

# 静岡福祉大学紀要

JOURNAL OF SHIZUOKA UNIVERSITY OF WELFARE

田崎 裕美：新学習指導要領における小学校教員養成課程「家庭」のカリキュラムに関する一考察	
増田 啓子 第1報 「小学校「家庭」の「意義・目標・内容」・「教育方法」	1
山本 正子：新学習指導要領における小学校教員養成課程「家庭」に関する一考察 第2報	
田崎 裕美 「家族・家庭生活」「衣食住の生活」「消費生活と環境」の内容と指導方法	9
増田 啓子	
小川 勤：ASD学生の移行支援に関する総合的研究	
—高大接続および就労移行支援等のトランジションに関する研究—	17
森平 准次：クライアントにセラピストの様相が生起する機序	25
増尾 慶裕：小学校家庭科と総合的な学習の時間による食農教育に関する研究	31
大久保 功：高齢者向け住まい等とケアマネジメントの課題	
—新たなケアプラン点検と検証の導入に向けて—	35
渡邊 英勝：成年後見制度と意思決定支援	41
梶木 てる子：青年期における自尊感情、本来感、同一性感覚の特徴	49
飛田 義幸：新型コロナウイルス感染症禍における精神保健福祉援助実習に求められる対策や工夫についての一考察	57

# 新学習指導要領における小学校教員養成課程 「家庭」のカリキュラムに関する一考察 第1報 —小学校「家庭」の「意義・目標・内容」・「教育方法」—

田崎裕美・\*増田啓子

A Study on the Curriculum of Home Economics Education on Elementary School in the New Course of Study,  
First Report: The History of the Goals and Education Methods

Hiromi Tazaki, \*Keiko Masuda

\*常葉大学 Tokoha University

## Abstract

新学習指導要領における小学校教職課程「家庭」では、子どもたちの「生きる力（21世紀型能力）」を育む能力を養成するためのカリキュラムや養成すべき能力を明らかにすることを目的とする。第一報では、同科目のテキスト5冊を分析し、小学校家庭と「学習指導要領」、「意義・目標・内容等」、「教科教育方法」の内容について、検討を行った。この結果、①学習指導要領の変遷を理解し、教科の目標や内容を21世紀型能力の3つの柱で捉えて、子ども達の発達段階や小中の系統性を踏まえた知識・技能を習得する事、②現代社会や家庭の現状・課題を理解し、ICT等最新の教育方法の活用や多様な評価方法を習得することで専門性を高まる事が明らかとなった。

## 1. はじめに

家庭科は「生きる力」を育てる教科であり、生きる上で欠かすことのできない衣食住、家族、保育、消費、環境について学び、「生きる力」を具体化した「人間力」の基盤となる教科である。現代社会では、子ども達を取り巻く生活環境や家族関係には多くの課題があり、子ども達自らが、発達段階や個性に応じて、生活課題に向き合い、解決に向けた行動を起こすために、「家庭科」の知識・技能はますます重要になるといえる。

家庭科教育は、小学校高学年（5・6年）では「家庭」、中学校では「技術・家庭」の家庭分野、高等学校では「家庭」として「家庭基礎」「家庭総合」「生活デザイン」の3教科から1科目を選択必修することで、小中中で系統的に学ぶカリキュラムとなっている。

小学校での家庭科は「生活」や「理科」、「社会」、「総合」、「社会」、「理科」「食育」等と関連する内容も多く、他科目との連携をふまえて、小学校6年間を見通した家庭科の指導が出来る教員養成が求められる。

一方、教職課程に関する変化では、教員免許状改正に伴い、2019年より新たな教職課程<sup>1)</sup>がスタートしたこと、令和2年度から小学校で新学習指導要領<sup>2)</sup>が全面実施されたことがある。表1は、文部科学省が示した小学校教員養成課程で共通に習得すべき資質・能力だが、①教科の目標及び内容、②指導方法及と授業設計に関する具体的内容がコアカリキュラムとなる。

表1 小学校教員養成課程で習得すべき資質・能力

項目	具体的な内容
教科の目標及び内容	(1) 学習指導要領における教科の目標及び主な内容並びに全体構造の理解
	(2) 個別の学習内容について、指導上の留意点の理解
	(3) 教科の学習評価の考え方の理解
	(4) 教科の背景となる学問領域の理解と教材研究への活用
指導方法及と授業設計	(1) 子どもの認識や思考、学力等の実態を視野に入れた授業設計の重要性
	(2) 科目の特性に応じた情報機器、教材の活用方法の理解と授業設計への活用
	(3) 学習指導案の構成の理解と具体的な授業を想定した授業設計と学習指導案の作成
	(4) 模擬授業の実施とその振り返りを通して授業改善の視点を身に付ける

資料：文部科学省「教職課程コアカリキュラム」平成29年

なお、小学校教諭(1種免許状)養成課程では、免許取得上、「教職に関する科目」が必修で、「教科に関する科目」は選択必修である。家庭科教育では、「教職に関する科目(教育課程及び指導方法)」として「小学校家庭科教育法」等の名称の科目が、「教科に関する科目(小学校)家庭」として「小学校 家庭」、「家庭科研究」「家政学概論」等の名称の科目が開設されている。

このような小学校教員養成過程「家庭」のカリキュラム研究<sup>3)~6)</sup>はあるが、新学習指導要領に対応した研究はまだ少なく、カリキュラムマネジメントや「指導と評価の一体化」が今日的課題となっている。

本研究では、新学習指導要領における小学校教員養成課程「家庭」において、学生が習得すべき知識・技能を基に同科目のカリキュラムについて、検討することを目的とする。第一報では新学習指導要領における小学校家庭科の「意義・目標・内容」「カリキュラムマネジメント」について、教員養成に必要な教育内容や教育方法を明らかにする。続く第2報では小学校「家庭」の3つの内容項目(「家族・家庭生活」「衣食住生活」「消費生活と環境」)の教育内容と教育方法を明らかにすることで、第一報の結果と合わせて小学校教員養成課程「家庭」のカリキュラムについて考察を行う。

## 2. 研究方法

1) 家庭科教育の変遷のなかで、新学習指導要領における小学校「家庭」の基本的な考え方と変更点を明らかにすることで、教科指導のポイントを整理する

2) 学習指導要領改正に伴う小学校教員養成課程「家庭」のテキスト<sup>10)~15)</sup>をデータとして、教育内容の変化を踏まえた「家庭科の意義・目標・内容」「家庭科教育法(指導計画、教育方法、評価等)」について、教員養成に必要な内容を明らかにする。

## 3. 研究結果

### 1) 学習指導要領改訂と家庭科教育

新学習指導要領における小学校「家庭」改訂の特徴と家庭科教育への影響、基本的な考え方を明らかにする。

学習指導要領は、1947年学校教育法の制定に伴い、文部科学省が学校教育法等の法令に基づいて定めた教育課程(カリキュラム)編成の基準である。ほぼ10に1回改訂が行われ、幼稚園・小中高等学校ごとに教科等の目標や内容について、まとめている。

小学校「家庭」の単元及び領域内容は、表2に示すよ

うに、1947年(昭和22年)から10回の改訂において、領域や内容が大きく変化している。平成10年の改定では、生活を総合的に捉える視点から、4領域が廃止され、下記の8項目の内容となった。さらに、2008年(平成20年)の改訂では、「消費者市民社会」の構築が課題となるなか、家族・家庭生活、衣食住に、新たに消費生活が加わり、4項目となった。新学習指導要領では、生活の営みに係わる見方、考え方をふまえて、食生活と衣および住生活の一つにまとめ、「A家族・家庭生活」、「B衣食住の生活」、「C消費生活・環境」の三項目となり、小中学校が統一されたことで、学習内容や指導が系統的に行えるようになった。表3は、新旧学習指導要領の内容項目を示したものである。

表2 学習指導要領小学校「家庭」の変遷

1989年 (平成元年)	1998年 (平成10年)	2008年 (平成20年)	2017年 (平成29年)
A 被服	1 家庭生活と家族	A 家庭生活と家族	A 家族・家庭生活
B 食物	2 衣服への関心	B 日常の食事と調理の基礎	B 衣食住の基礎
C 家族の生活と住居	3 生活に役立つ物の製作	C 快適な衣服と住まい	C 消費生活・環境
	4 食事への関心	D 身近な消費生活と環境	
	5 簡単な調理		
	6 住まい方への関心		
	7 物や金銭の使い方と買い物		
	8 家庭生活の工夫		

資料出所：文部科学省「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 家庭編」平成29年7月

表3 小学校「家庭」の内容項目一覧(新旧対照)

新学習指導要領(平成29年告示)	旧学習指導要領(平成20年告示)
<b>A 家族・家庭生活</b>	<b>A 家族・家庭生活</b>
(1) 自分の成長と家族・家庭生活	(1) 自分の成長と家族・家庭生活
(2) 家庭生活と仕事	(2) 家庭生活と仕事
(3) 家族や地域の人々との関り	(3) 家族や地域の人々とのかわり
<b>(4) 家族・家庭生活についての課題と実践</b>	
<b>B 衣食住の生活</b>	<b>B 日常の食事と調理の基礎</b>
(1) 食事の役割	(1) 食事の役割
(2) 調理の基礎	(2) 栄養を考えた食事
(3) 栄養を考えた食事	(3) 調理の基礎
(4) 衣服の着用と手入れ	<b>C 快適な衣服と住まい</b>
(5) 生活を豊かにするための布を用いた製作	(1) 衣服の着用と手入れ
(6) 快適な住まい方	(2) 快適な住まい方
	(3) 生活に役立つ物の製作
<b>C 消費生活・環境</b>	<b>D 身近な消費生活と環境</b>
(1) 物や金銭の使い方と買い物	(1) 物や金銭の使い方と買物
(2) 環境に配慮した生活	(2) 環境に配慮した生活

引用文献：多々納道子他 『家庭科教育法』31ページ

旧の「B 日常の食事と調理の基礎」と「C 快適な衣服と住まい」の2項目が、「B 衣食住の生活」に統合されて3項目となった。主な内容の変化では、①調理や製作で、一部の題材(青菜とじゃがいも、袋の製作)を指定、②「A(4) 家族・家庭生活についての課題と実践」を新設、③少子化、グローバル化、持続可能な社会の構築等に内容が対応した事があげられる。

学習指導要領の改訂では、社会変化に対応する「21世紀型能力」を育成するという基本的方針を受けて、家庭科では①「社会に開かれた教育課程」を重視し、②教科「家庭」を通じて育成を目指す能力・資質を明確化する、③主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の推進、④各学校でのカリキュラムマネジメントの推進、⑤教育内容の主な改善事項を検討している。「21世紀型能力(21世紀に求められる資質・能力)」として「生きる力」を具現化し、各項目で育成を目指す資質・能力を、表4のように、①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で示して扱う事となった。

表4 小学校「家庭」において育成を目指す資質・能力  
資料出所：文部科学省「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 家庭編」平成29年7月

①「個別の知識・技能」	②「思考力・判断力・表現力等」	③「学びに向かう力、人間性」
日常生活に必要な家族、家庭、衣食住、消費や環境について基本的な知識・技能	日常生活の中から問題を見出して課題を設定し、課題を解決する力	家族の一員として、生活をよりよくしようと工夫する実践的な態度
・家庭生活と家族についての理解 ・生活の自立の基礎として必要な衣食住についての理解と技能 ・消費生活や環境に配慮した生活の仕方についての理解と技能	・日常生活の中から問題を見出し、課題を設定する力 ・生活課題について自分の生活経験と関連づけて、様々な解決方法を構想する力 ・実習や観察・実験、調査、交流活動の結果等について、考察したことを根拠や理由を明確に分かり易く表現する力 ・他者の思いや考えを聞いたり、自分の考えを分かりやすく伝えたりして計画や実践等について評価・改善する力	・家庭生活を大切にする心情 ・家族や地域の人々と関り、協力しようとする態度 ・生活を楽しもうとする態度 ・日本の生活文化を大切にしようとする態度

新学習指導要領における家庭科の目標を、小中校の系統性をみると、実践的・体験的な学習活動を通じて、生活をより良くしようとする実践的な態度を育成することは一貫しており、発達段階に応じて、家族の一員から、家庭や地域の生活を創造する能力と実践的な態度の育成へ変化することが分かる。

社会の変化への対応として、①「家族・家庭生活」

では、幼児・低学年の児童、高齢者など異なる世代の人たちとの関りを扱うこと、②「衣食住の生活」では、食育の推進、グローバル化の対応、日本文化の大切さなどを取入れ、③「消費生活・環境」では、持続可能な社会の構築に対応して、自立した消費者を育成するための内容を充実することがあげられる。

2)「家庭科の意義・目標・内容」「家庭科の指導方法(指導計画、教育方法、評価等)」

教職課程小学校「家庭」のカリキュラムを検討するためのデータベースとして、シラバスとテキストがある。シラバスには、学習指導要領の項目・内容がほぼ網羅されていて<sup>16)</sup>、担当教員の専門分野や教員数などによる違いもある。そこで、本研究では新学習指導要領に対応して刊行され、小学校教員養成課程「家庭」で使用されるテキスト6冊をデータとした。表5は、テキストのタイトル、編著者、出版年、目次項目をまとめたものである。テキストの目次をデータとして、同教科の内容項目を整理したところ、「家庭科の意義・目標・内容」「家庭科教育の歴史」「家庭科教育法」「項目内容の基礎知識・技能」「項目の内容と指導計画、評価」「その他」の6項目となった。なお、VI多々納によるテキストは小中高を対象としている為、分析から除く事とした。I～Vのテキストについて、各項目に関する内容を分析することで、小学校教員養成課程のカリキュラムを検討していきたい。なお、第一報では「家庭科の意義・目標・内容」「教育方法」について取り上げる。

### (1)「家庭科の意義・目標・内容」

家庭科の指導について学ぶうえで、教科の意義・目標・内容はその根幹となるものである。小学校「家庭」の目標は「生活の営みに係わる見方や考え方を働かせ、衣食住などに関する実践的・体験的な活動を通して、生活をよりよくしようと工夫する資質・能力を育成することを目指す」ことにある。教科の目標及び内容を21世紀型能力の3つの柱(①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学ぶに向かう力や、人間性等の育成)に再整理したのが、表5である。家庭科の見方、考え方では、「①協力・協働、②健康・快適・安全、③生活文化の継承・創造 ④持続可能な社会の構築等」の4つの視点で捉え、自立し共に生きる生活の創造を図る事が示されている。

表5 小学校「家庭」テキストの目次項目

資料出所：表中の各テキスト名他の欄に示す

テキスト名他	I 大竹美登利・鈴木真由子・綿引伴子『小学校家庭科教育法』建帛社 2018.4	II 三沢徳枝・勝田映子『初等家庭科教育』ミネルヴァ書房 2019.3	III 中西雪夫・小林久美・貴志倫子『小学校家庭科の授業をつくる 理論・実践の基礎知識 第2版』学術図書出版社 2020.4
目次項目	序章 小学校家庭科で何を学ぶべきか 第1章 家庭科教育の理念と意義 第2章 家庭生活の社会的変化と家庭科教育の歴史 第3章 学習指導要領の目標と内容構成および他教科との関連 第4章 カリキュラムマネジメント 学習指導案と年間指導計画の作成 第5章 授業計画と学習の改善につなげる授業評価の意味と方法 第6章 家族・家庭生活の教材を考える 第7章 食生活の教材を考える 第8章 衣生活に関する教材を考える 第9章 住生活に関する教材を考える 第10章 消費生活と環境に関する教材を考える 第11章 実験・実習を用いた授業 第12章 五感で学ぶ授業 第13章 主体的・対話的に深く学ぶ授業 第14章 問題解決学修を取り入れた授業 終章 家庭科教育の展望	第I部 家庭科教育とは 第一章 小学校家庭科教育とは 第二章 授業づくりのために 第II部 家庭科教育の授業づくり 第三章 家族・家庭生活 第4章 生活を営むとは-食生活から考ええる- 第 5章 衣生活-快適な衣服と裁縫の学習 第6章 住生活 -「快適な住まい方」の学習 第 7章 消費生活・環境の学習 第8章 食生活に関する授業実践 第9章 衣生活に関する授業実践 第10章 消費生活に関する授業実践	第I部 家庭科教育の歴史と理論 第1章 家庭科の今 第2章 家庭科教育を学ぶ意義 第3章 家庭科教育のこれまで 第4章 家庭科教育のこれから 第5章 小中連携と家庭科教育 第II部 家庭科の授業づくりとその実践 第6章 授業の計画 第7章 授業実践 第III部 教材研究のための基礎知識 第8章 家族・家庭生活の基礎知識 第9章 食生活の基礎知識 第10章 衣生活の基礎知識 第11章 住生活の基礎知識 第12章 消費生活・環境の基礎知識
テキスト名他	IV筒井恭子『小学校家庭科 資質・能力を育む学習指導と評価の工夫』東洋館出版社 2020.10 I 小学校家庭科の学習を通じて「何ができるようにするのか。」「何を学ぶのか」 1 小学校家庭科において育成を目指す資質・能力 2 家庭科の内容構成のポイント 3 小中学校の内容の系統性 II 家庭科を「どのように学ぶのか」 1 家庭科における学習過程と題材構成 2 「主体的・対話的で深い学び」の実践に向けた授業改善 3 家庭科の特質をふまえたICTの活用 4 家庭や地域との連携 III家庭科の学習を通して「何が身についたのか」 1 家庭科における学習改善のポイント 2 学習評価の進め方 3 観点別学習状況の評価の進め方と評価方法の工 V 授業づくりモデルプラン15 A 家族・家庭生活 1～5 B 衣食住の生活 6～13 C 消費生活・環境 14, 15	V 大竹美登利・倉持清美『初等家庭科の研究 指導力につなげる専門性の育成』萌文書林 2020.5 序章 家庭科への誘い 1. 家庭科の歴史と意義 2. 小学校高学年で家庭科を学ぶ意義 第1章 家族・家庭生活 1. 家庭生活とは何か 2. 家庭の仕事生活時間 3. 家族の現状と心理的機能 第2章 食生活 1. 現代の食生活の課題 2. 食事の役割と日常食の大切さ 3. 栄養を考えた食事 4. 調理の實感 第3章 衣生活 1. 衣服の着用 2. 衣服の手入れ 3. 布を用いた製作学習 第4章 住生活 1. 住まいの働きと役割 2. 室内環境とその調整 3. 住居の管理 第5章 消費生活・環境 1 収入と支出のバランス 2 賢い消費者になろう 3 環境に配慮した消費者暮らしを考えよう	VI 多々納道子・伊藤圭子編著『実践的指導力をつける家庭科教育法』大学教育出版 2018.1 第1章 家庭科をなぜ学ぶのか 第2章 家庭科のあゆみ 第3章 児童・生徒の発達を踏まえた家庭科の内容 -家庭科で何を教えるのか- 第4章 家庭科の目標や評価をどう設定するのか -家庭科の目標、指導と評価の一体性 第5章 家庭科の授業をどう組み立てるのか -授業設計- 第6章 家庭科の特性を生かしたアクティブラーニング-主体的な学び- 第7章 ユニバーサルデザインによる家庭科の授業 第8章 家庭科の学習環境をどう整備するのか 第9章 共に暮らす -家族・家庭生活と福祉- 第10章 育てられる・育てる-保育・子どもの成長・発達- 第11章 食べる-食生活の自立- 第12章 着る-衣生活の自立- 第13章 住まう-住生活の自立 第14章 持続可能な暮らし -消費と環境-

(1) 「家庭科の意義・目標・内容」

表6は「家庭科の意義・目標・内容」に関する内容をまとめたものである。

I 大竹・鈴木・綿引編著『小学校家庭科教育法』<sup>17)</sup> (以下、Iとする) は、「家庭科」は「生きる力」の育成すなわち、「人間活動力」を産み出す生活の営みを学ぶ科目であり、「生きる力」を①健康で人間性豊かな身体、②困難を乗り越え人生を切り開く資質・能力、③未来の担い手の育成として捉えている。さらに、児童は生活の営みの担い手として、生活を取り巻く環境の変化と共に生き、課題解決のために「21世紀型能力」を身につける事を具体的に論じ、基本概念となる「生活を営む」ことを整理している。さらに、「1章 家庭科教育の理念と意義」では、家庭科が目指す重要な視点として、「自立」と「依存」、自立と共生の関係の中で、「生活を営む」という概念を整理している。また、家庭科の見方・考え方にみる4つの視点から生活構造や現代の生活スタイルを見直し、これらの内容をふまえて、学びの可能性として、授業実践例をあげて「主体的で対話的な深い学びとは」、課題解決力の育成、自律的に生活を営む力を身につけるための学習プロセスを論じている。家庭科教育の意義について、論理的かつ丁寧にふれている。

II 三沢・勝田編著『初等家庭科教育』<sup>18)</sup> (以下、IIとする) では、家庭科を学ぶ意義は「児童の生活経験は様々であり、生活に必要な知識・だけでなく、実習

実験等を通じて、技能・技術も獲得し、実践的・体験的な学びを行うことで、生活の自立を支援することにある。」と解説している。教科の目標や内容についても、新学習指導要領をふまえて丁寧に説明している。同著では、「家庭科」教育の意義を児童の家庭生活や生活力の変化する中で、発達段階にふまえた生活の自立能力を育成するという考え方が示されている。

III 中西・小林・貴志共著『小学校家庭科の授業をつくる理論・実践の基礎知識 第2版』<sup>19)</sup> (以下、IIIとする) では、小学校教諭として、家庭科の魅力を理解し、授業を創るという狙いから、児童からみた家庭科の魅力が高く、(好きな科目第一位が「家庭科」90.2%)、調理実習・被服製作等の実践的活動、実験・観察などの体験的活動や、課題解決学習やアクティブラーニングなどにある事を理由としてあげている。さらに、家庭科教育の変遷をふまえたうえで、今日の重要な内容として「ジェンダーと家庭科」「ESD と家庭科」「食育と家庭科」「消費者市民社会と家庭科」の現状と課題を取り上げている。同著では、家庭科教育は楽しく、社会課題を解決する科目であるという認識が持てるような構成となっている。

IV 筒井編著『小学校家庭科 資質・能力を育む学習指導と評価の工夫』<sup>20)</sup> (以下、IVとする) では、小学校家庭科で育む資質・能力について、新学習指導要領の3つの柱を基に、小中の系統性の内容の系統性についてもふれている。「内容構成のポイント」でも、小中の内容の系統性をふまえ、各領域での目標・内容につい

表6 「家庭科の意義・目標・内容」に関する学習内容

	I 大竹登利・鈴木真由子・綿引伴子『小学校家庭科教育法』建帛社 2018.4	II 三沢徳枝・勝田映子『初等家庭科教育』ミネルヴァ書房 2019.3	III 中西雪夫・小林久美・貴志倫子『小学校家庭科の授業をつくる理論・実践の基礎知識 第2版』学術図書出版社 2020.4	IV 筒井恭子『小学校家庭科 資質・能力を育む学習指導と評価の工夫』東洋館出版社 2020.10	V 大竹登利・倉持清美『初等家庭科の研究 指導力につなげる専門性の育成』明文書林 2020.5
家庭科の意義・目標・内容	序章 小学校家庭科で何を学ぶか 1.家庭科で育んできた「生きる力」 2. 「人間活動力」を産み出す生活の営みのしくみ 3. 生活の営みの担い手 4. 生活の営みの担い手である世帯構成員の変化 5. 社会化・外部化する生活の営み 1章 家庭科教育の理念と意義 1家庭科に求められるもの 2生活者に求められる自立と共生 3. 個人個人の選択で創られる生活は何を目指すのか 4. 家庭科の見方・考え方にみる四つの視点からの生活構造 5. 家庭科の学びの可能性	1 家庭科教育とは 2 小学校家庭科の目標 3 小学校家庭科の内容 4 小学校家庭科の位置づけ	家庭科教育を学ぶ意義 第一節 家庭科の法的位置づけ 1教科「家庭科」の成立 2教科の意義と独自性 3生活者としての自立と基礎・基本	1 小学校家庭科において育成を目指す資質・能力 2 家庭科の内容構成のポイント 3 小中学校の内容の系統性	1 家庭科の歴史と意義 1. 1教育制度の歴史に見る家庭科の特徴 1. 2家庭科とは何か 2 小学校高学年で家庭科を学ぶ意義 2.1小学校高学年の子どもの発達の発達 2. 2家族の状況 2. 3小学校高学年と家族との関係 2. 4家庭科を学ぶ意義

て、詳しく実践に沿った解説をしている。新学習指導要領を理解し、その内容を踏まえて指導の実践をという狙いにそっている。

V大竹・倉持編著『初等家庭科の研究』<sup>21)</sup>(以下、Vとする)では、小学校教諭では、教育制度の変遷に伴う家庭科の歴史を踏まえて、教科の意義と共に、小学校高学年で学ぶ意義を子どもたちの発達や家族・家庭生活の状況と共に、明らかにしている。特徴ある内容として、同学年が抽象的な思考能力やメタ認知能力の高まりによる物事の見方の変化、学習動機の分化、自尊感情を高める指導の好機である事などがあげている。

以上のように、小学校「家庭」の意義や目標・内容について、各テキストでは、新学習指導要領をベースに、現代社会の現状と課題、子どもの発達など独自の視点を加えて教えることで、学生の家庭科への興味関心を高める内容となっていることが理解できた。

## (2) 家庭科の指導方法

次に、家庭科の指導法に関する内容について、①学習指導要領とカリキュラムマネジメント(年間指導計画、学習指導案)、②授業の指導と評価方法等に分けてみていく。新学習指導要領では、各教科の目標及び内容が育成を目指す資質・能力の3つの柱に沿って再整理され、「カリキュラムマネジメント」が明文化されたことで、指導と評価の一体化の必要性が明確になった。

### I 大竹・鈴木・綿引編著『小学校家庭科教育法』

①では、学習指導要領で求められる資質・能力と見方・考え方、教科の目標や内容構成および他科目との関連について理解したうえで、学習指導案と年間指導計画の作成について学んでいく。指導案の作成では、観察した授業を指導案に起こし、授業記録から教師の支援の在り方を捉える方法を取り上げ、学生にとって分かり易く実践的である。また、授業の教材づくりや板書計画の立て方、2年間を見通した指導計画の策定などを通じて、カリキュラムマネジメントの実践力を身に着ける内容となっている。

### ②授業の指導と評価方法

相対評価から到達度評価を行うことで、学習目標に対する到達度などを重視し、児童一人一人の良い点や可能性、進捗状況などを評価する個人内評価が重視され、記述などによる質的評価が増えている現状も書かれている。新学習指導要領では、学習評価の項目が「知識・技能」「思考力・表現力・判断力等」「主体的に学習に取り組む態度」の3項目に整理され、学習のまと

まりごとに、評価基準に盛り込むべき事項が示されている。学習評価の軸は直接評価(学習者による評価)と間接評価(指導者による評価)、量的評価と質的評価の2つの軸によって、4つのタイプに分けられる。新しい評価として、パフォーマンス評価(現実のなかで知識や技能を使いこなす能力)、ポートフォリオ評価(児童の学習過程を可視化して、到達度を測り、今後の課題を明らかにする)、ルーブリック評価(教師と児童とで作り上げる評価基準)等も紹介している。このように、同著では、指導案・指導計画作成、授業評価の基本と新しい評価方法を、より実践的な視点から取り上げることで、学生が理解しやすい内容となっている。

II 三沢・勝田編著の『初等家庭科教育』<sup>22)</sup>では、家庭科の授業づくりとして、育てたい資質・能力に着目し、学習指導の進め方、指導計画と評価、安全管理と指導、学習環境の整備と実践で必要な項目を網羅して学ぶ<sup>16)</sup>内容となっている。授業づくりにおいて、児童の生活経験や技能の実態を丁寧に把握し、主体的で対話的な学びを引き出すために、多様な学習方法の導入や実感を持って科学的に理解できる問題解決型授業を充実することについてふれている。評価計画では、指導と評価の一体化により、結果の評価だけでなく、学習過程での意欲や努力、創意工夫や表現を見取る「形成的評価」を積極的に行い、座席や出席簿授業での児童の様子を記録することを進めている。同著の特徴として、学習環境の整備、管理と指導など教育現場で必要となる視点が網羅されている。

III 中西・小林・貴志共著『小学校家庭科の授業をつくる 理論・実践の基礎知識 第2版』<sup>23)</sup>では、家庭科教育の専門性は、小中の教員が相互の教育目標や内容、児童・生徒の実態を把握し、小中学校の5年間を見通した教育を行うことが重要である。と述べている。系統性に配慮した題材構成と授業として、「消費生活と環境」の事例を紹介し、小中連携により広がる学びの可能性が述べている。授業の計画では、学びの過程として、(即自)自分にとって曖昧な家庭生活の営み⇒(対他)外部化、学習者と他者やモノとの相互作用を促す⇒(対自)自分にとって生活の営みの意味が確定し実践するというプロセスが目指す学びであるとしている。

また、家族・家庭生活を扱う家庭科の特性から、授業成立のための要素、要件と留意点として子ども達と教師との人間関係、学習規律、潜在的カリキュラムへ

の留意が必要である事も言及している。

教育方法については、年間指導計画と学習指導案の構成を説明し、学習指導方法として、ロールプレイング(劇化型)、実験、実習、調べ学習と発表会、講義、問題解決学習の取入れ方を説明している。さらに、新たなコミュニケーションツールとして、電子黒板とタブレット端末の導入、ICTの効果的な活用方法、アクティブラーニングとICTの活用を説明している。

IV筒井編著『小学校家庭科 資質・能力を育む学習指導と評価の工夫』<sup>24)</sup>では、家庭科における学習過程と題材構成として、新学習指導要領の3つの柱に沿った資質・能力の育成する学びの過程として、①生活の課題発見、②解決方法の検討と計画、③課題解決に向けた実践活動、④実践活動の評価・改善について説明している。「主体的で対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の視点から、深い学びの鍵となる題材における「見方、考え方」の視点を働かせて学ぶことができるような授業デザインを考えることが求められるとしている。さらに、家庭科の特性を踏まえたICTの効果的な活用として、生活を見つめ課題を設定し、学習の見通しを持つ場面、知識や技能を習得し、解決方法を検討する場面、解決の見通しをもち、計画を立てる場面、調理・製作と王の実践活動を行う場面、実践活動を振り返り評価・改善する場面等の学習活動で、児童の思考の過程や結果を可視化したり、考えたことを共有化して思考を深めたり等が可能となることを具体的に解説している。

②学習評価では、基本的な考え方と評価の観点の趣旨として、知識・技能、思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度の3つの観点と趣旨を十分理解して、適切な指導と評価の計画を作成することが重要であると述べている。

V大竹・倉持編著『初等家庭科の研究』<sup>25)</sup>は、「指導法」ではコアカリキュラムとして、その柱の一つに「当該教科と背景となる学問領域との関係を理解し、教材研究に活用する事ができる能力の育成が求められている。家庭科を教えるためには家庭科の学問的背景を理解する事が必要であり、各分野の内容と指導方法について、題材例をもとに、実践に役立つよう丁寧に解説している。その一方で、2年間を見通した年間計画や指導案の作成、評価方法に関する内容はふれていない。

#### 4. まとめと考察

本研究では、新学習指導要領における小学校教職課程「家庭」が子どもたちの「生きる力(21世紀型能力)」を育むために、どのようなカリキュラムで、どのような能力を養成すべきかを明らかにすることを目的とする。第一報では、同科目のテキスト6冊を分析し、小学校「家庭」と「学習指導要領」、「意義・目標・内容」、「教育方法」の3項目のカリキュラムを検討した。この結果、学習指導要領を基礎に必要な知識・技能を習得する一方、子どもの発達段階や小中の系統性を踏まえて、児童からみた教科の魅力や現代社会の課題と教科、ICT等の最新の教育方法を学ぶ事で、専門性を高め、魅力ある教科教育を行う能力が養成できることが明らかになった。

新学習指導要領では、小中学校での系統的学習をふまえて、内容構成を「家族・家庭生活」「衣食住生活」「消費生活と環境」の3項目に統一したことで、実践的・体験的な学習活動を通じて、生活をより良くしようとする実践的態度を育成することが一貫しており、発達段階に応じて、家族の一員としての実践的態度から、家庭や地域の生活を創造する能力と実践的態度の育成へ変化していることが理解できる。

また、家庭科教育では、コミュニケーションツールとしてのIT機器への対応、評価方法の見直しなど、新たな教育方法や評価方法をどのように取り入れるかが課題となる。

#### 引用文献・参考文献

- 1) 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会「教職課程コアカリキュラム」、文部科学省、平成29年11月
- 2) 文部科学省：小学校学習指導要領(平成29年告示)家庭編 東洋館出版社、平成29年7月
- 3) 近藤清華：小学校教員養成科目としての家庭科の現状と課題 短期大学のシラバス分析から、川口短大紀要 27巻、185-194、2013年12月
- 4) 森田清美：小学校家庭科の視点からの教員養成の課題、比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究 181-186、2015-03 181-186
- 5) 宇津野 花陽：小学校教員養成課程における家庭科の指導方法・学習内容についての一考察、白鷗大学教育学部論集、2017、11(2)、417-429
- 6) 山口香織：小学校教員養成課程の家庭科教育における模擬授業の実践と効果、教職課程・実習支援ゼ



- ンター研究年報 2、神戸親和女子大学教職課程・実習支援センター2017, 11 (2), 177-184
- 7) 光松佐和子：現代の子どもたちに求められる家庭科教育、名古屋経済大学教職支援室報,(1),219-229 (2018-01-31)
  - 7) 後藤さゆり：社会に開かれた教育課程と家庭科教育、日本家庭科教育学会誌 第62巻第3号 (2019. 11)、191-194
  - 8) 高木幸子：授業実践力を養成する家庭科教員養成カリキュラムの開発と改善、日本家庭科教育学会誌, 62(4) : 219-229, 2020
  - 9) 国立教育政策研究所教職課程研究センター：「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【小学校 家庭】、東洋館出版社、令和2年6月
  - 10) 大竹美登利・鈴木真由子・綿引伴子『小学校家庭科教育法』建帛社 2018.4
  - 11) 三沢徳枝・勝田映子『初等家庭科教育』ミネルヴァ書房 2019.3
  - 12) 中西雪夫・小林久美・貴志倫子『小学校家庭科の授業をつくる 理論・実践の基礎知識 第2版』学術図書出版社 2020.4
  - 13) 筒井恭子『小学校家庭科 資質・能力を育む学習指導と評価の工夫』東洋館出版社 2020.10
  - 14) 大竹美登利・倉持清美『初等家庭科の研究 指導力につながる専門性の育成』萌文書林 2020.5
  - 15) 多々納道子・伊藤圭子編著『実践的指導力をつける家庭科教育法』大学教育出版、2018.1
  - 16) 3) 再掲
  - 17) 10) 再掲
  - 18) 11) 再掲
  - 19) 12) 再掲
  - 20) 13) 再掲
  - 21) 14) 再掲
  - 22) 10) 再掲
  - 23) 11) 再掲
  - 24) 12) 再掲
  - 25) 13) 再掲
  - 26) 14) 再掲

