博士学位論文

内容の要旨
および
審査の結果の要旨

【第14号】

２００８

日本社会事業大学

はしがき

本編は学位規則（昭和 28 年 4 月 1 日文部省令第 9 号）第 8 条による公表を目的として、平成 20 年度に本学において博士の学位を授与した者の、論文内容の要旨および審査の結果の要旨を収録したものである。

学位記番号に付した甲は学位規則第 4 条第 1 項（いわゆる課程博士）であり、乙は同条第 2 項（いわゆる論文博士）によるものであることを示す。

目　　次

［課程博士］

学位記番号	学位の種類	氏　名	論　文　題　目	（頁）
甲第 30 号	博士（社会福祉学）	権　　明愛	手がかり要素による受容的交流療法の交流分析 Transactional Analysis using “ leading factors ” on the treatments of Acceptable Relationship Therapy. ……	1
甲第 31 号	博士（社会福祉学）	朴　　賢貞	多職種チームケア実践における多職種連携教育プログラムの効果に関する研究 A Study on the Effectiveness of Interprofessional Education Program for the Implementation of Team Care. ……	21

［論文博士］

学位記番号	学位の種類	氏　名	論　文　題　目	（頁）
乙第 8 号	博士（社会福祉学）	八木　ありさ	ダンス・セラピーの理論と方法 ―身体表現を通じた関係形成と自己認識の改善― A Study of the Theory and Practice of Dance Therapy. Interpersonal Body Expression as a Method to Improve Relationships and Self-Concept. ……	39

課　程　博　士

氏　　名	権　明愛
学位の種類	博士（社会福祉学）
学位記番号	甲第30号
学位授与の日付	平成21年3月19日
学位授与の要件	学位規則第4条第1項該当
学位論文題目	手がかり要素による受容的交流療法の交流分析 Transactional Analysis using“ leading factors ”on the treatments of Acceptable Relationship Therapy
論文審査委員	主　査（総合評価担当委員）　日本社会事業大学教授　中島　健一 副　査　日本社会事業大学教授　佐藤　久夫 審査委員　日本社会事業大学教授　藤岡　孝志 審査委員　日本社会事業大学教授　植村　英晴 審査委員　日本社会事業大学教授　今井　幸充

中島　健一　介護福祉系
佐藤　久夫　社会参加支援系
藤岡　孝志　社会福祉援助系
植村　英晴　社会参加支援系
今井　幸充　保健福祉系

目　　次

第１章　研究の目的と課題

第１節　研究の背景

第２節　研究の目的と意義

第３節　主な用語の定義と研究対象

第２章　援助活動に潜む「手がかり」要素

第１節　障害論研究の変遷からみた援助活動における対人関係障害の発達的援助の位置づけ

第２節　援助方法に潜む対人関係変容をもたらす「手がかり」要素

第３節　対人関係の変容に着目した「手がかり」要素の提供による手助け援助方法の意義とその可能性

第３章　受容的交流療法と「手がかり」要素

第１節　援助方法としての受容的交流療法

1. 援助方法としての受容的交流療法の位置づけ
2. 受容的交流療法での「受容」の具体的内容
3. 受容的交流療法の意義と課題

第２節「手がかり」要素視点を用いた受容的交流療法展開の可能性

1. 受容的交流療法と「手がかり」要素
2. 受容的交流療法における「手がかり」提供支援の位置づけ

第４章　「手がかり」要素による受容的交流療法の交流分析

第１節　研究の目的と方法

1. 分析の目的
2. 研究対象
3. 場面観察方法

第１節　結果１：ビデオ分析による「手がかり」要素の抽出

第２節　結果２：援助療育場面の分析

1. 警戒的対人関係の特徴を持つ対象児を対象にする具体的援助療育場面
2. 回避的対人関係特徴を持つ対象児を対象にする具体的援助療育場面
3. 積極的だが一方通行的対人関係特徴を持つ対象児を対象にする具体的援助療育場面
4. 拒否的対人関係特徴を持つ対象児を対象にする具体的援助療育場面

第５章　　総合考察

第１節　具体的援助内容からみた援助療育での受容的交流療法の評価

第２節　受容的交流療法の再解釈

第３節　手がかり視点による受容的交流療法と他の援助療法の比較

第４節　援助技法の類型化提示に向けて

第１章　研究の目的と課題

第１節　研究の背景

1. 自閉症をめぐる援助サービスの現状と問題点

日本自閉症協会が 2002 年に行った自閉症児者への支援を考えるための実態調査から、主に青年期・成人期の自閉症施設の利用者の多くは、「生育暦や治療・相談暦からみてかなり早い時期から専門家の診断や相談を得ていたにも関わらず、適切な療育的支援を受けてきたとは考えられない状態像がほとんどである。」ことが分かった。奥野（2003）は「障害児に関する医療・教育・福祉の専門機関や援助システムはある程度整備されてきていながら、このような実態がみられることは、自閉症に特化した専門性の欠如、自閉症の具体的な療育内容の問題、専門機関の構えの問題、システム自体がうまく機能していないなど多くの要因が考えられる。」と述べている。このことは、自閉症を対象にした福祉サービスの質の確保は、制度や施策だけで解消できるものではなく、専門性ある具体的援助が何より必要であることを示唆している。制度や施策を整備し、それを機能させるには自閉症に特化した専門性のある具体的援助を確保することが優先されるべき課題である。

