

くらしき作陽大学
作陽短期大学

研究紀要

第53巻 第2号

(通巻第95号)

2020

〈原著論文〉

平和社会建設における道德教育の役割…………… 秋山博正…(3)

学校教員におけるコミュニケーションの得手不得手意識がSense of Coherenceを媒介して専門性向上意識に及ぼす影響
—学校組織風土認知を調整要因として—…………… 磯和壮太郎・今井田貴裕…(11)

大学生男子水泳選手に対する栄養・食事指導による介入が食生活の自己管理能力に及ぼす影響
…………… 影山智絵…(23)

栄養教諭養成における栄養教育実習に関する指導方法の検討…………… 景山美津子…(37)

大学カリキュラムと学習成果の現状分析
—教員と学生による成果の意識の差—…………… 佐藤大介…(45)

知的障害を伴う自閉スペクトラム症児に対する報告スキルの指導
…………… 久保田将平・永井祐也・橋本正巳…(55)

発達障害と愛着障害との関係性に関する研究動向の概観と両者が併存する事例への支援に関する一考察
…………… 松田真正・水田有美・松田光恵・瀬戸山 悠・居川寛子・向本裕子・児玉真寿美…(65)

壮年期世代のペット喪失感情について (2)
—喪失からの人格的成長、こころの再建について—…………… 松田光恵…(79)

〈研究ノート〉

結婚願望及び出産願望に与える要因の検討 (第1報) …………… 藤澤克彦…(93)

病院管理栄養士実践知の獲得と継承…………… 吉村智春…(99)

くらしき作陽大学
作陽短期大学 発行

くらしき作陽大学・作陽短期大学研究紀要編集規則

1. 本誌はくらしき作陽大学・作陽短期大学の機関誌であって、原則として1年1巻とし、1年2回（1号：5月中旬原稿締切、2号：9月下旬原稿締切）発行する。なお、必要ある場合には特集として編集発行することもある。
2. 本誌は原則として本学教職員の研究発表にあてる。
（投稿者は原則として本学教職員に限る。ただし、本学教職員と教職員以外による共同研究の場合はこの限りではない。）
3. 本誌に原著論文、研究ノート、資料、書評などの欄を設ける。ただし、原稿の内容によって新たに欄を設けることがある。

「原著論文」は、個人研究、共同研究の成果を公表するものであり、新しい価値ある結論を含むものとする。

「研究ノート」は、部分的な発見や新たな研究方法などを含む速報的内容をもつ原著論文であるが、論文としては十分な結論を得るに至らないと思われるものをいう。

「資料」は、研究の資料として役立つものをいい、調査、統計、実験などの解析・考察などを伴わないものをいう。

「書評」は、著書、文献などに関する紹介・評論を内容とするものをいう。

4. 本誌に掲載される諸種の原稿は未発表のものに限る。また、本文が日本語の場合には外国語題目、ローマ字著者名、外国語要旨を付記する。本文が外国語の場合には、日本語題名と日本語著者名を含む日本語要旨を付記する。なお、論文等の内容についての責任は、すべて投稿者が負うものとする。
5. 論文の長さは、原則として本誌30頁以内（400字詰め原稿用紙100枚以内）とし、これをこえる場合には分割掲載することもある。なお、Word原稿の場合もこれに準ずる。その際には、原稿と共に電子媒体も提出する。
6. 投稿希望者は、研究紀要編纂委員会の定める期日までに論題、予定枚数など必要事項を所定の用紙に記入の上、編集委員まで提出すること。
7. 校正は原則として3校とし、投稿者が行う。校正の段階での著しい加筆、訂正、停滞は認めない。
8. 原則として別刷りは提供しない。ただし、投稿者の負担で有料で提供することは可能とする。
9. 本誌の編集は、本学教職員によって構成される研究紀要編纂委員会が行う。論文等の掲載は研究紀要編纂委員会の決定による。なお、研究紀要編纂委員会は必要ある場合には、執筆者に原稿の訂正を求めることがある。
10. 研究紀要編纂委員会の委員長は、編集の参考に資するため、委員会の識を経て、投稿者の所属する学科、専攻、部会の教職員に意見を聞くことができる。
11. 本誌の体裁、掲載順その他は研究紀要編纂委員会が決定する。なお、執筆に関する事項は投稿者が所属する学会の慣例に従う。
12. 本誌掲載論文は、くらしき作陽大学・作陽短期大学およびその他の機関で電子化し、電子図書館を通して利用できる。著作権は、各執筆者にあるが、これに関する管理は、くらしき作陽大学・作陽短期大学が行う。
13. この規則の改正は、研究紀要編纂委員会の意見を聞いたうえで、学長がこれを定める。

改正 平成27年7月8日（下線部改正）

改正 2020年4月（作陽短期大学校名変更、研究紀要編纂委員会名変更）

くらしき作陽大学・作陽短期大学研究紀要投稿細則

平成27年4月1日

1. 原稿

- 1) 提出原稿はA4サイズの完成原稿とする。すなわち、原稿の1枚がそのまま刷り上がりの1頁となるよう、図や表、写真なども、著者自身が調整して、原稿の中に組み込み入れておくこと。
- 2) 原稿の第1頁は次の方法に従って作成すること。
 - (1) 表題：表題は正確、かつ簡潔に論文内容を表すものであること。副題は行を改めて書くこと。著者名はさらに行を改めて中央に書くこと。
 - (2) 和文原稿の場合、原則として、表題、著者名、所属は欧文を添える。
 - (3) 次に、欧文要旨(200字前後)を置き、以下本文を続ける。
- 3) 緒言、方法、結果、考察、謝辞及び文献などの大見出しは2行取りとする。
- 4) 原稿は、原則として横書きとし、Wordを用いて以下の要領で作成する。
 - (1) 和文原稿では45字×45行とし、印字は10ポイントとする。数字は半角とする。
 - (2) 欧文原稿では96字前後×45行とし、印字は10ポイントとする。数字は半角とする。
- 5) 和文原稿の場合、原則として常用漢字、ひらがな、新かなづかいを用いること。外国語音訳、生物の和名等はカタカナを用い、外国人名、生物学名などは原綴りを用いる。
- 6) 脚注は、関係する本文中の語の右肩に*、** (半角) などをつけ、その頁の下に横線を引き、その下側に挿入すること。行間は1スペースとする。
- 7) フォントは原則として明朝体とする。
 - (1) 欧文フォントは原則としてTimes New Roman とする。
 - (2) イタリック、下線は別途指示できる。
- 8) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

2. 図・表・写真

- 1) 同じデータを図と表の両方で示すことは許されない。
- 2) 図、表およびそれらのタイトルならびにその説明文の体裁は、著者の所属する学会の方式に従うこと。
- 3) 写真は図として取り扱い、図(写真)、表にはそれぞれ番号(図1、Fig.1、表1、Table 1 など)と、そのタイトルを記入すること。
- 4) 図の番号(図1、Fig.1など)およびそのタイトルは図の下部に、表の番号(表1、Table 1)およびそのタイトルは表の上部に記入すること。
- 5) 数式は、原則としてWordを用いて印書すること。
- 6) 図・表や写真を別添原稿として提出する場合は、A4用紙に添付して提出すること。
- 7) 写真は鮮明なものとし、必ず台紙(A4)に貼ること。
- 8) 写真、図等を台紙に貼る場合は、製版上必要な場合に簡単に剥がれるよう配慮すること。
- 9) 写真中の文字などは写真の上に薄紙をかけ、指定する位置、文字などを青鉛筆(または青インク)で明示し、編集委員にその旨伝えること。
- 10) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

3. 引用・参考文献

- 1) 雑誌および単行本の引用の仕方
 - (1) 本文中の引用(参考)文献の記載は、著者の所属する学会の方式に従うこと。
 - (2) 文献は原則として論文末尾に一括表記すること。
- 2) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。
- 3) 原稿は正本、副本各一部に電子媒体(CD-R、USBなど)を添えて提出すること。ただし、電子媒体はメール添付ファイルとして提出しても差し支えない。

平和社会建設における道德教育の役割

The Role of Moral Education in the Construction of Peaceful Society

秋山博正*

AKIYAMA Hiromasa

Abstract

Peace is desirable. However, a completely peaceful society has never been realized. The quarrels did not cease after the end of the Second World War. One cause of quarrels between human is in human's seeing the others as objects (objectification). It is an act of reason. Objectifying others not only removes any chance of solidarity but also makes them mere tools or means (materialization). When we use others as tools, we materialize ourselves as well, which might lead us to lose the connection between ourselves and others.

To avoid these harmful effects, we need to overcome our objectification of others and create a connection. Creating connections requires us to internalize the understanding that everything including human is interconnected. This internalization by moral education is difficult. Moral education depends on reason, but the internalization process demands not just reason but empathy and dedication. But, moral education can help promote the internalization.

キーワード：平和、道德教育、対象化（物化）

はじめに

核兵器の開発、製造、保有、使用などを全面的に禁じる核兵器禁止条約の批准国・地域が2020年10月24日に条約の発効に必要な50に達した。条約は90日後の2021年1月21日に発効する。しかし条約が目指す核兵器廃絶への道のりと、核軍縮を取り巻く国際情勢は厳しい。人類を滅ぼす可能性のある核兵器に対してさえ国際社会の足並みは揃わないのであるから、通常兵器の製造や使用が野放し状態にあるのは当然かもしれない。その結果、第二次世界大戦が終結した後も世界のどこかで戦闘が行われ、今日に至るまで戦闘が絶えたことはない。

それが現状であるが、本論はその現状に直接取り組むものではないし、取り組めるものでもない。むしろ平和な世界の実現は万人の望むものである。だが、それは一朝一夕になしえることではない。それどころか、身近な人間関係にさえ平和を見いだせないのが私たちの現実である。そこで本論では私たち自身が身を置き直接関与しうる身近な社会を平和にするための方策を明らかにすることを目的とする。もちろん、身近な社会だけが平和になればいいのではない。国際社会といっても、その最少の構成要素は私たちが身を置く身近な社会である。したがって身近な社会を平和にできれば、その方策の内に国際社会に応用できるものを見いだせるかもしれない。本論では、そのような見通しをもって平和社会建設のための方策を解明する。その際、特に手がかりとするのが道德教育である。論題を「平和社会建設における道德教育の役割」とした所以である。

本論では最初に平和社会の何たるかの解明を試みる。次に平和社会の実現のために古代より行われてきた思索や営みを振り返り、平和社会実現のために有効な方法を探る。そして最後に、その方法を踏まえて、平和社会実現のために道德教育において何ができるかを考察する。

その結果、明らかになるのは、人間どうしの争いの要因は、他者を向こうに置いて分別する理性の「対象化」という働きにあるということである。この弊害を避けるには、人間の間に分離・分断を生じさせる対象化を乗り越えて人間どうしの間に「つながり」を形成することが必要である。つながり

の形成には人間どうしがつながっているという事実の内面化が不可欠である。その事実の十分な内面化は困難であるが、その一助となるのが道德教育である。

1. 平和社会の基体としての「共生体」

平和社会とは社会が平和だということである。つまり社会のある状況を形容する述語が平和であり、平和という実体があるわけではない。本論では社会を人々が緩やかな互助関係によってつながっている集団として捉えて論考を進める。

さて、社会の規模は捉え方により、小は2人から大は国際的な規模に至るまで様々である。なお、社会を捉える際、その構成者を人間だけに限る捉え方をしてよいかどうか問う必要がある。というのは、社会の構成員は人間であるが、社会の構成要素を人間だけだとし、人間以外は構成要素として考慮しない限定的な捉え方は排除の論理を含み問題を孕むからである。むしろ人間以外の生物や無生物という構成要素を含む総体は環境か何かであり、社会ではないという見方はある。その通りである。しかし、後述するように人間は人間だけで完結して中空に浮遊しているような存在ではない。そうであれば、社会を考察する際、構成員は人間に限定するにせよ、人間以外の構成要素を考慮しない捉え方は不十分である。この理由から、本論では人間以外の構成要素を含めて社会を考えることにする。

今ここにいる私たち人間は過去、現在及び未来の人間につながっているだけでなく、それ以外の生物、水や空気や土地、ひいては地球や宇宙とつながり、それらによって支えられて生存している。したがって人間以外のものとのつながりが断ち切られてしまえば、人間は生存できない。それにもかかわらず、人間は人間以外のものとの間に一線を引き、それを自分たちとは違う「物」として都合よく利用している。その事実、農業、一定地域での定住に始まる恣意的な自然利用、生物・無生物資源の消尽、地球規模での環境汚染・破壊など枚挙に遑がない。のみならず、自分以外の物の生殺与奪権は自分にあるかのような見方は自分以外の人間のみならず自分自身にさえ向けられる。その結果がいじめ、搾取、差別、奴隷化、自死を含めた殺人などである。つまり人間以外のものとのつながりを断ち切って人間だけを、さらには自分だけを特権化する心の働きはさまざまな弊害を生じるのである。

したがって社会は人間だけから構成されているとする見方は平和的ではない。それゆえ平和概念には過去から未来にわたる人間どうしの、また人間と人間以外のものとの、さらには人間以外のものどうしの「つながり」が含まれている必要がある。つまり平和社会の基体である社会は人間が過去・現在・未来を通じて人間以外のものと緩やかにつながり、それにより支えられている「共生体」でなければならない。

ちなみに、人間を人間以外のものとの過去・現在・未来を通じてのつながりの中で捉える捉え方は、後述する日本の学校教育での道德教育において前提されている。というのは、道德教育が基づく「学習指導要領」は道德教育で扱う内容として次のA B C Dの四つの視点で分類整理される項目を扱うからである。すなわち「A主として自分自身に関すること」、「B主として人との関わりに関すること」、「C主として集団や社会との関わりに関すること」及び「D主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」が道德教育の内容として扱われるからである¹。このことが意味するのは、私（自分自身）がまず身近な人々と、次に見知らぬ不特定多数の人々と、さらに自然環境等と過去・現在・未来を通じてそれぞれつながっているという世界観が道德教育において前提されているということである。

以上で、平和社会の基体である社会は、人間のみならず人間以外の生物及び無生物を構成要素とする「共生体」である必要があることを明らかにした。この見解の中にすでに一定の平和観が含まれているが、平和とは何かということは次章で明らかにしよう。

2. 暴力の不在としての平和

平和とは、どのような社会状況であろうか。平和が戦争のない状況であるのはいうまでもない。だ

¹ 文部科学省『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』2018年、教育出版、20頁。

が、単に戦争がない状況が平和なのではない。冷戦時代のように戦争はないが平和ではない、という状況は実際ある。したがって平和は戦争がないだけでなく、人々が政治、経済、文化、福祉などの多方面においてつながり充足しており、社会全体として安定した状況であろう。このような見解を前提した上で本論では西田雅弘による「平和論」²に専ら依拠しつつ平和についての考察を進める。

さて、平和をさらに深く考えようとする場合、手がかりとなるのが現代の平和学の創始者の一人であるヨハン・ガルトゥング (Johan Galtung) の見解である。ガルトゥングによれば平和が意味するのはまず「暴力の不在」である³。この場合の暴力とは、身体への攻撃や健康の剥奪という狭義の暴力だけではない。ある人が身体的精神的に一定の水準まで実現しえること (潜在的实现可能性) を、その水準まで実現させない影響力があったとしたら、それは暴力なのである。ある属性をもつ人々の結核による死亡率が極端に高いとしたら、中世ならいざ知らず、今日ではそれも暴力によることなのである。そして暴力の主体が顕在的である場合、たとえば夫が妻を殴る場合、その暴力は「個人的暴力」と呼ばれる。だからいじめや体罰は個人的暴力である。一方、直接危害を加える具体的な主体が存在しない場合にも暴力は存在する。100万人の夫がそれぞれの妻を無知の状態に置いている場合、あるいは富裕層の平均寿命が貧困層のその2倍である状態においては、暴力は構造の中に組み込まれており生活の機会の不平等として現れる。このように暴力が潜在的であり構造の中に組み込まれている場合、その暴力は「構造的暴力」と呼ばれる。

この暴力概念の区別に応じて平和概念も二通りに区別できる。ガルトゥングは個人的暴力の不在を「消極的平和」と呼び、構造的暴力の不在を「積極的平和」と呼ぶ⁴。したがって積極的平和とは単に戦争がない状況を意味するのではない。国内外の社会構造に起因する教育機会の剥奪、貧困、無秩序、飢餓、疾病、抑圧、疎外、差別等の構造的暴力のない状況が積極的平和である。それゆえ平和社会とは消極的平和と積極的平和のいずれもが実現され、人々が安心して安全に暮らせる社会なのである⁵。

それゆえ平和社会は望ましいものである。それにもかかわらず、平和社会は厳密な意味では未だに実現されていない。それを妨げるものがあるからである。それは何か。この問題については後述する。その前に、平和社会の実現を妨げるものの解明のために平和の理念及びその実現のための方策の変遷を概観しよう。

3. 平和の理念及びその実現における一体化という方向

20世紀の両大戦を知り核兵器による人類滅亡の可能性を認識しうる現代の私たちにとっては、戦争は忌避すべきものである。だが、戦争が質的にも量的にも現代のそれとは別物であった古代においては戦争観も現代とは異なっていた。たとえばプラトン (Platōn) は戦争を前提して勇気という徳 (aretē) を説いており⁶、必ずしも戦争を否定していない。アリストテレス (Aristotelēs) においても同様である⁷。

しかも勇気を始めとするギリシアの諸徳は万人に当てはまるものではなく、あくまでも市民だけのものであった。アリストテレスがプラトンに師事した都市国家 (polis) であるアテナイの市民はポリスの意志決定機関である民会 (agora) での発言権や投票権をもっていた。だが、ポリス内の在留外人 (metoikoi)、奴隷及び女性にはそのような市民権は認められていなかった⁸。アテナイ人以外のギリシア人 (xenoi) や非ギリシア人である異邦人 (barbaroi) は論外であった。つまりギリシアの諸徳、

² 西田雅弘「平和論」(中山愈編著『現代世界の思想的課題』弘文堂、1998年) 176~199頁。

³ ヨハン・ガルトゥング (高柳先男ほか訳)『構造的暴力と平和』中央大学出版部、2001年、3頁。

⁴ ガルトゥング『構造的暴力と平和』44頁。

⁵ ガルトゥングが考える平和の内容は今日SDGs (Sustainable Development Goals) として求められている内容と相当重複する。ただし両者の関係は不明であるので、その解明は別の機会に行う。

⁶ プラトン (田中美知太郎訳)「クリトン」(『プラトン全集 第1巻』岩波書店、1975年) 141頁。

⁷ アリストテレス (加藤信朗訳)「ニコマコス倫理学」(『アリストテレス全集 第13巻』岩波書店、1973年) 87頁。

⁸ 桜井万里子『古代ギリシア社会史研究』岩波書店、1996年、279頁。

ひいてはその知的文化は他者を寄せつけない閉鎖性を備えていたのである。

一方、ギリシアに続くローマにおいては平和についての萌芽が見いだされる。イエス (Jesus) はローマ帝国の治世下に「山上の垂訓」と呼ばれる説教の中で「平和をつくりだす人たちは、さいわいである、彼らは神の子と呼ばれるであろう」と説いた（『マタイによる福音書』5. 9）。『旧約聖書』の神であるヤハウェ (Yahwe) が救済と同時に懲罰の神、イスラエルの敵に復讐する戦いの神であったことからすると、平和や隣人愛を説くイエスの新約の教えは画期的であった。しかし「ローマの平和 (Pax Romāna)」の時代においては、すなわち非ローマ市民の現実における平和や安寧が不可能であった時代においては、ポリスにおける市民以外の者と同様、非ローマ市民にとっても平和は現実を超越した神の国における平和または内面的な心の平和以外にはありえなかった。

「平和」に相当するギリシア語のエイレーネー (eirēnē) が秩序とまとまりの状態及びそれに基づく繁栄を意味したにすぎなかったのと同様、ローマのバクスも秩序ある状態、つまり征服によって実現された一時的に戦争のない状態を意味するにすぎなかった⁹。したがって民族や階層を越えてあらゆる人間を包括する平和という発想はこの時代にはなかったのである。

その後、時代の変遷とともに平和観も変化する。そして民族や階層を越えるだけでなく時間的にも持続する永久平和という概念が徐々に形成されることになる。16世紀初頭、モア (Th. More) は『ユートピア』(1516年) を著して、祈るだけの平和から人間が主体的に創る平和への方向を示唆した。エラスムス (D. Erasmus) は『平和の訴え』(1517年) において平和の大切さと戦争の愚かさを訴えている。17世紀に入ると「国際法の父」と呼ばれるグロティウス (H. Grotius) が『戦争と平和の法』(1625年) において戦争が国際法の下にあることを説いた。これは戦争を法的関係において捉えた点では画期的であった。だが、特定の条件下では戦争を承認し正当化する「正戦論」に法的根拠を与えることになった¹⁰。

18世紀は3人の平和論者を生んだ。サン＝ピエール (A. Saint-Pierre)、ルソー (J. J. Rousseau) 及びカント (I. Kant) である。サン＝ピエールは国家連合のアイデアを盛り込んだ『永久平和の草案』(1713年) を発表した。ルソーは独自の平和論を残していない。だが、『サン＝ピエール師の永久平和論抜粋』(1761年) においてサン＝ピエールに仮託する形で自らの平和論を展開している。ルソーによれば、国家相互の「自然状態」は戦争状態である。戦争状態を解消するには国家相互が社会契約としての国際契約によって「社会状態」にならなければならない。その場合、「同盟」は構成国の主権を保障するが、結合は緊密ではなく永続的でない。「連邦」による結合は緊密で永続的であるが、構成国の主権が侵害される虞がある。その中間の「国家連合 (連盟)」によってこそ構成国の主権が損なわれず、結合も緊密で永続的だとルソーは考えた。ただしルソーは君主ではなく人民が主権を握ることを求めている。君主よりも人民の方が平和への欲求が強いので、平和状態の永続がより期待できるからである。それならば、永久平和のためには君主主権に代わって人民主権を確立する市民革命が必要であることになる¹¹。しかし旧制度 (Ancien régime) 下においては、人民主権の国家による国家連合は絶望的な理想にすぎなかった。

このルソーの思想はカントによって現実的なものとして継承される。というのは、アメリカの独立 (1776年) やフランス革命 (1789年) による人民主権国家の出現はカントに永久平和の希望を抱かせることになったからである。カントは、個々の人民主権の共和制国家による国家連合という当時の平和論者の思想を継承し、さらに諸国家が共通の強制的な法的秩序に順応することにより形成される「一つの世界共和国」を提唱した¹²。これは地上のあらゆる民族を包括する諸民族の国家である。「一つ

⁹ 古川純・山内敏弘『戦争と平和』岩波書店、1993年、12頁。

¹⁰ 田畑忍編著『近現代世界の平和思想』ミネルヴァ書房、1996年、4・8・16頁。

¹¹ J.J.ルソー (宮沢弘之訳)「永久平和論批判」(『ルソー全集 第4巻』白水社、1978年) 358頁。

¹² カント (小倉志祥訳「永遠平和のために」(『カント全集 第13巻』理想社、1988年) 236頁 (I. Kant, Zum ewigen Frieden, in: *Kants Werke III*, Walter de Gruyter & Co 1968, S.357)。

の世界共和国」の提唱により、従来はヨーロッパ内でしか考えられていなかった永久平和が世界規模で考えられるようになった。

むろん平和の概念は直線的に発展させられたわけではないし、カントの永久平和という発想も無条件に受け入れられたわけではない。たとえばヘーゲル (G.W.F.Hegel) は『法の哲学』(1821年)において、戦争は絶対的害悪とみなしてはならないと述べている¹³。というのは、戦争は有限なものは必ず滅びるといふ現世の儚さを教えてくれるからである。また持続的な平和は国民を沈滞させ腐敗させるが、風が海の腐敗を防ぐように戦争は国民の倫理的健全性を維持するからである。さらに対外的な戦争は国内的騒乱を防止し、対内的国威の確立を可能にするからである。

プロイセンの将軍であったクラウゼヴィッツ (K.v.Clausewitz) は『戦争論』(1832年)においてフランス革命以降の近代戦の特質を解明し、戦争が、政治における手段とは異なる手段で行う政治の継続であることを指摘している¹⁴。戦争が政治の手段であるとするれば、人間の政治的活動が続く限り戦争はなくなることはないことになる。

さて、永久平和に対する懐疑論に対してカントはどのように考えていたのだろうか。前述の永久平和に対する批判は彼の死後なされたものであるが、カント自身も永久平和は「実現不可能な理念である」と明言している¹⁵。だからといって、それを空虚な理念だとみなしたわけではない。たとえ永久平和が実現不可能であるとしても、永久平和という目標に接近するための国家連合を形成するための政治的原則をもつことは可能である。ただし、現在の諸国家が「一つの世界共和国」となることを望んでいないのであれば、国家連合という消極的代用物だけが戦争回避のための有効な手段であろう、というのがカントの現状認識であった。というのも、カントの時代には法的体制が確立していない「自然状態」では、正義は戦争の勝敗によってしか決しえないという戦争観がまだ許容されていたからである。その結果、カントにとっては、永久平和は空虚な理念ではないが、「絶えず接近していく課題」ととどまっていたのである¹⁶。

ところが、20世紀の二度の世界大戦は、地球規模への戦争の拡大と核兵器の出現という点で戦争の意義を肯定する余地を根絶した。今や人類は危急存亡の秋を迎えている。そのような戦争の脅威から私たちは解放されうるのだろうか。むろん戦争回避や平和社会実現の努力は日々なされている。しかし現実世界で実現したのはせいぜい個々の主権国家の利害関係に基づく一時的な同盟である。国際連盟や国際連合もその延長線上にあるにすぎない。しかも国家に限らず、対等の主権をもつ社会単位が相互に接触して主権を無制限に行使し合えば、紛争や戦争は必ず起こる。このような状況を回避するには、かつて戦いを繰り返したザクセンとプロイセンがより高い法的秩序に主権を委譲することにより戦いに終止符を打ったように、より高い主権を設定して個々の社会単位の主権をそれに委譲するしかない。そのように結論づけたのは20世紀中葉に一世を風靡したジャーナリストであるエメリー・リーヴス (Emery Reves) である¹⁷。そしてこの結論を実現するために、彼は民族国家などの個々の社会単位の立法、司法、行政などに関わる主権をより高い組織体に委譲する必要性を説き、より高い組織体として「世界政府」を構想した。その構想は、個々の社会単位間の主権の衝突を避けうる人類共通の世界主権は「世界政府」でしかない、という認識に基づくものであった。

「世界政府」という構想はカントの「一つの世界共和国」の現代版とみることができる。だが、リーヴスは世界政府を、カントのように実現不可能なものとはせず、早急に実現されるべきものとした。

¹³ ヘーゲル (藤野渉・赤沢正敏訳)「法の哲学」(岩崎武雄編『ヘーゲル』中央公論社、1978年) 582頁 (G.W.F.Hegel, Grundlinien der Philosophie des Rechts usw., in : *G.W.F.Hegel Werke in zwanzig Bänden* 7, Suhrkamp Verlag 1970, S.492)。

¹⁴ クラウゼヴィッツ (篠田英雄訳)『戦争論 (上)』岩波書店、1968年、58頁。

¹⁵ カント (吉沢伝三郎訳)「人倫の形而上学」(『カント全集 第11巻』理想社、1969年) 229頁 (I. Kant, Die Metaphysik der Sitten, in : *Kants Werke* II, Walter de Gruyter & Co 1968, S.357)。

¹⁶ カント「永遠平和のために」279頁 (I. Kant, Zum ewigen Frieden, S.386)。

¹⁷ E.リーヴス (稲垣守克訳)『平和の解剖』毎日新聞社、1950年、133頁。

それほどまでに戦争の危機が迫っていると認識していたからである。だからこそリーヴスは平和の概念を状態概念ではなく方法概念だとした¹⁸。というのは、人間社会は絶えず変化している。だから静止状態としての平和はありえない。平和が成立するのは、社会の変化に社会制度が動的に、しかも暴力を用いずに対応させられるときだけである。したがって社会の変化にいかん社会制度を対応させるか、その方法に平和の本質はある。そして社会の変化に即して社会制度を有機的に修正し不断の改良を行いうる秩序は法の支配に基づく秩序以外にはありえない。この秩序を地球規模で形成するものこそ「世界政府」であった。だが、その構想は未だに実現されていない。

以上の古代から現代までの平和の理念及びその実現のための思索や営みの歴史を概観すると、それらはある一定の方向に進んでいることが明らかである。その方向とは、端的に言えば国家を始めとする様々な社会単位の「一体化」である。平和実現のための個々の社会単位の一体化には当然人々の一体化も必要である。そのように平和実現のための一体化に向けての努力がなされてきた。それにもかかわらず、ガルトウングのいう積極的平和どころか消極的平和さえ実現されていない。なぜか。その理由の解明は次章で行う。

4. 平和社会実現のための一体化を妨げる「対象化」

前章では、古代から現代までの平和の理念及びその実現のための思索や営みがある一定の方向に進んでいることを明らかにした。その方向とは、国家を始めとする様々な社会単位やそれらを構成する人々の「一体化」である。平和実現のために一体化に向けての努力がなされてきたのだとすると、平和の実現を妨げるものは明らかに一体化の対極にあるものである。一体化の対極にあるものとは、人々の間や個々の社会単位間でのつながりの不在、分裂、対立などである。そして人々につながるの不在等の現象を惹起する要因は人間における「対象化」という理性の働きである¹⁹。その理由を以下で説明しよう。

対象化という理性の働きにより人間は自他を分離し他者を向こうに置き客観的に観察できるようになる。その一方で、自分自身へのこだわりが生じ他者を恣意的に扱おうとするようになる。そして自他の分離はほぼ分裂へと深まり、分離・分裂は差別や、分れて争うという意味での分争に至るのである。むしろ人間は対象化により自然を客観化できた結果、今日の文明を築きえた。だが、その一方で、対象化は自他を引き裂き、相手を思い通りになる「物」にしようとする（物化）。それとともに、他者を物化する自分自身も物となり下がる。その一例がいじめである。いじめが行われている場には「被害者<加害者<観衆<傍観者」という4層構造があるといわれる。いじめの加害者、観衆及び傍観者は被害者を対象化してつながりを切断するが、自らもつながりを失う。だからいじめの加害者等は容易に被害者に転じる。つながっていれば、いじめは生じない。

それならば対象化という諸刃の剣を前にして私たちは道德教育によって何ができるだろうか。この問題は次章で論じる。

5. 道德教育の補完者としての実績と役割

人々の間につながるの不在などに対して人間は無策であったわけではない。太平洋戦争後の日本に限ってみても、対象化への対策が採られたかどうかは別にして、学校教育において道德教育が行われ、道德の時間が特設され、道德科が新設された。それらの主要な理由は私たちが「他者と共によりよく生きる」ための基盤となる道德性の育成にある。そのために様々な取り組みがなされてきたが、気になる点がある。それは、児童生徒間につながるを養うための教師による指導支援の多くが前述したBの「主として人との関わりに関する事」として行われている点である。それらの中でもよく取り

¹⁸ E.リーヴス『平和の解剖』165頁。

¹⁹ 対象化の弊害については右記論文を参照されたい。拙論「自力としての分別（対象化）の功罪」（くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学『研究紀要第51巻第2号』2019年）3～14頁。

上げられるのが「思いやり」を育もうとする指導支援である。その前提は児童生徒が相互に思いやれるようになれば、つながりは自ずから生じ深まるという考え方であろう。

というのは、思いやりを始めとする「人との関わりに関するすること」への指導支援は単独で行われているのではなく、それを支える「A主として自分自身に関すること」への指導支援とともに行われている。それにより児童生徒は自己の在り方を自分自身との関わりで捉え、自己の形成を図ることができる。そして自己が充実していくことは人との関わりを支えるであろう。だからといって、すべての児童生徒が聖人君子のようになれるわけではない。

したがって個としての充実が図られたとしても、誰でもが万人を思いやることは困難であるし、親密な相手さえ思いやれないこともある。なぜなら思いやりは、関係が疎遠な人より親密な人に発動しやすく、余裕があるときしか発動しない傾向があり、自分より恵まれた人には発動しにくいからである。そのような弱点が思いやりにはある²⁰。その結果、万人への思いやりを育もうとする試みは期待されたほどには成果が上がっていない。ちなみに各学校での児童生徒間に思いやりを育むための取り組みが奏効していない一因は、児童生徒を友人どうしだと見誤っている点にあるのではないだろうか。少なからぬ児童生徒にとって級友は同僚にすぎず友人ではないからである。

同僚どうしの、ひいては見知らぬ人とのつながりを育むための道徳教育の手がかりとなるのは、見知らぬ人との関わりを前提しているCの「主として集団や社会との関わりに関すること」という視点である²¹。その中でも「公正」等の道徳的価値の理解に基づく指導支援が有効である。前述したように誰をも思いやることは、聖人でもない限り難しい。だが、見知らぬ人、それどころか嫌悪する相手に対してさえ公正であることはできる。そして公正が一定程度実現された社会では、人々はよりよく生きようという意欲を抱きうる。その結果、健全な競争が行われ、その社会は持続し発展できる。なお、誰かと公正に接するには好悪に関わりなく相手を承認することが必要である。この承認が人々の間にある種のつながりを生じさせる。だとしたら公正であることは、見知らぬ人々や集団の中で共に生きていかなければならない私たちの道徳の必要条件である。

ところで、「学習指導要領」は自然とのつながりも求めている。そして自然とつながるために「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」という視点Dに基づく指導支援が示されている。しかし求められているつながりは、あくまでも人間の立場からの客体としての自然への「対象的相関関係」とでも名づけられるつながりである。振り返れば、Bの視点の思いやりもCの視点での公正に基づくつながりも対象的相関関係である。理性に基づく活動である限り、主体である人間と他者とのつながりは対象的相関関係でしかない。しかし事實は、人間が他者を対象化しようがしまいが、人は他者と「自ずからつながっている」のである。換言すれば、私たちは自分の外にある他者を心的物的に吸収し同化し排出して生きている。他者であったものが自己となり、自己であったものが他者となり、その過程で私は私として成立している。他者との自ずからのつながりは絶えず変化しつつ持続しており、その広がり宇宙にまで及んでいる。

この世界観を道徳教育に導入できたら私たちの他者を見る見方は変わるのではないだろうか。対象的な相関関係は私たちが自ずからのつながりを知ることにより補完される可能性は十分ある。

他者との自ずからのつながりに基づいて生きるための手がかりの一つが西田幾多郎の「行為的直観」における「物となって見、物となって行く」態度である²²。だが、この態度は坐禅の達人のような人しか習得できない類いのものであり、道徳教育には馴染まない。西田の示唆を道徳教育において活用しようとするれば、たとえば環境倫理学の父と呼ばれるアルド・レオポルド (Aldo Leopold) の提唱する「対象 (山) の身になって考える」という態度²³が有効だろう。これは対象化を脱するものではないが、日常においてその態度を意図的に反復することにより自ずからのつながりへの理解を深めるこ

²⁰ 越智貢「道徳授業の偏りと正義の問題」(『日文教育資料 [道徳]』日本文教出版、2013年) 2頁。

²¹ 越智貢「道徳授業の偏りと正義の問題」3頁。

²² 西田幾多郎「善の研究」(『西田幾多郎全集1』岩波書店、1965年) 43頁。

²³ A.レオポルド (新島義昭訳)『野生のうたが聞こえる』講談社、1997年、207頁。

とはできる。それだけでも私たちの他者を見る見方は変わるであろう。

だが、その反復は日常化しなければ効果は上がらない。それゆえ他者とつながり平和社会を実現するためには、「対象の身になって考える」という態度の反復は私たちにとって毎日の、そして生涯にわたる課題なのである。その態度を自他においてとらせる営みこそ道德教育である。

おわりに

古来、平和実現の努力は人々が一体化することに向けて行われてきた。人々の分裂や分断が争いの原因だったからである。そして分裂や分断の要因は人間理性の「対象化」という働きにあった。対象化によりヒトは自然に支配される世界から脱して人となり、人は自然を客観化し今日の文明を築きえたのである。だが、対象化は人類を滅亡させるほどの危険性を孕んでいる。この危機を乗り越える方策の一つは、私たち人間どうしがつながっているという事実を深層心理のレベルまで内面化することにある。それが実現できれば、人間どうしは、左手の傷を右手が思わず手当てするように意識せず自明のこととしてつながり合うことができる。むろん、それは理想である。理想ではあるが、人間どうしはつながっているという事実をせめて日常的に意識できるようになれば、人間関係は激変するであろう。

とはいえ、人間どうしがつながっているという事実の内面化は対象的思考によりなしうることではない。それは、私たちの価値観が人間どうしはつながっているという事実、いわばどっぷり浸かり、その事実へ浸透されて初めて実現されるようなことである。そして、つながっているという事実へ浸かるための具体的な行為を提供する活動が道德教育であった。ただし本論ではその一例としてレオポルドの「対象の身になって考える」という態度の反復を紹介したにすぎない。

それだけではない。結局、本論でなしたのは平和社会建設に向けた対象化を乗り越えるための方策の素描だけである。特に人間理性の対象化、人間どうしをつながり、及びその内面化についての考察は不十分である。今後の課題とせざるをえない。

付記) 本論は、拙論「平和社会と道德教育」(日本道德教育学会編『新道德教育学全集 第1巻』(学文社、2021年)所収)を大幅に書き改めたものである。

学校教員におけるコミュニケーションの得手不得手意識が Sense of Coherenceを媒介して専門性向上意識に及ぼす影響 —学校組織風土認知を調整要因として—

Effect of self-awareness of communication strengths and weaknesses on consciousness
of need for professional development via sense of coherence in school teachers:
Perceptions of school organizational climate as a moderating factor for the effect

磯和壮太郎^{*1}・今井田貴裕^{*2}

Soutarou ISOWA・Takahiro IMAIDA

Abstract

In this study, we examined a hypothetical model of the factors that improve consciousness of the need for professional development in school teachers. In the examined model, the effect of self-awareness of communication strengths and weaknesses on consciousness of the need for professional development was mediated by a sense of coherence (SOC), and the model was moderated by perceptions of school organizational climate. We conducted an online survey, and the responses of 124 school teachers were analyzed. We used a moderation mediation model for analyzing the hypothetical model. The results showed that in cases where the perception of school organizational climate is that collegiality is positive (case A), or the perception of being actively attuned to school organizational climate is positive (case B), the hypothetical model was valid. However, in the case of the perception of being inadequately attuned to school organizational climate, the hypothetical model was invalid. For the results of A, we found a negative direct effect of self-awareness of communication strengths and weaknesses on consciousness of the need for professional development and a positive mediation effect of SOC on consciousness of the need for professional development. For the results of B, we found a positive mediation effect of self-awareness of communication strengths and weaknesses on consciousness via SOC.