# 新学習指導要領における小学校教員養成課程 「家庭」に関する一考察 第2報

—「家族・家庭生活」「衣食住の生活」「消費生活と環境」の内容と指導方法—

\* 山本正子・田崎裕美・増田啓子

A Study on the Curriculum of Home Economics Education on Elementary School in the  
New Course of Study, Second Report: The Contents and Teaching Methods of Family, Clothing,  
Food and Housing, Consumption and Environmental Life

\* Masako Yamamoto・Hiromi Tazaki・Keiko Masuda

\* 常葉大学 Tokoha University

## Abstract

新学習指導要領における小学校教員養成課程「家庭」で、学生が習得すべき知識・技能や同科目のカリキュラムを明らかにすることを目的とする。第二報では、新学習指導要領 小学校「家庭」の3つの内容項目に関する教育内容と教材・授業実践方法について検討を行い、第一報の結果と共に、同科目カリキュラムを考察した。この結果、同科目のカリキュラムでは、①教科指導に必要な幅広い知識や技能を習得すること、②多様な家族・家庭環境で育ち、技能習得の差が大きい児童への対応を学ぶこと、③21世紀型能力と教科目標・内容を結び付け、様々な教育方法や評価方法を学び、家庭や地域との連携を取り入れること、④生活課題の解決に向けた実践力を養成する授業実践を教材作成や模擬授業等の機会に習得する内容が求められることが明らかとなった。

## 1. はじめに

家庭科は「生きる力」を育てる教科であり、生きる上で欠かすことのできない衣食住、家族、保育、消費、環境について学び、「生きる力」を具体化した「人間力」の基盤となる教科である。1) 小学校では、高学年(5・6年)で「家庭」を学習するが、「生活」や「理科」、「社会」、「総合」食育等と関連する内容が多く、科目間の系統性や連携をふまえて、6年間を見通した指導を行うことで、より教育効果が高まると考えられる。

本研究では、新学習指導要領に対応した小学校教諭養成課程「家庭」「家庭科教育法」において、子どもたちの「21世紀型能力(生きる力)」を育むために、どのようなカリキュラムで、どのような能力を育成すべきかを明らかにすることを目的とする。

第一報では 新学習指導要領における家庭科の「意義・目標・内容」「教育方法」について明らかにした。続く第2報では、新学習指導要領における小学校家庭の内容項目「家族・家庭生活」「衣食住の生活」「消費生活と環境」に関する教育内容と教材・授業実践を検討することで、小学校教員養成「家庭」のカリキュラムを考察する事を目的とする。

## 2. 研究方法

- 1) 新学習指導要領における小学校「家庭」の3つの内容項目「家族・家庭生活」「衣食住の生活」「消費生活と環境」について、明らかにする。
- 2) 各項目を指導する上で、必要な基礎的知識・技能と教材や実践授業案について検討を行う。
- 3) 第1報、第2報の結果を基に、小学校「家庭」の

全項目を見通した教員養成科目としての在り方について考察を行う。

### 3. 研究結果

1. 新学習指導要領における小学校「家庭」学習内容  
新学習指導要領の小学校「家庭」では、「21世紀型能力」の3つの柱(知識・技能、に沿って児童の資質・能力を育成する。表2は、家庭科の小学校・中学校の内容項目をまとめたものである。今回の改正では、①小・中等学校の内容項目を統一し系統性を明確化、②空間軸と時間軸の視点から、学習対象を明確化、③学習過程を踏まえた育成する資質・能力を明確化の3つの考え方に基づき、表1に示すように、各項目や内容が構成された。

表1 小学校「家庭」・中学校「家庭分野」の内容項目

小学校(平成29年告示)	中学校(平成29年告示)
<b>A 家族・家庭生活</b> (1) 自分の成長と家族・家庭生活 (2) 家庭生活と仕事 (3) 家族や地域の人々との関り <b>(4) 家族・家庭生活についての課題と実践</b>	<b>A 家族・家庭生活</b> (1) 自分の成長と家族・家庭生活 (2) 幼児の生活と家族 (3) 家族・家庭や地域のかかわり <b>(4) 家族・家庭生活についての課題と実践</b>
<b>B 衣食住の生活</b> (1) 食事の役割 (2) 調理の基礎 (3) 栄養を考えた食事 (4) 衣服の着用と手入れ (5) 生活を豊かにするための布を用いた製作 (6) 快適な住まい方	<b>B 衣食住の生活</b> (1) 食事の役割と中学生の栄養の特徴 (2) 中学生に必要な栄養を満たす食事 (3) 日常食の調理と地域の食文化 (4) 衣服の選択と手入れ (5) 生活を豊かにするための布を用いた製作 (6) 住居の機能と安全な住まい <b>(7) 衣食住に生活に関する課題と実践</b>
<b>C 消費生活・環境</b> (1) 物や金銭の使い方と買い物 (2) 環境に配慮した生活	<b>C 消費生活・環境</b> (1) 金銭の管理と購入 (2) 消費者の権利と責任 <b>(3) 消費生活・環境の課題と実践</b>

資料：文部科学省「小学校学習指導要領(平成29年告示)家庭編

小学校「家庭」の学習内容(教材)の改正のポイントは次の3項目である。①知識及び技能の確実な定着のために、「B衣食住の生活」の調理及び製作の教材が指定された。「調理の基礎」ゆでる材料では、青菜やじゃがいもなどを、「生活を豊かにするための布を用いた製作」では、日常生活で使用する物を入れる袋などが指定教材となった。②実生活で活用する内容を充実させるために、新設された「A(4)家族・家庭生活の課題と実践」では、他の項目で学習した内容との関連を図って課題を設定し、生活をより良くするために、計画・実践する内容が取り入れられた。なお、この取

り組みは、中学校では、全ての内容項目に「課題と実践」として取入れることで、系統的学習となった。

さらに、③ 社会の変化に対応した各内容の見直しと指導計画では、「A 家族・家庭生活」 少子高齢社会の進展への対応として、幼児又は低学年児童、高齢者など異なる世代との関りを、「B 衣食住の生活」 食育の一層の推進、グローバル化への対応として、栄養・献立、和食の基本となるだしの役割の学習を、日本の伝統的な生活の学習として季節に合わせた着方や住まい方を、「C 消費生活・環境」持続可能な社会の構築への対応として、買い物の仕組みや消費者の育成に関する内容を項目に取り入れることになった。これらの改正ポイントを踏まえて、養成教育がどのようにあるべきかを、テキストの内容から分析していきたい。

2. 「家族・家庭生活」、「衣食住の生活」、「消費生活と環境」に関する基礎知識・技能と教材・授業実践

第一報に続き、小学校教員養成課程「家庭」で採用されているテキスト5冊<sup>2)~6)</sup>を対象として、「家族と家庭生活」「衣食住の生活」「環境と消費生活」の3項目に関する教育内容と教材・授業実践について、みていく。なお、5冊のテキストは、必修である「教職に関する科目」(家庭科教育法 等)、選択必修である「教科に関する科目」(家庭 等)の両方又はどちらかの科目に対応するよう執筆・編集されているため、表2~表6に示すような内容構成の違いがある。

#### 1) 「家族・家庭生活」

##### (1) 家族・家庭生活の内容

新学習指導要領におけるA家族・家庭生活の内容は、表1に示すように、「①自分の成長と家族・家庭生活 ②家庭生活と仕事・家庭の仕事と生活時間 ③家族や地域の人々との関り ④家族・家庭生活についての課題と実践」の4項目である。このうち、新設された③と④は課題をもって、家族や地域の人々と協力し、よりよい家庭生活に向けて考え、工夫する活動を通して、3つの資質・能力(①個別の知識・技能 ②思考力・判断力・表現力 ③学びに向かう力、人間性)を身に付けることができるよう指導することが示されている。

表2より、各テキストの「家族・家庭生活」に関する基礎知識・技能の内容をみると、学習指導要領の内容を踏まえて、家族・家庭生活の現状と課題をについて幅広く理解したうえで、児童の課題に対応できる内容となっている。具体的には、生活時間から仕事や働き方の見直し、ジェンダーバイアスや性別役割分業の

問題、家族との触れ合い・団らんの在り方、地域の様々な世代とのつながりでは、家族が地域の子どもや高齢者、障害者と関り合える社会づくりの視点を取りあげている。地域の様々な世代とのつながり、持続可能な

表2 「家族・家庭生活」の基礎知識・技能と授業実践例

項目と内容	家族・家庭生活	
	基礎知識・技能	授業実践例
<b>I 大竹美登利・鈴木真由子・楠引伴子『小学校家庭科教育法』建帛社 2018.4</b> 対象科目：家庭科教育法・小学校「家庭」	<b>第6章 家族・家庭生活の教材を考える</b> 1. 家族・家庭生活の現状と課題 (1) 家族・家庭生活の変化 (2) 家族・家庭生活における現代の課題 (3) 家事労働と生活時間 (4) 家族との時間・地域との関り 2. 取り上げるべき内容 (1) 多様化する家族・家庭への対応 (2) 自分の成長と家族・家庭生活 (3) 家庭生活と仕事 (4) 家族や地域の人々と関り	<b>3. 教材を使った授業実践例</b> (1) 家族・地域の人々、家庭の仕事カード、気持ちを書き込む吹き出し (2) ○○年前・後の「わが家へのタイムスリップ」 <b>4. 家族・家庭生活の授業実践例</b> (1) ガイダンス授業例 (2) 内容の関連を図った授業例
<b>II 三沢徳枝・勝田映子『初等家庭科教育』ミネルヴァ書房 2019.3</b> 対象科目：家庭科教育法・小学校「家庭」	<b>第3章 「家族・家庭生活」の学習</b> 1 家族・家庭生活の学習とは 2 家族・家庭生活の学習内容 自分と家族とは 生活を見つめる (家庭の仕事・家族の生活時間 (仕事や働き方の見直し、性別役割、家族との触れ合い・団らん、地域の様々な世代とのつながり) 3 家族・家庭生活における課題と実践 (持続可能な社会に向けて、主体的学びと家族・家庭生活の課題の実践	記述なし
<b>III 中西雪夫・小林久美・貴志倫子『小学校家庭科の授業をつくる理論・実践の基礎知識 第2版』学術図書出版社 2020.4</b> 対象科目：家庭科教育法・小学校「家庭」	<b>第8章 家族・家庭生活の基礎知識</b> 1. 家族・家庭・世帯 2. 生活時間の管理と工夫 3. 家庭の仕事と分担 4. 家族との触れ合いや団らん 5. 地域の生活と家族 6. 生活の自立 7. ジェンダー	<b>第7章 授業実践 第1節 家族・家庭生活</b> 1 買い物時間から家族を考えよう 2 食事を通して家族と触れ合う時間をもとう 3 家庭の仕事と家族の役割について考えよう
<b>IV 筒井恭子『小学校家庭科 資質・能力を育む学習指導と評価の工夫』東洋館出版社 2020.10</b> 対象科目：家庭科教育法	記述なし	1 始めよう家庭科 (5年) 2 チャレンジしよう家庭の仕事プロジェクト (5年) 3 一年生と仲良くなる (6年) 4 家族と「ワンチーム大作戦」 (6年) 5 おにぎりパーティーで地域の人に感謝の気持ちを伝えよう (5年)
<b>V 大竹美登利・倉持清美『初等家庭科の研究 指導力に繋げる専門性の育成』萌文書林 2020.5</b> 対象科目：小学校「家庭」「家庭科教育法」	<b>第1章 家族・家庭生活とは何か</b> 1. 1 家庭生活の構造 1. 2 家族と社会との関り 2. 家庭の仕事と生活時間 2. 1 家庭生活を支える仕事 2. 2 生活時間 3. 家族の現状と心理的機能 3. 1 児童虐待 3. 2 子どもの貧困 3. 3 家族の心理的機能	記述なし

社会に向けた取り組みなどがあつた。主体的学びと家族・家庭生活の課題の実践では、様々な結婚の形と少子化や家族の関り、地域との関りの3項目を取り上げ、多様化する家族・家庭生活への対応では多様な価値観を認めること、配慮の必要な児童への対応と家庭との連携、家庭でのジェンダーバイアスの再生産を避ける事など、学習内容に関する指導上の留意点も示されている。基礎知識として、多様な家族関係、結婚と離婚・事実婚、自立の概念と考え方、児童の成長と家族や周囲の人々との関りの現状や課題を説明している。生活を見つめる3つの視点として、①家庭の仕事の捉え方と家族間での分担、②家族の生活時間とワークライフバランス、性別役割、家族の団らんと、③地域の様々な世代とのつながりでは、現状を理解し、家族が地域の子どもや高齢者、障害者と関り合える社会づくりの視点を各テキストで、取りあげている。

また、児童への指導上の留意点として、Ⅲ中西らは、生まれた時からITに接している「デジタルネイティブ」な子どもたちは、少子化や生活の個別化、実体験の減少が、子どもの発達に影響を与えていること、これにより生活技能を身に着ける機会が減少し、家庭から学校へ移行している事等を理解し、家庭科の授業では丁寧な実態把握に基づく個別指導が必要であることを述べている。) また、家庭の仕事の分担では、子どもの発達を保障する手伝いとして着目し、主体的に生活と関わる事が出来る基礎的知識や技能の大切さを理解させ、大人も一緒になって教育活動のなかに位置付ける取り組みを行う必要性について説いている。

さらに、V大竹らは、家族の現状として、児童虐待や子どもの貧困、家族間の心理的機能として愛着機能、低年齢児保育などを取り上げ、授業で教材を取り上げる際の基礎知識を授業づくりのポイントとして説明している。)

以上のように、少子高齢社会、IT社会に生まれ、多様な家族・家庭で育っている児童の生活をジェンダーバイアスの問題や多様性への理解、児童虐待や貧困など現代的課題への配慮を持つ事が、学習を通じて児童の現状や課題を理解する為の知識として大切であるといえよう。これらの内容は生活科、社会科、総合、道徳などの他科目と関連するものであり、科目間の連携を考えて視野を広げる指導も行いたいと考える。

## 2) 家族・家庭生活の授業実践

家族・家庭生活のカリキュラムマネジメント (教材・

指導計画・評価・環境整備)に関する学習では、授業の解説(概要)、授業前後の子ども達の様子、指導計画(学習指導案、教材)等を取り上げている。指導計画では、本時の授業に焦点を絞り、学習過程や教材等を示すことで、授業を実践するうえでのポイントが理解しやすくすることで、授業実践のために必要な知識・技能等は何か、どのように指導したら良いかを分かり易く具体的に解説している。

表2に示したように、教材として、授業実践例を取り上げているのは、I大竹らの実践例2種類と学習指導案の3事例、III中西らの3つの学習指導案、V筒井らの5事例である。どの教材でもワークシート等を活用して、家族や家庭での仕事に気づかせ、家族に協力する為の生活時間の工夫を考えさせたり、これまでの人生や今後の人生を家族と共に考えたり、異年齢の児童や地域の人々との交流を通じて人間関係を広げるなど、児童は家族や児童同士、教師との対話的で深い学びを通じて、家族・家庭の仕事の在り方を再考出来るよう工夫されている。

これらの教材では、II三沢らは「主体的な学びと家族・家庭生活の課題と実践の進め方」として、児童が日常生活の課題と向き合う為に、批判的思考を育て、主体的に問題解決学習を行えるように、学習の進め方として①問題の把握、②問題の整理、③計画の立案、④実践の手順を説明している

IVの授業づくりモデルプランでは、学習指導案の内容構成に、題材の評価基準、指導と評価の計画、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業づくりのポイントの3項目を取り入れることで、新学習指導要領で抑えるべきポイントを明確に示している。また、家族の事を調べるのが困難な児童もいる事から、実践例として、絵本などを題材に家族の問題を扱った実践例を紹介したり、家族・家庭生活の現状と課題について学び、この内容をふまえた授業づくりの考え方を示すことで、多様な家族・家庭環境の児童への配慮方法を示している。

5種類のテキストは、刊行目的により、新学習指導要領をふまえた授業案の内容や学習方法に違いがある。授業実践のために、家族・家庭生活の現状と課題を理解するうえで必要な基礎知識や技能を習得し、カリキュラムマジメントを行うことで、家庭科教育の専門性が高まる。新学習指導要領では、A家族・家庭生活B衣食住の生活C消費生活と環境での学習を基に、

家庭生活の課題をという実践型の授業を行うという内容だが、テキストで取り上げたのはIVのみであり、実践事例が少ないことから、各領域を見通したカリキュラム作成が必要である。

## 2)「衣食住の生活」に関する内容

「衣食住の生活」に関する内容は、領域別の視点を外して、生活の視点から統合的に扱うことになった。

I～Vのテキストでは、専門性向上を目的に、家政学の各領域に関する様々な内容を網羅しているものも複数あった。そこで、児童の生活の自立に必要な基礎知識や技能を指導するうえで、1)食生活、2)衣生活、3)住生活の順に、教育内容と授業実践をみていく。

### (1)食生活に関する内容

新学習指導要領では、食生活に関する内容は(1)食事の役割、(2)調理の基礎、(3)栄養を考えた食事の3項目について学習する事が示されている。教師に必要な基礎知識・技能を表3～5よりみていく。

#### ①食生活の基礎知識・技能

Iでは、「子どもの食生活の現状と課題」を取り上げ、成長期の子供にとって、食事を通じた心身の健康管理が重要であり、孤食・個食等により偏る栄養状態を理解したり、朝食欠食が学力に及ぼす影響について理解する内容となっている。さらに、食生活の問題として、大量の食品ロスや日本の食料自給率(カロリーベース)の低さなどの環境問題、伝統的な和食の食文化の継承等の問題にふれ、食育の必要性を言及している。また、指導の視点として、グローバルな視点から計画的な購入や消費ができる消費者の育成を行う必要がある事を取り上げ、教師として、児童の食生活に関する現状と課題をより広い視野で捉えている。

IIでは、児童にとって最も身近な食生活が健康で豊かであるために必要な内容として、厚労省「国民栄養調査」「食生活指針」「学習指導要領」の内容をもとに、孤食・個食・子食(子ども中心の食生活)、朝食等の欠食、多様なニーズを持った障害のある子どもや帰国子女、外国籍の子どもへの分かり易い授業の配慮、食物アレルギー等疾病への対応等の問題について取り上げている。また、課題解決として、家族や地域の人々との共食の機会を設けること、多様なニーズを持った児童について丁寧な対応を心がけることなどを改めて示している。IIIでは、小学校家庭科の学習内容に対し、基礎・基本となる用語の定義や生活事象の科学的な原理、また、簡単な実習や実験の方法を解説することで、

Vでは、30ページにわたり、健康をつくる基盤となる食の知識を取り上げている。その内容は、①現代の食

生活の課題(食の欧米化と生活習慣病の増加、食料自給率の問題、食料輸入と環境問題、食の外部化、食材の旬と地産地消)、②食事の役割と日常食の大切さでは、生命と健康の維持、社会的・文化的役割、日常食の基礎、体に必要な栄養素の役割、生活リズムと朝食欠食の問題、共食など人とのつながり、生活文化としての日本食、世界の食文化へと視点を広げることが出来る内容となっている。また、③栄養を考えた食事では、献立の要件と献立作成、食品の栄養的役割と組み合わせ、食事バランスガイドと食事摂取基準、6つの基礎食品群の目安、食物アレルギーのコラム、④調理の実際には、食の安全安心、食品の保存、計量、材料の洗い方、材料の調理、後片付け、エコクッキングのコラム、加熱料理の詳細、炊飯器の実際、汁物の調理を解説している。また、これらの内容については、最後に授業づくりのポイントとして、厚労省や文科省等の公的データの活用方法やその他の資料について紹介していることから、正しい知識や技能に基づき、学習できるようにになっている。小学校教諭として、指導する上での基礎知識や技能が丁寧に学習できる。

表3 食生活の基礎知識・技能と授業実践例

項目と内容	食生活の教材	
	基礎知識・技能	授業実践例
I 大竹美登利・鈴木真由子・梶引梓子『小学校家庭科教育法』建帛社 2018.4 対象科目：家庭科教育法・小学校「家庭」	第7章 食生活の教材を考える1. 子どもの食生活の現状と課題 (1) 子どもの食生活の実態 (2) 食生活からみた環境問題 (3) 食文化の継承 (4) 食育の必要性と家庭科 2. 小学校で取り上げるべき内容 (1) 食事の役割を知り、日常の食事を大切にすること (2) 調理の基礎を習得する (3) 日本の伝統的な日常食 (4) 5大栄養素と体内での働き (5) 栄養バランスを考えた1食分の献立	3. 内容を展開する為の教材の具体的事例 (1) 食事の役割について実感を伴って考える教材 (2) 調理の基礎を習得するために必要な事前の教材準備 (3) 伝統的な食文化にふれる地域教材の活用 (4) 栄養素と食品の関係を理解する教材 (5) 1食分の献立を考えるための教材 4. 教材を使った授業実践例 (1) 献立作成と食品カードを使った授業実践例 (2) 栄養教諭とTTで進める授業実践例
II 三沢徳枝・勝田映子『初等家庭科教育』ミネルヴァ書房 2019.3 対象科目：家庭科教育法・小学校「家庭」	第4章 生活を営むとは一食生活から考える一 1 食生活を営むとは 2 子どもの食生活の現状と課題 3 食生活と学習指導要領 4 食生活の学習に関する教材研究 5 持続可能な食生活を目指して	第8章 食生活に関する授業実践 1 食事の役割 2 調理の基礎 3 伝統的な日本食一ごはんと味噌汁の調理一 4 楽しく食べるために一食事マナーについて考えよう
III 中西晋夫・小林久美・貴志倫子『小学校家庭科の授業をつくる 理論・実践の基礎知識 第2版』学術図書出版社 2020.4 対象科目：家庭科教育法・小学校「家庭」	第9章 食生活の基礎知識 1 栄養素の種類とはたらき 2. 食品群 3. 献立 4. 和食 5. ご飯 6. 味噌汁 7. 共食の意義 8. 食品の選び方・表示 9. 朝食の役割 10. 調理の目的と調理計画 11. 安全・衛生的な調理 12. 調理操作 13. 卵の調理性 14. 青菜の調理性	第7章 授業実践 第2節 食生活 1 いろいろな切り方を学ぶための「野菜スーブづくり」 2 ガスコンロの使い方を学ぶための「カッテージチーズづくり」 3 電子黒板で教える5大栄養素4まかせてね今日の食事 5 みそ汁のだし汁実験
IV 筒井恭子『小学校家庭科 資質・能力を育む学習指導と評価の工夫』東洋館出版社 2020.10 対象科目：家庭科教育法	記載なし	6ゆでて美味しく食べよう マイ温野菜サラダ 5年 7食べて元気 ご飯と味噌汁 5年 8いためて作ろう 朝食のおかず 6年 9栄養バランスの良い休日ランチを作ろう7年
V 大竹美登利・倉持清美『初等家庭科の研究 指導力につながる専門性の育成』南文書林 2020.5 対象科目：小学校「家庭」	第2章食生活 1 現代の食生活の課題 1. 1 食の欧米化と生活習慣病の増加 1. 2 食料自給率 1. 3 食料輸入と環境問題 1. 4 食の外部化 1. 5 食材の旬と地産地消 2 食事の役割と日常食の大切さ 2. 1 食事の役割 2. 2 生活リズム 2. 3 人とのつながり 2. 4 日本食とは 2. 5 世界の食文化 3 栄養を考えた食事 3. 1 献立の要件と献立作成 3. 2 食品の栄養的役割と組み合わせ 3. 3 食事バランスガイド・食事摂取基準 6つの基礎食品群別目安量 * 食物アレルギー 4 調理の実際 4. 1 食の安全・安心 4. 2 調理実習室の管理 4. 3 計算 4. 4 材料の洗い方 4. 5 材料の調理 4. 6 後片付け *エコクッキング 4. 7 加熱調理の詳細 4. 8 炊飯の実際 4. 9 汁物の調理	第2章食生活 1 現代の食生活の課題 1. 6 授業づくりのポイント 2 食事の役割と日常食の大切さ 2. 6 授業づくりのポイント 3 栄養を考えた食事 3. 3 授業づくりのポイント 4 調理の実際 4. 10 授業づくりのポイント

②食生活に関するカリキュラムマネジメント

Iでは、教材として、①食事の役割について、実感を伴った考える教材、②調理の基礎を習得するために必要な事前の教材準備、③伝統的な食文化にふれる地域教材の活用、④栄養素と食品の関係を理解する教材、⑤1食分の献立を考えるために、内容項目に対応した5事例を取り上げて、授業内容を具体的に理解できるようになっている。また、授業実践として、①給食献立と食品カードを使った授業実践例、②栄養教諭とTTで進める授業実践例を学習指導案(1.指導計画 2.題材の具体的な手立て 3.本時の学習指導)と共に、解説したり、五感で学ぶ授業として、①緑茶、②よもぎ団子、③ご飯、④味噌汁について、実践の概要を取り上げたり、調理実験を取り入れた調理実習として、3種類の野菜を切り方を考えて炒める授業実践を取り上げるなど、幅広い授業を実践例で紹介している。

IIでは、食生活に関する授業実践では、内容項目の(1)食事の役割、(2)調理の基礎、(3)栄養を考えた食事の3項目に関する一①食事の役割、②調理の基礎、③伝統的な日常食一ごはんとみそ汁の調理一 ④楽しく食べるために一食事マナーを考えよう一の4種類の指導計画が掲載されている。

IIIでは、授業実践として、次の4種類の題材(「いろ

いろな切り方を学ぶための野菜スープづくり」「ガスコンロの使い方を学ぶためのカッターチーズづくり」「電子黒板で教える五大栄養素」「まかせてね今日の食事(1食分の食事)」を取り上げ、①授業の解説、②授業のねらい ③授業内容の扱い、④学習指導案の流れで、授業内容を解説し、理解できるようになっている。指導案では、非加熱調理、加熱調理、ICTを取り入れた授業、生活課題への取り組みとポイントとなる内容を網羅している。IVでは、授業づくりモデルプランとして、必修教材である湯で野菜、米飯、味噌汁、一食分の調理(朝食のおかず、栄養バランスの良い休日ランチ)を、取り上げている。Vでは、食生活に関する基礎知識の各項目の最後に、授業づくりのポイントとして、題材に関する科学的な基礎知識を踏まえて、その内容をどのように扱ったら良いかを解説している。

授業実践には、工夫された教材が紹介されているが、指導案

## 2) 衣生活に関する内容

衣生活に関する学習指導要領の内容は、「衣服の着用と手入れ」「生活を豊かにするための布を用いた製作」の2項目である。表〇はテキストの内容をまとめたものである。

I II III Vの各テキストでは、衣生活の授業で取り上げるべき内容として、衣類の機能に関する基礎知識や季節や状況に応じた日常着の快適な着方に関する基礎知識(被服材料の種類、被服素材の主な性能)、日常着の手入れに関する基礎知識(洗濯、取り扱い絵表示)、布を用いた製作に関する基礎知識と技術(布の組織、織物の成り立ちと布目、針と糸の種類、2枚の布を縫合する方法、縫い代の始末の種類、布端の仕上げ方法)を取り上げている。特に、手縫いやミシン縫い、洗濯、袋の製作など実技に関する内容では、実践経験の少ない学生が分かり易く学べるよう、図などを活用して、手順を丁寧に示し、実技のポイントを解説している。

また、児童の衣生活の現状と課題では、衣服の変化や進化と共に、子どもはファッションに関心があるものの、衣服の手入れ等の経験が減少していること、空調管理がされた室内で寒暖差に応じた着装への意識に差がある事等の実態を取り上げている。

### (2) 衣生活に関する授業実践

衣生活では、①衣服の着用と手入れ、②手縫いと名札付け・ボタン付け ③ミシン縫いと袋の製作 の3

種類の授業実践例が取り上げられていた。児童の生活と教材を結び付けて、靴下や体操着、エプロンなどの洗濯と名札付け、ミシン縫いと家族の袋づくりなどの教材が指導案や授業資料と共に、紹介されていた。

表4 「衣生活」の基礎知識・技能と授業実践例

項目と内容	衣生活	
	基礎知識・技能	教材
I 大竹美登利・鈴木真由子・綿引伴子『小学校家庭科教育法』建邦社 2018.4 対象科目:家庭科教育法・小学校「家庭」	第8章 衣生活に関する教材を考える1. 衣生活の現状と課題 (1)衣生活の変化(2)子どもたちの衣生活実態 2. 小学校で取り上げるべき内容 (1)衣服の機能に関する基礎知識 (2)季節や状況に応じた日常着の快適な着方に関する基礎知識 (3)日常着の手入れに関する基礎知識 (4)布を用いた製作に関する基礎知識	3. 内容を展開するための教材の具体的事例 (1)衣服の着用と手入れに関する教材 (2)生活文化への関心を高める教材 4. 教材を使った授業実践例 (1)生活を豊かにするための布を用いた製作の授業例
II 三沢徳枝・勝田映子『初等家庭科教育』ミネルヴァ書房 2019.3 対象科目:家庭科教育法・小学校「家庭」	第5章 衣生活 — 快適な衣服と裁縫の学習— 1 衣生活学習とは何か 2衣服の動きと着用 3繊維や布の種類と特徴 4衣服の購入と布製品の製作 5衣服の手入れと洗濯	第9章衣服に関する授業実践 1. 授業実践について (1)衣服の動き ①布の成り立ち ②布のひみつと衣服の動き (3)手縫いの基礎 ①針と糸 ②ボタン付け (3)洗濯 ①靴下の洗濯 ②洗剤の働き (4)生活を豊かにするための布を用いた製作 ①のれんの製作 ②きんちゃく袋の製作 (5)家庭での実践結びつく授業づくりについて
III 中西雪夫・小林久美・貴志倫子『小学校家庭科の授業をつくる理論・実践の基礎知識 第2版』学術図書出版社 2020.4 対象科目:家庭科教育法・小学校「家庭」	第10章 衣生活の基礎知識 1. 衣服の役割 2. 人の健康と安全をまもる衣服 3. 衣服の手入れ 4. 衣服の表示 5. 布の種類 6. 布の性質 7. 衣生活の文化 8. 物を生かす工夫『布製品のリメイク』9. 製作実習の意義・製作の計画 10. 製作に使う道具と技法 11. 手縫い・ボタン付け 12. ミシン縫い 13. 製作実習紹介	第7章 授業実践 第3節 衣生活 1 止とボタン付けにより『便利名札づくり』2手縫いとミシン縫いによる『マイ布巾づくり』3ミシンを使って造ってみよう 4せんたくをしてみよう 5思いを伝えるおくりもの(小中連携・道徳との関連) 第4節 住生活 1季節の変化に合わせた生活を工夫しよう 2きれいにしようクリーン大作戦 3片づけよう 身の周りの物
IV 筒井森子『小学校家庭科 資質・能力を育む学習指導と評価の工夫』東洋館出版社 2020.10 対象科目:家庭科教育法	記載なし	10 工夫しよう 日常着の快適な手入れ6年 11ミシンで作ろう 私のナイスバッグ6年
V 大竹美登利・倉持清美『初等家庭科の研究 指導力につながる専門性の育成』萌文書林 2020.5 対象科目:小学校「家庭」「家庭科教育法」	第3章 衣生活 1衣服の着用 1. 1衣服の動き 1. 2衣服の素材 1. 3温熱的快適な着方 1. 4授業づくりのポイント 2. 衣服の手入れ 2. 1衣服を手入れする目的 2. 2衣服の素材 2. 3衣服の素材に応じた手入れ 2. 5授業づくりのポイント 布を用いた制作学習 3. 1製作学習が育むもの 3. 2用具 3. 3手縫いの指導ポイント 3. 3ミシン縫いの指導のポイント	3. 4授業づくりのポイント

### 3) 住生活に関する内容

新学習指導要領では、住生活に関する内容は、「快適な住まい方」の1項目である。表6はテキストにおける基礎知識・技能と授業実践をまとめたものである。社会変化に対応した各内容の見直しで、四季に恵まれた寒暖差のある日本では、夏の暑さに対応する涼しい

住まい方、冬の寒さに対応する暖かい住まい方について、衣生活の着方と共に学ぶことになった。住まい方の対応では、日本の伝統文化を理解し、持続可能な社会の構築に向けて、環境問題を踏まえたエネルギー問題や地球温暖化対策などについても考える機会となることが示されている。

#### (1) 住生活の基礎知識・技能

I～III、Vでは、住生活の基礎知識として、住居の働き・機能、季節の変化に合わせた住まい方・室内環境の調整、住まいの管理について、学習指導要領の指導内容にそって、①住居の基本要件と住教育、②住まい方に関心をもとう、③通期と換気、④採光と照明、⑤涼しい暮らし、⑥暖かい暮らし、⑦健康的な暮らし、⑧涼しさ・暖かさに関する測定、⑨明るさ・騒音に関する測定、⑩整理・整頓、⑪掃除に関する内容などを取り上げている。小学校教諭として、通風や照度等の室内環境を科学的に検証する方法は分かり易い授業へと繋がると感じた。また、住まいの現状と課題では、家族で寒暖差や家掃除などを考えたり、エアコン等を事例に地球温暖化問題を考えるなど環境等の視点で扱う内容もあった。

#### (2) 住生活に関する授業実践

住生活に関する授業実践は、季節の寒暖差に合わせた住まい方、身の回りの物の整理・整頓、住まいの掃除、などが共通教材として取り上げられていた。特徴ある教材として、Iの温度・湿度や空気の汚れ、明るさ、音、住まいの汚れなどの室内環境の現状を科学的に捉える教材があげられる。科学的視点から捉える事で、住まいの現状と課題への理解や意識が高まると考えられる。

なお、IVでは、夏の住まい方と共に、環境に対応したグリーン作戦などを取り上げている。

#### 4) 消費生活・環境に関する内容

消費生活・環境の内容では、①物や金銭の使い方と買い物、②環境に配慮した生活の2項目について学習する事が示されている。表6をもとに、見ていく。

##### (1) 消費生活・環境の基礎知識・技能、授業実践

消費生活・環境の基礎知識・技能では、①持続可能な社会、②環境に関わる現代的課題、③消費行動の意味 ～消費者の権利と責任の認識しよう～、④じょうずな買い物、⑤倫理的消費(エシカル消費)、⑥収入と支出、⑦品質表示とマーク、⑧消費者トラブルの現状と対応などを取り上げている。消費と環境は今日的

