て世代包括支援センターは、既存の関係するセクションを複数集めて実施しているところも多く、役割分担や連携が困難となる可能性がある。学校では、支援方法の一つとして、スクールソーシャルワーカー（以下「SSWer」とする）の活用があるが、保育施設、幼稚園には法的にはソーシャルワークを行う専門職は配置されていない。子どもや家族を包括的に切れ目なく支援していくためには、支援方法やシステムについて現状を把握し検討していく必要がある。

近年注視している子どもの問題として、貧困問題が挙げられ、妊娠期では産科の受診ができない、保育料が払えない、学校では朝ごはんを食べてこれない等の問題から、子どもの社会生活への影響が出ており、貧困の連鎖を断ち切る支援が求められている。

本稿では、子どもが出生する前から誕生から小学生にいたる児童虐待の予防の国の施策動向および、ソーシャルワークの研究動向、また、貧困な子ども家庭の福祉政策として、子どもと親に対する統合化されたサービスを提供しているイギリスのシュアスタートについて概観する。その上で、特に児童虐待問題ではハイリスクにあたる乳幼児期の子ども・家庭に対し、ソーシャルワークの課題や展望について考察していくことを目的とする。

II. 方法

まず、子どもの年齢別で支援のセクションが別れているため、5つに細別して検討する。内訳は、出生前から乳幼児期を①子育て世代包括支援センター、要保護・要支援の児童家庭に対する支援についてを②要保護児童対策地域協議会、海外の子ども福祉政策についてを③シュアスタート、保育所でのソーシャルワークを④保育ソーシャルワーク、学校での支援を⑤スクールソーシャルワークとした。

国の動向については、厚生労働省のホームページで公表されている施策を対象とした。文献調査については、国立情報学研究所の学術情報ナビゲータCiNiiを使用して、データベース検索を2018年6月に行った。検索に用いたキーワードは、分野別に①「新生児訪問指導」、「養育支援訪問事業」②「要保護児童対策地域協議会」③「シュアスタート」④「保育ソーシャルワーク」⑤「スクールソーシャルワーカー」、「配置」である。

上記の方法で検索を行った結果、研究機関等が発行した紀要や論文等を中心に①42件、②83件、③17件、④59件、⑤31件が該当した。そこから、論文等の発表年、研究論文に付されたキーワードを整理しながら、32件の論文等と施策等16件を中心に検討した。

なお、本研究では乳幼児期の機関として保育所を取り上げる。多様な保育施設、幼稚園、こども園も機関としてあるが、児童虐待問題やソーシャルワーク関係の論文レビューは、保育所を研究の対象としていることが多いこと、0歳児から通園できる保育所の方が乳幼児期を網羅してしていることから、保育所を乳幼児期の機関代表として取り上げることで、他の保育施設や幼稚園においても応用できると考えたため、幼稚園等は文献検索から除外している。

IV. 結果と考察

5つに細別したが、①、②については、1.児童虐待防止のための施策動向として、③、④、⑤は、2.保育所から学校への保護者・子ども支援に関する研究動向と大別して検討する。

1. 児童虐待防止のための施策動向

内閣府の児童虐待防止対策強化プロジェクト（2015a）は、「①発生予防の強化、②関係機関の情報共有による適切な支援、③自立支援とフォローアップ、④児童虐待防止対策の継続的な見直し」を柱として、それぞれの現状と課題・対策を挙げている。ここでは、乳幼児期から学童期の在宅支援に関連する①発生予防の強化および②関係機関の情報共有による適切な支援、について確認していく。

〈①発生予防の強化〉については、現状として、児童虐待の相談対応件数が毎年増加していることと、児童虐待による死亡事例の4割強は0歳児であることから、「子育て家庭へのアウトリーチ型支援」を行うとしている。特定妊婦等が孤立せず子育てできるように、子育て支援サービスなどを提供するため、官民が接点を持つようにするためである。その際の支援サービスの必要な支援の提供調整、関係機関との連絡調整などの拠点となるのが、子育て世代包括支援センターである。〈②関係機関の情報共有による適切な支援〉については、「要保護児童対策地域協議会の機能強化」がある。