2. 実践現場における受容的交流療法理論適用の可能性と問題点

自閉症を対象とする援助方法は多様だが、全体的傾向としては広い理念を持って、一人ひとりの特徴を把握し、対応する方向へと変化しつつある。受容的交流療法はその意味で今の時代が求めている援助療法理論でもある。受容的交流療法において、援助者の援助技術の専門性はスーパービジョンによって受け継がれてきている。受容的交流療法の問題点としては、理念は示されているものの、具体的な援助方法の提示が不十分なため、実践として広まりにくいという点と、援助マニュアルがないため、援助者の資質によって援助の質が左右されるといった点が挙げられる。

以上述べたように、受容的交流療法の具体的援助活動には多くの援助技法が含まれており、その具体的援助活動を分析することによって、実践現場において共通の視座として用いられる援助技法を抽出できる可能性を持っている。

第２節　研究の目的と意義

1. 研究の目的

本研究では、受容的交流療法における「手助け」の援助姿勢での「手がかり」を切り口にして、受容的交流療法を福祉現場で実践する援助者の援助活動を分析し、その具体的援助技法の特徴を抽出し提示することを目的とする。

2. 研究の意義

本研究では、長年社会福祉援助の実践現場で自閉症児を援助してきた援助者の援助技法の特徴を明らかにし、実践現場において共通の認識として用いられる援助技法を抽出し、それを提示することで、自閉症に対する援助サービスの質の向上を図る。自閉症援助に具体的援助技法を提示することで、急務となっている実践現場での援助療育に関する専門知識を向上させることにつなげることもできる。また、このような対人援助サービスの基本理念を前提にした、共通認識として用いられる援助技法の抽出は、現在援助者を混乱させている諸療育方法を収斂させる方向へと導くことにもなる。

第２章　援助活動に潜む「手がかり要素」

第１節　援助活動における対人関係障害の発達的援助の位置づけ

自閉症における援助方法は、精神療法から、精神療法を否定した行動療法へと、そして再び精神療法への接近という道を歩んできた。

自閉症の援助療育に関する研究は主として以下のいくつかの傾向を示している。

まず、より自然な場面設定や生活の中で、不安感を軽減させるようなそれぞれの子どもの特徴にあった援助療育を行う傾向である。子どもは障害のあるなしに関わらず、日々の生活経験の中で主導的になって興味を示すことから世界を広げていき、養育者も子どもの興味に沿って子どもの能動性を促す状況を提供しながら、相互のやりとりの中で対人相互関係の発達を手助けすることが重要である。また、環境との調整の可能性を援助療育の中で考慮しなければいけないことも傾向として挙げられる。

援助方法におけるもう一つの傾向として、異なる原理や実際の応用方法を持つ援助方法がお互いに接近を見せていることが挙げられる。現在、自閉症における援助療法の間にはかなり重なる部分がみられる。これは自閉症の援助療育が広汎な援助原理に基づくようになり、援助方法論より一人ひとりの子どもの個別の特徴やニーズに着目するようになった傾向と関連する。そして、上で述べたように具体的援助技法が認知特徴や発達特徴に関する知識に基づいて用いられるようになったこととも関連する。それは、援助療法全体の理論と実践の内的整合性が進んできていることをも証明する。認知特徴に関する研究の発展に伴い、自閉症の臨床像を認知特徴との関連で検討するようになったことで、異なる援助療法の間での共通の部分が多いことが分かってきたからである。自閉症におけるこのような傾向は保育・教育的実践現場の異なる援助方法論からの混乱を避け、子ども一人ひとりに着目したより良い援助ができることが期待されると同時に、本研究における手がかりを与える手助け原理の可能性も支持してくれる。

第２節　援助方法に潜む対人関係変容をもたらす「手がかり」要素

本節では、援助療法の変遷の中で出現した力動精神医学を理論背景とした援助療法、学習理論と個体能力発達理論を理論背景にした援助方法、保育・教育実践を療育場面に持ち込む教育療法、生活療法にみられる手がかり要素を分析し、手がかりを与える援助方法の可能性を探る。

精神療法を理論背景とする精神分析心理学理論からも、実際の援助療育場面で用いられる多くの手がかり要素が潜んでいることがわかる。自閉症の障害原因が親の養育態度とは関係がないということが明らかになってからは、精神分析的な心理療法は衰退していったが、精神療法に潜む多くの手がかり要素は、時代の変遷とは関係なく継承しなければならない援助姿勢を支える重要な要素である。

援助療育現場では、このような精神療法に潜む手がかり要素を積極的に取り入れることを勧める。

オペラント療法は、「行動－刺激」の発生などの継起的関係が、個体のその後の行動に何かの変化を引き起こすということに注目するものである（茂木，2000）が、学習を動機づけるものとしての報酬（強化）、好奇心、モデルへの同一視などの原理を用いて、プロンプト、モデリング、ミラリング、モニタリングなどの援助テクニックを援助療育に取り入れている。

一般の保育・教育実践を療育場面として、集団保育の中で、生活経験を積み上げ、子どもの力を付けていく援助方法にも、多くの手がかり要素が含まれている。このような援助療育は、特定の理論を理論背景にするより、一般的な保育原理に基づいて実践していくことを優先する。このような援助療育は、特定の理論を理論背景にするより、一般的な保育原理に基づいて実践していくことを優先する。保育現場の実践を支える理論背景としては、今日においてもピアジェ理論、ヴィゴツキー理論および精神分析理論などの発達研究が挙げられる（岡本，1982）。この３つの理論に基づく発達的援助には、いずれも多くの手がかり要素が含まれているが、「『手がかり』を与える『手助け』の過程」という視点に立って、援助のあり方を論じる研究は今まであまり行われていなかった。