Keywords: 教員の専門性向上意識, コミュニケーションの得手不得手意識, Sense of Coherence, 学校組織風土認知

I. 問題と目的

学校教員（以下、教員とする）の専門性向上意識に寄与する要因の検討は、重要な課題であると考えられる。中央教育審議会は、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」の中で、「子供に慕われ、保護者に敬われ、地域に信頼される存在として（中略）教員一人一人がスキルアップを図り（中略）改めて教員が高度専門職業人として認識されるために、学び続ける教員像の確立が強く求められる」（中央教育審議会、2015、pp.5-9）としている。このことから、中央教育審議会は、教員の専門性向上において、教員自らが積極的に学び続ける必要性を強調していることが窺われる。しかしながら、本邦において、教員の専門性向上意識を中心に検討した研究は、著者らが蒐集した範囲では見当たらなかった。

*1 くらしき作陽大学 子ども教育学部 Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University

*2 甲南大学 非常勤講師 Konan University Part-time Lecturer

教員の専門性向上意識に寄与する要因として、著者らはコミュニケーションの得手不得手意識に注目した。教員は、他の教員や児童生徒、保護者、地域住民と職務上のコミュニケーションを行う必要があるが、コミュニケーションの得手意識が高い教員は、そうでない教員よりも、職務上のコミュニケーションを積極的に行うことが考えられる。そのなかで、職務上の課題に気づき、それに関する専門性を向上させなければならぬと感じる機会に直面しやすいと考えられる。コミュニケーションの得手不得手意識を測定する尺度には、ENDCORE尺度（藤本・大坊，2007）がある。ENDCORE尺度では、コミュニケーションにおいて必要なスキルを、自己統制、表現力、解読力、自己主張、他者受容、関係調整の6スキルにまとめている。ただし、ENDCORE尺度は、各スキルについて「苦手-得意」という得手不得手意識を評定させている。

また、Sense of Coherence（以下、SOCとする）も専門性向上意識に寄与する要因であると考えられる。SOCは、把握可能感、処理可能感、有意味感の3下位感覚で構成される（Antonovsky, 1987 山崎・吉井監訳, 2001, p.21）。磯和・野口・三宮（2019）は、把握可能感を「自分が生きている世界は予測と説明、把握が可能であること」と、処理可能感を「自分に起こってくる事柄には、自力に頼るだけでなく他者の力を借りるなどしつづなにか対処していけること」と、有意味感を「そうして自分に起こってくる事柄には取り組む価値があり自分にとって意味があること」とそれぞれ要約している。また、SOCはストレス対処・健康生成力（山崎, 2019, p.9）と目されており、多くの研究でSOCの精神的健康に対する肯定的な効果が確認（e.g., Eriksson & Lindström, 2006）されている。SOCの機能について教員にあてはめると、把握可能感が学校の職務における課題を見出すことに、処理可能感が学校の職務における課題になんとかして対処していこうとする構えに、有意味感が学校の職務に価値を見出すことにそれぞれ資していると考えられる。

SOCの機能として、Antonovsky（1987 山崎・吉井監訳, 2001, p.xix）は、能力や態度などの心理資源やソーシャルサポート、物質といった外的資源などの総称である汎抵抗資源（Generalized Resistance Resources：GRRs）を動員することで、自身に起こってくるストレス状況に対処していくことができると述べている。コミュニケーションの得手不得手意識によって直面する、専門性を向上させなければならぬと感じる機会とは、自身に起こってくるストレス状況であると考えられ、SOCが高い教員はその状況に対して積極的に対処していくものと考えられる。また、コミュニケーションの得手不得手意識は、SOCが動員するGRRsの1つであると考えられる。先行研究でも、SOCとコミュニケーションの得手不得手意識との間には有意な正の相関があること（磯和・南, 2014）が確認されている。本研究では、GRRsがSOCを媒介して、ストレス反応を抑制する媒介モデル（今井田・福井, 2019）を参考に、コミュニケーションの得手不得手意識がGRRsとしてSOCに媒介されることによって、専門性向上意識に寄与するモデルを仮定した。本研究の仮説モデルをFigure 1に示す。

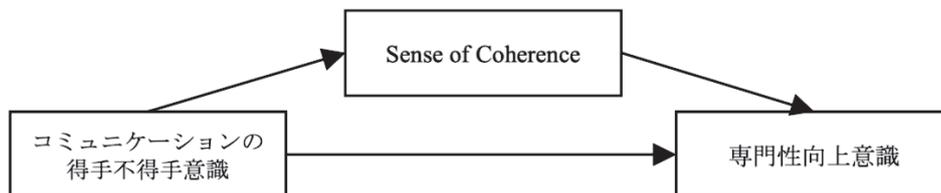


Figure 1 本研究の仮説モデル

本研究の仮説モデルの成否は、学校組織風土に対する認知によって左右されることが考えられる。学校組織風土認知は同僚の学校における振る舞い方に対する認知である。橋本・前田（2019）が作成した学校組織の風土尺度は、学校組織の同僚性、学校組織の閉鎖性（消極的同調）、学校組織の閉鎖性（積極的同調）の3因子から成る。学校組織の同僚性は、回答者を除いた他の教員（同僚）が、相互に認め合い、ソーシャルサポートの授受や教育に関する意見交換をしていると回答者が認知している度合いである。学校組織の閉鎖性（消極的同調）は、同僚が他の同僚達との関係を気にし、萎縮したり気

を払ったりしていると、回答者が認知している度合いである。学校組織の閉鎖性（積極的同調）は、同僚が他の同僚達からの排斥を避けるために他の同僚達に同調していると、回答者が認知している度合いである。学校組織の同僚性が高い、または学校組織の閉鎖性が低い場合は学校組織風土認知が肯定的であるのに対して、学校組織の同僚性が低い、または学校組織の閉鎖性が高い場合は学校組織風土認知が否定的であると考えられる。

また、仮説モデルの成否には、学校の職務に対するSOCの機能が関連していると思われる。SOCは、これまでの人生で培われてきた個人の人生全体を対象に含んだもの（Antonovsky, 1987, 山崎・吉井監訳 2001, p.23）として捉えられ、教員の学校の職務に特化したものではない。教員においても、学校の職務以外の部分も志向性の対象に含み、機能しているものである。そのため、SOCが学校の職務における専門性向上意識に寄与するためには、教員が学校組織風土を肯定的なものと認知し、それによって積極的に学校の職務に取り組んでいける必要があると考えられる。教員の学校組織風土認知が肯定的である場合、同僚間でのコミュニケーションが活発であり、ソーシャルサポートの授受も多くなっていると考えられる。鮫島・瀬戸（2017）は、「同僚との共同、一体感」や「同僚からの支援、励まし」、「上司からの称賛」、「業務に対する見通しがもてること」が教員の意欲が向上した要因として挙げられることを報告している。高田・江村・安永（2019）は、中学校教員において、ソーシャルサポートと職務満足感の間に有意な正の相関を確認している。また、大学生対象の研究（浅野, 2011）では、知覚されているソーシャルサポートはGRRsとしてSOCに媒介されて精神的健康を促進することが報告されている。よって、学校組織風土認知が肯定的である場合は、SOCが動員できるGRRsが豊富であるのに対して、学校組織風土認知が否定的である場合は、SOCが動員できるGRRsが乏しいと考えられる。つまり、学校の職務に対してSOCが機能し、専門性向上意識に寄与するのは、学校組織風土認知が肯定的な場合であるだろう。その一方で、学校組織風土認知が否定的な場合は、学校の職務に対するSOCの機能を妨げ、専門性向上意識に寄与しなくなると考えられる。

以上から、仮説モデルは学校組織風土認知のありようによって機能する場合としない場合があると考えられ、仮説モデルは学校組織風土認知によって調整されていると考えられる。そのため、本研究で検討する仮説は以下の3つである。

全体仮説：コミュニケーションの得手不得手意識がSOCを媒介して教員の専門性向上意識に正の効果を与えているという本研究の仮説モデルが存在するが、そのモデルは学級組織風土認知によって調整されている。

仮説1：学校組織の同僚性が高い場合は、本研究の仮説モデルが成立する。

仮説2：学校組織の閉鎖性が高い場合は、本研究の仮説モデルが成立しない。

本研究では、まず使用する尺度の全変数に対する基礎統計量と信頼性分析を行い、本研究で使用した測度の確認を行う。次に、全変数間の相関分析を行い、変数間の関係性を把握する。最後に、GRRsの一種であると考えられるコミュニケーションの得手不得手意識を独立変数、SOCを媒介変数、専門性向上意識を従属変数とした媒介モデルに対して、学校組織風土認知を調整変数として投入した調整媒介分析を実施し、本研究の仮説モデルを検証する。

II. 方法

1. 調査・分析対象者

アイ・ブリッジ株式会社の提供するオンライン調査サービス Freeasy に登録しているモニターに対して、Webによる質問票調査を行った。学校に勤務する教員を抽出するためのスクリーニング調査を行った後に、主調査を実施した。主調査に回答した小学校、中学校、高等学校、特別支援学校に所属している主幹教諭と一般教諭（常勤講師を含む）のうち、質問票内に設置された3つのフィルター項目（例として、「この設問は「5. ややあてはまる」を選択してください」）すべてに正しく回答し

た124名（男性：60名，女性：64名，平均年齢42.00歳（ $SD = 11.33$ ））を分析対象とした。なお，各調査項目の回答は必須回答としていたため，欠損値はなかった。

2. 尺度構成

A. スクリーニング調査

基本情報 まず，使用したオンライン調査サービスでは，教員のみを対象とした調査の実施ができないため，職業を「学校教員（小学校・中学校・高等学校・特別支援学校）」か「その他」で回答を求めた。後者に対してはその時点で調査を打ち切り，前者に対してはその後に学校種（小学校，中学校，高等学校，特別支援学校），職位（校長，副校長，教頭，主幹教諭，教諭（指導教諭・講師を含む），養護教諭，栄養教諭，その他），勤続年数，前職の有無（なし（社会人経験は教員のみである），あり（教員以外の社会人経験がある））に対して回答を求めた。なお，年齢と性別は，調査にあたって調査会社から自動的に提供される内容に含まれていた。

B. 主調査

SOC 人生における志向性に関する尺度の日本語版（Antonovsky, 1987, 山崎・吉井監訳 2001, pp.222-225）を使用した。29項目であり，7件法で回答を求めた。SOC全体は，29項目全てを用いて尺度得点を得た。把握可能感は11項目を，処理可能感は10項目を，有意味感は8項目をそれぞれ用いて尺度得点を得た。把握可能感の項目例として，「あなたは，困難な問題に直面したとき，その解決法は，」について，「1. いつも混乱して見つけるのが難しい」から「7. いつも何の迷いもなく見つけられる」までで答える項目がある。処理可能感の項目例として，「これから，人生の大事な場面で困難に直面したとき，あなたは どう思うのでしょうか？」について，「1. 必ず困難を乗り越えられると思う」から「7. 困難を乗り越えられないと思う」までで答える項目がある。「有意味感」の項目例として，「今まで，あなたの人生は，」について，「1. 明確な目標や目的はまったくなかった」から「7. とても明確な目標や目的があった」までで答える項目がある。

コミュニケーションに対する得手不得手意識 ENDCORE尺度（藤本・大坊，2007）を使用した。6項目であり，「1. かなり苦手」から「7. かなり得意」までの7件法で回答を求めた。コミュニケーションの得手不得手意識は6項目全てを用いて尺度得点を得た。自己統制の項目は「自分の感情や行動をうまくコントロールする」である。表現力の項目は「自分の考えや気持ちをうまく表現する」である。解読力の項目は「相手の伝えたい考えや気持ちを正しく読み取る」である。自己主張の項目は「自分の意見や立場を相手に受け入れてもらえるように主張する」である。他者受容の項目は「相手を尊重して相手の意見や立場を理解する」である。関係調整の項目は「周囲の人間関係にはたらきかけ良好な状態に調整する」である。

学校組織風土認知 学校組織の風土尺度（橋本・前田，2019）を使用した。14項目であり，「1. まったくあてはまらない」から「7. 非常によくあてはまる」までの7件法で回答を求めた。学校組織風土認知は，14項目全てを用いて尺度得点を得た。学校組織の同僚性は8項目を，学校組織の閉鎖性（消極的同調）は3項目を，学校組織の閉鎖性（積極的同調）は3項目をそれぞれ用いて尺度得点を得た。学校組織の同僚性の項目例として，「彼ら（あなたと普段つきあいのある教員たち）には，何か困ったときに，同僚たちから援助や助言を得る機会がたくさんある」がある。学校組織の閉鎖性（消極的同調）の項目例として，「彼らは，ほかの同僚たちとの関係が気になって，自分のしたいことをそのままできなくなることがよくある」がある。学校組織の閉鎖性（積極的同調）の項目例として，「彼らは，同僚たちから嫌われないように自身の振る舞いに気をつけている」がある。なお，本尺度の項目については，尺度の作成者らからの提供を受けた。

教員の専門性向上意識 教員の専門性向上意識を測定する尺度が，著者らが蒐集した範囲では見当たらなかった。そのため，教員の職務を，学校職務全般，授業・教材研究，校務分掌・事務作業，児童生徒への対応，保護者への対応，地域住民への対応の6領域に仮定し，それぞれを1項目ずつ，「1.

まったくあてはまらない」から「7. 非常によくあてはまる」までの7件法で回答を求める尺度を試作した。専門性向上意識全体は、6項目全てを用いて尺度得点を得た。学校職務全体の項目は「学校の職務全般について、専門性を向上させたいと思う」である。授業・教材研究の項目は「授業や教材研究について、専門性を向上させたいと思う」である。校務分掌・事務処理の項目は「校務分掌や事務作業について、専門性を向上させたいと思う」である。児童生徒との関わりの項目は「児童生徒への対応について、専門性を向上させたいと思う」である。保護者との関わりの項目は「保護者への対応について、専門性を向上させたいと思う」である。地域住民との関わりの項目は「地域住民への対応について、専門性を向上させたいと思う」である。

なお、質問票には上記以外の尺度・項目も含まれていたが、本研究の検討課題とは関係しないため、記載を略する。

3. 倫理的配慮

本研究は、第一著者が非常勤講師の時期に実施され、当時の所属機関には倫理審査委員会が存在しなかったため、倫理審査委員会の承認を得ずに実施している。ただし、本調査は第二著者との議論のもと、厳格な倫理的配慮を行っている。データの収集にあたっては、データ収集の目的と調査への参加の任意性、データの保管方法、プライバシーの保護などを明示し、調査へ同意する者のみに回答を求めたうえで調査を行っている。

III. 結果

1. 教員の専門性向上意識尺度の因子数の確認と探索的因子分析

本研究で試作した教員の専門性向上意識尺度について、因子数の確認を行った。因子の固有値は、1因子目で4.17、2因子目で0.64となった。カイザー・ガットマン基準と対角SMC (Squared Multiple Correlation) 平行分析では1因子解が支持されたのに対して、最小平均偏相関 (Minimum Average Partial correlation : MAP) 分析では2因子解が支持された。探索的因子分析の結果、解釈可能な2因子が抽出された (Table1)。また、因子1は $\alpha = .85$ 、因子2は $\alpha = .86$ と高い内的整合性が確認された。しかしながら、2因子の相関係数は $r = .78$ ($p < .001$) と高い値を示し、記載は略するものの、他の変数との相関についても2因子は同様の傾向を示したことから、本研究では専門性向上意識尺度全体の平均得点を扱うこととした。

Table 1 教員の専門性向上意識尺度の因子分析結果 (最尤法・プロマックス回転)

項目	1因子解		2因子解		
	因子負荷量	共通性	因子負荷量	共通性	
5 保護者への対応について、専門性を向上させたいと思う	.892	.792	1.043	-.097	.938
4 児童生徒への対応について、専門性を向上させたいと思う	.874	.763	.774	.110	.745
6 地域住民への対応について、専門性を向上させたいと思う	.396	.604	.545	.118	.412
1 学校の職務全般について、専門性を向上させたいと思う	.798	.637	-.118	1.055	.931
2 授業や教材研究について、専門性を向上させたいと思う	.847	.717	.362	.528	.710
3 校務分掌や事務作業について、専門性を向上させたいと思う	.515	.485	.271	.498	.534

2. 各尺度の基礎統計量と内的整合性の確認

各尺度の基礎統計量と信頼性分析の結果をTable2に示した。いずれの変数においても、床効果や天井効果は確認されなかった。本研究で独自に作成した教員の専門性向上意識尺度については、 $\alpha = .91$ の高い内的整合性を示していた。また、専門性向上意識全体及び各項目の基礎統計量について、尺度全体は $M = 5.08$ ($SD = 1.12$)、学校職務全般は $M = 5.19$ ($SD = 1.27$)、授業・教材研究は $M = 5.51$ ($SD = 1.27$)、校務分掌・事務作業は $M = 4.92$ ($SD = 1.32$)、児童生徒への対応は $M = 5.37$ ($SD = 1.41$)、保護者への対応は $M = 5.11$ ($SD = 1.36$)、地域住民への対応は $M = 4.40$ ($SD = 1.48$)、であった。加えて、全変数の内的整合性は $\alpha_s = .69-.94$ であり、良好な値を示していた。

Table 2 基礎統計量と内的整合性

	Mean	SD	α
Sense of Coherence	4.27	0.84	.92
把握可能感	3.81	0.93	.79
処理可能感	4.40	0.90	.86
有意味感	4.73	1.08	.83
コミュニケーションの得手不得手意識	4.25	1.06	.88
自己統制	4.19	1.34	—
表現力	3.94	1.46	—
読解力	4.51	1.28	—
自己主張	3.87	1.33	—
他者受容	4.69	1.24	—
関係調整	4.33	1.36	—
学校組織風土認知	4.32	0.72	.79
学校組織の同僚性	4.50	1.20	.94
学校組織の閉鎖性（消極的同調）	3.74	0.98	.69
学校組織の閉鎖性（積極的同調）	4.43	1.02	.77
専門性向上意識	5.08	1.12	.91
学校職務全般	5.19	1.27	—
授業・教材研究	5.51	1.27	—
公務分掌・事務作業	4.92	1.32	—
児童生徒との関わり	5.37	1.41	—
保護者との関わり	5.11	1.36	—
地域住民との関わり	4.40	1.48	—

3. 相関分析

各尺度間で相関分析を行った。その結果をTable3に示した。まず、各尺度について、SOC ($r_s = .34-.98$, $ps < .001$) とコミュニケーションの得手不得手意識 ($r_s = .37-.81$, $ps < .001$)、専門性向上意識 ($r_s = .45-.89$, $ps < .001$) において有意な正の内部相関が確認された。他方、学校組織風土認知については、学校組織の同僚性は、学校組織の閉鎖性における消極的同調と有意な負の相関 ($r = -.41$, $p < .001$) が、積極的同調とは有意な正の相関 ($r = .35$, $p < .001$) がそれぞれ確認された。

専門性向上意識に対する相関について、SOCについては、SOC全体と学校職務全般との間に有意な正の相関 ($r = .18$, $p < .05$) が、把握可能感と保護者への対応との間に有意な負の相関 ($r = .20$, $p < .05$) が確認された。処理可能感と専門性向上意識全体、学校職務全般、校務分掌・事務作業、児童生徒への対応との間に有意な正の相関が確認された ($r_s = .19-.26$, $ps < .001$)。有意味感と地域住民への対応を除く全ての専門性向上意識との間に有意な正の相関が確認された ($r_s = .19-.34$, $ps < .01$)。コミュニケーションの得手不得手意識については、コミュニケーションの得手不得手意識と学校職務全般との間に有意な正の相関が確認された ($r = .21$, $p < .05$)。読解力と学校職務全般、授業・教材研究との間に有意な正の相関が確認された ($r_s = .18-.25$, $ps < .05$)。他者受容と専門性向上意識全体、学校職務全般、授業・教材研究、児童生徒への対応との間に有意な正の相関が確認された ($r_s = .24-.30$, $ps < .05$)。関係調整と学校職務全般との間に有意な正の相関が確認された ($r = .22$, $p < .05$)。学校組織風土認知については、学校組織風土認知、学校組織の同僚性、学校組織の閉鎖性（積極的同調）と、地域住民への対応を除く全ての専門性向上意識の間に有意な正の相関が確認された ($r_s = .19-.38$, $ps < .05$)。

SOCに関する相関については、有意傾向を含めれば、SOC全体と3下位感覚全てとコミュニケーションの得手不得手意識の全ての因子との間に正の相関が確認された ($r_s = .15-.54$, $ps < .10$)。また、SOC全体と処理可能感及び有意味感と学校組織風土全体、学校組織の同僚性との間に有意な正の相関が確認された ($r_s = .20-.43$, $ps < .05$)。学校組織の閉鎖性（消極的同調）はSOC全体と3下位感覚全てとの間に有意な負の相関が確認された ($r_s = -.23--.33$, $ps < .01$)。

Table 3 各変数の相関

Sense of Coherence	コミュニケーションの得手不得手意識					学校組織風土認知					専門性向上意識												
	全体平均	把握可能感	処理可能感	有意味感	全体平均	自己統制	表現力	聴解力	自己主張	他者受容	関係調整	全体平均	学校組織の閉鎖性	学校組織の同僚性	学校組織の閉鎖性	学校組織の積極的同調	学校職務全般	授業・教材研究	公務分掌・事務作業	児童生徒との関わり	保護者との関わり	地域住民との関わり	
—	.85***	—																					
把握可能感	.94***	.37***	—																				
処理可能感	.85***	.34***	.78***	—																			
有意味感	.54***	.37***	.54**	.52***	—																		
コミュニケーションの得手不得手意識	.41***	.17	.42***	.33***	.73***	—																	
自己統制	.47***	.40***	.44***	.43***	.82***	.49***	—																
表現力	.33***	.17	.35***	.37**	.79***	.49***	.46***	—															
聴解力	.47***	.29**	.43***	.41***	.76***	.37***	.81***	.45***	—														
自己主張	.37***	.15	.39***	.43***	.81***	.54***	.52***	.73***	.42***	—													
他者受容	.49***	.28**	.54***	.48***	.86***	.57***	.60***	.66***	.55***	.70***	—												
関係調整	.20*	-.05	.25**	.35**	.36***	.18*	.23*	.28**	.27**	.39***	.39***	—											
学校組織風土認知	.30**	.08	.32***	.43***	.33***	.15†	.20*	.24**	.25**	.37***	.38***	.88***	—										
学校組織の同僚性	-.33***	-.33***	-.23**	-.30**	-.09	-.06	-.08	-.04	-.06	-.08	-.09	-.01	-.41***	—									
学校組織の閉鎖性 (消極的同調)	.01	-.09	.06	.09	.23**	.17†	.19*	.21*	.17†	.22*	.18†	.53***	.13	.35***	—								
学校組織の閉鎖性 (積極的同調)	.12	-.14	.19*	.31***	.11	.05	.03	.13	-.03	.21*	.12	.33***	.26**	.07	.22*	—							
専門性向上意識全体	.18*	-.06	.26**	.32***	.21*	.12	.09	.25**	.06	.30**	.22*	.30**	.23**	.08	.19*	.84***	—						
学校職務全般	.09	-.11	.13	.26**	.13	.08	.02	.18*	.02	.24**	.09	.29**	.22*	.06	.20*	.85***	.77***	—					
授業・教材研究	.14	-.07	.22*	.26**	.09	.13	.08	.05	.05	.06	.07	.28**	.19*	.09	.22*	.80***	.67***	.60***	—				
公務分掌・事務作業	.15†	-.10	.20*	.34***	.11	.01	.00	.14	-.02	.27**	.16†	.38***	.32***	.01	.24**	.86***	.65***	.75***	.57***	—			
児童生徒への対応	.04	-.20*	.10†	.24**	.01	-.05	-.06	.09	-.10	.14	.06	.31**	.26**	.02	.19*	.89***	.65***	.73***	.62***	.83***	—		
保護者への対応	.01	-.17†	.07	.15†	-.02	-.04	.04	-.03	-.12	.04	.03	.12	.09	.07	.05	.74***	.51***	.45***	.55***	.50***	.62***	—	
地域住民への対応																							

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

一方で、学校組織風土認知とコミュニケーションの得手不得手意識との相関については、有意傾向を含めれば、全ての下位尺度と学校組織の閉鎖性（消極的同調）以外の学校組織風土認知との間に正の相関が確認された ($r_s = .19-.38, p_s < .10$)。

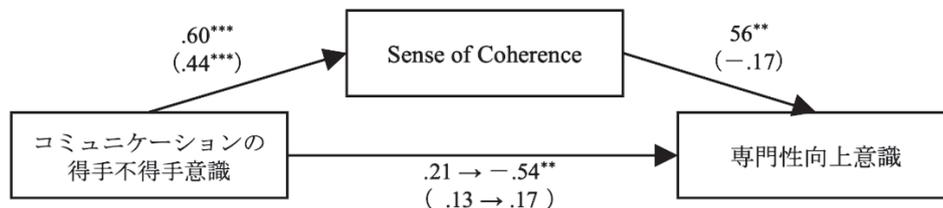
コミュニケーションの得手不得手意識については、下位尺度間で有意な中程度から高い値の正の相関が確認されたことから、以後の分析では、コミュニケーションの得手不得手意識の全体得点のみを扱うこととした。また、SOCについては高い内部相関が確認されたこと、及び、今回の検討課題ではSOCを総体で捉えることが重要であるため、全体得点のみを扱うこととした。一方で、学校組織風土認知については、学校組織風土の同僚性、学校組織風土の閉鎖性（消極的同調）、学校組織風土の閉鎖性（積極的同調）のそれぞれについて、内部相関が一貫していなかったこと、及び、SOC、コミュニケーションの得手不得手意識、専門性向上意識との関係も異なっていたことから、下位尺度の得点を扱うこととした。

4. 調整媒介分析

コミュニケーションの得手不得手意識を独立変数、SOCを媒介変数、学校組織風土認知の各因子を調整変数、専門性向上意識を従属変数とし、調整媒介分析による仮説モデルの検討を行った (Figure 2-4)。間接効果の有意性はブートストラップ法 (resampling = 5,000) によって確認した。

調整媒介分析の前段階として、コミュニケーションの得手不得手意識を独立変数、SOCを媒介変数、専門性向上意識を従属変数とした媒介分析を行った。その結果、専門性向上意識に対するコミュニケーションの得手不得手意識の直接効果、SOCの媒介効果ともに有意ではなく、また、間接効果も有意ではなかった。コミュニケーションの得手不得手意識からSOCに対する有意な正の効果は確認された ($\beta = .54, p < .01$)。

学級組織の同僚性を調整変数とした仮説モデルの検討 (Figure2) においては、従属変数に対する独立変数と調整変数の交互作用 ($\beta = -.20, p < .001$) と従属変数に対する媒介変数と調整変数の交互作用 ($\beta = .26, p < .001$) が有意となり、仮説モデルに対する学校組織の同僚性の調整効果が確認された。そのため、学校組織の同僚性が高い場合 ($M + 1SD$) と低い場合 ($M - 1SD$) に分け、従属変数に対する各効果の値を確認した。学校組織の同僚性が高い場合における各パスについては、独立変数から従属変数へのパスは、媒介変数を含める前は有意ではなかったが、媒介変数を含めた後は $\beta = -.54$ ($p < .01$) で有意となった。また、独立変数から媒介変数へのパスが $\beta = .60$ ($p < .001$) で有意であり、媒介変数から従属変数へのパスが $\beta = .56$ ($p < .01$) で有意であった。また、間接効果の95%信頼区間は0.085-0.496であり、0を含まなかったため有意であった。学校組織の同僚性が低い場合における各パスについては、独立変数から従属変数へのパスが有意ではなく、独立変数から媒介変数へのパスが $\beta = .44$ ($p < .001$) で有意であり、媒介変数から従属変数へのパスは有意ではなかった。また、間接効果は有意ではなかった。



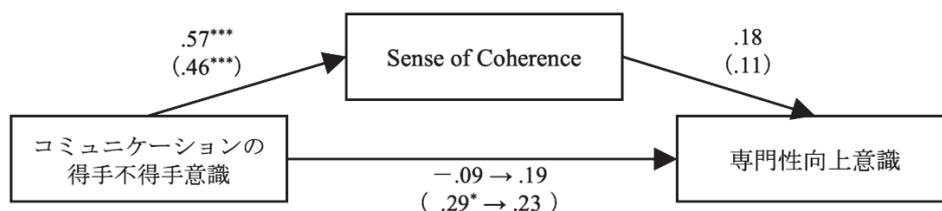
※上段の数字は学校組織の同僚性が高い場合 ($M + 1SD$) の、下段の括弧内の数字は低い場合 ($M - 1SD$) の標準偏回帰係数である。

*** $p < .001$, ** $p < .01$

Figure 2 学級組織の同僚性を調整変数とした仮説モデルの調整媒介分析

学級組織の閉鎖性（消極的同調）を調整変数とした仮説モデルの検討 (Figure3) においては、従

属変数に対する独立変数と調整変数の交互作用 ($\beta = -.17, p < .05$) が有意となり、仮説モデルに対する学校組織の閉鎖性 (消極的同調) の調整効果が確認された。そのため、学校組織の同僚性が高い場合 ($M + 1SD$) と低い場合 ($M - 1SD$) に分け、従属変数に対する各効果の値を確認した。学校組織の閉鎖性 (消極的同調) が高い場合における各パスについては、独立変数から従属変数へのパスは、媒介変数を含める前も含めた後も有意ではなかった。独立変数から媒介変数へのパスが $\beta = .57 (p < .001)$ で有意であり、媒介変数から従属変数へのパスは有意ではなかった。また、間接効果は有意ではなかった。学校組織の同僚性が低い場合における各パスについては、媒介変数を含める前は $\beta = .29 (p < .05)$ で有意であったが、媒介変数を含めたあとは有意ではなくなった。独立変数から媒介変数へのパスが $\beta = .46 (p < .001)$ で有意であり、媒介変数から従属変数へのパスは有意ではなかった。また、間接効果は有意ではなかった。

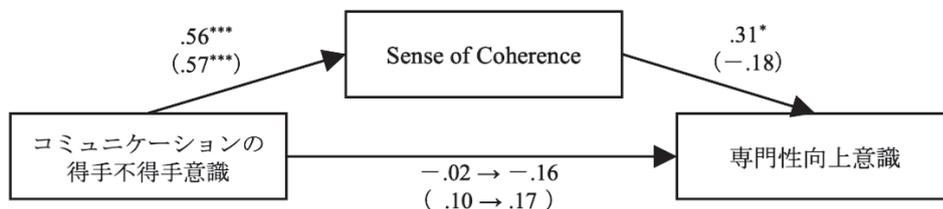


※上段の数字は学校組織の閉鎖性 (消極的同調) が高い場合 ($M + 1SD$) の、下段の括弧内の数字は低い場合 ($M - 1SD$) の標準偏回帰係数である。

*** $p < .001, * p < .05$

Figure 3 学級組織の閉鎖性 (消極的同調) を調整変数とした仮説モデルの調整媒介分析

学級組織の閉鎖性 (積極的同調) を調整変数とした仮説モデルの検討 (Figure 4) においては、従属変数に対する媒介変数と調整変数の交互作用が有意 ($\beta = .22, p < .05$) となり、仮説モデルに対する学校組織の閉鎖性 (積極的同調) の調整効果が確認された。そのため、学校組織の同僚性が高い場合 ($M + 1SD$) と低い場合 ($M - 1SD$) に分け、専門性向上意識に対する各効果の値を確認した。学校組織の閉鎖性 (積極的同調) が高い場合における各パスについては、独立変数から従属変数へのパスは、媒介変数を含める前も含めた後も有意ではなかった。独立変数から媒介変数へのパスは $\beta = .56 (p < .001)$ で有意であり、媒介変数から従属変数へのパスは $\beta = .31 (p < .05)$ で有意であった。また、間接効果の95%信頼区間は0.013-0.307であり、0を含まなかったため有意であった。学校組織の同僚性が低い場合における各パスについては、媒介変数を含める前も有意ではなかった。独立変数から媒介変数へのパスが $\beta = .57 (p < .001)$ で有意であり、媒介変数から従属変数へのパスは有意ではなかった。また、間接効果は有意ではなかった。



※上段の数字は学校組織の閉鎖性 (積極的同調) が高い場合 ($M + 1SD$) の、下段の括弧内の数字は低い場合 ($M - 1SD$) の標準偏回帰係数である。

*** $p < .001, * p < .05$

Figure 4 学級組織の閉鎖性 (積極的同調) を調整変数とした仮説モデルの調整媒介分析

IV. 考察

本研究の目的は、教員の専門性向上意識に寄与する要因について、コミュニケーションの得手不得手意識とSOCを取り上げ、その効果を検討することであった。この検討において、まずは教員の専門性向上意識に対してコミュニケーションの得手不得手意識が、SOCに媒介されて、教員の専門性向上意識に正の効果を与えているという仮説モデルを設定した。その後、仮説モデルが学校組織風土認知によって調整されている可能性を考慮し、調整媒介分析を用いて検討を行った。

まず、本研究では、教員の職務を、学校職務全般、授業・教材研究、校務分掌・事務作業、児童生徒への対応、保護者への対応、地域住民への対応の6領域に仮定し、それぞれを1項目ずつで尋ねる尺度を試作した。学校職務全体の項目は「学校の職務全般について、専門性を向上させたいと思う」であった。授業・教材研究の項目は「授業や教材研究について、専門性を向上させたいと思う」であった。校務分掌・事務処理の項目は「校務分掌や事務作業について、専門性を向上させたいと思う」であった。児童生徒との関わりの項目は「児童生徒への対応について、専門性を向上させたいと思う」であった。保護者との関わりの項目は「保護者への対応について、専門性を向上させたいと思う」であった。地域住民との関わりの項目は「地域住民への対応について、専門性を向上させたいと思う」であった。信頼性分析の結果から、著者らで作成した教員の専門性向上意識尺度は、高い内的整合性が確認され、また、本尺度の基礎統計量は、全項目で理論的中央値である4.00を上回っており、本研究の調査協力者においては、各領域についての専門性向上意識を有している傾向にあった。

相関分析の結果から、コミュニケーションの得手不得手意識では主に他者受容が、SOCでは処理可能感と有意味感が、学校組織風土認知では学校組織の同僚性と閉鎖性（積極的同調）が、専門性向上意識と有意な正の関連を示していた。

調整媒介分析の結果、学校組織の同僚性を調整変数としたモデルでは、学校組織の同僚性が高い場合、コミュニケーションの得手不得手意識は専門性向上意識を低め、SOCは専門性向上意識を高めていた。学校組織の同僚性が低い場合、コミュニケーションの得手不得手意識、SOCともに専門性向上意識に対する効果は有意ではなかった。このため、学校組織の同僚性が高い場合は仮説モデルが成立するという仮説1は支持された。学校組織の閉鎖性（消極的同調）を調整変数としたモデルでは、学校組織の閉鎖性（消極的同調）が高い場合と低い場合の双方において、コミュニケーションの得手不得手意識、SOCともに専門性向上意識には影響を与えていなかった。また、学校組織の閉鎖性（積極的同調）が高い場合、SOCが専門性向上意識を高めていた。一方で、学校組織の閉鎖性（積極的同調）を調整変数としたモデルでは、学校組織の閉鎖性（積極的同調）が低い場合、コミュニケーションの得手不得手意識、SOCともに専門性向上意識影響を与えていなかった。これらのことから、学校組織の閉鎖性が高い場合は仮説モデルが成立しないという仮説2については支持されず、仮説とは逆の結果が示された。以上から、一部想定とは異なる結果となったものの、コミュニケーションの得手不得手意識がSOCに媒介されて教員の専門性向上意識に正の効果を与えているという本研究の仮説モデルが存在するが、そのモデルは学級組織風土認知によって調整されているという全体仮説は支持された。

仮説1における分析の結果、SOCを媒介し、学校組織の同僚性によって調整された場合のコミュニケーションの得手不得手意識は、専門性向上意識を低めていた。この結果は、筆者らが想定していなかった結果である。コミュニケーションの得手不得手意識からSOCの成分を取り除いた場合の性質について考察すると、そこに残るのはコミュニケーションに対する仮想的な有能感である可能性がある。磯和・三宮（2018）はSOCと仮想的有能感との関係を検討し、SOCは仮想的有能感の成分を含有しない可能性を示している。このことから、SOCの成分を取り除いたコミュニケーションの得手不得手意識とは、把握可能感や処理可能感、有意味感が取り除かれたうえの、仮想的な成分を含んだコミュニケーションへの得手不得手意識であると考えられる。また、学校組織の同僚性が高い場合にのみこの効果が確認され、学校組織の同僚性が低い場合にはこの効果が確認されなかったことも考慮すると、この結果は学校組織への適応状態を反映している可能性がある。すなわち、仮想的なコミュニケーションへの得手意識を持つ教員は、同僚性が高いはずの学校組織でソーシャルサポートが受けられていな

いと認知した結果、不適応を起し、学校職務への専門性向上意識を低めることにつながるのかもしれない。一方で、仮想的なコミュニケーションへの不得手意識を有する教員は、同僚性が高い学校組織でソーシャルサポートを受けることができていると認知した結果、職場に適応することができ、学校職務への専門性向上意識を高めることにつながるのではないだろうか。

問題と目的では、仮説2において、学校組織の閉鎖性が高い場合は仮説モデルが成立しないと予測していた。しかしながら、分析の結果、学校組織の閉鎖性（積極的同調）が高い場合において仮説モデルが成立し、SOCが専門性向上意識を高めていた。これは、本邦の学校組織風土の中に、専門性を向上しようという風土があることを示唆している可能性がある。学校組織の閉鎖性（積極的同調）は、同僚達が他の同僚達からの排斥を避けるために他の同僚達に同調していると回答者が認知している度合いを測定している。すなわち、学校内に高い専門性とそれを向上しようという風土があり、回答者は他の同僚達が専門性向上に対して積極的に見えるように振る舞っていると認知しているため、それに同調して回答者本人も専門性向上に対して積極的に見えるように振る舞おうとした結果、SOCが専門性向上意識を高めたのかもしれない。

本研究の限界と今後の課題を以下に述べる。第1に、本研究で対象は124名と少なく、学校種別を考慮した分析を行うに値するサンプルサイズではなかったことが挙げられる。そのため、今後、十分なサンプルサイズを確保した上で、年齢や勤続年数、前職の有無別の検討する必要があるだろう。また、本研究からは、学校組織風土認知が教員の専門性向上意識に影響を及ぼす要因となることが示唆されている。個々の学校や学校種別が異なれば、その背景にある学校風土認知も異なることが予測されるため、本研究のモデルも学校種別に左右される可能性があるだろう。さらに、若手教員、中堅教員、ベテラン教員でも専門性向上意識に違いがあることが予測されるため、年齢階級や勤続年数、前職の有無などでの比較も必要である。

第2に、専門性向上意識を領域別で検討する必要性が挙げられる。専門性向上意識の各項目と他の変数との相関分析の結果からは、領域ごとに他の変数との相関のありようが異なる部分が確認された。今後、各領域についての専門性向上意識の検討を進めるにあたっては、それぞれの領域の項目を増やし、各領域が弁別可能な尺度を作成することが必要である。

第3に、今回検討した学校組織風土認知は、回答者が認知する学校組織での同僚達のあり方を評定するものであり、自らの振る舞いを評定するものではないことが挙げられる。本研究では、専門性向上意識を有する積極的な学校組織の閉鎖性がある場合、教員は同僚の影響を受けて同調的に振る舞った結果、自らの専門性向上意識が高じる可能性が示唆されている。そのため、回答者自身の学校組織風土に対する振る舞いを測定する必要がある。

第4に、コミュニケーションの各スキルに対する得手不得手意識の領域ごと、または、SOCの3下位感覚ごとで専門性向上意識に与える影響が異なる可能性を検討する必要性が挙げられる。本研究では、コミュニケーションの得手不得手意識とSOCの全体得点のみを取り扱った。しかしながら、相関分析の結果からは、コミュニケーションの得手不得手意識の各領域とSOCの3下位感覚は、専門性向上意識に対して有意な正の相関を示すものと有意な相関を示さないものがあった。今後、コミュニケーションの得手不得手意識を各領域、SOCを3下位感覚で捉えたうえでの検討が必要である。

最後に、学校組織風土認知自体が教員の専門性向上意識に寄与する可能性を検討することが挙げられる。相関分析の結果からは、学校組織風土認知と専門性向上意識との間に正の関連が示されている。本研究では、学校組織風土認知を仮説モデルに対する調整要因であると捉えていたため、この点に対する検討は今後の検討課題であろう。

教員の資質能力および専門性の向上は、中央教育審議会（2015）の提言にあるように本邦の重要課題である。これを達成することは、児童生徒の育ち、ひいては今後の日本社会のありようを左右する重要な事柄であると考えられる。本研究では、教員の専門性向上意識を高める直接的な要因として、コミュニケーションの得手不得手意識、SOCを取り上げたうえで仮説モデルを構築し、そのモデルが学校組織風土認知によって調整されている可能性を検討した。その結果、学校組織の同僚性と学校組

織の閉鎖性（積極的同調）が高い場合に、コミュニケーションの得手不得手意識がSOCに媒介され、専門性向上意識を高める可能性が示唆された。今後、本研究で示唆された課題を踏まえ、更なる検討を進めていく。

V. 引用文献

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco. (アントノフスキー, A. 山崎喜比古・吉井清子 (監訳) (2001). *健康の謎を解く—ストレス対処と健康保持のメカニズム—* 有信堂)
- 浅野 良輔 (2011). 恋愛関係における健康生成モデルの個人内・個人間過程 —カップルデータを用いた検討— *実験社会心理学研究*, 50(2), 158–167.
- 中央教育審議会 (2015). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について (答申) 文部科学省 Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (2020年11月3日)
- Eriksson, M., & Lindström, B. (2006). Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: a systematic review. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(5), 376–381.
- 藤本 学・大坊 郁夫 (2007). コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み *パーソナリティ研究*, 15(3), 347–361.
- 橋本 博文・前田 楓 (2019). 学校組織の風土の可視化 (1) —社会的環境要因としての学校組織の特性の査定を目指した尺度の作成— *日本学校心理学会第21回大会プログラム・発表抄録集*, 93.
- 今井田 貴裕・福井 義一 (2019). 健康生成モデルにおいて汎抵抗資源の多様性と首尾一貫感覚がストレス反応に及ぼす影響 その1—媒介効果と調整効果— *日本心理学会第83回大会発表論文集*, ページなし.
- 磯和 壮太郎・野口 直樹・三宮 真智子 (2019). 大学生の Sense of Coherence が抑うつと主観的幸福感に及ぼす影響に対する自発的な自己観の好ましきによる媒介効果の検討 *Journal of Health Psychology Research*, 31(2), 155–164.
- 磯和 壮太郎・南 学 (2014). 社会的クリティカルシンキングと首尾一貫感覚の関連—コミュニケーションスキルの視点から— *日本教育心理学会第56回総会発表論文集*, 894.
- 磯和 壮太郎・三宮 真智子 (2018). Sense of Coherence は仮想的有能感を含有するのか *パーソナリティ研究*, 27(2), 152–154.
- 鮫島 純二・瀬戸 健 (2017). 教師のエンパワーメントを促進する要因についての研究 *上越教育大学教職大学院研究紀要*, 4, 75–83.
- 高田 理佳・江村 理奈・安永 悟 (2019). 中学校教員の個人のチームワーク能力と知覚されたソーシャルサポートが職務満足感に及ぼす影響 *久留米大学心理学研究*, 18, 11–20.
- 山崎 喜比古 (2019). ストレス対処・健康生成力SOCとは 山崎喜比古・戸ヶ里泰典・坂野純子 (編) *ストレス対処力SOC—健康を生成し健康に生きる力とその応用—* (pp.3–24) 有信堂

大学生男子水泳選手に対する栄養・食事指導による介入が 食生活の自己管理能力に及ぼす影響

Effect of Nutrition and Dietary Guidance Interventions on the Capacity of Male Collegiate Swimmers to Self-manage their Dietary Habits

影山 智絵

Chie KAGEYAMA

Abstract

The purpose of this study was to enhance the nutritional status of male collegiate swimmers through interventions involving nutrition and dietary guidance designed to improve their capacity to self-manage their daily eating habits.

Before and after the nutrition/dietary guidance interventions, the body composition, dietary status, swimming distance, and swimming speed of the subjects were measured. Next, nutrition and dietary guidance was provided on a regular basis, and the status of implementation of the interventions was investigated.

Overall, the energy intake increased in the subjects; the implementation of interventions improved over time more impactful considering the long term. In addition, the body weight, BMI, and lean body mass also increased. The subjects' swimming speed also tended to increase in those subjects whose carbohydrate intake increased, and the relationship between the rate of change in swimming speed and the rate of change in carbohydrate intake per body weight was confirmed.

The above findings suggest that the nutrition and dietary guidance interventions resulted in the improvement of the subjects' daily dietary self-management capacity and nutritional status. In addition, a relationship between the intake of carbohydrates and the swimming speed was observed.