表5 「住生活」の基礎知識・技能と授業実践例

項目と内容	住生活	
	基礎知識・技能	教材
I 大竹美登利・鈴木真由子・緒引伴子『小学校家庭科教育法』建帛社 2018.4 対象科目:家庭科教育法・小学校「家庭」	第9章 住生活に関する教材を考える1. 住生活の現状と課題 (1) 量の確保から質の向上へ (2) 住まいの安全・健康 (3) これからの住生活 2. 小学校で取り上げるべき内容 (1) 住まいの機能 (2) 室内環境の調整 (3) 住まいの管理	3. 内容を展開するための教材の具体的事例 (1) 住まいの働きや住まい方について話し合い (2) 寒さ・暑さ・空気の汚れ、明るさ。音について調べてみよう (3) 整理・整頓マスターになろう (4) 汚れ調べをしよう 4. 教材を使った授業実践 (1) 教材構成の視点 (2) 授業の実践例 (3) 授業実践の学び
II 三沢徳枝・勝田映子『初等家庭科教育』ミネルヴァ書房 2019.3 対象科目:家庭科教育法・小学校「家庭」	第6章 住生活―「快適な住まい方」の学習 1 住生活の学習とは 2 住生活の学習内容 3 住まいの働きと季節の変化に合わせた住まい方 4 住まいの整理・整頓と清掃 5 これからの住まい方を考える	記載なし
III 中西雷夫・小林久美・貫志倫子『小学校家庭科の授業をつくる 理論・実践の基礎知識 第2版』学術図書出版社 2020.4 対象科目:家庭科教育法・小学校「家庭」	第11章 住生活の基礎知識 1. 住居の基本要件と住教育 2. 住まい方に関心を持つ 3. 通風と換気 4. 採光と照明 5. 涼しい暮らし 6. 暖かい暮らし 7. 健康的な暮らし 8. 涼しさ・暖かさに関する測定 9. 明るさ・騒音に関する測定 10. 整理・整頓	第7章 授業実践 第4節 住生活 1 季節の変化に合わせた生活を工夫しよう 2 きれいにしよう クリーン大作戦 3 片づけよう 身の周りの物
IV 筒井森子『小学校家庭科 資質・能力を育む学習指導と評価の工夫』東洋館出版社 2020.10 対象科目:家庭科教育法	記載なし	12 夏を涼しく快適に過ごそう 6年 13 じめじめ季節も大丈夫 我が家のグリーン作戦6年
V 大竹美登利・倉持清美『初等家庭科の研究 指導力につなげる専門性の育成』萌文書林 2020.5 対象科目:小学校「家庭」・「家庭科教育法」	第4章 住まいの働きと役割 1. 住まいの働きと役割 1. 1 生活の拠点である住まい 1. 2 住居の機能 1. 3 住生活の現状と課題 1. 4 住教育 室内環境とその調整 2. 室内環境とその調整 2. 1 温熱環境 2. 2 空気環境 2. 3 光環境 2. 4 音環境 2. 5 授業づくりのポイント 3. 住居の管理 3. 1 整理・整頓 3. 2 清掃	第4章 住まいの働きと役割 3. 3 授業づくりのポイント



課題であり、現状を基に取り組み必要があると考える。

授業実践では、「買い物」を題材に、お金の使い方(現金、プリペイドカード等)や商品の選び方、消費行動と環境問題、倫理など幅広い知識と実践を結びつける教材があり、子どもの生活に沿ったテーマで教材が構成されていた。

表6 「消費生活と環境」の基礎知識・技能と授業実践例

項目と内容	消費生活と環境の教材	
	基礎知識・技能	教材・授業実践例
<b>I 大竹美登利・鈴木真由子・綿引伴子『小学校家庭科教育法』建帛社 2018.4</b> 対象科目：家庭科 教育法・小学校「家庭」	<b>第10章 消費生活・環境の教材を考える 1. 消費生活と環境に関する現状と課題</b> (1) 子どもたちの消費生活の実態 (2) 昨今の消費者問題の特徴 (3) 人や地球に優しい消費行動 <b>2. 小学校で取り上げるべき内容</b> (1) 物や金銭の大切さに気づき計画的な使い方を考える (2) 身近な物の選び方、買い方を考え、適切に購入できる (3) 環境に配慮した選び方や買い方ができる	<b>3. 内容を展開する為の教材の具体的事例</b> (1) 金銭の使い方を工夫する教材 (2) 物やサービスのら度方に関する教材 (3) 消費行動と環境問題との関わりについて考える教材 <b>4. 教材を使った授業実践例</b> (1) 金銭の計画的使いか、物やサービスの選び方を考える授業 (2) 消費行動と環境問題との関わりについての授業
<b>II 三沢徳枝・勝田映子『初等家庭科教育』ミネルヴァ書房 2019.3</b> 対象科目：家庭科 教育法・小学校「家庭」	<b>第7章 消費生活・環境の学習</b> 1 消費生活・環境の学習とは 2 子どもたちにつけたい能力 3 小学校での学習内容 4 学習指導のための基礎知識 5 消費者市民社会を目標とした取り組み	<b>第10章 消費生活に関する授業実践</b> 1 授業実践について 2 家庭での実践に結びつく授業づくり I 「プリペイドカード」ってなあに 3 家庭での実践に結びつく授業づくり II 「プリペイドカード」ってなあに 4 家庭での実践に結びつく授業づくりとは
<b>III 中西雪夫・小林久美・貴志倫子『小学校家庭科の授業をつくる 理論・実践の基礎知識 第2版』学術図書出版社 2020.4</b> 対象科目：家庭科 教育法・小学校「家庭」	<b>第12章 消費生活・環境の基礎知識</b> 1. 持続可能な社会 2. 環境に関わる現代的課題 3. 消費行動の意味 4. じょうずな買い物 5. 倫理的消費(エンカル消費) 6. 収入と支出 7. 品質表示とマーク 8. 消費者トラブルの現状と対応	<b>第7章 授業実践 第5節 環境・消費生活</b> 1. 消費者の素地を培う買い物学習 2. テイバートをとおして3Rを考えよう 3. 身近な生活のなかで私たちにできる環境配慮行動を考える
<b>IV 筒井恭子『小学校家庭科 資質・能力を育む学習指導と評価の工夫』東洋館出版社 2020.10</b> 対象科目：家庭科 教育法	記載なし	14 「ひな祭りパーティー」の買い物しよう 5年 15 工夫しよう 環境にやさしく、おいしい食事 6年
<b>V 大竹美登利・倉持清美『初等家庭科の研究 指導力に育む専門性の育成』萌文書林 2020.5</b> 対象科目：小学校「家庭」「家庭科教育法」	<b>第5章 消費生活・環境 1 収入と支出のバランス</b> 1. 1家計とは何だろう 1. 2家計の「収入」 1・3家計尾支出 1. 4世帯主が30代と50代の世帯の家計収入と家計支出の特徴 1. 5家計の変化「見えないお金」の増加 1. 6計画的なお金の使い方 2 <b>買い物消費者になろう</b> 2. 1これまでの消費者問題の歴史 2. 2子どもたちが巻き込まれている消費者問題 2. 3消費者を守る仕組み 2. 4物を買うという行為、契約を知ろう 2. 5身近な物の選び方・買い方 2. 6様々な支払い方 2. 7消費者市民社会と消費者の権利と責任 <b>3 課題に配慮した消費者暮らしを考えよう</b> 3. 1環境問題としてどんなことが話題になっているか 3. 2他領域との連携を図った環境学習	<b>第5章 消費生活・環境</b> 3. 課題に配慮した消費者暮らしを考えよう 3. 4消費と環境に関する授業例

は、子どもたちの「生きる力(21世紀型能力)」を育むカリキュラムや養成すべき能力(知識・技能、授業実践力)を明らかにした。教科指導に必要な基礎的知識・技能を習得し、子どもの生活課題の設定や実践に関する能力(生きる力)を育む為に、カリキュラムマネジメント力の養成が重要である。本報では、第一報の結果と共に、同科目カリキュラムを考察する。研究の結果、同科目のカリキュラムでは、①教科指導に必要な幅広い知識や技能を習得すること、②多様な家族・家庭環境で育ち、技能習得の差が大きい児童への理解や対応を習得すること、③21世紀型能力と教科目標・内容を結び付け、様々な教育方法や評価方法を学び、家庭や地域との連携を取り入れること、④生活課題の解決に向けた実践力を養成する授業実践を教材作成や模擬授業等の機会に習得することが求められることが明らかとなった。なお、小学校「家庭」は生活や総合等の他科目と共通の内容も多く、子どもの生活の現状と課題を理解する機会ともなるため、今後の研究では、小学校6年間の科目連携を視野に入れることで、子どもの生きる力を育む教育が充実すると考える。

引用文献・参考文献

- 1) 文部科学省：小学校学習指導要領(平成29年告示)家庭編 東洋館出版社、平成29年7月
- 2) 大竹美登利・鈴木真由子・綿引伴子『小学校家庭科教育法』建帛社 2018.4
- 3) 三沢徳枝・勝田映子『初等家庭科教育』ミネルヴァ書房 2019.3
- 4) 中西雪夫・小林久美・貴志倫子『小学校家庭科の授業をつくる 理論・実践の基礎知識 第2版』学術図書出版社 2020.4
- 5) 筒井恭子『小学校家庭科 資質・能力を育む学習指導と評価の工夫』東洋館出版社 2020.10
- 6) 大竹美登利・倉持清美『初等家庭科の研究 指導力に育む専門性の育成』萌文書林 2020.5
- 7) 多々納道子・伊藤圭子編著『実践的指導力をつける家庭科教育法』大学教育出版、2018.1

4) 小学校教員養成科目「家庭」のカリキュラム  
新学習指導要領における小学校教職課程「家庭」で

# ASD 学生の移行支援に関する総合的研究

## — 高大接続および就労移行支援等のトランジッションに関する研究 —

小川 勤

Comprehensive research on transition support for ASD students

; Research on transitions such as high school connection and employment transition support

Tsutomu OGAWA

### Summary

This research summarizes research on transition support, analyzes the current situation and issues related to transition support at the stage when students with disabilities go on to university, etc., and at the stage of employment from university to companies, etc., and solves the problems.

Although the total number of students is decreasing, the total number of students enrolled in special schools and special needs classes is also on the rise. On the other hand, it was found that there is a problem with the preparation rate of individual education support plans to be prepared for children with disabilities.

In order to solve these problems, it is necessary to add teachers such as class guidance and assign special support education support staff and nurses for medical care.

Regarding employment transition support, the provision of job information and employment support information for students with disabilities is progressing. However, there has not been much progress in finding employment and supporting job hunting. This is that the staff of the Employment Support Office have not been sufficiently provided with job understanding and social skill training suitable for their disability characteristics. In order to solve these problems, in addition to handing over the support plan and teaching plan for each student with a disability, we propose to create a "self-trisetsu" that describes the episodes at the time of enrollment and hand it over to the university. When considering the ideal way of cooperation between universities and business establishments, it is important to first understand each other's systems, functions, and ways of thinking about employment support.

### 1. はじめに

筆者はこれまで、2020年4月から2021年2月にかけて、我が国におけるインクルーシブ教育システムの導入実態と導入に伴い明らかになってきた課題について分析を行うとともに、課題解決に向けたさまざまな取組について考察した。また、2019年2月から2021年2月にかけて全国5つの就労移行支援事業所(以下、事業所)を訪問し、各事業所の固有の支援機能を分析するとともに、大学と事業所との連携の在り方について調査・分析を行った。

そこで、本研究では、これまでの移行支援に関する研究を総括するとともに、アクセシビリティ向上の観点から高等学校や特別支援学校高等部(以下、「高校等」)に在籍する障害のある生徒が大学等へ進学する段

階、すなわち、高大接続段階と、大学から企業等への就職の就労段階における移行(トランジッション)支援に関する現状と課題を今一度分析するとともに、課題の解決に向けて総合的に考察した結果を明らかにする。

### 2. インクルーシブ教育に関するこれまでの研究の概要とまとめ

#### (1) インクルーシブ教育システム

国連の障害者権利条約<sup>1)</sup>により導入が推進されたインクルーシブ教育システム<sup>2)</sup>では、インクルーシブ教育を実現させるためには、①障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと、②自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、③個人に必要な合理的配慮が提供されること等が必要で

あると明らかにしている。このため、インクルーシブ教育システムの理念の共有を図るとともに、特別支援教育を着実に推進し充実していく必要があることを強調している。

また、インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も確に  
 応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備しておく必要があることを明らかにしている。

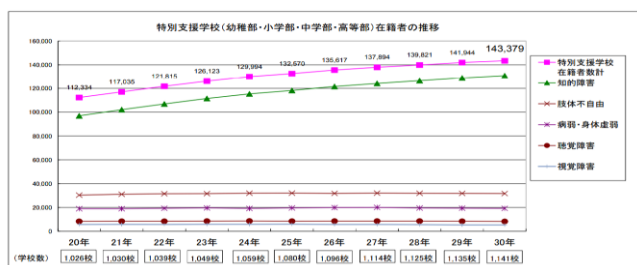
## (2) インクルーシブ教育の導入状況と課題

### (a) 小・中学校等でのインクルーシブ教育（特別支援教育）の現状

幼稚園、小・中学校、高等学校における特別支援教育の現状を分析した結果、以下のことが明らかになった。

①小・中学校の義務教育段階の児童生徒の全体の数は減少しているにもかかわらず、特別支援学校においては、近年、特に高等部生徒数の増加や、在籍する知的障害のある児童生徒数の増加がみられる（図 1 参照）。

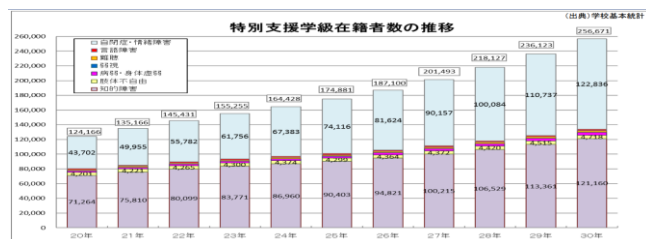
図 1 特別支援学校在籍者数の推移



出典：令和元年9月25日「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議配布資料より」

②特別支援学級の在籍者数全体は増加傾向にある。図 2 から障害種の中で、自閉症・情緒障害、知的障害の人数が増加していることがわかる。

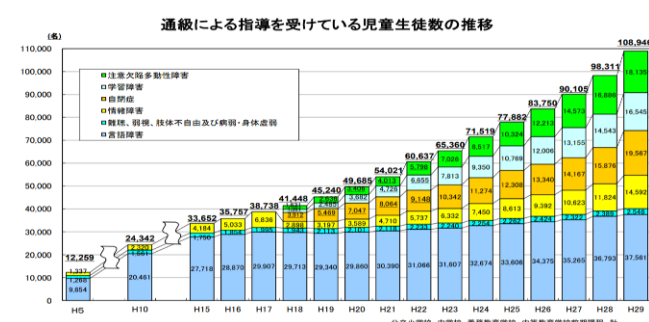
図 2 特別支援学級在籍者数の推移



出典：令和元年9月25日「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議配布資料より」

③通級による指導を受けている児童生徒数全体は増加傾向にある。また、障害種でみると、注意欠陥多動性障害、学習障害、自閉症、情緒障害、言語障害の人数が増加していることがわかる（図 3 参照）。

図 3 通級指導を受けている児童生徒数の推移



出典：令和元年9月25日「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議配布資料より」

### (b) 幼・小・中学校、高等学校等の体制整備の状況

幼・小・中・高等学校等における特別支援教育の体制整備の状況について分析を行った結果、以下のことが明らかになった。

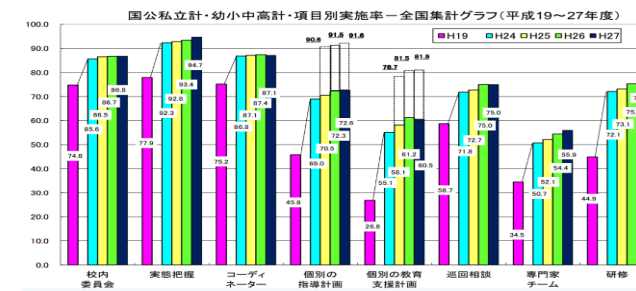
①図 4 は、平成 19～27 年度にわたる支援体制の整備状況について、国公立別・幼小中高別・支援項目別の実施率の推移を示している。これから次のことが明らかになった。

○全体として体制整備が進んでいる状況が伺える。  
 しかし、学習指導要領等に基づき、障害のある幼児児童生徒に対して作成する個別の教育支援計画の作成率については課題があることがわかった。

②図 5 は、平成 27 年度の国公立別・幼小中高別・項目別の実施率を示している。

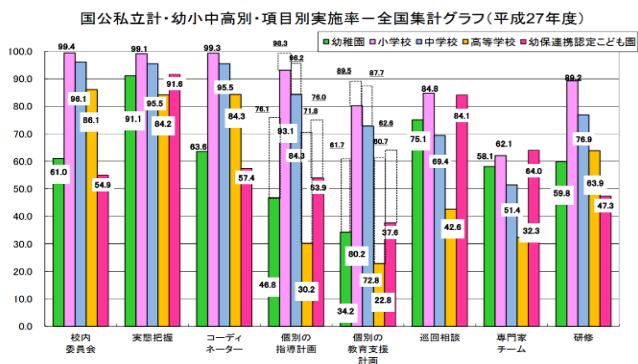
○小・中学校に比べ、幼稚園・高等学校の体制整備は依然として課題であることが分かる。

図 4 国公立別・幼小中高計・項目別実施率—全国集計グラフ (平成 19～27 年度)



出典：令和元年9月25日「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議配布資料より」

図5 国公立・私立・幼小中高別・項目別実施率—全国集計グラフ（平成27年度）



出典：令和元年9月25日「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議配布資料より」

### （3）小・中学校等での特別支援教育の課題解決について

上記（2）の（a）および（b）の分析結果から明らかになったさまざまな課題に対する解決策について、以下のような7つの取組や方策を考えた。

#### （a）校内支援体制の整備および充実

インクルーシブ教育システム構築に向け多様な学びの場を提供する必要がある。そのためには、通級指導等の教員の加配、特別支援教育支援員や医療的ケアのための看護師配置等の充実を図る必要がある。

また、国、都道府県、市町村の各レベルでインクルーシブ教育システム構築事業<sup>3)</sup>ほか各種事業を実施していく必要がある。

#### （b）教員の専門性の向上

教員の特別支援教育に関する専門性を高めるために、大学等での認定講習の拡充などを通じて、特別支援学校教諭免許状保有率の向上を目指す必要がある。特別支援学校教諭免許状保有率は、特別支援学校では79.8%（平成30年度）、特別支援学級では30.5%（平成26年度）であるが、この保有率の向上を目指すことを通じて、全ての教員の専門性向上などを目指すための研修の充実などを図る必要がある。

#### （c）発達障害の可能性のある児童生徒等に対する支援

学校生活不適応・二次障害を防ぐために早期発見とともに、早期からの継続支援を実施していく必要がある。また、授業改善などを通して、障害のある子供が分かりやすい授業を提供していく必要がある。このことは、全ての子供に対して分かりやすい授業を提供すると同じ意味を持つということを教員は認識する必要

がある。

#### （D）次期学習指導要領に向けた対応

全ての学校において発達障害を含めた障害のある子供たちに対する特別支援教育を進めるための見直しなどを図っていく必要がある。

また、障害の状態の多様化に対応した特別支援学校学習指導要領の改善・充実が必要である。特に、①幼児児童生徒の発達の段階に応じた自立活動の改善・充実、②これからの時代に求められる資質・能力を踏まえた、障害のある幼児児童生徒一人一人の進路に応じたキャリア教育の充実、③知的障害のある児童生徒のための教科の改善・充実を図る必要がある。

また、連続性のある「多様な学びの場」における子供たちの十分な学びを確保していく観点から、一人一人の子供たちが、それぞれの障害の状態や発達の段階に応じた学びの場における教育課程を通じて、自立や社会参画に向けて必要な資質・能力を身に付けていくことができるよう、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校等との間で、教育課程が円滑に接続していきえるようにしていくことが重要である。

#### （e）高等学校における特別支援教育の推進

高校通級モデル事業<sup>4)</sup>、高校における通級指導の制度化<sup>5)</sup>（平成30年度より運用開始）、自立と社会参加に向けた高校段階のキャリア教育・就労支援充実事業などを通して、高等学校における特別支援教育の推進を図っていく必要がある。

#### （f）個別の指導計画や支援計画の策定・活用の推進

学習障害（SLD）等の子供たちの認知特性を理解し、適切に指導できている教員はまだ少ない。また、小中学校の通常学級の中にも、障害や病気のために、手厚い指導や支援を必要とする子どもは多く在籍している。このような子どもたちの実態に応じた指導や支援が現状では適切に行われているわけではない。

このため、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校それぞれにおける教育活動の在り方と相互の連続性を改めて可視化し、全ての学校現場において共有していくとともに、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の作成・活用を通じて、子供たち一人一人の学びの連続性を実現していくことが求められる。

#### （g）特別支援学校の教室不足の解消

教室不足が生じている主な要因には、知的障害のある児童生徒の増加、とりわけ特別支援学校高等部に在

籍する生徒数の増加が主な原因となっている。また、知的障害のある児童生徒の増加要因としては、平成 19 年度の特例支援教育制度改正以降、保護者の障害に対する受容が進んできているという背景がある。さらに、療育手帳等の無い比較的軽度の障害のある子供が増加しているという背景もある。このため、計画的な解消を促す通知発出（平成 28 年 2 月）、廃校や余裕教室等を活用した特別支援学校の建物整備に係る補助制度の創設（平成 26 年度）など教室不足を解消する施策により積極的に取り組む必要がある。

### 3. 移行（トランジション）支援に関する課題

#### （1）高大接続段階における移行支援の現状と課題

高大接続段階における移行支援の現状と課題について、分析した結果、以下のことが明らかになった。

表 1 大学入試改善（高大接続：進学）

	平成24年度	平成29年度	平成30年度
入学者選抜において、大学等が受験上の配慮を行った受験者数	380校(31.7%) 2,748人	464校(39.7%) 4,215人	459校(39.3%) 4,308人
ホームページでの修学支援情報の公開	113校(9.4%)	515校(44.0%)	559校(47.8%)
入試における配慮を入試要項及びホームページに記載	499校(41.7%)	748校(63.9%)	776校(66.4%)

出典：日本学生支援機構主催 令和元年度「障害学生支援 理解・啓発セミナー1」配布資料

- ①入学者選抜においては、大学等が受験上の配慮を行った受験者数は、第一次まとめ段階（平成 24 年度）では、380 校で全体（1,198 校）の 31.7%、2,748 人であったが、第二次まとめ段階の平成 29 年度では、464 校で全体（1,170 校）の 39.7%、4,215 人。平成 30 年度では、459 校で全体（1,169 校）の 39.3%、4,308 人と上昇している（表 1 参照）。
- ②「ホームページで障害学生支援情報を公開している大学の割合」は、第一次まとめ段階（平成 24 年度）では、113 校で全体（1,198 校）の 9.4%にすぎなかったが、第二次まとめ段階の平成 29 年度では 515 校で全体（1,170 校）の 44.0%、平成 30 年度は 559 校で全体（1,169 校）の 47.8%というように大幅に増加している（表 1 参照）。
- ③「入試における配慮を入試要項及びホームページに記載している大学の割合」は第一次まとめ段階の平成 24 年度では、499 校で全体（1,198 校）の 41.7%

であったが、第二次まとめ段階の平成 29 年度では 748 校で全体（1,170 校）の 63.9%、平成 30 年度は 776 校で全体（1,169 校）の 66.4%というようにこれも大幅に増加している（表 1 参照）。

表 2 高校及び特別支援学校と大学等との接続状況（進学）

	平成24年度	平成29年度	平成30年度
出身高校及び特別支援学校高等部と連携を図った大学等	109校(9.1%)	-	-
出身校との連携	94校(7.8%)		
特別支援学校との連携	15校(1.3%)		
個別支援情報の収集(出身校との連携等※)	-	177校(15.1%)	168校(14.4%)

出典：日本学生支援機構主催 令和元年度「障害学生支援 理解・啓発セミナー1」配布資料

※Jassoの実態調査を基に文科省が集計

- ④平成 24 年度は出身校および特別支援学校高等部と連携を図った大学等は 109 校で全体（1,198 校）の 9.1%に過ぎなかった。内訳は、出身高校との連携が 94 校で全体の 7.8%、特別支援学校との連携は、15 校で全体の 1.3%となっている（表 2 参照）。
- ⑤個別支援情報の収集で出身校と連携した状況は、第二次まとめ段階の平成 29 年度では 177 校で全体（1,170 校）の 15.1%。平成 30 年度は 168 校で全体（1,169 校）の 14.4%と校数、割合ともに減少している（表 2 参照）。
- ⑥これらの分析から、高校や特別支援学校高等部等に在籍する障害のある生徒が大学等への進学を希望するに当たり、高校等に対して大学等から支援体制や制度、取組についての情報発信は、現状ではある程度、進捗していることが明らかになった。
- ⑦高校等に在籍する障害のある生徒が大学等への進学を希望するに当たり、これらの学校で提供されてきた支援内容・方法を円滑に大学等に引き継げる状況になっていない実態が明らかになった。この背景には保護者・障害者本人が大学への相談や情報引継ぎに抵抗感を覚えるからだと考えられる。すなわち、「大学へ事前相談したことにより、合否判定で不利になるのではないか」という疑念や「相談して支援を希望すると、大学院への進学や就職に不利なことになるのではないか」という疑念があると考えられる。大学では、「どの大学も、不利になることはない」と考えているが、どうも双方で相談や情報の引継ぎ

に対する認識にミスマッチがあると考えられる。

## （２）大学から企業等への就労段階における移行支援の現状と課題

大学等から企業等への就労支援の現状と課題について、分析した結果、以下のことが明らかになった。

表 3 大学等から企業等への就労移行支援（就職）

	平成27年度	平成29年度	平成30年度
障害学生向け求人情報の提供	203校(17.2%)	213校(18.2%)	245校(21.0%)
就職支援情報の提供・支援機関の紹介	222校(18.8%)	259校(22.13%)	269校(23.0%)
就職先の開拓・就職活動支援	170校(14.4%)	214校(18.3%)	210校(18.0%)

出典：日本学生支援機構主催 令和元年度「障害学生支援 理解・啓発セミナー1」配布資料

- ①障害学生向け求人情報の提供、就職支援情報の提供・支援機関の紹介のいずれの項目も第一次まとめ（平成 24 年度）以降、割合が年々上昇している（表 3 参照）。
- ②就職先の開拓・就職活動支援に関しては、平成 29 年度から平成 30 年度にかけて若干割合が下がってきている（表 3 参照）。この背景には、障害学生の大学から社会への移行を見据えた支援では、障害に対する理解だけでなく、障害特性に適した仕事理解やソーシャル・スキル・トレーニング（SST）等を併せて実施していく必要があるが、就職支援室等では、人材不足やスキル不足から、これまで十分に行われてこなかったためであると考えられる。

## （３）移行（トランジション）支援に関する課題解決策の提案

### （a）高大接続段階における移行支援の課題解決策

- ①初等中等段階における移行支援の課題を解決していくためには、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校それぞれにおける教育活動の在り方と相互の連続性を改めて可視化し、全ての学校現場において共有していくとともに、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の作成・活用を通じて、子供たち一人一人の学びの連続性を実現していくことが求められる。
- ②高大接続に関する移行支援の課題を解決するためには、特別支援学校高等部等で実施されてきた支援内容・方法等の大学等への引き継ぎの円滑化が重要で

ある。筆者は、ここで「自己取扱説明書（以下、「自己トリセツ」と略す）」を作成・活用することを提案したい。

- ③自己トリセツは従来、高校等で作成されている個別の「教育支援計画」や「個別の指導計画」に加えて、高校等での支援の中で起こった特徴的なエピソードを記載し、どのような支援が有効であったのか、どのような支援がうまくいかなかったなどのエピソードを交えて記述する。進学先の大学等の支援者は、これらを参考にして、障害学生個々にとって有効な支援計画や指導計画を円滑に構想・策定することができる。さらに、在学中の支援内容やエピソードを「自己トリセツ」に追記していくことにより、就労支援にも活かすことができる。
- ④支援情報の共有・引き継ぎに当たっては、障害のある生徒・学生の本人の意向尊重と、個人情報保護の観点からの本人の同意が必要である。
- ⑤大学等からの情報発信をより強化するためには、入学希望者からの相談窓口整備やオープンキャンパス等での相談窓口の設置、さらに、大学等での支援により目標を達成したモデルケース等の積極的な公開・発信が重要である。

### （b）大学段階から就労段階における移行支援の課題解決策

上記（３）②③で示したように「自己トリセツ」を就労支援にも活用することを提案する。

- ①第二次まとめにおいても示されているように、障害学生の就労を円滑化していくためには、卒業前および後の就労系障害福祉サービス（就労支援事業所等）の利用も視野に入れる必要がある。就労支援事業所（以下、事業所）は、就労体験を含む体験的な実習を通して、アセスメント、ジョブ・マッチング、ジョブ・コーチングのすべてに渡って、相談と訓練の一体的な支援を実施している。学生にとって、支援を受けながらの就労は、就活、就労、職業生活維持のために、専門的なスタッフの支援を継続して受けられるという安心感につながる。このように、障害のある学生の就労移行に豊富なノウハウを持つ事業所と大学が連携して、就職や職業定着に結び付く支援方法等を実施していく際にも「自己トリセツ」を有効に活用することが考えられる。これにより、事業所はアセスメントの時間を短縮することができ、ジョブ・マッチング、ジョブ・コーチ等の業務に力を注ぐことができる。
- ②これ以外にも早い段階から多様な職業観に関する情

報や機会の提供を行う必要がある。また、職業観の涵養、対処方法、権利擁護の知識と理解に資するプログラム提供や、障害に配慮したインターンシップ等の支援などを行っていく必要がある。

- ③学内関係部署の連携、インターンシップ受入企業等との連携など関係機関のネットワーク作りを促進する必要がある。

#### 4. 大学と就労支援事業との連携の可能性と留意するべき点について

##### (1) 就労支援事業所との連携の必要性

ASD 学生の就労をめぐるさまざまな課題を解決していくためには「支援につなげるための行動」が起こせる力、すなわち、セルフ・アドボカシー・スキル (SAS : 「自己権利擁護力」) を ASD 学生自らが獲得していく教育プログラムの提供や支援方法が必要である。このため、ASD 学生の就労支援に関しては、障害に対する理解だけでなく、障害特性に適した仕事理解や SAS の獲得等を目指したソーシャル・スキル・トレーニング (SST) を実施していくことが欠かせない。しかし、大学の就職支援室等では、知識不足やスキル不足から、このようなことがこれまで十分に行われてこなかった。そこで、ASD などの発達障害学生の就労移行に豊富なノウハウを持つ就労支援事業所 (以下、事業所) と大学が連携して、就職や職業定着に結び付く有効な支援方法を研究開発する必要がある。事業所は、就労体験を含む体験的な実習を通して、アセスメント、ジョブ・マッチング、ジョブ・コーチングのすべてに渡って、相談と訓練の一体的な支援を実施している。また、支援を受けながらの就労は、ASD 学生にとって、就活、就労、職業生活維持のために専門的なスタッフの支援を継続して受けられるという安心感にもつながる。そこで、本研究では、事業所と連携した修学支援から就労支援、さらに就労後のフォローアップまで視野に入れた包括的で継続的な移行支援の在り方について研究を行った。この研究を通して、大学が事業所と連携・協働して就労支援を展開するメ

リットとして、①ASD 学生の就労に対する戸惑いや混乱を最小化させることができる、②就職や就職後の職場定着に結び付く実効性の高い教育プログラムや支援方法を研究開発することができる、③このプログラムを移行支援に活用することで、潜在的に優れた才能を持った ASD 学生が社会で活躍する機会がより多くなるなどのメリットを抽出することができた。

##### (2) 各就労支援事業所の機能と連携の形態

5つの事業所について、その支援内容の実態と事業所と大学との連携の可能性について実態調査を実施した。5つの事業所 (kaien, PEAKS 神戸, NPO 法人リエゾン, unselfish, LITALICO ワークス広島) は、それぞれの固有の支援機能と事業所と大学の連携のスタイル (型) について明らかにする。

表4に示したように、それぞれの事業所は異なる固有の支援機能を持ち、さらに得意とする支援分野も異なる。具体的には、企業側の立場に立って、ジョブ・スキル向上を目指したジョブ・マッチングやジョブ・コーチングを重視するタイプの事業所 (kaien、unselfish : タイプ I)。事業所の利用者の得意・不得意の部分や人柄を見極めるアセスメント (評価) を重視し、コミュニケーション能力を高めるために、楽しみながら人間関係や友人を作ることができるようなさまざまなソーシャル・スキル・トレーニングを提供するタイプの事業所 (PEAKS 神戸、LITALICO ワークス広島 : タイプ II)、さらに、上記の両機能を有するタイプ (NPO 法人リエゾン : タイプ III) があることが分かった。一方、大学との連携タイプには、有料で就労に必要な SST やジョブ・スキルを提供するタイプ (kaien、unselfish : 連携タイプ I) や、ASD 学生のアセスメント (評価) 結果やこれまでの支援方法に関する情報、支援を巡るさまざまなエピソード等を大学から得る形で連携するタイプ (NPO 法人リエゾン : 連携タイプ II)、さらに、大学のキャリア教育の一部を担う形で連携し、その後、事業所での活動への参加に結び付けるタイプ (PEAKS 神戸、LITALICO ワークス広島 :

表4 就労移行支援事業所と機能評価と大学連携の特徴

事業所名	就労移行支援事業所の機能評価と大学連携の特徴				支援の特徴	大学との連携
	アセスメント	ジョブ・マッチング	ジョブ・コーチ	定着支援		
kaisen	△	◎	◎	◎	仕事理解重視	ガクプロ
PEAKS神戸	◎	△	○	◎	自己理解重視	大学のキャリア教育支援
NPO法人リエゾン	◎	△	○	○	仕事・自己理解重視	アセスメントで大学と連携
LITALICOワークス広島	○	△	○	○	自己理解重視	大学のキャリア教育支援
unselfish	○	○	◎	◎	仕事理解重視	大学のキャリア教育支援
	◎…かなり重視	○…重視	△…あまり重視しない			