第 3 節　対人関係の変容に着目した「手がかり」要素の提供による手助け援助方法の意義とその可能性

今まで行われてきた援助療育方法に関する研究から、自閉症児を援助するには、1）自閉症の中核障害である対人的相互関係障害を直接扱うべきであること、2)療育の視点を行動変容だけではなく、行動の背景にある心的環境にも目を向け、心的安定の中で対人関係障害を論じること、3）子ども一人ひとりの具体的な様子に応じて一つの援助療法にこだわることなく、有用と思われるものを取り入れながら援助すること、4）障害があるゆえに奪われがちである対人的相互交流の体験ができる集団の場を提供すること、5）子どもの自発性を引き出し、将来主体性のある個体として能動的に周囲の環境や人に働きかけられるよう援助することが大切であることが分かる。本研究では、以上 5 点をこれからの援助活動の基本原則として位置づけることもできるのではないかと指摘する。

本研究で主張する「子どもが将来主体性のある個体として能動的に周囲の環境や人に働きかけることができることを対人的相互関係障害の改善と定義し、大人と信頼感のある安心できる関係を築きながら、仲間と大人との対人的コミュニケーションがうまく取れるよう援助者が手がかりを与えながら手助けする」という援助療育の視点も、上述した援助療育のこれからの傾向と一致しており、これまでの援助療育で生じる問題を克服し、新たな展開を図るにはこのような対人援助サービスの基本姿勢が不可欠であろう。

第 3 章　受容的交流療法と「手がかり」要素

第 1 節　援助方法としての受容的交流療法

受容的交流療法は、まず、自閉症の人の対人関係障害の改善をねらいとして、援助者が自閉症の行動を心理的に分析することから始まる。そして、自閉症の行動を受けとめながら、ラポートを形成し、対人交流のための「心の基地」（石井は「心の基地」を「人が人と交流することができる『インプット素地』」と呼んでいる）を作り上げ、対人交流の基盤を形成させる。その対人交流のための「心の基地」が出来上がった段階で、それを土台に自閉症児の自己調整や自己活動を求めながら、自閉症の人が切断し、避けてきた現実や事情を認識するよう積極的に働きかける。そして、共に葛藤を乗り越え、自己体制を獲得させながら自閉症本人が人間的・社会的環境に対して適応志向をもって行動するようにする。受容的交流療法は、このような療育によって、周囲の環境に対して常に防衛的で混沌としていた未熟な自我から、受容的援助によって周囲の環境に積極的に適応しようと立ち向かいながら、本人の意思と情緒のはっきりした自我が芽生えてくると考えている。

受容的交流療法は、自我発達理論の影響を受け、心理療法の原理に基づく個別遊戯療法を保育や教育原理と融合させ、そして積極的に他の療法を採り入れながら発展してきた療法として位置付けることができる。

第 2 節　「手がかり」要素視点を用いた受容的交流療法展開の可能性

受容的交流療法はいくつかのパターンで、具体的療育方法の説明を行っていた。しかし、いずれも断片的であり、これらの説明を参考に受容的交流療法の具体的操作方法を習得し、実践現場で援助活動を展開していくことはかなり難しいと思われる。受容的交流療法の実践現場では、むしろ援助者それぞれの力量やセンスそして実践経験により援助能力も大きく異なる。しかし、援助者の援助活動にみられる手がかり要素を切り口にし、子どものどのような状態に対して、援助者がどう介入し、さらにどのような行動の変容をもたらしたかという援助療育の具体的プロセスを詳細に分析し、援助技法の類型化まで進められる可能性が高い。

第 4 章　「手がかり」要素による受容的交流療法の交流分析

第 1 節　研究の目的と方法

本研究では、受容的交流療法を用いる援助活動にみられる「手がかり」要素とその与え方を明らかにし、受容的交流療法の実践と理論の内的整合性を検証し、その具体的応用方法をより分かりやすく提示することを目的としている。援助者が自閉症児への援助活動を行う際、どのような「手がかり」要素をどのようなタイミングと頻度で与えながら、相互交渉の質を高め、対人関係の発達を促しているかを検証する。そしてそれを持って受容的交流療法の理論を「手がかり要素」を与える具体例を再解釈することを目的としている。

東京都N市にある知的障害児通園施設に在籍している自閉症児 7 名と援助者 7 名の協力を得て、通園施設における具体的援助療育を援助者と対象児の相互交渉の視点で分析する。

第 2 節　結果 1：ビデオ分析による「手がかり」要素の抽出

VTR を、援助者と子どもの相互交渉場面を「援助者の働きかけと反応」と「子どもの働きかけと反応」2 つのカテゴリーに分け、表形式で文字化し、ローデータを作成した。「援助者の働きかけと反応」と「子どもの働きかけと反応」2 つのカテゴリーで文字化したローデータを元に、「援助者の行動」をさらに細分化し、類型化を試みたところ、「間を意識した関わり」「安心感を与える関わり」「情動と能動性を促す関わり」「身体接触による関わり」「誘い方への工夫」「遊び方への工夫」「認知発達と心的安定につながる言語的手がかり」計 7 つのカテゴリーに分けることができた。

また、受容的交流療法の中には、手がかり要素を与える援助だけではなく、「許容」「放置」「抑制」等の援助も含まれていることが分かった。

第 3 節　結果 2：援助療育場面の分析

本節では、2 期に渡って観察した受容的交流療法の具体的援助療育場面を援助者と対象児の相互交渉レベルで分析を行い、対象児を対人関係の特徴によって 4 つのタイプに分け、4 つのタイプの対象児と援助者の具体的援助の特徴を分析し、その結果を考察した。