（1）子育て世代包括支援センター

子育て世代包括支援センター（厚生労働省2017b：4-9）は「妊産婦・乳幼児等の状況を継続的・包括的に把握し、妊産婦や保護者の相談に保健の専門家が対応するとともに、必要な支援の調整や関係機関と連絡調整」して、妊婦から、出産後の子育て期へと切れ目のない支援を提供することを役割としており、育児不安や虐待の予防に寄与することが期待されている。子育て世代包括支援センターにおける支援は、「妊娠・出産・子育てに関するリスクの有無にかかわらず、予防的な視点を中心とし、全ての妊産婦・乳幼児等を対象とするポピュレーションアプローチを基本」とするとされ、特定妊婦や要支援家庭等については、「保健師、要保護児童対策地域協議会、市区町村子ども家庭総合支援拠点、児童相談所等との連携によって対応する」とある。また、子育て世代包括支援センターは、「妊産婦・乳幼児等の情報をセンターに一元化して把握することでリスク把握の精度を高め、適切な支援と事後のフォローアップができるよう」関係機関との重層な連携強化を図るよう整備するとある。

高屋（2018）は、「子どもやその保護者が抱える課題の中には、就学前後関係なく、継続して向き合っていく性質のものもあり」と指摘し、「就学後においても福祉的なアプローチやケアを継続」する必要があるとしている。子育て世代包括支援センターは誕生したばかりである。今後、就学前後において切れ目なく支援が、継続できる体制の強化が望まれ、早急に制度が浸透することが必要だと考える。また、大豆生田（2017）によると、支援体制が整っても未だ、「子育てに課題を抱えていても支援に結びつかない親子は少なくない」と述べ、「支援の網の目を張り巡らせるネットワークの仕組みをいかに作るかが課題」とであると論じている。ネットワークの仕組みには、各関係機関の密な連携、専門職の子ども・家庭支援に特化した、ある一定の経験年数を持つ人材の育成も必要となると考える。

子育て家庭への訪問支援としては、〈乳児家庭全戸訪問事業〉、〈養育支援訪問事業〉等がある。厚生労働省（2007）の乳児家庭全戸訪問事業（こんにちは赤ちゃん事業）ガイドラインによると、「生後4か月を迎えるまでの、全ての乳児のいる家庭を事業の対象とし、家庭を訪問し、育児の孤立化を防ぐ為に、適切な情報提供および支援が必要な家庭に対しては適切なサービス提供に結びつけることを目的とした、広く一般を対象とした事業」とであると記されている。吉田（2010）によると、この事業の訪問指導の時期と内容を考察しているが、「新生児訪問指導を早期に行い専門家が母親の気持ちを受け止めること」は、「母親の育児満足感や自己効力感を高める」と示唆している。しかし、「訪問指導を最初から拒否する母親もいることから、行政の母子サービスが敬遠され身近とはいえない面を持つ可能性もある」と述べている。

乳児家庭全戸訪問事業は、ポピュレーションアプローチとして児童虐待の予防とハイリスク家庭の

スクリーニングを行うといった目的の訪問事業である。発見した家庭に対し、支援者との関係性を構築することは勿論、関係機関と連携し、適切なサービスと支援に繋げていけるかが重要である。

次は〈養育支援訪問事業〉であるが、厚生労働省（2008）のガイドラインによると、「乳児家庭全戸訪問事業の実施結果や母子保健事業、妊娠・出産・育児期に養育支援を特に必要とする家庭に係る保健医療の連携体制に基づく」情報提供及び関係機関からの連絡・通告等により把握され、「養育支援が特に必要と認められる家庭を対象者」とあることから、ハイリスク家庭への訪問支援として位置づけられている。訪問員は、「保健師、助産師、保育士等を想定し、対象者の具体例としては、若年妊婦や妊婦健診未受診などの望まない妊娠等の継続的支援を必要とする家庭、育児不安や産後うつなどを抱えていたり、孤立感を抱える家庭、食事、衣服、生活環境等について不適切な養育状況にある家庭、施設等を退所または里親委託の終了で、実家庭に児童が復帰した後のフォロー等」となっている。

養育支援訪問事業は、集中的な支援としては優れている反面、その支援期間内に改善されなかった場合、どの機関につなぐのかといった問題と、そもそも訪問を受け入れない母親に対してはこの事業が機能しないといった問題点があり、母親との関係性をどう作っていくかが支援員や関係機関の課題であると考ええる。

（2）要保護児童対策地域協議会

要保護児童対策地域協議会について、加藤（2016）は「児童福祉法や子どもの権利条約のもと、地域の子どもの発達成長に応じて、安心安全に生活することを保障するものであり、また子育てに困難な状況にある養育者に対する支援ネットワーク体制を構築する」ものと説明している。