【緒論】

スポーツ選手の競技力の向上には基礎体力や技術力の強化が不可欠であり、その基盤として、選手の体格や練習量に相応しいエネルギー・栄養素の摂取が必要となる。栄養はスポーツの競技力向上と密接な関連があると示されており、長時間の運動には、高糖質食が効果的であることが報告されている¹⁾。また、競技によって枯渇したグリコーゲンの体内貯蔵の回復と損傷した骨格筋の修復・増強には、十分な糖質、たんぱく質の摂取が必須となる²⁾。そして、スポーツ選手は心肺機能を高め、エネルギー産生力の増強が必要となるが、これにはスポーツ性貧血が大きな妨げとなる³⁾。この予防には鉄、亜鉛、銅の十分な摂取が必要である⁴⁾。さらに、ビタミンB群はエネルギー代謝に関与し⁵⁾、ビタミンCは鉄吸収を促進⁶⁾させる作用を有することが報告されている。つまり、スポーツ選手において、糖質、たんぱく質、脂質、ビタミン、無機質をバランス良く摂取することが重要となる。

水泳はスポーツの中でも水の抵抗に抗してスピードを競っており、非常に多くのエネルギーを消費する競技の一つである⁷⁾。また、競技特性として強力な筋力や持久力も要することから、食事では、必要なエネルギーとともにバランスの取れた充実した栄養素の摂取が望まれる。スポーツ選手はトレーニング中やトレーニング前後で糖質の十分な食事を摂ることが必要であり⁸⁾、これらのことは、水泳選手においても競技力を十分に発揮する上で重要⁹⁾とされている。

水泳競技を含む大学生アスリートは過酷なトレーニングを行っているにもかかわらず、日常の食事が不十分であり、栄養素の不足をきたしやすい¹⁰⁾。さらに、大学生水泳選手では、日常の食事における糖質の摂取量が必要とされる量よりも低いことが報告されている¹⁰⁾。特に一人暮らしをする大学生アスリートでは自炊をすることができない、面倒であると感じている者も多く¹¹⁾、多くの選手が朝食を欠食している状態であると報告されている^{12),13)}。すなわち、普段の練習量や体格に応じたエネルギー・栄養素を十分に摂ることができるよう、食生活の面において自己管理能力を養う必要があると考えられる。

そこで、本研究では大学生男子水泳選手を対象に、日常の食生活における自己管理能力の向上を目的とした栄養・食事指導による介入を実施し、対象者の栄養状態の改善を目指した。さらに、対象者個人それぞれが目標とする大会での自己記録更新を目指していることから、栄養・食事指導の介入前後における栄養素摂取状況の変化と介入期間中に実施された記録会における泳速度との関連性を検討した。

【方法】

1. 対象者と実施期間

対象者は男子11名(20.0±0.9歳)である。競技レベルに関しては、日本水泳連盟学生委員会に加盟する全国の国公立大学・高専のうち、標準記録を突破した個人選手やシード校から成る全国国公立大学選手権において、全員が出場している。さらに、全日本学生選手権には対象者のうち8名、日本選手権へは2名が出場をしているチームである。また、居住形態は全員が1人暮らしである。対象者のトレーニング内容として、日曜日を除く週6日間は早朝に2時間のトレーニングを実施している。本研究の調査期間は、2007年9月から2008年3月までの5ヶ月間である。さらに、測定・調査及び栄養・食事指導における介入のスケジュールは表1に示す。

2. 測定・調査項目

(1) 身体組成の測定

身長、体重、体脂肪率、除脂肪体重は栄養・食事指導による介入前(2007年9月)と、この4ヵ月後の介入後(2008年2月)において、デュアル周波数体組成計(DC-320, タニタ株式会社製)を用いて測定した(表1)。また、BMI(Body Mass Index)は身長と体重の測定値から算出した。測定について、測定時の服装は半袖シャツに半ズボンであり、早朝のトレーニングや食事から2時間以上が経過していることを確認し、午前10時に実施した。

表1 測定・調査及び栄養・食事指導における介入のスケジュール

	介入前 2007年9月	介入 10月	介入1ヶ月 11月	介入2ヶ月 12月	介入3ヶ月 2008年1月	介入4ヶ月 2月	介入5ヶ月 3月
身体組成の測定	○ 27日					○ 7日	
食事調査	○ 27日～29日					○ 7日～9日	
水泳 トレーニングの調査	○					○	
泳速度の調査		○ 7日				○ 17日	
栄養・食事指導		・エネルギー・栄養素の働き ・食事全体のバランス ・3食、補食の摂り方 ・食品、調理法の知識	・栄養・食事指導による介入内容の実施状況について確認を行った。 ・献立の提案、配布を行った。 *介入1ヶ月には1回/月、介入2ヶ月、3ヶ月には2回/月の栄養・食事指導を実施した。				・介入内容の実施状況の確認
栄養・食事指導日		13日	10日	1日、22日	5日、19日		1日

(2) 食事調査

食事調査は栄養・食事指導による介入前（2007年9月）と、4ヵ月後の介入後（2008年2月）に実施した（表1）。本研究では、平日2日と土曜日のトレーニング実施日である連続3日間にわたって食事調査を行った。また、食事調査を実施するにあたり、日常の食事を用い、担当者数名による栄養価計算値の妥当性と信頼性の検討を繰り返す訓練を行った。写真法については、対象者が自身のカメラ付き携帯電話を用い、食事前後において、ランチョンマット（50cm×60cm）に料理と共に尺度となる札（5cm×10cm）を置き、真上と斜め上の両方から撮影を行う方法で実施した。また、食事記録用紙へも料理名、食品名、摂取量を記入してもらうよう依頼した。さらに、大学食堂での喫食メニューについては食堂よりそのレシピの提供を受けた。栄養素摂取量は、エクセル栄養君Ver.4.0（建帛社）を用いて算出し、3日間の摂取量を1日量に換算して求めた。

3. 介入内容

(1) エネルギー、栄養素における摂取目標量の設定

栄養・食事指導における介入を開始した10月はシーズン中の主要な大会は終了しており、来期のシーズンに向けて基礎体力や持久力の向上を目的とした泳ぎこみを開始している時期であった。これらのことから、対象者個人における体重の減少を抑えることを目的とし、エネルギーの摂取目標量は、介入前の除脂肪体重に28.5を乗じて推定された基礎代謝量に対し、対象者個々の練習状況を推定した身体活動レベル2.0（瞬発系・通常練習期）～2.5（持久系・通常練習期）⁷⁾を乗じて算出した（表3）。さらに、体重あたりのエネルギー摂取量の目標量は、選手個々のエネルギーの摂取目標量を介入前における体重の測定値で除し、全体の平均値として算出した（表3）。

栄養素の目標摂取量に関しては、栄養・食事指導による介入前の食事調査で得られた対象者の栄養素摂取状況（表3）やこれまでのスポーツ選手の栄養素摂取量に関する知見に基づき^{14)~17)}、対象者個々に決定した。対象者の全体において、プロテイン及びサプリメントを摂取している傾向が確認されたことから、これらの摂取を控えて食事からバランス良く摂取することを目指した。糖質の摂取量は9g/kg体重¹⁵⁾、たんぱく質の摂取量は、2g/kg体重¹⁴⁾を参考に目標量とし、脂質の摂取量（脂質エネルギー比）を抑えることとした。さらに、日本人アスリートにおける望ましい栄養素のエネルギー比率について、たんぱく質のエネルギー比率は15～20%、脂質のエネルギー比率は25～30%、糖質のエネルギー比率は55～60%とされていることから¹⁶⁾、これらを参考とし、目標とする栄養素のエネルギー比率を設定した。そして、ビタミンB₁、B₂の摂取目標量は0.8mg/1000kcal¹⁷⁾、ビタミンCは200mg/日¹⁸⁾、鉄は18mg/日¹⁹⁾とした。さらに、ビタミンB₁、B₂、C、鉄以外のビタミン、無機質の摂取目標量は日本人の食事摂取基準2015年版を参照とし、ビタミンEは目安量、ビタミンB₁₂、葉酸、カルシウム、亜鉛、銅は推奨量を摂取目標量とした²⁰⁾。

(2) 栄養・食事指導による介入の内容

栄養・食事指導による介入について、対象者個人に対し7回実施した（表1）。介入期間中の栄養・食事指導の内容及び指導日は表1の通りであり、栄養・食事指導は土曜日の早朝練習後に実施した。

対象者全体に共通する介入の内容について、対象者個々における介入前の食事調査、身体組成の結果に基づいたエネルギー・栄養素の摂取目標量、エネルギー・栄養素の働きについて説明を行った。食事全体のバランスは食生活セルフチェック表（表4）²¹⁾における12項目の内容を基本とし、主に糖質によるエネルギー摂取の増加を目標としていることから、毎食におけるご飯等の主食の摂取量増加、早朝トレーニング後や午後に補食としておにぎりの摂取を勧めた。対象者は早朝にトレーニングを実施し、その後は授業といった生活習慣のため時間的な制約があり、朝食をきちんと摂ることが困難であったことから、トレーニング前後の2回に朝食とし、軽食を摂ることを指示した。手軽な朝食摂取の内容について、自宅で糖質、たんぱく質を中心にバランスよく摂取することが出来る食品とし、トレーニング前はパン、バナナ、ヨーグルト、牛乳など、トレーニング後には、筋肉中のグリコーゲンの回復²²⁾を目指しおにぎりを勧めた。昼食、夕食は主食、主菜（脂質の摂取を控えた調理方法を主と

したもの)、副菜を揃えることを目標とした。また、対象者の摂取に望ましいビタミン豊富な野菜、貧血の予防に効果的な鉄を多く含む食品(肉、魚、卵、ほうれん草、小松菜、大豆製品)及び、煮る、焼く、蒸すといった脂質の摂取を控えた調理方法についても事例を挙げ、提案を行った。さらに、介入の内容を達成するため、介入期間を通し、対象者個人の摂取目標量に基づき、容易に調理可能な献立、大学食堂での献立の選択メニューについて、対象者が嗜好的に日常で摂取が可能な食品を食事調査や対象者との面談から把握し、資料を作成し配布した。対象者が利用する大学食堂は、1品ずつの料理を自由に選択できるシステムとなっている。そこで、主食、主菜、副菜、汁物それぞれについて、対象者個々に望ましいメニューを複数ずつ挙げ、持ち運びやすいメニュー選択カードを作成し、食堂利用の際にはそれらから1品ずつ選択をしてもらうこととした。副菜については、大豆料理から1品、卵料理から1品、野菜を中心とした料理からそれぞれ1品ずつを選択し、可能な限り合計で3品の選択を勧めた。

対象者の栄養・食事指導の実施状況の推移を調べるために、介入期間を通して対象者へ食生活セルフチェック表²¹⁾の毎日の記録を依頼し、これらの内容の確認、回収は栄養・食事指導の実施日(表1)に行った。食生活セルフチェック表は、対象者に対する栄養・食事指導の内容として挙げた10項目²¹⁾に加え、今回介入すべき目標とした、「⑩午前中に、補食(おにぎり)を食べた。」、「⑪午後、補食(おにぎり)を食べた。」の項目も加え、全部で12項目とした(表4)。また、食生活セルフチェック表の12項目における各項目の実行の有無を○、△、×での記入を求め、次のように点数化した。実行できたとき○は2点、どちらともいえないとき△は1点、実行できなかったとき×は0点とした。各項目の得点は1月あたりの総点(2×1ヶ月の日数)に対する割合を算出し、介入の実施率を求めた。介入1ヶ月から3ヶ月の栄養・食事指導では、介入の内容における実施状況の確認について食生活セルフチェック表の実施率を基に行い、実施されていない内容については対象者と対話し、検討した上で達成できるようサポートを行った。介入5ヶ月では、介入4ヶ月の調査結果に基づき、結果を対象者個人にフィードバックし、介入内容の実践状況の確認を行った。

4. 水泳トレーニングと泳速度の調査

水泳トレーニングは、エアロビクトレーニング(AET: Aerobic training)、持久性トレーニング(ENT: Endurance training)、スプリント性トレーニング(SPT: Sprint training)に分類した²³⁾。AETはウォームアップ、クールダウンなどで行う低強度のトレーニング、ENTは長距離を長時間泳ぎ続けるトレーニング、SPTは短距離を全力で泳ぐトレーニングである。そして、水泳トレーニングは、栄養・食事指導による介入前(2007年9月)と介入4ヵ月後(2008年2月)において、泳強度ごとに1ヶ月あたりで求めた。

泳速度は、介入前である第5回中国四国学生秋季水泳記録会(2007年10月7日実施)、介入後では、岡山県チャレンジ水泳記録会(2008年2月17日実施)における専門種目の記録を用いた。これらの記録会はいずれも室内の短水路で実施された。対象者11名のうち、自由形50mが1名、自由形100mが3名、自由形200mが1名、バタフライ100mが2名、平泳ぎ100mが4名のそれぞれ専門種目である記録を用いた。また、泳速度(m/分)の算出は、それぞれの専門種目の距離をタイムで除した。

5. 統計処理

統計解析はIBM SPSS Statistics Ver.22.0 for Windows(IBM社)を用いた。介入前後の比較には対応のあるt検定を行った。そして、介入後における泳速度の変化率を従属変数、各栄養素摂取量の変化率を独立変数とした重回帰分析(ステップワイズ法)を行った。また、それぞれにおける有意差判定は5%未満を有意差ありと判定した。

6. 倫理的配慮

調査に先立って、対象者に対してインフォームドコンセントを行い、調査の目的、内容、そのメリッ

トとデメリット等についての十分な説明を行った。また、対象者には、随時、自由意志による調査からの離脱が保証されていることを示した。調査で得られた個人のデータは、個人情報保護を厳守した管理を行うことや、その統計処理後の廃棄方法、統計処理データの公表について説明した。そして、書面で調査への参加の同意を得た。なお本調査は、ヘルシンキ宣言の精神に則り、「臨床研究に関する倫理指針（厚生労働省、平成16年12月28日改正）」に基づいて調査を計画・実施した。また、本調査は、ノートルダム清心女子大学倫理委員会の承認（2007年8月6日）を得て行われた。

【結果】

対象者の身長、体重、BMI、体脂肪率、除脂肪体重の介入前後値を表2に示す。介入後について、体重では 66.9 ± 6.2 kg、BMIは 22.9 ± 1.6 、除脂肪体重は 57.8 ± 4.4 kgと有意に増加した。また、身長、体脂肪率は介入前後で差を認めなかった。

表2 身体組成の状況

項目	介入前 (n=11)	介入後 (n=11)
身長(cm)	170.8 ± 4.5	171.0 ± 4.5
体重(kg)	65.4 ± 6.5	66.9 ± 6.2 **
BMI(kg/m ²)	22.4 ± 1.9	22.9 ± 1.6 **
体脂肪率(%)	12.9 ± 2.7	13.3 ± 2.5
除脂肪体重(kg)	56.8 ± 4.5	57.8 ± 4.4 **

BMI:Body Mass Index

有意差: **p<0.01

エネルギー、栄養素の摂取状況を表3に示す。エネルギーについて、介入後では1日あたりの摂取量が 3965 ± 545 kcal、体重当たりにおける1日あたりの摂取量が 59.6 ± 8.6 kcal、摂取目標量に対する割合が104%と有意に増加した。銅では介入後において、1日あたりの摂取量が 1.98 ± 0.45 mg、体重当たりにおける1日あたりの摂取量が 0.03 ± 0.01 mg、摂取目標量に対する割合が220%と有意に増加した。また、摂取目標量に対する割合は介入前後ともに、糖質、ビタミンB₁、ビタミンB₂、鉄を除く栄養素で満たしていた。

栄養・食事指導による介入後の食事管理の実施状況について、食生活セルフチェック表の各項目の1ヶ月間における実施率の推移を表4に示す。1ヶ月間における12項目の実施率の総合点数について、介入3ヶ月～5ヶ月では、介入～介入1ヶ月に比べ有意に高くなっていった。そして、各項目の実施率を介入～介入1ヶ月と比較すると、「1日欠食をしなかった」では介入4ヶ月～5ヶ月、「毎食、ご飯やパンなどの主食をしっかりと食べた」では介入2ヶ月～5ヶ月、「豆腐・納豆などの大豆製品を食べた」では介入1ヶ月～2ヶ月にいずれも有意に高かった。さらに、「人参やほうれん草、小松菜など緑の濃い野菜をしっかりと食べた」、「ピーナッツやアーモンドなどの種実類を片手に1杯食べた」、「午前中に、補食（おにぎり）を食べた」では、介入3ヶ月～5ヶ月に有意に高い結果となった。

介入前後におけるトレーニングごとの泳距離を表5に示す。介入後の泳距離は、介入前に比較して、1ヶ月あたりの各トレーニングの合計が 98.9 ± 5.7 kmと有意に高くなっていった。

表3 エネルギー・栄養素の摂取状況

栄養素	介入前 (n=11)		介入後 (n=11)		摂取目標量に対する割合	
	1日あたりの 摂取量(A)	1日あたりの 摂取量/kg体重	1日あたりの 摂取量(B)	1日あたりの 摂取量/kg体重	介入前(%)	介入後(%)
エネルギー (kcal/日)	3501±598	54.1±11.5	3965±545 ^{**}	59.6±8.6 [*]	92.1	104 ^{**}
たんぱく質(g/日)	134±29	2.08±0.56	141±33	2.11±0.47	103	108
脂質(g/日)	112±34	1.76±0.71	127±18	1.89±0.23	112	127
糖質(g/日)	501±87	7.72±1.48	545±95	8.20±1.56	84.9	92.4
P(%E)	15.3±2.0	-	14.1±2.0	-	111	102
F(%E)	28.6±6.0	-	29.0±3.3	-	120	123
C(%E)	57.2±2.4	-	54.9±3.3	-	91.8	88.1
ビタミンB ₁ (mg/日)	2.31±0.92	0.04±0.01	2.45±0.86	0.04±0.01	77.1	81.5
ビタミンB ₂ (mg/日)	2.70±0.84	0.04±0.01	2.73±0.53	0.04±0.01	89.9	91.0
ビタミンC(mg/日)	216±135	3.24±1.88	209±229	3.08±3.29	108	105
ビタミンE(mg/日)	17.4±19.7	0.26±0.27	12.5±3.2	0.19±0.04	267	193
ビタミンB ₁₂ (μ g/日)	9.64±4.76	0.15±0.09	11.3±8.8	0.17±0.14	402	472
葉酸(μ g/日)	468±164	7.09±2.23	514±126	7.67±1.68	195	214
カルシウム(mg/日)	1160±429	18.0±7.0	1144±304	17.1±4.3	145	143
鉄(mg/日)	12.3±2.8	0.19±0.05	14.2±4.4	0.21±0.06	68.1	78.7
亜鉛(mg/日)	14.2±2.8	0.22±0.06	15.6±3.1	0.24±0.05	142	156
銅(mg/日)	1.68±0.32	0.03±0.01	1.98±0.45 [*]	0.03±0.01 [*]	187	220 [*]

P(%E):たんぱく質エネルギー比率、F(%E):脂質エネルギー比率、C(%E):炭水化物エネルギー比率

有意差:*p<0.05, **p<0.01

表4 食生活セルフチェック表における実施率の推移

項目	介入～ 介入1ヶ月	介入1ヶ月～ 2ヶ月	介入2ヶ月～ 3ヶ月	介入3ヶ月～ 4ヶ月	介入4ヶ月～ 5ヶ月
①1日欠食をしなかった。	89.0±13.9	85.1±14.4	96.1±8.7	95.3±6.9	97.4±4.5*
②毎食、ご飯やパンなどの主食をしっかりと食べた。	83.3±20.3	77.1±21.3	95.5±9.2*	93.0±15.0*	93.8±14.8*
③卵を2個食べた。	72.4±24.9	75.8±21.3	72.2±20.0	77.9±15.4	80.5±19.8
④毎食、肉や魚のおかずを1皿食べた。	56.7±36.0	56.8±32.2	59.7±38.4	76.8±24.1	76.9±30.0
⑤豆腐・納豆などの大豆製品を食べた。	72.4±13.7	78.1±15.7*	67.9±18.4	71.4±25.8	74.8±23.8
⑥人参やほうれん草、小松菜など緑の濃い野菜をしっかりと食べた。	68.8±17.6	76.6±17.3	77.9±20.6	83.3±15.0*	82.3±14.3*
⑦ピーナッツやアーモンドなどの種実類を片手に1杯食べた。	29.2±28.4	32.1±25.6	39.6±28.7	45.9±32.4**	46.4±33.2*
⑧牛乳をコップ3杯(600ml)飲んだ。	66.6±30.5	64.4±32.3	80.7±15.2	78.1±19.7	83.0±16.3
⑨果物をよく食べた。	63.5±25.1	65.7±27.9	69.0±30.5	69.3±27.1	72.6±30.4
⑩午前中に、補食(おにぎり)を食べた。	29.4±20.9	37.0±31.0	43.5±32.2	53.7±34.6*	51.3±40.5*
⑪午後後に、補食(おにぎり)を食べた。	39.8±22.1	43.5±28.4	34.7±29.8	42.2±28.6	48.2±37.6
⑫油の多い菓子や清涼飲料水を控えた。	81.3±16.7	82.5±14.9	77.6±23.5	87.5±16.0	88.1±18.6
総合点数	62.7±11.2	64.6±10.7	67.9±10.3	72.9±10.5*	74.6±10.8*

有意差:*p<0.05, **p<0.01

表5 トレーニングと泳距離の推移

トレーニング	(km/月)	
	介入前	介入後
AET	33.1±15.7	34.8±6.6
ENT	56.0±13.5	59.1±6.2
SPT	3.96±0.89	4.6±1.2
合計	93.1±7.3	98.9±5.7*

AET(Aerobic training):エアロビクトレーニング

ENT(Endurance training):持久性トレーニング

SPT(Sprint training):スプリント性トレーニング

有意差:* $p < 0.05$

介入後のエネルギー・三大栄養素摂取量と泳速度の変化を表6に示した。表6は、エネルギーや三大栄養素の摂取量と泳速度との関連性に焦点を当てるために示したものである。この結果から、エネルギー、たんぱく質、脂質における摂取量の変化と泳速度との間に明確な関連性は見られなかったが、糖質の体重あたりの摂取量が介入後に増加した対象者の8名全員で泳速度は高くなっていった。さらに、栄養・食事指導による介入後における泳速度の変化率において、介入後における体重当たりの糖質の摂取量の変化率が有意な変数として認められた ($R^2=0.437, p < 0.05$)。

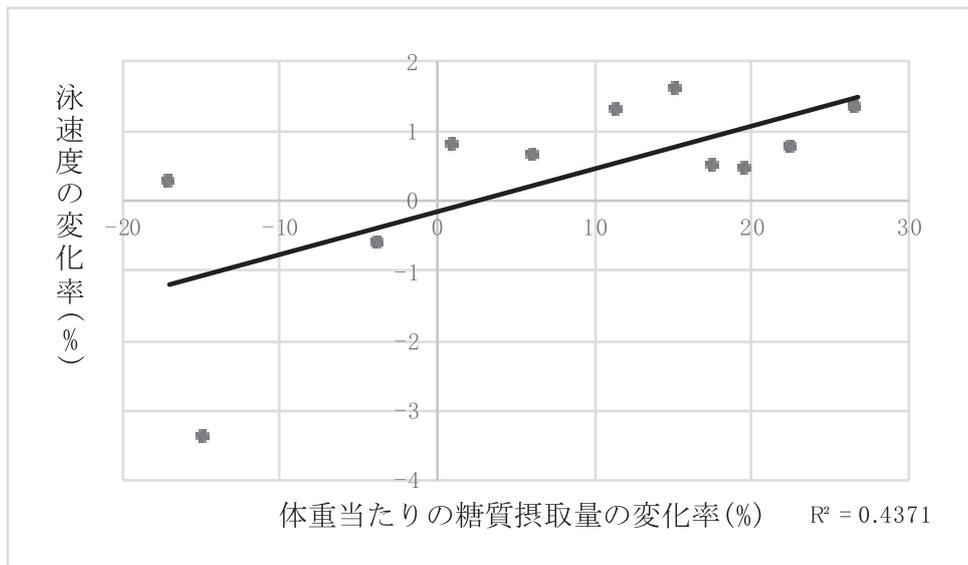


図1 栄養・食事指導の介入後における泳速度の変化率と体重当たりの糖質摂取量の変化率との関係

【考察】

本研究は、大学生男子水泳選手を対象とし、日常の食生活における自己管理能力の向上を目指した栄養・食事指導による介入から、対象者の栄養状態の改善を試みた。また、介入前後での栄養素摂取状況の変化と泳速度との関連性についても検討を行った。

対象者における介入の主な目的は、脂質の摂取量（脂質エネルギー比）の抑制と糖質の摂取量（糖質エネルギー比）の増加、たんぱく質摂取量の2g/kg体重、ビタミンB₁、B₂、鉄の摂取量の増加について達成することである。この目的に沿って、対象者個々に応じたメニューを定期的に提案するとともに、栄養・食事指導を行った。

表6 エネルギー・三大栄養素摂取量と泳速度的変化

種目	対象者	エネルギー (kcal/日)				たんぱく質 (g/kg体重)				脂質 (g/kg体重)				糖質 (g/kg体重)				泳速度 (m/分)		
		摂取目標量	介入前 (A)	介入後 (B)	(B)-(A)	摂取目標量	介入前 (A)	介入後 (B)	(B)-(A)	摂取目標量	介入前 (A)	介入後 (B)	(B)-(A)	摂取目標量	介入前 (A)	介入後 (B)	(B)-(A)	介入前 (A)	介入後 (B)	(B)-(A)
自由形 50m	A	4200	4167	4024	-143	2.0	2.3	2.1	-0.2	1.6	2.1	1.9	-0.2	9.0	8.8	7.3	-1.5	112.7	113.0	0.3
	B	3800	3333	4402	1069	2.0	1.4	1.8	0.4	1.5	1.5	2.2	0.7	9.0	6.8	8.0	1.2	112.4	113.0	0.6
	C	3900	4672	4957	284	2.0	2.8	3.2	0.4	1.8	2.5	1.9	-0.6	10.0	10.5	12.1	1.6	108.2	109.9	1.7
	D	3700	3570	3456	-113	2.0	3.1	2.1	-1.0	2.1	3.5	2.2	-1.3	9.0	9.5	9.6	0.1	101.4	102.1	0.8
自由形 200m	E	3400	3745	3526	-218	2.0	2.3	2.1	-0.2	1.4	1.7	1.6	-0.1	8.0	8.1	6.9	-1.2	106.9	103.3	-3.6
	F	4100	2576	3381	805	2.0	1.4	1.8	0.4	1.7	1.2	1.7	0.5	9.0	5.6	6.7	1.1	107.8	108.2	0.5
バタフライ 100m	G	3800	3523	3927	404	2.0	1.8	1.8	0.0	1.6	1.7	2.0	0.3	9.0	7.8	8.7	0.9	105.2	106.6	1.3
	H	3200	2798	3557	759	2.0	1.6	2.0	0.4	1.4	1.3	1.9	0.6	10.0	6.5	6.9	0.4	80.9	81.4	0.5
平泳ぎ 100m	I	3800	3575	4086	511	2.0	2.5	2.1	-0.4	1.5	1.2	2.1	0.9	9.0	8.0	7.7	-0.3	93.3	92.7	-0.6
	J	4200	3599	4761	1162	2.0	1.8	2.7	0.9	1.5	1.5	1.9	0.4	9.0	7.1	9.0	1.9	95.0	96.3	1.3
	K	3500	2953	3540	587	2.0	1.9	1.5	-0.4	1.4	1.2	1.5	0.3	8.0	6.2	7.6	1.4	88.6	89.3	0.7

介入後の対象者全体の身体組成について、体重、BMI、除脂肪体重は有意に高くなっていた（表2）。この増加は、調査期間中のエネルギー摂取量の増加や練習量の増加を反映したものと考えられる（表3、5）。また、エネルギー摂取量は介入によって摂取目標量を達成したことから、対象者のエネルギーバランスは保たれていたと考えられる。

そして、約5ヶ月間の調査期間における介入の実施状況を示した食生活セルフチェック表の結果から、欠食の減少、主食、大豆製品、緑黄色野菜類、種実類、午前中の中における補食（おにぎり）の摂取頻度、さらに12項目の実施率における総合点数の有意な増加が認められ（表4）、この傾向は介入初期の頃に比べ、介入期間が進むにつれて高くなっていた。

さらに、介入による対象者全体のエネルギーと栄養素摂取状況については、エネルギーのみが有意に増加した（表3）。対象者個々の摂取量は、介入によってエネルギーと糖質で約73%（11名中8名）、たんぱく質の摂取量で約46%（11名中5名）、脂質の摂取量で約64%（11名中7名）が増加していた（表6）。また、対象者全体において、介入により、エネルギー、たんぱく質は摂取目標量を達成しており、糖質も摂取目標量の約90%を満たしていたことから、概ね達成することができたと考えられるが、脂質については摂取目標量を上回っていた（表3）。さらに、エネルギー、三大栄養素の摂取目標量を達成した個々の対象者は、エネルギーで約73%（11名中8名）、たんぱく質で約64%（11名中7名）、糖質は約27%（11名中3名）であった（表6）。また、脂質について、摂取目標量以下の対象者は約9%（11名中1名）のみであった（表6）。

これらの点から、栄養・食事指導による介入の目的とした脂質の摂取量（脂質エネルギー比）の抑制については、改善が不十分であったと考えられる。脂質の摂取量を抑制することができず、また、摂取目標量以下を達成した対象者は少なかった。介入前の調査結果から、本研究における対象者の多くが嗜好的に揚げ物を好むことから摂取量や摂取頻度が多い傾向にあったが、介入後もこれらの点を改善することができていなかったと考えられる。そして、糖質について、摂取目標量を達成した対象者は少なかったが、摂取量は対象者のうち約73%で増加していた。また、エネルギー摂取量の増加、エネルギー、たんぱく質の摂取目標量の達成について、成果を挙げることができた。以上の内容から、栄養・食事指導による介入が長期にわたるにつれ、食事管理状況、栄養状態が改善され、除脂肪体重も増加していたことから、日常の食生活における自己管理能力の向上は達成されたものと考えられる。

調査期間中の記録会における泳速度については、介入後に、約82%（11名中9名）の対象者で速くなっていた（表6）。また、エネルギー、三大栄養素摂取量と泳速度の変化では、エネルギーやたんぱく質、脂質の摂取量の変化と泳速度との関連性は認められなかったが、糖質の摂取量が増加した対象者の8名全員で泳速度が高くなっていた（表6）。これらの対象者では、毎食の主食量の増加や早朝トレーニング前の朝食における主食の摂取、早朝トレーニング後における補食としてのおにぎりの摂取が達成されていた。また、対象者8名のうち、対象者C、Jは介入後に糖質の摂取量が特に多く増加しており、摂取目標量を満たしていた。対象者C、Jは、昼食時に大学食堂を利用しており、介入前は主食について、日常的に普通茶碗サイズのご飯を選択し、また、うどん、ラーメン等の麺類を摂る場合、それらと主菜料理を選択していた。これらの点から大学食堂利用時について、主食のご飯は丼サイズを選択すること、麺類を選択する場合、麺類に加え、普通茶碗サイズのご飯も選択することを勧めた。さらに、ご飯、麺類以外にかぼちゃ、じゃがいも、さつまいもにも糖質が多く含まれていることから、これらの食品が使用されている主菜、副菜のメニューも積極的に選択することを指示した。介入後はこれらの内容の達成が確認された。また、対象者Jは、介入前について、早朝トレーニング前の朝食摂取量が十分でないにも関わらず、トレーニング後も補食を摂っていなかったが、介入後はトレーニング後に自ら調理したおにぎりを摂るようになっていた。

一方、糖質の摂取量が減少しており、泳速度が低下していた対象者E、Iでは、介入後においても、早朝トレーニング前における朝食や早朝トレーニング後における補食の欠食は、トレーニングや授業のスケジュール上、時間に制約があることが要因となり、十分に改善が成されていない状況であった。また、これらの対象者はアルバイトにより夜遅くに夕食を摂る日もあったことから、バランス良く十

分な夕食を摂る日ばかりではない状況であった。これらの点から、このような対象者について、朝食やトレーニング後の補食、夕食を十分に摂ることが困難な場合、対象者の授業日程やアルバイトの勤務時間を詳細に確認し、昼食において学生食堂での食事量を増加すること、アルバイト前に補食を摂っておくなど、対象者個人の生活パターンに対し、きめ細やかな栄養・食事指導に取り組む必要があると考えられる。

さらに、介入後における泳速度の変化率を従属変数、各栄養素摂取量の変化率を独立変数とした重回帰分析（ステップワイズ法）を行った結果、介入後における体重当たりの糖質の摂取量の変化率が有意な変数として認められた（ $R^2=0.437, p<0.05$ ）（図1）。スポーツ選手における競技力と糖質の摂取との関連性について、Costillら²⁴⁾は、水泳選手において、糖質の摂取量の増加に伴い、筋肉中のグリコーゲン量が増大し、持久力との相関性が高くなると報告している。また、長時間の運動には、高糖質食が効果的であり¹⁾、筋グリコーゲンの減少は低血糖と競技力低下の要因となり、疲労の原因となる^{22),25)}ことが知られている。

そして、先行研究では、スポーツ選手の競技力向上を目指し、管理栄養士による栄養・食事指導による介入が実施され、栄養状態の改善や身体組成の向上が報告されている^{26),27)}。このような介入により対象者のエネルギーや糖質の摂取量が増加し、栄養状態の改善は確認されているが、競技力との関連性は検討されていない。本研究においても、先行研究と同様に栄養・食事指導による介入により、エネルギーや糖質の摂取量が増加した対象者が多く確認された。さらに、本研究では、糖質の摂取量が増加した対象者全員で泳速度の増加が見られ、介入による競技力との関連性も確認された。これらのことから、栄養・食事指導による介入から糖質の増加が持久力の向上^{9),22)}に繋がり、泳速度の向上における要因となった可能性が示唆された。

高校生までは日常の食事について、保護者が食事管理を担当する場合が大半であるが、大学生では自己管理に大きく委ねられる。大学生のスポーツ選手では、親元を離れ、一人暮らしをする者も多く、自炊の困難な学生¹¹⁾、朝食を含めて欠食をする学生が多く^{12),13),28)}報告されているが、本研究では、日常の食生活における自己管理能力を要する大学生男子水泳選手に対し、栄養・食事指導による介入を実施した結果、栄養状態の改善に繋がったことが示唆された。さらに、泳速度の伸び盛りの対象者について、栄養素摂取量と泳速度との関連性を論じた。そこで、泳速度と関連性が見られた糖質の摂取について、介入後に一部の対象者では減少していたが、多くの対象者では増加していた。

今後は、糖質の摂取量が減少し、泳速度が低下していた対象者を中心に、個人の生活パターンにより応じた栄養・食事指導、また、面談による栄養・食事指導のみではなく、食品の選択や調理技術に関する参加型及び実践的な指導を交えたより長期的なサポートの重要性も示唆された。さらに、本研究では対象者が少ないことから、今後は多くの対象者によって泳速度の向上に関わる身体的、心理的、環境的な条件などの多因子と栄養素摂取との関連性に関する研究によって、栄養素摂取量の変化と泳速度との関連性が詳細に検討されることが望まれる。

【結論】

本研究では、大学生男子水泳選手の栄養状態の改善を目指し、日常の食生活における自己管理能力の向上を目的に、栄養・食事指導による介入を実施した。その結果、エネルギー摂取量が増加し、介入の経過とともに対象者の食事管理状況は改善され、身体組成も増加した。このことから、対象者の日常における食生活の自己管理能力の向上について、達成することができたと考えられる。また、エネルギー、三大栄養素摂取量と泳速度の変化では、糖質の摂取量が増加した対象者の全員で泳速度が高くなっていった。さらに、介入後における泳速度の変化率と体重当たりの糖質摂取量の変化率との間で関係が確認された。以上のことから、介入が対象者の食事における自己管理能力の向上に繋がり、栄養状態の改善や身体組成の増加に寄与したと考えられる。さらに、糖質の摂取と泳速度との間に関連性が示唆された。

【謝辞】

本調査を実施するにあたり、多大なるご協力を頂きました水泳部の選手の皆様、水泳部監督の田中克己氏、管理栄養士の赤澤佳香氏、有馬由布子氏、黒崎三葉氏、塩田美鈴氏、鳥羽奈津美氏、平松佑美氏に深く感謝致します。

【利益相反】

本研究内容に関して申告すべき利益相反はない。

【引用文献】

- 1) Kerksick, C.M., Arent, S., Schoenfeld, B.J., et al.: International society of sports nutrition position stand: nutrient timing, *J. Int. Soc. Sports Nutr.*, 29, 14, 33(2017)
- 2) Ivy, J.L.: Optimization of glycogen stores, nutrition in sports, *Blackwell Science Ltd.*, 97-111(2000)
- 3) Coates, A., Mountjoy, M., Burr, J.: Incidence of iron deficiency and iron deficient anemia in elite runners and triathletes, *Clin. J. Sport. Med.*, 27(5), 493-498(2017)
- 4) 風見公子, 芦田欣也, 佐藤裕子, 他: 栄養介入による男子大学生長距離ランナーの貧血指標の改善, *体力化学*, 3, 313-321(2014)
- 5) 樋口満: 新版コンディショニングのスポーツ栄養学, pp.96-111(2015), 市村出版, 東京
- 6) Evans, W.J.: Vitamin E, vitamin C, and exercise, *Am. J. Clin. Nutr.*, 72, 647-652S(2000)
- 7) 小清水孝子, 柳沢香絵, 樋口満: スポーツ選手の推定エネルギー必要量, *トレーニング科学*, 17, 245-250(2005)
- 8) Burke, L.M., Mujika, I.: Nutrition recovery in aquatic sports, *Int. J. Sport. Nutr. Exerc. Meta.*, 24, 425-436(2014)
- 9) Frajian, P., Kavouras, S.A., Yannakoulia, M., et al.: Dietary intake and nutritional practices of elite greek aquatic athletes, *Int. J. Sport. Nutr. Exerc. Meta.*, 14, 437-585(2004)
- 10) Hinton, P.S., Sanford, T.C., Davidson, M.M., et al.: Nutrient intakes and dietary behaviors of male and female collegiate athletes, *Int. J. Sport. Nutr. Exerc. Metab.*, 14, 389-405(2004)
- 11) 奥村友香, 岡村浩嗣, 小清水孝子, 他: 自炊とレシピ集に対する栄養系と体育系の一人暮らしの学生の認識, *日本スポーツ栄養研究誌*, 8, 11-17(2015)
- 12) Burke, L.M., Slater, G., Broad, E.M., et al.: Eating patterns and meal frequency of elite australian athletes, *Int. J. Sport. Nutr. Exerc. Metab.*, 22, 521-538(2003)
- 13) 藪田望, 松本範子: 期分けにおける栄養教育の有無が大学スポーツ選手の身体組成やエネルギーと各種栄養素摂取量に与える影響, *日本スポーツ栄養研究誌*, 12, 52-66(2019)
- 14) Yoshimura, H.: Anemia during physical training (sports anemia), *Nutr. Rev.*, 28(10), 251-253(2014)
- 15) Burke, L.M., Kiens, B., Ivy, J.L.: Carbohydrates and fat for training and recovery, *J. Sports. Sci.*, 22, 15-30(2004)
- 16) (財)日本体育協会スポーツ医・科学専門委員会: アスリートのための栄養・食事ガイド, pp.19-20(2006), 第一出版, 東京
- 17) (財)日本体育協会スポーツ医・科学専門委員会: アスリートのための栄養・食事ガイド, pp.58-62(2006), 第一出版, 東京
- 18) Rousseau, A.S., Hininger, I., Palazzetti, S., et al.: Antioxidant vitamin status in high exposure to oxidative stress in competitive athletes, *Br. J. Nutr.*, 92, 461-468(2004)
- 19) Haymes, E.M., Spillman, D.M.: Iron Status of women distance runners, sprinters, and control women, *Int. J. Sports. Med.*, 10, 430-433(1989)

- 20) 菱田明：日本人の食事摂取基準(2015年版)，pp.192, 242, 243, 283, 336, 337(2014)，第一出版，東京
- 21) (財)日本体育協会スポーツ医・科学専門委員会：アスリートのための栄養・食事ガイド，pp.21(2006)，第一出版，東京
- 22) Burke, L.M., Loucks, A.B., Broad, N. :Energy and carbohydrate for training and recovery, *J. Sports. Sci.*, 24(7), 675-685(2006)
- 23) 椿本昇三, 小島勝徳, 下山好充, 他：競泳コーチングにおける持久期トレーニングの評価—乳酸カーブテストを用いて—, *水泳水中運動科学*, 9, 1-8(2006)
- 24) Costill, D.L., Flynn, M.G., Kirwan, J.P., et al. : Effects of repeated days of intensified training on muscle glycogen and swimming performance, *Med. Sci. Sports. Exerc.*, 20(3), 249-254(1988)
- 25) Tipton, K.D., Elliott, T.A., Cree, M.G., et al.:Stimulation of net muscle protein synthesis by whey protein ingestion before and after exercise, *Am. J. Physiol. Endocrinol. Metab.*, 292, E71-E76(2007)
- 26) 海崎彩, 田中紀子：高校野球選手の栄養学的介入による夏季の体格・栄養状態の改善, *日本スポーツ栄養研究誌*, 8, 19-29(2015)
- 27) 海老久美子, 中尾茉美子, 上村香久子, 他：高校1年生野球部員の身体組成に及ぼす栄養指導の効果, *栄養学雑誌*, 64(1), 13-20(2006)
- 28) Minato, K., Sato, Y., Kobayashi, S., et al. : Nutritional status of japanese male Collegiate athletes, *Jpn. J. Phys. Fitness. Sports. Med.*, 55, S189-S192(2006)

栄養教諭養成における栄養教育実習に関する 指導方法の検討

A Methodological Study on how to instruct Nutrition Educational Practice In Nutrition Teacher Training Course

景山美津子*
Mitsuko KAGEYAMA

Abstract

At Kurashiki Sakuyo University, Nutrition Teacher Training course has commenced since 2005, which later offered the opportunity to obtain a Nutrition Teacher License since 2008. Following the first report of the Education Training Council in 1997 or the amendment of the Education Personnel License Act in 1998, the mandatory course subjects or other educational contents have been improved and enhanced as appropriate, which also includes systematizing one credit for pre- and post-teaching training. However, considering the limited learning time for students to receive three or four licenses during the course, great importance should be emphasized on how to effectively improve the practical teaching skills or leadership.

Therefore, for the meaningful nutrition education training, in order to help informative instruction in the course, we conducted a survey regarding the students' impression before and after the training course, and examined the methodology on how to motivate and instruct students during the nutrition education teacher training course. First, the results showed that most of the students, on the basis, were interested not only in nutrition education training itself, but also, more specifically, in how to make the educational guidance or how to improve their presentation skills in teaching. Secondly, approximately 60% of the students have experiences of food education classes (guidance) from nutrition teachers in their childhood. Although students who used to take those classes seemed to have a good image of nutrition teachers, it is really important for all of the students, which includes no experiences as such, to depict models of nutrition teachers. This is the critical point in this instruction, but can be achieved by sharing other students' presentations in mock lessons and discussing to improve planning or guiding of the class. Finally, vocal practice is recognized as the essential training regarding nutrition teachers course before starting this course. Some of the students, however, seemed to learn that the skill can improve their presentational performance. Vocal instructions should be continuously included in this training course. More meticulous studies on effective teaching methods will be continuously enhanced with the aid of these feedbacks in order to cultivate practical teaching skills as a teacher within the limited study time.