1. 警戒的対人関係の特徴を持つ対象児を対象にする具体的援助療育場面

第 1 回目の観察では B 児がお守りの携帯電話機を他児に奪われそうになった際 IZ 援助者が介入する場面が観察された。第 2 回目の観察では、B 児が他児にからかわれて怯えている様子を見て IZ 援助者が介入する場面が観察された。

2 回とも、B 児がお守りの携帯電話を持って部屋の中を歩き回っている最中に、他児が接近することで B 児が怯えるタイミングで、B 児を守りながらかかわる援助場面である。援助者の働きかけ内容は 2 回とも、認知発達と心的安定につながる言語的手がかりが一番多く出現しており、全体の半数以上占めている。2 回とも B 児にとって危険な状況に置かれている際、援助者が安全を守る存在として登場し、B 児と他児の間に入って B 児の安全を守っていた。また、援助者は、両場面とも「子どもの意思を言語化し、伝達する（代弁）」「他児の意思を言語化し、伝達する」「状況説明」等「認知発達と心的安定につながる手がかり要素」に属する手がかり要素を多く与えていた。「認知発達と心的安定につながる手がかり要素」は援助者が援助活動に用いた全体の手がかり要素の半数以上占めていたが、援助者は B 児自身が認知を高め、自分で不安や恐怖を克服し、周囲環境への適応を実現するよう手助けしていた。このような援助姿勢は、第 1 回目の観察時の相互交渉場面と第 2 回目の観察時の相互交渉場面に共通しており、援助者は常にその援助姿勢を崩さず、ライヴ・モデリングの方法（恐れの強い子どもに、恐怖刺激を適切に対処している子どもや成人を、直接観察させる）でこれらの手がかり要素を与えていた。

援助者はB児の心的安定を促すだけではなく、B児の環境への理解を促す働きかけも行っていた。第1回目の観察において、援助者はB児を抱っこしてその場から離れ、「僕のお守りだから貸してあげられないんだよね」とB児の気持ちを代弁すると同時に「お友達が貸して、貸して言ったよね、お友達が見せて～見せてと言ったよね」と他児の意思も伝えながら、B児の置かれている状況を繰り返し説明し、意識させていた。援助者は、B児と他者の意思疎通の橋渡し役を演じながら、B児の他者およびB児自身が置かれている具体的状況に対する理解を促していた。援助者はB児の環境への不安を取り除くのではなく、本人にその環境を意識させ、環境の認知を促し、不安を克服し、環境への適応を手助けしようとする援助を行っていたことが分かった。

援助者は、B児が自分の力量で周囲環境への適応を実現するのに基礎となる自己認知と他者そして環境への認知を促しながら、B児が主体性を持って前に進むよう手助けをしていた。援助者はこのような援助過程で、B児の気持ちに共感する手がかり、他児の言動の理解を促す手がかり、そして自分の置かれている具体的状況を理解すため重点的に与えていた。また、このような具体的援助場面から、抽出された具体的援助テクニックは特定の援助方法論ではなく、一般保育教育実践場面で広汎に用いられる援助テクニックでもあり、実践現場に広く用いられる可能性を潜む。

2. 回避的対人関係特徴を持つ対象児を対象にする具体的援助療育場面

第1回目の観察では、C児はやっと一人でトランポリンを跳ぶようになったが、まだ他児と場の共有ができず他児がトランポリンに入っているとなかなかトランポリンに入ろうとしない。また、主体性を持って自ら遊びを創造して遊ぶ様子が見られないため、F援助者は繰り返し、C児を遊びへ誘いながら積極的に相互交渉を図った。

第2回目の観察では、C児はやっと他児とトランポリンを共有できるようになったが、まだ主体性を持って遊ぶより援助者の誘いや促しによって行動する行動特徴を持っていた。第2回目の観察を行う際、C児がトランポリンの上で横になっているのをW援助者が関わりを図っていた。

両場面とも、トランポリンを巡って援助者たちが回避的対人関係の特徴を持つC児に遊びを促す関わりだったが、第1回目と第2回目のC児の様子がかなり変化していたため、それに伴う援助者たちの援助活動には若干異なるところがある。また援助者によって生じる違いも見られる。

まず、両場面においての、援助者の援助特徴を分析する。

F援助者とC児の相互交渉では「接近する」「指さし」「遊ぼうと誘う」手がかり要素を一番多く用いられていた。上述したように、F援助者は「トランポリンを誘う」ことを援助療育の目標として繰り返し、C児と積極的に相互交渉を図っていた。「接近する」「指さし」「遊ぼうと誘う」手がかり要素は、他の手がかり要素より多く出現した。F援助者は28回の相互交渉の中C児を18回誘った。この時期、C児は、周囲の人に対し、回避的態度を示すことが多く、援助者の直接的な働きかけにも回避的態度を示すことが多かった。しかし、F援助者はC児の微妙な情動の動きを察知できず、援助者本位的に、なおかつ直接的な誘いを繰り返していたため、C児との相互交渉が発展を遂げることができず、相互交渉はより良い方向へ進む機会を失ってしまった。

第2回目の相互交渉では、F援助者とC児の相互交渉に比べ、積極的な誘いや働きかけが少なかった。W援助者はC児と31回の相互交渉を行いながら、「子どもの様子を見る」「他児を対応する」を含む「間の問題」を意識した手がかり要素が全体の57%を占めていた。それに比べ、実際C児を誘ったのが2回のみだった。また具体的相互交渉での援助者とC児の相互行動特徴を見ると、W援助者は相互交渉の最初段階でまずトランポリンの上でのんびりしているC児に、トランポリンを押しては、わざと手を