対象児童は、児童福祉法第6条の3に規定する要保護児童であるが、虐待を受けた子どもに限らず、非行児童なども含まれる。要保護児童対策地域協議会の利点として、①要保護児童等を早期に発見することができ、迅速に支援を開始することができる。②各関係機関等が連携を取ることで情報の共有化が図れ、それをそれぞれの関係機関等で、役割分担について共通の理解を得ることができ、責任を持って関わることの出来る体制づくりが出来る。③情報の共有化を通じて、関係機関等が同一の認識の下に、役割分担しながら支援を行うため、支援を受ける家庭にとって良い支援が受けられやすくなる。④個別の事例に関係機関等が分担して関わることで、それぞれの機関の限界や大変さを分かち合うことができる。と解説している（厚生労働省2004）。

しかし、要保護児童対策地域協議会の課題として、加藤（2010）は「調整機関担当者が3年以内で転勤する場合、地域事情に疎く、個別ケース検討会議の重要性すら理解できていない場合も想定される」と論考している。また、要保護児童対策地域協議会のケースに対し、加藤（2013）は「親・家族を理解するためには、どこまで情報を集め、誰が主導するのかという点」が不足しており、うまく調整できていない事例があり、施設退所事例については、「児童相談所が市区町村に呼びかけていくというノウハウが十分に受け継がれていない」との指摘もある。さらに加藤（2013）は、今後「ファミリーソーシャルワークが行える家庭全体の視点を入れた虐待予防対応を発展させ」、要保護児童対策地域協議会が機能するようにしていく必要があると言及している。

子ども・家庭支援は、関係機関との連携が不可欠であり、支援調整が不足すると重篤な結果になることも想定される。子どもと親だけでなく、家族全体、もしくは親戚、近隣者などのアセスメントを行い、多角的に複数の目で見えていくことも大切である。要保護児童対策地域協議会が形骸化せず機能するためには、時には自治体の担当者に対するスーパービジョンの体制が必要であると考ええる。

2. 保育所から学校への保護者・子ども支援に関する研究動向

保護者・子ども支援について、海外における乳幼児期の取り組みと、我が国の乳幼児期の集団保育をおこなう場所である保育所、そして学校における取り組みについて概観する。

(1) 海外の動向－イギリスのシュア・スタート－

海外の乳幼児期の施策について、我が国でも注目されているイギリスのシュア・スタート (Sure Start) についてここで触れる。中嶋 (2016) は、「この保健、幼児教育・保育、家庭支援などのサービスを提供するワンストップ機能が、わが国の保育施設の参考になるため」であると理由づけている。

シュア・スタートは、1999年から開始された地域貧困児童家庭支援政策である。日本でも子どもの貧困問題は喫緊の課題であり、児童虐待問題との関連も考えられている。シュア・スタートはJay Belskyら (=2013: 14-20) によると、米国のヘッド・スタート・プログラムを参照し、乳幼児期の介入の国内外の調査研究結果から、質が高く親子にとって適切な幼児期のサービスへの投資が、児童のその後の人生における公的支出を減らす上で効果的であると示されたことから導入したとある。

OECD (2011: 477) によると、「イギリスはシュア・スタート・プログラムを優先的に貧困地域に集中することによって、最もリスクの高い子どもへのサービスを大幅に拡大」し、子どもの貧困を撲滅しようと試みた政策であった。Jay Belskyら (=2013: 5) は、シュア・スタートプログラムについて、1999年当初、貧困地域で生活する4歳以下の幼児が対象であり、地域プログラムとして構築されたと述べている。埋橋 (2009) によると、莫大な財源を投入して、「10年計画の貧困対策としてスタート」し、修学前の貧困層の子どもと家庭を対象として保育や家庭支援を提供するものであったと論述している。

内容について、内閣府政策統括官 (2009) は、「利用可能な児童ケア定員の拡大、児童の健康、幼児教育、情緒的な発達の増進、親に対する育児・就労の支援」であると述べている。清水 (2014) は、シュア・スタートは、「ファミリーセンター、図書館、医院、コミュニティセンターなど多様な場所で実施」されていたとあり、「総合的なサービス提供機関を基盤にする方が幼児の発達に効果的である」と言う調査結果に基づき、2006年からシュアスタート児童センター (Sure Start Children's Centres) が設けられたとある。清水 (2014) は、シュアスタートの時代的变化について「対象も貧困児童家庭に特別に配慮しつつ一般化され、全ての低年齢の児童とその家庭を対象に全ての自治体に同センターが設置されるようになった」とある。埋橋 (2009) は、シュアスタート児童センターについて、「地域のいわば『多機能保育所』」と称している。