連携タイプⅢ)などの連携タイプがあることが明らかになった。

### (3) 就労支援事業所との連携する際の留意点

大学はこれまで、学外の就労移行支援事業所とはあまり密接な関係を築いてこなかった。しかし、平成28年4月の障害者差別解消法の施行以降、大学は合理的な配慮の提供の観点からASDなどの発達障害学生の移行支援にこれまで以上に、配慮していかなければならなくなった。このため、大学在学中から利用可能な学外の事業所を活用して、就労支援の充実を図っていかなければならない。

ただし、表4に示すように各事業所は就労支援に関しては、それぞれ固有の機能を有している。このため、障害学生が希望する支援を必ずしも十分受けられるわけではない。一方、就労支援事業所は大学や障害学生のさまざまな事情を必ずしも十分理解しているわけではない。したがって、障害学生の移行支援に対するニーズにマッチした事業所であるかを十分吟味し利用する必要がある。

このように大学と事業所との連携の在り方を考える際には、それぞれの就労支援に対する体制や機能、考え方について最初に相互理解することが大切である。

## 5. まとめ

幼・小・中・高におけるインクルーシブ教育の導入は、児童生徒の全体の数は減少しているにもかかわらず、特別支援学校においては、近年、特に高等部生徒数の増加や、在籍する知的障害のある児童生徒数の増加がみられ、教育機会の多様化が図られている状況が明らかになった。また、特別支援学級の在籍者数全体も増加傾向にある。

体制整備に関しては、全体として進んでいる状況が伺えるが、障害のある幼児児童生徒に対して作成する個別の教育支援計画の作成率については課題があることがわかった。

これらの課題解決のためには、通級指導等の教員の加配、特別支援教育支援員や医療的ケアのための看護師配置等を図る必要がある。また、教員の特別支援教育に関する専門性を高めるために、大学等での認定講習の拡充などを通じて、特別支援学校教諭免許状保有率の向上を目指す必要があることが明らかになった。

高大接続に関する移行支援については、大学等から支援体制や制度、取組についての情報発信は、現状で

かなり進捗していることが明らかになった。その一方で、大学等へ進学する際には、高校等で実施されてきた支援内容・指導方法を円滑に大学等に引き継げる状況になっていないことが明らかになった。

就労移行支援に関しては、障害学生向け求人情報の提供、就職支援情報の提供、支援機関の紹介等は第一次まとめ以降、急速に進んでいるが、就職先の開拓・就職活動支援に関しては、第二次まとめ以降あまり進捗していないことが明らかになった。この背景には就職支援室のスタッフが、人材不足やスキル不足から、障害特性に適した仕事理解やソーシャル・スキル・トレーニング (SST) 等がこれまで十分に行われてこなかったという実態があることが明らかになった。

これらの課題解決のためには、筆者は高校等で作成された障害学生個別の支援計画や指導計画の引継ぎに加えて、在学時のエピソード等を記載した「自己トリセツ」を作成し、大学等へ引き継ぐことを提案した。これを活用することにより、高大接続が円滑化するだけでなく、大学における修学支援や就労支援、さらに就労後のフォローアップを含めたシームレスな移行支援が実現する可能性が高まると考えている。したがって、「自己トリセツ」の活用した移行支援の在り方等について、今後、さらに研究を推進していきたいと考えている。

大学と就労移行支援事業所とが連携する際の留意点については、各事業所はそれぞれ異なる固有の支援機能を持ち、さらに得意とする支援分野も異なることが明らかになった。そのため、大学と事業所との連携の在り方を考える際には、それぞれの就労支援に対する体制や機能、考え方について最初に相互理解することが大切である。このステップを経ずに、単にASD学生の就労支援のための大学の補完機関として事業所を利用しようとする、思わぬミスマッチが生じ、連携の効果が発揮できないことがあるので留意する必要がある。

## 謝辞

本研究は日本学術振興会科学研究費：基盤研究(C)研究課題番号 19k02931 の助成を受けたものです。



**注記**

(1) 国連の障害者権利条約は、2008年5月に発効された。日本では2007年9月に署名、2014年1月に批准し、同年2月に効力が生じた。

(2) インクルーシブ教育は「人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な機能等を最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」であると定義されている。

(3) 2013年から2017年にかけて、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組として、合理的配慮の実践事例及び実施環境の整備事例の収集のため、①早期からの教育と福祉等関係機関の連携による教育相談・支援体制の構築、②幼稚園、小・中学校、高等学校等における合理的配慮の充実及び拠点地域・学校における調査研究、③特別支援学校が小・中学校等を支援するセンター的機能充実等のモデル事業を行った。

(4) 文科省は2014（平成26）年度から「高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業」を開始し、高校における通級指導などの具体化に向けた研究を進めた。

(5) 高等学校又は中等教育学校の後期課程に在籍する生徒のうち、障害に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、特別の教育課程によることができることとするとともに、その場合には障害に応じた特別の指導を高等学校又は中等教育学校の後期課程の教育課程に加え、又はその一部（必修教科・科目等を除く。）に替えることができることとした。

**参考・引用文献**

- 1) 平成30年度日本学生支援機構「障害学生支援専門テーマ別専門セミナー」配布資料, 2018
- 2) 令和元年9月25日「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議配布資料, 2019
- 3) 日本学生支援機構, 「令和2年度（2020年度）障害のある学生の修学支援に関する実態調査」2020.
- 4) 青野透他5名, 「発達障害学生への学生支援」, 『大学教育学会誌』第36号-2, p. 45-49, 2014.
- 5) 小川勤, 「「合理的配慮」と「支援体制の見直し」をめぐって」, 文部科学教育通信 N0. 355, p30-31, 2015.
- 6) 小川勤, 「発達障害学生に対する移行支援の基本的考え方—移行支援における学内外支援組織との連携・協力—」, 『大学教育学会誌』第38号-1, p. 67-72, 2016.
- 7) 小川勤, 「発達障害学生に対する組織的支援の現状と課題について」, 『大学教育学会誌』39-1, p. 57-61, 2017.
- 8) 小川勤, 「就労支援事業所と連携した ASD 学生の移行支援—大学と就労移行支援事業所との有機的連携に関する考察—」, 静岡福祉大学紀要16号, p. 1-8. 2020.
- 9) 小川勤, 「インクルーシブ教育とアクセシビリティ—高大接続および大学から就労に至る移行支援に関する総合的研究—」, 静岡福祉大学紀要17号, p. 1-8. 2021.
- 10) 片岡美華, 「発達段階と障害特性に応じたセルフ・アドボカシー・スキル教育の実証的研究」, 『平成24～26年度科研費助成事業』, 2015.
- 11) 高橋知音編, 岩田淳子他, 「発達障害のある大学生への支援」, 金子書房, 2016.
- 12) 中島暢美, 「高機能広汎性発達障害の大学生に対する学内支援」, 関西学院大学出版会, 2013.
- 13) 松原 崇, 「基礎プログラム：障害学生の就職支援」配布資料, 『平成27年度 障害学生支援実務者育成研修会（日本学生支援機構主催）』, 2015.

# クライアントにセラピストの様相が生起する機序

森平 准次

Mechanisms for the occurrence of psychotherapist's aspects in clients.

MORIDAIRA, Junji

## Abstract

In psychotherapy, how the client experiences the psychotherapist is very important. Psychotherapist's aspects for clients can affect understanding of the client's mind and mind transformation. In this study, I review previous research that outlines the mechanisms at work in the client's experience of the psychotherapist. I discussed how transference is viewed in psychoanalysis and analytical psychology, and the schema in schema therapy. Different theories explain and emphasize different ways in which clients experience the psychotherapist, but these are important factors in the client's transformation.

## はじめに

心理療法とは、クライアントとセラピストとが出会い、クライアントの心の在りようについて見つけ、その変容を促す営みであるといえよう。心理学的な課題を抱えて専門家であるセラピストのもとを訪れ、個人面接を受け、自らの心とかがわっていくクライアントには、様々な心理学的な出来事が起こるし、またそれをおして心理学的な変容が起こる。

クライアントの心理学的な課題はクライアントによってさまざまである。またセラピストもそのよって立つ理論や、得意とする心理学的課題やテーマ、面接技法等、個性をもった存在である。セラピストの個性やその表出についてどのように考えるかは難しいところではあるが、個性がないとすることはできまい。心理臨床的営為は、このように個性をもったクライアントと個性をもったセラピストとの間で紡がれていく。

臨床心理学では、この心理療法のさまざまな側面や要因について研究を発展させている。それは心理学的問題についての研究であったり、セラピストの介入技法についての研究であったり、多様である。クライアントがどのように変容するのか、そこにセラピストはどのようにかかわるのか、といったテーマも重要な研究の柱となる。そのようなテーマにおいては、セラピストがどのような態度、雰囲気心理療法の場に臨むか、ということが課題になることはもちろんであるが、

それはセラピストの独りよがりな態度では意味がない。クライアントにとってセラピストがどのように映るのかが問題である。みずからの苦悩を心理療法場で語ろうとするとき、その場を共にするセラピストが微笑み受容的なのか、それとも冷淡で拒絶的なのか、といったことでクライアントが何をどこまで語るかは異なるだろうし、またそこでのクライアントの体験も異なるだろう。そしてそのようなクライアントのセラピストの体験は、クライアントの心理学的変容に影響していくだろう。セラピストの在りようをどのようにクライアントが捉えるのか、体験するのか、ということが重要な視座になるであろう。クライアントがみずからの心の在りように迫り、捉えなおし、その経験を見つめようとするときに、その場を共にしているセラピストがどのようにクライアントにかかわっている、とクライアントに体験されているのかが心理療法においては重要な要素となる。

そこで本論では心理療法の営為においてセラピストがクライアントにどのように立ち現れるのか、その機序についての理論を概観し、心理療法の実践においてセラピストが自覚的にクライアントにかかわろうとする際の視座を明らかにする。

そのような研究の積み重ねが、セラピストのかかわるオリエンテーションとなると考える。心理療法を通じてクライアントが変容を遂げていくその過程におい

て、機能している要因を明らかにすることは、臨床実践の上でも重要であると考えられる。

### 精神分析の流れにおける転移

クライアントが体験するセラピストの様相は、心理療法の文脈では転移という概念が示唆するところが大きい。Freud はリビドーの発達理論を提唱しているが、リビドーの一部は発達においてその成長を阻害され、“ただ空想(ファンタジー)のうちで羽ばたくことが許されただけであるか、もしくは、全面的に無意識のうちに留まっていたか”であり、意識的になっていない。そのようなリビドーに由来する表象は、新たにその人の前に現れる人物に対して向けられることになる。その対象には精神分析医にも向けられるが、“苦しんでいる者がそれまでに形成してきた心的「諸系列」のいずれかのうちに医者押し込めるであろう”と Freud はいう。この心的諸系列というのは父や母、きょうだい等様々なイメージに従って生じうるといふ。このように、転移という視点からみれば、自我が他者に対して体験する様相というのは、それまでの他者との関わりの中で体験してきた様々な様相に由来することになる。クライアントがセラピストに対して体験する様相は、それまでの人生において未解決となっているリビドーの在りよう由来すると言えよう。そしてその様相はフロイトがこの文脈で Jung の論考からイマーゴという言葉を用いたようにイメージとしてすなわち表象として現れることになるだろう。

ところで転移現象は、臨床場面にのみ現れるのではなく、精神分析にのみ現れるのではないことはすでに Freud が指摘している。様々な対人援助の場面で、援助者に対して被援助者がそのような体験をする。しかし、それは担当者を替えるなどして現実的に対応すれば問題として大きくなることは少ないであろう。しかし精神分析ではむしろその転移そのものを問題にしようとする。

また転移が幼少期の体験に由来するのみならず、生まれつきの素養によっていることもまた Freud が指摘している。“どんな人間も、生まれつきの素質と子供時代に受けた影響との共同作業によって、自分固有の性愛生活の営み方を獲得するものである。それゆえ、愛にどのような条件を課すのか、またそれに伴いどのような欲望を満足させ、いかなる目標を設定するのかに關しても、その人固有の特徴が出てくることになる”

と述べられている。

現在まさに体験している他者の様相がすべて過去の他者の体験の様相の再現であるかといえば、それだけではあるまい。しかし、自己がそれまでに体験してきた他者の様相を積み上げてきており、現在の目の前に生起している他者に対して転移という形で、同様の他者の様相を体験するという理解は妥当であろう。“そのクリシエは生活を送るなかで規則的に繰り返され、新たにコピーされることになる”とされる。すなわち、人生早期に体験した他者の様相はその主体にとっての他者を体験する基底的なパターンとして機能しつつ、それは新たに改定され続ける。

Freud の理論を発展させ対象関係論を創始した Klein は、より早期の発達における対象関係に転移の起源を見出している (Klein, 1952)。Klein の最早期の発達段階に関する理論においては、主体にとって対象は統合されておらず、部分として体験される。乳児は出生直後から空腹という不快感、すなわち攻撃されているという感覚を持ち、それは破壊的な衝動となり、報復されることへの恐怖となる。それは生後 3、4 か月に特徴的となる。一方で、航空的な欲求、すなわち空腹を満足させてくれるのは全能のやさしさを持つ対象として体験される。これらの体験が、転移の源流である。そしてそこには常に対象関係、すなわち他者とのかかわりが基底に存在する。Klein は転移を考えるにあたり、感情と防衛、対象関係を考慮すべきであると述べている。そうであれば、例えばクライアントにとってセラピストが自身を破壊するような恐ろしい存在として映ったり、あるいは自信を救ってくれる神々しい存在として映ることも理解される。

このように精神分析的視点から転移についての論考が深められ発展してきている。ここまでの議論では、あたかも転移はクライアントの側の一方的な体験であるかのような印象を与えるかもしれない。しかし心理療法の現場においては転移はセラピストとクライアントに相互的に生起する現象であると考えられる。例えば、渡邊(2011)はブローイヤーの症例アンナ・O についての Lacan の理解を取り上げ、“転移とは治療者とクライアントとが共にそこへ巻き込まれている一つの現象であり、転移は治療者とクライアントの欲望の出会いと考えなければならない”と述べている。

心理療法をクライアントとセラピストの相互的な心的働きであると捉えなおした理論の一つに、間主観的

アプローチがある。心理療法においては、クライアントの主観とセラピストの主観とがともに作用している間主観的な場を構成するという視点である（Stolorow, Brandchaft, Atwood, 1987）。この視点からみれば、クライアントに映るセラピストとしての他者の様相には、セラピストの側の主観的な要素が含まれることになる。すなわち、クライアントの側の要因からだけでは、転移を扱うことができない。

ところで精神分析において転移は解釈され理解され意識化されることによりクライアントの変容をもたらすと考えることができるだろう。Freud は“転移現象の克服が精神分析家に最大の困難を提示することは否みようがないが、とはいえ、まさにこの同じ現象が、病者の隠された、また忘れられた愛の蠢きを活性化し顕在化させるという、計り知れない任務を果たしてくれるのだということを忘れてはならない。”と述べている（Freud, ）。この変容のために精神分析家は“こうした感情の蠢きを、治療との連関や病者自身の生活史との連関のうちに組み入れ、思考による考察に従属させてその心的価値を認識するよう、病者に強要しようとする”のである。このように、精神分析的心理療法においては、クライアントがセラピストに写し込んでいる他者の様相が自身の無意識的な心の在り方や生活史の中のどのような内容に由来しているのか、知的な理解を求めることになる。そしてそれにより、“神経症からの持続的快癒”がもたらされるという仮説を立てることができる。

### 分析心理学における転移

転移については Jung も独自の視点から考察しており、他者の在りようが描かれている。Jung は、『転移の心理学』において、錬金術になぞらえ、転移を説明する。“錬金術の理論は（中略）主として無意識内容が投影されたものにほかならない。すなわちわれわれが、一方で神話やメルヒェンのなかで、他方で個人の夢や幻覚、妄想体系の中で出会う、あらゆる純粋な空想像に特有の元型的な形態が投影されたものにほかならない”と Jung はいう（Jung, 1946/1979）。ここでは、クライアントの体験するセラピストは、単に目の前の個人としてのセラピストを越え、あるいはクライアント個人の生活史における体験を越え、元型的イメージの様相を帯びることになる。また、転移をクライアントのセラピストへの一方的な体験と考えるのではなく、

セラピストの側のクライアントの体験との相互的なものとして理解する。そのような元型的イメージをはらんだ他者の体験は、Jung のいう個性化の過程ともかかわってくる。

Jung は錬金術に喩えて転移を考えるが、図1に示すのは、そのメタファーを図式化したものである。

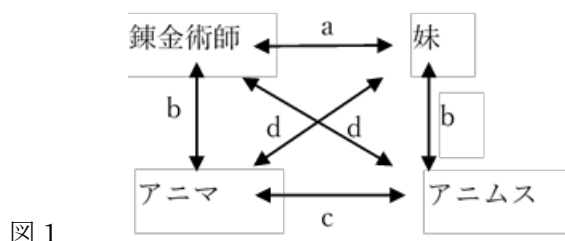


図 1

男性としての錬金術師と神秘的妹とのかかわりにおいて男性的なものと女性的なもの、ある人物と他の人物のお互いの無意識との関係を図示したものである。錬金術師は男性であり、その無意識は女性的なものすなわちアニマとして表現される。また妹は女性でありその無意識はアニムスとして表現される。それぞれの矢印は以下のように説明される。これは対立するものが結合し、統合を果たしていく過程の隠喩であると言える。

- a 単純な、個人的関係
- b 男性が彼のアニマと結ぶ関係、および女性が彼女のアニムスと結ぶ関係性
- c アニマに対するアニムスの関係、およびその逆の関係
- d 女性のアニムスの、男性に対する関係、および男性のアニマの、女性に対する関係

この図を基に、Jacoby(1984)は心理療法場面における転移関係を描いた。それが図2である。

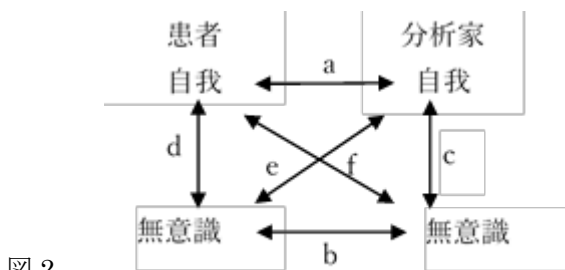


図 2

ここで Jacoby(1984)は analyst (分析家) と patient (患者) という語を用いているので、本引用についてもそれに倣って語を用いる。

- a 分析関係
- b 分析家と患者とのそれぞれの無意識同士の関係

- c 分析家の自我と無意識の関係
- d 患者の自我と無意識の関係
- e 患者の無意識と分析家の自我の関係
- f 分析家の無意識と患者の自我の関係

この図からは、クライアントは意識的にセラピストとかかわるだけではなく、セラピストの無意識や自身の無意識ともかかわることになる。またクライアントの無意識はセラピストの自我や無意識ともかかわりあい、自身の自我ともかかわっている。この図は心理療法における変容の過程にかかる動きを、錬金術のモチーフから描いたものである。そのプロセスは個性化の過程として捉えられる。クライアントは意識的にセラピストとかかわるだけではなく、セラピストの無意識や自身の無意識ともかかわることになる。またクライアントの無意識はセラピストの自我や無意識ともかかわりあい、自身の自我ともかかわっている。

この図から転移、すなわちクライアントに立ち現れるセラピストとしての他者の様相は、自身の無意識的な在りようを移しこんでいるのみならず、セラピストの自我や無意識からも影響を受けていることが理解される。また、ここでの無意識は Jung の元型論で論じられる集合的無意識を含んでおり、元型的イメージの影響も受ける可能性が示される。元型的イメージは個人的な歴史を越え、人類が蓄積してきている体験に表象されるようなイメージである。それは圧倒的な力をもつこともある。すなわち、神話的なモチーフが現れることもある。理想の異性として体験されたり、不思議な力をもつものとして体験されることもあるだろう。

分析心理学では既述のように個性化のプロセスに転移逆転移が含まれていることを主張している。“転移現象は疑いなく個性化過程に属するもっとも重要でもっとも内容豊かな症候群の一つであり、単なる個人的な好き嫌い以上のものを意味している。それは集合的な内容とシンボルを持っているために個人をはるかに超えて社会的な現象の領域へと入り込み、あのきわめて高度な人間的つながりを思い起こさせるが、それは非常に辛いことに、現代の社会の秩序あるいはより正確には社会の無秩序からは感じられない。個性化過程を表すうえで非常に特徴的な円や四者性のシンボルは、一方で遡っては人間社会の根源的原初的な秩序を示し、他方で今後の方向としてこころの内的な秩序を示し、それがあたかも文化共同体を再編成するためになくはない道具であるかのように思われる”と Jung

はいう。このように Jung はクライアントの転移がときに元型的なモチーフに彩られ、それによって個性化のプロセスの重要な用途となると考えた。

### 他者についてのスキーマ

認知行動療法では、クライアントとのアジェンダが重視され、クライアントの認知や行動への意識的な介入のプログラムをともに検討し、行動実験していくという視座が基礎となる。クライアントが体験する他者の様相は、認知された他者ということであろう。その認知が不適応的であると考え、より適応的な認知のしかたに再学習していくことが行われる。したがって合理的に適切な他者の体験を自我の側から再構成していくという試みであると言えよう。

しかし近年では、認知行動療法の流れから精神分析やゲシュタルト療法等の諸学派を基盤に Young ら (Young, J. E., Klosko, J. S., and Weishaar, M. E., 2003) の開発したスキーマ療法が発展してきている。スキーマ療法では、認知や自動思考の根底にスキーマを想定する。スキーマは認知の構造を意味している心理学用語であり、出来事を認知する際の枠組みである。個人によってスキーマは異なり、出来事に対して与える意味付けも異なってくる。

スキーマ療法ではではスキーマ領域を想定しているが、これは“中核的感情欲求が満たされないことによって、その人の心や生き方のどの部分に損傷を受けるのか、ということについての仮説である”(伊藤・津高・大泉・森本, 2013) この 5 つの領域はそれぞれ、第 1 の領域：断絶と拒絶、第 2 の領域：自律性と行動の損傷、第 3 の領域：他者への追従、第 4 の領域：過剰警戒と抑制、第 5 の領域：制約の欠如、である。「断絶と拒絶」、「他者への追従」、の 2 つについては直接的に他者との関係性の中で形成されるスキーマである。しかしそれ以外のスキーマについても現実生活の社会的な自己の在りようとかかわってくると言える。すなわち、社会という他者との関係の前提となるスキーマである。

スキーマ療法の視点からは、どのようなスキーマが形成されるかによってクライアントに立ち現れてくる他者の様相が異なってくるという仮説であると言えよう。例えば第 1 の領域：断絶と拒絶の具体的なスキーマとして不信/虐待スキーマが挙げられている。このスキーマが形成された人にとっては他者は“自分につけ

込み、自分をいじめ、食べ物にするような「虐待者」として立ち現れてくるといえよう（伊藤ら, 2013）。

スキーマ療法では、面接場面においてセラピストがクライアントを再養育するという関わりによりクライアントの発達を促していくことになる。“スキーマ療法では、治療関係はひとつの重要なツールとして考えられている。治療関係を通じて「治療的再養育法」を行う機会が提供される。クライアントは治療的再養育法によって、過去に満たされなかった欲求を、治療という限られた設定の範囲内で満たされることになる。子どもの頃に怒ることを許されてこなかったクライアントは、怒りを表出してもセラピストから見捨てられることはないことを学習する。セラピストは怒りを十分に表現するようクライアントに促す。セラピストが何か間違いを犯した場合、セラピストはそれを率直に認め、それがクライアントにとってもつ意味について一緒に話し合う。”。このように、クライアントの過去の体験の中で形成してきた不適応的なスキーマを、セラピストとの養育的なかわりあいの中で再構築していくことになる。それにより早期不適応的スキーマのはたらきが低減されることにより、クライアントの体験する他者は様相を変えていくことになるだろう。

### クライアントの体験するセラピストの由来

ここまで、精神分析と分析心理学におけるそれぞれの転移の理論と、スキーマ療法におけるスキーマの考え方や、それぞれの理論が考える治療的な変容の起こる機序について概観した。精神分析における転移の理解とスキーマ療法におけるスキーマの捉え方は、その由来を幼少期の体験に求めている点において重なる部分があると考えられる。とはいえ、精神分析ではリビドの発達の疎外された体験をその由来と考え、スキーマは学習されたものとして捉えるという視点の違いを見ることができる。そういう意味ではそれぞれの理論がおく重点は異なる。また精神分析では自我がその転移の起源を意識化し自我が理解していくということに治療的な働きを見出すが、スキーマ療法においては再養育すなわち育て直すというかわりに治療のポイントがある。精神分析とスキーマ療法はいずれも個人の発達史に他者の現れる様相の起源を見出すが、その理解や療法的かわりの重点は異なっていると言えよう。

一方ユングの分析心理学においては、転移の起源を個人の発達史だけに求めない。むしろ集合的無意識に

由来した元型的モチーフに彩られた他者の体験の様相を視座に置く。そして分析心理学においては、そのような集合的無意識を含めた無意識との関わりを通じて、個性化していくことを治療プロセスに読み取ることがある。元型的モチーフをはらんだ転移がすべての事例に起こるわけではないが、このような視座はそのクライアントがどのようなことを達成し個性化しようとしているのかについて検討する可能性を開くのではないだろうか。

クライアントが体験するセラピストの様相は、クライアントにとって大きな意味をもつが、それについての理解や介入は理論によって大きく異なると言えるだろう。

とはいえ、統合的な心理療法の視座をもつことができれば、そのクライアントが体験しているセラピストの様相に何を見、何を達成しようとしているのか、柔軟に見通しを立てることができるのではないだろうか。

### おわりに

深層心理学において転移は治療に重要な役割を果たすことが確認された。しかし心理療法において転移が必ず必要であるというわけではない。フロイトもユングも転移が起こらない、あるいは非常に穏やかに進行する可能性があることについても言及している。心理療法では様々なレベルで転移が起こる可能性があるため、多様なクライアントにかかわっていくうえで、様々な転移や逆転移を経験することになるが、それについての一定の理論的な理解を持つことはセラピストにとって必要である。

また、スキーマについても多様なクライアントのスキーマの有り様はクライアントに応じて多様な有り様を呈するであろう。再養育的に関わるのであればどのような養育者としてセラピストがクライアントに立ち現れるのかについて十分自覚しておく必要があるであろう。

心理療法では、そのよって立つ理論によってクライアントの心の有り様の理解が異なるしそのような理解に基づいてクライアントの変容を目指して面接で関わっていくことになる。クライアントへの関わり方もクライアントにどのような変容を求めて行くのかも理論によって異なる。しかし心理療法においては、セラピストという他者が関わることによりクライアントに変容が起こり、それによりクライアントがより適応的に

あるいはより個性的に生きていくことを目論むという点で共通している。どのような機序によりどのような変容が起こるかということについての仮説を持つことが心理療法実践において必要なことである。そこに於いてセラピストがどのような様相を呈してクライアントに立ち現れるのか、そのようなセラピストの体験はクライアントにとってどのような影響を与えどのようにクライアントの変容を促すのか、といったことについて心理療法家は自覚的に捉えておく必要がある。

## 文献

- Freud.,G. (1905).GW-VIII. 転移の力動論に向けて  
フロイト全集 12 トーテムとタブー.
- 伊藤絵美・津高京子・大泉久子・森本雅理 (2013). スキーマ療法入門—理論と事例で学ぶスキーマ療法の基礎と応用—. 星和書店.
- Jacoby, M.(1984). *The analytic encounter : transference and human relationship*, Inner City Books. 氏原寛訳(1985). 分析的人間関係 : 転移と逆転移 創元社.
- Jung,C.G.(1946/1979) "Die Psychologie der Ubertragung", in *Gesammelte Werke Bd.16*, Olten:Walter-Verlag. 林道義・磯上恵子訳 (1994). 転移の心理学. みすず書房.
- Klein, M.,(1952). *The Origins of Transference. Envy and Gratitude and Other Works 1946-1963 (The Writings of Melanie Klein, Volume 3)*, Hogarth. 舘哲朗訳(1985). 転移の起源. 小此木啓吾・岩崎徹也編訳. メラニークライン著作集 4 妄想的・分裂的世界. 誠信書房.
- Lacan J ( 1973) *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. In: J A Miller (Ed.) (1964) *Le seminaire livre XI*. Paris: Seuil. (小出浩之・鈴木園文・新宮一成・小川豊昭訳 (2000) 精神分析の四基本概念. 岩波書店)
- Stolorow, R. D., Brandchaft, B., Atwood, G.E.,(1987). *Psychoanalytic treatment: An intersubjective approach*. The Analytic Press. 丸田俊彦訳 (1995) 間主観的アプローチ : コフートの自己心理学をこえて 岩崎学術出版.
- 渡邊潔 (2011). 転移と隠喩に関する一考察. 京都大学大学院教育学研究科紀要, 57, 337-349.
- Young, J. E., Klosko, J. S., and Weishaar, M. E.

(2003). *Schema Therapy : A Practitioner's Guide*. Guilford. 伊藤絵美訳(2008). スキーマ療法 : パーソナリティの問題に対する統合的認知行動療法アプローチ. 金剛出版.

# 小学校家庭科と総合的な学習の時間による食農教育 に関する研究

増尾慶裕

Research on food and agriculture education  
in integrated study time and home economics

Yoshihiro MASUO

## Abstract

A food and agriculture education program was developed through the cooperation of integrated study time and home economics. In the cultivation of tomatoes by this program, high sugar content tomatoes could be cultivated by measuring pH, adjusting the water content, and giving saline solution. This cultivation method was an effective teaching material for inquiry learning in the time of comprehensive learning.