止め、C 児の反応を確認しながら相互交渉を進めていた。それに対して C 児はうつぶせになって顔を隠したり援助者をちらっと見たりするが、すぐ両手で目を隠したりと回避的に反応を示しながらもうれしそうな顔をして援助者が揺らしてくれる感覚を楽しんでいた。

両場面での援助内容が異なる点も多いが、C 児を遊びへと誘う際に、両援助者に共通する援助特徴が見られた。F 援助者と W 援助者の言語的働きかけには、まず共通特徴として他者の行動を C 児に伝え、C 児に自分が置かれている周囲の具体的状況への認知を促していたことが挙げられる。加えて二人とも短くて簡略的で分かりやすい表現を用いていた点も同じである。援助者の言語的手がかりの与え方は、警戒的対人関係の特徴を持つ B 児を援助する、IZ 援助者にも認められていた。

F 援助者と W 援助者の援助活動にはもう一つ援助特徴が見られた。両援助者とも C 児の主体性を尊重し、C 児に意思を確かめながら相互交渉を進めていた。C 児を遊びに 2 回しか誘っていない W 援助者は繰り返し C 児を遊びへと誘いながら相互交渉を図っていた F 援助者も常に子どもの意思を確かめつつ相互交渉を進めていた。F 援助者は回避的対人関係を持つ C 児に対して、指さしながら直接遊びに誘ったり、玩具で興味を引いたり、状況説明をしながら誘ったりといろいろな誘い方を工夫して関わりを持っていたが、これらの援助は、C 児本人が自己体制を整え、周囲環境に対する回避的態度を克服しながら次の行動へと進むよう援助者は指導を行っていた。

3. 積極的だが一方通行的対人関係特徴を持つ対象児を対象にする具体的援助療育場面

2 回の相互交渉は、異なる援助者が D 児を対象にそれぞれ異なる相互交渉内容を持って相互交渉を図っていたため、援助者の間に援助の内容が異なっていた。

まず、第 1 回目の観察時に見られた F 援助者と D 児の間に生じた相互交渉場面を分析する。F 援助者と D 児の相互交渉は計 28 回継続された。そのうち、援助者は「認知発達と心的安定につながる手がかり要素」のカテゴリーに属する手がかり要素を全体の 23%以上与えていた。その具体的内容を見ると、「言い聞かせ」が 7%を占めており「促す」「子どもの意思を言語化し、伝達する」「他児の意思を言語化し、伝達する」がそれぞれ 4%を占めていた。また、「間の問題を意識した手がかり要素」のカテゴリーの中で、「他児を対応する」が 20%、「子どもの様子を見る」が 14%の割合を占めていた。

援助者のこのような具体的援助内容のバランスから、援助者は、対象児 D 児に「玩具をトランポリンには持っていけない」という言い聞かせをしたり、要求する内容が多く、D 児本人の情動に共感を示す働きかけはほとんど見当たらなかったことが伺われる。

第 2 回目の観察では、IZ 援助者が朝登園直後、部屋のソファに座っている D 児に向かって背中を見せておんぶする仕草を見せながら D 児を誘い、D 児との情緒的相互交流から相互交渉が始まる。その後、相互交渉の最中 D 児の靴が脱げてしまうが、援助者はそれを課題に D 児が能動的に靴を履くよう積極的に働きかける課題場面へと切り替え、相互交渉を展開していく。

IZ 援助者は相互交渉中、「リアクションをする」を多く用いていたが、援助者は「リアクションをする」を表象的コミュニケーション代わりに用いていた。また表出言語がなく援助者の指さし、実物提示を随伴していない言語的働きかけへの理解も未熟である D 児と情動的コミュニケーションを図りながら相互交渉を進めていたことが分かった。IZ 援助者は表出言語より D 児が理解しやすい情動的表出と身体的表出を用いて D 児と相互交渉を行いながら、D 児の援助者からの働きかけへの理解を促していた。

IZ 援助者と F 援助者は両者とも同じ受容的交流療法を用いて援助療育を行っているが、両者の具体的援助療育での援助姿勢には若干違い見られていたが、このような違いはやはり受容的交流療法にまだその具体的プロセスの研究が進んでいないため、抽象的で理解しにくいことが援助者間に差異を生み出す

原因であると思われる。これは受容的交流療法が今まで抱えてきた欠点でもあるが、受容的交流療法が更なる発展を遂げるためにはこのような欠点を克服しなければいけない。

4. 拒否的対人関係特徴を持つ対象児を対象にする具体的援助療育場面

第 1 回目の観察では、他児をトランポリンの上で、必死に他児を拒否する A 児と関わる場面が観察された。第 2 回目の観察では、他児が接近してくることで緊張が高まり、他児から玩具を取られないように必死に他児を拒否するが、IZ 援助者の介入によって、緊張感が静まり、最後は自ら他児に玩具を譲ることができるようになった場面が観察された。両期に渡る相互交渉での援助者たちの具体的援助方法を分析する。