Keywords: Nutrition Teacher Training Course, Nutrition Educational Practice, Nutrition Education

はじめに

栄養教諭制度は2005（平成17）年4月1日にスタートした。それまでは、主に学校給食の管理業務を中心に行っていた学校栄養職員が食に関する指導の一部を担ってきた。栄養教諭制度の創設により、栄養教諭の役割は食に関する指導と学校給食の管理を一体的に行うものとされ、教諭や養護教諭と並んで、児童・生徒に対する指導を積極的に担う教育職員として位置づけられたのである。教職課程の科目や教育内容については、1997年（平成10年）の教育養成審議会第一次答申および、1998年（平成

*くらしき作陽大学食文化学部
Faculty of Food Culture Kurashiki Sakuyo University

11年)の教育職員免許法改正以降、教育実習の事前・事後の指導が制度化されている¹⁾。よって、栄養教諭要請における指導についても、この教育実習に合わせ指導方法を検討していく必要がある。

栄養教諭免許状は、栄養士あるいは管理栄養士の基礎資格の上に、教育に関する専門性を併せ持つこととされている。養成においては、新設された科目「栄養に係わる教育」で、食文化や食の歴史など、児童・生徒を取り巻く課題を踏まえ、栄養教諭としての使命や職務内容の重要性を理解し、教育に関する専門性および栄養に関する専門性を身に付けることができるようにすることを目的としている。²⁾

そこで、栄養教育実習では、栄養教諭の役割、職務について理解を深め、栄養教育に必要な資質の向上を図ることを目的としている。そして、教諭の資質と適性を身に付けるとともに、児童生徒に対する授業研究、生徒指導、学校行事等に主体的に取り組み、栄養教育における実践的な指導力を養うことを目指している。³⁾

くらしき作陽大学食文化学部では、2005年度(平成17年度)から、栄養教諭養成大学として授業科目が開講され、2008年度(平成20年度)から、栄養教諭免許が取得できるようになった。本論文では、当大学の栄養教育実習において、各実習生に対しいくつかの調査を行い、その指導方法について検討したのでその内容について述べる。

キーワード：栄養教諭養成、栄養教育実習、食育

I 目的

栄養教諭免許取得には、栄養士や管理栄養士の基礎資格取得に加え、教育に関する専門性を習得することが必要とされており、「栄養に係る教育に関する科目」と「教職に関する科目」双方を履修しなければならない。栄養士や管理栄養士の資格取得のために割く時間も必要な中、履修科目も多くなるため、限られた履修時間の中で教諭としての実践的な指導力を養うことが求められる。

そこで、栄養教育実習を有意義なものにし、栄養教育実習に関する指導に役立てることを目的に、栄養教育実習前後に学生の意識調査を実施し、栄養教諭養成における栄養教育実習に関する指導方法の検討を行った。

II 方法

1 調査対象

2020年度にくらしき作陽大学食文化学部で栄養教諭養成における栄養教育実習指導を履修した19名の学生を対象とした。

2 調査方法

栄養教育実習前(5月)と栄養教育実習後(10月)に、実施した(回答率100%)。

3 倫理的配慮及び利益相反

調査の趣旨と概要、そして回答は成績等には影響しないことを学生に説明した。この調査において利益相反(COI)は生じていない。

4 調査項目

(1) 栄養教育実習前の調査(調査対象：19人)

- 1 栄養教育実習についての興味
- 2 小・中学校で、栄養教諭から受けた食育授業(指導)の内容
- 3 栄養教諭の免許を取りたいと思った理由
- 4 栄養教育実習の前に、習得しておきたい内容

5 栄養教育実習で、体験したい内容

(2) 栄養教育実習後の調査（調査対象：19人）

- 1 栄養教育実習についての印象
- 2 栄養教育実習中に実施した食育授業(指導)の内容
- 3 栄養教育実習の前に、学習してよかったと思う内容
- 4 栄養教育実習の前に、もっと学習すべきだった内容
- 5 栄養教育実習で、体験して良かったと思う内容

Ⅲ 結果

(1) 栄養教育実習に対する印象調査

栄養教育実習前に調査した、栄養教諭免許を取りたい理由についての結果を図1に示す。栄養教諭として働きたい9人、教職者のスキルを身に付けたい8人、食育授業（指導）ができるようになりたい6人、美味しくヘルシーなメニューを食べさせたい3人、いろいろな資格を取りたい11人であった（表3）。栄養教諭の役割を自覚し、栄養教諭免許の取得に意欲があることが示唆された。

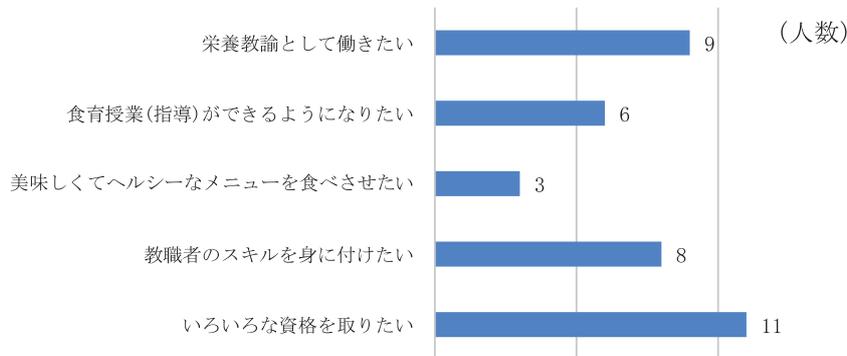


図1 栄養教諭の免許を取りたいと思った理由（2つ選択）

実習受講前の栄養教育実習についての興味は、とても興味がある9人（47.4%）、少し興味がある10人（52.6%）、あまり興味がない、全く興味がないは、0人であった（図2左）。栄養教育実習について興味があることがわかった。一方、栄養教育実習後の印象（図2右）は、とてもよかった13人（68.4%）、まあまあよかった6人（31.6%）、あまりよくなかった、全くよくなかったは、0人であった。栄養教育実習後の印象は、どの学生もよかったことが分かった。受講生の実習に対する興味と、印象について相関があると考えれば、実習受講後、習得内容等がより明確になり、教育実習に対する印象がより良好になった結果だと捉えられる。

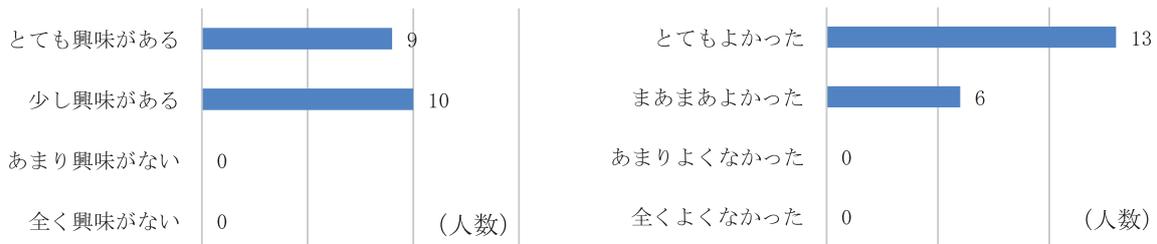


図2 実習前（左）および実習後（右）の、栄養教育実習に対する印象

(2) 食育授業の内容に関する印象調査

実習前後の食育授業の内容に対する印象について調査した結果を図3に示す。小・中学校で栄養教

論から受けた食育授業（指導）は、食べ物の働き9人、朝食について7人、かむことの大切さ6人、食品について5人、食べ物の旬3人、料理について・成長期の食生活・生活習慣病と食生活1人、まだ受けたことがないが7人であった（図3左）。栄養教諭からいろいろな内容の食育授業（指導）を受けていたが、食育授業（指導）を受けたことのない学生が36.8%いたことが分かった。また実習受講後、栄養教育実習内での食育授業の内容について印象調査を行った結果（図3右）、朝食について18人、食べ物の働き7人、食品について3人、料理について・かむことの大切さ・食べ物の旬1人、その他8人であった。食育推進基本計画において、子供に対する食育の推進の目標に関する事項として、朝食を欠食する子供の割合を平成27年度の44%から平成32年度までに0%を目指すことを掲げていることもあり、今回の実習内でもこの点について重点的に食育授業に盛り込んでいる。この結果、朝食について強く印象を受けている学生が1番多くなっていると考えられる。

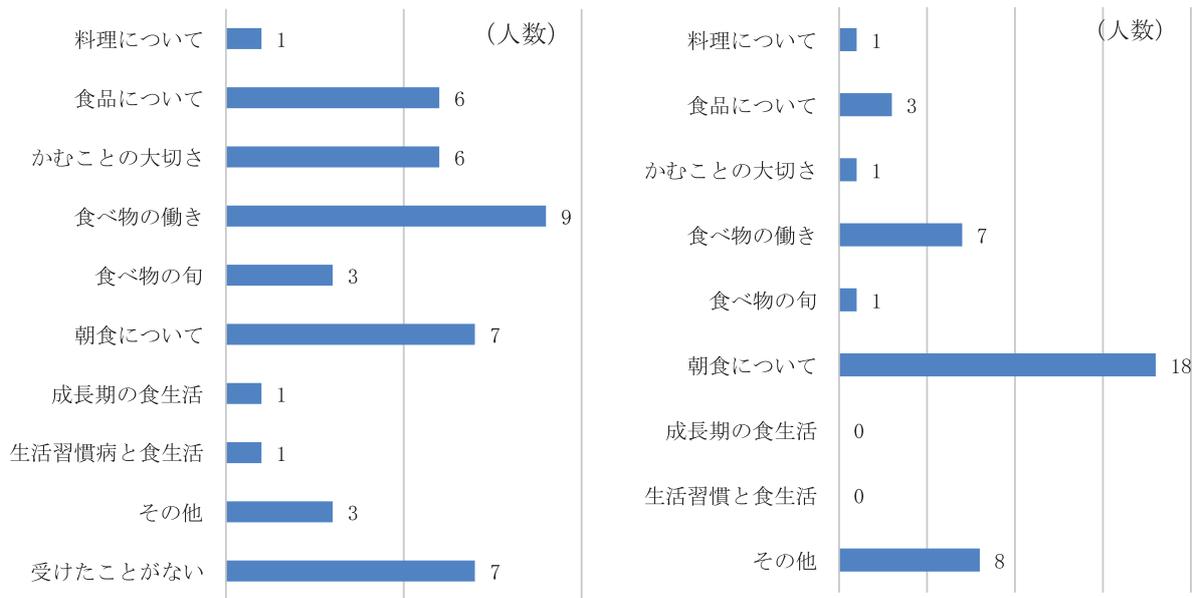


図3 実習前（左）および実習後（右）の、食育授業の内容に対する印象

（3）栄養教育実習での習得内容についての調査

実習受講前に、栄養教育実習で習得しておきたい内容について調査したところ、学習指導案の作成17人、模擬授業16人、食物アレルギー対応の知識14人、板書計画13人、児童・生徒の理解12人、教材研究9人、栄養学に関する知識8人、一般教養3人、自分の健康管理1人、発声練習・カウンセリング方法は0人となった（図4左）。栄養教育実習指導の初回講義時であったが、学生側は、栄養教育実習のおおよその内容について把握できていることが分かった。一方、実習を終えて、栄養教育実習の前に学習してよかったと思う内容について調査した結果、板書計画15人、模擬授業14人、学習指導案の作成13人、栄養学に関する知識12人、教材研究・児童生徒の理解10人、自分の健康管理5人、発声練習4人、一般教養3人、食物アレルギー対応の知識2人、児童・生徒の理解12人、カウンセリング方法1人となった（図4右）。これらを比較したところ、事前に習得したいと考えていた内容と、実際に実習を終えて習得してよかったと感じた内容には大きく違いがみられた。栄養学に関する知識は8人から12人に増え、発声練習は0人から4人に増えた結果となっていた。また、栄養教育実習の前に、もっと学習するべきだった内容については、栄養学に関する知識5人、学習指導案の作成4人、模擬授業・児童生徒の理解3人、教材研究2人、発声練習1人であった。栄養教育実習前に尋ねた、栄養教育実習前の習得しておきたい内容で、7番目だった栄養学に関する知識が、1番多く、5人から12人に増え、必要とできていなかった発声練習は、もっとするべきだったが1人になっていた（図5）。

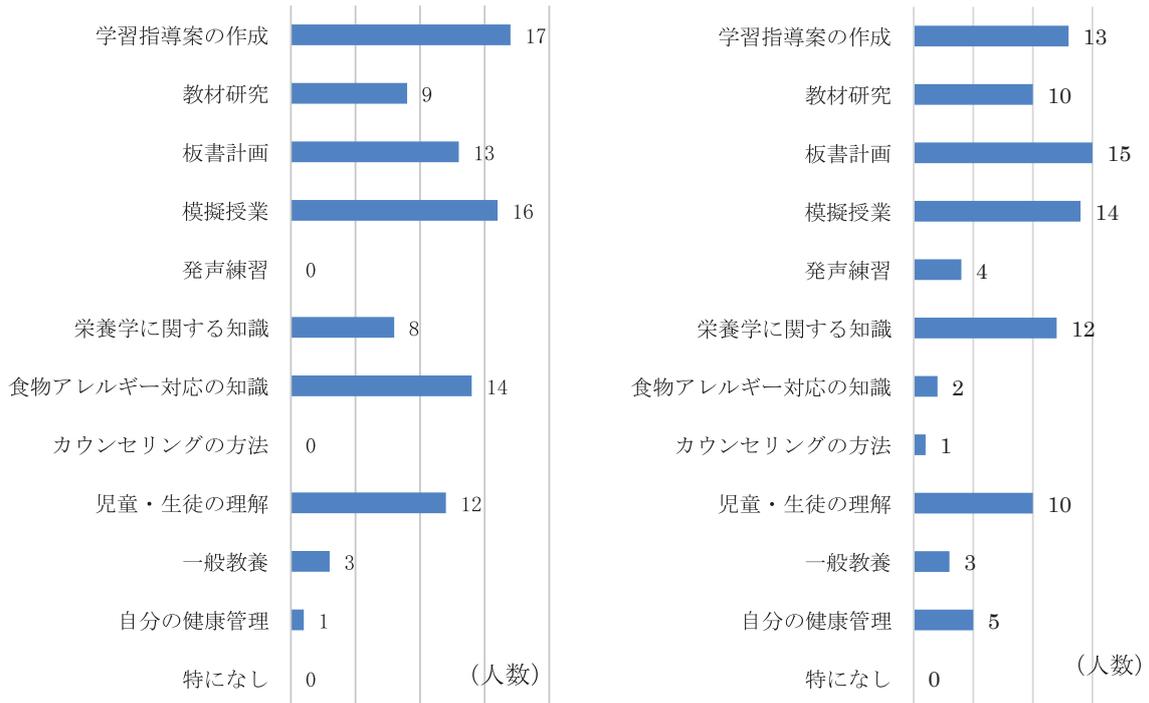


図4 実習前（左）および実習後（右）の、栄養教育実習での習得内容に関する調査

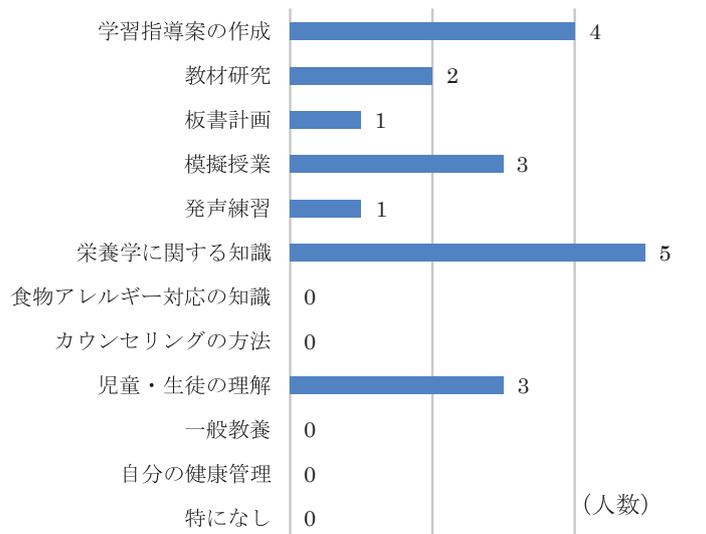


図5 実習後、実習前にもっと学習すべきだったと感じた内容

(4) 栄養教育実習の内容について

栄養教育実習受講前に、実習で体験したい内容について調査した結果、栄養教諭の仕事を知る16人、学校現場を知る15人、児童・生徒の理解を深める5人、食育授業（指導）を実施する2人、栄養教諭になりたい気持ちを高める0人となった（図6）。これに対し、実習受講後、栄養教育実習で、体験して良かったと思う内容は、学校現場を知る15人、食育授業（指導）を実施する11人、児童・生徒の理解を深める8人、栄養教諭の仕事を知る5人、栄養教諭になりたい気持ちを高める0人であった。栄養教育実習前に尋ねた、栄養教育実習で体験したい内容で、7番目だった食育授業（指導）が、体験して良かったと思う内容で2番目に多くなっており、食育に対するイメージ、食育指導を行うモチベーションが、実習受講により高まったことが示唆された（図6）。

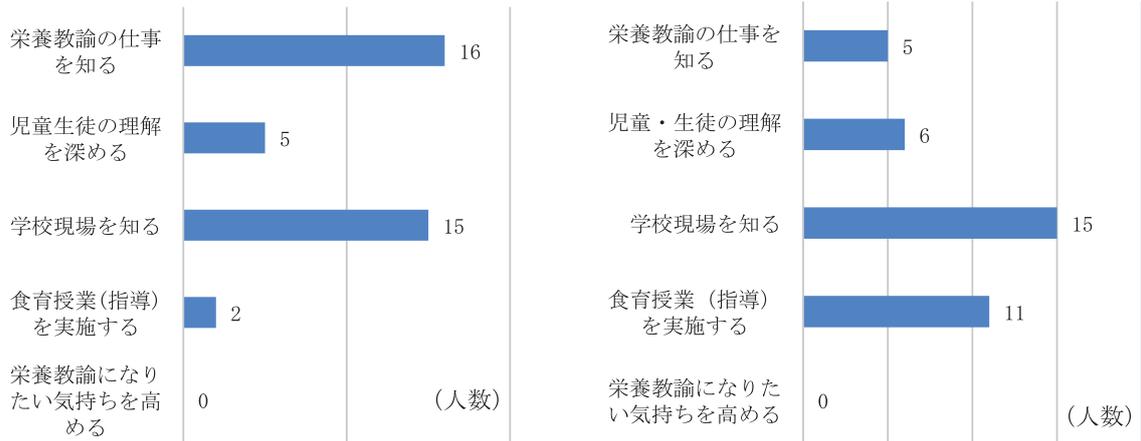


図6 実習内容について実習前体験したい内容（左）、実習後体験して良かった内容（右）

IV 考察

栄養教育実習に対する興味は、全員の学生にあった。しかし、研究課題の作成には、とても手間取っていた。実習に際しては、目的を十分に理解し、学習目標をもって実習に臨む必要がある。そのため、研究課題の作成は、栄養教育実習を有意義なものにするためにとても大切であることが、学生には理解できていなかった。研究課題の作成の時間を取ってしっかりと取り組む必要がある。

また、2005年に栄養教諭制度が発足して15年がたち、約6割の学生は、栄養教諭から食育授業（指導）を受けていたが、約4割の学生は、未だ受けていなかった。事前学習の模擬授業で、準備がほとんど完璧にできている学生もいたが、栄養教育実習の直前になっても、学習指導案作成や教材研究や板書計画の準備ができていない学生もいた。今年度は新型コロナの影響で、対面授業が6月開始となったため、オンライン授業でのスタートとなり、栄養教育実習に関する重要な部分の指導が十分にできなかったことも、学生の意識に影響したと考えられるが、栄養教諭と関わった経験がある学生は、栄養教諭の行う食育についてイメージがしやすく、順調に準備ができていたようである。栄養教諭と関わった経験のない学生に対して、栄養教諭の行う食育について、イメージがしやすくなるように手立てを考え、もっと細かな指示をする必要があった。

そして、栄養教育実習後の印象は、全員の学生がよかった。食育推進基本計画において、子供に対する食育の推進の目標に関する事項として、朝食を欠食する子供の割合を平成27年度の44%から平成32年度までに0%を目指すことを掲げている。そのため、栄養教育実習の食育授業（指導）は、朝食について、1番多くなっている。発声練習を栄養教諭に関する授業科目の中で実施している。実習前には必要性を認識している学生がいなかったが、実習後はもっとするべきだと思える学生がいた。発声が上手な学生もいるが、ほそほそと話すため聞き取りにくい学生もいる。発声練習で声の出し方や読み方等を練習することは、栄養教諭に必要な資質と捉え、これからも続けて実施していきたい。

また、栄養教諭実習前に習得しておきたい内容で、栄養学に関する知識は、実習前には7番目だったが、実習後は一番多くなっていた。栄養教諭免許状は、栄養士あるいは管理栄養士の資格の上に、教育に関する専門性を併せ持つこととされている。教育に関する専門性および栄養に関する専門性を身に付けることの必要性を、栄養教育実習で実感したと考えられる。

さらに、栄養教育実習前に尋ねた、栄養教育実習で体験したい内容で、7番目だった食育授業（指導）が、実習後に尋ねた、体験して良かったと思う内容で、2番目に多くなっていた。食育授業は、学習指導案の作成、板書計画、教材研究、模擬授業等、実習前にしっかりと準備をしていたことが、体験して良かった内容につながったと考えられる。

V 結論

今回、栄養教育実習をより有意義なものにするため、教育実習受講前後の受講学生に対して意識調査、実習に対する印象調査を実施し、教育実習指導方法についての検討を行った。その結果、以下のことが示唆された。

食育授業を受けた有無によらず、栄養教育実習における食育授業は重要であることが分かった。特に、朝食については、栄養教諭としての指導内容として、学生の関心も高かった。

実習前後で、学生は、栄養学に関する知識が必要であると認識した。

また、発声練習や児童・生徒の理解など、教育職員として身に付けなければならないことも実習を通して理解することができた。

これからも、効果的な指導方法を検討して、限られた履修時間の中で教諭としての実践的な指導力を養うために、より一層の充実を目指していきたい。

V 参考文献

- 1) 石川顕子他：栄養教諭養成課程における現状と課題、くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要 第43巻第1号（2010年）p.1～6
 - 2) 金田雅代 編著：四訂 栄養教諭論—理論と実際— 健帛社 2019年
 - 3) 笠原賀子 編著：栄養教諭のための学校栄養教育論 補訂 医歯薬出版 2018年
- 文部科学省：学校教育法（昭和22年3月31日法律第26号）最終改正 平成23年6月3日法律第61号
文部科学省：学校給食法（昭和29年6月3日法律第73号）最終改正 平成27年6月24日法律第46号
中央教育審議会答申：食に関する指導体制の整備について2004年（平成16年1月20日）
文部科学省：栄養教諭制度の公布2004年（平成16年5月21日）
農林水産省：食育基本法2005年（平成17年6月17日法律第63号）最終改正 平成27年9月11日法律第66号）
中央教育審議会答申：幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について2008年（平成20年1月17日）文部科学省:栄養教諭制度の概要
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/eiyou/04111101/003htm 2013年（平成25年6月20日）
農林水産省：第3次食育推進基本計画2016年（平成28年3月）
文部科学省：食に関する指導の手引き 第二次改訂版 2019年（平成31年3月）
田中信 監修・著書：栄養教諭養成における実習の手引き 第二版 東山書房 2011年3月29日
松崎政三他 編著：全施設における臨地実習マニュアル 給食経営管理・給食の運営 第3版 建帛社 2018年12月20日
高城孝介他 編著：第2版 実践給食マネジメント論 第一出版 2019年9月20日
相良麻里:教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討—実践的指導力の基礎（2）—、東京家政大学博物館紀要 第15集 p.1～10. 2010

大学カリキュラムと学習成果の現状分析 — 教員と学生による成果の意識の差 —

A Present Data Analysis of University Curricula and Learning Outcomes — Outcome Differences between Teachers and Students —

佐藤 大介*
Daisuke SATOH

Abstract

Kurashiki Sakuyo University has used 9 outcome items following their diploma policy on class evaluation by students since 2015, and on each class syllabus by teachers since 2019. This paper is intended as an investigation of present states of their university curricula and learning outcomes. Especially, 3 research questions were added: (1) Are outcome items on each syllabus well-balanced in their university curricula?, (2) Is self-assessment on class evaluation well-balanced in students' learning outcomes?, and (3) How much are outcome items on each syllabus and self-assessment on class evaluation matched?

The results indicated that teachers tended to expect students' outcomes such as positiveness, communication skills, cooperativeness and problem-solving skills at all university, while they didn't expect much formation and growth as human being. On the other hand, students evaluated themselves as growth of academics and liberal arts. However, matching degree between outcome items selected by teachers and evaluated by students was very low. It is concluded that outcome differences between teachers and students are clearly big and it's necessary to re-assess and re-adjust their curricula.

1. はじめに

くらしき作陽大学（以下、「本学」と言う。）は、音楽学部・食文化学部・子ども教育学部の3学部からなる総合大学であり、それぞれの学部で大学のディプロマ・ポリシー（以下、「DP」と言う。）及びカリキュラム・ポリシー（以下、「CP」と言う。）(2020)に基づいて、教育課程（カリキュラム）が編成されている。2015年度には、さらなる教育の質保証の観点から、授業評価アンケートの見直しを行い、「授業の成果に関する質問」区分に、DPに沿った9つの成果項目について自己評価する設問を新たに追加し、運用を開始した。また、2019年度よりシラバスにおいても、授業評価アンケートに記載の成果項目9項目について、「授業を通して学生が達成すべき成果」として教員自身が授業ごとに3項目選択記載する方式を導入した。これにより、各授業科目において達成すべき成果を学生自身が理解することができるようになった。同時に、シラバス作成時に教員が期待する成果と、授業評価アンケート回答時に学生が自己評価する成果に基づく、大学カリキュラムの分析が可能となった。

そこで、本研究では、2019年度に開講した授業科目のシラバス記載の成果項目及び授業評価アンケートの自己評価結果に基づき、本学の大学カリキュラムと学習成果の現状を分析し、成果と課題について考察する。

2. 1 大学カリキュラムの体系化

中央教育審議会は、「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」(2018)を取りまとめた。答申では、「2040年の展望と高等教育が目指すべき姿—学修者本位の教育への転換—」と題し、高等教育が「個々人の可能性を最大限に伸長する教育」に転換する必要性について言及している（p.6 -

*くらしき作陽大学 子ども教育学部 Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education

7)。カリキュラムの策定については、DPとカリキュラムの整合性や体系性を確保することや、全学横断的にカリキュラムを検討するために必要な体制の整備、ガバナンス強化の重要性を指摘している (p.29)。さらに、答申を受けて、2019年度には「全国学生調査」の試行調査 (文部科学省, 2020b) が実施されている。本調査は、学修者本位の教育への転換を目指す取り組みの一環として、学生の学びの実態を把握することにより、①各大学の教育改善に活かすこと、②我が国の大学に対する社会の理解を深める一助とすること、③今後の国における政策立案に際しての基礎資料として活用することを目的としている (p.1)。調査結果の報道発表資料 (2020a) では、「問4 次の知識や能力を身に付けるために、大学教育は役に立っていると思いますか。」の質問に対し、「専門分野に関する知識 (87%)、将来の仕事に関連しうる知識 (80%)、多様な人々と協働する力 (80%)、幅広い知識 (83%) 等については『とても役に立っている』、『役に立っている』という割合が高かったが、外国語を使う力 (30%)、統計数理の知識・技能 (45%) については割合が低かった。」という結果の記載があった (p.8)。これは、学生が身に付ける知識や技能に偏りが存在することを示唆しており、カリキュラムの体系化における課題の指摘と捉えることもできる。

濱名ら (2013) は、CP策定やカリキュラムの体系化について、各大学に求められているのは、その教育目的や学位授与の方針に示された学習成果を達成するために、学生の視点に立ち、学習の系統性や順次制に配慮しながら体系的な教育課程を編成し、実施、改善していることを可視化し、社会に対して説明することだとしている。また、松下 (2012) によれば、カリキュラムの編成主体として、大学のカリキュラムは、学生の手を介して初めてカリキュラムとして完成する性格を持っており、一人ひとりの学生のたどった跡に初めて姿を現すとし、「学びの経験の履歴」としてのカリキュラムであると述べている。

カリキュラムにおける体系性に関する学生の意識については、教員から見たカリキュラムと学生からみたカリキュラムの意識の異同を調査した南部 (2003) の考察が参考になる。南部の調査では、カリキュラムの幅の広さと補習的科目の提供については、教員評価と学生評価との間で正の相関関係がみられるが、カリキュラムの体系性と教え方ではそうした関係性が見られなかったと結論付けている。その中で、カリキュラムの体系性については、教員は全体を視野に入れて体系性を判断するのに対し、学生は自らが受けてきた個々の科目を体系づけられるかが問われるため、うまく体系づけられないかもしれないし、逆に何らかの体系性を何となく感じているかもしれないと考察で述べている。

2.2 DPに応じた授業を通して達成すべき項目について

本学のDPは、次の通りである (公式ウェブサイトより抜粋) (2020)。

くらしき作陽大学は、ディプロマ・ポリシーとして、下記の「学士力」を修得することを目標としています。

- ・建学の精神を体得し、豊かな人間性と知性を基盤に、多様な人々とコミュニケーションができる。
- ・修得した専門的知識と技術を活用して、課題を発見し解決できる。
- ・目標を掲げて主体的に学び続け、「自利利他」の精神で社会に貢献できる。

上記に基づき、授業を通して学生が達成すべき項目として、次の9つの成果項目を設定している。本項目の詳細な設計・設定については、筆者が本学着任以前のことであり、議事録等にも明確な記載がなかったため、その経緯や趣旨については十分に確認することができなかった。

- (1) 専門的知識や技術、または言語能力や ICT 活用の力などを身につける
- (2) さらに関連分野を学ぶ意欲がわく
- (3) 人として生き方を考えたり、人間形成に役立てる
- (4) 人間や社会、文化や自然などへの理解を深める

- (5) 進んで取り組む実践力を身につける
- (6) コミュニケーション能力やお互いに協力しあう力を向上させる
- (7) 表現力やプレゼンテーション能力を身につける
- (8) 問題を発見して解決する力を向上させる
- (9) 職業を選択する力の向上や、職業に就く意欲がわく

この9項目がシラバス及び授業評価アンケートに記載されている。シラバスでは、教員が各授業のシラバス作成時に、「授業を通して学生が達成すべき成果」として、3項目をシラバスに転記するようになっている。また、授業終了時または終盤に実施する授業評価アンケートでは、マークシート方式で、各授業を受けた成果として学生自身が自己評価し、あてはまる項目について該当するものをすべて塗りつぶすようになっている。

なお、以下本論では、各項目については、上記の順序で、「成果項目1」、「成果項目2」等と省略し、表記する。

3. 研究の目的と方法

本研究の目的は、本学における大学カリキュラムと学習成果の現状、特に、教員と学生による成果の意識の差に着目して分析し、成果と課題について考察することである。そこで、以下の3つを Research Questions（以下、「RQ」と言う。）とする。

- RQ1：教員がシラバスに転記した成果項目の結果から、大学カリキュラムの現状はどのようになっているのか。
- RQ2：学生が授業評価アンケートで自己評価した成果項目の結果から、大学カリキュラムにおける学習成果はどのようになっているのか。
- RQ3：シラバス作成時に教員が期待する成果と、授業評価アンケート回答時に学生が自己評価する成果について、どの程度意識に差があるのか。

3つのRQを明らかにするため、2019年度に本学で開講された授業科目（レッスン科目は除く）の内、「シラバスが作成されている」かつ「授業評価アンケートが実施されている」科目を抽出し分析を行った。大学カリキュラムについては、各学部・学科（場合によっては専修別）ごとに設定されているが、本調査では学部ごとに分析を行った。本研究の調査対象となる授業科目数について、学部・科目区分・開講期・シラバス設定項目数をまとめたのが表1である。同一授業科目名でも複数のクラスにわたって個別に開講している科目はそれぞれを1科目としている。「全学共通」の科目とは、特定の学部の学生を対象として開講していない教養教育科目を指す。シラバス設定項目数については、3項目転記するようシラバス作成要領では指示しているが、0個といった未入力科目や4個といった超過して入力している科目も含めて調査対象とした。理由として、大学カリキュラムの現状を調査するために、どの程度の割合で指定されているかを調査する必要性もあると考えたからである。

また、学生による授業評価アンケートの自己評価については、同一の学生が履修する複数の授業科目で自己評価・回答しているため、延べ人数26,736件（音楽学部3,870件、食文化学部10,142件、子ども教育学部11,140件、全学共通1,584件）を調査対象とした。倫理的配慮として、2019年度授業評価アンケート結果については、アンケートの趣旨に従い、個人が特定できない形及び調査に必要な項目のみのデータの提供を受けている。

表1 学部別調査対象科目数

開講学部	開講学年	開講期	科目区分		合計	シラバス設定項目数					
			教養教育 科目	専門教育 科目		0個	1個	2個	3個	4個	
音楽学部	1年次	前期	20	51	71	20	0	0	51	0	
		後期	24	52	76	20	0	0	56	0	
	2年次	前期	8	30	38	10	0	0	28	0	
		後期	6	45	51	11	0	0	40	0	
	3年次	前期	3	26	29	6	0	0	23	0	
		後期	5	30	35	7	0	0	28	0	
	4年次	前期	2	14	16	2	0	0	14	0	
		後期	1	14	15	2	0	0	13	0	
	合計			69	262	331	78	0	0	253	0
	食文化学部	1年次	前期	24	34	58	9	1	0	48	0
			後期	22	39	61	6	4	0	51	0
		2年次	前期	8	25	33	6	0	0	27	0
後期			10	29	39	5	0	0	34	0	
3年次		前期	1	40	41	6	1	0	34	0	
		後期	0	20	20	1	0	0	19	0	
4年次		前期	0	2	2	0	0	0	2	0	
		後期	0	14	14	1	1	0	12	0	
合計			65	203	268	34	7	0	227	0	
子ども教育学部		1年次	前期	22	53	75	6	0	0	69	0
			後期	13	48	61	5	0	1	55	0
		2年次	前期	5	53	58	8	0	0	50	0
	後期		4	52	56	10	0	0	46	0	
	3年次	前期	4	42	46	5	0	0	41	0	
		後期	3	52	55	26	0	0	28	1	
	4年次	前期	0	22	22	4	0	0	18	0	
		後期	0	24	24	1	0	0	23	0	
	合計			51	346	397	65	0	1	330	1
	全学共通	1年次	前期	9	0	9	0	0	0	9	0
			後期	18	0	18	1	0	1	16	0
		3年次	後期	2	0	2	0	0	0	2	0
全学共通合計			29	0	29	1	0	1	27	0	
全体の合計			214	811	1025	178	7	2	837	1	

なお、シラバス作成時に「授業を通して学生が達成すべき成果」については「転記」するようになっていたが、誤字や脱字等の転記不備があったものについては、各成果項目に該当するものとみなし分析している。また、指定の9項目以外の記載があった内容については、指定の成果項目のみを分析対象とした。

4. 結果と考察

(1) 大学カリキュラムの現状について

RQ1について、各授業科目の「授業を通して学生が達成すべき成果」として教員がシラバス上に転記した成果項目を、学部別・科目区分別にどの程度選択しているか集計した結果が表2である。表2より、すべての学部で50%以上の授業で選択されている成果項目1がある一方、10%以下と選択の割合が少なくなっている成果項目3もあった。学部別の結果を見ると、音楽学部は、成果項目2が49%という高い割合で選択されており、特に専門教育科目では50%が選択している。食文化学部では、成果項目2(36%)、成果項目6(34%)、成果項目8(37%)の項目が、3分の1以上の授業科目で選択されており、成果項目6と成果項目8については、専門教育科目より教養教育科目での選択の割合が多くなっている。子ども教育学部は、成果項目5(57%)の項目が半数以上の授業科目で選択されており、成果項目7(45%)が選択されている割合も他の学部に比べると高くなっており、教養教育科目では成果項目6(73%)が高い割合で選択されている。全学共通科目については、成果項目5(76%)、成果項目6(72%)、成果項目8(62%)の項目が高い割合で選択されている。また、音楽学部や子ども教育学部の専門教育科目では、成果項目4(音楽学部6%、子ども教育学部8%)及び成果項目8(音楽学部13%、子ども教育学部15%)について、音楽学部や食文化学部の専門教育科目では、成果項目7(音楽学部15%、食文化学部14%)について、それぞれ20%以下で選択されている。子ども教育学部では、他学部と比較すると、専門教育科目において成果項目6(15%)と成果項目9(12%)が選択されている科目が少ないことも分かる。

この結果から考察できることは、学部別にみると、音楽学部では、専門性(成果項目1)、学習意欲(成果項目2)、コミュニケーション能力・協調性(成果項目6)、キャリア意識(成果項目9)といった観点を中心に、食文化学部では、専門性(成果項目1)、学習意欲(成果項目2)、コミュニケーション能力・協調性(成果項目6)、問題解決能力(成果項目8)といった観点を中心に、子ども教育学部では、専門性(成果項目1)、積極性・実践力(成果項目5)、表現力(成果項目7)といった観点を中心にそれぞれ成果を期待しているということである。全学共通科目では、積極性・実践力

表2 成果項目別のシラバス記載科目数

開講学部	科目区分	成果	成果	成果	成果	成果	成果	成果	成果	成果
		項目1	項目2	項目3	項目4	項目5	項目6	項目7	項目8	項目9
	教養	41 (59%)	30 (43%)	19 (28%)	22 (32%)	14 (20%)	21 (30%)	26 (38%)	14 (20%)	8 (12%)
音楽学部	専門	128 (49%)	131 (50%)	11 (4%)	17 (6%)	58 (22%)	69 (26%)	40 (15%)	34 (13%)	76 (29%)
	全体	169 (51%)	161 (49%)	30 (9%)	39 (12%)	72 (22%)	90 (27%)	66 (20%)	48 (15%)	84 (25%)
食文化学部	専門	106 (52%)	91 (45%)	14 (7%)	47 (23%)	50 (25%)	53 (26%)	29 (14%)	67 (33%)	42 (21%)
	全体	140 (52%)	96 (36%)	27 (10%)	58 (22%)	74 (28%)	90 (34%)	52 (19%)	98 (37%)	53 (20%)
子ども教育学部	教養	35 (69%)	6 (12%)	10 (20%)	8 (16%)	22 (43%)	37 (73%)	16 (31%)	11 (22%)	2 (4%)
	専門	227 (66%)	61 (18%)	18 (5%)	29 (8%)	205 (59%)	53 (15%)	163 (47%)	52 (15%)	41 (12%)
	全体	262 (66%)	67 (17%)	28 (7%)	37 (9%)	227 (57%)	90 (23%)	179 (45%)	63 (16%)	43 (11%)
全学共通	教養(全体)	1 (3%)	6 (21%)	2 (7%)	12 (41%)	22 (76%)	21 (72%)	1 (3%)	18 (62%)	0 (0%)
	全体	572 (56%)	330 (32%)	87 (8%)	146 (14%)	395 (39%)	291 (28%)	298 (29%)	227 (22%)	180 (18%)

(成果項目2)、コミュニケーション能力・協調性(成果項目6)、問題解決能力(成果項目8)といった観点を中心に成果を期待している。しかしながら、人生観・人間形成(成果項目3)の観点については、全学的に選択される割合が少数となっており、授業科目を見ると、学部別に実施しているキャリア教育系科目を中心とした教養教育科目等で選択されていた。

以上より、教員が各授業科目で期待する成果は、全学で見ると偏りがあることが確認できた。この9つの成果項目はDPに沿っている内容であるため、教育の質保証の観点からバランスの取れた大学カリキュラムの構築が求められる。音楽学部や子ども教育学部の場合、専門性(成果項目1)や学習意欲(成果項目2)、積極性・実践力(成果項目5)向上を目指す科目はあっても、人文社会・科学への理解(成果項目4)を促す授業科目は少ないと考えられ、食文化学部では、人生観・人間形成(成果項目3)の観点を除いてはバランスが取れているようにも感じるが、各成果項目間の差を少なくしていく努力もまた必要であると考えられる。こうした改善に向けては、大学カリキュラムの見直しに留まることなく、各授業で教員が期待する成果について、しっかりとしたカリキュラムマネジメントを展開していかなければならない。そのためにも、一つ一つの授業内容について学部一体となって協議し、これらの成果項目についてどの授業科目でどのような成果を育てるのか、重点化していくのかを検討することが肝要である。

(2) 学生の学習成果について

RQ2について、授業評価アンケートで「授業の成果に関する質問」に対して学生が自己評価した成果項目を、学部別にどの程度選択しているか集計した結果が表3である。学部別にみると、すべての学部で共通して25%以上の項目となっているのは、成果項目1(音楽学部31%、食文化学部36%、子ども教育学部29%)及び成果項目4(音楽学部27%、食文化学部28%、子ども教育学部29%)の2項目であり、全体で見ても、成果項目1は31%、成果項目4は27%と高い割合となっている。しかし、10%未満の項目については、音楽学部では成果項目7(9%)、成果項目8(8%)、成果項目9(6%)の3項目、食文化学部では成果項目3(6%)、成果項目6(8%)、成果項目7(9%)、成果項目9(9%)の4項目、子ども教育学部では成果項目6(9%)の1項目となっている。

この結果から、受講後の成果として、全学的には、専門性(成果項目1)や、シラバスではあまり選択されていなかった人文社会・科学への理解(成果項目4)が学生には図られていることが分かる。一方で、コミュニケーション能力・協調性(成果項目6)については、シラバスでは全体で28%の授業で選択されていたが学生の自己評価は9%に留まっており、成果項目3については、シラバス記載の割合(8%)も学生の自己評価の割合(12%)も低い値となっている。また、成果項目9については、食文化学部では栄養士(管理栄養士を含む)、子ども教育学部では教師・保育士といった職業選択が

表3 成果項目別の授業評価アンケート自己評価回答数

開講学部	成果項目1	成果項目2	成果項目3	成果項目4	成果項目5	成果項目6	成果項目7	成果項目8	成果項目9
音楽学部	1215 (31%)	447 (12%)	480 (12%)	1041 (27%)	747 (19%)	400 (10%)	334 (9%)	324 (8%)	242 (6%)
食文化学部	3687 (36%)	1116 (11%)	623 (6%)	2837 (28%)	1897 (19%)	767 (8%)	870 (9%)	1674 (17%)	909 (9%)
子ども教育学部	3236 (29%)	1341 (12%)	1941 (17%)	3179 (29%)	2466 (22%)	1000 (9%)	1513 (14%)	2246 (20%)	1714 (15%)
全学共通	281 (18%)	518 (33%)	133 (8%)	225 (14%)	286 (18%)	128 (8%)	409 (26%)	297 (19%)	66 (4%)
全体	8419 (31%)	3422 (13%)	3177 (12%)	7282 (27%)	5396 (20%)	2295 (9%)	3126 (12%)	4541 (17%)	2931 (11%)

明確であるにもかかわらず低い数値（食文化学部9%、子ども教育学部15%）となっており、音楽学部では、職業選択の多様性がある中でさらに低い数値（6%）となっており、この項目についてはさらに重点的な指導、キャリア教育の充実が必要であると考えられる。

以上より、学生が各授業での学習を通して成長したと自己評価した成果については、全学で見ると偏りの存在が確認できた。また、前項での結果と比較すると、食文化学部は他学部と比べてシラバス記載の成果についてはバランスがとれていたが、学生の自己評価ではバランスがとれていないとは言えず、全学的に教員が期待する成果と一致していない傾向であることも確認できた。

（3）教員と学生の成果の意識の差について

RQ3については、各授業シラバスで教員が転記した成果項目と、その授業を履修した学生の授業評価アンケートで自己評価した成果項目が、学部別にどの程度マッチングしているか集計した結果が表4である。すべての学部において、教養教育科目より専門教育科目の方がマッチングしている項目数が多いことが分かる。しかし、全体として、マッチング項目が全くない学生（一致項目なし）も50%以上を超えており、シラバス上で教員が指定した項目について、学生が当該項目を成果と考えていないことも分かる。教員の設定と学生の自己評価については、1項目一致が全学共通を除いて31～40%となっているが、2項目一致は6～10%、3項目一致、つまりすべて一致している学生は、1～3%のみの結果となった。

また、成果項目別にどの程度マッチングしているか集計した結果が表5である。成果項目1は全体で21%のマッチングを確認でき、学部の専門教育科目においても、23%～28%と高い割合となっている。一方で、成果項目2、成果項目3、成果項目6、成果項目7、成果項目9は、すべての学部・すべての科目区分において、5%未満のマッチングとなっている。10%未満であれば、成果項目8も含められる。つまり、9項目中6つの成果項目については、教員が期待した成果と学生が成長したと感じた成果の間に大きな差があることが分かる。

この結果から考察できることは、教員が各授業で期待する成果と学生が成長したと感じた成果については、大きな差があり、バランスの取れた大学カリキュラムを設定したとしても、学生の成果と必ずしも一致しない可能性が考えられる。また、学生が成長したと感じる成果とのマッチングの不一致は、つまり、授業内容や教育方法についても、教員が期待する成果を目指したものとなっていない可能性を示唆している。これは、南部（2003）の調査において、カリキュラムの体系性と教え方に関係

表4 学部別マッチング項目数

開講学部	科目区分	一致項目なし	1項目一致	2項目一致	3項目一致
音楽学部	教養	882 (64%)	428 (31%)	59 (4%)	7 (1%)
	専門	916 (54%)	620 (37%)	117 (7%)	34 (2%)
	全体	1798 (59%)	1048 (34%)	176 (6%)	41 (1%)
食文化学部	教養	1309 (58%)	796 (35%)	143 (6%)	20 (1%)
	専門	3358 (52%)	2460 (38%)	528 (8%)	84 (1%)
	全体	4667 (54%)	3256 (37%)	671 (8%)	104 (1%)
子ども教育学部	教養	1520 (56%)	984 (36%)	193 (7%)	23 (1%)
	専門	3293 (48%)	2736 (40%)	708 (10%)	144 (2%)
	全体	4813 (50%)	3720 (39%)	901 (9%)	167 (2%)
全学共通	教養(全体)	983 (64%)	404 (26%)	102 (7%)	44 (3%)
	全体	12261 (54%)	8428 (37%)	1850 (8%)	356 (2%)

表 5 成果項目別マッチング数

開講学部	科目区分	成果	成果	成果	成果	成果	成果	成果	成果	成果
		項目 1	項目 2	項目 3	項目 4	項目 5	項目 6	項目 7	項目 8	項目 9
	教養	185 (13%)	56 (4%)	44 (3%)	123 (9%)	70 (5%)	49 (4%)	5 (0%)	31 (2%)	4 (0%)
音楽学部	専門	465 (28%)	80 (5%)	12 (1%)	67 (4%)	139 (8%)	82 (5%)	16 (1%)	24 (1%)	71 (4%)
	全体	650 (21%)	136 (4%)	56 (2%)	190 (6%)	209 (7%)	131 (4%)	21 (1%)	55 (2%)	75 (2%)
	教養	454 (20%)	16 (1%)	35 (2%)	175 (8%)	193 (9%)	71 (3%)	33 (1%)	156 (7%)	9 (0%)
食文化学部	専門	1485 (23%)	348 (5%)	27 (0%)	708 (11%)	412 (6%)	201 (3%)	35 (1%)	319 (5%)	233 (4%)
	全体	1939 (22%)	364 (4%)	62 (1%)	883 (10%)	605 (7%)	272 (3%)	68 (1%)	475 (5%)	242 (3%)
	教養	559 (21%)	18 (1%)	83 (3%)	138 (5%)	244 (9%)	114 (4%)	26 (1%)	206 (8%)	51 (2%)
子ども教育 学部	専門	1682 (24%)	313 (5%)	42 (1%)	578 (8%)	856 (12%)	195 (3%)	104 (2%)	421 (6%)	397 (6%)
	全体	2241 (23%)	331 (3%)	125 (1%)	716 (7%)	1100 (11%)	309 (3%)	130 (1%)	627 (7%)	448 (5%)
全学共通	教養 (全体)	6 (0%)	32 (2%)	33 (2%)	166 (11%)	243 (16%)	76 (5%)	0 (0%)	184 (12%)	0 (0%)
	全体	4836 (21%)	863 (4%)	276 (1%)	1955 (9%)	2157 (9%)	788 (3%)	219 (1%)	1341 (6%)	765 (3%)

性がなかった結論と同じことが言える。教員が期待した成果と同じ項目の成果を期待するためには、その成果項目に応じた内容の指導をきめ細やかに準備・展開し、学生が成果として十分に感じられるように工夫しなければならない。

5. おわりに

本論では、シラバス記載の成果項目と授業評価アンケートの自己評価に基づき、教員と学生による意識の差に着目して、本学の大学カリキュラムと学習成果の現状を分析し、成果と課題について考察した。その結果、総合大学として、専門性（成果項目1）向上を目指した授業が広く開講され、学生もそれに対して成果を感じている一方で、人生観・人間形成（成果項目3）の観点については、教員・学生共に、十分な成果として期待・実感できていないことも明らかとなった。また、教員と学生による成果の意識の差が大きい状態にあることが分かった。

最後に、本研究の課題と今後期待する内容について5点述べたい。

まず、本論では学部または科目区分の別に基づいた検討を行ってきた。本来であれば、入学年度ごとに大学カリキュラムには差があるため、各入学年度の情報を整理して検討する必要がある。本研究においても入学年度別の分析を試みたが、開講されている授業科目数や授業評価アンケートに回答している学生数が入学年度（学年）ごとに大きな差があり、十分な分析・検討ができないと判断し、今回は詳細な分析を断念した。

2点目として、本論では学生全体の傾向を調査したに過ぎず、個々の学生がどのような経年変化をたどり、卒業時にどのような成果項目の割合となっているかについては、全く検討されていない。中央教育審議会（2018）で掲げられている「個々人の可能性を最大限に伸長する教育」の実現には、学生一人一人の成果の理解が不可欠である。今回の調査では、教員と学生の意識の差に重点を置いたため、この点について十分な検討ができていない。

3点目は、9つの成果項目についての再検討の余地である。この成果項目はDPに沿っているものであると前述したが、各項目を詳細に検討してみると、例えば、成果項目1については、「専門的知

識や技術」といった専門教育科目で期待される成果がある一方で、「または言語能力や ICT 活用の力などを身につける」ともあり、汎用的な知識・技能も含まれている。そのため、本論でも、教養教育科目において成果として教員も学生も選択・回答していた。また、「言語能力」という用語の曖昧さもある。成果項目6では、「コミュニケーション能力」という用語、成果項目7では「表現力」という用語がそれぞれ含まれている。厳密には異なるものとして考えることはできるが、「言語能力」に包含するものとも考えることもできるため、複数の項目にわたって重複している要素があると考えられる。今後は、本論で明らかとなった本学のバランスが十分ではないカリキュラム等に対して、より正確にバランスの取れたカリキュラム構築を目指して、成果項目について再構築してみることも必要ではないかと考える。

4点目に、学生の自己評価時の観点である。学生は、シラバス上で各授業の成果項目については事前に確認したとしても、授業評価アンケートで実際に自己評価する際に、何をもち自分自身がその成果があったとみなすかの観点について、共通理解を図ることが難しい。特に、複数の授業を履修している学生が特定の科目について、その範囲内で成果を個別に抽出し選択・回答することは不可能に近いと考えられる。9つの成果項目それぞれについて、学生自身がどのような成果があれば自己評価してよいかを個別に例示する（ループリック化する）などし、理解を促すことも必要ではないかと考えられる。

最後に、カリキュラムマネジメントの視点である。中留（2012）は、カリキュラムマネジメントの実働においては、教育活動の内容上・方法上における「連関性」とその連関性を支える条件整備の中で核となる関係者による「協働性」とが「相補的な関係」にあることが必要条件であると述べている。授業評価アンケートの結果については、本学IR推進室が中心となり分析を行い、毎年度「各種アンケート調査報告書」としてまとめられ、全教職員にメール配信されている。しかし、報告書には各種調査のすべてのアンケート項目についての集計結果等が記載されており、内容についても一つ一つが集計結果の説明であるため、すべての内容について教員が十分に検討・確認し、カリキュラムマネジメントに活かすことは困難である。そのため、本研究により、今後のカリキュラムマネジメントのために必要な情報の収集及び分析をIR推進室が担い、カリキュラムマネジメントの観点に立った情報提供をしていくことが必要ではないかと考える。

教育とは、思うように育たない、だからこそ、やり甲斐がある。大学は毎年カリキュラムを見直し、入学してくる学生に対する教育成果を見通しているからこそ、学生に期待する成果も明確である。しかし、学生たちもまた、大学での授業等を通じて、様々な成長を遂げている。学生と教員、そして教員同士も含めた全学協働により、目指すべき姿に近づけるよう、教育に取り組んでいくことが今後一層求められるのではないかと感じる。

参考文献・引用文献

- 中央教育審議会. (2018). 2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）（中教審第211号）. Retrieved on November 5, 2020 from https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf
- 濱名篤, 川嶋太津夫, 山田礼子, 小笠原正明 (編著). (2013). 大学改革を成功に導くキーワード30「大学冬の時代」を生き抜くために. 東京：学事出版. pp. 99-104.
- くらしき作陽大学のポリシー | くらしき作陽大学 作陽短期大学. (2020) Retrieved on November 5, 2020 from https://www.ksu.ac.jp/about/university_policy
- 松下佳代. (2012). 第2章大学カリキュラム. 京都大学高等教育研究開発推進センター (編). 生成する大学教育. 京都：ナカニシヤ出版. pp. 25-76.
- 文部科学省. (2020a). 令和元年度「全国学生調査（試行実施）」の結果について（報道発表）. Retrieved on November 5, 2020 from https://www.mext.go.jp/content/20200616-mxt_koutou01-000001987_04.pdf

- 文部科学省. (2020b). 令和元年度「全国学生調査（試行実施）」結果【資料編】. Retrieved on November 5, 2020 from https://www.mext.go.jp/content/20200616-mxt_koutou01-000001987_05.pdf
- 中留武昭. (2012). 大学のカリキュラムマネジメント—理論と実践. 東京：東信堂. pp. 3 - 19.
- 南部広孝. (2003). 第4章学士課程のカリキュラム—教員と学生の評価. 有本章（編）. 高等教育シリーズ122 大学のカリキュラム改革. 東京：玉川出版. pp. 89 - 104.