## 1 はじめに

本研究は、家庭科教育と総合的な学習の時間とを連携して学校教育において、農作物の魅力や児童に理解させ、それらを生産する楽しさや大切さを学習し、その食育を通して生命の重要性や環境教育に発展させる食農教育プログラムを開発することが重要であると考える。

## 2 研究方法

### (1) 教育学視点

食農教育プログラム開発では、教育学的な視点として、構成主義学習指導として農作物生産の魅力や児童に理解させること、及び児童の発達段階に即した効果的な教育方法の開発が必要である。

学校教育での農作物を重視した学習指導法を構築することにより、学校教育における農作物生産の学習を理解しやすくし、更に、地球環境問題について実践的に考えることができる有効性の高い食農教育プログラムの開発が求められている。

本食農教育プログラムの開発は、家庭科<sup>1)</sup>と総合的な学習の時間<sup>2)</sup>の連携によるものである。学校教育での

教育課程における実証的実践は、総合的な学習の時間の探求学習と家庭科の食生活の単元により実施した。開発の留意点は、農作物の特徴を踏まえ、作物の基礎的・基本的な知識や作物の栽培・技能の定着を図るようにした。これらを活用する学習活動は、体験的な学習に配慮しつつ、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習とし、探究的な学習となるように設定した。この学習指導方法は、児童の思考力・判断力・表現力等を育むとともに、教科における基礎的・基本的な知識・技能の学習にも資するなど家庭科と一体となって児童の学力を伸ばできるように開発した<sup>1)~2)</sup>。

本研究は学術的には、構成主義的立場に立つ認知・理解・構成過程の研究による教授・学習の方法的原理の研究に基礎をおく授業過程を基礎に構築した<sup>3)~5)</sup>。その潮流の中において、認知心理学のスキーマ理論等を総合的な学習の時間と家庭科へ適応し、その教育効果の可能性を検証した。

また、その探究的な学習指導方法は、学校教育において児童に魅力ある教材となり、それにより理解しやすい実践的な授業を創造することができた。さらに、学習意欲の向上に関しては、認知心理学の期待理論を適用して意欲の向上を図るものとした。この理念を基に、新たな食農教育プログラムを開発したものである。

本食農教育プログラム開発の教育学観点は、児童の日常生活に根ざした体験や日常知を活用することに



より、学習意欲の向上を図り、学習に積極的に興味をもち、生き活きと活動できる学習指導方法として開発した。

また、農作物生産の魅力を児童に理解させるためには、児童の発達段階に即した効果的な教育方法の観点から、学校教育での農作物を重視した特色ある学習指導方法を構築することである。

さらに、学習目標分析、学習意欲の向上、認識過程に基づく達成プロセスの形成などが重要であるが、それらを統一的に取り上げることができる学習指導モデルを構築した。

## (2) 食農・生命環境学視点

児童の既有知識に基づいて、おいしく食べられるトマト、イチゴ、メロン等の栽培を行い、農学に対する魅力を学習指導した。

そこで、おいしいトマトを栽培するには、どのようにすればよいかとの課題を設定した。そしてその糖度を高めるためには、どのように工夫して栽培すればよいかを仮説実験授業として設定し、仮説を立案して考えさせる学習方法を導入した。そして児童の学習意欲が高められるように、その栽培方法を工夫できるように学習指導を行った。一般のトマトを栽培して、その糖度を測定し、農作物生産の魅力を指導した。

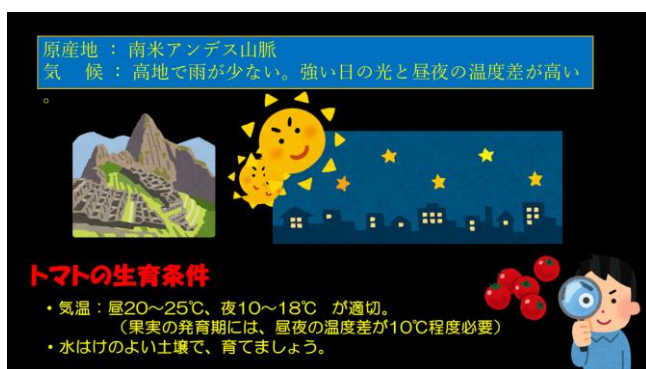


図1 トマトの生育についてのICT教材の画面例

野菜の糖度は、施肥（窒素）、土壌水分、地温、土壌の種類に影響される。

高糖度トマト生産では、基本的には、トマトに水分ストレスを与え体内水分を低下させ、糖度を上げる手法が用いられる。低水分状態などで、外部養液の浸透圧を高めると、植物体内のデンプンが分解され、糖や

ビタミンCの含有量が増加する<sup>6)~10)</sup>。

水分吸収の低下により、果実肥大が抑制される一方で、光合成産物の転流は、持続している状態において糖度が上昇すると考えられる<sup>11)~13)</sup>。

水分ストレスの指標には、以下の事項が考えられる。

- (1) 植物体のしおれ度合いの観察
- (2) 土壌水分の測定値（pH値）
- (3) 積算日射量
- (4) 光合成有効光電子束密度積算値

そこで、本研究では、(2)土壌水分の測定を採用して、水分ストレスを調査した。

栽培における土壌の乾燥状態については、pH値に基づく管理が多い。これは、トマト品種や栽培時期により適切な値を確認して管理することが肝要であるためであり、本研究においては、トマトに水分ストレスをかけ、テンシオメーターを使用して、土壌pH値を測定した。pH値が2.4に達した時点で水分補給を行うこととし、0.1%の食塩水を与えた。

食育の観点では、児童の視点から発案した美味しい料理やスイーツの開発を行い、豊かな安心安全の食文化と食育を学習指導した。それらの栄養素や健康、生命の大切さを体系的に学習出来る食農教育とし、その魅力を学習指導して、児童が興味をもち意欲的に学習でき理解しやすい構成主義学習指導モデルを構築した。

更に、CO<sub>2</sub>の削減や地球環境問題についても発展的に学習出来るように設定した。作物の日々の成長を観察する楽しさ、地球環境保全や生命を大切にする気持ちを育成し、また、農作物生産の苦労を体験させた。栄養素等に関するICT教材は、小学校家庭科だけではなく、中・高等学校で使用できる学習内容とした。図2に示すICT教材では、食品栄養素に関して、小学校家庭科だけでなく、中・高等学校でも使用できる内容とした。



図2 トマトの栄養素についてのICT教材の画面例

### 3 結果

一連の栽培方法によりトマトの糖度を測定した。結果、表1に示したように昨年度は、高い糖度を測定できたが、本年度は、さらにより高い糖度を測定することができた。

本プログラムによるトマトの栽培で、pHを測定して水分調整を行い、また食塩水を与えることにより、高糖度トマトを栽培できた。

表1 昨年度と本年度の糖度測定の結果

	昨年度	本年度
日時	糖度	糖度
8月17日	9.0	11.2
8月18日	9.3	11.0
8月21日	9.2	11.8
8月24日	10.1	12.0
8月26日	9.8	12.9
8月29日	9.9	12.1
9月1日	10.2	12.2
9月4日	10.3	12.2

表1に昨年度と本年度の糖度を示した。昨年度は、目視による土壌の渴きを、作物のしおれ度合観察により



図3 水分ストレス状態による栽培の様子

確認したが、本年度は、テンシオメータにより、土壌乾燥土を測定した。

### 4 おわりに

科学的な栽培方法により、高糖度で、コクのあるおいしいトマトを栽培することができた。本栽培方法は、総合的な学習の時間での探求学習として有効な教材となり、本食農教育プログラムの有効性を検証することが出来た。今後、養液栽培等により、更に高糖度なトマトを栽培する予定である。

また、トマト、イチゴ、メロンの他に、児童に興味関心の高い野菜果物栽培を行う予定である。

農学栽培に関しては、京都府立大学生命環境学部附属農場と共同研究を実施し、ICT教材は、京都府綾部市教育委員会清水雅登先生に制作頂き、暑く御礼申し上げます。

### 参考文献

- 1) 文部科学省 小学校学習指導要領解説 家庭編 東洋館出版 2018
- 2) 文部科学省 小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編 東洋館出版 2018
- 3) 増尾慶裕「生徒の学力形成を支援する構成主義的学習指導モデルの開発」風間書房 2008
- 4) 増尾慶裕「児童・生徒の学力を育成する教育方法」栄文堂 2015
- 5) 増尾慶裕「既存スキーマを活用した構成主義学習指導」蒼空出版 2020
- 6) M Victoriano Valpuesta. Fruits and vegetable biotechnology. Woodhead, CRC press. 2002
- 7) Toyoki Kozai, Smart plant factory : the next generation indoor vertical farms. Springer. 2018
- 8) Autar K. Mattoo and Avtar K. Handa. Achieving sustainable cultivation of tomatoes. Cambridge, UK : Burleigh Dodds Science Publishing. 2017
- 9) Elizabeth Currid-Halkett. The sum of small things : a theory of the aspirational class. Princeton University Press. 2017
- 10) P. Parvatha Reddy. Sustainable crop

protection under protected cultivation. Springer. Publishers, Inc. 2013  
2016

11) Rajeev K. Varshney, Roberto Tuberosa. Translational genomics for crop breeding. Ames, Iowa : Wiley Blackwell. 2013

12) Kishan Gopal Ramawat, Jean-Michel Merrillon. Natural products : phytochemistry, botany and metabolism of alkaloids, phenolics and terpenes. Springer-Verlag. 2013

13) Tadahisa Higashide. Tomatoes : cultivation, varieties and nutrition. Nova Science

# 高齢者向け住まい等とケアマネジメントの課題

## —新たなケアプラン点検と検証の導入に向けて—

大久保 功

Housing for elderly and issues of Care Management  
-Toward the introduction of new Care Plan inspection and verification-

Isao OHKUBO

### はじめに

令和3年度は介護報酬改定の年に該当する。このことに伴い介護保険制度の運用における新たなケアプラン検証の方法が導入された。対象事業となる高齢者向け住まい等の運営者、当該住宅の生活者、ケアプランの作成を担う介護支援専門員（以下、ケアマネジャーとする）などからは、サービスの利用制限や見直しを迫られるのではないかと不安や困惑が生じている。

これまでケアプランの点検、検証は行われているが、今回の内容では特定施設入居者生活介護の指定を受けずに介護保険制度の居宅サービスを外部から取り入れる形態の、住宅型有料老人ホームやサービス付き高齢者向け住宅（以下、高齢者向け住まい等とする）と併設する介護保険サービス事業所との関係性、適切な住まいの提供と契約、本人のサービスニーズと居宅サービス利用における整合性の確認などが示されている。本研究では、国や市町村の指摘と点検の関係性、検証の対象となる事業者の現状と課題、行政と事業者、専門職との連携のあり方などを論点とする。

### 1. 研究の目的と背景

厚生労働省は今回の介護報酬改定に伴い、「指定居宅サービス等の事業の人員、設備及び運営に関する基準等の一部を改正する省令」を発し、令和3年10月より、新たなケアプランの検証制度を導入した。本件では「令和3年度介護報酬改定に関する審議報告」（令和2年12月23日）において「より利用者の意向や状態像に合った訪問介護の提供につなげることでできるケアプランの作成に資するよう、検証方法として効率的で訪問介護のサービス利用制限にはつながらない仕組みが求められていることを踏まえ、区分支給限度額

の利用割合が高く、かつ、訪問介護が利用サービスの大部分を占める等のケアプランを作成する居宅介護支援事業者を事業所の単位で抽出するなどの点検・検証の仕組みを導入する」と取り決めている。また同報告では、高齢者向け住まい等における適正なサービス確保として「同一の高齢者向け住宅等に居住する者のケアプランについて、区分支給限度額の利用割合が高い者が多い場合に、併設事業所の特定を行いつつ、当該ケアプランを作成する居宅介護支援事業者を事業所単位で抽出するなどの点検・検証を行うとともにサービス付き高齢者向け住宅等における家賃の確認や利用者のケアプランの確認を行うなどを通じて、介護保険サービスが入居者の自立支援等につながっているかの観点も考慮しながら、指導監督権限を持つ自治体による更なる指導の徹底を図る」とされている。

国の通知文書の判断では、利用者や関係者などからサービス利用の制限や監視強化との誤解を受けやすく、疑念が圧力となり、行政と事業者や専門職との関係性の維持に影響することが懸念される。その点を背景に本研究ではケアプラン検証の意図を探り、高齢者向け住まい等と居宅サービスのあり方を、利用者、住宅運営者、ケアマネジャーの視点により考察する。

### 2. 研究方法と倫理的配慮

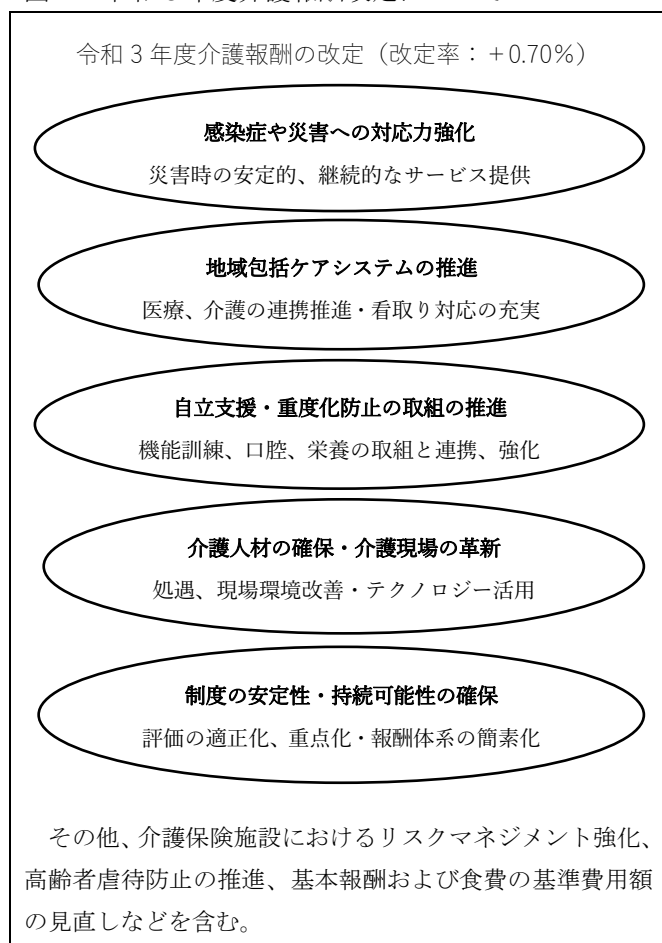
本研究は国、市町村、公的機関の発信文書ならびに民間調査機関が提供する情報や分析の内容を整理し、対象となる人や事業が抱える現状と、今後予測される課題を考察するものである。論述においては具体的な個人名、施設名称、事業所名などには一切触れないものであり、個別事例の特定につながる可能性のある情報は使用しないものとする。

### 3. 令和3年度介護報酬改定の改定とケアプラン点検の関連性

令和3年度の介護報酬改定率は、0.70%のプラス改定となっている。この0.70%には同年4月から9月までの時限措置として、新型コロナウイルス感染症に対応するための特例的な評価の、0.05%（時限措置として基本報酬に0.1%上乗せる）が含まれる。今回の改定は、災害対応や、「団塊の世代」のすべての人が75歳以上となる令和7年を見据えることを考慮しており、改定事項の概要は図1に示す通りである。

ケアプラン点検については、制度の安定性・持続可能性の確保の観点から事業評価の適正化・重点化を図る策として、サービス付き高齢者向け住宅等に関する指導強化が示されている。その具体策として、適正なサービスを確保する観点により、事業所指定の際の条件付け、家賃・ケアプランの確認などを通じて自治体の指導強化の徹底を目指している。

図1 令和3年度介護報酬改定について



出典：厚生労働省資料『令和3年度介護報酬改定の主な事項について』（令和3年1月18日）をもとに筆者作成

ケアプラン点検は居宅介護支援事業運営基準の改正項目にも反映されており、居宅介護支援事業所単位のケアプラン検証と高齢者向け住まい等のケアプラン点検が柱となっている。表1は双方のポイントを示す。

表1 ケアプラン点検のポイント

	居宅介護支援事業所単位のケアプラン検証	高齢者向け住まい等のケアプラン点検
法令根拠	指定居宅介護支援等の事業の人員及び運営に関する基準	自治体による指導徹底の通知（介護保険適正化事業の一環）
抽出対象の居宅介護支援事業所要件	区分支給限度基準額の利用割合が7割以上であり、かつその利用サービスの6割以上が「訪問介護サービス」を占める	市町村ごとに設定し、要件設定項目は区分支給限度基準額の利用割合と利用サービスの種類とその割合で、区分支給限度額管理対象のサービスはすべて選択可能だが組み合わせは2つまでとされる
検証・点検対象のケアプランの指定	要件に該当するケアプランのうち、市町村が介護度別に1件ずつ以上を指定し提出を依頼する	要件に該当するケアプランのうち、提出すべきケアプランを市町村が指定し提出を依頼する
ケアプラン点検・検証の方法	地域ケア会議、行政職員やリハビリテーション専門職が参加する形で行う会議等で検証	市町村におけるケアプラン点検もしくは地域ケア会議での検証も可能とされる

出典：厚生労働省老健局発介護保険最新情報 Vol.1009『居宅介護支援事業所単位で抽出するケアプラン検証等について（周知）』（令和3年9月22日）をもとに筆者作成

### 4. 訪問介護とケアプラン検証に至る背景

厚生労働省が示す見解によるとケアプラン点検は、ケアプランがケアマネジメントのプロセスを踏まえ「自立支援」に資する適切なケアプランとなっているかを、保険者がケアマネジャーとともに検証確認をしながら、利用者ニーズの「気づき」を促すとともに「自立支援に資するケアマネジメント」とは何かを追求し、その普遍化を図り健全なる給付の実施を支援するものとされる。さらにケアプラン点検を保険者とケアマネジャーが協働で行うことにより、ケアマネジャーだけでなく、保険者にも「気づき」が促され、地域包括ケアシステム構築の一助となるよう期待される。つまり

「本人のニーズ」と「自立支援」に資するケアプランの作成のために、第三者がケアプランを確認してケアマネジャー個人の視点を補い、ケアマネジメントの適切な運用を支援する必要性を示唆したといえる。

一方で前回、平成 30 年度の介護保険報酬改定の際に定められた規定にも今回の検証導入に至る背景要因が見られる。その改定時には、生活援助中心型の訪問回数が多いケアプランを保険者へ提出すること、自立支援のための見守り援助の明確化、平時におけるケアマネジャーと主治医の情報連携の義務化などが位置付けられている。

当時のねらいでは、生活援助中心型の訪問介護について、ケアマネジャーが自立支援に資するケアプランの構築を検討し、モニタリングにより自立度を見極め、サービス利用を少なくすることが望まれた。しかし実際には「自立支援のための見守り」の視点から、身体機能低下や転倒事故回避などへの着眼点を評価した「身体介護の範疇の見守り」を関連付けるケアプランへと転換され、生活援助を身体介護に切り替える状況もあったことが指摘されている。以上のことから今回の改定では、訪問介護の利用割合が高いケアプランに対する再点検を試みようとしているともいえる。

### 5. 高齢者向け住まい等への指摘

厚生労働省は令和 3 年度の介護保険報酬改定に向けた同年 3 月に「高齢者向け住まい等における適正なサービス提供確保のための更なる指導の徹底について」という文書を都道府県および指定都市、中核市の福祉担当部長宛に通知した。その内容によると、介護保険サービス事業所が併設される高齢者向け住まい等において、家賃を不当に下げて入居者を集め、その収入の不足分を補填するために、入居者のニーズを超えた過剰な介護保険サービスを提供している場合があるとの指摘が示されている。その背景には不適切なケアプランが存在しているとのことである。家賃収入の不足補填だけでなく、住宅専従の介護職だけでは対応しきれない生活援助や介護提供を、ケアマネジャーの関与により訪問介護サービスを手厚くする形で補う仕組みが常態化しているとされる。このような背景から厚生労働省は都道府県等に対し、福祉部局と住宅部局との連携において、高齢者向け住まい等の入居契約内容、家賃設定、契約時の説明責任の所在などを確認し、不適切施設の情報提供を求めている。同時に市町村は、

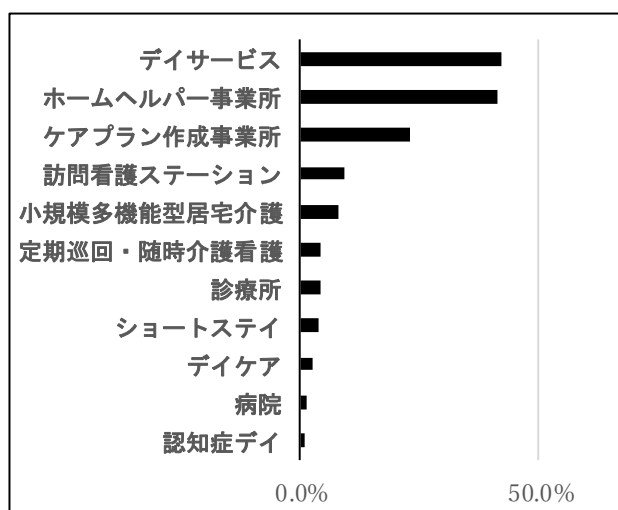
介護給付費適正化（ケアプラン点検）担当部署において都道府県からの情報に基づき、高齢者向け住まい等において介護保険サービスを利用する人のケアプランに対し「ニーズを超えた過剰なサービス」を位置づけるケアプランの点検、検証を開始している。

### 6. 高齢者向け住まい等の課題

民間情報機関のデータによると、サービス付き高齢者向け住宅は令和 3 年 8 月末現在、全国で 7,941 棟、269,466 戸が登録されている。そのうち 1 つ以上の高齢者支援施設が併設または隣接している住宅は 75.8%とのことである。表 2 はデータをもとに介護保険サービス、診療所、病院の併設状況を表している。

表 2 サービス付き高齢者向け住宅における介護保険事業所の設置状況

通所介護事業所（デイサービス）	42.2%
訪問介護事業所（ホームヘルパー事業所）	41.2%
居宅介護支援事業所（ケアプラン作成事業所）	23.2%
訪問看護事業所（訪問看護ステーション）	9.4%
小規模多機能型居宅介護事業所	8.1%
定期巡回・随時対応型訪問介護看護事業所	4.4%
診療所	4.3%
短期入所生活介護事業所（ショートステイ）	3.7%
通所リハビリテーション（デイケア）	2.5%
病院	1.2%
認知症対応型通所介護事業所（認知症デイ）	1.0%



出典：一般社団法人高齢者住宅協会『サービス付き高齢者向け住宅

の現状と分析（令和3年8月末現在）』をもとに筆者作成  
サービス付き高齢者向け住宅において、訪問介護、通所介護が約4割の施設で併設が見られ、ケアプランの作成を担う居宅介護支援事業所との連携も含めて考えると、厚生労働省がいわゆる「サービスの囲い込みではないか」と考える根拠にもつながるといえる。

通所介護事業所の併設が一番多い結果であるが、これは一般的な業態である同一建物内での複合ケアの設定であり、主に建物の上層階に住居を配置し、1階もしくは2階部分を通所介護事業所として運営することで、近隣居宅の要介護者の通所も想定している。都市部などの土地確保が困難な地域においては効率的な運営方法であり、多くの同様形態が存在するが、入居契約の段階で通所利用を推奨される場合があり、例えば「入浴をしたい」というだけのニーズであっても「通所介護の利用と併せて入浴する」という方向のケアプランを提案される可能性がある。

また、設置設備に幅がある住宅型有料老人ホームにおいては、介護浴室の設備や専従介護職のサービス提供範囲が施設により異なり、入浴等の身体介護に関しては、設備的にも人員的にも厳しいとされる施設も存在する。その結果、身体介護や入浴提供に関しては「介護保険サービスありき」で想定されることもある。

高齢者向け住まい等の訪問介護利用については、併設の事業所からのサービス供給量が高い場合、報酬が減算されるとの認識から、ケアプランの作成は慎重に行われていると見られる。しかし、現実的には通所介護と同様に、介護保険サービスの利用を前提とした生活プランの設計が根底にあり、高齢者向け住まい等の運営者、利用者、そしてケアマネジャーにも同様にイメージされている場合がある。各制度の仕組みを個別に考えると、高齢者向け住まい等は、住居提供とその賃貸契約に関与するものである。従って住居で介護保険サービスを利用するか否かの判断は入居者個人に委ねられ、利用する場合は個別に居宅介護支援事業所と契約し、担当するケアマネジャーが一連の利用支援（ケアマネジメント）を担うものである。住宅入居契約と介護保険制度の利用は別建てのものであるが、一般的には両者の一体感が強く印象付き、利用者や家族にも同様に受け止められることも想定される。

要介護者の住まいと生活において、入居者、施設運営者、ケアマネジャーはそれぞれにケアの考えを示し、相互に確認が図られるものとされる。この点で筆者が

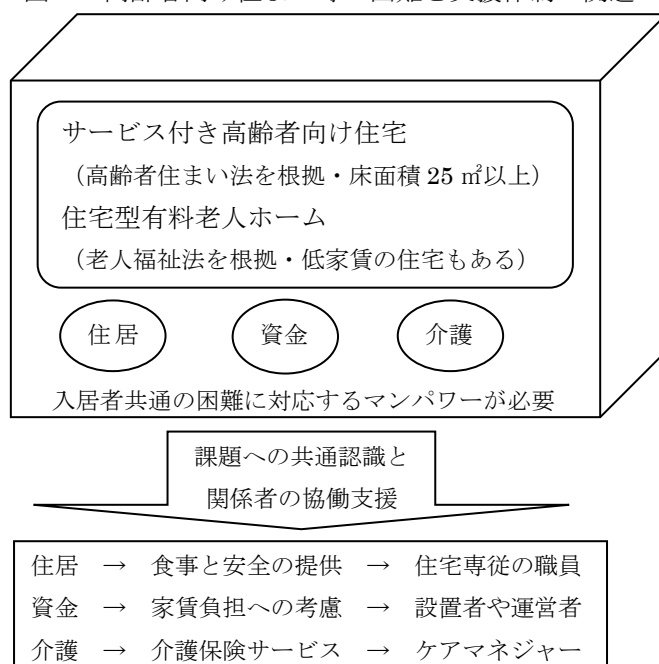
着目したいのは「サービス担当者会議」における協議内容とケアプランの共通理解への確認である。当該の会議には、全ての関係者と当事者および家族の参加も前提となるため、ケアプラン様式に位置づけられる「サービス担当者会議の要点」を確認することも有効なケアプラン点検の手段ではないかと考えるものである。

## 7. 共通した3つの困難

高齢者向け住まい等の利用者には共通した3つの困難が存在するといえる。それは「住まい」と「お金」と「介護」に対するものである。要介護者の中には、安定した資金運用で自分の好む形態の介護付き住宅等を選ぶことができる人もいる。一方で、低所得であり、高齢や障害を持つという理由で一般住宅に住むことができない要介護者にとっては定住できる環境の選択肢は限られてくるものである。

高齢者向け住まい等では3つの困難の解消ために、住宅運営者、介護保険外の住宅専従職員、そしてケアマネジャーと介護保険サービスに該当する訪問介護員などが協働して取り組んでいる。図2は高齢者向け住まい等での困難に対する連携支援の関連を示したものである。各職域の専門職が専門性を駆使し、当事者のニーズと向き合い、限られた社会資源と低資金の中で支援策を考案していく協働実践は、介護支援と住宅問題に取り組む人々の多彩な経験値から、最良の支援策を生み出そうとしている努力の姿とも評価できる。

図2 高齢者向け住まい等の困難と支援体制の関連



## 8. 社会問題および社会資源としての捉え方

解決が難しい複合困難の状況が明らかとなったが、それぞれが個別の案件ではなく、複合して複雑になった新たな形態の社会問題として捉えられているかという点では不十分なことも見られる。住宅確保が困難で介護が必要な低所得者の支援に対し、福祉事務所や相談機関は迅速な対応を迫られる。しかし社会資源としての居住施設は限られており、特に低家賃で入居できる条件には限界がある。その結果、住居、資金、介護の課題を区別し、法的根拠の異なる個別の支援を組み合わせ活用しているのが現状である。

現実の課題を当事者自身が受け止め、異なる専門職が各々の専門性を活用する「多職種連携」の考え方が福祉実践において推奨されているが、高齢者向け住まい等とそれに付随する介護保険制度の活用による支援体制もその一例ではないかと見られる。

この支援方法は全国的に広く見られる形態であるが、事業者のサービス誘導や過剰提供に対する疑念もあり、その結果、高齢者向け住まい等における賃貸契約のあり方、介護保険サービスにおけるニーズと自立支援の整合性、ケアプラン作成におけるケアマネジメントの専門性とケアマネジャーの職務に対する公正さなどが見直されることとなった。

## 9. 考察

高齢者向け住まい等の一部が低所得者の入居を積極的に受け入れ、低家賃の水準を維持している。そこにケアマネジャーが職業倫理を遵守したケアプランを作成することにより、介護保険サービスの適切な運用実態を客観的に証明できれば、疑念や不信感を持たず、複合困難を補う一手段として認められることになる。

しかし、実践を支える関係者の中に不適切な思考が働き、支援の適切さに疑問が生じると、監督管理の立場にある国や保険者は必ず監視の機能を強化する。これは、監督省庁などがというよりも、介護保険制度を支える国民からの視点ともいえる。介護保険制度とその関連事業の運営は、常に公正であることが必要である。現実の困難課題に取り組むことは容易ではないが、改善に向けた支援のための専門性を最大限に発揮させることが福祉実践者の社会的責任であり、自立支援の推進、国や国民全体の承認にもつながる。支援の公正さ、適正さを具体的に証明するための手段として考え

られるのが、サービス担当者会議の有効活用である。

白澤（2019）は公正中立なケアマネジメントの確立を論じる中で「アセスメントに基づく利用者のニーズを中心に据えて調整していくことが、連携の基本である。その意味では、利用者・家族とサービス事業所が一堂に会し、ケアプランの最終決定をするサービス担当者会議のもつ意義は極めて大きい」と著している。

高齢者向け住まい等に関わるサービス担当者会議においても例外ではなく、全ての関係者の参加を義務付け、居宅サービス提供者、住宅運営者、住宅専従の介護職員はもとより、生活保護受給者の場合は、担当するケースワーカーの参加についてケアマネジャーから働きかけることも必要である。そこで参加者各々が対象者の自立支援に関する「気づき」を述べ、担当者ごとに「支援できること」が明確に位置付けられた適切なケアプランを作成することが求められる。また支援経過の記録開示、モニタリングの強化と再評価、見直しプラン構築の検討、会議による合意と利用者への説明責任を果たすことが客観的な実践の証明となり、国や市町村との関係づくりの基盤となる。

成田（2018）は「家族がそれぞれ抱える課題が家庭内で相互に作用しあい、複合化・複雑化することで、家族のちからだけでは解決できなくなった課題」を「複合課題」と定義づけている。低所得、要介護、住居問題など、同時に複数の課題を抱える対象者においては「複合困難者」として位置づけ、別枠の社会問題として検討し、独自の救済策や社会資源の開発も必要と考える。新たな社会資源の創造には相応の時間、調査、検討も必要である。そこで、既存の制度を横断的に活用し、有効な支援策を講じていくことも一考である。

今回導入されるケアプラン点検は、区分支給限度基準額の利用割合、訪問介護サービスの比重、利用サービスの種類と割合、そして住まいの家賃といった量的、数的な点検検証が印象付けられる。しかし、国は量的な部分に着目しながらも、より利用者の意向や状態像にあったサービス提供につなげることを考慮し検討していくための「質的な検証」であることも示している。

ケアマネジャーにおいてはその点を改めて理解し、質の高いケアプラン作成と安定継続的なケアマネジメントの構築に取り組むことが必要である。また、高齢者向け住まい等の運営者も、ケアマネジメントを構成する多職種連携（チームアプローチ）の一員としての意識を高め、介護保険制度の正しい理解と適正運用を



前提とした、快適で安心できる住まいの提供を続けていくことが望まれる。新たなケアプラン検証には、それぞれの法律や規定などがいかに守られているかを点検することも大切であるが、状況に即した対応に向け、ケアプランをどのように有効活用しているかという点を評価することも必要である。今後、国が考える地域包括支援体制の構築においても「縦割りの発想」から「つながりの発想」へと転換することを期待する。

## おわりに

本研究では高齢者向け住まい等が抱える問題、ケアプラン検証の意義と目的を明らかにしながら、住宅型施設の運営者およびケアマネジャーの取り組み姿勢、生活状態に応じたケアマネジメントのあり方についても一考した。国は介護報酬が改定されるごとにこれまでの実態検証と新たな条件提示をしているが、制度の運用方法や報酬額が変わっても、実践者の高水準な専門性と公正な職務姿勢は普遍なものであり、福祉支援を業とする者として維持されていくものと考察する。

介護保険サービスを受ける場所が一般の居宅であっても、高齢者向け住まい等である場合でも、利用者のニーズを正しく把握し、自立支援に向けた適切な活用を前提としたケアプランが作成されることには変わらないものである。サービス利用の経緯とサービス担当者会議による合意の結果が、一連のケアマネジメントの展開の中で客観的に証明できれば、国や市町村の点検や検証にも十分に対応できるものであり、そこに不備があれば指導を受けて修正することも可能である。介護事業者とケアマネジャー、国や保険者との関係性が良好に保たれ、信頼関係が構築できれば、監督者と専門職の関係性を越えて、双方が共通の実践者としての視点で課題を捉え、問題解決に向けての協働体制や連携が構築され、利用者や家族への安心にもつながることが期待できる。今後の研究テーマとして、高齢者向け住まい等の運営とケアマネジャーの関与、ケアプランの質的検証のあり方、ケアマネジメントの構築におけるサービス担当者会議の実践などを追究したい。

## 引用文献

- 成田光江（2018）『複合介護 家族を襲う多重ケア』創英社. pp.6-7  
 白澤政和（2019）『介護保険制度とケアマネジメント—創設 20 年に向けた検証と今後の展望』中央法規.

pp.218-220

## 参考文献

- ケアマネジャー2021年4月号臨時増刊『2021年4月介護保険改正のポイント』中央法規.  
 ケアマネジャー2018年4月号臨時増刊『2018年4月介護保険改正のポイント』中央法規.  
 ケアマネジャー2016年3月号『特集サービス担当者会議 20 のポイント』中央法規.  
 後藤佳苗（2020）『法的根拠でナットク！帳票別ケアプランの書き方 Q&A』中央法規.  
 本間清文（2017）『サ高住・住宅型有料老人ホーム居宅ケアプラン記載事例集』日総研.  
 一般社団法人高齢者住宅協会（2021）『サービス付き高齢者住宅の現状と分析（令和3年8月末現在）』介護支援専門員実務研修テキスト作成委員会（2017）『六訂介護支援専門員実務研修テキスト上巻・下巻』一般社団法人長寿社会開発センター.  
 厚生労働省（2017）『ケアプラン点検マニュアル付属資料 ケアプラン点検の基礎知識～これからケアプラン点検に臨む保険者職員の参考書～』三菱総合研究所.  
 厚生労働省（2021）『介護保険最新情報 vol.1009 居宅介護支援事業所単位で抽出するケアプラン検証等について（周知）』  
 厚生労働省（2021）『高齢者向け住まい等における適正なサービス提供確保のための更なる指導の徹底について』  
 厚生労働省（2021）『令和3年度介護報酬改定の主な事項について』  
 厚生労働省（2016）『サービス付き高齢者住宅の整備等のあり方に関する検討会とりまとめ』  
 厚生省の指標 増刊・第68巻第10号（2021）『国民の福祉と介護の動向 2021/2022』厚生労働統計協会.  
 野中 猛、高室成幸、上原 久（2007）『ケア会議の技術』中央法規.  
 白澤政和（2011）『介護保険制度のあるべき姿—利用者主体のケアマネジメントをもとに』筒井書房.  
 田中 元（2016）『新版サービス付き高齢者向け住宅開設・運営ガイド』自由国民社.