まず、F 援助者の援助療育場面を見る。

F 援助者の援助活動には「他児の意思を言語化し、伝達する」が一番多く出現しており、「他児を対応する」が「他児の意思を言語化し、伝達する」次に多く出現していた。

F 援助者は、A 児と他児の間に入って、橋渡し役として A 児に「他児の意思を言語化し、伝達する」働きかけをしながら、もう一方では、他児にも「玩具を持ってトランポリンには入れない」と園の安全管理上決めたルールの説明を繰り返していた。続けて I 援助者の援助療育場面を見る。I 援助者の働きかけにはいくつかの特徴が見られる。まず援助者の働きかけは常に A 児の行動反応を待ちながら、それを受け入れる同時に自分の意思を A 児に伝えて行くという相互性のある行動特徴が見られる。I 援助者は相互交渉開始時、まず A 児の気持ちを確認し、A 児の気持ちを代弁して他児に伝えていた。援助者のこのような相互交渉の内容から、援助者はまず A 児の情動に共感を示すことで、A 児の情動の沈静化を図りながら、相互信頼関係の形成の基盤を作る。その後援助者は、意思の橋渡し役として A 児に他児の意思を伝えながら、A 児が拒否的態度を示す際は、すぐ A 児の気持ちに共感を示しながら、A 児自ら他児への拒否感情を克服させ、自己の葛藤を乗り越え、自らの情動の調整を行うよう手助けしていた。援助者のこのような働きかけには、また、A 児の拒否行動に対しネガティブ的な評価を避け、共感を示す方法を用いていたことが特徴として挙げられる。F 援助者との相互交渉中で現れた行動特徴からも現れたように、A 児は情動のコントロールがまだ難しく、行動が周囲からの刺激に左右されやすい課題を抱えている。援助者がまず A 児の聞き手になってできるだけ A 児が気持ちの安定を保てるような関わりを相互交渉の前提としていていることで、援助者と A 児の相互交渉は、安定した気持ちの中で行われることができた。援助者は A 児の気持ちに共感を示しながら、A 児が少しずつ落ち着いてくるのを見図って、少しずつ他児の意思や状況説明を行い,A 児の行動変容を支えていた。

続けて、IZ 援助者の援助療育場面を分析する。

働きかけの中「意思確認」が 14 回と一番多かったが、14 回のうち、9 回が第 1 段階に出現しており、問題解決の際、用いられたのは 2 回のみだった。第 1 段階での 9 回「意思確認」のうち、4 回が玩具のセッティングの際に出現していたが、主に援助者が A 児の意見を伺いながら A 児の主体性を引き出すようなやりとりの中作業を進める最中に出現していた。援助者のこのような関わりは、A 児の主体性を尊重し、対等な関係の中 A 児の意思を引き出しながら相互交渉を進めていたことが伺える。後の 5 回は、A 児がわざと援助者の注意を引こうとする際に、援助者が応答的に A 児の話に応じる形で出現していた。援助者は「意思確認」以外に「子どもの様子を見る」「共感を示す」ことで A 児の言動には必ず反応を示していた。A 児と相互交渉を展開していた 3 人の援助者の働きかけの特徴および 3 人の援助者と A 児の相互交渉の特徴から、本研究の対象児の一人である B 児（警戒的対人関係の特徴を持つ自閉症児）のように新しい環境の中に入ったばかりで心の基地が形成されていない自閉症児に心的安定と信頼感をも

たらす働きかけ必要となるが、A 児のように他児を拒否しながら玩具を独り占めしている、他児より比較的に立場の強いA児のような自閉症児を対応する際も心的安定と信頼感を形成させる対応が大切であることが分かった。

第 5 章　総合考察

第 1 節　具体的援助内容からみた受容的交流療法の評価

援助療育の具体的方法論を論じる際、まず、援助療育の位置づけを明確にする必要がある。援助療育の位置づけは、援助内容および援助目標に直接影響を与えており、具体的援助方法の方向性も左右する。そのため援助療育の位置づけを明確にする上で具体的援助方法を論じることが重要になってくる。

受容的交流療法は、自閉症の中核障害である対人関係障害を援助内容としながら、社会福祉の実践現場で、子ども一人ひとりが実生活の中で抱えている問題を課題として取り組んでいる。受容的交流療法は、その具体的援助内容から、社会福祉視点および教育視点に立つ生活療法・発達療法として位置づけることができる。

援助療法の視点およびその位置づけによって援助療育の課題も異なってくる。その反面、課題の設定と捉え方によって援助療法の方向性も変わってくる。よって、援助療育を論じる際、課題について言及することも必要となってくる。

ここでは、受容的交流療法の具体的援助場面で取り扱っている課題を踏まえて、受容的交流療法の提唱者である石井の定義した課題について考察する。

受容的交流療法は、課題をスキル習得という視点よりクライエントの主体性、能動性、自律性、創造性の開発と養成に重点を起き、スキルの習得をクライエントの主体性、能動性、自律性、創造性の開発と養成のねらいに合致させていた。そのため、受容的交流療法は治療教育や訓練に位置する援助法と比べ、課題設定の範囲が広く、視点も異なっている。

援助者と対象児の相互交渉場面分析から、援助者の療育に個人差が認められた。その個人差には、援助者が子どもと生じる相互交渉の頻度の差、具体的援助技法の差および問題対処能力の差が含まれている。その要因として援助者養成方法の問題、援助者が本来持っている素質の違いおよび臨床経験の長さ等が想定される。また、自閉症の人が不均一な障害特性を持つ障害群であることを認めた上で療育を行っていることや療育が日常生活の流れの中で課題を発見しながら行われている方法を用いることもその要因として考えられる。援助者の間に生じる個人差は、援助者の受容的交流療法の臨床経験の違いや、勤務状態や療育への参加度の違い、そして援助者の具体的援助方法の習得システムの問題、具体的援助課題の選定方法等も要因として考えられる。しかし、本研究では、援助者の個人差を生み出す要因を明らかにすることはできなかった。今後更なる研究が必要となる。