埋橋 (2011) は、シュア・スタート・チルドレンズ・センター (Sure Start Children's Centres) は、「2000年時点でイングランドの恵まれない地域からそうでない地域にかけて3500箇所設置されるに至った」とあり、「誤解を恐れずに言えば、このタイプのチルドレンズ・センターは日本の認可保育所で家族支援の機能を強化したもの」と指摘している。

シュア・スタートは、初めは乳幼児期の子どもを持つ貧困家庭を子ども、保護者の両方向から支援し、貧困の連鎖を断ち切る手立てとして取り組まれてきた。その後は、チルドレンズ・センターがどの地域にも設置され、全ての乳幼児を持つ家庭が利用できるシステムと変化していく。日本はすでに乳幼児の保育の場として、保育所や保育施設、幼稚園、こども園があり、身近な地域に数多く点在していることから、保護者・家庭支援のネットワーク化、多様な保育施設等や幼稚園、こども園における横の連携や、子どもへのケア機能、官民融合した未就園児の保護者・家庭への支援システム等、行政主導のシステム整備も急務となる。

では、保育所の先行研究では、どのような保護者・家庭支援が行われているのだろうか。

(2) 保育ソーシャルワークの研究動向

近年、保育所において発達の問題を有する子どもが多いことが報告されるなど、家庭への支援を必

要とする子どもが増加していることから、保育所におけるソーシャルワーク機能の強化や地域との連携が必要となると議論されている（社会保障審議会児童部会：2016）。新たな社会的養育の在り方に関する検討会（2017）では、「発達の問題を持った子どもの増加や養育機能の問題に悩む家庭が増加しており、日々子どもと親に接する保育所という場における子ども家庭支援を充実させるため、ソーシャルワーカーおよび心理士の配置等、保育所等の子ども家庭の支援機能の向上が必要である」という提言がなされている。

社会保障審議会児童部会保育専門委員会（2016）の「保育所保育指針の改定に関する議論のとりまとめ」では、貧困家庭、外国籍家庭など、〈特別なニーズを有する家庭への支援の必要性〉を指摘し、年々増加している児童虐待相談の実態から、「複雑・困難なケースも増えるなど、発生予防、発生時の迅速・的確な対応が求められている。保育所はそれぞれの家庭の多様な背景に合わせて、関係機関との連携を図りながら、適切に対応していく必要がある」とし、「保育所におけるソーシャルワークの機能について今後の研究」に期待するとある。このように、保育の場においてソーシャルワークの関心が高まっている。保育所保育指針解説（2018：347）によると、子育て家庭への支援では、他機関との連携を取るためにも「ソーシャルワークの基本的な姿勢や知識、技術等についても理解を深めた上で、支援を展開していくことが望ましい」とされており、保育所におけるソーシャルワークの重要性を説く内容となっている。

保育ソーシャルワークの定義には、未だ明確なものはなく、様々な見解がある。伊藤（2014：26）は、「保育ソーシャルワークとは、子どもと保護者の幸福のトータルな保障に向けて、そのフィールドとなる保育実践及び保護者支援・子育て支援にソーシャルワークの知識と技術・技能を応用しようとするもの」としており、鶴（2009：54）は、「保育ソーシャルワークとは、保育所における援助活動を社会福祉援助実践から捉えたもの、あるいは子ども家庭福祉実践から捉えたもの」として考えている。どちらも、保育所で行われる保育実践や、保護者支援において、子ども保護者に対して社会福祉援助の考え方を取り入れ、実践するものと捉えることができる。

保育ソーシャルワークの主体についても、様々な議論が出ている。それは、鶴（2009：47）が指摘するように、他機関では、児童養護施設にはファミリーソーシャルワーカー、病院には医療ソーシャルワーカー、学校にはスクールソーシャルワーカーなど、ソーシャルワークを担う者が専門職として配置されている。保育所の場合、それがなく現状では、所長、主任保育士がその役割を担っている。それでは、複雑で多様化している保護者・家庭支援への対応に困難さを持ち続けることになり、さらに業務を圧迫し疲弊感に繋がっていくと考えられる。

永野（2011）は、「保育士がケアワークとソーシャルワークの双方を担うことが果たして適当であるかについては議論の余地がある」とし、「保育の専門性とがソーシャルワークの専門性の両方を併せ持つ」ことが望ましいとしている。笠野（2016）は、「ソーシャルワークのみを担うソーシャルワーカーの受け入れは、現状では考えにくい。保育というケアワークの技術を持つ保育士が技術を活用しながら、子どもと保護者、家庭の状況を把握し、子どもと家庭の福祉実現のためにソーシャルワーク機能を果たしていくことを考えたほうが現実的であるが、現状から見ると厳しいのでは」と疑問を呈しており、榎本（2016）は、「保育士は必要な場合に他の専門職につなぐことができる程度にソーシャルワークのアセスメントをするスキルを身につける必要がある」と考えるが、保育士が「保護者支援に必要なスキルを身につけたとしても、そのスキルを生かすことのできる環境が整っていない」と論考している。