知的障害を伴う自閉スペクトラム症児に対する 報告スキルの指導

Teaching a Child with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disabilities to Account Skills

久保田将平¹・永井祐也²・橋本正巳³
Shohei KUBOTA・Yuuya NAGAI・Masami HASHIMOTO

Abstract

This study reported the teaching a child with autism spectrum disorders and intellectual disabilities to the way of both sentence composition and appropriate speech. A participant spoke very quiet during talking and was away from his desk during learning. It was presumed that his background was easy to understand and organize by transmitting multiple pieces of information in small quantities and utilizing visual information. Based on his background, we taught him with the consideration to visual information and how to give instructions. Results showed that he could compose three-word sentences and report in a way that his mother could easily hear. In addition to, he almost never left from the desk.

Keywords: 自閉スペクトラム症 報告スキル 文構成

I はじめに

自閉スペクトラム症 (Autism Spectrum Disorders; 以下, ASD) とは、社会コミュニケーションおよび対人相互性反応の障害, 興味の限局と常同的・反復的行動を主徴とし、乳幼児期に発現する精神発達障害である (APA, 2013)。この障害は知的障害を伴う領域から、知的障害を伴わず言語に遅れない領域まで共通して現れ、それぞれの境界が明確でない連続体として考えられている (Wing, 2000)。ASDは社会性やコミュニケーションの障害によって特徴づけられるように、ASD児・者本人が自らの意思を十分に表現しないことも多い。自らの意思を表現しないことで影響を受ける可能性があるものの1つとして、労働が挙げられる。沼崎 (2017) は、ASD者が自ら相談できない、同僚らの理解不足等の理由から、職場での問題解決に至らないというケースが多いことを報告している。このように、ASD児が将来、社会生活に適応するためには、コミュニケーションスキルの向上が不可欠である。

2006年に国連総会において、障害者の権利に関する条約が採択され、我が国も2014年に批准している。この条約の中には、学校教育に関して、障害のある者となない者が共に学ぶ仕組みを構築すること (インクルーシブ教育) が明記されており、我が国ではインクルーシブ教育システムの構築を目指している。障害者の権利に関する条約の中にインクルーシブ教育を実現させるためには、合理的配慮が必要であると明記されている。合理的配慮とは、「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。」と定義されている。我が国の合理的配慮は、障害者差別解消法によって、障害者本人が社会的障壁を除去する旨の意思表示があった場合に実施することが求められている。しかし、上述したようにASD児・者は意思表示することに困難があり、合理的配慮を十分に享受することが難しい。学校現

¹ 新居浜市立高津小学校 Takatsu Elementary School in Niihama City

² 大阪大学大学院人間科学研究科 Graduate School of Human Science, Osaka University

³ くらしき作陽大学子ども教育学部 Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University

場では本人の教育的ニーズに最も的確に応える配慮や支援を行うことが求められており、ASD児本人の意思表示がなくても、教育を受ける上での種々の配慮がなされる。しかし、社会に出る際に合理的配慮を受けるためには意思表示スキルを獲得しておく必要があるため、学校現場では、社会に出るまでの長期的な支援目標として、意思表示スキルの獲得を目指すことが現代社会におけるASD児の適応に直結する。しかし、自分自身の困難を他者に伝えられるようになることを直近の目標に設定するのは、本人の実態やASDの障害特性を踏まえると現実的ではないことも多い。

社会的障壁を除去する旨の意思表示ができるようになる前段階には、自分自身の経験等を他者に報告するスキル（以下、報告スキル）があると考えられる。本研究に参加したASD児は、自分の気持ちや経験を他者に伝える際に出来事を一語文で話すだけであり、報告としての具体性に欠けていた。また、彼の報告は、小さな声で早口で聞き取れないものであった。さらに、学習場面では離席が目立っていた。この離席は、自分の「わからない」「やりたくない」という気持ちの言葉による意思表示がなされていない。離席等の行動問題が見られるASD児にコミュニケーション手段を獲得させる訓練を行ったところ、行動問題を副次的に減少させることができたという報告がある（e.g., Charlop-Christy, Carpenter, Le, Leblanc, & Kelley, 2002）。言葉による報告スキルの獲得は、彼の離席等の行動問題を減少させ、将来に役立つものと考えられた。

山本（1997）は、ASD児2名が写真や動画、実際の動作について「主語、述語、目的語、動詞」の順番で叙述する書字活動を通して訓練し獲得させた後、報告言語行動を形成した。また、藤井・松岡（2002）はコミュニケーションの指導を行う上で、自分の意思を相手に伝え理解してもらうために、自分がどういう気持ちか、何をわかってほしいかを整理することが大切だと指摘している。鴨頭・永井・橋本（2020）も事前の内容整理がそれに続くコミュニケーションの指導を円滑にさせたことを報告している。自分自身の経験を他者に報告する際には、Who（だれが）、When（いつ）、Where（どこで）、What（なにを）、Why（なぜ）、How（どのように）といった5W1Hを意識し文を構成することが望ましいとされる。このうち、子どもの発達では、Whatが最も早期に獲得され、それに続いてWhoとWhere、さらにその後にはWhenが獲得される（辻井・村上・黒田・伊藤・荻原・染木, 2014）。5W1Hの文構成の指導は段階を追うことが有効であったと報告する実践研究もあるため（坂本・高浜, 2014）、対象児の言語の発達段階に応じた指導内容を精選することが重要である。

本研究に参加したASD児の伝える方法は、小さな声で早口に話すために相手が聞き取れないことが課題であった。そのため、適度な声の大きさや速さで報告できるようになることを目指すこととした。行動を支援する際には、当該行動の背景を理解し、学び方に応じた支援を考える必要がある（橋本, 2012; 2014）。小さな声で早口に話してしまう背景には、話し方という具体的に見えないものをイメージすることに困難さがあること（イメージ化）、どれくらいの声量・速さで話せばいいのか理解することに困難さがあること（状況理解）、他者の視点に立って自分の話し方を考えることに困難さがあること（メタ認知）、報告する際に声の大きさに注目すると速さに注目しにくくなること（シングルフォーカス）、他者とコミュニケーションすることに不安を覚えている（成功体験の乏しさ）、大・小や速い・遅い等の関係を十分に理解していない（概念理解）等が考えられる。声の大きさを5段階で表す視覚支援ツールが学校教育の中で用いられることがある。しかし、適度な声の大きさを話すことが困難な背景は一つではなく、対象児の背景に応じた指導・支援を考えることが必要である。そのため、PDCAサイクルに基づいた指導を徹底し、対象児の発達段階や特性といった背景、それに応じた指導方略の設定、教材や関わりの工夫の順に考えていく必要がある。

岩崎（2017）は、コミュニケーションの支援を行う際、知的障害児と指導者との間で信頼関係が構築され、さらに、その関係を基盤として、コミュニケーションの指導・支援を行っていくことが効果的であると述べている。また、藤井・松岡（2002）は知的障害児がコミュニケーションを取りたいという意欲を有しても、機会を設定しないとその能力が発揮できない可能性があることを指摘している。このように、報告内容を整理・文構成する指導と設定された報告機会における指導の両方を行うことが、知的障害を伴うASD児に報告スキルを獲得させるために有効な方法になるだろう。以上を踏まえ、

本研究では、自分の気持ちや経験を他者に話すことが苦手な背景を把握しながら、伝える内容と方法を学習する場、それらを生かす場を設定した一貫した個別学習支援活動が離席の目立っていた知的障害を伴うASD児の報告スキル獲得を促すのかを検討することを目的とした。

Ⅱ. 方法

1. 研究参加者

研究参加者は、くらしき作陽大学特別支援教育ラボにおけるほちほちの活動（橋本・永井・銀屋・渡邊・松田，2019）に参加する男児であった（以下、A児）。年齢はX年4月現在、15歳0か月齢であり、特別支援学校中学部に在籍していた。A児はこの活動に数年に渡り、継続的に参加していた。A児は医師により広汎性発達障害の診断を受けていた。

X年4月時点での実態は、学習時間中に離席が多くみられることが挙げられる。その背景として、興味・関心の幅が狭いことや見通し理解が苦手であることが考えられた。また、人前で発表することが苦手であった。例えば、ほちほちの始まりの会の代表あいさつで参加者の出席をとる時、話す声が小さかったり、速かったりして聞き取りにくかった。その背景として、状況理解の困難さ、メタ認知の苦手さ、成功体験の少なさ、失敗に対する恐れが考えられた。大きな声で話すように伝えると、それに応じられないことや、応じても話す速さが速くなることが見られた。この背景として、イメージ化の苦手さ、シングルフォーカスが考えられた。また、普段の会話では、単語レベルでの応答が多く、「〇〇はどうだった？」という問いかけに「たのしかった。」や「つまらなかった。」とだけ返事していた。この背景として、語彙数の乏しさ、わかりやすく伝える順序を整理することの困難さが考えられた。

X年9月に実施した、Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth Edition（以下、WISC-IV）では、全検査IQ（FSIQ）40、言語理解（VCI）45、知覚推理（PRI）51、ワーキングメモリー（WMI）54、処理速度（PSI）50であった。ワーキングメモリー（WMI）54が相対的に高く、言語理解（VCI）と処理速度（PSI）が下限値であり、相対的に低かった。言われた通りに記憶することは相対的に得意であるが、言語指示でルールや課題を変更すると困惑が見られた。WISC-IVの所見には、一度に多くの指示をしてしまうと混乱してしまうため、注目すべき箇所をわかりやすくする必要があると記述されていた。そのため、活動をシンプルにしたり、ルーティン化したりすることが有効である可能性が報告されていた。また、語彙が乏しく、イメージ化することが苦手なため、指示内容を理解できなくなっていると考えられた。そのため、視覚支援（スケジュールボード等）を用いて情報を保障することが必要であると考えられた。

A児と支援者は、X-3年から継続して、くらしき作陽大学特別支援教育ラボにおけるほちほちの活動、及び、余暇支援サークル「ピークル」（橋本ら，2019）に参加しており、周囲が口をそろえて認めるほど、A児と指導者との間には良好な信頼関係が築かれていた。

2. 支援内容

学習支援の期間は、X年4月～X年12月の間に月1回の頻度で、計7回行った。1回のほちほちは、始まりの会（10分）、個別学習支援（30分）、集団遊び（30分）、おやつ（20分）、終わりの会（10分）で構成されており、本研究では個別学習支援におけるA児への実践を取り上げることにした。ほちほちの活動には9名の知的障害・発達障害のある児童生徒が参加しており、1つの教室内でパーティション等を用いて区切った学習スペースで個別学習支援が行われた。

（1）長期目標：「指導者と共に構成した文をもとに、他者に「どこで、だれが、何をした」ことを伝えられるようになる。」を長期目標として設定した。

A児は本研究開始時点で特別支援学校中学部3年生であった。これから、社会に出ていくにあたって、自分の伝えたいことを言葉で表現すること、他者の聞き取りやすさを考えながら話すことが求められる。そこで、筋道を立てて話ができるように文の構成方法を理解すること、他者が聞き取りやす

い声の大きさや速さで話すことができるようになることを目標に指導していきたく考えた。

(2) 指導の方向性：指導の方向性を学習に向かう姿勢と学習内容の2つの側面から考えた。

学習に向かう姿勢としては、A児の頻繁な離席が気がかりであった。その背景としては、言語指示からイメージすることの困難さ、学習活動への見通しのもちにくさが考えられた。そこで、学習活動に対する見通し理解ができるように、活動の初めにスケジュールボードを用いて、活動内容を視覚的に提示した。また、A児は物事をルーティン化することにより、見通しをもつことができるため、活動の流れを宿題の答え合わせ、文構成の理解に関する学習、学習内容の保護者への報告（設定されたA児の報告機会）の順で固定した。宿題の出し方は、成功体験を多く積み重ねることを目的とし、ぼちぼちの学習活動で取り組んだ内容等、A児が解けると指導者が判断したものを選定した。分量も学校教育や家庭生活に支障が出ない程度とした。宿題の答え合わせは、学習活動に入るきっかけ作りとして行った。宿題を毎回課し、その答え合わせから入ることで、「ぼちぼちに來たらまず答え合わせ」とA児自身が見通しをもつことができると考えた。また、宿題の答え合わせで丸がたくさん付くことで、学習に向かう姿勢を整え、活動に入りやすくするための意欲を高め、離席を減らす工夫になると考えた。

学習内容は、まず、話す内容を文構成する学習を行った。イラストや写真を提示し、それに描かれた人がどこで何をしているのかを一文で構成することに取り組んだ。支援の後半では、A児のシングルフォーカスになりやすい背景を踏まえ、1枚のプリントにつき1つのイラストとそのイラストについて一文を構成する欄を設けるように工夫した。コミュニケーションの指導は機会を設定しないとその能力を発揮できないことから（藤井・松岡, 2002）、文構成の学習後、報告する機会を設け、経験を積むことができるようにした。報告する相手は、信頼関係ができていた母親とした。母親への報告は、A児がその日学習した内容を事前に一文にまとめ、母親が待機している部屋に移動して行った。A児は、他者の視点に立って話すことに困難があり、話す際に声が小さかったり、速く話してしまったりしていた。そこで、学習支援の後半では、声の大きさ・速さを視覚的に示すボードを用いて、A児の話し方を指導者がどのように感じているのかを伝え、A児が相手の聞き取りやすい話し方を捉えられるようにした。また、指導者以外の視点を取り入れるために、母親がA児の報告に対する評価・コメントを行うようにした。

3. 評価方法

教材として使用したプリントとそれに対するA児の回答や支援者が作成した実践記録を整理して、指導の経過を質的に記述した。また、A児の報告に対する母親の評価・コメントを記録・整理した。

4. 倫理的配慮

倫理的配慮として、本研究を実施するにあたり、A児の保護者に、研究の趣旨並びに個人情報やデータの取り扱いについて説明し、書面で同意を得た。

Ⅲ. 結果

1. 指導の経過

(1) 第1回目（X年4月）：昨年度まで、A児は学習中に離席が多く見られた。その背景として、学習の見通しが持てないことが考えられた。そこで、今年度は学習に向かうための工夫として、学習中の見通しが持てるように環境を設定した。A児は視覚優位であるため、図1のように学習の見通しを視覚的に理解できるようにした。また、次の学習に移るときに、空白の時間をなくするため、スタンプを押してもらった作業を加え、離席する機会を減らすようにした。見通しをもたせる表やスタンプを押す工夫を行ったことによって、離席はみられなかった。

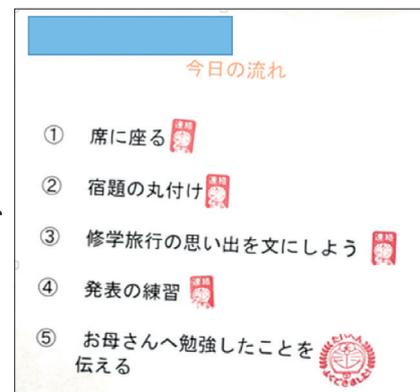


図1 学習の流れを視覚的に提示したプリント

伝える内容を考える文構成の学習では、A児は写真やイラストを見ながら、主語（だれが）と述語（どうした）で構成した一文をプリントに書いた。例えば「男の子がたんぽぽをふいている。」「ぼくがスタンプをもっている。」などを書くことができていた。

伝える方法を考える学習は、プリントに今日学習した内容を書いた。その後、プリントを読みながら、母親に報告した。初めての活動であったため、見通しがもてず、行く前に「緊張する。」「他にすることがある。」等、報告を渋る発言が見られた。しかし、報告を終えたら、見通しの表にスタンプを押せることを告げると取り組むことができた。実際に母親に報告する際は、声が小さかったり、スピードが速かったりして聞き取りにくかった。

（2）第2回目（X年5月）：学習に向かうための工夫として、学習に入るきっかけ作りとなる宿題を取り入れた。宿題を取り入れた理由は、A児が見通しをもって学習活動に取り組むやすくするためである。最初の学習活動は、一貫して宿題の丸付けとすることで見通しをもつことができると考えた。その結果、A児はスムーズに着席し、学習活動に取り組むことができた。また、A児の母親からも前回の活動が終わったその日の夜に、宿題をすべて終えていたとの報告を受けた。宿題に対して非常に前向きな姿勢が見られた。

伝える内容を考える学習は、前回の「だれが」「何をした」に加え、「どこで」についても書くようにした。初めは、「どこ」の部分を探す際、戸惑っている様子が伺えた。そこで、指導者が「どこは場所のことだよ。」と口頭で伝えると理解できたようで一文を構成することができていた。また、文を作る題材として提示した写真は、1回目の活動と同じものを用いた。それは、新たに場所を考えることが加わることで、A児の文構成に変化がみられるか確認するためであった。A児はすぐには場所に注目して考えることができておらず、指導者の言葉かけが必要であった。

伝える方法を考える学習は、前回と同じプリントに今日学習した内容を書いた。そして、原稿を読みながら、母親に報告を行った。前回の母親の評価を振り返り、「大きな声」、「ゆっくりと」話すことの2点をA児のわかりやすい話し方のポイントとして整理し、口頭による確認とワークシートへのメモによる視覚提示を行った。その結果、A児は「次回もがんばります。」と報告した際にのみ、大きな声、かつ、聞き取りやすい速さで母親に話すことができていた。

（3）第3回目（X年6月）：伝える内容を考える学習は「だれが」「どこで」「いつ」の分別がついているかをチェックする問題と視覚的教材を用いて「いつ」「どこで」「だれが」「なにをした」という一文を書く学習を行った。「いつ」を理解できているかは定かではなかったため、「だれが」「どこで」「いつ」を確かめる問題はイラストを見ながら、「だれがいますか?」「どこですか?」「いつですか?」を一問一答方式で行った。1問目は戸惑った様子だったので、「だれは人だよ。」「どこは場所だよ。」など、指導者が口頭でヒントを出すと、正しく回答することができた。しかし、「いつ」と尋ねると、正しく回答することができなかった。A児は、「今日」という表現を用いることはできるが、時間の概念や時計の理解が曖昧なため、困難であったと考えられる。そこで、文構成の学習は「いつ」のことかを考えずに、「どこで」「だれが」「何をした」の文を構成することにした。今回から、文の構造が視覚的に理解しやすくなるように、単語が書かれたセンテンスカードをホワイトボード上で助詞のみを書いた枠に貼り付けて構成できる教材を用いるようにした。この教材を用いた背景は具体的操作がある方がA児の集中が維持されやすくなるからであった。また、いきなり文を書くのではなく、視覚的にイメージできるようにしたことで、A児は前回よりも文が書きやすくなっていた。

伝える方法を考える学習では、母親に報告する前に、指導者と報告の練習を行った。前回の反省点であった声の大きさは、声の大きさを視覚的に表す提示教材を用いて、A児の声の大きさを指導者が視覚化することで、声の大きさに改善がみられた。しかし、話す速さは変化しなかった。報告に行く際は、やや渋りは見られたが、スケジュールを見て「次は報告だ。」とつぶやいていた。この発言から、流れが浸透しつつあることが確認できた。

（4）第4回目（X年9月）：伝える内容を考える学習は、A児がより一層理解しやすいように、学習の進め方において活動がシンプルになるよう留意した。その理由は、X年9月に行ったWISC-IV

の検査から、「一度に多くの指示をしてしまうと混乱してしまうため、注目すべき箇所をわかりやすくする必要があるのである。そのため、活動をシンプルにしたり、ルーティン化したりすることが有効であると考えられる。また、語彙が乏しく、イメージすることが苦手なため、指示内容を理解できなくなっていると考えられた。そのため、視覚支援（スケジュールボード等）を用いて情報を保障することが必要であると考えられる。」という所見が得られたためである。これまでの文構成の学習では、イラストや写真の中から必要な情報を抜き出し、さらに、別のプリントに一文を書くという注目すべき箇所が複数になっていた。そこで、図2のようにプリントの注目してほしいところを分かりやすく示すために、プリント1枚に1つのイラストと文を書く枠を設ける改良を行った。1枚目は少し戸惑った様子であったが、指導者が書き方やイラストの見方のヒントを出すと、2枚目以降は、自立して取り組むことができた。

伝える方法を考える学習では、母親に報告する前に、指導者と報告の方法をロールプレイする回数を増やした。前回までは2～3回しかしなかったのに対し、今回は10回以上行った。前回の、話す速さに改善が見られなかったという反省点を踏まえて、図3のように、声の大きさを視覚的に表す提示教材を改良し、話す速さも視覚的に表すようにした。練習の方法は、図3の視覚支援グッズを用いて、声の大きさ、次にスピード、最後は両方合わせて練習するというように、スモールステップで行った。その結果、母親から「声の大きさ、速さ共に、今までで一番よかった」と褒められていた。このように、A児は、報告の方法を事前の練習で声の大きさ、話す速さという2つの要素をそれぞれ注目させ、その後統合させたことで体験的に理解し、本番の母親への報告も改善された。

(5) 第5回目(X年10月)：伝える方法を考える学習は、A児が聞き取りやすい声の大きさ、速さを指導者が判定することで、他者の視点に立った報告方法の理解を深めることができた。まず、指導者が聞き取りやすい話し方と聞き取りにくい話し方を大袈裟に再現し、A児は図3のボードを用いながら、どちらが聞き取りやすかったかを判定した。まず、聞き取りやすい声の大きさと小さくて聞こえにくい声の大きさを話し、A児は聞き取りやすい声の大きさを選ぶことができた。次に、適度な速さの聞き取りやすい話し方と速くて聞き取りづらい話し方で話し、A児は適度な速さの聞き取りやすい話し方を選ぶことができた。そして、A児にも聞き取りやすい声の大きさ、適度な速さで話すように求め、毎回の話し方に対して図3のボードを用いながら指導者の受け止め方を視覚的に伝えられるようにした。指導者が聞き取りやすいと感じるまで練習を重ねた。その結果、練習も母親への報告の際も前回より大きな声で、聴きとりやすい速さで話すことができた。

(6) 第6回目(X年11月)：今回A児から、「宿題をもっと増やしてほしい。」と申し出があった。学習に関しての自分の願望を言葉に出して、指導者に伝えられたことは、今回が初めてであった。

伝える内容を考える学習は、実体験を基に学習を進めていくと意欲が増し、集中しやすくなるということからA児の修学旅行についての思い出を文にするという内容にした。学習活動の流れも定着し、

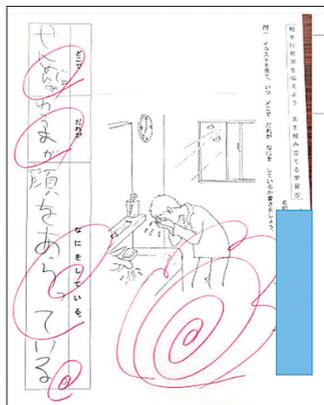


図2 第4回目における文構成の学習プリント
プリント1枚にイラスト1つと文を書く枠を設けた。

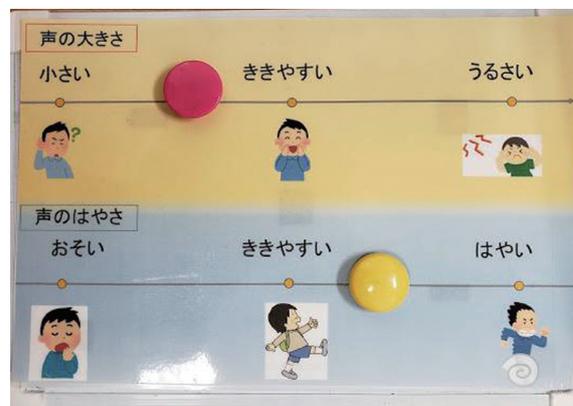


図3 声の大きさを視覚的に表す提示教材
声の速さも視覚的に提示できるように工夫した。

表1 A児が母親に報告するために構成した文

指導回	今日勉強したこと
第1回目 (X年4月)	ぼくは文章を作るべんきょうをしました。
第2回目 (X年5月)	ぼくはさくよう大学でイラストを見て文を作るべんきょうをしました。
第3回目 (X年6月)	ぼくはへやでだれいつクイズで文を作るべんきょうをしました。
第4回目 (X年9月)	ボードを使って絵を見て文を作るべんきょうをしました。
第5回目 (X年10月)	ぼくは、しゅうがく旅行の思い出を文にしようのべんきょうをしました。
第6回目 (X年11月)	ぼくは、ピークルの思い出を文にしようのべんきょうをしました。
第7回目 (X年12月)	ぼくは、学芸会、職場体験の思い出を文にしようをしました。

原文をそのまま表記している。

表2 A児の報告に対する母親からの評価・コメント

指導回	母親からの評価・コメント
第1回目 (X年4月)	もう少し、大きな声で話してくれるとうれしいです。次もがんばってください。
第2回目 (X年5月)	今日は「次回もがんばります。」がはっきりと聞こえました。次は①今日した勉強のところを大きな声でいみましょう。
第3回目 (X年6月)	今日は話している内容が、きちんと聞こえました。ゆっくり、大きな声で口を動かして話すとい声ができますよ。
第4回目 (X年9月)	今日は少し声が大きく聞こえました。顔の筋肉をたくさん使って口を大きくあけて、声を出すといいですよ。
第5回目 (X年10月)	今日はすらすらと発表ができました。次からも上手に大きな声で発表しましょう。
第6回目 (X年11月)	周りの声が大きいときは、もう少し大きな声で話せると花マルです。
第7回目 (X年12月)	今年のなかで一番よかった。今日はいつもより大きな声ではっきりと話すことができていて良かったです。普段から大きな声で言えるともっといいですね。

適度な声の大きさ・速さで母親に報告することができた。

(7) 第7回目 (X年12月) : いつもはプリントを3枚渡していたが、今回は4枚のプリントを宿題とした。今回の宿題は、家族の力を借りず、自力で取り組んだとA児からもA児の母親からも報告を受けた。

伝える内容を考える学習は、学芸会と職場体験についての文を書いた。伝える方法を考える学習の結果、声の大きさ・速さともに聞き取りやすく報告することができていた。

2. 報告を受けた母親の評価

第1回目から第7回目までの母親に報告するために構成した文を表1に示す。A児は、構成した文を読み上げる報告の後に、母親へ報告した後、母親から評価・コメントを受けた。第1回目から第7回目までの母親からの評価・コメントを表2に示す。

IV. 考察

本研究の目的は、対象児の背景となる特性を把握しながら、伝える内容と方法を学習する場、それらを生かす場を設定した一貫した個別学習支援活動が離席の目立っていた知的障害を伴うASD児の報告スキル獲得を促すのかを検討することであった。

1. 伝える内容についての指導

A児は、文構成の学習を通して、「どこで、だれが、何をした」という三語文が書けるようになった。X年4月から文構成の学習を始め、7回の活動に渡って学習に取り組んだ。4月は「だれが、何をした」という文構成の学習であったが、12月には「どこで」という情報も加えた三語文が書けるようになった。日常の会話が単語のみであることが多かったA児には「どこで」という情報をイラストから見出すことが難しかった。A児は、複数の情報や聴覚情報を処理することが苦手であるという背景があったため、この背景に対し、今注目すべき対象を具体的に伝えたり、今注目すべき対象のみを視覚的に提示したプリント教材を用いたりするようにした。これらにより、取り組むべき学習内容が明確になり、理解を深めることができたと考える。

今回の指導では、6月に「いつ」を加えることを試みたが、まだ十分に理解できていなかった。辻井ら(2014)によると、「どこ」を用いた疑問文よりも「いつ」を用いた疑問文の方が適応行動として後に現れる。A児は「どこで」を理解しているが、「いつ」を十分に理解できていなかったことは、辻井ら(2014)の結果を支持する。坂本・高浜(2014)は、5W1Hの文構成の指導は段階を追うことが有効であったと報告している。指導期間・回数に限られていたため、本研究の実践では「指導者と共に文章を整理し、他者に「どこで、だれが、何をした」ことを伝えられるようになる。」と長期目標を絞った内容で設定し、指導することにした。このように、限られた期間の中で学習効果を高めるために、A児の実態とその背景を踏まえて、学習内容を精選することも有効であったと考える。

2. 伝える方法についての指導

A児の母親への報告は、学習支援の後半には、適度な声の大きさ、聞き取りやすい速さで伝えられるように改善された。また、報告を受けた母親による評価は、改善点を述べることから、肯定的なものに変化していった。学習支援開始前のA児は人前で発表することが苦手であるという実態があった。著者らはその背景として、話したい内容を自ら整理することに困難さがあるためと想定した。本研究実践では、報告の機会の前に文構成の学習を行ったことによって、何を伝えるのかが明確になり、A児が自信をもって報告できるようになったと考えられる。これは、コミュニケーションの指導を円滑にさせるために事前に話す内容を整理することが重要だと主張した先行研究(鴨頭ら, 2020; 藤井・松岡, 2002)を支持する。また、母親への報告の機会の前に、指導者との練習の機会を設けたことも有効であったと考える。さらに、声の大きさ、聞き取りやすい速さの指導には、A児の視覚優位で複数の情報を小出しにする方が理解しやすいという背景に応じた声の大きさ・速さの視覚支援グッズを用いたことが有効であったと考えられる。この視覚支援グッズは、声の大きさや速さを視覚化し、イメージしやすくすることに加え、1つのボードの上部を声の大きさ表、下部を話す速さ表としており、大きさと速さを別々に考えることができるようになっていた。そのため、単に視覚支援としてうまくいっただけでなく、彼の複数の情報を統合して処理することが苦手という背景に応じて複数の情報を小出しに提示していたことも功を奏した要因であると考えられる。また、実際に母親に報告する内容を話しながら、指導者と声の大きさや速さについて意見交換しながら、適度な伝え方の理解を深めることができた。客観的に示すことの難しい伝え方の適度な範囲を学習するためには、お互いに意見交換することも重要な指導になるだろう。

第6回目の学習では、A児が初めて「宿題を増やしてほしい」と申し出た。この申し出は、本研究実践で取り組んだ自分の経験したことを報告するものではなく、自分の思いを相手に伝える報告スキル獲得の芽生えと言えるだろう。これは、合理的配慮を受けながら自立するために、彼自身が意思表

明できるようになることの足掛かりである。今後は、社会的障壁を除去する旨の意思表示ができるようにさらなる学習を進めていくことが期待される。

3. 学習に向かう姿勢の改善

学習支援開始時の課題であったA児の離席は、本研究実践が始まってからほとんどなくなった。その理由として、活動に見通しをもつことができたこと、学習の内容が理解できるものであったことの2点が挙げられるだろう。毎回学習活動で行った見通しをもたせる支援は、年間を通してルーティン化させた活動内容をスケジュールボードで視覚的に提示し、1つ1つの活動を終えるごとにスタンプを押すようにした。これらを行った結果、A児は安心して学習活動に取り組むことができたと考える。さらに、A児にとって理解できる学習内容を設定することで、「できた」という成功体験を積むことができ、活動に意欲的に参加する姿勢に繋がったと考える。この2つが上手くいった要因として、A児の社会的動機づけを高めたことがあるのではないだろうか。近年、ASD児の障害を社会的認知や社会コミュニケーションではなく、社会的動機づけによるものとする主張がある (Chevalier, Kohls, Troiani, Brodtkin, & Schultz, 2012)。ASD児への支援においては、支援方法を工夫したり、支援者との良好な関係を構築したりすることがASD児の社会的動機づけを高め、社会コミュニケーション行動を促すために有効である (永井, 2017)。また、コミュニケーションの指導・支援では、対象者と指導者との間で構築された信頼関係を基盤とすることが重要であると指摘されている (岩崎, 2017)。本研究実践では、大学生であった指導者が4年間A児と継続して関わっており、指導開始前から良好な関係を築いていた。この関係を基盤にコミュニケーションの指導・支援を行った結果、指導者と共に学習活動に取り組みたい、指導者や母親に認められるように報告したいという社会的動機づけが高まり、他者と関わりたいことと相反する行動である離席の頻度を副次的に減らすことができたと考えられる。

4. 本研究の意義と限界

本研究は、知的障害を伴うASD児1名を対象とし、報告スキルを獲得するために、伝える方法と内容に着目して背景に応じた指導を行った。その結果、本研究実践が終了するX年12月には、適度な声の大きさや速さで報告できるようになった。また、A児の報告に対する母親の評価も肯定的になった。これらを通して、指導に大切なことは、①対象児の実態・困難さの背景に応じた指導の実施、②対象児と指導者の間に良好な関係を築き、対象児の社会的動機づけを高め、意欲向上に繋げることであると考える。

本研究の限界として学習支援活動の時間の制約があったことが挙げられる。1年間を通して、1カ月に1回程度の指導が7回であった。指導の回数がより多く確保できれば、「いつ」を含めた文構成の学習に取り組み、報告できるようになったかもしれない。また、学習活動内では、考える機会を与えた際に報告スキルの向上がみられたが、日常の会話に般化させることができていない。本研究実践で学習した思考方法や手立てを定着させ、日常の会話においても自ら活用できるようになることが望まれる。

謝辞

本研究は、くらしき作陽大学子ども教育学部2019年卒業研究論文「知的障害を伴う自閉スペクトラム症児の報告スキルの獲得－伝える方法と内容に着目して－ (著者 久保田将平)」に加筆、修正を加えたものである。本研究に参加していただいたA児、そのご家族の皆様大変御礼申し上げます。

文献

American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5th edition (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

- Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M. C., Le, L., Leblanc, L. A., & Kelley, K. (2002) Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism; Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 213–231.
- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S., & Schultz, R. T. (2012) The social motivation theory of autism. *Trend in Cognitive Science*, 16, 231–239.
- 藤井薫・松岡秀子 (2002) 知的障害者への就労支援—コミュニケーション・スキルトレーニングの観点から—。発達人間学論叢, 5, 75–83.
- 橋本正巳 (2012) 気になる子どもの支援ハンドブック。社会福祉法人全国心身障害児福祉財団。
- 橋本正巳 (2014) 気になる子どもの支援ハンドブックⅡ—マルチアレンジングサポートのすすめ—。社会福祉法人全国心身障害児福祉財団。
- 橋本正巳, 永井祐也, 銀屋伸之, 渡邊亮太, 松田真正 (2019) 実践的指導力を高める特別支援学校教員養成課程の在り方—特別支援教育ラボの教育実践・地域貢献・学術研究の三位一体化—。くらしき作陽大学作陽音楽短期大学研究紀要, 51(2), 141–153.
- 岩崎季路 (2017) 知的障害者のキャリア教育の在り方の検討—就労支援移行事業所における一事例を通して—。生活科学研究, 39, 163–171.
- 鴨頭日向子・永井祐也・橋本正巳 (2020) 思春期の自閉スペクトラム症児に対する双方向的な会話の指導—事前の会話内容整理と社会的動機づけに着目して—。くらしき作陽大学・作陽短期大学研究紀要, 53(1), 21–31.
- 永井祐也 (2017) 自閉スペクトラム症児の早期社会コミュニケーション行動の発達支援に関する研究。大阪大学大学院人間科学研究科博士論文。
- 沼崎麻子 (2017) 成人ASD 当事者の支援ニーズをいかに就労支援に反映させるか。自閉症スペクトラム研究, 15(1), 5–16.
- 坂本佳菜・高浜浩二 (2014) ADHD児に対する5W1Hに基づいた段階的な作文指導の効果。日本行動分析学会第32回年次大会プログラム・発表論文集, 73.
- 辻井正次・村上隆・黒田美保・伊藤大幸・荻原拓・染木史緒 (2014) 日本版Vineland—Ⅱ適応行動尺度。日本文科学社。
- Wing, L. (2000) Past and feature of research for Asperger syndrome. In. Klin, A., Volkmar, F. R. & Sparrow, S. S. (Eds.), *Asperger syndrome*, New York: Guilford Press. pp. 418–432.
- 山本淳一 (1997) 自閉症児における報告言語行動 (タクト) の機能化と般化に及ぼす条件。特殊教育研究, 35, 11–22.

発達障害と愛着障害との関係性に関する研究動向の概観と 両者が併存する事例への支援に関する一考察

Research Trends in the Relationship Between Developmental and Attachment Disorders and Support for Cases Involving Both

松田真正¹・水田有美²・松田光恵³・瀬戸山 悠³・

Naomasa MATSUDA・Yumi MIZUTA・Mitsue MATSUDA・Yu SETOYAMA・

居川寛子¹・向本裕子¹・児玉真寿美¹

Hiroko IKAWA・Hiroko MUKAIMOTO・Masumi KODAMA

Abstract

In recent years, researchers have started to gain a better understanding of developmental disorders; however, there is still little understanding of attachment disorders. Attachment disorders and developmental disorders share many similar characteristics. However, the support required is different. Unless proper support is provided, the situation may deteriorate.

Developmental disorders, which are inborn, and attachment disorders, which are acquired, may coexist. However, few studies have examined support methods for patients with both types of disorders.

In this study, we explored the trends in the research on the relationship between developmental and attachment disorders, and then examined the methods of support for parents with children who have both types.

Japan is a society with a declining birthrate, and, consequently, mothers with childcare difficulties may not be adequately supported. In addition, social factors such as changes in family structure after war are strongly related. Furthermore, it was speculated that developmental disabilities are a risk factor for abuse and tend to cause attachment disorders.

This study indicates that it is necessary to enhance training opportunities for supporters of children with both developmental and attachment disorder. From a preventive point of view, it is necessary to establish a system that supports parents in society.