# 成年後見制度と意思決定支援

渡邊英勝

Consideration on adult guardianship system and decision support

Hidemasa WATANABE

## はじめに

2000年（平成12年）4月1日に「民法」の改正に伴い、成年後見制度が施行され、21年経過している。成年後見制度の基本的理念は、①自己決定の尊重、②残存能力（現有能力）の活用、③ノーマライゼーションの三つである。

そして、2016年（平成28年）に「成年後見制度の利用の促進に関する法律（以下、「成年後見制度利用促進法」と呼ぶ）が制定された。基本理念として、①後見制度の理念の尊重（ノーマライゼーション、自己決定権の尊重、身上の保護の重視）、②地域の需要に対応した成年後見制度の利用の促進、③成年後見制度の利用に関する体制の整備の3つが挙げられた。

成年後見制度がスタートした理由は以下のとおりである。

一つ目は、超高齢社会に突入したことである。内閣府の令和3年版高齢社会白書によると、日本の総人口は、令和2年10月1日現在、1億2,571万人であり、その中の65歳以上人口は、3,619万人で、総人口に占める割合（高齢化率）は28.8%である。

総務省統計局によると、平成12年9月15日現在における我が国の65歳以上人口（推計）は2190万人で、総人口の17.3%であり、現在は10%以上増えている。

「日本における認知症の高齢者人口の将来推計に関する研究」（平成26年度九州大学 二宮教授）によると、2021年は462万人（65歳以上の15%）、2025年は約700万人（65歳以上の約20%）で、認知症高齢者数も増加しており、身上監護ならびに財産管理に対する支援の必要性が高まっている。

二つ目は、国際的に「ノーマライゼーション」の理念が普及したことである。日本においては、国連総会が1981年に宣言した「国際障害者年」をきっかけにノーマライゼーションの考え方が普及した。①ノーマライゼーション、②本人の残存能力の活用、③自己決

定の尊重の理念のもと、高齢者・障害者福祉の見直しが図られた。例えば、障害者福祉の面では、支援費制度、障害者自立支援法、障害者総合支援法、障害者差別解消法など、障害者の主体性が尊重されるノーマライゼーションの推進が行われている。

三つ目は、社会福祉基礎構造改革による「措置」から「契約」へ福祉サービスの提供方法が大きく変化したことである。従来は、市町村等行政が「措置」で福祉サービスの内容を決めていたが、サービスの提供者と利用者が結ぶ「契約」になった。本人がサービスを選ぶことになったことにより、判断能力が不十分な方が福祉サービスを利用するために契約を結ぶ際、それを支援するシステムが必要となった。

四つ目は、国際的な成年後見制度整備である。1992年1月に、ドイツ成年者世話法が施行された。同法は、1998年6月と2005年7月の2度改正が行われている。ドイツにおいて世話人利用者が120万人と多い理由の一つに、世話人報酬は公費負担制度であることが考えられる。イギリスは2005年に意思決定能力法で、「能力を欠くと確定されない限り、人は能力を有すると推定されなければならない」「人は意思決定ができないとみなさない」等が規定されている。フランスでは2007年に成年後見法の大改正が行われ、本人の「身上保護」が成年後見制度の基本的な原則として加わっている。

わが国は2014年1月に障害者権利条約を批准し、その後、同条約は、意思決定を代行する法定代理制度から本人の意思決定を支援する制度への構造の変革を求められた。ことから現行制度とこの条約との適合性が問題となった。また、成年後見制度は、新たに補助類型を設け、判断能力が軽度のうちから利用できるようにし、さらに任意後見制度により、利用者の自己決定権を最大限尊重しているが、実際には、後見類型が全体の大多数を占め、後見類型以外の利用件数は少ない。後見類型は、本人を保護する機能が強く、本人の

行為能力を制限し、本人の意思を反映させることが非常に難しい。補助や任意後見は、本人の行為能力の制限が最小限で、本人の意思を最大限尊重することができる。近年では、後見類型偏重傾向の是正と補助と任意後見の利用推進を促す動きが進められている。

このような状況の中、2016年4月、成年後見制度利用促進法が施行された。成年後見制度の目的を本人の

「保護・代行」から「意思決定支援」を基本とすることに変えようとするものである。そして、最高裁判所、厚生労働省及び専門職団体（日本弁護士連合会、公益社団法人成年後見センター・リーガルサポート及び公益社団法人日本社会福祉士会）をメンバーとするワーキンググループが立ち上げられ、指針の策定に向けた検討を進め、2020（令和2）年10月30日に指針「意思決定支援を踏まえた後見事務のガイドライン」が完成し、発表された。後見人等を含め、「意思決定の中心に本人を置く」という本人中心主義を実現するためには、意思決定支援についての共通理解が必要である。

本論では、文献やガイドラインを参考にしつつ、成年後見制度における「意思決定支援」とは何かを明確にし、意思決定支援の在り方をまとめ、私たちが意思決定支援をするときにどのように行っていくことが望ましいのかを明らかにしていく。

## 先行研究

山口理恵子『成年後見制度における意思決定支援の理念を基盤にしたガイドラインの検討—イギリス2005意思決定能力法と社会福祉士後見人による実践事例を中心に』をみていく。本論文の目的は成年後見制度における本人の意思尊重と本人の保護の対立に対しソーシャルワークの視点から双方を両立させる支援方法を見いだすことで、本人の意思と本人の保護が対立する場面における本人の最善の利益は誰がどのように判断をするのか、社会福祉士によるソーシャルワークの視点から解決を目指している。イギリスにおける成年後見制度の根幹をなす基本法（2005年意思決定能力法（以下、「2005年法」））及び2005年意思決定能力法行動指針）では、原則の最も重要な点は、自己決定支援段階と代行決定支援段階の峻別であり、あくまで本人の意思決定が原則であり代行決定は例外としており、2005年法は、本人を中心においたソーシャルワー

クにおけるエンパワメントの理念に基づく意思決定支援であるとしている。そして、ガイドラインの作成にあたり、2005年法4条の7項目に対しソーシャルワークの視点から検討を行っている。結果、「ガイドラインに沿った支援を行うことは、意思決定過程に一定のアセスメントツールをとりこむことで専門職による支援の質を担保しながらも、そのプロセスを効率化するものであり、運用における手続保障という性格をもつ。

また意思決定における本人不在を回避するだけでなく、本人の潜在的なニーズを意識に上らせる働きかけという面も備えており、本人と後見人等との相互作用から新たな本人意思を形成することによって意思尊重と保護の対立の克服を目指すエンパワメント実践であると言える」（山口、2015, p.122）としている。

木口恵美子『意思決定支援をめぐる国内の論議の動向』は、で障害者の権利に関する条約（以下、「権利条約」という。）が採択された後、2014年1月に批准し、同年2月に同条約が国内で発効したが、権利条約第12条<sup>（注1）</sup>に関しては、様々な立場から多様な議論がなされておりまとまっておらず、本稿で議論の整理を試みて、国内の意思決定支援の議論を成年後見制度および障害者施策に分けて整理を行っている。

権利条約第12条は、障害者の尊厳を低める代理人による決定の制度の廃止と、法的能力の行使のための支援を求めているが、国連障害者権利委員会から「一般的意見第1号」が出された。一般意見は「実際のところ、人権に基づく障害モデルが、代理人による意思決定のパラダイムから、支援付き意思決定に基づくパラダイムへの移行を意味するということは、これまで一般に理解されてこなかった。この一般意見の目的は、第12条のさまざまな構成要素に由来する一般的義務を検討することである。」とのべており、意思決定支援への移行が示されていることを紹介している。

また、成年後見制度の代替としての意思決定支援として、現行の成年後見制度の枠組みの中に意思決定支援や本人中心という視点を取り入れることで、その運用を改善しようとするものと、自己決定権の実質的保障として意思決定支援を目指す二つに分かれているとしている。最後に『「支援付き意思決定支援制度」に向かうそのプロセスこそが重要であり、プロセスを通して社会に働きかけることが、意思決定の支援につながる』『「支援付き意思決定」の主体者とその支援者による協働が求められ、強い少数意見ではなく、弱い少数

意見の尊重が民主主義形成には必要であろう』（木口、2017, p.12）と述べている。

飯村 史恵『成年後見制度から意思決定支援へー自律か保護かの対立を超えて』をみる。本研究は、選任されるまで本人とほぼ面識のない専門職後見人や市民後見人に期待が集まる問題点と制度理念のギャップについて検討し、将来のビジョンを提示することを研究目的としている。

本研究の結論として、意思決定支援への転換を含めた成年後見制度の改革には、幅広い観点からの議論が必要であり、そのためには多くの市民の参加・関与が求められるということ。さらに、本人と支援する側の「関係性」に焦点をあてながら、判断能力が不十分な人々の支援方策を再検討すること。成年後見制度の理念を再度見直し、自律か保護かという対立概念ではなく、連続性のもとに理論を再構成する必要があるということの3点を挙げ、「たとえ補助類型や任意後見制度であったとしても、成年後見制度は未だ本人が力を獲得するものではなく、支援する側が同意権や取消権等を活用して保護を行うという構造を完全に抜け出てはいない。その意味で、21世紀を生きる私たちが～本人を交えて～それぞれの立場から成年後見制度の議論に参加し、創造し合う改革とは、近代の営みの中で、常に周辺化されてきた判断能力が不十分な人々を、再度社会の主体としてみることから始める新たな試みと言えるであろう」（飯村、2019, p.16）と述べている。

## 成年後見関係事件の概況

最高裁判所事務総局家庭局の「成年後見関係事件の概況ー令和2年1月~12月ー」をみていく。

「申立件数」は合計で37,235件（前年は35,959件）であり、対前年比約3.5%の増加となっている。そのうち後見開始の審判の申立件数は26,367件（70.8%）で、保佐開始の審判の申立件数は7,530件（20.2%）であり、補助開始の審判の申立件数は2,600件（7%）で、任意後見監督人選任の審判の申立件数は738件（2%）である。

申立人については、市区町村長が最も多く全体の約23.9%を占め、次いで本人の子（約21.3%）、本人（約20.2%）の順となっている。

本人の男女別・年齢別割合において、本人の男女別割合は、男性が約43.3%、女性が約56.6%である。男性では、80歳以上が最も多く全体の約34.4%を占め、

70歳代の約27.6%となっている。女性では、80歳以上が最も多く全体の約63.0%を占め、次いで70歳代の約19.7%となっている。本人が65歳以上の者は、男性では男性全体の約72.0%を、女性では女性全体の約86.9%を占めている。

開始原因としては、認知症が最も多く全体の約64.1%を占め、次いで知的障害が約9.9%、統合失調症が約9.0%順となっている。

主な申立ての動機としては、預貯金等の管理・解約（37.1%）が最も多く、次いで、身上保護（23.7%）となっている。

鑑定を実施したものは、全体の約6.1%（前年は7.0%）であった。鑑定の期間については、1か月以内のものが最も多く全体の約56.1%を占めている。鑑定の費用については、5万円以下のものが全体の約53.9%を占めており、全体の約93.2%の事件において鑑定費用が10万円以下である。

成年後見人等と本人との関係については、配偶者、親、子、兄弟姉妹及びその他親族が成年後見人等に選任されたものが全体の約19.7%で、親族以外が成年後見人等に選任されたものは、全体の約80.3%であり、親族が成年後見人等に選任されたものを上回っている。親族以外29,522件うち弁護士7,731件（21.0%）、司法書士11,184（30.4%）、社会福祉士5,437件（14.8%）市民後見人311件（0.84%）である。

令和2年12月末日時点における、成年後見制度（成年後見・保佐・補助・任意後見）の利用者数は合計で232,287人であり、対前年比約3.5%増加となっている。後見類型の利用者数は174,680人（75.2%）であり、対前年比約1.6%の増加となっている。補助の利用者数は12,383人（5.3%）であり、対前年比約12.7%の増加となっている。

ドイツでは120万人の利用者がいることを考えれば、20数万人は少ない気がする。また、市町村長申し立てが一番多いという事は、周りに、申し立てをする親族等がないか、協力を得られないケースが増えていることが分かる。

親族以外の第三者後見人等が8割で、司法書士が一番多く選任されている。親族の高齢化や関係性の断絶等から第三者後見人が増えていることが分かる。

後見類型が、75%であることにに対し、補助類型は5%と数が少ないが前年比増加率については一番大きい。**意思決定支援とは何か**

以下、「意思決定支援」とは何かを整理していく。

まず、『権利擁護がわかる意思決定支援 法と福祉の協働』をみていく。

本書は、権利擁護支援と成年後見支援を区別して用いている。それは、代行決定重視の成年後見支援では、権利擁護に結びつかないことを明確にするためであるとしている。また、成年後見支援を実践するうえでは、意思決定支援を深める必要があるとしている。

権利擁護の概念を「何らかの事情によって自分の思いや考えを、他の人に伝えることができず（あるいは伝え方が弱い）、その結果、日常の社会生活において不利な立場に置かれている人たち（場合によれば動物の生命・生活や自然環境の改善）を支援する活動」としている。

権利擁護の要素として、「本人の意思の尊重」「本人の最善の利益（ベスト・インタレスト）の確保」「エンパワメント」の三つを説明している。本人が選択したものが本人にとって一番本人らしいことではないか、という考え方を主観的最善利益と呼び、客観的最善利益が本人にとって最善の利益とは限らないとしている。①意思決定支援は自己決定を強制するものではない、②結果が失敗に終わった場合でも自己責任を追究しない、③異なる決定を被支援者が行っても支援を打ち切らない、を意思決定支援の倫理原則としている。

意思決定支援はイベントモデルではなくプロセスモデルであり、意思決定支援におけるプロセスは、まず、その人の状態に応じた意思形成にかかわる支援が必要で、また、形成された意思は表明されることで社会的にも認知されることから意思表明支援が必要とされる。意思表明支援には、意思疎通支援、意思決定機会の保証、意思確認支援が含まれる。さらに意思実現支援についても支援が必要としている。

最後に、成年後見支援センターの「権利擁護支援センター」としての捉えなおしを提案している。

次に、『意思決定支援実践ハンドブック』をみていく。

本書で論じる「意思決定支援」は、知的障害や精神障害のある人、認知症のある人といった判断能力不十分者の権利擁護のための仕組みである「支援を得た意思決定」で、従来の法律学では、判断能力不十分者は主に法定後見制度による保護の「客体」として位置づけられ、支援者である法定後見人が本人のために代理・代行決定を行うことで、その権利擁護を図ろうと

してきたが、障害者権利条約では、判断能力不十分者を権利行使の「主体」として位置づけ直し、本人自身による意思決定をサポートする意思決定支援が権利擁護の基本的な手法となるべきことを明らかにしているとしている。

3つの次元の意思決定支援があるとし、まず、「理念としての意思決定支援」は、判断能力不十分者に対する権利擁護の場面における基本理念や基本姿勢を指し、①本人には能力が「ある」と推定したうえで、②「権利行使の主体」として扱い、③本人の主観的な価値観を基準として、④本人の自己決定を支援者が支えることが主目的となっており、その正当化は⑤自己決定権によって図られるとする。

「支援手法としての意思決定支援」は、「理念としての意思決定支援」を受けて、これを具現化するための実現手段、本人自身による意思決定を保障するための「具体的な支援の手法」を指し、代行決定型の支援手法と対をなしており、「意思決定(の)支援」や各種のガイドラインが想定しているものである。したがって、対象行為は、いわゆる事実行為に関するものを含めた本人の生活上のあらゆる意思決定行為に及び、法的権限も不要で、すべての人が支援者になり得、成年後見人等も、まずは優先的に意思決定支援の手法による権利擁護の可能性を追求すべきとしている。

最後に「法制度としての意思決定支援」は、法定後見制度のような具体的な法制度を想定おり、国際連合の障害者権利委員会は、伝統的な法定後見制度の全廃を締約国に求めているが、現在の法定後見制度に完全に代替できるような意思決定支援の仕組みを法制度化することが必要になるとしている。

また、「意思決定の支援」という表現は、すでに複数の障害福祉関連の法律の中で使われているが、法律の中に意思決定支援の定義はなく、その具体的な内容はまだ明らかにされてないという。

そして、意思決定支援に関する国の公的な指針として、「障害福祉サービス等の提供に係る意思決定支援ガイドライン」、「認知症の人の日常生活・社会生活における意思決定支援ガイドライン」を紹介している。

「障害福祉サービス等の提供に係る意思決定支援ガイドライン」での意思決定支援は、「自ら意思を決定することに困難を抱える障害者が、日常生活や社会生活に関して自らの意思が反映された生活を送ることができるよう、可能な限り本人が自ら意思決定できるよ

う支援し、本人の意思の確認や、意思及び選好を推定し、支援を尽くしても、本人の意思及び選好の推定が困難な場合には、最後の手段として本人の最善の利益を検討するために事業者の職員が行う支援の行為及び仕組みをいう」と定義している。

「認知症の人の日常生活・社会生活における意思決定支援ガイドライン」では、意思決定支援を「認知症の人であっても、その能力を最大限活かしてかして、日常生活や社会生活に関して自らの意思に基づいた生活を送ることができるようにするために行う、意思決定支援者による本人支援」であり、「認知症の人の意思決定をプロセスとして支援するもので、通常、そのプロセスは、本人が意思を形成することの支援と本人が意思を表明することの支援を中心とし、本人が意思を実現するための支援を含む」と定義している。

意思決定支援と代行決定の線引きについては、最終的な意思決定者が、本人と支援者のいずれであるかによって区分すべきではないかと考えており、意思決定支援は本人による「自己決定」である場合、代行決定は支援者による「他者決定」である場合を指すとし、「契約をする」という本人の自己決定よりも、「契約を取り消す」という成年後見人の他者決定のほうが優先されていることから、最終的な決定権者は他者である成年後見人となるとしている。

また、意思決定支援と代行決定との比較を行っており、第1に、代行決定の仕組みは、本人に能力が「ない」ことを前提としており、意思決定支援の仕組みは、本人に能力が「ある」ことを前提にし、支援者は本人自身による決定をサポートすれば足りると考えていること。

第2に、代行決定では、本人は法的な「保護の客体（対象）」として位置づけ、意思決定支援の場合は、「権利行使の主体」として位置づけられるとしていること。

第3に、代行決定では、社会の客観的な価値観、社会の標準的な価値観が重視され、意思決定支援では、本人の主観的な価値観、「本人らしさ」という視点が基準となり、愚行権も基本的には保障されること。

第4に、代行決定では本人の能力が、意思決定支援では支援者の能力に焦点があてられる。つまり、本人に「意思決定する能力がない」からではなく、むしろ支援者に「意思決定を支援できる能力がない」ために、意思決定支援ができなかったと考えるのが原則となること。

第5に、代行決定はパターンリズムによって、意思決定支援は自己決定権によって、それぞれ正当化されること。

そして、法学系の論者が想定する意思決定支援の姿には、いくつかの共通点が生まれ始めていて、現状における最大公約数的な意思決定支援の要素として、

第1は、本人に潜在する意思決定能力が発揮できるための環境整備が重視されていることで、必要な各種の情報を本人が理解できるような形でわかりやすく伝えること、本人が自分の意思を伝えやすい環境を整えることも大切であること。

第2は、本人自身の主観的な考え方や価値観、趣味や嗜好などの要素「自分らしさ」が支援を得た意思決定の中にきちんと反映されていること。支援者の個人的な価値観や社会一般の価値観を押し付けることは基本的に許されないこと。

第3は、支援者の価値観を相対化するための手段として、常に複数の支援者が意思決定支援のプロセスに参加することが求められること。本人をよく知っている人にできるだけ多くかかわってもらったり、専門領域が異なる複数の人が同時に関与すること。

第4は、本人と支援者の関係性に対する配慮が必要であることで、誘導的な意思決定支援に陥りやすくなるおそれがあり、常に複数の支援者がかかわれる環境を確保しておくこと。ただし、利益相反的な相手方から完全に独立した地位にある第三者によって担われるべきであること。

第5は、最後の手段としての代行決定の余地を認めること。例外的な最後の手段としては代行決定の仕組みを残しておき、意思決定支援の手順を踏むことができない場合を想定しておくこと。さらに、結果的に本人が周囲から自己決定を強制される場面が増えかねないことなどを示している。

最後に、意思決定支援の手法であれ、代行決定の手法であれ、常に中心に置かれるべきは本人であり、二項対立的な関係としてとらえるべきではなく、両者の連動的な仕組みを構想するとともに、意思決定の責任主体の面では両者を峻別しておくことが必要としている。

次に、『意思決定支援を踏まえた成年後見人等の事務に関するガイドライン』をみる。

本ガイドライン、専門職後見人だけでなく、親族後

見人や市民後見人も含めて、これから後見人等に就任する方々が、本人の意思・身上に配慮した後見事務を適切に行うことができるように、意思決定支援の考え方や手順についてまとめている。

意思決定支援の対象には、法律行為だけでなく事実行為も含まれるが、本ガイドラインでは、人の意思決定の対象となる事項を、事実行為と法律行為という2つの要素により構成される連続体と捉え、事実行為の要素がより強い類型を「日常生活上の行為」とし、より法的要素が強く認められる類型を「非日常生活上の意思決定に係る行為」と整理している。また、「意思決定支援の観点から求められる行為」を、「意思決定支援を尽くしても本人が意思決定することができず、最後の手段として、後見人等が代行決定を行うこと」も含めた概念としている。そして、意思決定支援とは、「特定の行為に関する判断能力が不十分な人について、必要な情報を提供し、本人の意思や考えを引き出すなどして、本人が意思決定をするために必要な支援をする活動をいう。」としている。

本人の意思決定を支援するためのプロセスをまとめると、まず、意思決定支援チームを編成し、予めチームで集まり（プレミーティング）、本人のニーズや置かれた状況等の情報を共有し、意思決定支援の基本原則等の共通認識を得ておくほか、場の設定や、情報提供の在り方など意思決定支援の具体的な方法を検討し、参加者は、プレミーティングで決定した方法に従って本人に働き掛け、意思を引き出す、そして、表明された意思が本人の真正な意思であると確認されたとき、それが参加者の価値観からみれば不合理に見える決定であったとしても、本人の表明意思が実現できるかどうかの検討に移る、しかし、チームミーティングの結果、本人に意思決定能力がないと判断した場合には代行決定に移るというプロセスを踏んでいくとしている。

次に、『岡山版 成年後見人等の意思決定支援に関するガイドライン』をみる。

本ガイドラインの意思決定支援とは、判断能力が不十分な人であっても、本人がその能力を最大限に活かして、日常生活や社会生活に関して自らの意思に基づいた生活を送ることができるようにするために、成年後見人等を含めた本人に関わるあらゆる人が行う、本人との関わり方の基本的姿勢のことをいうとしている。

本ガイドラインの意思決定支援の方法について追っ

ていく。まず、本人・支援者との関係の構築が、意思決定支援の第一歩であるとし、面談などによって本人との信頼関係構築に努め、支援者とのミーティングを実施して、支援・連携の体制を構築していくとする。

意思決定支援のプロセスは、「意思形成支援」「意思表示支援」「意思実現支援」のプロセスで実施するとし、本人を中心に据えて、支援者を含めたチームによるミーティングで検討するようにはしていくとし、意思決定能力があまりないと思われる場合でも、支援者と一緒に意思決定支援を試みるようにしているが、本人が意思決定をすることができない場合は、最後の手段として成年後見人等は本人に代わって代理決定を行うとしている。そして、意思決定支援を行った後、本人の意思が実現されているのかを振り返ることとしている。

最後に、『意思決定支援を踏まえた後見事務のガイドライン』をみていく。

本ガイドラインに記載されていることが意思決定支援の全てではなく、意思決定支援については他にも多数のガイドラインやテキストが存在するが、本ガイドラインが、本人の意思決定支援を踏まえた後見事務を行う上で参考にし、活用されることを期待している。

本ガイドラインの目的として、後見人等に就任した者が、意思決定支援を踏まえた後見事務、保佐事務、補助事務を適切に行うことができるように、また、中核機関や自治体の職員等の執務の参考となるよう、後見人等に求められている役割の具体的なイメージを示している。

本ガイドラインにおける意思決定支援の定義は、「意思決定支援とは、特定の行為に関し本人の判断能力に課題のある局面において、本人に必要な情報を提供し、本人の意思や考えを引き出すなど、後見人等を含めた本人に関わる支援者らによって行われる、本人が自らの価値観や選好に基づく意思決定をするための活動をいう。」としている。

本ガイドラインにおける意思決定支援は、本人の意思決定をプロセスとして支援するものであり、通常、そのプロセスは、本人が意思を形成することの支援（意思形成支援）と、本人が意思を表明することの支援（意思表示支援）を中心としている。また、後見人等による「代行決定」とは明確に区別している。

また、本ガイドラインでは「意思決定能力」とは何かについても整理している。それは、①意思決定に必要な情報を理解すること（情報の理解）、②意思決定に必要な情報を記憶として保持すること（記憶保持）、③意思決定に必要な情報を選択肢の中で比べて考えることができること（比較検討）、④自分の意思決定を口頭又は手話その他の手段を用いて表現すること（意思の表現）の四つを示している。

## まとめ

以上、意思決定支援とは何かを概観してみた。これまでの成年後見制度は、財産管理センターで、本人の自立よりも保護を優先し、生活全体が成年後見人等の決定のみになる可能性が高い。

また、意思決定支援の基本原則として、①全ての人は意思決定能力があることが推定されること、②本人が自ら意思決定できるよう実行可能なあらゆる支援を尽くさなければ代行決定に移ってはならないこと、③一見すると不合理にみえる意思決定でもそれだけで本人に意思決定能力がないと判断してはならないことなどが共通している。特にすべての人、どんな人も意思決定をすることができるという基本原則を守ることがはむずかしいことであるが、権利擁護や成年後見制度にとっては、貫かなくてはならないとても重要な原則である。私たちは話すことや言葉がないと、意思がないと判断したり、うまく生活ができていないと、それを理由に意思を決めることができないと決めてしまっているところがある。

また、本人が自ら意思決定できるよう実行可能なあらゆる支援を尽くす前に、簡単に代行決定に移っている場合がある。その理由は、支援者側の都合で、責任を取らないようにリスクを回避し、支援者側の都合や利益が優先されたりと、パターンリズムが正当化されている。

意思決定能力は、本人の個別的潜在的な能力が必要であるが、それだけではなく、本人の尊厳を大切にする支援者の力も合わせて考えていく必要があり、意思決定支援を行う場合、事前準備において、まず、本人の自尊心や自信、前向きな姿勢などが涵養されることにより、エンパワメント環境が整備されるようにする必要があると考える。

本人の意思決定は、支援者との信頼関係や、支援者の考え方、言動などに強い影響を受けるので、意思決

定支援とは何かを支援者側が共通理解をしていないと、一貫した意思決定支援はできないことになることから、事前に共通理解をしておく必要がある。

事前準備後、具体的な支援に入る時、支援チームの編成が行われる。そこで、意思決定支援に根差したチーム支援が行われ、成年後見人等として意思決定支援に関与していく。そして、意思形成支援、意思表示支援、意思実現支援を行っていく。

成年後見人等が一人で孤立することなく、チームで対応していくことが重要で、本人の意思・能力が最大限発揮されているのか、支援チームがしっかりと協働できているのか、地域の社会資源を適切に活用できているかなどを常にチームで検討をしていくことが意思決定支援をしていくうえで欠かせないものであると考える。

## 参考・引用文献

- (1)山口 理恵子『成年後見制度における意思決定支援の理念を基盤にしたガイドラインの検討ーイギリス2005 意思決定能力法と社会福祉士後見人による実践事例を中心に』社会福祉学第 56 巻第 2 号 113-125, 2015
- (2)木口恵美子『意思決定支援をめぐる国内の論議の動向』東洋大学／福祉社会開発研究 9 号 5 - 12, 2017
- (3)飯村 史恵『成年後見制度から意思決定支援へー自律か保護かの対立を超えて』立教大学コミュニティ福祉研究所紀要第 7 号 1-18,2019
- (4)大塚 晃「意思決定支援の考え方」『成年後見』、2016 No.64、13-20
- (5)上山 泰「意思決定支援と成年後見制度」『成年後見』、2016 No.64、45-52
- (6)平野隆之・田中千枝子・佐藤彰一・上田晴男・小西加保留『権利擁護がわかる意思決定支援 法と福祉の協働』日本福祉大学権利擁護研究センター ミネルヴァ書房 2018
- (7)公益社団法人日本社会福祉会『意思決定支援実践ハンドブック』民事法研究会 2019
- (8)意思決定支援ワーキンググループ『意思決定支援を踏まえた後見事務のガイドライン』2020
- (9)最高裁判所事務総局家庭局「成年後見関係事件の概況ー令和 2 年 1 月~12 月ー」
- (10)大阪意思決定支援研究会『意思決定支援を踏まえた成年後見人等の事務に関するガイドライン』2019



(11)岡山意思決定支援プロジェクトチーム『岡山版  
成年後見人等の意思決定支援に関するガイドライン』  
2020

(12)厚生労働省『認知症の人の日常生活・社会生活に  
おける意思決定支援ガイドライン』2018

(13)厚生労働省社会・援護局『障害福祉サービスの利  
用等に当たっての意思決定支援ガイドライン』2017

（注 1）障害者の権利に関する条約第十二条 法律の  
前にひとしく認められる権利

1 締約国は、障害者が全ての場所において法律の前  
に人として認められる権利を有することを再確認する。

2 締約国は、障害者が生活のあらゆる側面において  
他の者との平等を基礎として法的能力を享有するこ  
とを認める。

3 締約国は、障害者がその法的能力の行使に当たっ  
て必要とする支援を利用する機会を提供するための適  
当な措置をとる。

4 締約国は、法的能力の行使に関連する全ての措置  
において、濫用を防止するための適当かつ効果的な保  
障を国際人権法に従って定めることを確保する。当該  
保障は、法的能力の行使に関連する措置が、障害者の  
権利、意思及び選好を尊重すること、利益相反を生じ  
させず、及び不当な影響を及ぼさないこと、障害者の  
状況に応じ、かつ、適合すること、可能な限り短い期  
間に適用されること並びに権限のある、独立の、かつ、  
公平な当局又は司法機関による定期的な審査の対象と  
なることを確保するものとする。当該保障は、当該措  
置が障害者の権利及び利益に及ぼす影響の程度に応じ  
たものとする。

5 締約国は、この条の規定に従うことを条件として、  
障害者が財産を所有し、又は相続し、自己の会計を管  
理し、及び銀行貸付け、抵当その他の形態の金融上の  
信用を利用する均等な機会を有することについての平  
等の権利を確保するための全ての適当かつ効果的な措  
置をとるものとし、障害者がその財産を恣意的に奪わ  
れないことを確保する。

# 青年期における自尊感情，本来感，同一性感覚の特徴

梶木てる子

The difference of self-esteem, sense of authenticity, sense of identity in adolescence

Utsuki Teruko

## 目的

本研究の目的は、自尊感情，本来感，エリクソン理論同一性感覚の相互の関連ならびに、これらの自己感覚が心理的適応状態や対人行動に及ぼす影響について調べることである。

自尊感情は、自己の存在価値に関する評価であり、状況に応じて自己評価維持動機や自己高揚動機などが働く自己動機としての機能を持っている。また、自尊感情の測定に多く使用されるローゼンバーグの自尊感情尺度は、「肯定的自己像の受容」と「否定的自己像の拒否」という2因子性をもち、「肯定的自己像の受容」の側面はwell-beingに共変する可能性と（誇大性）自己愛に共変する可能性といった自尊感情の適応的側面と不適応的側面があることが指摘されている（福留，藤田，戸谷，小林，古川，森永，2017）。こうした自尊感情の2面性について、伊藤・川崎・小玉（2011）は、外見や社会的評価といった外的自尊源を基盤とする随伴性自尊感情（優越感）と、内在する価値観などの内的自尊源を基盤とする本当の自尊感情（本来感）という2種類が全般的自尊感情に含まれると述べている。

本当の自尊感情－本来感とは、「本当の自分であること」、「自分らしくいられると全般的に感じている程度」と定義される（伊藤・児玉，2006）。適応状態と関連するポジティブな特性ともとらえられている。

そして、アイデンティティ、すなわち同一性感覚は心理発達の観点に立つ自己感覚である。これは、エリクソンの発達理論における青年期の発達課題である。同一性感覚は、各年代に特有の他者や社会との生き生きとした関わり合いを通して、コミットする社会を選択しつつ自己を定義していくなかで自己の連続性、斉一性、帰属性に対する確信である。この同一性感覚の獲得は心理的適応状態に関連し、また青年期以降も繰り返し同一性感覚の再確信に向けた心理的危機が生じうると考えられてい

る。こうした考えに従えば、同一性感覚は青年期固有の自己感覚ではなく、青年や成人に見られる自己感覚とみなすことができる。また、同一性感覚には「本当の自分」という本来感と同様の概念が含まれていることも考えられる。

このように、定義や概念に共通する内容をもつ自尊感情、本来感、同一性感覚の特徴を調査することにより、共通性や相違性をみていくこととする。

## 方法

### （1）質問紙の作成

質問紙は、次の項目から構成された。

**(a)属性** 学年，年齢，性別に加え、「心から信頼できる友人がいるか」、「現在ストレスを感じているか」という現在の状態について4件法で尋ねた。

**(b)自己効力感** 現在の生活場面で生じる行為として「勉強」、「人間関係」、「ストレス対処」をとりあげ、「かなりうまくできていない」、「どちらかというとうまくできていない」、「どちらかというとうまくできている」、「かなりうまくできている」という回答から、自己効力感の程度を尋ねた。

**(c)自己感覚の評価** ①ローゼンバーグ自尊感情尺度10項目（山本・松井・山成，1982），②本来感尺度7項目（伊藤・児玉，2005），③Rasmussenの自我同一性尺度日本語版（REIS）の「V. 同一性」因子12項目（宮下，1987），④自己愛人格目録短縮版（NPI-S）の「優越感・有能感因子」因子10項目（小塩，1999）の4種類。

**(d)関係性の評価** さまざまな「生き生きとした関わり合い」の体験の蓄積から形成されているであろう自己と他者・社会との関係性の評価として、小野と福岡（2018）による「つながりの実感」尺度から取り上げた14項目。「いいえ（1点）」と「はい（2点）」の2件法によって

評定させた。

(e)心理的適応状態 日本版 General Health Questionnaire28 項目版（中川，大坊，1985）。

(f)対人行動 ①日本版 Buss-Perry 攻撃性質問紙(BAQ)の 24 項目（安藤明人・曾我祥子・山崎勝之・島井哲志・嶋田洋徳・宇津木成介・大芦治・坂井明子，1999），②自己開示尺度の 48 項目（丹羽・丸野，2010）。

## (2) 調査の実施

調査時期は，2019 年 7 月であった。

調査は 2 名の学生の卒業研究を含む研究を目的として講義の時間の一部を利用して集団で実施された。調査協力の依頼の際には，「調査に同意しないことによって授業や成績に不利益は生じない」，「回答内容は研究以外のことには一切使用しない」，「個人が特定されることや情報が外部に漏れることもないようにデータ管理に留意する」という旨を説明し，質問紙に記載した調査協力に同意の有無にチェックしてもらった上で実施した。なお，本研究は静岡福祉大学研究計画倫理審査委員会の許可を受けている。

## 結果

### (1) 調査対象者

静岡福祉大学の 18 歳から 24 歳までの大学生 101 名(男性 42 名，女性 59 名)であった。平均年齢は 19.17±1.33 歳であった。学年は 1 年生 62 名，2 年生 17 名，3 年生 13 名，4 年生 9 名であった。

調査対象者の生活状態として，「心から信頼できる友人の有無」ならびに「現在のストレスの有無」について尋ねた。その結果，心から信頼できる友人の有無に対して，「明らかにいない」3 名，「あまりいない」12 名，「なんとなくいる」36 名，「明らかにいる」50 名という回答であった。現在のストレスの有無に対しては，「全く感じていない」3 名，「あまり感じていない」24 名，「なんとなく感じている」45 名，「強く感じている」29 名であった。このことから，「心からの信頼できる友人」が「何となく・明らかに」いる者が 85.1%，「現在のストレス」は「何となく・強く」感じる者は 73.3%であったことが示された（表 1）。

また，調査対象者に，「現在，あなたはご自分が期待しているのと同じような勉学をどの程度うまくできていると感じますか？」，「現在，あなたはご自分が期待し

表 1 調査対象者

性別	男性	42
	女性	59
学年	1 年	62
	2 年	17
	3 年	13
	4 年	9
あなたには心から信頼できる友人はいますか？	明らかにいない	3
	あまりいない	12
	何となくいる	36
	明らかにいる	50
現在，ストレスを感じていますか？	全く感じていない	3
	あまり感じていない	24
	何となく感じている	45
	強く感じている	29
計		101

ているのと同じような人間関係をどの程度うまくできていると感じますか？」，「現在，あなたはご自分が期待しているのと同じようなストレス対処をどの程度うまくできていると感じますか？」という 3 種類の行為に対する自己効力感の程度を尋ねた。その結果，「勉学」に対する自己効力感は，「かなりうまくできていない」22 名，「どちらかというとうまくできていない」57 名，「どちらかというとうまくできている」21 名，「かなりうまくできている」1 名であった。「人間関係」に対する自己効力感は，「かなりうまくできていない」16 名，「どちらかというとうまくできていない」22 名，「どちらかというとうまくできている」55 名，「かなりうまくできている」8 名であった。「ストレス対処」に対する自己効力感は，「かなりうまくできていない」23 名，「どちらかというとうまくできていない」36 名，「どちらかというとうまくできている」35 名，「かなりうまくできている」7 名であった。このことから，「人間関係」に対する自己効力感は「（どちらかというと・かなり）できている」と評価する者は 62.4%と過半数を超えているが，「ストレス対処」に対する自己効力感は「（どちらかというと・かなり）できている」と評価する者は 41.6%と半数を満たさず，「勉学」に対する自己効力感は「（どちらかというと・かなり）できている」と評価する者は 21.8%と低いことが示された。