保育ソーシャルワークでは、保育とソーシャルワークの関係性についてもしばしば議論となっている。土田（2012：93-96, 107）は、ケアワークとソーシャルワークの関係性について、両者の連続性、

ソーシャルワークの専門性、両者を役割分担として捉えることの3点について論じた上で、保育所における両者の関係性について、「ケアワークの専門性とソーシャルワークの専門性は異なる」が、「ケアワークの専門性が追求していくこと自体に、現状では必ずしも実践されていないソーシャルワークの視点・技術を用いたソーシャルワーク支援が必要」と指摘している。

保育や子どもの発達についての知識不足では、保育所におけるソーシャルワークを展開するのは困難であると思われるが、ソーシャルワーク技法や理論を併せ持つことで、機能が発揮できると考える。専門職の配置における法的な枠組みが必要だと考えるが、その専門職をどんな資格や経験を持った人材を当てるのかについては、今後の研究を待ちたい。

保育ソーシャルワークの機能としては、鶴（2009：52）は、「子育て中の保護者を直接的な支援の対象」としながら、「子育てをめぐる関係性、すなわち、親子関係、親同士の関係、子育て家庭と地域社会との関係、専門職同士の連携などの回復あるいは構築」することと論じている。中村（2016）は、「乳幼児期の貧困の事例は、保育現場にとって間違いなく困難事例になる」とし、それを他機関と連携し対応していくためには「『保育ソーシャルワーカー』という社会福祉の専門職を保育所に配置」すべきと論じている。そのような貧困層の家庭、また要保護・要支援児童に対して、ソーシャルワーク機能を備え、支援体制を整えることが保育所の役割としてますます求められるであろう。

灰谷（2014）は、児童虐待と保育ソーシャルワークについて、「ソーシャルワークのような活動は、すでに保育現場や子育て支援現場の保育者が、多少なりとも実践」してきたが、残念なことに「ケアワークに重点が置かれ、今まで、ほとんど理論化やシステム化されてこなかった」と述べている。

要保護児童対策地域協議会における保育所の連携の実態について、十分明らかになっていないことに触れている（山本2014）。地域のネットワークの一員としての保育所の役割についても、保育ソーシャルワークの機能として、検討していく必要がある。

保育ソーシャルワークを担う「保育ソーシャルワーカー」は定義や内容、担い手などの相対的なシステムについてなど、実現にむけてはまだまだ多くの課題を抱えていると言える。

（3）スクールソーシャルワークの研究動向

学校現場における子どもの問題行動や児童虐待などへの対応において、他機関、他職種との連携や協働が求められ、平成20年度から文部科学省では、スクールソーシャルワーカー活用事業が実施されるようになり、全国的に配置されるようになった（文部科学省2008a）。スクールソーシャルワーカー（以下「SSWer」とする）は、2020年3月末までに全中学校区にSSWerを配置する（約1万人増員）といった方向性が打ち出され（内閣府2015b）、平成29年度からSSWerは学校教育法施行規則で法定化された（文部科学省初等中等教育局2017）。

SSWerの具体的な業務内容は、①問題を抱える児童生徒が置かれた環境への働きかけ、②関係機関等とのネットワークの構築、連携・調整、③学校内におけるチーム体制の構築、支援、④保護者、教職員等に対する支援・相談・情報提供、⑤教職員等への研修活動等である（文部科学省2008b）。

SSWerの業務は、上述からも学校を基盤としたソーシャルワークであると考えられるが、実際に採用されているSSWerの所有する資格は教員免許が最も多く、社会福祉士、精神保健福祉士などが続き、資格なしといった職員も存在する（駒田・山野 2015；山野 2015：76）。一方、SSWerは社会福祉士、精神保健福祉士等の福祉に関する専門的な資格を有する者が望ましいとされている（文部科学省2017）。

SSWerの配置形態においては、大枠で言うと配置型と派遣型があり、その違いによる実践と効果についての研究がなされている。山野（2015：98-99）によると、派遣型は教師等が問題を発見し明確になったところで依頼され、配置型は学校の中において問題発見からSSWerが直接支援を担っていると