第 2 節 受容的交流療法の再解釈

受容的交流療法を理解するに当たって、まず「受容」が 1 つの大きなキーワードとなっている。「受容」という用語は、よく子どものありのままのすべてを受け入れる絶対的許容と誤解される人が多い。援助者は子どもにまず「援助者は子どもを守る存在である」ことを認識させながら、子どもに「インプット素地」を形成させていた。これが相互信頼関係を確立させるための第 1 段階の受容となる。そして相互信頼関係を確立した後、物や人と向き合わせながらかかわりを進めていくが、この段階が「受容」の第 2 段階になる。この段階に入り、援助者は子どもに「自己の調整を持って対処を求める」「打ち込む」介入を行う。

まず、B 児を対象にした「インプット素地」を形成させる援助過程を見る。

援助者はB児の「インプット素地」を形成させるためにいくつかの「手がかり要素」を以下のように繰り返しB児に与えながら働きかけていた。

「抱く（安全確保）→共感を示す（なだめる）→状況説明、共感を示す→共感を示す→状況説明、共感を示す」

第2回目の観察でも第1回目の観察時と似たような場面が観察された（他児の急接近でB児が怯える場面）。この段階では、B児がある程度状況を理解し、共感の指さしができるようになっていたため、援助者もそれに応じて、「共感を示す」手がかり以外に子どもの指差し行動の出現に応じて「子どもの意思を言語化する」手がかり要素も積極的に用いていた。この段階では以下のような順でいくつかの手がかり要素を繰り返し与えながらB児の「インプット素地」の形成を促していた。

「抱く（安全確保）→共感を示す→指さし、子どもの意思を言語化→指さし、子どもの意思を言語化→子どもの様子を見る、他児の意思を伝える→子どもの意思を言語化→共感を示す」

前後2回の観察で援助者は、B児に対して「インプット素地」を形成させる受容的援助を行っていた。手がかり要素提供の支援という視点で「インプット素地」の形成段階の受容は、単なるなだめではなく援助者が子どもの気持ちに共感しながら、子ども本人が置かれている周囲環境への理解を促すと同時に、子どもが表現したい内容を援助者が代弁する援助内容が総合的に作用して成り立つことが分かった。

B児への援助場面の分析から、2回とも「共感を示す」手がかり要素の提示が受容過程で大きな役割を担っていることが分かった。

共感は他者の状態に自己を想像的に置く能力、つまり、他者の位置に自分を置いて想像する力であると言われているが、共感能力は、対人関係の発達に重要な役割をしている。本研究の分析から、援助者は積極的に対象児に共感という感情を繰り返し体験させながら、対象児に自己と他者の区別を可能にさせていたことが分かった。また、感情経験を体験するためには、認知を進める必要があるが、援助者は「共感を示す」働きかけに「状況説明」など認知を促す働きかけも組み合わせて行っていた。

「共感を示す」働きかけは、対象児を受容する過程でもあり、「共感」を繰り返し体験することによって、対人関係の発達を促していたが、一方、「状況説明」などの手がかりも、共感感情の認知を進める上で重要な役割を担っていることがわかった。

感情経験を生じるためには、自己と呼ばれる認知構造の発達が必要となり、認知発達は感情発達を促す。本研究で観察された受容的援助で用いる「共感を示す」「状況説明をする」働きかけは、それぞれ感情発達と認知発達を促す役割を果たしているが、「共感を示す」「状況説明をする」働きかけを組み合わせ用いる援助方法は、受容的援助では、感情発達と認知発達の関係性を認識し、それを具体的援助に反映させていたことが分かった。

「インプット素地」を基盤にした積極的「打ち込む」援助過程に援助者がどのような手がかりをどのように与えていたかについて考察する。

トランポリンを独り占めして、他児に譲ろうとしないA児に、I援助者がかかわる場面を例にする。

この場面において、援助者は主に「意思確認」「他児の意思を言語化する」「共感を示す」手がかりを与えながらA児が自ら「自己調整を進めて」他児にトランポリンを譲るように働きかけていた。A児に「他児の意思を言語化」して伝えながら、A児自ら他児への警戒心を弱め、自己調整を行い、他児にトランポリンを譲る行動変容を求める過程そのものが「打ち込む」過程である。援助に用いる手がかり要素の具体的内容を見ると、援助者は「他児の意思を言語化する」より「意思確認」を多く用いていた。「意思確認」に合わせて援助者は「共感を示す」手がかり要素も多く用いていた。「意思確認」「共感を

示す」は、A 児が他児への警戒心を克服し、トランポリンを他児に譲る過程で大きな役割を果たしていると思われる。つまり、A 児が他児への警戒心を克服してトランポリンを譲ることができたのは、援助者が A 児と相互交渉を進めて行く過程で、A 児に繰り返し「インプット素地」を形成させていたことが大きな要因として挙げられる。

A 児を対象にした「打ち込み」過程から、「受容」の形成過程は、石井の言う「インプット素地」の形成→「打ち込み」で説明仕切れない部分が多いことを示唆する。少なくとも、本研究では、「受容」の形成過程が、基本的には「インプット素地」の形成→「打ち込み」過程の流れで形成されるが、「打ち込み」過程の中においても「インプット素地」の形成が必要であることが分かった。

受容の基本形成過程を、「インプット素地」の形成過程から「打ち込み」過程へという解釈では、説明仕切れないところが多く、今後更なるデータの累積が必要となる。

本研究の結果 1 では、援助者の援助活動を 7 つのカテゴリーに分けて提示することができたが、7 つのカテゴリーに属するすべての働きかけが受容的交流療法の援助内容と見なし、それを前提に受容的交流療法における「手がかり提供」援助の位置づけと他の要素との関係について分析する。