Keywords: 発達障害、愛着障害、保護者支援

I. はじめに

近年、発達障害者支援法の施行や特別支援教育の実施等により、社会的に発達障害に対する注目が高まり、脚光を浴びる機会が増えている。それに伴い、発達障害の理解を促すような論調を目にすることが多くなった。しかしながら、“発達障害”というキーワードが注目を浴びるあまり、特性の側面のみが注目され、正確な理解となっていないことも事実である。

子どもは、乳幼児期に、安全や安心、保護への欲求を抱き、それらの欲求を満たしてくれる保護者とのやりとりを積み重ねるうちに、保護者への愛着を形成していく。そのことが、心理的発達に大きな影響を及ぼすものである。しかし、子ども自身の皮膚感覚の過敏により身体的接触が難しい場合や、他者への関心の低さから愛着関係の形成が難しいケース、保護者からのネグレクト等の虐待により愛着関係の形成が難しいケースなどがある。子どもの育ちにおいて、愛着の形成が不可欠な一方で、発

¹ 作陽短期大学 Sakuyo Junior College

² 社会福祉法人松園福祉会あすなろSmile Social welfare corporation Shoen fukushikai Asunaro Smile

³ くらしき作陽大学 Kurashiki Sakuyo University

達障害があることにより難しいケースがあることが推察される。また、発達障害と把握されているケースでも背後に保護者との愛着関係がうまく形成されていない事例が散見される。

このように、発達障害と把握されているケースと愛着関係は切り離せない関係にある。山村・杉山(2013)¹⁾は、愛着障害と発達障害との鑑別は最も困難な組み合わせであることを指摘している。

本稿では、自閉症スペクトラム、注意・欠如多動症、限局性学習症を発達障害として取り上げ、歴史と特徴を概観するとともに愛着障害の特徴を概観し、両者の相互的關係性について述べ、それらの関係が子どもの対人コミュニケーション、社会性、親子関係の発達を踏まえた理解の一助となるよう考察を加える。

Ⅱ. 発達障害の歴史とその特性について

1. 自閉症スペクトラム (以下ASD)

ASDの歴史はアメリカの児童精神科医 Kanner (1943)²⁾の「早期幼児自閉症」の報告に始まり、変遷をたどっている。Kannerは、その臨床像について、「人との意思疎通がほとんどみられず、こだわりが強く、常同行動、オウム返しなどの言語的特徴がみられるが、優れた記憶力をもつ」と記述した。1944年には、オーストリアの小児科医Asperger (1944)³⁾が、共感能力の欠如、一方的な会話、特定の興味への没頭、ぎこちない動作を示す症例を報告し、「子どもの自閉的精神病質」と名づけた。これらの報告によって自閉症の理解がされ始めた一方で、当時は子どもの統合失調症として理解され、両親の性格や養育などに起因する心因性の情緒障害であると考えられていたように、生得的なものではなく、環境因によって作り出される状態であるとの理解が一般的であった。

英国のRutter (1968)⁴⁾は、「自閉症は先天性であり、脳の器質性障害である」という脳障害説を提唱した。また、自閉症児の親であり児童精神科医でもあった英国のWing (1981)⁵⁾が、言葉の発達の遅れは伴わないが、それ以外は自閉症と同じ特徴をもち、学校・社会で困難を抱えている子どもが少なくないことを報告した。これはかつてあまり注目されることのなかったAsperger (1944)³⁾の報告による状態像と一致することから「アスペルガー症候群」と呼ばれることとなった。Wingの報告は、言語発達に遅れが認められないアスペルガー症候群と、Kannerが報告したカナ型自閉症は、同じカテゴリーにあることを示唆した。これにより「自閉症スペクトラム」の概念が拡大した。それまでは知的障害を伴うASD者が多いと推測されていたが、1990年代以降、診断基準・診断技術の進化に伴い、知的障害を伴わないASD者が多く存在することも明らかになっている。

DSM-5 (American Psychiatric Association,2013)⁶⁾において、新たな診断基準が示され、広汎性発達障害がASDに変更された(表1)。下位分類はなくなり、臨床像を各カテゴリーにあてはめるカテゴリー診断から、症状を連続的で明確な境界線をもたないスペクトラムとするASDに統一され、診断の在り方がディメンション診断へと大きく方向転換した。ASDは段階に境目がなく、ASDと診断される者とそうでない者の境界も曖昧である。ASD者の中には、言語コミュニケーションに困難を示す者と、言語能力に問題はなく周囲から性格の要因であると理解されている者が存在する。こうした状況から、ASD者のニーズは個別性が大きく、多様である。長期にわたる生活の質の向上の観点からも、専門家はASD者のニーズを的確に把握し、ニーズに応じた支援を行う必要があると神尾(2013)⁷⁾は指摘している。そのためには、診断情報を支援の計画に適切に用いることが重要である。ASDの原因については、発達期の脳機能不全に起因するものであり、大隈(2016)⁸⁾は、発達障害について、「発生発達障害」であり、母体で脳ができあがるまでの「発生」のプロセスに主な原因があると説明している。

表1 DSM-5における自閉症スペクトラムの診断基準 (DSM-5 日本語版)⁹⁾

(以下のA, B, C, Dを満たしていること)	
社会的コミュニケーションおよび相互関係における持続障害 (以下の3点)	
A	[1] 社会的・情緒的な相互関係の障害
	[2] 他者との交流に用いられる非言語的コミュニケーション (ノンバーバル・コミュニケーションの障害)
	[3] 年齢相応の対人関係の発達や維持の障害
限定された反復する様式の行動、興味、活動 (以下の2点以上の特徴)	
B	[1] 常同的で反復的な運動動作や物体の使用、あるいは話し方
	[2] 同一性へのこだわり、日常動作への融通の効かない執着、言語・非言語上の儀式的な行動パターン
	[3] 集中度・焦点づけが異常に強く限定的であり、固定された興味がある
C	[4] 感覚入力に対する過敏性あるいは鈍感性、あるいは感覚に関する環境に対する普通以上の関心
	症状は発達早期の段階で必ず出現するが、後になって明らかになるものもある
D	症状は社会や職業その他の重要な機能に重大な障害を引き起こしている

2. 注意欠如・多動症 (以下AD/HD)

英国の小児科医であるStill¹⁰⁾ が1902年にLancet誌にAD/HD症状を有する子どもの症例を43例報告した。この報告が、医学的記載の最初の報告であると考えられている。Stillはこの43例の症例について道徳的統制の欠如と抑制意志の欠陥と表現した。その後、英国人のTredgold¹¹⁾ は1908年の「心理的欠陥」の中で反社会的行動について考察し、道徳的抑制の欠如は「脳障害に起因する」とした。この当時、社会ダーウィニズムの観点から発達障害をとらえる機運があった中で、こうした行動特徴を示す症例群を医学的原因による疾患であると位置づけたこれらの報告は意義深い。

1917年から18年に北米大陸で爆発的に流行したエコノモ (嗜眠性) 脳炎による後遺症研究を通じて、脳炎後の行動障害として多動、衝動性、不注意や攻撃性が起こることが報告された。これにより落ち着きがなく、易興奮性で攻撃的な行動は中枢神経系の障害によって引き起こされることが明らかとなり、AD/HDは脳損傷が背景にある病態であると考えられるようになる。その後、1947年にはStrauss¹²⁾ らが出生前後に脳の損傷を受けた小児が多動などの様々な障害を呈すると報告し、「脳損傷児: brain injured child」の概念を提唱した (Strauss症候群)。しかし脳損傷について確固たる証明ができず、一部否定的な意見もあった。そこでKnoblockとPasamanick¹³⁾ が「微細脳損傷: minimal brain dysfunction」という概念を1958年に発表した¹³⁾が、1962年には損傷の明確な根拠がないとして「微細脳機能障害: minimal brain dysfunction (以下、MBDと略す)」が用いられるようになった。MBDは一時的に、広い概念としてよく用いられていたが、病態として様々な症状があるにもかかわらず、広範囲の症状を安易にまとめることへの批判が生じた。1970年代には疾患概念として徐々に衰退していった。その代わりに、MBDの内の認知的障害を学習障害、不器用な病態を発達性協調運動障害、対人的なコミュニケーション障害を自閉症スペクトラム、多動性・衝動性などの行動障害をAD/HDなどというように主な障害の症状に着目した概念の整理がなされていき、診断名としてのAD/HDが登場するようになる。MBD概念が提唱され始めた同時期に報告されたLaufer (1957)¹⁴⁾ による「多動症的衝動障害」説、やChess (1960)¹⁵⁾ による「多動症候群 (The hyperactive child)」という主症状に着目した概念がより注目されるようになった。

これらの研究成果はDSM (American Psychiatric Association,1952)¹⁶⁾ へ引き継がれ、精神医学的診断のための概念として初めてDSM-II (American Psychiatric Association,1968)¹⁷⁾ に「児童期障害の多動性反応 (Hyperkinetic reaction of Childhood disorder)」が報告された。その後、ICD-9 (WHO,1975)¹⁸⁾ に「児童期の多動症候群 (hyperkinetic syndrome of childhood)」としてDSM-IIと同様に多動を前面に出した分類がなされ、ようやく概念化された。DSM-III (American Psychiatric Association,1980)¹⁹⁾ では、「注意欠如障害: Attention Deficit Disorder (以下ADD) として①多動を伴うもの (ADD with hyperactivity)、②多動を伴わないもの (ADD without hyperactivity)、③注意欠陥障害残遺型 (ADD residual type: ADD-RT) の3つに分類され、多動の傾向よりも、不注意の傾向が強く表現された。しかし、DSM-III-R (American Psychiatric Association,1987)²⁰⁾ では「注

意欠如多動性障害：Attention Deficit Hyperactivity Disorder」として多動と不注意と衝動性を区別しない14項目の症状が採択された。その後、ICD-10 (WHO,1989)²¹⁾では「多動性障害：hyperkinetic disorders」を規定するものとして「様々な状況を通じて、広範かついつの時点でも持続するような不注意、多動、落ち着きのなさ、衝動性などが異常なレベルで明らかとなっている」状態であり、これが自閉症や感情障害などといったその他の障害に起因するものではないと規定されている。

1994年に発刊されたDSM-IV (American Psychiatric Association,1994)²²⁾では、ADHD (注意欠陥多動性障害)となり「多動・衝動」と「不注意」の2つの概念の両者を中核とした定義に変更されている。その後、DSM-IV-TR (American Psychiatric Association,2000)²³⁾では「不注意および／または多動・衝動性の持続的な様式で、同程度の発達にある者と比べてより頻繁に見られ、より重症なもの」と定義されている。不注意の9項目中6項目以上が該当した場合を「不注意型」、多動性6項目と衝動性の3項目、計9項目中6項目以上が該当した場合を「多動・衝動型」とし、さらに両者を満たす「混合型」の3つの下位分類が設定された。また、7歳以前までに引き起こされるいくつかの症状を確認する必要がある。このようにDSM-IVではDSM-IIIのように不注意が再び疾患概念の中核を担うことになった。その後、2013年にはDSM-5 (American Psychiatric Association,2013)⁶⁾、翌2014年にはDSM-5日本語版⁹⁾が出版された。DSM-5の日本語版では「注意欠如・多動症」とする用語の統一も行われた。「注意欠如・多動症／注意欠如・多動障害」と記載される場合もある。DSM-5での最も重要な変更点は経発達症候群という診断カテゴリーが設けられ、AD/HDが発達障害のカテゴリーに位置づけられたことはすでに述べた。その他に下位分類が撤廃されたことが主な変更点である。不注意症状と多動性-衝動性症状の状態像を把握し、固定的な下位分類を避け、現在の問題点を重要視する傾向がある。また、表2に示すとおり、7歳未満であった症状の発症が12歳未満に変更され、かつ年齢によらず6項目かそれ以上の該当で診断基準を満たしていたものが17歳未満ではDSM-IVと変わらず6項目であるが、17歳以上では「不注意型」、「多動-衝動型」ともに5項目というように該当項目数が削減されている。この変更は、先行研究から加齢による優勢症状の変化が明らかにされたためである。さらに、DSM-IV/IV-TRではASDをAD/HDの上位概念、あるいは対立概念としていたがDSM-5ではASDとの合併を認めている。両者の関係性についてはまだ不明な点も多く、今後も医学的、神経科学的な研究知見をもとにした整理が必要である。

表2 DSMにおけるAD/HDの主な疾病概念の変化

診断基準	年	主な疾病概念
DSM-IV	1994	・注意欠陥/多動性障害 3分類(下位項目) 1)不注意優勢型 2)多動-衝動優勢型 3)混合型
DSM-IV-TR	2000	・優先診断の考え方 ASDを優先的に診断(ASDはADHDの上意概念)
DSM-5	2013	・神経発達症/神経発達障害の中の注意欠如・多動症 3分類などの下位項目を撤廃 ・診断基準の変更 発症年齢 : 7歳未満から12歳未満へ変更 症状項目数 : 17歳以上は6項目から5項目へ軽減 ・優先診断の否定 ASDとの合併を認める

3. Learning Disabilities (学習障害)

学習障害という用語が広く使われるようになったのは1960年代に入ってからである(長畑・上村, 1993)²⁴⁾。本邦においては、1992年に「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」が設置され、「学習障害児に対する指導について(報告)」としてまとめられた(文部科学省, 1999)²⁵⁾。

それによると、学習障害は、「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すもの」と定義されている。全般的な遅れではなく、発達の偏りがあるという特性により、幼少期に気づかれることが少ない。つまり、学齢期以降の集団学習時に、初めてその困難さに気づかれることが多い。こうした健常とされる児童生徒との見分けのつきにくい、いわば「中間的」な子どもたちへの教育ニーズが潜在的に高まりつつあったことが、LDやADHD、知的に遅れのないASDなどの発達障害のある子どもたちを特別支援教育の対象とすることの背景となった(上野, 2017)²⁶⁾。また、特別支援教育が、従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けてその一人ひとりの教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである(文部科学省, 2003)²⁷⁾と定義されたことからLD児に対する支援ニーズが高まっていたことが窺える。こうして、特殊教育から特別支援教育に転換を図ることで、通常学級で学んでいることの多いLD特性のある子ども達への教育が、個別の指導計画に基づき本格的に実施されるようになった。

以上のように、特殊教育から特別支援教育の転換期にあって大きく捉え方が変わってきた学習障害であるが、DSM-5日本語版⁹⁾においては、「学習や学業的技能の使用に困難があり、その困難を対象とした介入が提供されているにもかかわらず、症状が少なくとも6ヶ月持続していること」と示されている。「歴年齢から推定される習得度との間に量的に顕著な乖離を示し、日常や学業及び職業を遂行する際に障害を認める水準であることが限局性学習症の条件」となり、それまでの「学習障害」から神経発達症(障害)群のなかに、知的発達症(障害)やコミュニケーション症(障害)、自閉スペクトラム症(障害)、注意欠如・多動症(障害)らとともに、限局性学習症(障害)として整理された(上野,2017)²⁶⁾。その中で、読字の障害(読字理解、速度、正確性における特定の問題)、書字表出の障害(文法、文構成、文章作成における特定の問題)、算数の障害(計算、数字、記号の模写、それらの理解における特定の問題)の3つに分類された。

上記のように、学習障害の国際的な診断基準は整理され、国内においても教育現場を中心に多くの研修が実施されるようになったが、全ての学習障害のある子ども達に対する適切な理解・支援が実施されているとは言い難い状況である。例えば、当事者の体験(NHKスペシャル取材班,2018)²⁸⁾として、音読ができないことに対して、「怠けているからだ」「ふざけているんだろう」と容赦ない言葉があげられたことや、ディスレクシアと言っても分かってもらえないことから伝え方に工夫が必要であることなどが紹介されている。このことから、教育現場において、さらに個別のニーズに応じた適切な指導及び支援に関する啓発・研修を実施することが喫緊の課題である。

Ⅲ. 特別な支援を要する子どもの割合について

特別な支援を必要とする児童生徒数の割合の推移については、図1(文部科学省,2018)²⁹⁾に示すとおりである。近年続く少子化により、義務教育段階の児童生徒数は減少傾向にある。一方で、特別支援学校児童生徒数は10年前に比べると1.2倍、特別支援学級の児童生徒数は10年前に比べると2.1倍、通級による指導を受けている児童生徒数は10年前に比べると2.4倍となっており、いずれも著しく増加傾向にあるといえる。また、2012年(平成24年)の文部科学省の調査「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」³⁰⁾によると、発達障害(LD・ADHD・高機能自閉症等)の可能性のある児童生徒数は小学校及び中学校の通常の学級に6.5%在籍するといわれており、特別な配慮が必要な児童生徒の数は確実に増えているといえる。

また、このデータから、就学前の幼児期においても同様に、特別な支援を必要とする子どもも増加していることが推測される。しかし、この調査対象の子どもの中には、発達障害のある子どもだけでなく、愛着障害が認められる子どもも混在する可能性があるかもしれない。

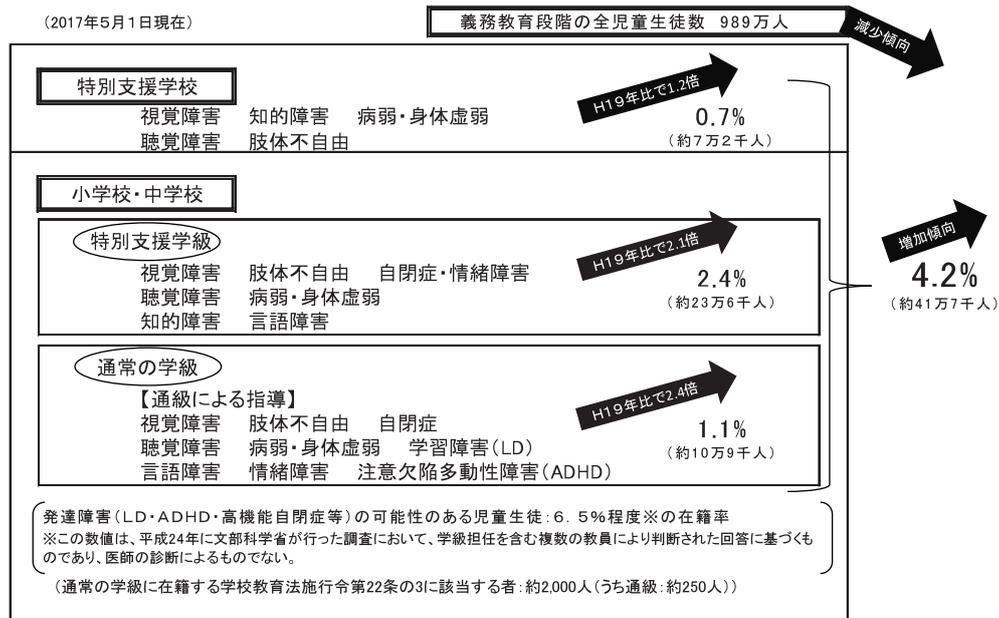


図1 特別支援教育の対象の概念図(義務教育段階)(文部科学省, 2018)²⁹⁾

IV. 障害受容に関する心理的変遷

発達障害があるということをも本人、あるいは保護者に伝えることにはきめ細かな配慮が求められる。本邦においても少しずつ関心が向けられ始め、告知の在り方を考える専門家が増えてきた。その一方で、診察室等において小学校高学年の子どもが隣にいる状況で、保護者に診断名の説明をする医師の存在など、専門家のなかに無関心、無頓着な人たちがいることも問題視されている(吉田, 2011)³¹⁾。

保護者に対するアンケート調査(中田・上林・藤井・佐藤・石川・井上, 1997)³²⁾からは、告知の時期について、早期の告知を望む場合と、時期や保護者の希望を考慮して告知することを望む場合とが混在しており、告知の時期に関して保護者の意見は必ずしも一致していない一方で、現実には診断と告知は確実に早くなっていることが指摘されている。背景には、診断技術の進歩に伴い、早期の診断が可能になっていることと同時に、障害のある子どもを治療や療育へと早期に繋げるようになってきていることが挙げられている。しかし、同時に、診断までの親の悩みや迷いを訴える意見や早い時期の告知による心理的衝撃が、保護者の療育への意欲を削ぐことを示唆する内容も含まれることが示されている(中田ら, 1997)³²⁾。さらに、保護者は自分の子どもが障害を有する可能性を指摘された場合、「障害児を産んでしまったのかもしれない」という罪責感などからその可能性を否認し、専門機関への来談、その中でも特に医療機関への受診をためらうことがあることも指摘されている(辻河, 2005)³³⁾。

障害のある子どもの保護者の障害受容については、図2のようにDrotarら(1975)³⁴⁾が先天的奇形をもつ子どもの誕生後の正常な保護者反応に関する5段階モデルを報告している。図2から、初期の「ショック」から「否認」を経て「悲しみと怒り」を経験することを報告した。これらの期間に保護者が感じる強いストレスは、周囲の支援者の適切な支援により減少し、その後、障害受容に向けて「適応」、「再起」に至ることを示した。

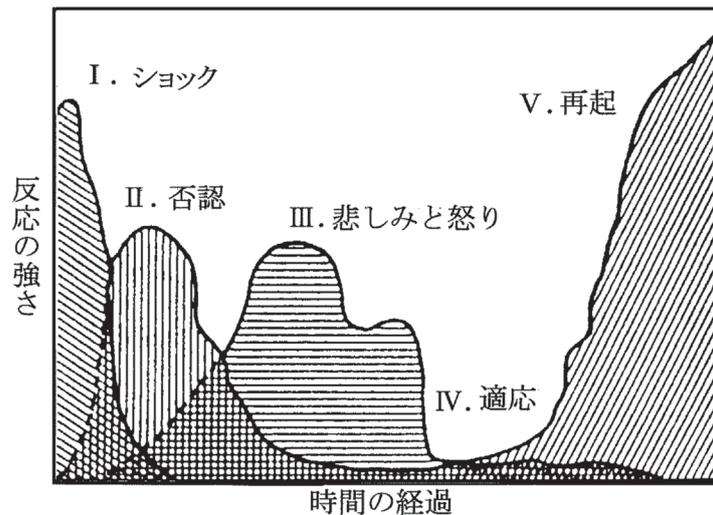


図2 保護者の障害受容の過程 (Drotar,1975)³⁴⁾

また、中田 (1995)³⁵⁾ は、図3のように螺旋形モデル (包括モデル) を示し、障害受容とは段階ではないことや障害を肯定する気持ちこそが障害への適応であると報告した。さらに、保護者の内面にある相反する感情もすべてが受容に至る過程であることを示した。この中田の螺旋形モデルは、促進と退行を繰り返しながら進んでいく子どもの発達に寄り添いながら、保護者の障害受容も行きつ戻りつを繰り返しながら障害受容へと向かうことを示している。

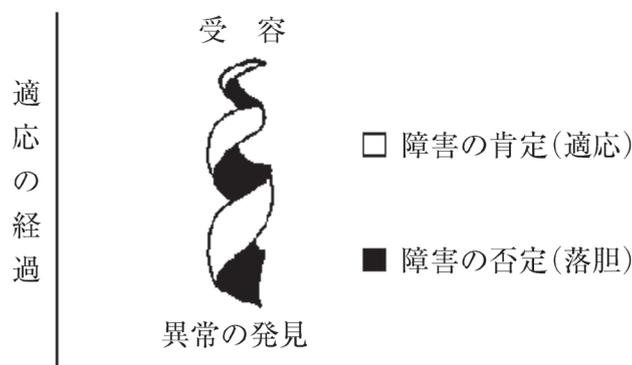


図3 螺旋形モデル (包括モデル) (中田, 1995)³⁵⁾

発達障害のある子どもの保護者は、様々なマイナス行動をしてしまう我が子を目の当たりにして、自らの子育てをめぐる自責の念に苦しんでいることが少なくないことや、他の子どもに危害を加えたり、授業妨害行動のために学校に呼び出されたりすることで、保護者としての自己評価が低下することが指摘されている (知名, 2015)³⁶⁾。子どもの問題行動・不適応行動は、保護者にとっては即自分の問題として捉えるなど過剰な自責感を引き起こすことも報告されている。

子吉・田村 (2013)³⁷⁾ は、保健師の視点から保護者への援助方法を検討し、受容できない段階にある保護者に対しては、発達障害児とその保護者を含めた家族に対して、その家族のニーズを把握し、家族全体が抱えている問題を捉えた上での関わりが重要であることを示している。また、保護者自身も持っている解決能力をエンパワーメントするような関わりが重要であることを示した。その上で、発達障害児とその保護者を含めた家族に対して、家族を巻き込んだ子育て環境の整備や意識への働きかけができるような関わりによって子どもの発達障害を保護者が受容できるような支援を行うことが重要であることも報告した。つまり、家族全体を支援することが重要であり、このような包括的な支

援は、知名（2015）³⁶⁾が指摘している保護者の自分の子育てを責める気持ちから解放されることに繋がる。

こうした、発達障害をめぐる親子関係の理解において、門（1999）³⁸⁾が、「虐待を誘発しやすいリスクファクター」として発達障害をとらえていることや、白石（2005）³⁹⁾が、発達障害が「虐待のハイリスク」の要因となることを強調しており、さらに、先天的な発達障害が保護者の虐待行為を誘発する危険性があることも指摘されている（増沢・大川・南山・大塚・長尾・土岐，2009）⁴⁰⁾。上記の先行研究から、保護者への早期支援が重要であることが推察される。

V. 愛着障害について

1. 愛着障害と発達障害の分類について

愛着障害と発達障害との関連においては、以前より「PDD様」「ADHD様」と表現されるように共通している部分が多くある。

愛着障害を理解するにあたっては、愛着理論の理解が不可欠である。Bowlby（1969⁴¹⁾ / 1982⁴²⁾）は、愛着を「特定の対象との情緒的な結びつきを指し、乳幼児が母親との情緒的な相互作用を通して形成される、母親との確固たる絆である」とし、人に普遍的に存在する愛情を求める行動として定義した（数井・遠藤，2005）⁴³⁾。米澤（2015）⁴⁴⁾は、愛着とは「特定の人に対する情緒的きずな」のことでありと述べている。また、愛着にとって特別に重要なのが、生後半年から1歳半までの1年間で、その時期は、愛着形成の臨界期（critical period）と報告している。この時期に、愛情深く世話をしてくれた存在との間で特別な絆（愛着）が生まれるだけでなく、安定した愛着を獲得することによって、社会性やストレス耐性などが高まり、その後の人生における生存を容易にする。つまり、愛着という現象は、後天的な体験により獲得されながら、半永久的に持続するという特徴をもっている。

この時期に、養育者が不在だったり機能しなかったりすると、愛着形成がうまくいかず、不安定な愛着を抱えることとなる。一旦安定した愛着が形成された場合でも、養育者が交代したり、さまざまな事情で愛情や世話が注げなくなったりすると、愛着が不安定になる。不安定な愛着は、養育者との不安定な関係となってあらわれるが、それが対人関係全般や発達、情緒、行動の面にまで支障をきたす時、愛着障害と呼ばれる。対人関係において困難さをきたし、対人交流の乏しさや過度の緊張、攻撃性の表出などの常同障害を伴う場合や、無差別に愛着行動を示す一方で、協調的な対人交流の困難さが示される場合などが挙げられる。

先に述べたように症状が、発達障害様と表現されていることや、山村ら（2013）¹⁾が、反応性愛着障害の抑制型と高機能PDDは最も鑑別が困難な組み合わせであることを指摘していることから分かるように、発達障害は併存障害や二次障害などの横断的な複雑さに加え、虐待的な養育などの縦断的な複雑さも絡み合っており、一人ひとりの子どもの人生の縦軸と障害の横軸を丁寧に見極めて評価し支援していかなければならない問題（小野，2010）⁴⁵⁾であり、多面的な理解が必要なことから愛着関係の丁寧なアセスメントが求められる。

2. 発達障害と愛着障害の合併事例報告について

発達障害と反応性愛着障害（reactive attachment disorder）に代表されるような愛着の問題は、多くの共通点を挙げるができる。

反応性愛着障害の示す特徴は、DSM-5日本語版⁹⁾によると、「大人の養育者に対する抑制された情動的に引きこもった行動の一貫した様式で、持続的な対人交流と情動の障害」であり、ネグレクトや主たる養育者の頻繁な変更があったか、アタッチメント形成が極端に制限される環境だったかなど、養育の極端な様式を経験しているかどうか診断基準となる。

反応性愛着障害と診断された子どもは、本来は選択的な愛着を形成する能力を持っているが、発達の早期にその機会を制限されるため選択的な愛着行動が顕現しないものとされている（DSM-5日本語版）⁹⁾。これに対して、自閉症スペクトラムのある子どもにおける社会的コミュニケーションの障

害や限定された興味や儀式的な行動は、自閉症スペクトラム特有のメカニズムによるものであり、反応性愛着障害を主因として生じるものではない。しかし、近年、自閉症スペクトラムと反応性愛着障害を併せ持つ発達障害の存在が指摘されている。杉山(2007)⁴⁶⁾は、それを「第四の発達障害」と分類し、自閉症スペクトラム児は虐待のリスクが高く、反応性愛着障害と解離性障害を引き起こしやすいことを指摘している。愛着障害の状態を改善するためには、大人との間で安心・安全な心地よい身体感覚を体験し直すことによって、自分自身と他者に対する安心感を育む必要がある。加えて、養育者との間で心地よい身体感覚の共有体験を通して愛着関係の修復を援助する必要がある。さらに増沢(2009)⁴⁷⁾は、「虐待を受けた子どもを理解するためには、現在の子どもの様子を、把握された成育歴や家族の状況等、関連する情報に照らし合わせて、虐待等不適切な環境に置かれたことの影響を検討しつつ、その子のあり様を理解していくという個別的な作業が求められる」ことを指摘している。

児童養護施設に入所してくる子ども達の多くが虐待を受け、発達障害と言われるような様相を呈し、器質的な要因によってか環境因によるものか判然としないケースが多いと報告されている(安形, 2010)⁴⁸⁾。また、堀場(2010)⁴⁹⁾は、児童養護施設に入所する子どもに関する調査において、「知的障害」と「発達障害」のある子どもは21.8%存在していたことを明らかにしている。このことについて、家庭で適切なケアを受けていない結果として発達の遅れや、落ち着きがないなどの言動により、児童相談所の心理検査で障害とされるなどの、環境的な要因により、そうした状況に至ったケースがあったことを紹介している。

これまでに挙げたように、愛着の問題と発達障害は密接な関係にあり、双方を十分に理解したうえで子どものアセスメントを行うことが適切な支援につながることは容易に想像できる。しかしながら、実態は、器質的な要因か環境因か判然としないことが多いと報告されていることや、不適切な養育環境に置かれた子どものなかに発達障害を有する子どもが多く含まれることなどから切り分けて考えることは困難である。

松田・樋口・居川(2018)ら⁵⁰⁾は、保育所等への巡回相談の経験から、発達障害の特性と愛着障害の特性の両方が認められる幼児の相談に応じることが多いが、支援者らは発達障害を優先的に考慮した支援方法を検討し、母子間の愛着形成支援を重要視しない傾向が散見されたと述べている。

こうした現状においては、堀場(2010)⁴⁹⁾が指摘するように、子どもを親との生活歴、経済状況、近所づきあいや親族・友人関係、地域の環境条件を含めて、その全体像を把握したうえでケアしていくという視点が欠かせない。そのうえで、保護者の苦労や生きにくさを理解しながら、保護者と協力して子どもを育てていくという営み(安形, 2010)⁴⁸⁾の姿勢が支援者に求められているのであろう。

3. 愛着障害の子どもが増加する社会的背景

周知のとおり、日本社会は、戦後の急速な復興から高度経済成長期に入り、他国からは経済大国として認識されるまでに発展してきた。それと同時に、女性の社会進出・高学歴化も進んできた。一方で、婚姻率は、図4に示すとおり戦後から現在まで著しく低下しており、さらに離婚率も緩やかな上昇傾向にある。つまり、日本社会は少子化社会へと進んでいる。この状況の中で、近年、「シングル・マザー」の増加も注目されるようになってきている。

総務省の平成27年(2015年)国勢調査⁵²⁾から、我が国の「シングル・マザー」の総数は、表3に示すとおり約106万3千人となっており、100万人を上回っている。これを世帯の区別にみると、「母子世帯」の母が75万5千人(71.0%)及び「他の世帯員がいる世帯」の母が30万8千人(29.0%)となっており、約7割強が「母子世帯」で暮らしている状況である。なお、「他の世帯員がいる世帯」のほとんどは3世代世帯で、「母子世帯」とその祖父母の両方またはいずれかが同居している世帯である。「シングル・マザー」を配偶関係別にみると、表4から離別が81万9千人(77.1%)となっており、4分の3以上が離婚により「シングル・マザー」になっていることが理解できる。次いで、未婚が17万7千人(16.6%)と6分の1に達しており、死別が6万7千人(6.3%)となっている。

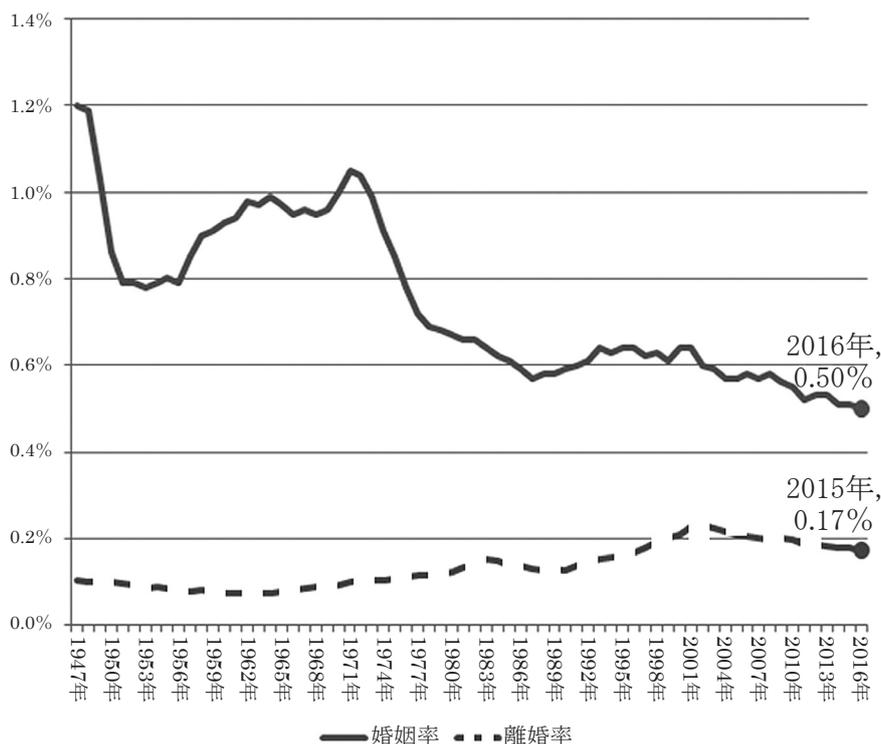


図4 戦後の婚姻率・離婚率 (参考資料：厚生労働省 人口動態統計)⁵¹⁾

以上のように、「シングル・マザー」家庭の7割強が「母子世帯」のみで生活していることから、これらの家庭では生活に困窮することも少なくないと考えられる。さらに、児童虐待や子どもの貧困などの社会問題に繋がる可能性もある。また、「シングル・マザー」は、仕事と家事に追われ、子どもとゆっくり向き合う時間的余裕がないことから、愛着形成が不十分になる可能性もある。そこで、「シングル・マザー」家庭に焦点を当てた充実した子育て支援策や経済支援策を講じていくことが必要不可欠である。

表3 世帯の区分(2区分)別 シングル・マザー数— 全国(2015年)

世帯の区分(2区分)	実数(人)	割合(%)
総数	1,062,702	100
母子世帯	754,724	71
他の世帯員がいる世帯	307,978	29

表4 配偶関係(3区分)別 シングル・マザー数— 全国(2015年)

配偶関係の区分(3区分)	実数(人)	割合(%)
総数	1,062,702	100
未婚	176,681	16.6
死別	67,014	6.3
離別	819,007	77.1

参考資料 (総務省統計局 平成27年国勢調査)⁵²⁾

VI. 考察

ここまで述べてきたように、発達障害と愛着障害とは密接な関係がある。発達障害と愛着障害とはよく似た特徴を示すため、はっきり区別することが難しいというえに支援方法が異なり、支援を間違えるとその問題が余計に悪化し、対応に困難を極めることから様々な領域の現場で注目されている（米澤、2020）⁵³⁾。

発達障害と愛着障害が類似した症状を呈することの背景として、友田（2015）⁵⁴⁾ は虐待経験がこころや脳へ及ぼす影響の観点から説明している。それによると、児童虐待によって受けた計り知れない大きさのトラウマは子どもたちに重篤な影響を与え、その発達を障害するように働くことがあり、それによって従来の「発達障害」の基準に類似した症状を呈する場合があるとされている。

加えて友田（2016）⁵⁵⁾ は、愛着障害を発症した青少年らは自己肯定感が極端に低く、褒め言葉がなかなか心に響かない特徴があり、感情制御機能に困難な問題を抱えているため、しばしば深刻な社会不適応に陥る場合があることも指摘している。つまり、愛着障害は、発達の過程において社会的不適応につながる可能性が高いことが示唆された。

発達障害と愛着障害とは類似の症状を示すが、支援のあり方が異なる一方で、発達障害は虐待のリスクファクターとなりうるということが指摘されている。その背景にある子どもの障害の受容という視点において、西田（2017）⁵⁶⁾ は、S.Olshansky（1970）⁵⁷⁾ の精神薄弱（知的障害）のある子どもの保護者の障害受容の慢性的悲哀モデルについて、「障害受容とは悲しみからの解放であるが、親が子育て上の悲しみから解放されることはない」と報告した。つまり、発達障害のある子どもと保護者の愛着関係の形成のためには、早期から医療・福祉・教育・行政等が連携をして、保護者支援を実施していくことが望ましい。そのことが、愛着障害に対する予防的な支援に繋がると考える。

愛着の機能として安全基地の形成が挙げられるが、これは、子どもは保護者のことを安全基地、すなわち困った時や不安・恐怖を感じた時に守ってもらえる拠り所として認識するようになることである。この機能が獲得されていないと、他者に相談したり、協力し合ったりするという子どもの社会的コミュニケーションの発達に支障を来すことが考えられる。こうした発達上、重要な要因である安全基地形成の困難さの背景として、保護者自身も誰かに相談したり、助けられたりする経験が不足していることが推測される。これらの経験不足は、保護者の未熟な社会的コミュニケーションスキルに繋がる可能性が考えられる。

以上のような保護者の未熟な社会的コミュニケーションスキルは、保護者が子どものことを適切に理解することの困難さを招くことに繋がる。例えば、筆者らの療育機関への巡回相談の経験から、保護者からは子どもの発達障害的な特性が強く語られたとしても、専門家から見ると、発達障害の特性よりも保護者と子ども間の愛着形成の方に問題を感じることもある。つまり、発達障害の特性に応じた支援よりも保護者へのカウンセリングや家族調整支援の方が重要である事例も散見された。そのような事例の場合、子どもの行動上の問題は、家庭内で強く顕在化することが推察される。発達障害は他者との関係性の障害ではないので、対人場面などによる違いは見られない。このことから、愛着障害が強く疑われるということになるが、その背景には、家庭内において子どもの社会性を育むことができる環境が整っていない可能性が考えられよう。また、保護者から発達障害が適切に理解されていないために、保護者と子どもの関係性を含む環境要因に原因を帰属せず、発達障害であると決めつけてしまう危険性も考えられる。

このように、療育機関等の現場では、先天的な認知・行動の障害である発達障害と、後天的な関係性の障害である愛着障害とを併せ持つ事例と向き合っている支援者が多い現状がある。そこで、支援者が医療機関の医師・心理士や行政機関の児童福祉司・心理士・保健師等との連携の中で、発達障害のみならず愛着障害の部分にも焦点を当てた支援を展開していくことが必要不可欠である。そのためには、支援者に対する発達障害と愛着障害の特性を併せ持つ事例に関する研修機会を充実させることが重要である。

また、育児の社会的背景としては、上記で言及した通りシングル・マザーの増加や少子化が進んで

いることが示された。友田 (2016)⁵⁵⁾ は、育児困難に悩む母親たちは、なかなか支援を受けることもなく、ますます深みにはまっていることが多いことを指摘している。こうした現状において、予防的観点から子どもの身辺自立の助けになるサービスの利用やレスパイトケア等を利用しやすいことなど、保護者を社会で支える体制を整えていくことが求められているといえよう。これらのことは、発達障害が虐待のリスクファクターとなることを抑制することに繋がる。

今後、発達障害と愛着障害を併せ持つ子どもの事例研究を積み重ね、子ども及び保護者に対する包括的な支援体制が構築されることが望まれる。

引用文献

- 1) 山村淳一・杉山登志郎. 2013. 環境要因, 特に養育環境が発達に及ぼす影響, 厚生労働省平成24年度障害者総合福祉推進事業発達障害児者支援とアセスメントに関するガイドライン, 特定非営利活動法人アスペ・エルデの会, Pp36-39.
- 2) Kanner, L.1943. Autistic Disturbances of Affective Contact (pdf), Nervous Child,2, Pp.217-250.
- 3) Asperger, H.1944. Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. Archivfür Psychiatrie und Nervenkrankheiten 117, Pp76-136.
- 4) M.Rutter, 1968. Concepts of autism: a review of research. J Child Psychiat. 9 (1968), Pp 1-5.
- 5) Wing, L.1981. Asperger's syndrome: A clinical account, Psychological Medicine 11, Pp115-129.
- 6) American Psychiatric Association.2013.Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5. American Psychiatric Association Pub.
- 7) 神尾陽子. 2013. 自閉症スペクトラム障害の診断の根拠とは何か, 教育と医学, 第61巻4号, Pp4-14.
- 8) 大隈典子. 2016. 脳から見た自閉症—「障害」と「個性」のあいだ—, 講談社Pp14-26.
- 9) DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引, 日本精神医学会. 2014. 医学書院Pp17-34.
- 10) Still, G.F.1902.Some abnormal psychological conditions in children: The Goulstonian lectures. Lancet, 1, Pp1008-1012.
- 11) Tredgold, A. F.1908. Mental Deficiency (amentia), NY, W.Wood (cited by Barkley, 1998).
- 12) Strauss, A.A. & Lehtinen, L.E.1947. Psychopathology and education of the brain-injured child. Vol.II Progress in theory and clinic. New York.
- 13) Knobloch,H.& Pasamanick,B.1959.Syndrome of minimal cerebral damage in infancy. J.A.M.A.70, Pp1384-1387.
- 14) Laufer, M.W.and E.Denhoff.1957.Hyperkinetic Behavior Syndrome in Children,Journal of Pediatrics.50, Pp38-49.
- 15) Chess,S.1960.Diagnosis and treatment of the hyperactive child.New York State Journal of Medicine 60, Pp2379-2385.
- 16) American Psychiatric Association.1952.Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM . American Psychiatric Association Pub.
- 17) American Psychiatric Association.1968.Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-II. American Psychiatric Association Pub.
- 18) The ICD-9.1975.Classification of Mental and Behavioural Disorders. Clinical descriptions and diagnostics guidelines. World Health Organization Pub.
- 19) American Psychiatric Association.1980.Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-III. American Psychiatric Association Pub.
- 20) American Psychiatric Association.1987.Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-III-R. American Psychiatric Association Pub.
- 21) The ICD-10.1989.Classification of Mental and Behavioural Disorders. Clinical descriptions and

- diagnostics guidelines. World Health Organization Pub.
- 22) American Psychiatric Association.1994.Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV. American Psychiatric Association Pub.
 - 23) American Psychiatric Association.2000.Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV-TR. American Psychiatric Association Pub.
 - 24) 長畑正道・上村菊朗. 1993. 学習障害の概念および定義の検討, 平成5年度厚生省心身障害研究「親子の心の諸問題に関する研究」Pp204-207.
 - 25) 文部科学省. 1999. 学習障害児に対する指導について(報告).
 - 26) 上野一彦. 2017. 特集限局性学習症(学習障害)総論:教育より, 児童青年精神医学とその近接領域, 58(3), Pp343-350.
 - 27) 文部科学省. 2003. 今後の特別支援教育の在り方(最終報告). 第1章特殊教育から特別支援教育へ.
 - 28) NHKスペシャル取材班, 2018, 発達障害を生きる, 集英社.
 - 29) 文部科学省. 2018. 特別支援教育の対象の概念図, 平成30年版障害者白書(全体版), 第3章, 図表3-1.
 - 30) 文部科学省. 2012. 通常の学級に在籍する発達障害のある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.
 - 31) 吉田友子. 2011. 自閉症・アスペルガー症候群「自分のこと」のおしえ方—診断説明・告知マニュアル, 学研教育出版Pp10-11.
 - 32) 中田洋二郎・上林靖子・藤井和子・佐藤敦子・石川順子・井上僖久和. 1997. 障害の告知に親が求めるもの—発達障害児者の母親のアンケート調査から—, 小児の精神と神経37(3) Pp187-196.
 - 33) 辻河昌登. 2005. 障害を有する可能性のある子どもの親に対する「受診前後カウンセリング」, 心理臨床学研究, 22(6), Pp 628-636.
 - 34) Drotar,D, Baskiewicz,A, Irvin,N, Kennell,J, & Klaus,M. 1975 The adaptation of par-ents to the birth of an' infant with a con-genital malformation. A hypothetical model. Pe-diatrics, 56(5), Pp710-717.
 - 35) 中田洋二郎. 1995. 親の障害の認識と受容に関する考察—受容の段階説と慢性的悲哀, 早稲田心理学年報, 第27号, Pp83-92.
 - 36) 知名孝. 2015. 発達障害の「診断」による思わぬ副作用とは?—教育の医療化(2), 沖縄タイムスプラスコラム.
 - 37) 子吉知恵美・田村須賀子. 2013. 発達障害児の保護者の発達障害に対する受容状況および発達障害児とその保護者への保健師による援助方法, 家族看護学研究, 第18巻, 第2号, Pp83-94.
 - 38) 門眞一郎. 1999. 発達障害と虐待—情緒障害児短期治療施設でのケア, 世界の児童と母性. 通号47, Pp32-34.
 - 39) 白石雅一. 2005. 発達障害と児童虐待—予防と早期介入に関する実践報告と考察, 宮城学院女子大学発達科学研究, 第5号, Pp31-43.
 - 40) 増沢高・大川浩明・南山今日子・大塚斉・長尾真理子・土岐玲奈. 2009. 平成21年度研究報告書児童虐待に関する文献研究(第6報)子ども虐待と発達障害の関連に焦点をあてた文献の分析, 社会福祉法人横浜博萌会子どもの虹情報研修センター.
 - 41) Bowlby, J.1969.Attachment and Loss, New York:Basic Books.
 - 42) Bowlby, J.1982. Attachment and Loss:Retrospect and Prospect. American Journal of Orthopsychiatry.Vol52. Issue4. Pp664-678.
 - 43) 数井みゆき, 遠藤利彦(編著). 2005. アタッチメント生涯にわたる絆, ミネルヴァ書房.
 - 44) 米澤好史. 2015. 「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラム, 福村出版Pp11-16.
 - 45) 小野善郎. 2010. 発達障害をどうとらえるか, 木全和美・吉村譲・堀場純矢・安形元伸編著, 児

- 児童養護施設でくらす「発達障害」の子どもたち理解と支援への手掛かり, 福村出版, Pp186-197.
- 46) 杉山登志朗. 2007. 子ども虐待という第四の発達障害, 学研Pp8-82.
- 47) 増沢高. 2009. 虐待を受けた子供の回復と育ちを支える援助, 福村出版, Pp96-118.
- 48) 安形元伸. 2010. 実践で大切にしたいこと～学習・見立て・集団作り～, 木全和美・吉村譲・堀場純矢・安形元伸編著, 児童養護施設でくらす「発達障害」の子どもたち理解と支援への手掛かり, 福村出版, Pp160-185.
- 49) 堀場純矢. 2010. 子供と親の健康・生活問題～児童養護施設6カ所の調査から～, 木全和美・吉村譲・堀場純矢・安形元伸編著, 児童養護施設でくらす「発達障害」の子どもたち理解と支援への手掛かり, 福村出版, Pp247-264.
- 50) 松田真正・樋口好美・居川寛子. 2018. 愛着障害と発達障害の特性のある幼児の支援について, くらしき作陽大学作陽音楽短期大学研究紀要, 第51巻第2号, Pp155-161.
- 51) 厚生労働省. 人口動態統計.
- 52) 総務省統計局. 平成27年国勢調査.
- 53) 米澤好史. 2020. 「愛着障害」と発達障害の違い・見分け方と支援の在り方, 月刊「実践障害児教育」, Pp12-15.
- 54) 友田明美. 2015. 脳科学が解き明かす発達障害・愛着障害の謎, 小学館, 小四教育技術, 1月号, Pp3-6.
- 55) 友田明美. 2016. 子育て困難を支援する「愛着障害の診断法と治療薬」の開発～発達障害や愛着障害の脳科学的研究～, 薬学雑誌, 136(5), pp711-714.
- 56) 西田宏太郎. 2017. 障害ある子どもを育てる親の障害受容に関する研究—発達障害児を育てる親の支援を考える—, 四天王寺大学大学院研究論集, 11集, Pp163-193.
- 57) Simon Olshansky. 1970. 絶えざる悲しみ: 精神薄弱児を持つことへの反応, E. Younghusband 編, 松本武子訳, 家政教育社, 家庭の福祉, Pp133-138.