し、「派遣型は問題を焦点化して対応するため」、SSWerは問題の困難さから気づきにくいかもしれないが、効果につながりやすいと論じている。

一方で、西野（2009）は配置型SSWerの援助プロセスについて分析した結果、配置型は予防的関わり、校内体制の構築、保護者や子どもへの直接介入にもより適切な行動ができることが有効性として明らかとなったが、SSWerの活動が学校組織に影響を受けるという課題があったと述べている。先行研究では、直接的な支援が期待できる配置型と、問題に焦点化し効率的な支援が期待できる派遣型の配置形態の違いや、メリット・デメリットについて幾つかの議論がなされている（門田 2009；久能 2013；山下 2013）。このように配置形態についての議論はあるが、児童虐待問題の対応について、配置型の場合、SSWerの予防的関わりおよび虐待等の早期発見に対して、主体的にSSWerが関わりことができるため効果的であると論考している（奥村2016）。

虐待が確認され児童相談所による在宅指導となった場合でも、児童相談所の職員や学校の職員とともにSSWerが関わることで、児童だけでなく保護者も支える多様な担い手が存在する。君島ら（2016）は、教員へのインタビュー調査から、SSWerへ「学校では立ち入りにくい家庭状況の把握、児童や保護者に様々な働きかけを行う役割を期待」している一方で、SSWerの活用の仕方がわからない等、理解が深まっていないことを明らかにした。

このように、SSWerは児童虐待問題に対しても、学校には今までなかった福祉の視点を持ち、積極的に外部との他機関連携を図る点において、重要な役割を果たしていると言える。実践や方法論などの研究も進んできているが、異職種が学校内で浸透していくには、役割の明確化など今後の研究が期待される。学校でソーシャルワークを担うものとして法的に配置が保証されているところが、混沌としている保育所におけるソーシャルワークとは異なるところである。

V. 総合考察および課題

本稿では、子どもが出生する前から誕生から小学生にいたる児童虐待の予防の国の施策動向および、ソーシャルワークの研究動向、また、貧困な子ども家庭の福祉政策として、子どもと親に対する統合化されたサービスを提供しているイギリスのシュアスタートについて概観する。その上で、特に児童虐待問題ではハイリスクにあたる乳幼児期の子ども・家庭に対し、ソーシャルワークの課題や展望について考察していく。

1. 虐待防止に向けた切れ目のない支援

国の施策における乳幼児期を中心とした切れ目のない支援として、子育て世代包括支援センターを設置して子育て支援のワンストップ化を図ってきているが、それは始まったばかりで、今後の状況を注視する必要がある。医療系の母子保健と福祉系の子育て支援が統合した、他職種の合議体であるため、センター内での体制や役割分担と職責など、あらかじめ定めておくことも見落としのない支援体制には重要となるであろう。また、子育て世代包括支援センター外では、産科、小児科、精神科などの医療機関、保育所等の保育施設や幼稚園、学校、地域、児童相談所等の連携は必要に応じてでてくる。それが、要保護児童対策地域協議会と兼ねる場合もケースによってはあると考えられ、益々他機関との調整・連携、役割分担や情報共有等、重要となる。要保護児童対策協議会の会議の中でも、実務者会議は、他機関の実務者が集まりケースの支援検討や進行管理を行う会議であるが、そのメンバーがある一定の顔が見える関係になっておかなければ、スムーズな連携ができないと考える。

学校であればスクールソーシャルワーカー、子育て世代包括支援センターであれば担当保健師等、と実務者が揃うだろうが、保育所等の場合、主任保育士等が実務者代表となっていることが多いと考えられる。保育所にソーシャルワークを担う専門職が位置付けられれば、そのような実務者会議への

参加や実際の支援ができる可能性が高いと考える。切れ目のない他機関のネットワークを形成する為にも、保育ソーシャルワークを担う体制について、配置形態、担う者の資格や経験、職務内容など、まだ明白になっていない領域について、研究を期待したい。

2. イギリスのシュア・スタートに学ぶもの

イギリスのシュアスタートは、初めは貧困世帯へのハイリスクアプローチとしてのスタートだったが、各地に子育てのワンストップ化を図った全ての子育て家庭を対象とした、シュア・スタート児童センターとして設置され、アウトリーチや家庭訪問等を実施している。乳幼児期の支援のワンストップ化としては、子育て世代包括支援センターを中心に考え、子育て支援の情報発信を行い、地域に点在する保育施設等で、様々な育児サービスが受けられるようなシステムを構築する必要がある。その橋渡しの役割としても、保育ソーシャルワークの担う専門職の存在が必要となると考える。他機関連携の最後の要が、保育ソーシャルワークであろうと考える。