### (2) 自己感覚の相互の関連性

自尊感情尺度因子，本来感尺度因子，同一性感覚因子ならびに優越感・有能感因子のそれぞれの間でピアソンの積率相関係数を算出した。その結果，自尊感情と本来感との間は.667，自我同一性との間は.652，優越感・有能

感との間は.557であった。本来感と自我同一性との間は.593、優越感・有能感との間は.337であった。自我同一性と優越感・有能感との間は.314であった。このように、4種類の自己感覚の単相関の場合、すべての組み合わせにおいて弱～中等度の有意な正の相関関係が示された（表2）。

表2 自己感覚間の積率相関係数

	①	②	③
①自尊感情			
②本来感	.667**		
③同一性	.652**	.593**	
④優越感・有能感	.557**	.377**	.314**

次に、自尊感情因子、本来感因子、同一性因子、優越感・有能感因子のそれぞれを目的変数とし、それ以外の自己感覚の尺度を説明変数とする重回帰分析を行った。自尊感情尺度を目的変数とした重回帰分析結果では、本来感尺度（ $\beta=0.39, p<.01$ ）、自我同一性因子（ $\beta=0.24, p<.001$ ）、優越感・有能感因子（ $\beta=0.33, p<.001$ ）という説明変数すべてに有意な正の説明力が示された（ $F(3.93)=43.23, p<.001$ ）。

本来感尺度を目的変数とした重回帰分析結果では、自尊感情尺度（ $\beta=0.43, p<.001$ ）ならびに同一性因子（ $\beta=0.37, p<.001$ ）において有意な正の説明力が示された（ $F(3.93)=35.25, p<.001$ ）。

同一性因子を目的変数とした重回帰分析結果では、自尊感情尺度（ $\beta=0.32, p<.01$ ）ならびに本来感尺度（ $\beta=0.43, p<.001$ ）において有意な正の説明力が示された（ $F(3.93)=25.66, p<.001$ ）。

優越感・有能感因子を目的変数とした重回帰分析結果では、自尊感情尺度（ $\beta=0.54, p<.001$ ）に有意な正の説明力が示された（ $F(3.93)=14.04, p<.001$ ）。

これらの結果から、有能感・優越感因子と自尊感情因子との間には、互いに有意な関連性のある一方、本来感尺度と同一性因子は有能感・優越感因子の間に有意な関連のないことが示唆された（表3）

さらに、3種類の行為に対する自己効力感を「（どちらかというと・かなり）できていない」群と「（どちらかというと・かなり）できている」群に再分類し、群別に自尊感情尺度、本来性尺度、同一性因子の平均得点を算出し、t検定を行った。その結果、「勉学」に対する自

己効力感では、「できていない」群よりも「できている」群の方が、自尊感情尺度、本来感尺度、同一性尺度の平均得点が有意に高いことが示された（ $t=-3.45, p<.01, t=-4.05, p<.01, t=-2.49, p<.05, df=99$ ）。「人間関係」に対する自己効力感では、「できていない」群よりも「できている」群の方が、自尊感情尺度、本来感尺度、同一性尺度の平均得点が有意に高いことが示された（ $t=-4.75, p<.001, t=-3.43, p<.01, t=-4.06, p<.001, df=99$ ）。「ストレス対処」に対する自己効力感では、「できていない」群よりも「できている」群の方が、自尊感情尺度、本来感尺度、同一性尺度の平均得点が有意に高いことが示された（ $t=-3.86, p<.001, t=-3.22, p<.01, t=-4.67, p<.001, df=99$ ）。

これらの結果から、3種類の行為に対する自己効力感すべてにおいて、自尊感情尺度の平均得点、本来感尺度の平均得点、同一性因子の平均得点は、「できていない」群よりも「できている」群の方が有意に高い傾向があることが示された。

### （3）関係性の評価と自己感覚との関連

「つながりの実感」尺度から用いた14項目のうち10項目について「いいえ」と回答した群と「はい」と回答した群別に、自尊感情尺度、本来感尺度、同一性因子の平均得点を算出し、さらにt検定を行った（表4）。

その結果、自尊感情と本来感ならびに同一性のすべてにおいて有意差が見られた項目は、「自分は一人ではないと感じますか?」、「あなたは、周りから守られている感覚がありますか?」、「すぐに会うことのできない人のことも思い浮かべて、そばに感じることはありませんか?」、「困難に直面した時に、頼りになる人がいますか?」、「毎日の生活のなかで大切にしている日課はありますか?」という5項目であった。これらの項目の「はい」群は「いいえ」群よりも自尊感情尺度、本来感尺度、同一性因子の平均得点が有意に高いことが示された。

本来感と同一性に有意な関連が見いだされた項目は、「友達に会うことが楽しいと思いますか?」、「あなたを元気づけてくれる人はいますか?」、「幼少期に見た景色を見てなつかしいと思いますか?」という3項目であった。これらの項目の「はい」群は「いいえ」群よりも本来感尺度や同一性因子の平均得点が有意に高いことが示された。

自尊感情と同一性に有意な関連が見いだされた項目は「幼少期に過ごした場所を思い出すとあたたかい気持

ちになりますか？」であり、「はい」群は「いいえ」群より自尊感情尺度や同一性因子の平均得点が有意に高いことが示された。

本来感のみに有意な関連が見いだされた項目は、「人が集まっているところへ行って話をすることが好きですか？」であり、この項目の「はい」群は「いいえ」群よりも本来感尺度の平均得点が有意に高いことが示された。

以上の結果から、これらの関係性があると実感している者は、実感していない者よりも自尊感情、本来感、同一性の自己感覚を強く感じている傾向が示唆された。

#### （４）自己感覚と日本版 GHQ との関連

調査委対象者の自尊感情尺度、本来感尺度、同一性因子の合計得点について、得点程度による差異をみるため、合計得点がパーセンタイル 30 までに位置する者を相対的な低得点群、パーセンタイル 31 から 69 までに位置する者を中等度群、パーセンタイル 70 以上に位置する者を高得点群とそれぞれ分類した。

そして、この 3 群別に日本版 GHQ の下位因子ならびに合計得点の平均得点を算出し、一元配置要因内分散を行った。その結果、自尊感情尺度は、「身体的症状」、「不安不眠」、「社会的障害」、「うつ症状」の下位因子ならびに GHQ 合計点のすべてにおいて有意な効果があることが示された ( $p < .05$ ,  $p < .001$ ,  $p < .001$ ,  $p < .001$ ,  $p < .001$ )。Tukey 法による多重比較の結果、「身体的症状」の得点は高群が低群よりも、「不安不眠」の得点は高群・中等度群が低群よりも、「社会的障害」の得点は高群が低群・中等度群よりも、「うつ症状」の得点は高群・中等度群が低群よりも、GHQ 合計点は高群・中等度群が低群よりも、有意に低い傾向であることが示された ( $p < .05$ )。

本来感尺度は、「身体的症状」、「不安不眠」、「社会的障害」、「うつ症状」の下位因子ならびに GHQ 合計点のすべてにおいて有意な効果があることが示された ( $p < .01$ ,  $p < .05$ ,  $p < .001$ ,  $p < .01$ ,  $p < .001$ )。Tukey 法による多重比較の結果、「身体的症状」の得点は高群が低群よりも、「不安不眠」の得点は高群が低群よりも、「社会的障害」の得点は高群・中等度群が低群よりも、「うつ症状」の得点は高群・中等度群が低群よりも、GHQ 合計点は高群・中等度群が低群よりも、有意に低い傾向であることが示された ( $p < .05$ )。

同一性尺度は、「不安不眠」、「社会的障害」、「うつ症

状」の下位因子ならびに GHQ 合計点のすべてにおいて有意な効果があることが示された ( $p < .001$ ,  $p < .01$ ,  $p < .001$ ,  $p < .001$ )。Tukey 法による多重比較の結果、「不安不眠」の得点は高群が低群・中等度群よりも、「社会的障害」の得点は高群・中等度群が低群よりも、「うつ症状」の得点は高群・中等度群が低群よりも、GHQ 合計点は高群・中等度群が低群よりも、有意に低い傾向であることが示された ( $p < .05$ )。

#### （５）自己感覚と攻撃行動との関連

同様に、自尊感情尺度、本来感尺度、同一性因子の合計得点から分類した低群、中等度群、高群別に、攻撃性尺度の下位因子の平均得点を算出し、一元配置要因内分散を行った。

その結果、自尊感情尺度は、「敵意」と「言語的攻撃」において有意な効果があることが示された ( $p < .001$ ,  $p < .01$ )。Tukey 法による多重比較の結果、「敵意」の得点は低群が高群よりも、「言語的攻撃」の得点は高群が低群よりも、有意に高い傾向であることが示された ( $p < .05$ )。

同じく、本来感尺度も、「敵意」と「言語的攻撃」において有意な効果があることが示された ( $p < .001$ ,  $p < .01$ )。Tukey 法による多重比較の結果、「敵意」の得点は低群が高群よりも、「言語的攻撃」の得点は高群が低群よりも、有意に高い傾向であることが示された ( $p < .05$ )。

同一性尺度は、「敵意」と「短気」において有意な効果があることが示された ( $p < .001$ ,  $p < .01$ )。Tukey 法による多重比較の結果、「敵意」の得点は低群が高群よりも、「短気」の得点は高群が低群よりも、有意に高い傾向であることが示された ( $p < .05$ )。

#### （５）自己感覚と自己開示との関連

同様に、自尊感情尺度、本来感尺度、同一性因子の合計得点から分類した低群、中等度群、高群別に、自己開示尺度の下位因子の平均得点を算出し、一元配置要因内分散を行った。

その結果、自尊感情尺度は、仲良しの人に対する「趣味」と「困難」という浅いレベルの開示において有意な効果があることが示された ( $p < .05$ ,  $p < .05$ )。Tukey 法による多重比較の結果、「趣味」の得点は高群が低群よりも、「困難」の得点は高群が低群よりも、有意に高い傾向であることが示された ( $p < .05$ )。

本来感尺度は、いずれの自己開示において有意な効果は認められなかった。

同一性尺度は、初対面の人に対する「趣味」と「困難」という浅いレベルの開示において有意な効果があることが示された ( $p < .01$ ,  $p < .05$ )。Tukey 法による多重比較の結果、「趣味」の得点は高群が低群よりも、「困難」の得点は高群が低群よりも、有意に高い傾向であることが示された ( $p < .05$ )。

## 考察

### (1) 自己感覚の関連性

自尊感情、本来感、同一性感覚と自己効力感との間に有意な関連があることが認められ、有能性を高く感じているの方がこれらの自己感覚が高い傾向にあることが示された。

また、自尊感情、本来感、同一性感覚は、単相関で見ると、それぞれの間で正の中等度の相関関係があり、共変関係であることが示される。そして、重回帰分析によってこれらの自己評価は互いに説明変数として有意に影響を及ぼしていることが示された。また、優越感・有能感は、自尊感情とは有意な影響を及ぼしたが、本来感との間では有意な影響を及ぼしていなかった。こうした結果は、伊藤・川崎・小玉 (2011)、福留・藤田・戸谷・小林・古川・森永 (2017) の研究結果と一致するものと推測される。

また、エリクソン理論の同一性感覚は本来感ならびに本来感との関連性がある自尊感情との間で相互の影響力を持つことも示された。これは、内的自尊源を基盤として「本当の自分」を確信する本来感と同様に、同一性感覚も「コミットする価値観など内的自尊源を基盤として自己を確信するもの」といった定義、概念の共通性が反映されていることによると推測される。

### (2) 関係性の評価との関連

分析に用いた項目は、「現実の他者や社会との交流を介した被サポート感や充足感あるいは孤立感の欠如」、「ポジティブな感情の伴う他者や場面のイメージの想起」といった内容である。言い換えると、これは、今までの他者や社会との関わりあいの体験の積み重ねのなかで形成された、「つながり」という関係性の評価であると推測される。こうした肯定的かつ全般的な関係性を高く評価することは自尊感情、本来感、同一性感覚を高く維持

する、あるいは高めることに影響を及ぼすことが示唆される。

### (3) 心理的適応状態ならびに対人行動との関連性

自尊感情、本来感、同一性感覚のそれぞれが精神的健康状態との間で有意な関連性が見出され、これらの自己感覚が高い状態にあると精神的健康状態は良好であることが示された。また、攻撃性のうち、認知的側面の攻撃性である「敵意」もまた、自尊感情、本来感、同一性感覚のそれぞれとの間で有意な関連性が見出され、これらの自己感覚が高い状態にあると、「敵意」は低いことが示された。こうした傾向から、いずれの自己感覚も心理的適応状態の指標となりうることが示唆される。

そのほかの側面の攻撃性については、同一性感覚は情動的側面である「短気」と、自尊感情と本来感とは道具的側面である「言語的攻撃」との間で有意な関連性が見出された。同一性感覚が高い者は「短気」は生じにくくなり、自尊感情や本来感の高い者は「言語的攻撃」が生じやすくなる傾向がみられた。このことから、自己の連続性・斉一性・帰属性の確信といった同一性感覚をより達成することは「かっとなることを抑えるのが難しいときがある」などといった負の情動を抑制させる影響を持つことが示唆される。また、内外の自尊源に基づく自己の存在価値を高く評価することは「友達の意見に賛成できないときには、はっきり言う」など自己主張行動を生じさせる方向に影響を及ぼすことが示唆される。

他者との親密な関係構築の上で用いられる自己開示行動との関連をみると、同一性感覚の高い者は初対面の人に対する「趣味」や「困難」という浅いレベルでの自己開示行動を多く取る傾向が、自尊感情の高い者は仲良しの人に対する「趣味」や「困難」という浅いレベルでの自己開示行動を多く取る傾向が示された。このことから、自己を高く確信できると未知の他者への自己開示をするという好奇心・経験への開放性の高さ、といった心理状態が生じることが推測される。一方、自尊感情は、高評価を維持するという自己評価維持動機あるいは自己高揚動機が働くことによって、評価を下げるリスクの少ない仲良しの人への自己開示行動が増すのではないかと推測される。

## 文献

安藤明人・曾我祥子・山崎勝之・島井哲志・嶋田洋徳・

- 宇津木成介・大芦治・坂井明子. (1999). 日本版 Buss-Perry 攻撃性質問紙 (BAQ) の作成と妥当性, 信頼性の検討 心理学研究, 70 巻, 5 号, pp384-392.
- 伊藤正哉・小玉正博. (2005). 自分らしくある感覚 (本来感) とストレス反応, およびその対処行動との関係 健康心理学研究, 18 巻, 1 号 pp24-34.
- 伊藤正哉・小玉正博. (2005). 自分らしくある感覚 (本来感) と自尊感情が well-being に及ぼす影響の検討 教育心理学研究, 53 巻, pp74-85.
- 伊藤正哉・川崎直樹・小玉正博. (2011). 自尊感情の 3 様態—自尊源の随伴性と充足感からの整理— 心理学研究, 81 巻, pp560-568.
- 小塩真司. (1998). 青年における自己愛傾向と自尊感情, 友人関係のあり方との関連 教育心理学研究, 46 巻, pp280-290.
- 小野聡子・福岡欣治. (2018). つながりの実感および老年的超越からみた後期高齢者および超高齢者の主観的幸福感 川崎医療福祉学会誌, 27 巻, 2 号, pp313-323.
- 中川泰彬・大坊郁夫. (1985). 日本版 GHQ 精神健康調査票手引き 日本文化科学社
- 丹羽空・丸野俊一. (2010). 自己開示の深さを測定する尺度の開発
- 福留広大. (2017). ローゼンバーグ自尊感情尺度の 2 側面に関する研究—「肯定的自己像の受容」と自己愛, well-being との関連— 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第 3 部, 66 号 pp151-157.
- 福留広大・藤田尚文・戸谷彰宏・小林渚・古川善也・森永康子. (2017). 中学生におけるローゼンバーグ自尊感情尺度の 2 側面—「肯定的自己像の受容」と「否定的自己像の拒否」— 教育心理学研究, 65 号 pp183-196.
- 宮下一博. (1987). Rasmussen の自我同一性尺度の日
- 本語版の検討 教育心理学研究, 35 巻, 3 号, pp253-258.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子. (1982). 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30 巻, 1 号, pp64-6

表 3 自尊感情尺度, 本来感尺度, 同一性因子, 優越感・有能感因子を目的変数とした重回帰分析結果

説明変数	自尊感情		本来感		同一性感覚		優越感・有能感	
	$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t
自尊感情			0.43	4.32***	0.32	2.78**	0.54	4.45***
本来感	0.39	2.28**			0.43	4.14***	0.05	0.37
同一性感覚	0.24	4.32***	0.37	4.15***			-0.02	-0.17
優越感・有能感	0.33	4.45***	0.03	0.37	-0.02	-0.17		
調整済 R <sup>2</sup>	0.57		0.52		0.44		0.29	

\*\* p<.01, \*\*\* p<.001

表 4 自己効力感の程度別にみた自尊感情, 本来感, 同一性感覚の平均得点

		自尊感情			本来感			同一性感覚		
		M	SD	t	M	SD	t	M	SD	t
勉学	できていない群	25.17	7.19	-3.45	25.17	7.19	-4.05	47.73	10.04	-2.49
	できている群	31.50	7.82	**	25.45	5.45	**	53.91	11.11	*
人間関係	できていない群	22.19	5.76	-4.75	18.32	6.89	-3.43	43.97	10.86	-4.06
	できている群	29.12	7.63	***	22.73	5.07	**	52.16	9.12	***
ストレス 対処	できていない群	24.05	6.13	-3.86	19.47	5.81	-3.22	45.32	9.23	-4.67
	できている群	29.78	8.48	***	23.31	6.03	**	54.36	10.08	***

\* p<.05, \*\* P<.01, \*\*\* p<.001

表 5 「つながりの実感」項目の回答別に算出した自尊感情, 本来感, 自我同一性の平均得点

			自尊感情			本来感			同一性感覚		
			M	SD	t	M	SD	t	M	SD	t
自分は一人ではないと感じますか?	いいえ	19	21.00	7.43	-3.45	16.21	6.90	-4.05	39.79	11.48	-2.49
	はい	82	27.72	7.27	***	22.20	5.45	***	51.23	9.10	***
あなたは、周りから守られている感覚がありますか?	いいえ	25	23.38	7.82	-2.32	18.68	7.24	-2.28	41.28	9.44	-4.09
	はい	76	27.49	7.46	*	21.86	5.61	*	51.64	9.62	***
すぐに会うことのできない人のことも 思い浮かべて、そばに感じることが ありますか?	いいえ	49	24.20	8.03	-2.86	19.51	6.73	-2.53	46.61	10.92	-2.33
	はい	52	28.53	6.89	**	22.54	5.25	*	51.40	9.70	*
困難に直面した時に、頼りになる人が いますか?	いいえ	22	21.30	6.84	-3.56	15.59	6.23	-5.31	39.68	11.32	-5.34
	はい	79	27.82	7.40	**	22.59	5.25	***	51.70	8.72	***
毎日の生活のなかで大切にしている 日課はありますか?	いいえ	44	24.31	7.95	-2.48	18.82	6.44	-3.38	46.55	12.32	-2.16
	はい	57	28.13	7.18	*	22.81	5.40	**	51.04	8.53	*
友達に会うことが楽しいと思いますか?	いいえ	8	21.00	10.07	-1.98	13.50	7.48	-3.86	31.75	11.27	-5.51
	はい	93	26.90	7.41		21.72	5.64	***	50.57	9.09	***
あなたを元気づけてくれる人はいますか?	いいえ	9	21.38	8.05	-1.98	14.89	7.66	-3.30	37.89	12.33	-3.53
	はい	92	26.93	7.57		21.67	5.71	**	50.17	9.75	**
幼少期に見た景色を見てなつかしいと 思いますか?	いいえ	9	21.63	5.15	-1.88	15.11	6.68	-3.17	38.22	12.50	-3.41
	はい	92	26.91	7.78		21.65	5.84	**	50.14	9.77	**
幼少期に過ごした場所を思い出すと あたたかい気持ちになりますか?	いいえ	21	23.21	7.46	-2.09	19.19	7.76	-1.58	44.81	12.41	-2.12
	はい	80	27.27	7.62	*	21.56	5.64		50.20	9.77	*
人が集まっているところへ行って 話をするのが好きですか?	いいえ	63	25.46	7.72	-1.63	20.06	6.48	-2.15	47.98	11.32	-1.35
	はい	38	28.05	7.55		22.74	5.31	*	50.89	8.95	

\* p<.05, \*\* P<.01, \*\*\* p<.001

表 6 自尊感情, 本来感, 同一性の得点の程度別に算出した General Health Questionnaire の平均得点

		身体的症状			不安不眠			社会的障害			うつ症状			GHQ 合計			
		M	SD	F	M	SD	F	M	SD	F	M	SD	F	M	SD	F	
自尊感情	低	31	3.94	1.65	4.77	4.55	1.89	11.97	2.87	2.06	10.01	3.61	2.78	15.14	14.97	6.72	15.85
	中	29	3.00	1.73		3.03	2.11		2.14	1.81		1.83	2.24		10.00	6.54	
	高	37	2.65	1.83	*	2.08	2.19	***	1.00	1.35	***	0.57	1.79	***	6.30	5.81	***
本来感	低	32	3.97	1.62	5.53	4.00	2.14	3.72	2.97	1.87	9.10	3.25	2.84	6.44	14.19	6.96	8.71
	中	35	3.11	1.83		3.00	2.34		1.63	1.68		1.54	2.28		9.29	6.64	
	高	34	2.53	1.83	**	2.53	2.19	*	1.21	1.68	***	1.21	2.28	**	7.47	6.63	***
同一性感覚	低	35	3.66	1.76	2.07	4.34	1.97	11.72	2.94	2.20	10.83	3.60	2.83	13.82	14.54	7.33	13.53
	中	26	3.15	1.67		3.31	2.20		1.77	1.21		1.50	1.82		9.73	5.10	
	高	40	2.80	1.96		2.03	2.08	***	1.10	1.52	**	0.85	2.11	***	6.78	6.47	***

\* p<.05, \*\* P<.01, \*\*\* p<.001



表 7 自尊感情, 本来感, 同一性の得点の程度別に算出した攻撃性尺度の平均得点

		短気			敵意			身体的			言語的			
		N	M	SD	F	M	SD	F	M	SD	F	M	SD	F
自尊感情	低	31	15.77	4.96	1.50	22.97	4.94	12.00	15.52	5.52	0.26	13.61	4.91	3.76
	中	29	14.10	3.99		20.17	3.85		15.03	4.24		13.97	3.91	
	高	37	14.16	4.07		17.62	4.52	***	15.89	4.45		16.27	4.21	**
本来感	低	32	14.91	4.93	0.39	22.88	5.22	10.72	15.25	5.37	0.22	12.69	4.53	5.94
	中	35	15.03	3.78		20.00	3.58		15.46	3.85		15.91	3.79	
	高	34	14.15	4.58		17.65	4.87	***	16.00	5.03		15.68	4.37	**
同一性感覚	低	35	16.40	5.07	4.48	24.00	4.59	27.11	16.71	4.94	1.99	14.40	4.78	0.80
	中	26	14.19	4.05		19.50	3.25		15.62	4.36		14.31	4.04	
	高	40	13.53	3.59	**	17.13	4.05	***	14.55	4.67		15.50	4.39	

\* p<.05, \*\* P<.01, \*\*\* p<.001

表 8 自尊感情, 本来感, 同一性の得点の程度別に算出した自己開示尺度の平均得点

		初対面の人			趣味			困難			欠点			否定的		
		N	M	SD	F	M	SD	F	M	SD	F	M	SD	F		
自尊感情	低	31	26.19	8.20	3.00	8.87	4.22	1.82	17.45	8.52	0.21	15.65	8.05	0.01		
	中	29	28.14	7.34		9.59	4.42		16.17	6.60		15.45	8.58			
	高	37	31.19	9.52		11.19	6.28		17.11	8.44		16.22	9.42			
本来感	低	32	26.06	8.74	1.80	8.28	3.94	2.02	17.75	8.75	0.53	14.78	7.90	0.29		
	中	35	29.11	6.97		10.54	4.91		16.46	7.08		16.40	8.50			
	高	34	29.85	9.87		10.44	6.26		15.76	7.98		15.53	9.58			
同一性感覚	低	35	25.23	7.45	5.83	8.37	3.88	4.48	16.66	8.07	0.46	16.66	8.07	2.06		
	中	26	27.62	7.16		8.88	4.20		15.46	7.21		15.46	7.21			
	高	40	31.68	9.51	**	11.63	6.25	*	17.38	8.29		17.38	8.29			
		仲良しの人			趣味			困難			欠点			否定的		
		N	M	SD	F	M	SD	F	M	SD	F	M	SD	F		
自尊感情	低	31	34.77	7.88	3.81	12.42	5.39	3.60	21.55	9.98	0.84	19.16	11.65	0.26		
	中	29	33.48	6.13		12.90	4.97		19.83	7.13		18.31	8.72			
	高	37	38.03	6.75	*	15.68	5.82	*	22.68	9.09		20.14	10.24			
本来感	低	32	33.44	7.10	2.16	11.69	5.15	2.99	20.06	8.53	0.52	15.94	7.46	2.87		
	中	35	36.09	5.89		14.97	4.90		22.29	7.96		21.79	10.98			
	高	34	36.88	7.93		13.94	6.48		21.21	10.13		19.32	11.04			
同一性感覚	低	35	33.91	7.74	2.06	12.62	5.20	1.38	21.44	7.62	0.15	18.32	8.83	0.97		
	中	26	35.04	5.79		13.08	5.45		20.38	8.08		17.46	8.84			
	高	40	37.18	7.13		14.70	6.12		21.55	10.44		20.78	11.94			

\* p<.05, \*\* P<.01, \*\*\* p<.001

# 新型コロナウイルス感染症禍における精神保健福祉援助 実習に求められる対策や工夫についての一考察

飛田 義幸

A Study on the Required Measures and Ingenuity for Mental Health Social Work Practicum under the  
Countermeasure Status of COVID-19 Infection.

Yoshiyuki TOBITA

## はじめに

現在の状況では画餅の理想論となってしまうかもしれないが、目の前の精神障害のある人に向き合い、共にその社会的復権に取り組むことを業とする精神保健福祉士を養成する過程において、実際に現場で精神障害を持つ当事者と直接対面してのかかわりを体験することは不可欠な要素の一つであると考えられる。一方で、実習生や巡回教員が訪問することで、現場の利用者や職員の健康を害することになっては、保健即ち人の健康の保持増進を図るべき立場としては本末転倒である。2021年現在、2020年2月28日の厚生労働省事務連絡「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う医療関係職種等の各学校、養成所及び養成施設等の対応について」により、学内での代替実習（以下、学内実習）が認められるようになってきている。精神保健福祉士養成校（以下、養成校）には、奥貫ら<sup>1)</sup>の報告にある様に、「代替実習のプログラム作成を行いつつも、現地実習を行う前提で準備を進める」、「(実習先に対し) 契約締結が実習の受入れ中止、延期等を妨げないこと、また実習1か月前に改めて実施について協議する」といった、学外実習と学内実習の両面対応を迫られたところも多く、2021年度においても状況は変わらないものと思われる。2020年度のソ教連調査<sup>2)</sup>では、養成校のうち約51.5%が全部もしくは一部で代替実習プログラムを実施しており、すべて通常の実習で実施した46.8%を上回っていた。代替実習の内容としては、多い順に①「記録の作成」、②「個人・グループでの振り返りやスーパービジョン」、③「ゲストスピーカーの招聘」、④「事例学習」、⑤「ロールプレイやグループワーク」、⑥「実習予定先とのオンライン活用」となっ

おり、学内の教員と学生によるプログラムの他に、灰原<sup>3)</sup>の様に、Zoom等を活用したオンライン実習プログラム作成等の積極的な試みもみられる。一方で、学外実習を行うにあたっては、先述の奥貫ら<sup>1)</sup>が作成した、「実習開始についての基準とフローチャート」等により、学生、実習先、養成校の三者で実習実施の可否についての共通判断を行う基準を定める工夫が行われている。先述のソ教連調査<sup>2)</sup>でも、予定していた実習先での実習が困難となった場合、「代替実習への切り替え」(34.1%)よりも、「他の実習先を探す」(41.1%)や「実習時期の延期等」(26.4%)での対応が多く、実習本来の形である現場での実習を模索する動きが主流であることが窺える。同調査<sup>2)</sup>や奥貫らの報告<sup>1)</sup>では、代替実習を行う際の困難（担当教員の負担等）についても述べられているが、学外実習を行う際には、むしろ実習先の職員等に様々な負担が生じることが考えられる。

次に、2020年度と2021年度のソ教連調査を比較してみたい。2020年度調査によると、実習実施方法として、現場実習が45.5%、現場実習と代替実習が39.9%、代替実習が15.5%、次年度に延期が3%であった。2021年度ソ教連調査<sup>4)</sup>では、実習実施方法として「すべて通常の実習で実施」が75.1%、「一部を実習、一部を実習代替プログラムで実施」が16.3%、「すべて実習代替プログラムで実施」が3.0%で行われていた。全体として、通常の実習（現場実習）が増加している様子が伺える。

留意点として、実習実施方法の方針決定時期は、2021年の3月以前が45.1%、4月の緊急事態宣言前が18.9%、4月7日の緊急事態宣言後が28.8%であり、

70.4%の養成校において 2020 年度から方針変更は行われていなかった。変更内容を見ると、学内での代替実習プログラムから現場での対面実習に変更した学校が 48.1%と多く、変更理由としては、新型コロナウイルス感染状況をみてのものが 70.4%と支配的であり、2021 年春の時点では、比較的にはあるが希望論的樂觀的な判断がなされていた様子が伺える。実習実施方法の決定は、64%という過半数において緊急事態宣言前における判断によるものであって、調査自体も 2021 年 6 月時点のものであり、演習授業の実施方法も、2021 年 4 月時点と 6 月時点と比較すると対面授業が 132 校から 114 校に減っており、遠隔授業が 11 校から 21 校に増えている。新型コロナウイルスデルタ株が流行し全国的な緊急事態宣言が発令された 2021 年度夏季実習では、実習の一部や全部を代替プログラム（学内実習等）にする養成校がさらに増加したものと推察される。代替実習プログラムについて、ソ教連調査<sup>[4]</sup>では、全部あるいは一部代替実習とする方針の学校のうち、2021 年 6 月時点で「作成済み」が 46.7%、「代替プログラムを作成中」が 24.4%、「今後作成予定」が 20%であった。2021 年の夏季実習の時期には 7 割以上の学校で代替実習の準備が整っているものと考えられる。

以上の経過を踏まえると、今後、代替実習の準備を整えようとして現場実習を行うところや、現場実習と代替実習を組み合わせる実施するところが増加することが想定される。代替実習の方法については、代替実習の試みやそのガイドラインの作成に関する文献が複数存在し、2021 年度には代替実習の準備も進んでいるものと推察される。とはいえ、比較的感染者数の少ない地域においては、本来の実習形態である現場実習を模索し、「比較的感染者の発生が少ない（いない）地域への実習施設・機関にも実習配属地域を拡大」<sup>[4]</sup>する対応を行っているものと推察される。そのため、今後、コロナ禍での現場実習に関する知見がさらに必要になると考えられる。概観したところ、精神保健福祉士を養成する大学等、実習生を依頼する立場からの現場実習実施のための感染症対策や配慮に関する論文等が複数ある一方で、実習を受け入れる立場からの論文は見当たらなかった。実習生を受け入れる側の視点から、感染症蔓延下の現場実習で生じる負担や困難、必要な工夫について考察することは、今後も続くであろう新

型コロナウイルス禍での実習を考えるうえで有効であると考えられる。本稿では、実習先の職員の声からそうした負担や工夫等について考えることで、感染症蔓延下でのソーシャルワーク実習についての示唆を得ることを目的とした。

## 方法

以下のとおり、文献レビューおよびリモートインタビューを行った。

### 文献レビュー

Cinii にて、当初、「精神保健福祉」、「実習」、「コロナ」および、「精神保健福祉」、「実習」、「感染症」の AND 検索でキーワード検索を行ったが、該当件数は 0 であった。そこで、「実習」「コロナ」の AND 検索でキーワード検索を行ったところ、230 件が該当した。230 件について概観し、その内容として精神保健福祉援助実習、社会福祉士相談援助実習にかかわるものを抽出したところ、(表 1)のとおり 4 件が該当した (N=4)。該当した文献の中から、新型コロナウイルス感染症禍での現場実習を行うための取り組みに関する記述を抽出したうえで文章化を行った。

(表 1)

著者	文献名	掲載先
巻 康弘ら	コロナ禍における相談援助実習に向けた新型コロナウイルス対策～実習システムの整備と実習関係者との連携を通じて～	北海道医療大学看護福祉学部学会誌 17(1), 111-118, 2021
奥貫妃文ら	コロナ禍におけるソーシャルワーク実習：2020 年度の振り返りと今後の課題 (特集「コロナ禍の中での人間社会学部の教育：大学の授業は「不要不急」なのか?」)	人間社会研究人間社会研究 (18), 15-28, 2021 相模女子大学
灰谷 和代	コロナ禍におけるソーシャルワーク実習の対応—オンライン実習プログラムの検討—	東北公益文科大学総合研究論集 39 99-108 2021

齋藤 敏靖	「コロナ禍」における精神保健福祉士・社会福祉士実習（特集 コロナ禍からデイケアについて考える）	デイケア実践研究：日本デイケア学会誌：the journal of the Japanese Society for Day Care Treatment 24(2), 152-156, 2020
-------	---	--

### リモートインタビュー

精神保健福祉士養成の実習生を受け入れている都内の精神に障害のある方が利用する事業所に勤務する精神保健福祉士にリモート手段による半構造化インタビューを実施した（N=13）。通信手段としては、SNS や電話、メール等を利用した。得られたデータについて、構造化された項目については項目別にグラフ化し、構造化されていない内容については内容別にカテゴリー化を行った。

### 倫理的配慮と感染防止

静岡福祉大学研究倫理審査の承認を受け、調査への協力は回答者の自由意志によるものであり、不同意による不利益がない旨を明示した上で同意を得て調査を実施した。また、結果等の記載にあたっては、対象者やその所属がわからない様に十分な配慮を行い、発言内容からも個人が特定できないよう留意した。感染防止の観点から、全ての調査は非対面（リモート）形式で実施した、また、回答者への負担軽減の観点から質問内容の半構造化を行った。