壮年期世代のペット喪失感情について (2) —喪失からの人格的成長、こころの再建について—

Feelings associated with losing a pet by adults: (2)
— Analyzing Personal Growth from the Perspectives of Loss and Mental Reconstruction —

松田光恵*
Mitsue MATSUDA

Abstract

In this paper, we focused on the relationship between people in their late middle age and the loss of a pet as the target loss. Accordingly, we conducted interviews to explore the impact of losing a pet. Although the results revealed no severe reactions due to pet loss, which concurred with results of previous findings, detailed factors that reinforce personal growth and mental reconstruction were evident. In relation to personal growth, it was revealed that a new consciousness was emerging, including changes in views of life and death, enhancing the spirit of kindness to animals, adopting pets from foster parents or shelters, and the desire to protect a new life. These are aspects of personal growth that result from living with a pet. In relation to mental reconstruction, it was felt that the death of a pet allowed one to reconfirm the bond with one's family, partner, and receptive others. It was also indicated that pets play the role of a social lubricant. Late middle age may be regarded as a period when one strives to work and raise children. These social roles also allow one to immerse oneself in other things that make life worthwhile. These social roles are beneficial in mental reconstruction as factors that help one recover from sorrow.

Keywords: ペット、ペットロス、対象喪失、悲嘆の過程、モーニングプロセス、ライフサイクル

I. 問題

新島(2011)はペットロスが深刻化する背景には、社会的要因やペットの存在がヒトの役割に変わってきていることが関係していると述べており、その原因は社会全体の高齢化・都市化、およびペットの伴侶化・家族化であるとしている。また、ペットの役割とは人間の役割を凝縮し、理想化したものに類似しており、至って多義的であるとしている。しかしその多義性ゆえに、ペットロスを経験した飼い主を取り巻く周囲の他者には、飼い主が感じているペットの存在意義の大きさが理解されず、周囲の他者の無理解からペットロスの悲嘆は深刻化しやすい。これらを防ぐためには、ペットの果たす役割の多様な側面、つまり多義性を社会が理解することが必要である。

ペットロスとは、経験者にとって深刻な問題である。木村(2009)の調査では、ペット喪失直後の飼い主の56.1%が神経症に相当する症状を呈するなど、社会的支援や環境の整備の必要性を示唆している。このようにある一定数ペットロスにより重篤化する人がいることは見過すことのできない事案である。

一方で、悲嘆のプロセスを経験し、乗り越えることは人格的成長を遂げることに繋がるとされている(A.デーケン, 1983b)。このような喪失経験後の調査では、人格的成長について(濱野, 2020)、人間的成長について(東村, 2001)、有益性発見について(坂口, 2002)など、実証的研究の知見が見られるが、未だ十分とは言えない。

*くらしき作陽大学子ども教育学部 Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education

Ⅱ. 目的

エリクソン (1950) はライフサイクル論の中で壮年期の発達課題とは「ジェネラティビティvs停滞」としている。この課題を乗り越えて、「世話」の獲得となる。ジェネラティビティとは「生殖性」または「世代性」「世代継承性」という訳で理解されている。また、この時期には、「自分に固執しない能力」が不可欠である、とされている。これらは「自分という存在を必要とされるからこそ喚起される力」とされ、喩えれば、非力な赤ん坊が自分の生命を親に預け、家族全体にコントロールされ育てられると同時に、赤ん坊が家族全体をコントロールし、家族を育てている、ということである。無力な赤ん坊との非対等な関係性において、非対等でなければ引き出せない力がある (谷村, 1999) という考え方であり、ペットと、その生殺与奪の力を持つ飼い主はまさにこの関係性にあたるであろう。

壮年期は人生において総まとめの入り口であり、その時期のペット喪失体験はさらなる人間的成長への一要因になるのではないか。エリクソンのライフサイクルが示すように、人は生涯を通して発達し続けるもの (谷村, 1999) である。本研究の目的は、壮年期世代がペットロスといった対象喪失体験をした場合の心理的過程を質的・探索的に分析するものである。インタビュー調査を行い、その喪失体験をどのように受け止め、解釈し、現在に至るのかについて調査を行う。

Ⅲ. 方法

1. インタビュー対象者

2019年1月から3月、ペットを喪失した経験を持つ男女9名 (男性2名、女性7名、平均年齢46.9歳) を対象にインタビュー調査を実施した。調査対象者の経歴は主婦、会社員、webデザイナーなど様々であった。喪失したペットの種類の内訳は犬8頭、猫1頭であった。

2. 手続き

調査は筆者と対象者の1対1で、半構造化インタビューを行った。インタビュー前に、インフォームド・コンセントとして研究の趣旨と倫理を説明し、インタビュー途中で的中断や辞退も可能である旨を説明した。知り得た情報は本研究以外では使用せず、匿名で扱うことを説明した上で協力賛同の意思を確認した。その後、静かなカフェなどの場を選び、和やかにインタビューを行った。所要時間は概ね45分～1時間程度とし、質問項目に沿いインタビューをすすめた。インタビュー内容の質といった点から、感情が高ぶり、涙があふれる場面も想像されたため、なるべくリラックスして素直に話ができるような状況づくりを心がけた。録音機器使用の許可をいただき、インタビュー後逐語録を作成し、プリントアウトした後、プライバシー保護の観点から録音の消去を約束し実行した。

3. 質問項目

質問項目は全部で23項目である。被験者の属性を尋ね、<1.回顧><2.ペットとの関係><3.死因・喪失前後の感情><4.モーニング可能な条件><5.喪失後の感情><6.未来について>の6概念で質問を構成した。実際の質問内容は朝比奈 (2003) を参考にし、独自に作成したものを用いた。以下、その質問項目を記す。<1.回顧><2.ペットとの関係>に係る質問Q1～Q11は「壮年期世代のペット喪失感情について (1)」 (松田, 2019) に記載しているので参考にされたい。

<3.死因・喪失前後の感情>Q12.ペットの喪失原因、Q13.ペットの最後を看取れたか

<4.モーニング可能な条件>Q14.働きかけの方向と内容

<5.喪失後の感情>Q15.ロス後の感情、Q16.悲しみへの反応、Q17.死後のペットの位置づけ、Q18.ペットの死後の変化

<6.未来について>Q19.この先ペットを飼いたいのか、Q20.子どもにペットを飼わせたいのか、その際ペットに何を期待するか、Q21.心の支えになったもの、Q22.ペットから受け取ったもの、Q23.今どのような絆があるか、の12項目である。本稿では上記概念3.～6.Q12～Q23の結果を報告する (その他の前半部概念1. 2.の結果は、松田 (2019) を参照)。

4. 分析方法

本調査では半構造化インタビューを行った。予め設定した調査概念に基づき質問を構成し、インタビューで得られた語りをとりあげ、発言の内容を文章データに起こし、質的に分析した。ペット喪失前後の感情の変化、モーニングワーク可能な条件、喪失後の感情、未来に向けての死の受容、ペットから受け取ったもの、など、悲哀の過程に着目して分析を行った。質問項目に沿いなるべく回答者主導で自由に回答してもらった。例えば分析中に出現する、ポジティブかネガティブか、の判別は筆者が行うのではなく、自身の判断に任せ、その関わりを対象者がどうとらえているかに注目した。

IV.結果

<3.死因・喪失前後の感情> ペットの死因や、喪失の前と死に直面した際にどのような感情であったかを尋ねた。

Q12.ペットの喪失原因

多くが病死であり、その他は事故死であった。高齢のペットの場合、老衰から病死に至る場合がほとんどであった。事故死の場合は、飼い主が留守の間に不織布、ティッシュなどを誤飲し腸閉塞を起こしたため、また飼い主のミスから猫を戸外に出してしまいその後交通事故にあった、など人的ミスに起因するものであった(表1参照)。ペット喪失前の飼い主の感情として、死に至るまでの闘病期間はペットが自分の死を予感しているようで自分も不安だった、あるいは、両者覚悟ができていたと思う、などの回答が得られた。死を予期し動揺し、またはその先を見越して覚悟を決め、ペットと接している様子が分かった。

Q13.ペットの最期を看取れたか

次に看取りの有無を尋ねたところ、9人中「看取った」と回答した者は4名で、自宅で最期を看取るケースが多く、中には病院で最期の看取りをしたとの回答があった。5名は「看取れなかった」と回答し、交通事故だった、仕事に出ている間に死んでしまった、居眠りをしている間に逝ってしまった、などの回答であった。その場合、ペット喪失直後の飼い主の感情として、罪悪感や心残りがある、などの感情を抱いていた(表1参照)。未練や後悔、懺悔の様子が見られた(詳細は付録_1参照)。

<4.モーニング可能な条件> ペットの死に際して他者からどのような働きかけがあったか、また自分からどのような働きかけをしたかなどを尋ねた。

Q14.働きかけの方向

他者からの働きかけとして、「Q14-1.家族からの働きかけ」では家族全員が悲しんだ、姉妹から、夫から両親から慰められた、それぞれ悲しく皆でいたわりあう感じがした、との回答であった。「Q14-

表_1 ペットの死因・看取りの有無

	生存期間	死因		看取りの有無
Aさん	15年5ヶ月	病死	肺水腫	有
Bさん	11年1ヶ月	病死	脂肪肉腫	有
Cさん	15年5ヶ月	病死	血液に肉腫が出来た	有
Dさん	4年3か月	病死	リンパ腫瘍	無
Eさん	14年	事故死	誤飲による腸閉塞	有
Fさん	15年4ヶ月	病死	腎臓病	無
Gさん	15年4ヶ月	病死	頸椎ヘルニアの発作、四肢麻痺に。腎臓の状態が悪いため寝たきりになり、衰弱した	無
Hさん	4年10ヶ月	事故死	交通事故	無
Iさん	13年	病死	メラノーマによる癌	無

2.友人から」友人からお花や電話をもらった、同様の経験をしている友人の声掛けが心の支えとなった、話をずっと聞いてくれた、などであった。「Q14-3.その他から」行きつけのお店、動物病院からお悔やみの言葉、ネットでつながっている人から気遣いの言葉がけがあった、との回答が得られた。自分からの働きかけとして、「Q14-4.家族へ」泣いたり悲しむ子や親への心のケアなどに苦心した、悲しむ親のために新しい犬を迎えた、「Q14-5.相互」今までのようにふるまいたい、悲しみを引きずったままではいたくないと話し合った、との回答もあった。

ペットの死も、人の死と同様の感情に溢れており、周りの反応や関わりも然りである。今まで見たことのない家族の姿をペットの死によって認識した、という回答もあった。悲嘆からの回復には他者との関わりが必要である。悲しみを一人で抱え込むのではなく、気持ちを共感してもらえる他者からの声かけや気遣いが心の支えとなり、悲しみから立ち直り、こころは再建する（付録_2参照）。

<5.喪失後の感情> ペット喪失後の感情や反応を尋ねた。また、死によってペットの自分の中での位置づけは変化したのか、生活の中で何か変化はあったか、などを尋ねた。

Q15.ロス後の感情

ペットを喪ってからどのような気持ち、感情だったかを尋ねた。後悔、恐怖、辛い、眠れない、心の整理、覚悟、怒り、無気力、虚無感、非現実的、空虚感などの感情が見られた（表_2、付録_3参照）。

Q16.悲しみの反応

ペット喪失後の反応を、ネガティブかポジティブかで回答してもらい、その理由を尋ねた。ネガティブも多いがポジティブな反応もあった。ネガティブ反応としては後悔、無気力、虚無感を味わうであった。ポジティブ反応は死ぬことでもう苦しくない、という安堵感、自分も看病から解放され楽になった、とする満足感、開放感であった。または死を受容し、感謝しているという回答もあった（表_3、付録_4参照）。

表_2 ロス後の感情

Aさん	火葬までが辛かった／形が無くなることの恐怖／心の整理を付けた／他の犬で気が紛れた
Bさん	病気を見つけてあげられなかったことを後悔／有害物質が入っていた、というメーカーのものを食べさせていたのでそのせいで病気になったのではないかと、という後悔／同時に楽になれてよかった、安堵
Cさん	亡くなる直前は、ついにきたか、との思い／覚悟のうえ／死ぬ間際までこれまでの思い出をずっと語りかけた
Dさん	ずっと後悔があった／他に色々な治療の選択があったのではないかと、もっとしてあげられることがあったように思う
Eさん	他の病院に連れて行けばよかったという後悔／病院がしっかりしていればとの怒り／頑張る気力が全てなくなった／存在がこんなに大きいとは思わなかった／いつ死んでもいい、側に行きたい、虚無感
Fさん	何も考えられないまま火葬／残された犬とパートナーの悲しそうな顔を見るにつれ、現実なんだと実感
Gさん	後悔／最初ママには勝てないな、とも思った(命日が、最初の飼い主さんと同じだった)
Hさん	あの時こうしていれば、結果は違ったかと思う、後悔／死んだ道を通るたび、ああ、ここで、はねられたのだな、と考えてしまう
Iさん	もういないという空虚感

表_3 悲しみの反応

	P/N	反応
Aさん	ネガティブ	後悔
Bさん	ネガティブ	後悔／安堵
Cさん	ポジティブ	安堵／満足感／解放感
Dさん	ネガティブ	後悔
Eさん	ネガティブ	無気力／虚無感／他のことに集中／引きこもり
Fさん	ネガティブ	後悔
Gさん	ネガティブ	後悔
Hさん	ネガティブ	沢山の後悔／感謝
Iさん	ネガティブ	虚無感

Q17.死後のペットの位置づけ

死後のペットの位置づけを、ネガティブかポジティブかで回答してもらい、その理由を尋ねた。多くはポジティブな反応であるが、ネガティブや「何も思わない」などのニュートラル反応もあった。

ペットの位置づけとは、特別な存在、守ってくれる存在、スーパーアイドルや象徴の喪失、残った人を託されたと感じる、生まれ変わるかも、まだどこかにいそうだ、など想像に思いを馳せることで心の安定を得ている姿が見られた。そう考えることで温かい気持ちになり、自らの心を治癒する手立てであると考えられる。松田 (2019) では生前のペットの位置づけを尋ねたが、多くは“ペットは癒し”であり“家族の一員”、といった回答であったことを考えると、これらの結果は生と死の分断の表れといえるだろう (表_4 参照)。

表_4 死後のペットの位置づけ

	P/N	ペット死後の位置づけ
Aさん	ポジティブ	特別な存在
Bさん	ポジティブ	天国で楽しくしているはず。見守ってしてくれる
Cさん	ネガティブ	スーパーアイドルがいなくなった。家にぽっかりと穴があった
Dさん	ネガティブ	象徴がいなくなった
Eさん	ニュートラル	何も思わない
Fさん	ポジティブ	ポジティブに考えるようにしている
Gさん	ポジティブ	パートナーと後住犬のことを、自分はこじろうに託されたのかもしれない
Hさん	ポジティブ	いい思い出しか浮かばない。息子から、「可愛がっているペットが死んだら、生まれ変わる」といわれそんな気もする
Iさん	ポジティブ	まだどこかに居そうで、死んだと思いたくような気がする

Q18.ペット死後の変化

ペット死後の自らの変化を、外的反応、内的反応に分け、表面上や行動の変化として「Q18-1.外的変化」、感情や内面の変化として「Q18-2.内的変化」を尋ねた。

外的変化では変わらない、いない現実を突きつけられた、他人の前で普通にすることが辛い、引きこもった、パートナーと仲良くなった、お世話する対象がいなくなった、と様々な回答が得られた。内的変化では、いないことが不思議、思い出して泣く、変わらずずっと好き、残された犬の健康を気

にかけようになった、涙もろくなった、死生観の変化が起こった、などであった（表_5、付録_5参照）。

表_5 ペット死後の変化

	Q18-1.外的変化	Q18-2.内的変化
Aさん	変わらない	いないことが不思議
Bさん	そばにいないことが現実	泣く
Cさん	変わらない	変わらない。考えない日はない
Dさん	辛い、しんどい	泣く
Eさん	引きこもり生活	親の死より悲しい
Fさん	変わらない	後から迎えた子の健康に気をかけるようになった
Gさん	パートナーと仲良くなることができた	後住犬には出来る限りのことをしたいと思うようになった
Hさん	やることがなくなった	涙もろくなった
Iさん	特にない	死生観の変化

<6.未来について> 新たにペットを飼いたい、我が子にペットを飼わせたいか、その際に期待するものがあるか、またペット喪失にあたり心の支えになったもの、ペットから受け取ったもの、どのような絆があるか、といった未来に関わる事項を尋ねた。

Q19.この先ペットを飼いたい

この先ペットを飼いたいを尋ねた。多くは飼いたいという回答であった。その理由は、犬でしか埋まらないさみしさがある、以前のようにまた動物と生活を共にしたい、新たに飼う場合は里親になったり、シェルターから保護犬を引き取る、などの意見が複数見られた。これらは愛するペットを喪失したことにより、生命の尊さ、動物愛護の観点が芽生えたからだと考えられる。大きな意識の変化であろう。

飼えない、という回答では死に際の壮絶さを想起し同じ思いをしたくないから、自分の年齢を考えて最後まで面倒を見る自信がないから、というものであった（表_6参照）。

表_6 この先ペットを飼いたい

	飼う/飼わない	理由
Aさん	飼いたい	どの犬に対しても同じ。犬のいないさみしさは犬でしか埋まらない
Bさん	飼えない	2匹の最期の壮絶さを思うと、踏み切れない。今は無理だ
Cさん	飼えない	今はない。シェルターなどから引き取るのがよいのではない。自分も高齢に差し掛かるので、犬の一生を考えた時に最後まで責任がとれる自信がないから
Dさん	飼いたい	その当時は他の子に気を移すなんて、許されなかった。しかし、犬でしか埋められない隙間があることに気づいた。同じ悲しみを味わうかもしれないが、それでも犬と一緒に生活がしたい
Eさん	飼いたい	また、あ！この子！と思える子と出会った時に、また飼いたいと思う。その時はおそらく保護犬になると思う
Fさん	飼いたい	飼いたい気持ち、飼えない気持ち複雑に入り混じっている。今の置かれている環境を考えると仔犬を迎え入れるのは、難しい
Gさん	飼いたい	死に際の介護も、後住犬の世話も至らないことだらけで、こんな自分が犬を迎えてもいいのかどうかという迷いと、それでも種々の事情が許せば一緒に暮らしたいと思いが混在
Hさん	飼いたい	生まれ変わりに巡り合いたい。里親探しなどで行先のない子もらって一緒に過ごしたい
Iさん	飼いたい	耐えられず次の犬を迎えてしまった

Q20.子にペットを飼わせたいか、その際ペットに何を期待するか

我が子にペットを飼わせたいかについて、ネガティブかポジティブか、またその際ペットに何を期待するかも尋ねた（付録_6参照）。結果は半数以上がネガティブな意見であった。ネガティブ意見で

は、子がないので想像できない、期待することはない、命の面倒が見れるか判断がつかない、犬が病気になったらお金もかかる、などであった。ポジティブ意見では、終生飼養の覚悟で面倒を見てほしい、動物とともに暮らすことの恩恵、愛情、責任、を学んでほしいなど、生命あるものを飼育するという覚悟、そこから様々なことを学んでほしい、という回答が見られた。いずれにせよ、ペットを飼うということは、命の尊さ、終生飼養、責任感などを十分に理解しなければならない、ということ自らのペット飼育経験からの学びとしている。これらも大きな利益であろう。

Q21.心の支えになったもの

ペット喪失後の心の支えになったものを尋ねた(付録_7参照)。写真や肖像画、お骨をペンダントに入れて持ち歩く、といった思い出の品や、「虹の橋」の話に思いを馳せること、また受容的他者の存在、といった回答が多く挙げられた。物質的な物の他に、家族、パートナー、夫といった受容的他者と沢山ペットの思い出話をし、懐かしみ、泣くという行動を受け止める他者、すなわち精神的な存在が心の支えになっていた。

Q22.ペットから受け取ったもの

ペットから受け取ったものは何か、それらについての反応はネガティブかポジティブかを尋ねた(表_7参照)。回答は全員ポジティブであった。その内容として、観念的なものでは、幸せ、愛情、大切な思い出、やさしさ、穏やかさ、などが挙げられた。また実在的なものでは、人間関係、友人、家族の団結、などが挙げられた。ペットとの生活を通じて大きな愛情が得られること、またそこからペットを介しての人間関係にまで発展する、と捉えられている。ペットがもたらす効果としては、心理的利点、身体的利点、社会的利点があるとされているが(濱野, 2020) 家族をつなぎ、人をつなぐことはペット飼養の大きな利点と言えるだろう。また生命観・人生観などに変化が生じており、ペットの死をきっかけにして新たな意識が芽生えが示されている。

表_7 ペットから受け取ったもの

	P/N	受け取ったもの
Aさん	ポジティブ	幸せ
Bさん	ポジティブ	大切な思い出、愛。犬のおかげで友人もできた
Cさん	ポジティブ	人間関係。友人
Dさん	ポジティブ	愛情、やさしさ、穏やかさ。家族が一致団結すること
Eさん	ポジティブ	言葉では言い表せないほどの大きな愛情
Fさん	ポジティブ	人間関係。犬が縁でつながったひとが沢山いる
Gさん	ポジティブ	「犬を飼う」「ちゃんと最後まで面倒をみる」ということはどういうことなのかを、彼は教えてくれた。老犬と過ごす時間はすごく愛おしいということも知ることができた
Hさん	ポジティブ	気を付けて、今後を生きろと言っているのかもしれない
Iさん	ポジティブ	沢山の愛情

Q23.今どのような絆があるか

ペットとどのような絆があるか、の問いには、写真を飾る、写真に話しかける、鑑札やリードなど生きていたという証、メモリアルペンダントにお骨、遺毛を入れ持ち歩く、であった。生前を思い起こさせる写真や象徴的な物、または体の一部に接することで忘れたくない、一緒にいる、という感覚になれる。回答には、喪ったペットを忘れたくないという思いが現れており、現実には触れ合うことはできないが、想像の中で、心の中でいつでも会える、という思いが認められた(付録_8参照)。

V. 考察

本調査では壮年期世代のペット喪失後の影響を調べた。対象者らは失ったペットと愛着をもって過ごしてきており、喪失後の経過年数はそれぞれ異なるが、ペットロスによる重篤な反応は見られなかった。これまでの知見の結果とほぼ似通った様相であるが、人格的成長やこころの再建を補強する詳細な要因が見られた。

A.デーケン(1983, 1986a)は、悲嘆のプロセスを通じて喪失の苦悩を克服した人は、以前にも増して円熟した人格者になるとし、喪失経験後に醸成される他者との共感能力、残された人生の大切さを享受し、残された人生がより豊かなものになる、と説いた。本調査でも死生観の変化、動物愛護精神の強化、次に新しいペットを迎えるときは里親探しや保護施設から引き取り、少しでも小さな命を守りたい、などの新たな意識が芽生えていることが分かった。これらはペットと暮らしたことから生まれる人格的成長の一側面である。ペットとの生活が安定しており、愛着が安定していれば、ペットロス経験をしたとしても人間的成長を遂げる事が明らかになっており(濱野, 2020)、今回の調査でも同様の結果が示唆された。

モーニング(持続的な悲哀)に関して特徴的なことは、受容的他者の存在、社会的役割、があげられる。対象者らはペットの死によって家族やパートナー、受容的他者との絆を再確認できた、と感じていた。これはペットが社会的潤滑油の役割を担っていることの表れでもある。また、壮年期世代は仕事や子育てに奮闘する時期である。これら社会的な役割があることで悲しみながらも生活の中で別の生きがいに没頭することができる。これらが悲哀から立ち直る一要因としてこころの再建に役立っていると考えられる。

本調査でCさんは喪失後の感情として「覚悟ができていたのでほっとしているし、すっきりしている。楽にしてあげられたと思うし、自分も介護から解放され楽になった」と話していた。愛犬が病にかかった際、その重篤性と犬の年齢から死に対する覚悟が既にできていた。平山(1997)は予期悲嘆を経験すると死別以前にある程度の心の準備ができるため、喪失体験後の回復が比較的早い、と述べており、この回答者の場合はまさに予期悲嘆を経験していたため、喪失後の悲嘆が緩和され、安堵感・解放感を経験したと考えられる。

また谷村(1999)は、「自分をかまわず、情熱的、献身的に自分の存在を必要とするもののために奉仕する、という一面がジェネラティビティにはある」としている。ペットを溺愛する飼い主とペットとの関係はまさに、ジェネラティビティの一側面に含まれるだろう。ジェネラティビティの概念は「生殖性」「創造性」「生産性」「教えること」を包含する(谷村, 1999)。ペット喪失体験は、必ず訪れる自分の命の終わりや家族の死について向き合うきっかけとなり、「死の受容」の備えとなる。また死に直面しているむき出しの姿を次世代に見せることは、死への準備教育の側面があり、これらはジェネラティビティ概念の「教えること」に相当する。

ライフサイクルの各世代において、ペットとの関わりや捉え方は異なる。対象喪失体験はそれぞれの意味を持ち、多様な人格的成長を促すだろう。しかし特に壮年期世代にとって、ペットとの関わりは我が子の様だ、と捉えられており、愛着関係にあったペットを喪うことは、ジェネラティビティの課題に大きく関わる事が考えられる。これら葛藤を克服したのちはライフサイクルの次の局面“老年期”「自己統合vs絶望」の発達課題に向かう至極の布石となるだろう。

引用・参考文献

- 会田保彦(2011). 死生学とペットロス——歎びと哀しみの果て——ノ瀬正樹・新島典子(編) ヒトと動物の死生学——犬や猫との共生、そして動物倫理 pp61-73.
- Alfons デーケン(1983). 悲嘆のプロセスを通じての人格成長 看護展望, Vol.8 No.10, pp881-885.
- Alfons デーケン・メヂカルフレンド社編集部(編)(1986a). 死を教える 死への準備教育 第1巻 メヂカルフレンド社.

- Alfons デーケン(1986b). 悲嘆のプロセス—残された家族へのケア Alfons デーケン・メヂカルフレンド社(編) 死を看取る 死への準備教育 第2巻 メヂカルフレンド社 pp255-274.
- Alfons デーケン・メヂカルフレンド社編集部(編) (1986c). 死を考える 死への準備教育 第3巻 メヂカルフレンド社.
- 朝比奈千絵(2003). 青少年期における飼育動物の喪失(ペットロス)体験に関する探索的研究 教育臨床心理学研究紀要, 5, pp181-194.
- バーバラ・M・ニューマン, フィリップ・R・ニューマン(著) 福富譲(訳) (1988). [新版]生涯発達心理学 エリクソンによる人間の一生とその可能性 川島書店.
- Bowlby, J.(1980). Attachment and loss. London: HogaryhPress. (黒田実郎・横浜恵三子・吉田恒子(訳) 母子関係の理論Ⅲ:愛情喪失 岩崎岳実出版).
- エリク・H・エリクソン(著) 西平直・中島由恵(訳) (2011). アイデンティティとライフサイクル 誠信書房.
- 濱野佐代子(2020). 人とペットの心理学 北大路書房.
- 東村奈緒美・坂口幸弘・柏木哲夫・恒藤暁(2001). 死別経験による遺族の人的成長 死の臨床, Vol.24 No.1, pp69~74.
- 平山正美(1997). 死別体験者の悲嘆について——主として文献紹介を中心に 松井豊(編) 悲嘆の心理 サイエンス社 pp85-112.
- 門多 真弥・森阪 匡通・亀崎 直樹・大矢 大(2014). アニマルセラピーとしての"イルカ療法":イルカとのふれあいを通じて 発達教育学研究 京都女子大学大学院発達教育学研究科博士後期課程研究紀要, 8, pp55-60.
- 木村祐哉(2009). ペットロスに伴う悲嘆反応とその支援のあり方 心身医学, Vol.49 No.5, pp357-362.
- 松田光恵(2019). 壮年期世代のペット喪失感情について(1)——飼い主の語りの探索的分析 回顧を中心に 暮らし作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要, 第52巻第1号, pp35-47.
- 宮本裕子(1998). 遺族への看護 松井豊(編) 悲嘆の心理 サイエンス社 pp168-184.
- 新島典子(2011). ヒトと動物の関係の多義性に自覚的か無自覚か 一之瀬正樹・新島典子(編) ヒトと動物の死生学——犬や猫との共生、そして動物倫理 秋山書店 pp93-97.
- 岡本祐子(1997). 中年からのアイデンティティ発達の心理学 ナカニシヤ出版.
- Donna Podrazik, Shane Shackford, Louis Becker & Troy Heckert(2000). The Death of a Pet: Implications for Loss and Bereavement Across the Lifespan, *Journal of Personal and Interpersonal Loss*, 5, pp361-395.
- 坂口幸弘(2002). 死別後の心理的プロセスにおける意味の役割——有益性発見に関する検討 心理学研究, 73(3), pp275-580.
- Stroebe, M. S., & Schut, H. (1999). The dual process model of coping with bereavement; Rationale and description. *Death Studies*, 23, pp197-224.
- 谷村千絵(1999). E.H.エリクソンのジェネレイティヴィティ概念に関する考察——ライフサイクルとかわりのダイナミズム 教育哲学研究, 1999巻80号, pp48-63.
- 横関祐子(2018). アルフォンス・デーケンの死への準備教育——日本人にとって“死”とは何か? オフィスエム.
- 横山章光(1996). アニマルセラピーとは何か NHKブックス.

付録

付録_1 ペットの看取りの有無 (Q13)

Aさん	看取った	当日22:00から2時間頑張つて、家に戻っていいと言われたので一旦戻る。病院から呼び戻され、私の顔を見て鳴いた。最後のお別れ、挨拶をしたと思う
Bさん	看取った	家で看取った
Cさん	看取った	死ぬ前の1か月、リビングでずっと一緒に寝た。脳と心臓に酸素がいなくなり、酸素マスクをつけていた
Dさん	看取れなかった	毎晩同じ部屋で寝ていたのに、その日の夜に限って外に出たがった。子どものころから過ごした外の犬小屋のところに。夏の暑い日の夜で、いくら誘っても家に入ってこなかった。仕方がないので蚊取り線香をもくもくと焚き、「じゃあまた明日ね」と別れた。次の日の朝方、父の「ライダーが死んでいる！」の声にベッドから文字通り跳ね起きた。裸足で外にでた。犬小屋の傍で横たわって死んでいた。その死に顔は少し苦しそうに見えた
Eさん	看取った	なんとか看取れた
Fさん	看取れなかった	仕事に出ている間に亡くなっていた
Gさん	看取れなかった	最後の2週間ほどは自宅でケアしてたのだが、二人とも仕事で家を空けている間に旅立っていた。前日の夜に世話をしに行き、声をかけたのが最後だった
Hさん	看取れなかった	発見したときはすでに死んでいた。まだ少し温かみがあったので、そんなに時間は立っていないはず。もう少し、真剣に探していればよかった。翌日、道路に血がこびりついていたので、父とデッキブラシとバケツをもって掃除した。かなりの量の血だった。直ぐ隣の町内の掲示板のところまで、血が飛び散っていた。激しい衝撃だったのだな、と思った。即死だったのだろうか、苦しむ時間が少なければよかったが
Iさん	看取れなかった	最後は一緒に寝ていたが夜中にうとうとしている間に逝ってしまった。きちんと看取れなかったことが心残り

付録_2 働きかけの方向 (Q14)

	Q14-1.家族から	Q14-2.友人から	Q14-3.他人から	Q14-4.家族へ	Q14-5.相互
Aさん		LINEなどで励ましてくれた。感謝している		ハコちゃん(花ちゃんが死んでから迎えた子)が来てお父さんは嬉しそう。お父さんはハコちゃんが来て変わった。明るくなった	花がいたようにふるまいたい。旦那は天国に行ったからもう言わないで、言っても仕方ないから、という
Bさん		声かけをもらった		子どもが泣くのでケアに必死だった	
Cさん	妹から声かけがあった。しかし甥っ子は小さいので死んだころを見せられなかった	カプリを通じてできた友達から、電話をもらったり、お花をもらったり		みんなが覚悟をしていた	
Dさん	全員、悲しんだ	泣きながら話す、私の話をずっと聞いてくれた	訓練士の人が最後を見に来てくれた。安らかな顔ですね、と言ってくれた。私には苦しそうな顔に見えていたが	みんなが覚悟をしていた	
Eさん	丁度姉のところのワンコも鼻の腫瘍で長くないと言われていたので、まさかとろんが先に逝ってしまうなんて、と共に泣いてくれた。その約一ヶ月後、そのワンコも旅立った。この一年、姉とお互いのワンコのことを話すことが出来たのは、とても助かったなあと今思う	リアルルの友だちも、SNSで仲良くしている方たちも、心配して何度も声をかけてくれた。特にペットの死を経験している方々の声は、大きな支えとなった	よく一緒に連れて行っていたバーやお店のマスター、出前にきてくださっていた中華屋さんなども、突然だったので、あんなに元気だったのにと皆さん悲しんでくれた		
Fさん		悲しみに寄り添ってくれた葬儀に参加してくれた			
Gさん		パートナーの友人が来てくれて、お葬式も立ち会ってくれた			
Hさん	みんなでのたわりあう感じ。それぞれ悲しい思い	猫好きの友達が親身に話を聞いてくれた。自分の話も引き合いにし、慰めてくれた。ぽおの写真が見たいから、今度見せてね、と約束をした	ネット上での友達、動物病院からお悔やみ	息子の気持ちが気になった。死後はかいがいしく、ぽおのえさやり、水やり、お線香をたて手を合わせるなどをやっている。父が涙を流しているところを初めて見たかもしれない。死んで、みんな顔で拭いている時、しばらくして写真を整理してみんなが懐かしんでいる時等	
Iさん	何日も心配の電話をもらった。夫はずっと話をしていた	心配されて外に連れ出してくれた	あまり知らせていなかったの何もない	両親に何もしていないかも	

付録_3 ロス後の感情 (Q15)

Aさん	亡くなる前から火葬までが辛かった。形が無くなることの恐怖。火葬までの4日間で思い出の場所を巡ったりすることで心の整理を付けた。火葬が終わって家の他の犬で気が紛れた
Bさん	亡くなる2か月前に日本に帰国した。日本に来てから急激に悪くなった。病気を見つけてあげられなかったことを後悔している。自分では「中国産のジャーキーに有害物質が入っていた、というニュースを知り、そのメーカーのものを食べさせていたのでそのせいで病気になったのではないか」と思い、後悔している。同時に楽になれてよかったとも思う
Cさん	亡くなる直前は、ついにきたか、との思い。覚悟のうえだった。カプリにこれまでの思い出をずっと語りかけていた
Dさん	ずっと後悔があった。死の直後は歩いていても、バスに乗っていても涙が出た。夜中に急に思い出し、涙が出て眠れない夜もあった。他に色々な治療の選択があったのではないかと。もっとしてあげられることがあったように思った
Eさん	手術の前の日、やっぱり他の病院に連れて行けばもう少し早く手術ができて助かったんじゃないか、という思いはずっとある。どうしてあの日に手術してくれなかったんだろうとも思う。ずっと通っていた病院でしたが、大きくなりすぎてしまって、分業化されてしまったなあと残念に思った。会社の仕事、財政のことで長く悩んでいたこともあり、とろんの死後、頑張る気力が全てなくなった。何のために生きよう、とろんがいない世界なんてどうでもいいと思った。こんなにも自分の中でとろんの存在が大きいは思わなかった。いつ死んでもいい、もうとろんの側に行きたいと思っていた
Fさん	何も考えられないまま火葬を迎えた。日が経つにつれて残された犬と2番目のパートナーの悲しそうな顔を見るにつれ、現実なんだと実感した
Gさん	「もっと、やれることはあったんじゃないか」「変調のサインを単なる加齢のせいだと思って見逃してしまった」といった後悔の念。最初の子には勝てないな、とも思った(命日が、最初の飼い主さんと同じだった)
Hさん	あの時、こうしていれば、家に戻すように真剣に探していれば、結果は違ったかとも思う。猫の寿命を考えるとまだまだ長生きするはずだったので、悔やまれる。死んだ道を通るたび、ああ、ここで、はねられたのだな、と考えてしまう
Iさん	ずっと一緒に居たのにもういない。いてくれるだけでよかったのに

付録_4 悲しみの反応 (Q16)

	P/N	反応
Aさん	ネガティブ	後悔。どの選択をすればよかったか、今でも後悔している
Bさん	ネガティブ	さすけに我慢させていたのではないかと後悔。楽になれてよかったとも思う
Cさん	ポジティブ	覚悟が出来ていたの、ある意味ほっとしているし、すっきりしている。楽にしてあげられたと思う。そして自分も看護から解放され、楽になった
Dさん	ネガティブ	最期が苦しかったのではないかと、安楽死の選択もあったのではないかと、ずっと思い悩んだ
Eさん	ネガティブ	丁度仕事が落ち着いている時期でもあったので、ほとんど寝ていた。起きる気力が湧かず、何もできず、1日のほとんどを寝て過ごし、どうしてもしなければいけない仕事のみをして、そしてまた寝るという日々を一ヶ月ほど送った。1ヶ月半ほど経った頃から仕事も忙しくなったので、ひたすら仕事だけをしていた。お化粧することもお洒落することも、お風呂に入ることすらも面倒で、約束以外は外に出ることもなく、ここから半年ほど、ほぼ引きこもり状態の日々だった
Fさん	ネガティブ	後悔。2番目のパートナーに負担をかけてしまった。なるべく考えないように、している
Gさん	ネガティブ	旅立った後のこじろうの顔(自分が第一発見者だった)や、ヘルニア発作を起こしたときのことを、夜、急に思い出し何もしてあげられなかった後悔で胸がざわざわして、寝付けなくなることがときどきある
Hさん	ネガティブ	後悔はたくさんあるし、息子の相棒でいてくれてありがとう、きっと生まれ変わってまた会えるよね、という気持ちもある。でもやはりポジティブではないかな
Iさん	ネガティブ	何もする気がなかった。何を見ても何をしても袖を思いだしてしまった

付録_5 ペット死後の変化 (Q18)

	Q18-1.外的変化	Q18-2.内的変化
Aさん	あまり変わらない。他の子の世話で忙しく、気が紛れているのだと思う。小さい子がいなければ家で落ち込んでいたかもしれない	花がないことが不思議
Bさん	帰宅後の家、寝るとき、そばにいないのが現実になった	ふと思い出して泣く
Cさん	変わらない	変わらない。カプリのことを考えない日はない。ずっと好き
Dさん	仕事でも普通に笑ったり、しなければならぬのが辛かった。笑いたくもないのに笑い、泣きたいのに泣けない。しんどかった	バスの中で、外出中に、ふと思い出し涙がでた。散歩中のゴールデンを見るだけで泣けてきた
Eさん	半年間、約束以外は本当に外に出ない、近所に買い物すら行かないような引きこもり生活だったので、当然散歩などするわけもなく、見事に太った	親の死より悲しいとよく言われますが、本当にそうなんだなあと思った
Fさん	変わらない	後から迎えた子の健康に気をかけるようになった
Gさん	パートナーとは疎遠になりかけていたのだが、こじろうの介護で顔を合わせたり話す機会が増えたことでまた、仲良くなることができた。	こじろうのときは、「飼っているのはパートナーだし」という遠慮・逃げの気持ちがあっという間と手遅れになったこともあり、もう一頭いる後住犬には出来る限りのことをしてあげたいと思うようになった
Hさん	トイレ掃除を気にしなくてよくなった。ご飯も。ぼおのためにやることがなくなった	涙もろくなったかもしれない。常になんとなく考えてしまう。ぼおは幸せだったのか、ぼおの気持ちをついかんがえてしまう
Iさん	特にない	大切なものを失うということがこんなに辛いということが分かった。死に対し感じ方が少し変わった

付録_6 子にペットを飼わせたいか、その際ペットに何を期待するか (Q20)

	P/N	ペットに期待すること
Aさん	ネガティブ	子どもがいないので、何とも言えない
Bさん	ネガティブ	期待することはない。今回のことは子にとっては勉強になった。大切な存在、お世話、命、死の現実。もし犬を飼いたいのならどんなことがあっても最後まで面倒を見るようになってほしい
Cさん	ネガティブ	今はない。命の面倒がみれるか、責任がとれるか、判断がつかない。命は重い。犬が介護になったらお金もかかることを考えなくてはならない
Dさん	ポジティブ	動物とともに暮らすことの恩恵、責任、を学んでほしい
Eさん	ポジティブ	子どもはいないが、もし子どもがいたとしたら飼いたい。いい相棒、きょうだいになってほしい
Fさん	ネガティブ	子どもがいないので、何とも言えない
Gさん	ネガティブ	子どもがいないので、何とも言えない
Hさん	ポジティブ	今回は不幸で悲しいことであつたが、人生様々なことがある。可愛がっているペットの生老病死もその一つ。それらを含めても、ペットと愛情をもって暮らすことは、生活に潤いや慈しみをもたらす、その恩恵は計り知れない。生物に対する尊厳、責任はもちろんのこと、日々の相互作用の中で、学ぶことは大きいので、子どもにもペットと暮らすことを選んでほしい
Iさん	ネガティブ	子どもがいないので、何とも言えない

付録_7 心の支えになったもの (Q21)

Aさん	積極的	亡くなった犬が確かに存在していたこと。「花がいたから頑張れる」に変わった
Bさん	積極的	子の存在。物理的に忙しかった
Cさん	消極的	亡くなった後の生活を想像していたので特にない
Dさん	積極的	虹の橋の話、写真、肖像画など。忘れたくない
Eさん	積極的	御骨。分骨した骨をペンダント代わりにしていつも身につけ寂しくなったり苦しくなったりすると話しかけて、支えとしている
Fさん	積極的	写真、パートナーの存在
Gさん	消極的	残された人と犬の存在。自分がしょげている場合じゃないなと思った。後住犬は前より少し甘えん坊になったり、いろいろと気をまわしている間は、少し気がまぎれた
Hさん	積極的	写真や家族と思い出話をする。息子と共の写真が多く、懐かしく嬉しくもある。これがなかったら、記憶はどんどん薄れてしまい、忘れてしまう。息子の心の支えは、ロケットペンダントに入れた、ぼおのお骨。肌身離さずつけている
Iさん	積極的	家族(夫)の存在。夫と沢山話をして、思い出を話して話して泣いたこと。一人だったら無理だった

付録_8 今どのような絆があるか (Q23)

	ペットとの絆
Aさん	お骨、ペンダント。写真を飾り、毎日話かけたい
Bさん	お骨、遺影。みんなで写っている写真。首輪、洋服は残している
Cさん	写真。生花はかかさない。お骨、洋服、リード、鑑札をとっている。鑑札は生きてきた証。ネックレスはいつも身につけて持ち歩いている
Dさん	二人でとった写真を飾っている。肖像画。死亡した日付けをメールアドレスにして、常に忘れたくない
Eさん	お骨の入ったペンダントを身につけている。写真を飾っている
Fさん	写真や花を飾っている
Gさん	写真を飾っている。前パートナーの写真と一緒に
Hさん	写真を飾っている。骨壺、ぬいぐるみ、ごはん、餌、お花、水を供えている。トイレもそのままにしている。ケージの扉に首輪をかけ、時々その鈴をならし懐かしんでいる
Iさん	写真を飾っている。一日に何度も話しかける

結婚願望及び出産願望に与える要因の検討 (第1報)

Factors affecting the desires for marriage and having children (Part 1)

藤澤克彦*

Katsuhiko FUJISAWA

Abstract

The challenges of decreasing birthrates and an aging population persist in Japan. A drop in the marriage rate has been proposed as a cause of the decline in the number of children. Further, this drop has been associated with the desire for marriage. This study explores the factors affecting the desire for marriage and desire to have children in young women to improve the decreasing birthrate. In Part 1, this report provides an overview of the participants. Among the young women who participated, 83.8% responded that they wanted to get married and wanted to be married by the age of 28.1 years. However, there is a gap between the age of first marriage for women in 2019 (29.6 years) and young women's marriage aspirations. These findings suggest that encouraging individuals to search for a partner from a younger age may lead to an increase in the number of marriages as well as the number of children. Part 2 explores the associations between the desire for marriage and desire to have children and other items to predict factors that impact one's desire for marriage/desire to have children.