3. まとめ

以上、切れ目のない支援について先行研究を検討した。乳幼児期の子ども・家庭支援におけるソーシャルワークには、体制や機能、連携について検討すべき内容が残されていることが明らかとなった。子育て世代包括支援センターでも、保育所でも、乳幼児期の子ども・家庭支援の要となるのは、乳幼児期の子どもを持つ親が利用する場所に、ソーシャルワークの専門性をもつ人材が配置されることが、必要であろうと考える。

文 献

- 新たな社会的養育の在り方に関する検討会（2017）「新しい社会的養育ビジョン」（<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/0000173888.pdf>13,2018.7.2）
- 灰谷和代（2014）「児童虐待と保育ソーシャルワーク」日本保育ソーシャルワーク学会編『保育ソーシャルワークの世界－理論と実践－』見洋書房,173-176.
- 伊藤良高（2014）「保育制度・経営論としての保育ソーシャルワーク」日本保育ソーシャルワーク学会編『保育ソーシャルワークの世界－理論と実践－』見洋書房,21-32
- Jay Belsky他編著（2007）The National Evaluation of Sure Start:Does area-based early intervention work?（=2013.清水隆則監訳『英国の貧困児童家庭の福祉政策－Sure Startの実践と評価－』明石書店）
- 門田光司（2009）「全国のスクールソーシャルワーカーの取り組み」『月刊生徒指導』5,18-21.
- 笠野恵子（2016）「保育の質を高めるためのこどもソーシャルワークに関する一考察」『鹿児島国際大学大学院学術論集』8,1-8.
- 加藤曜子（2010）「市町村ネットワーク調整機関の役割－要保護児童対策地域協議会調整機関と個別ケース検討会議参加機関調査から－」『流通科学大学－人間・社会・自然編－』22（2）,51-62
- 加藤曜子（2013）「要保護児童対策地域協議会－機能するための要件・ファミリーソーシャルワークの視点－」『マッセ大阪研究紀要』16,29-39.
- 加藤曜子（2016）「市町村児童家庭相談と要保護児童対策地域協議会の運営」『流通科学大学論集－人間・社会・自然編－』28（2）,29-41.
- 君島昌志・君島智子（2016）「支援を必要とする児童および家庭への対応－宮城県大崎市におけるスクールソーシャルワーカーの専門性に関するインタビュー調査をもとに－」『東北福祉大学研究紀要』40,35-47.
- 駒田安紀・山野則子（2015）「社会福祉士・精神保健福祉士資格所有状況による実践の差の検証－効果的スクールソーシャルワーカー配置プログラム構築に向けた全国調査より－」『学校ソーシャルワーク研究』10,37-48.
- 厚生労働省（2004）「第1章 要保護児童対策地域協議会とは」（<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/dv11/05-01.html> 2018.6.29）.
- 厚生労働省（2007）「乳児家庭全戸訪問事業ガイドライン」（<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/kosodate12/03.html>,2018.5.20）.
- 厚生労働省（2008）「養育支援訪問事業ガイドライン」（<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/kosodate08/03.html>,2018.6.20）.
- 厚生労働省（2017a）「平成28年度福祉行政報告例の概況」（<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/gyousei/16/dl/gaikyo.pdf>,2018.7.1）