### 結果

#### 文献ビュー

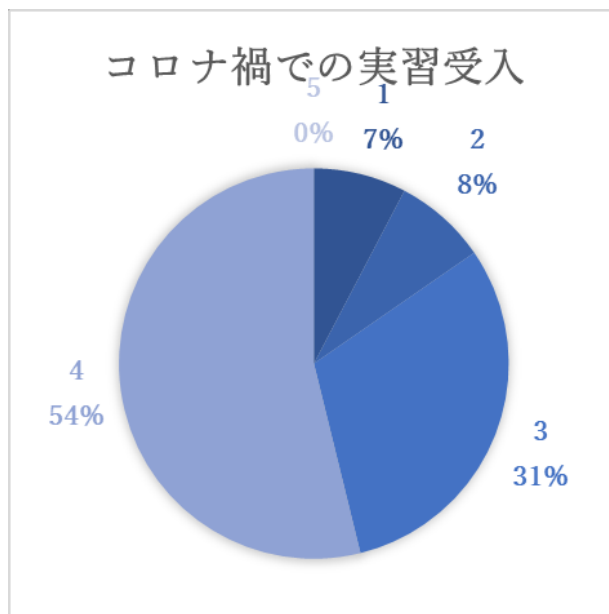
「実習の基準とフローチャートを作成」、「事前指導の講義は最後までオンラインで実施」、「実習前に2回オンラインで学生と面談を行った。そこで学生の体調を確認」、「配属先にボランティアに行くことが（中略）できなかった」。「心身の健康を保ち実習に臨むことをより重視することにし、（事前学習）課題の提示は必要最低限」、「実習中に学生が感染した場合の補償や学生が感染源となった場合の賠償などについて（中略）検討」、「A 事業所で実施するオンライン実習プログラム

を、A 事業所の実習担当者と検討し計画、実施」、「新たに COVID-19 に関する補償内容も含む『実習保健』に加入」、「社会福祉実習における新型コロナウイルス対策指針（中略）決定」、「『社会福祉実習における体調不良学生への初期対応チャート』を作成」、「実習直前の電話連絡」、「夜間や休日の過ごし方の指示」、「アイガード等の感染予防用品の着用」、「マスクの交換頻度の増加」、「帰校日指導を、原則的に遠隔（オンライン）授業形態で実施」原則禁止としている自動車通勤の条件付きでの許可

### リモートインタビュー

- ・コロナ禍における実習受け入れについて

コロナ禍での実習受け入れについては、図1に示したとおり、「どちらかといえば賛成」という声が多数を占めた。より詳しくは、後進の育成は望むところであるし、本来は諸手を挙げて受け入れたいところではあるが、コロナ禍において自分達が第一に考えるべき利用者の健康や周辺住民の目を考えるとそうもいかないといった本音がみられた。



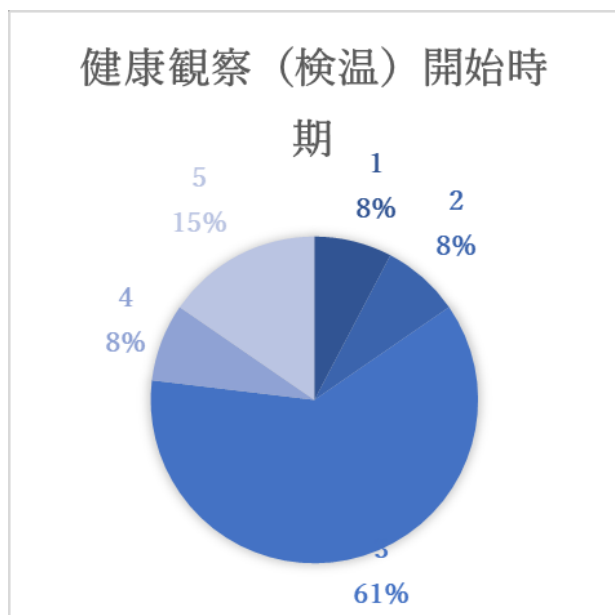
(図1)

凡例：5)賛成 4)どちらかといえば賛成 3)どちらでもない 2)どちらかというのと反対 1)反対

(実習前)

・実習前の健康観察（検温）の開始時期について

実習前の検温等による健康観察の開始時期については、図2のとおり、国立感染症研究所「積極的疫学調査実施要領」の「濃厚接触者の方は、患者と最後に接触があった日（最終接触日）の翌日から14日間は、発症する可能性があります。不要不急の外出は自粛し、健康観察をお願いします。」にも示された2週間前を妥当とする意見が多くみられた。なお、健康観察においては、検温だけでなく倦怠感等の自覚症状についても記載することが大切と考えられていた。

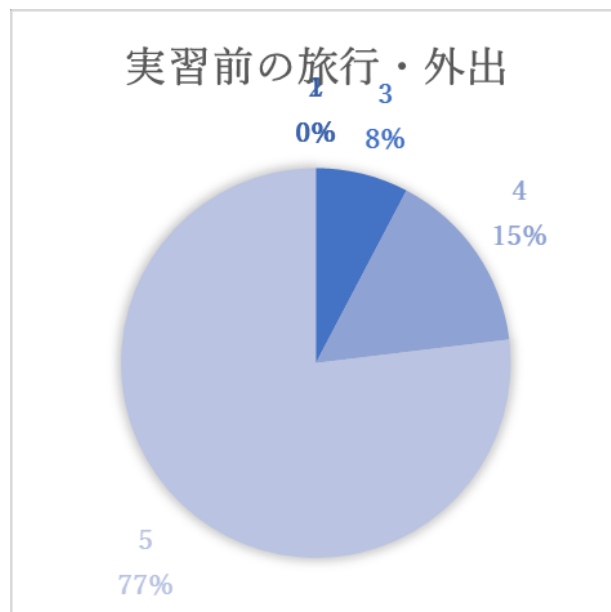


(図2)

凡例：5) 1か月前 4) 3週間前 3) 2週間前 2) 1週間前 1) 1日前

・実習前の外出（旅行）制限について

実習前の外出や旅行については、図3にあるように、不要不急の外出を避け感染防止に努めて欲しいという意見が8割近くを占めた。実習先の職員も元を辿れば学生であるため、学生生活最後の長期休みを有意義に過ごして欲しいという心情もみられ、近隣地域への外出程度は構わないという意見もみられたが、やはり利用者の健康を守るという専門意識から厳しめの意見を言わざるを得ない実情がみられた。

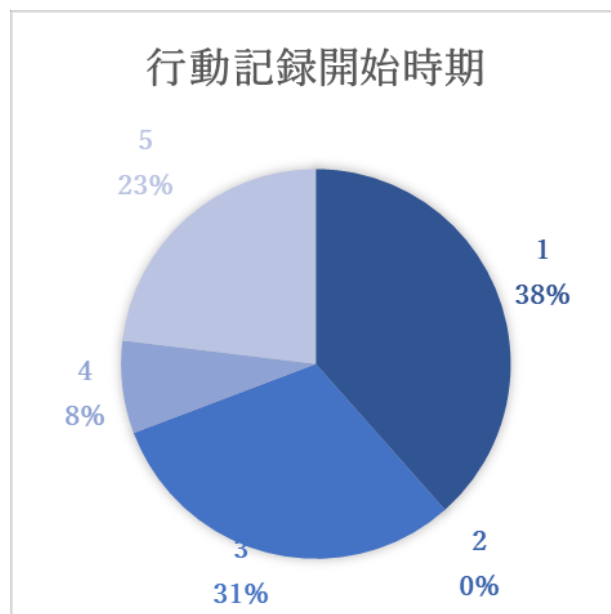


(図3)

凡例：1)制限しない 2)海外は不可 3)県外は不可 4)近隣区市町村内は可 5)不要不急の外出は避ける

・実習前の行動記録の要否と開始時期について

実習前の行動記録の要否と開始時期については、図4にあるように、不要とする意見も4割弱と多かったものの、健康観察と同時期に初めて欲しいとの意見が3割程度みられた。実際に記録として依頼する際に健康観察と行動記録を同一の用紙で行ってもらうことを想定しての意見として表出された様子であった。

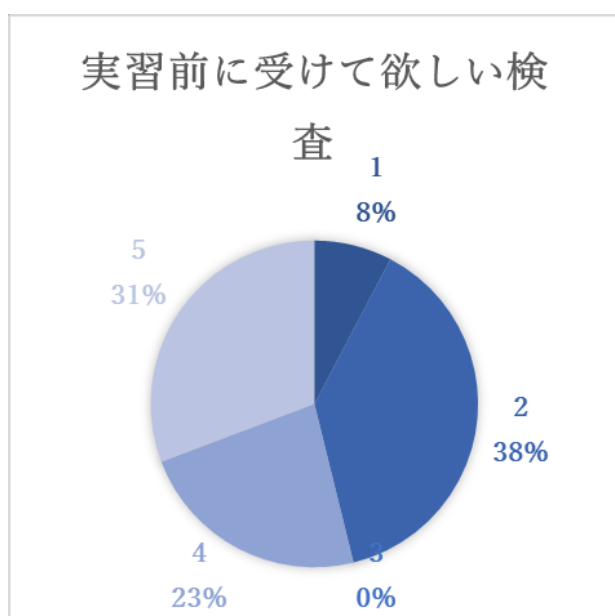


(図4)

凡例：1)不要 2)1週間前 3)2週間前 4)3週間前  
5)1か月前

・実習前にしてもらいたい検査について

実習前に行ってもらいたい検査としては、図5にみられるように、(抗体検査とセットを含めた)PCR検査を求める意見が半数を超えていた他、自己診断を求める意見が4割弱みられた。その理由としては、(全国的なワクチン接種が始まる前の時期では)他に目ぼしい対策もなく巷で宣伝されていたこともあり、PCR検査を求めたいとの意見が聞かれた。

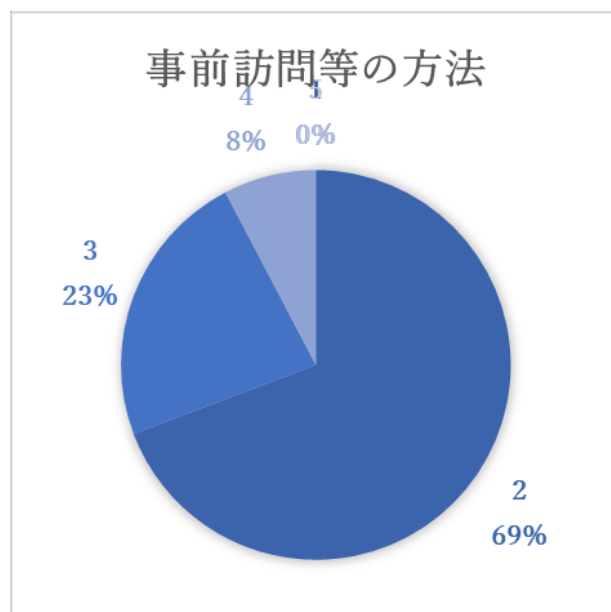


(図5)

凡例：1)特になし 2)倦怠感等を自己診断 3)抗体検査 4)PCR検査 5)PCR・抗体検査両方

・実習前訪問・オリエンテーション方法について

事前訪問やオリエンテーションの方法としては、図6にみられるように、短時間で対面による実施を望む意見が7割近くとなった。コロナ禍とはいえ、人にかかわる者として、その人の人為やペースを感じとり、実際の実習の場を事前に直接見てその雰囲気を感じとった上で実習計画を立てて欲しいとの思いがその背景として聞かれた。



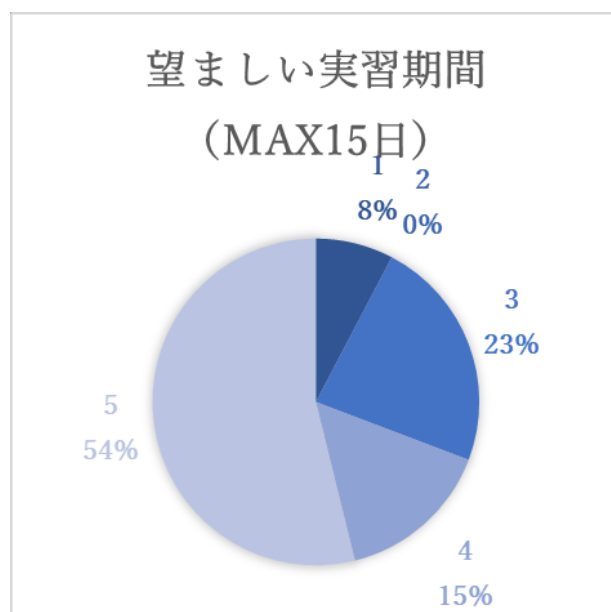
(図6)

凡例：1)通常通り実施 2)短時間で実施 3)ZOOM等で実施 4)電話で実施 5)実施しない

(実習中)

・望ましい実習期間について (最大実習期間 15日間)

望ましい実習期間としては、図7にあるように、全日で良いとする意見が半数を超えていた。一方で、7-10日の短縮実施を望む声も3割程度みられた。実習期間の長さや感染リスクが比例するのではという懸念と、自粛ムードの中で多少は遠慮した方が良いのではという意見がその背景として聞かれた。

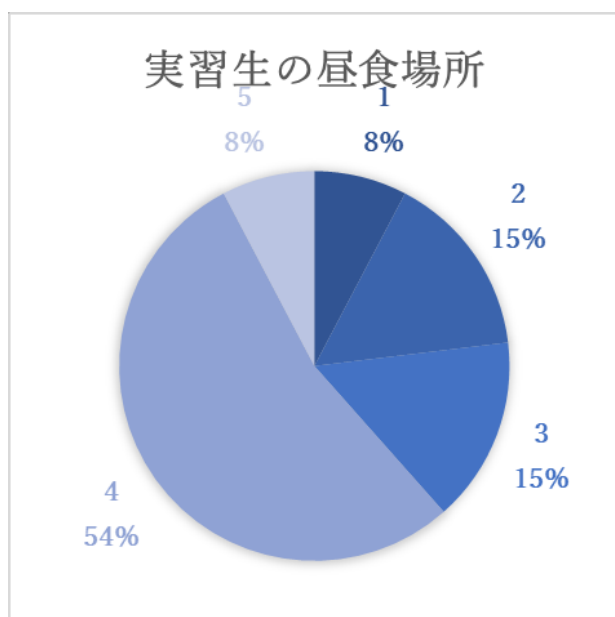


(図 7)

凡例：1)全日（15日） 2)10日以内 3)7日以内  
4)5日以内 5)3日以内

・実習生の昼食場所について

実習生が昼食をとる場としては、図8にあるように、別室での食事を求める意見が5割を超えていた。本来は利用者と一緒にコミュニケーションをとってもらいたい機会としてもらいたいが、感染リスクを考えるとマスクを外す場面では別室でお願いしたいというのがその背景として聞かれた。



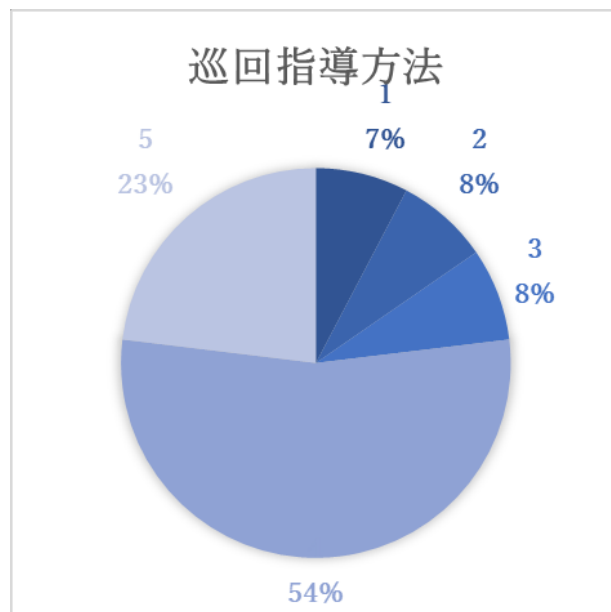
(図 8)

凡例：1)特に制限なし 2)食堂（利用者と一緒） 3)スタッフルーム（職員と一緒に） 4)別室 5)施設外

(巡回指導)

・巡回指導時間・方法について

巡回指導の時間やその方法としては、図9にみられるように、30分以内の短時間で行ってほしいとの意見が5割を超えていた。通常の巡回指導が1時間程度をかけるものであることを考えると、通常時より短時間で行うことを求められた結果となった。

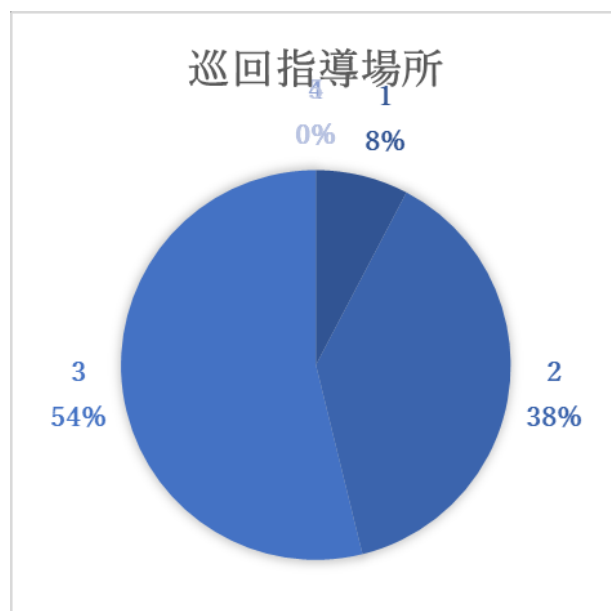


(図 9)

凡例：1)通常通り 2)1時間半以内 3)1時間以内  
4)30分以内 5)電話等極力リモートで実施

・巡回指導の場所について

巡回指導を行う場所としては、利用者等との接触を避けられる特定の部屋や場所を求める意見が9割超と圧倒的多数であった。

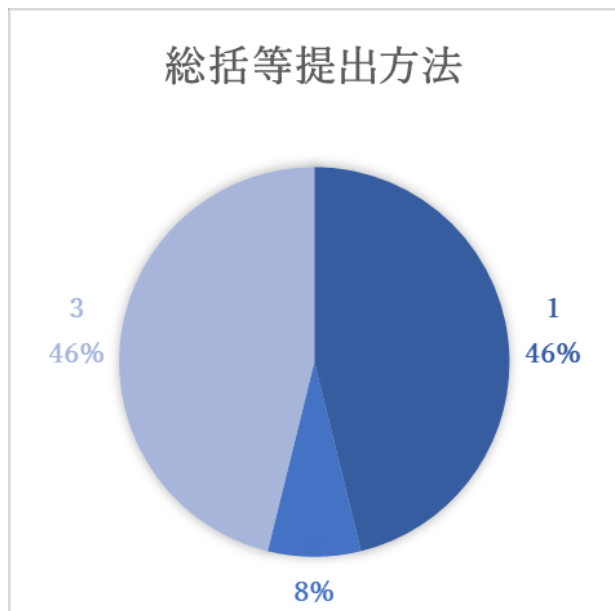


(図 10)

凡例：1)通常通り 2)利用者との接触を避ける場  
3)特定の部屋 4)施設玄関 5)施設外  
(実習後)

・ 日誌、総括、お礼状の提出方法について

最終日の日誌や実習総括、お礼状の提出方法としては、図 11 にみられるように、郵送を求める意見と郵送、持参のどちらでも良いとの意見が同じく 5 割弱を占めていた。

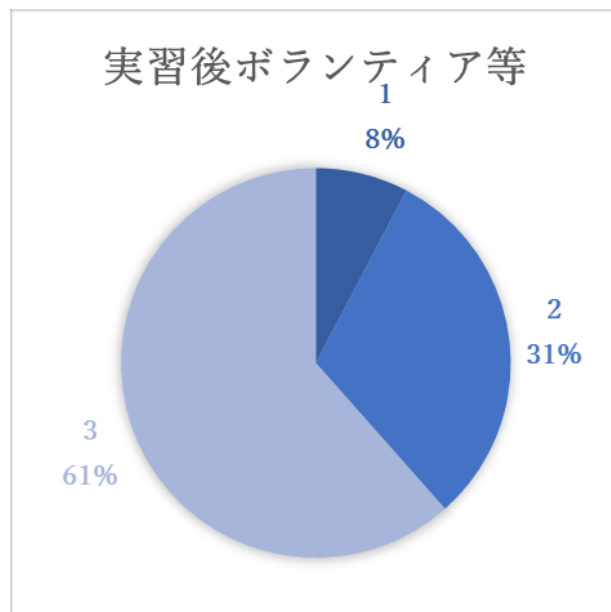


(図 11)

凡例：1) 郵送、来所どちらでもかまわない 2) 予約の上来所がよい 3) 郵送がよい

・ 実習後ボランティアや来所について

実習後のボランティア等での来所については、遠慮してもらいたいとの意見が 6 割を超えていた。また、実習後のボランティアについて伺った中で、ボランティアに来てよいかどうかは、その目的（目的が明確化されているか、取り組み姿勢や意欲）によるとの意見がみられた。



(図 12)

凡例：1) 通常通り来てもらいたい 2) 短時間なら来てもらいたい 3) 遠慮して欲しい

・ 実習前の準備等について

実習前に行ってもらいたい準備等について伺ったところ、健康観察においては、単に体温を記録するだけでなく、その実習生の平熱を把握し、記載するようにして欲しいという意見や、当然のことではあるが、実習に臨むにあたり実習前から自主的に体調管理を行い、体調不良の際は無理せずに連絡のうえ実習日程を調整するようにして欲しい欲しいとの意見がみられた。また、事前に胸部レントゲンを撮って欲しいとの意見もあった\*。

\*本意見は、「無症状にて発症していた新型コロナウイルス(COVID-19)肺炎の 2 例—器質化肺炎パターンを呈し重症化した 1 例を含めて—」（福島県立医科大学 会津医療センター 感染症・呼吸器内科 新妻ら 2020）の報告にみられるように、無症状で経過し後に発熱した感染者の中に胸部レントゲン（本症例では CT 検査）にて肺炎像が認められていたケースが存在したことを意識してのものと思われる。

・ 実習内容の制限等について

実習生の行動範囲や実習内容の制限について伺った



ところ、実習時間以外でも、基本的な感染症対策（マスク着用や手洗い、手指消毒）を行って欲しいとの意見や、食事時には距離をとってもらいたい、利用者の自宅訪問同行は遠慮してもらいたいとの意見がみられた一方で、常時手指消毒を行ってれば、通常通り実習を行ってもらって構わないとの意見もみられた。他に、直接対話の機会が減る分、行動観察等から読み取る実習や、非言語的なかわりに取り組み考察や振り返りをしてもらいたいとの意見があった。

#### ・養成校での準備について

実習前に養成校でやってもらいたい準備等について伺ったところ、学内での感染防止の徹底、それも（他学部・学科等を含めた）全学的な感染防止対策を行ってほしいとの意見がみられた。また、実習先でのかわりが限られる分、事前に実習の手引きやハンドブック等を読み込んでイメージトレーニングを行うことや、実習目標や取り組み内容を明確化してほしいとの意見がみられた。

#### ・実習中の養成校の対応・巡回指導について

実習中に養成校でやってもらいたい対応について伺ったところ、学内での感染防止の継続や、実習生の熱発や体調不良時の対応を望む意見がみられた。他に、コロナ禍では実習生と面と向かってじっくり向き合う時間がとりにくいことから、実習生の普段の様子や特徴、課題や養成校として当該学生に求める到達点について事前に教えてもらいたいとの意見や、そうした情報共有のために養成校側が実習開始後早い段階に一度現場に来てもらいたいとの意見がみられた。

また、巡回指導時の要望について伺った際にも、上記情報共有のため初回の巡回指導は実習開始後 2-3 日目に来ていただいた方がよいとの意見がみられた。

#### ・コロナ禍に限らず実習生・巡回教員に望むこと

コロナ禍に限らず、実習生・巡回教員に望むことについて伺ったところ、実習前に「何を学びたいか」を明確化し、実習指導者と三者で共有しておけるとよいとの意見や、事前に質問・取り組み事項を明確化しておけるとよいとの意見がみられた。また、単に実習を

こなすのではなく、何のために実習を行うのか、何をしたいのかをしっかりと考えて実習に臨んでもらいたいとの意見や、実習態度にも気をつけ、実習前に最低限の知識を身につけてきてほしいとの意見、学生に対する実習に向けた動機付けや実習生としての意識づけを教員が充分に行っておいてほしいとの意見がみられた。

#### ・その他

その他自由に聞いてみたところ、利用者の滞在時間が短くなったことから、利用者や直接関わりがもてる時間が少なくなっていることや、感染防止のため実習期間が短縮になったとしても意欲的に参加してほしいとの意見や、機会が少ないからこそ、タイミングをみたくかわりや行動に取り組んでもらいたいとの意見がみられた。また、一日あたりの実習時間短縮により実習日数が増える場合があることについて、学校側から学生への説明と調整を行ってほしいとの意見もみられた。一方で、感染防止対策を徹底していれば、実習内容を大幅に変更する必要はないとの意見や、コロナ禍で難しいこともあるが、現場でしか学べないこともあるので今後も現場実習をしてもらいたいとの意見、さらには、コロナ禍で実習を行う実習生に対して、コロナ禍でストレスが溜まり大変なこともあると思うが、自身の健康管理をして実習に臨んでもらいたいと実習生を気遣う意見もみられた。

#### 考察

コロナ禍での実習受け入れについては、全般的に前向きな姿勢がみられた。一方で、健康観察や移動の自粛、感染防止対策についてはしっかりと行うことが求められると思われる。

実習前の検査として、PCR 検査の他、胸部レントゲン検査を求める意見もみられた。ソ教連調査では、実習前から PCR 検査を求められた割合が 56.7%（内、入院系医療機関が 50%）、ワクチン接種を求められた割合が 24.5%（うち入院系医療機関が 57.9%）となっており、今後も入院系医療機関での実習においては、PCR 検査やワクチン接種が求められることが想定される。2021 年夏時点では、ワクチン接種は公費負担となっているが、PCR 検査は自己負担であり、ソ教連調

査によればその費用負担として 42.2%の養成校が学校負担としていた。こうした検査には少なからず金銭負担も生じるため、養成校としてその補填や補助を考える必要があると思われる。

巡回指導や昼食の場所、日誌等提出方法については、実習先によって想定している場所や対応があるため、事前に巡回指導教員、実習生、実習指導者で確認・共有しておくことが必要であると考えられる。さらに、実習先によっては利用者の利用時間の短縮等を行っているところもあるため、実習時間や実習日程についても三者で確認・調整しておくことが必要であると考えられる。

実習前訪問やオリエンテーション、巡回指導については、対面且つ短時間で行って欲しいとの意見が多くみられた。また、実習期間については、通常通り行って欲しいとの意見が多くみられた。コロナ禍であっても、感染防止対策をしつつ対人援助職を目指す者としてしっかりと現場で対面の実習に取り組んでもらいたいと考えているものにとらえられる。

今回みられた意見には、実習中だけでなく実習以外の生活や養成校側でも全学的に感染防止対策に取り組んでもらいたいという至極もったもななものもあった。「週一回の教員指導（訪問指導 1 回、帰校日指導 3 回）時に、感染症の少ない地域から感染者が多い札幌圏に公共交通機関で移動することや、帰校日指導で実習生が集まることでの感染リスクへの懸念<sup>6</sup>が述べられている調査もある。単に実習だけでなく、それ以外の生活や養成校の活動での感染防止対策も必要であると考えられる。

今回得られた結果で最も留意すべきと考えられるのは、実習内容や事前学習について、コロナ禍で利用者と対面する時間が減るからこそ、事前学習の段階からしっかりと実習に取り組んでもらいたいとの意見があったことである。現場に負担をかけて行う実習であるからこそ、それに見合う成果を得ることが求められるのは理の当然であるし、そのためには、コロナ禍以前にも増して事前学習で実習イメージや取り組み課題の明確化を行い、実習生、指導教員、実習指導者で充分時間をかけて推敲・共有しておくことが必要であると考えられる。

## 研究の制限と今後の課題

今回、病院実習は代替実習となることが多いと考えられたため、調査対象とする実習先種別として地域の事業所を取り上げた。最終的には、筆者がかかわった実習先でも、医療機関では代替実習となる場所が出ていたため、この判断は妥当であったと考える。一方で、実習先種別による新型コロナウイルス感染症の影響の違いについても、別途考えていく必要があると考える。病院における対応の参考として、都立松沢病院での新型コロナウイルス感染症対応について、針間<sup>6</sup>の記述から抜粋したものを以下に記しておく。外来における対応として、①「再診患者に電話再診や通院間隔の延長を促すことで、受診患者数と受診頻度の減少を図る」、②「職員への体温記録、マスク着用、手指消毒の徹底」、③「病院入口での来院者に対する体温測定と問診、院内でのマスク着用とフィジカルディスタンスの確保」が挙げられていた。入院における対応として、①「治療上必須な場合を除いた、入院患者の外出・外泊と訪問者との面会の原則禁止（その後、オンライン面接の推奨や、面会室の面会では面会時間を 15 分以内とし、換気や距離の確保、マスク着用や手指消毒、面会室での飲食禁止や面接後の清掃を行うことになった）」、②「実習生、見学者、ボランティア、外部講師の受け入れ停止」、③「共有スペースでのマスク着用の推奨、食堂座席での対面を避ける配置、食事中の会話を控える等の注意喚起」が挙げられていた。デイケアは、当初、全ての集団活動を休止し、準備を整えた上で限定的に実施されたが、そこでの対応は、①「利用者へのマスク着用と手指消毒の義務付けと来院時の検温と体調確認の実施」、②「カラオケや英会話等の発声中心のプログラムの中止」、③「昼食の中止（利用は午前または午後のみに限定、後に解除）」、④予約制による人数制限」が挙げられていた。これらの対応から、厳しい状況下でも、新型コロナウイルス感染の状況や体制整備に伴って徐々に利用しやすくする工夫がなされている様子がうかがえた。

巻<sup>6</sup>らのいうように、「(コロナ禍での) 実習生役割の遂行には、生活・行動制限の履行は必要ながら、学生は実習生である前に生活者でもある」。そして当然のことながら、実習先のクライアントや職員も生活者であり、家族がある人もいる。さらに、実習生は実習生である前に学生でもあり、富山大学の西村<sup>7</sup>の調査にあるように、リモート授業により、「課題レポートの多さ」や「各授業担当教員や教務係から毎日のようにメ

ールが届き、さばききれなくなる」といった課題を学生が実習前から抱えていることも想像される。実習を行ううえでは、防疫的・教育的効果のみならず学生や関係者の負担についても考える必要がある。

樋端<sup>8</sup>は、「学校、とくに公教育が社会における重要な格差是正装置としての機能をもち、ケアの機能、福祉機能も果たしていたということ」、そしてコロナ禍における休校等でその機能が制限されたことにより、「家族の数や親の余裕、職業、祖父母などが近くにいるか、自宅の広さや近所に身体を動かす公園があるかなど」の環境要因の差によって子どもたちの「生活の質」が変わってしまうことを指摘している。これは大学生にもいえることであり、とくに現場実習に臨む学生には、健康観察の他、県外移動や多人数での集会の他、県外からの移動者との接触を避けるように指示されていることが多い。このことは、学生本人のみならず、その家族の生活（移動や団欒等）にも制限を課すことになっていると考えられる。また、「新型コロナウイルス感染症対策の状況分析・提言」（新型コロナウイルス感染症対策専門家会議 2020年3月19日）で提起された様に、医療従事者に対する偏見・差別の問題も存在する。同様の制限や生活のしづらさが、実習先の職員やその家族にも存在すると考えられる。新型コロナウイルス禍での実習は、単に教育の問題や専門職養成の問題に留まらない広範な課題であると捉えられる。

援助技術に限らず、技術というものはその実践量に正比例して向上すると想定される。また、対象者理解についても、実際に対象者と触れ合うことで理解が進むと考えられる。実際に現場実習を行う時間や、当事者と触れ合う機会が減少することは、当然にこうした技術や理解の程度に影響を与えると考えるのが妥当であるように思える。教員等がロールプレイを行う学内実習や、遠隔による施設紹介等では、こうした機能を補完するには足りないであろうし、筆者が重視する“当事者に助けられる体験”も失われてしまう。現場実習の機会が失われれば、ボランティア等、実習以外に当事者と交流する場の有無や家族や周囲に当事者がいるか否かといった実習生個々の環境格差が、各実習生の技術や理解に与える影響はより大きなものとなると考えられる。現場実習と代替実習の効果の違いについても今後考えていく必要があると考える。

今回の考察を通して、現場実習における制限や配慮等について考える機会となった。一方で、実習生を生

活者として捉えた実習の生活面への影響については、今後あらためて考えていく必要があることが確認された。今回の研究は地域の施設からの視点に限定されたものであったが、病院と非病院という実習先の違いにより、現場実習や代替実習といった実習方法の相違が出ることも考えられる。代替実習はあくまで代替手段であり、本来の実習は現場実習であることは、「代替実習」の（カントがプロレゴメナの中で総合判断と対置したところの）分析判断から明らかである。今後は、新型コロナウイルス禍での実習が実習生や現場職員の生活に及ぼす影響について、また、実習先種別の違いによる影響の違いについて、さらに、現場実習と代替実習の違いについて、さらなる研究が必要と考える。

## 引用文献

- [1] 奥貫妃文 他：コロナ禍におけるソーシャルワーク実習—2020年度の振り返りと今後の課題—, 人間社会研究, 18 : 15-28, 2021
- [2] 日本ソーシャルワーク教育学校連盟：新型コロナウイルスの感染拡大に伴う社会福祉士及び精神保健福祉士養成教育への影響等 会員校第2次(速報):2020
- [3] 灰原和代：コロナ禍におけるソーシャルワーク実習の対応 —オンライン実習プログラムの検討—, 東北公益文科大学総合研究論集, 21 巻, : 99-107, 2021
- [4] 日本ソーシャルワーク教育学校連盟：新型コロナウイルスの感染拡大に伴う社会福祉士及び精神保健福祉士養成教育への影響について—社会福祉士・精神保健福祉士養成課程への第3次緊急調査集計結果(速報・暫定版) : 2021
- [5] 卷康弘 他：コロナ禍における相談援助実習に向けた新型コロナウイルス対策 —実習システムの整備と実習関係者との連携を通じて—, 北海道医療大学看護福祉学部学会誌, 17(1) : 111-118, 2021
- [6] 針間博彦：精神科病院における新型コロナウイルス感染症対応, こころの科学, 215 : 80-84, 2021
- [7] 西村優紀美：大学におけるコロナ禍の影響 —発達障害学生支援に係わる課題, 臨床発達心理実践研究, 16 : 31-38, 2021
- [8] 樋端祐樹：虚構は崩れ物事の本質があらわになった、そして…, こころの科学, 215 : 90-94, 2021