Keywords: desire for marriage, desire to have children

I 緒言

現在の日本は少子高齢化が進んでおり、その原因として出生数の減少があげられている。厚生労働省の令和元年人口動態統計結果によると、出生数は1974年には200万人を超えていたものの、それ以降減少していき2019年では90万人を下回った¹⁾。出産可能とされる15～49歳までの女性1人が一生の内に産む子供の数とされる合計特殊出生率は、1974年に2.05を記録して以降減少していき、1993年に1.5を下回って以降低水準を推移している。2017年では1.36となっている。人口増加を期待するためには合計特殊出生率を2以上にする必要があるので、今後も子どもの数が減り、少子化が進むと考えられる。内閣府は、少子化の原因に非婚化、晩婚化、晩産化を上げており²⁾、厚生労働省の人口動態統計結果から非婚化、晩婚化、晩産化は現在も進んでいることが分かる。斎藤（2012）は非婚化や晩婚化に結婚願望が影響を与えていると指摘しており³⁾、国立社会保障・人口問題研究所の第15回出生動向基本調査報告書によると、男女ともにいずれ結婚するつもりと回答している者が減少傾向に、一生結婚するつもりはないと回答している者が増加にある⁴⁾。これらのことから結婚願望に関する調査や結婚願望に及ぼす要因について多くの報告がみられる³⁾⁵⁾。

本研究では、少子化の改善を目的として結婚願望及び出産願望に与える要因を検討する。特に、若年女性の興味をもつ分野、食に関する意識や食環境が結婚願望及び出産願望に影響を与えているか検討する。今回は、第1報として対象者の全体像を報告し、要因分析の結果は第2報で報告する。

II 方法

1. 対象

2018年10月時点に関西圏にあるK女子大学の看護師養成過程及び管理栄養士養成課程に在籍する1

*くらしき作陽大学 食文化学部 栄養学科 Department of Dietetics, Faculty of Food Culture, Kurashiki Sakuyo University

年生女子の内、本調査に同意の得られた148名（平均年齢18.6±0.50）を対象とした。

2. 調査方法

調査は質問紙を用いて行い、全て自己記入方式とした。質問項目は、①身体認識、②食事量の認識、③結婚願望及び出産願望に関する意識を問うものとした。身体認識の把握にはContour Drawing Rating Scale（身体画像尺度）を用いた。Contour Drawing Rating Scale（身体画像尺度）は、ThompsonとGrayが開発した身体画像⁶⁾を用いた尺度であり、身体画像を痩せから等間隔に肥満にしていき男女それぞれ9つの身体画像を示すものである（図1）。本研究では、この尺度を用いて被験者に4つの質問を行い、その質問項目に該当する被験者の体型を得た。質問内容は、a) 今現在の自分自身の体型、b) こうありたいと思う理想の自分自身の体型、c) これ以上は痩せすぎと思う自分自身の体型、d) これ以上は太りすぎと思う自分自身の体型の4項目である。これら4つの質問項目より表1に示す因子を得た。得られた回答は図1の通りやせ型から順に1点から9点としてデータ処理を行った。

質問紙調査の実施前には、対象者に質問用紙を配布すると共に口頭で研究の説明を行い、同意の得られた者のみから質問用紙を回収した。質問用紙には個人の情報を特定できる項目はなく、答えたくないあるいは答えにくい質問については未回答を可として回答を求めた。

本報告では全体像を把握することを目的としているため統計解析は行っていない。

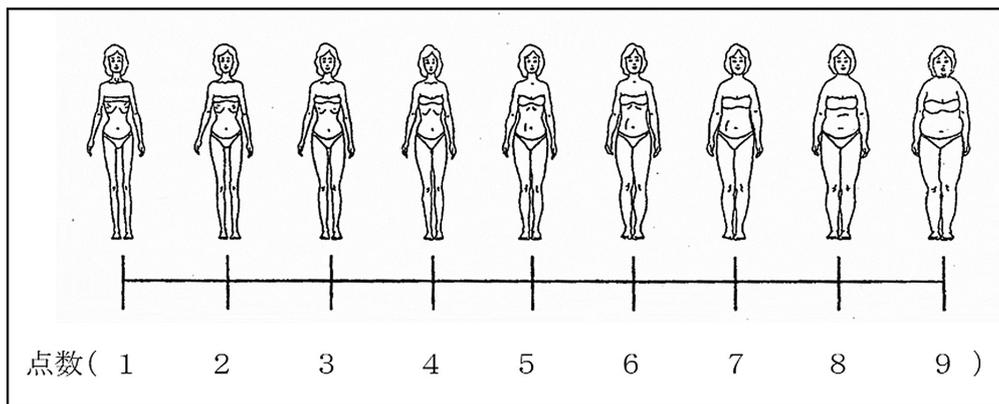


図1 Contour Drawing Rating Scale（身体画像尺度）

表1 Contour Drawing Rating Scale（身体画像尺度）より得られる因子

現体型	身体画像尺度の間a
理想体型	身体画像尺度の間b
痩せ過ぎ体型	身体画像尺度の間c
太り過ぎ体型	身体画像尺度の間d
理想体型とのずれ	「理想体型」－「現体型」
現在と痩せ過ぎの差	「現体型」－「痩せ過ぎ体型」
現在と太り過ぎとの差	「太り過ぎ体型」－「現体型」
理想と痩せ過ぎの差	「理想体型」－「痩せ過ぎ体型」
理想と太り過ぎの差	「太り過ぎ体型」－「理想体型」
体型許容範囲	「太り過ぎ体型」－「痩せ過ぎ体型」
やせ願望	あり : 「理想体型」 < 「現体型」 なし : 「現体型」 ≤ 「理想体型」

Ⅲ 結果

身体認識では、「痩せ願望」のある者がほとんどであった（表2）。また、「現在と痩せ過ぎの差」と「現在と太り過ぎの差」では痩せ過ぎとの差が大きくなっているのに対して、「理想と痩せ過ぎの差」と「理想と太り過ぎの差」では痩せ過ぎとの差が小さくなっていた。

食事量の認識では、日々の食事量が適切だと感じている者が88人（59.5%）と最も多く、次いで48人（32.4%）の者が多い方だと感じ、9人（6.1%）が少ない方だと感じていた（表3）。しかし、日々の野菜摂取量に関しては、104人（70.3%）が足りないと感じており、しっかり摂れていると感じている者は42人（28.4%）となっており、足りないと感じている者の3分の1程度となっていた。

結婚・出産に関する意識では、約75%の者が結婚・出産に対して良いイメージを持っており、約25%の者がイメージは特にないと答えていた。結婚願望、出産願望共に悪いイメージを持っていたのは約5%であった。結婚願望については124人（83.8%）があると答えており、23人（15.5%）がないと答えていた。出産願望については結婚願望と同程度の結果であった。いつまでに結婚及び出産したいかという問いに対しては、平均で結婚が28.1歳まで、出産は29.3歳までと回答があった。

表2 身体認識（データの揃っている対象者のみ）

	全体 (n=139)	看護師 養成課程 (n=69)	管理栄養士 養成課程 (n=70)
現体型	5.5 ± 1.28	5.6 ± 1.26	5.4 ± 1.31
理想体型	3.7 ± 1.05	3.7 ± 1.17	3.6 ± 0.93
痩せ過ぎ体型	2.0 ± 0.78	2.0 ± 0.85	2.0 ± 0.70
太り過ぎ体型	7.0 ± 1.07	7.2 ± 1.08	6.8 ± 1.04
理想体型とのずれ	-1.8 ± 0.88	-1.9 ± 1.07	-1.7 ± 1.26
現在と痩せ過ぎの差	3.5 ± 1.35	3.6 ± 1.31	3.4 ± 1.39
現在と太り過ぎとの差	1.5 ± 1.21	1.6 ± 0.93	1.5 ± 1.43
理想と痩せ過ぎの差	1.7 ± 0.88	1.7 ± 0.98	1.7 ± 0.77
理想と太り過ぎの差	3.3 ± 1.02	3.5 ± 0.95	3.2 ± 1.07
体型許容範囲	5.0 ± 1.25	5.2 ± 1.25	4.9 ± 1.24
痩せ願望(あり/なし)(人)	130/9	64/5	66/4

表3 食事量の認識

	全体	看護師 養成課程	管理栄養士 養成課程
日々の食事量(人) (適切だと思う / 多い方だと思う / 少ない方だと思う / 未回答)	88 / 48 / 9 / 3	38 / 27 / 6 / 3	50 / 21 / 3 / 0
日々の野菜量(人) (しっかり摂れていると思う / 足りないと思う / 未回答)	42 / 104 / 1	17 / 56 / 1	26 / 48 / 0

表4 結婚・出産に関する意識

	全体	看護師 養成課程	管理栄養士 養成課程
結婚に対するイメージ(人) (良い / 悪い / 特にない / その他 / 未回答)	97 / 10 / 37 / 4 / 0	44 / 7 / 21 / 2 / 0	53 / 3 / 16 / 2 / 0
結婚願望はありますか(人) (はい / いいえ / 未回答)	124 / 23 / 1	61 / 13 / 0	63 / 10 / 1
何歳までに結婚したいですか(歳)	28.1 ± 2.93 (n = 122)	28.3 ± 2.91 (n = 60)	27.9 ± 2.96 (n = 62)
婚活開始から結婚の間どのくらい時間がかかると 思いますか(年)	2.8 ± 1.57 (n = 122)	2.6 ± 1.59 (n = 59)	2.9 ± 1.54 (n = 63)
出産に対するイメージ(人) (良い / 悪い / 特にない / その他 / 未回答)	101 / 5 / 38 / 3 / 1	47 / 3 / 24 / 0 / 0	54 / 2 / 14 / 3 / 1
子どもを出産したいですか(人) (はい / いいえ / 未回答)	117 / 22 / 9	59 / 12 / 3	58 / 10 / 6
何歳までに出産したいですか(歳)	29.3 ± 2.90 (n = 113)	29.3 ± 2.84 (n = 58)	29.4 ± 2.98 (n = 55)
結婚から出産の間どのくらい時間がかかると思 いますか(年)	1.7 ± 1.00 (n = 123)	1.6 ± 0.91 (n = 60)	1.8 ± 1.09 (n = 63)

IV 考察

結婚・出産に関する意識では、結婚・出産に対して悪いイメージを持っている者が約5%であり、結婚・出産願望がない者(約15%)より少なかった。結婚・出産に対して悪いイメージを持っていなくても結婚・出産をしたくないと考えている者が10%程度いることになり、この対象の結婚・出産に対するイメージを変えることができると、結婚・出産願望の改善につながると考えられる。結婚願望については83.8%があると答えており、15.5%がないと答えていた。この結果はこれまでに報告されてきた結果³⁾⁵⁾と同程度であった。本研究では、28.1歳までに結婚したいという結果であったが、令和元年の人口動態統計結果では2019年の女性の初婚年齢は29.6歳となっており¹⁾、1.5年の開きがある。また、第15回出生動向基本調査報告書には結婚の年齢が上昇するほど一家族当たりの子の出生数が少なくなると記載されている。これらのことから比較的若年の内から婚活を行うよう推進することは、婚姻数並びに出産数の増加につながるのではないかと考えられる。

結婚願望・出産願望とは異なるが、身体の認識では「痩せ願望」のある者がほとんどであり、これは数多く報告されている同世代を対象とした研究⁷⁾と同様の結果であった。痩せが良くないと言われ始めてしばらくたつが、若年女性の痩せ願望には改善がみられず、厚生労働省の平成30年国民健康・栄養の結果でも20代女性の痩せが依然高い水準を維持している⁸⁾。また、身体の認識として「現在と痩せ過ぎの差」と「現在と太り過ぎの差」では痩せ過ぎとの差が大きくなっているのに対して「理想と痩せ過ぎの差」と「理想と太り過ぎの差」では痩せ過ぎとの差が小さくなっていったことから、現在はこれ以上太るのは良くないものの痩せることに対しては寛容であり、理想の体型が痩せ過ぎと感じる体型に近いと認識しながらそこに近づけたいと考えていることが分かる。これらのことは健康的に痩せることとは異なり、歪んだ痩せ願望であることを示していると考えられる。

食事量の認識では、日々の食事量が適切だと感じている者が最も多く、次いで多い方だと感じている者が多く、少ないと感じている者はほとんどいなかった。しかし、若年女性では痩せが多くなっており、対象者の認識と事実は異なっていると考えられる。

今後は結婚願望・出産願望とその他の項目との関連を検討することで結婚願望・出産願望に影響を与える要因を推定し、第2報で報告する。

参考文献

- 1) 厚生労働省：令和元年人口動態統計結果
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/kakutei19/index.html>（2020年11月7日）
- 2) 内閣府：「選択する未来」委員会報告
<https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/special/future/sentaku/index.html>（2020年11月7日）
- 3) 斎藤嘉孝：定位家族の親夫婦の関係性が若者の結婚への態度に与える影響：大学生を対象とした量的調査の結果より，法政大学キャリアデザイン学部紀要，9，369-379（2012）
- 4) 国立社会保障・人口問題研究所：第15回出生動向基本調査報告書
http://www.ipss.go.jp/ps-doukou/j/doukou15/doukou15_gaiyo.asp（2020年11月7日）
- 5) 森香織，桂田恵美子：両親の夫婦関係が子供の結婚願望に及ぼす影響について：両親の結婚生活コミットメント及び夫婦仲に注目して，関西学院大学心理科学研究，43，25-32（2017）
- 6) Thompson MA, and Gray JJ. : Development and Validation of a New Body-Image Assessment Scale. *Journal of Personality Assessment*, 64(2), 258-269 (1995)
- 7) 藤澤克彦：若年女性の痩せおよび痩せ願望改善のための栄養教育法の提案，岡山学院大学・岡山短期大学紀要，34，25-33（2011）
- 8) 厚生労働省：平成30年国民健康・栄養調査報告
https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kenkou_iryuu/kenkou/eiyuu/h30-houkoku_00001.html（2020年11月7日）

病院管理栄養士実践知の獲得と継承

Acquisition & Inheritance of Hospital Dietician Practical Knowledge

専門職の実践知

Professional Practical Knowledge

吉村 智春*

Chiharu YOSHIMURA

Abstract

“Practical knowledge” is superior knowledge that can be acquired by people with meaningful experiences. The learning process in which knowledge is acquired is referred to as “becoming an expert” in something, with those who have gone through this process being known as “experts.” The matter of how an organization’s experts pass on their knowledge is highly significant with regards to its growth. There are many instances of research into practical knowledge concerning company managers and so on, but few concerning professional practical knowledge in professional organizations, such as hospitals. Furthermore, research into dietician practical knowledge has yet to be conducted. Future research tasks include identifying the essence of professional practical knowledge from prior research, constructing an analytical framework regarding the acquisition and inheritance of such knowledge, and examining how school knowledge acquired in training courses can become explicit knowledge, which eventually leads to practical knowledge.

Keywords: practical knowledge, expert, professional, dietician

I. はじめに

組織の中に所属する人のほとんどは、様々な経験を通して学習を続け成長している。仕事での経験が人にとってどのような学習となり、キャリアを積みながら成長していくかは組織だけでなく個人にとっても大きなテーマとなる。この経験を通して学習し獲得する知識が実践知である。楠見（2012）は、「実践知とは熟達者の持つ実践に関する知性である。熟達者とは、ある領域の経験を通して、高いパフォーマンスを発揮できる段階に達した人をさす。実践知を獲得する学習過程を「熟達化」と定義し、熟達者を熟達化の過程を経た人というより広い意味でとらえる。」としている¹⁾。組織の中で人が成長していくことはその組織の財産であり、発展につながっていく。成人の職業能力の発達、今まで職場内教育を中心とした能力開発が重要視されてきた。入社すると新人研修を経て、配属先では教育担当の先輩について仕事のノウハウを伝えられるといったような場合がほとんどである。職場外教育での学会や研修などでは形式的な知識を中心としたものが多い。しかし、実践経験により獲得される知識は、教育機関で獲得した知識や研修会や学会で獲得した知識とは異なり、より良い経験をした者が獲得できる知識であり、このような実践的な知識を獲得する学習過程が熟達化である。また、熟達者が獲得した知識をどのように継承していくかが、その組織の成長にとって重要となる。実践知の研

*くらしき作陽大学食文化学部栄養学科

Faculty of Food Culture, Department of Dietetics, Kurashiki Sakuyo University

究については、企業組織における管理職についての金井（1991）や楠見（2009）の実践知研究など企業の組織人としての実践知の研究はあるが、組織における専門職の実践知について研究されたものは少ない。

楠見（2009）の管理職の研究では、管理職に必要な能力としてカツツ（Katz1995）の仕事の専門知識であるテクニカルスキル、対人処理能力であるヒューマンスキル、概念化能力であるコンセプチャルスキルをあげている²⁾。特にコンセプチャルスキルは、経営戦略を立てる経営層だけではなく職階の高い管理職にも必要としている。また、熟達化を支える知識は暗黙知とし、経験から学習する暗黙知の獲得は、管理職経験が長くなるほど高くなり、経験からうまく暗黙知を獲得できるものが熟達化していくとしている。企業の管理職は、企業に入職しある程度の経験を経て、ある時点より管理職となる。専門職は教育課程を修了後、組織に入職し、ある程度の期間は組織の中での経験をしながら管理職と関わりを持った後に自身が管理職となる。テクニカルスキル、ヒューマンスキル、コンセプチャルスキルは、組織における専門職にも必要である。組織の中の専門職は専門の養成課程を修了後すぐに専門職として組織の中での役割がある。多くの専門職はその免許や資格を取得するために養成課程でその専門職に必要な専門的知識を獲得する。養成課程では、専門職になるための決められたガイドラインそった授業や実習を行う。専門職は養成課程で必要な知識を獲得したのちに組織の一員となり、実際に仕事を経験しながら実践知を獲得していく。実践知は、個人のみで獲得していくものではなく周囲との関わりや経験から得ていくものであり、組織の中での相互関係が重要となってくる。

多種多様な専門職が働く組織として病院組織があげられる。病院組織は医師、看護師、薬剤師、管理栄養士など多くの専門職が働く組織である。病院組織で働く専門職の実践知の先行研究として看護師があげられる³⁾。また、医師や看護師などは長い歴史があり組織との関係も変化しつつその中で専門性を確立してきた職種であると考えられる。しかし、1962年に制度が発足した比較的歴史が浅い専門職である管理栄養士は、これからその専門性を確立していく必要のある専門職のひとつである。管理栄養士の歴史は60年程ではあるが、食や栄養を専門とする職業として実践知を獲得し熟達者となっている者は多くいる。病院管理栄養士の実践知について、その知識がどのように継承されているかを明らかにし、実践知を病院管理栄養士がお互いに共有し実践していくことが、今後の病院管理栄養士の専門性を確立することにつながると考えられる。それをふまえ、先行研究より専門職の実践知とその継承についてまとめ、専門職である病院管理栄養士の実践知の獲得と継承についての分析枠組みを検討した。

II. 実践知の定義

実践知については、先に述べた楠見（2012）の他に、野中ら（2014）によると「実践知とは共通善の価値基準をもって、個別にその都度の文脈のただ中で、最善の判断が出来る身体性を伴う実践的な知恵であり、古代ギリシアの哲学者アリストテレスが提唱した「フロネシス」という概念を援用している。」としている⁴⁾。

本研究では楠見（2012）の研究をもとに、実践知とは実践的な経験をすることで得ることの出来る知識とする。また、熟達化するとは、獲得した知識を自分の中に落とし込み、その知識を活用する知性を持つこととする。この知性を持ったものを熟達者とし、それぞれの専門領域の経験を通して高い専門性を発揮できる段階に達したものとする。組織の中での実践知は同僚や上司などとの関わりの中で獲得されていく。新人は仕事場の実践コミュニティに参加し熟達者がモデルとなり優れた実践活動を示し、それを模倣することにより知識を獲得していく。職場は共通の専門スキルや仕事へのコミットメント（熱意や献身）によって結びついた集団である実践コミュニティであり、どのような場で経験するかが大きく影響する⁵⁾。

実践の中で知識を獲得するには、暗黙知を獲得し活用することに優れていなければならない。そして、熟達者のもつ暗黙知を変換して共有することが出来る形式知が生まれることにより、周りの者が新たな暗黙知に変換していく。楠見（2009）よれば組織レベルでの暗黙知と形式知とは「暗黙知とは、

主体的身体的な非言語的・非形式的知識である。個人的経験、熟練技能、組織文化、風土の形で存在する。形式知とは、客観的理論的で言語的・形式的な知識ある。マニュアル、仕様書で存在し、研修で教えられる知識である。」としている⁶⁾。また、野中ら（2014）は、「知識には性質の異なる二つのタイプの知識—暗黙知と形式知—があると考えている。暗黙知は身体での個別具体の経験を通して得られる信念や思いを含んだ主観的な知識で、言語化しにくい。一方の形式知は、普通の言語や数値によって表現ができ、ICTを使うことによってデータ化もできる客観的な知識である。」としている⁷⁾。本研究での暗黙知は、主体的身体的な非言語的・非形式的知識であり、職場やその周辺の者と関わった経験から獲得した知識および養成課程での臨地学習やインターンシップで経験して獲得した知識とする。形式知は、客観的理論的で言語的・形式的な知識あり、職場内マニュアル・ルール、職場内教育で言語として獲得した知識および学会や研修会、学校や養成課程での授業、実習、演習で得た知識とする。

知識創造理論の代表的なものとして、SECIモデル（野中）がある。SECIモデルとは、暗黙知を共同化（共通体験による暗黙知を共有）し、形式知へ表出化（暗黙知を言語表現）し、形式知を連結化（形式知を組み合わせて知を創造）し、暗黙知として内面化（形式知を通して暗黙知を共有）していく知識創造のプロセスである。その知識創造の基幹プロセス（SECIモデル）を図1に示す。人は仕事場において、共通の実践経験を通して暗黙知を獲得し、共有する。職場内教育や様々な職場での経験で獲得されるものである。そして、暗黙知を他者に伝えるため、形式知に変換して表出化する。これは、個々に獲得した暗黙知や熟達者の経験などを話し合える場を作り共有するものである。形式知同士は、帰納や類推によって連結化され、新たな知識が生まれる。研修や本で体型的に学んだ形式知は現場での経験と省察を通して、内面化し、暗黙知に変換するという知識の変換が重要である。仕事の熟達化を支える実践知はこのような暗黙知と形式知の円環から成り立っている⁸⁾。



図1 知識創造の基幹プロセス (SECIモデル)

出典) 野中 (2012) 知識創造プロセス (SECIモデル) の概念を参考に筆者作成

楠見 (2012) では、実践知は学校知の対比として認識された面があるとされ、「学校知とは学業に関わる知能。学校の秀才がもつ知能である。」としている⁹⁾。本研究では、専門職にフォーカスをあてているため、学校知とは、養成課程での授業や実習、演習、臨地実習やインターンシップで得た知識であり、学会や研修会、現在の職場以前でのルールやマニュアルから得た知識も含める。

Ⅲ. 実践知の獲得

実践知の中で必要なスキルとしてテクニカルスキル (タスク管理の暗黙知)、ヒューマンスキル (他者管理の暗黙知)、コンセプチャルスキルがある¹⁰⁾。テクニカルスキルは専門的能力に対応し、仕事のパフォーマンスを支える手順やスキル、内容的な知識である。実際の職務をどうこなしていくか、仕事の担当分野の専門的知識である。ヒューマンスキルは対人関係能力であり、既存の概念をどう変

容させ、行動していくか、集団の一員としてまたはリーダーとしての対人的知能に対応する。コンセプチャルスキルは概念化能力であり、複雑な状況や変化を認知・分析し問題を発見し、実践的・創造的解決をすることである。

楠見（2012）によると、仕事の暗黙知の中身はタスク管理、他者管理、自己管理があり、タスク管理の暗黙知は効率的な仕事の遂行を支えるテクニカルスキルが対応し、他者管理の暗黙知はヒューマンスキルと対応する。また、自己管理の暗黙知は、メタ認知の自己モニタリングや省察を行うメタ認知スキルが対応する。そして、ルーチン的なタスク管理の上位にある問題解決やビジョンの立案はコンセプチャルスキルが対応する。仕事の実践知の獲得モデルを図2に示す。

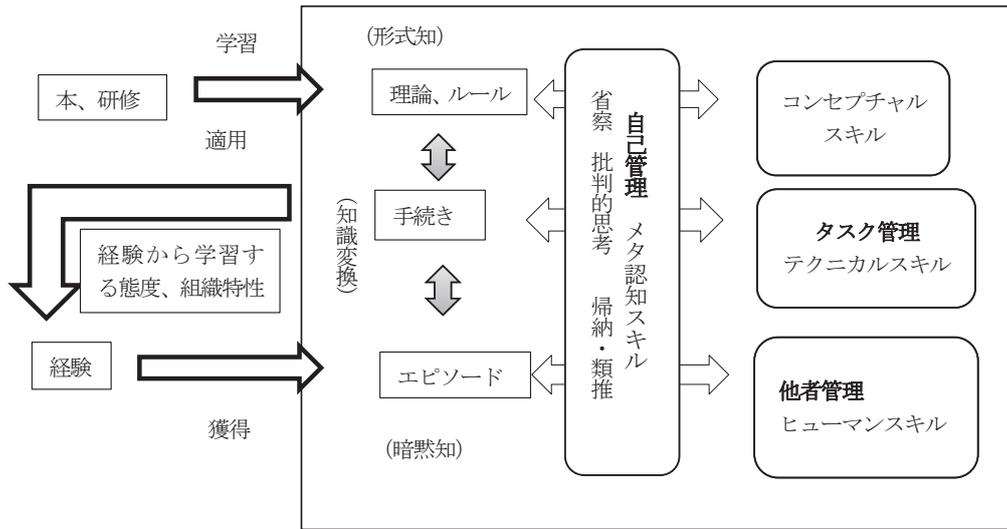


図2 仕事の実践知の獲得モデル

出所) 金井・楠見 (2012) 図2-3

熟達者の能力は自らの意志により良い経験を通して学習し、実践知を獲得していく。実践知獲得のための学習を観察学習、他者との相互関係、経験の反復、経験からの帰納と類推、メディアによる学習にわけて考えることが出来る。観察学習は職場において初心者モデルとなる先輩を、熟達者を選択しそこに注意を向け、その行動を記憶内に保持し、適切な時に自らを動機づけることによって実行することであり、直接教わるだけでなく先輩の態度を模倣し、熟達者を観察することにより学習することが出来る。他者との相互関係は職場内での同僚などの他者との対話から学習することである。知識を学ぶために職場の実践コミュニティに参加しスキルや知識を獲得していく。経験を反復することによりスキルを獲得していく。意図的な経験の反復と無意図的な反復がある。狭い領域での反復で取得したスキルは現実の課題で行き詰ることもあるので、省察の結果に基づいて新たな挑戦をするなどの態度が経験から学習するための鍵となる。無意図的な経験反復による学習は潜在学習とよばれ学習したいという意図なしで複雑な情報を偶発的に学習することである。熟達者が発揮する高度な技や直観には、質の高い経験を反復する中で自然に会得されるものである。経験からの帰納と類推については、経験の反復による学習が知識や蓄積にあるのに対して機能は蓄積したスキルや知識、事例を類似性に基づいてカテゴリ化し、その共通性やルールを帰納することである。これまでの経験や知識を用いて意味づけることにより、より難しい状況や類似した状況に類推できる知識となる。メディアによる学習とは、書物や雑誌、インターネット、マニュアル、研修などのメディアを通し、最新の知識の入手や新しい分野の学問知を学び、過去の蓄積を学ぶために行う意図的な学習である。このような学習を複数のものが同じように学習したとしても個人差は生じる。これは実践知における個人差を生み出す要因のうち、経験から学習する態度として新しい状況への挑戦性や環境への適応能力である柔軟性、

新しい状況の問題解決において、過去の類似経験を探索し利用するもしくは部下や同僚に類似した状況の過去経験を伝達する類推、そして振り返りの省察と見直しの省察が重要である¹¹⁾。

IV. 実践知の継承

実践知を継承するには、個人の視点から組織の視界へという考えが必要である。金井（2012）によると「実践知という概念は個人という枠組みだけに収まらず、他者との関係も含めた組織というより広い視界からとらえる必要性が出てくる。加えて、組織が将来に向けて持論・発展していく過程では、うまくリーダーシップを発揮できるようになった人が、どのようにして次世代のリーダーを育むかという課題が重要である。」としている¹²⁾。つまり、組織の中で実践知をうまく継承していくには、リーダーを育てるリーダーが必要となる。実践知のリーダーシップには暗黙知と形式知の相互変換を促進し、多様な知を誘発する実践知を持つ必要がある。野中（2014）によると政治家や企業経営者などの様々なリーダーの事例を分析し6つの能力と掲示している。内面的資質として、①「善い」目的をつくる能力、②現実を直観する能力、③場をタイムリーにつくる能力としている。具体的に①は個人の価値観もしくは生きていく上での哲学に関わり、何が社会で共有されている共通善なのかという判断基準を備えている人を意味し、進むべき未来の姿を示す能力である。②は様々な事象や問題、危機的状況から本質的な意味を読み取る力である。③は周囲を巻き込み潜在的知識を引き出し新たな知を創造するような状況をいかにタイミングよく用意できるかということである。実践的能力として、④直観の本質を物語る能力、⑤現物語を現実にする能力、⑥実践知を組織する能力がある。現実に物事を展開していくには内面的資質のみではなく人を巻き込む必要がある。④は言語化する能力であり、様々な概念を関係づけ、統一的な意味となるようにつなぎあわせて体系的な物語にする必要がある。その⑤はその物語を現実の仕組みにしていく能力である。⑥はリーダーが備える実践知を組織のメンバー全員に継承していく能力である¹³⁾。

V. 専門職の実践知の獲得と継承

専門職とは田尾（1995）によると「高度の知識や技術に支えられて成り立つ職業は、プロフェッション（profession）と呼ばれる。しかし、それは、何も知らない素人、つまり、アマチュアに対するプロというより安易な二分法の方というのではなく、特定の職業に限られて用いる。」とされている。専門職の特徴として表1に示す。

表1 専門職の特徴

1	<p>〈専門的な知識や技術〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・高度な意識や技術を習得し、実際にそれらを活用できなければならない。 ・社会的に認められているものであり、名称及び業務の独占である。 ・国家試験や団体が称号授与のための認定試験を独占的に実施している。
2	<p>〈自立性〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・専門的な権威によって、組織の中のフォーマルに定義された権限関係から離れて、自らの職業上の要請に従って仕事を進めることが出来る。
3	<p>〈仕事へのコミットメント〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・金銭的な報酬や人間関係によってではなく、仕事それ自体のために働くように内発的にどう築かれている。 ・仕事そのものに誇りを持ち自信を持つことが、彼らの生きがいであり、働き甲斐である。
4	<p>〈同業者への準拠〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・所属している組織内部の仕事よりも、遠くの同業者との関係を重視することが多い。
5	<p>〈倫理性〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・公共の福祉の向上に貢献しなければならない。 ・倫理性が重視される職業である。

出典) 田尾（1995）第5章 1 プロフェッションと組織を参考に筆者作成

田尾（1995）によれば専門職は、様々な職業に区分し階層を構成することができる¹⁴。医師や弁護士、神職などのフルプロフェッション（完成された専門職）、看護師やソーシャルワーカーなどのセミプロフェッション（準専門職）、看護助手など補助的な立場のパラプロフェッション（補助専門職）がある。自立性という視点でみると、フルプロフェSSIONナルである医師は開業できるなどの自立性があるが、セミプロフェSSIONは被雇用の人たちが多く自営が困難または不可能であり、自立性が低い。また、パラプロフェSSIONは、看護師の補助をする立場の看護助手のように自立の機会はほとんどない。本研究での専門職は、フルプロフェSSION、セミプロフェSSION、パラプロフェSSIONのすべてを専門職とする。また、病院管理栄養士は病院組織での医師のように自立自営は困難であるが、補助的な立場ではないと考えられ、セミプロフェSSIONとしての専門職と考えられる。

専門職の知識は、組織に所属する前に養成課程での授業や実習、演習、臨地実習やインターンシップで知識を獲得する必要がある。この知識が養成課程で得る学校知であり、専門職はこの知識を持っていなければ、実践の場で周囲とのコミュニケーションをとれるルールや言葉の基本的な知識を持って参加することが出来ない。また、専門職は、組織とは別の専門職集団の一員としての枠組みを大切にする傾向がある。

専門職の実践知の獲得には、組織の中で所属した部門の上司や先輩から学んでいく場合だけでなく、所属した部門以外の他職種との関わりや組織の対象者である者から学んでいく場合がある。例えば、他部署と新しいことを始める際にスムーズに行くことばかりではない。経験の中から相手の反応を見てどのように行動すべきか感じ取ることができるようになれば、実践知を獲得したこととなる。また、病院組織であれば、患者の行動や発言、治療中の変化から学んでいく場合もある。このように、ここでの獲得とは広い概念でとらえ、自らの経験から学び知識を得ていくことと他者から学び知識を得ていくこととする。また、継承とはこの学ぶ側と教える側の両者の活動である。

VI. 病院管理栄養士の実践知の獲得と継承の分析枠組み

病院管理栄養士は、組織の中で、他の管理栄養士や組織の中の他の職種から見て学んだ知識をエピソードとして暗黙知とし、それを形式知に変換し、その知識を組織内で共有することが重要である。また、養成課程で獲得した学校知を職場で生かし、個々の実践知へと変換し、その実践知を他者へ研修や職場内教育の場で伝えるといった相互関係が病院管理栄養士の実践知の継承につながると考える。この形式知と暗黙知、学校知と実践知の関係を図3に示す¹⁵。この図3に示した知識の相互関係を今後の研究の分析枠組みとする。先に述べたようにここでの実践知は、実践的な経験をする中で得ることの出来る知識とし、学校知は養成課程での授業や実習、演習、臨地実習やインターンシップで得た知識であり、学会や研修会、現在の職場以前でのルールやマニュアルから得た知識も含める。暗黙知は、主体的身体的な非言語的・非形式的知識であり、形式知は、客観的理論的で言語的・形式的な知識である。

この分析枠組みで、病院管理栄養士が、自ら経験や組織の中の者からの教えから知識を獲得していくか、どのように学ぶ側と教える側の両者の活動によって知識を継承するのを検討していく予定である。

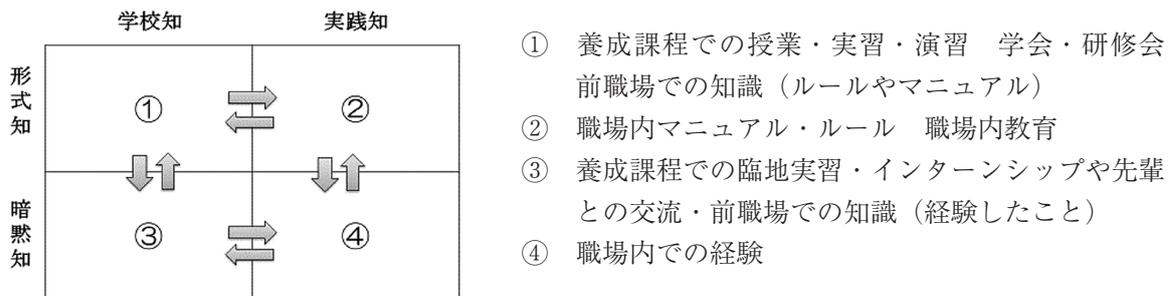


図3 形式知と暗黙知、学校知と実践知の関係

出所) 吉村・川村 (2016)

Ⅶ. 今後の課題

今回、実践知などを先行研究より定義し、分析枠組みを検討した。今後も実践知に関する先行研究をもとに病院管理栄養士の実践知の獲得と継承について検討していく。また、病院に勤務する管理栄養士や他の職種インタビュー調査を非構造的面接法により実施する予定である。

学校知が養成課程を卒業後にどのように形式知となり実践知へとつながっていくか検証し、学生教育に活かしていく。

Ⅷ. 引用文献・参考文献

(1) 引用文献

- 1) 金井壽宏. 楠見孝 (2013) 第1章実践知と熟達者とは (楠見孝) 4頁参照
- 2) 小口孝司. 楠見孝. 今井芳昭 (2009) 第1章暗黙知 (楠見孝) 7頁参照
- 3) 金井壽宏. 楠見孝 (2013) 第4章Expert 5-2 看護師 (勝原裕美子) と金井嘉宏. 鈴木竜太 (2013a) 第I部Chapter 2 看護師のプロフェッションフード (勝原裕美子) 参照
- 4) 野中郁次郎. 廣瀬文乃・平田徹 (2014) 277頁参照
- 5) 金井壽宏. 楠見孝 (2013) 52頁参照
- 6) 小口孝司. 楠見孝. 今井芳昭 (2009) 11頁参照
- 7) 野中郁次郎. 廣瀬文乃. 平田徹 (2014) 268頁参照
- 8) 金井壽宏. 楠見孝 (2012) 14頁参照
- 9) 金井壽宏. 楠見孝 (2013) 5頁参照
- 10) 金井壽宏. 楠見孝 (2012) 53-54頁参照
- 11) 金井壽宏. 楠見孝 (2012) 41-51頁参照
- 12) 金井壽宏. 楠見孝 (2012) 60-61頁参照
- 13) 野中郁次郎. 廣瀬文乃. 平田徹 (2014) 278-280頁参照
- 14) 田尾雅夫 (1995) 76-85頁参照
- 15) 吉村 智春. 川村 尚也 (2016) 『病院管理栄養士の実践知の獲得と継承』 参照

(2) 参考文献

- 太田肇 (1993) 『プロフェッショナルと組織 組織と個人の「間接的統合」』 同文館
- 上野直樹. ソーヤーリエコ (2006) 『文化と状況的学習実践言語、人工物へのアクセスのデザイン』 凡人者
- 金井壽宏 (1991) 『変革型ミドルの探求：戦略・革新志向の管理者行動』 白桃書房
- 金井壽宏. 楠見孝 (2012) 『実践知』 有斐閣
- 金井壽宏. 鈴木竜太 (2013a) 『日本のキャリア研究 専門技能とキャリア・デザイン』 白桃書房
- 金井壽宏. 鈴木竜太 (2013b) 『日本のキャリア研究 組織人のキャリアダイナミクス』 白桃書房
- 小口孝司. 楠見孝. 今井芳昭 (2009) 『仕事のスキル』 北大路書房
- 田尾雅夫 (1995) 『ヒューマン・サービスの組織 医療・保健・福祉における経営管理』 法津文化社
- 田尾雅夫 (1991) 『組織の心理学[新版]』 有斐閣ブックス
- 野中郁次郎. 紺野登 (2012) 『知識創造経営のプリンシプル 賢慮資本主義の実践論』 東洋経済新報社
- 野中郁次郎. 廣瀬文乃. 平田徹 (2014) 『実践ソーシャルイノベーション』 千倉書房
- ジーン・レイヴ. エティエンヌ・ウエンガー著 (佐伯胖訳. 1992) 『状況に埋め込まれた学習正統的周辺参加』 産業図書
- 吉村智春. 川村尚也 (2016) 『病院管理栄養士の実践知の獲得と継承』 日本医療・病院管理学会誌

執筆者紹介（五十音順）

秋山博正	倫理学（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
居川寛子	音楽教育（作陽短期大学 音楽学科）
磯和壮太郎	教育心理・健康心理学（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
影山智絵	スポーツ栄養（くらしき作陽大学 食文化学部）
景山美津子	栄養教諭論（くらしき作陽大学 食文化学部）
児玉真寿美	保育・幼児教育（作陽短期大学 音楽学科）
佐藤大介	児童英語教育・教師教育・ICT活用教育（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
瀬戸山悠	特別支援教育（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
橋本正巳	特別支援教育（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
藤澤克彦	栄養教育（くらしき作陽大学 食文化学部）
松田真正	特別支援教育・心理・医療福祉・保育・幼児教育（作陽短期大学 音楽学科）
松田光恵	社会心理学、コミュニケーション学（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
向本裕子	保育・幼児教育（作陽短期大学 音楽学科）
吉村智春	経営学・給食経営管理（くらしき作陽大学 食文化学部）

編纂委員

編纂委員長	宮本拓
委員	網中雅仁・磯和壮太郎
	大桑浩孝・澤田秀実
	白濱俊宏・松田光恵
	万倉三正・矢内直行（五十音順）

2021年3月31日 発行

くらしき作陽大学
編集 作陽短期大学
「研究紀要」編纂委員会

岡山県倉敷市玉島長尾3515
TEL.086-523-0888(代)

印刷 山陽印刷株式会社

発行 くらしき作陽大学
作陽短期大学

Bulletin

of
Kurashiki Sakuyo University
&
Sakuyo Junior College

Vol.53 No.2
2020

Original Paper

- The Role of Moral Education in the Construction of Peaceful Society Hiromasa AKIYAMA···(3)
- The effect of self-awareness of communication strengths and weaknesses on consciousness of need for professional development via sense of coherence in school teacher: As a moderating factor for school organizational climate perceptions
..... Soutarou ISOWA, Takahiro IMAIDA···(11)
- Effect of Nutrition and Dietary Guidance Interventions on the Capacity of Male Collegiate Swimmers to Self-manage their Dietary Habits Chie KAGEYAMA···(23)
- A Methodological Study on how to instruct Nutrition Educational Practice In Nutrition Teacher Training Course
..... Mitsuko KAGEYAMA···(37)
- A Present Data Analysis of University Curricula and Learning Outcomes
— Outcome Differences between Teachers and Students —
..... Daisuke SATOH···(45)
- Teaching a Child with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disabilities to Account Skills
..... Shohei KUBOTA, Yuuya NAGAI, Masami HASHIMOTO···(55)
- Research Trends in the Relationship Between Developmental and Attachment Disorders and Support for Cases Involving Both
..... Naomasa MATSUDA, Yumi MIZUTA, Mitsue MATSUDA, Yu SETOYAMA
Hiroko IKAWA, Hiroko MUKAIMOTO, Masumi KODAMA···(65)
- Feelings associated with losing a pet by adults: (2)
— Analyzing Personal Growth from the Perspectives of Loss and Mental Reconstruction —
..... Mitsue MATSUDA···(79)
- ## Research Notes
- Factors affecting the desires for marriage and having children (Part 1)..... Katsuhiko FUJISAWA···(93)
- Acquisition & Inheritance of Hospital Dietician Practical Knowledge
..... Chiharu YOSHIMURA···(99)
-

Published by
Kurashiki Sakuyo University
Sakuyo Junior College
Kurashiki, Japan