- 厚生労働省 (2017b)「子育て世代包括支援センター業務ガイドライン」(<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/kosodatedaigaidorain.pdf>, 2018.7.1)
- 厚生労働省 (2018)「保育所保育指針解説」(<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000202211.pdf>, 2018.10.1)
- 久能由弥 (2013)「スクールソーシャルワーカーの実務上の課題－教育委員会担当者とスクールソーシャルワーカーへの基礎調査を通じて」『学校ソーシャルワーク研究』8,25-36.
- 松本伊智朗編著 (2013)『子ども虐待と家族「重なり合う不利」と社会的支援』明石書店.
- 宮内俊一 (2017)「保育ソーシャルワーカーに関する一考察」『名寄市立大学社会保育実践研究』1,43-50.
- 文部科学省 (2008a)『スクールソーシャルワーカー実践活動事例集』(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2009/04/13/1246334_1.pdf, 2018.6.30)
- 文部科学省 (2008b)『スクールソーシャルワーカー活用事業』(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/046/shiryu/attach/1376332.htm, 2018.7.3)
- 文部科学省初等中等教育局 (2017)『学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行等について (通知)』平成29年 3月31日
- 永野典詞 (2011)「保育ソーシャルワーカーの可能性」伊藤良高・永野典詞・中谷彪編『保育ソーシャルワークのフロンティア』晃洋書房,106-113.
- 内閣府 (2015a)「子どもの貧困対策会議 (第3回) 資料1-3 児童虐待防止対策強化プロジェクト (施策の方向性)」
- 内閣府 (2015b)「すべての子どもの安心と希望の実現プロジェクト」(<http://www.mhlw.go.jp/topics/2016/01/dl/tp0115-1-05-09d.pdf>, 2018.1.6)
- 内閣府政策統括官 (2009)『英国の青少年育成の推進体制に関する調査報告書』(<http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ukyouth/index.html>, 2018.1.6), 11-13
- 中村強士 (2016)「保育所保護者への調査からみえた貧困解決策としての保育ソーシャルワーカーの配置」秋田喜代美・小西祐馬・菅原ますみ編著『貧困と保育社会と福祉をつなぎ、希望をつむぐ』かもがわ出版,96-112.
- 中嶋一恵 (2016)「20世紀初頭イギリスにおけるマクミランの保育学校の特質と意義に関する研究」『保育学研究』54 (1), 18-29.
- 西野緑 (2009)「配置校型スクールソーシャルワーカーの有効性と課題」『学校ソーシャルワーク研究』4,28-41
- OECD編著 (2011)『OECD保育白書－人生の始まりこそ力強く:乳幼児期の教育とケア (ECEC) の国際比較－』明石書店,p477
- 大豆生田啓友 (2017)「新制度以降の自治体発の子育て支援・保育の取り組み」『医療と社会』27 (1), 89-97.
- 佐藤英晶 (2011)「教育相談における福祉的援助手法の視点」『帯広大谷短期大学紀要』48,69-78.
- 清水隆則 (2014)「英国の地域貧困児童家庭支援政策 (シュアスタート) の示唆するもの－児童の発達・生活支援と地方自治体－」『都市とガバナンス』21,81-90.
- 社会保障審議会児童部会 (2016)「報告 (提言)」新たな子ども家庭福祉のあり方に関する専門委員会 社会保障審議会児童部会保育専門委員会 (2016)「保育所保育指針の改定に関する議論のとりまとめ」(http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Shanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/1_9.pdf, 2017.4.7)
- 社会保障審議会児童部会児童虐待等要保護事例の検証に関する専門委員会 (2017)「子ども虐待による死亡事例等の検証結果等について 第13次報告」
- 高屋大樹 (2018)「子育て世代包括支援センターに関する一考察」『都市問題』2,94-121
- 武田英樹 (2008)「地域に求められる保育士によるソーシャルワーク」『近畿大学豊岡短期大学論集』5,15-25.
- 鶴宏史 (2009)『保育ソーシャルワーク論社会福祉専門職としてのアイデンティティ』あいり出版,51.
- 土田美世子 (2010)「保育所によるソーシャルワーク支援の可能性－保育所へのアンケート調査からの考察－」『龍谷大学社会学部研究紀要』37,15-27.
- 埋橋玲子 (2009)「イギリスのシュア・スタート－貧困の連鎖を断ち切るための未来への投資・地域プログラムから子どもセンターへ」『四天王寺大学紀要』48,377-388.
- 埋橋玲子 (2011)「イギリスのシュア・スタートと日本の課題 貧困問題と就学善のワンストップ機能」『部落解放研究』192,40-51.
- 山本佳代子 (2014)「保育所を中心とした地域連携の現状と実践的課題－保育ソーシャルワークの観点から－」『山口県立大学学術情報』7,105-120
- 山野則子編著 (2015)『エビデンスに基づく効果的なスクールソーシャルワーク－現場で使える教育行政との協働プログラム』明石書店.
- 山下英三郎 (2013)「スクールソーシャルワーカーが果たしうる役割」『月刊自治研』55,33-40.
- 吉田なよ子 (2010)「新生児訪問指導を考える－4か月児を持つA市の母親の現状と母親意識から－」『日本赤十字看護学会誌』10 (2), 11-18.

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 今野貴之

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18号をお届けします。

本号は、修士論文4本、修士論文概要14編、博士論文概要4編、投稿論文5編、研究ノート1編より構成しました。日頃の研究・実践にご活用いただければ幸いです。

今後も本学通信制大学院の在学者、修了生、担当教員からの一層のご応募により、本紀要をより充実したものにし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18号

平成31年3月28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 板野 和彦

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 大日本印刷株式会社