まず、許容と手がかり要素提供の援助との関係を分析する。

まず、受容的交流療法の交流が「受容的段階」に止まっている場合と、「課題的段階」まで進んでいく場合があるが、相互交流が「受容的段階」に止まり、いつまでも課題的段階に進まない場合は、援助者がただ対象児をなだめたり、要求を一方的に受け入れるかかわりをしながら相互やりとりが受容的に終了することを意味する。その際、援助者の具体的援助内容も「許容」で終わってしまうことになる。

C 児の第 2 回目の観察において、W 援助者がトランポリンの上で横になってじっとしている C 児とかかわる場面を例にする。

W 援助者は、トランポリンを押したり、他児を対応したり、C 児に状況説明をしたりしながら、トランポリンが揺れる感覚を楽しんでいる C 児の様子を見る。その後援助者は 14 回目と 18 回目の相互交渉段階に入って、C 児が少しずつやる気を出しているタイミングをねらって積極的に誘う。その後他児がトランポリンに入り援助者を求めていたため、援助者はしばらく他児の対応に追われる。この場合、援助者の援助が「受容的段階」から「課題的段階」まで踏み込んでいたため、援助者の具体的援助には、対象児を安心させる援助以外に対象児の主体性や能動性を発揮させるための援助も含まれており、よって「手がかり提供」援助と重なる部分が出てくる。その重なる部分がいわゆる「受容」的援助となる。

相互交渉が 24 回目に入り、援助者は再び C 児をなでなでしながらかかわり始める。しかし、援助者は 24 回目以降、C 児が援助者に接近してきたにも関わらず、相互交渉が終了するまで C 児を誘うことはなかった。最初の段階で、W 援助者の働きかけは単なるただめではなく、受容的援助を行っていたと評価できるが、24 回目以降の相互交渉段階では、援助者の働きかけには対象児の能動性を発揮させるための働きかけが見られなかった。そのため、援助者の「なでなでする」働きかけは単なる許容に過ぎず、対象児の能動性を促す手助けとなる「手がかり要素提供援助」と接点を持てなくなる。

本研究での多く援助者に援助活動にみられるように、単なるなだめだけではなく、信頼関係を形成させると同時に、子どもにとっての課題を見極め、その課題を改善させるための働きかけが必要となる。

援助の際、以上で述べたように許容ではなく、受容の姿勢で援助活動に取り組むことが、援助活動において大切である。

続いて、放任と手がかり要素提供援助の関係を見る。

「放任」は、援助者が極端に対象児の言動をありますべてを受け入れながら容認する対応を指すが、

「能動―受動」のやりとりの中、援助者は対象児の主体性および能動性を誘発するため、わざと引いたり、押されたりする働きかけをする必要も出て来る。それによって、対象児の援助者を求めたり、押したりする主体性のある対人行動を引き出せることができる。つまり「放任」が対象児の主体性のある対人行動を引き出すための援助活動となった場合、「手がかり提示の援助」と重なる部分が出てくるが、その重なる部分を「誘発」と名付け、「働きかけないという働きかけ（手がかりを提示しない手がかり援助）」と定義する。

本研究で観察された具体的場面を例にする。IZ 援助者が B 児との相互交渉の中、最初まず B 児を他児から回避させ、守って上げる。そして「共感を示す」「状況説明」の手がかりを与えながら、B 児の気持ちの安定を図る。援助者の繰り返しのなだめと状況説明により B 児が少し落ち着いてくるのを確認した援助者は12回目の相互交渉に入り、B児の様子を見ながら、B児を床に降ろして距離を置こうとする。その結果、援助者の話しかけに明確な反応を示さなかった B 児は、すぐ援助者の手をしっかり掴むという主体的になって援助者を求める反応を示すようになった。結果、援助者と対象児の間に「能動―受動」のやりとりが実現された。IZ 援助者の「わざと距離を置こうとする行為」が、「放任」と「手がかり要素提供の援助」が重なる部分である。「働きかけないという働きかけ（手がかりを提示しない手がかり援助）」で、このような援助技法を取り入れることによって、対象児の能動性を引き出し、援助者と対象児の「能動―受動」のやりとりを実現させることができる。よって、このような手がかり提示方法は、対象児の能動性を引き出すのに重要な意味を持っている。

最後に、抑制と手がかり要素提供援助の関係を見る。「抑制」は、援助者が子どもの行動をどこまでコントロールしながら援助をするかについて検討するため提起した概念である。援助者が子どもの行動をコントロールする度合いによって、「抑制」と「手がかり要素提供の援助」との関係が変わってくる。援助者が支配的になって、子どもに標的課題の遂行を求める場合、「抑制」と「「手がかり要素提供の援助」は接点を持たない。「抑制」が結果的に、子どもが援助者の援助によって能動的に難題を乗り越え、自己抑制能力を持って現実感を形成し、現実への対応力が形成され、安定した生活の中で発展的に生活を営むことに繋がっていれば「抑制」は抑制でなくなり、「手がかり要素提供の援助」とも重なる。それが石井のいう「打ち込み」になる。本研究で、観察された「A 児のトランポリン事件」での２人の援助者のかかわり方の違いがこの点をよく説明してくれる。

具体的援助の中、実際、「抑制」の度合いの把握が難しく、援助者の中で動揺を見せることが多いが、「抑制」の度合いの把握能力が、援助活動の質を左右していることを認知し、同様する際は慎重に討論を重ねて療育を進めていくことを勧める。

本研究の結果１で抽出された手がかり要素の中には、なだめの役割を果たしている多くの手がかり要素が含まれている。例えば、「笑う、笑顔」「なでなでする」「抱く（おんぶ）」「他児の関与を防ぐ」「代弁」「共感」等の手がかり要素がある。その中、「笑う、笑顔」「なでなでする」「抱く（おんぶ）」「共感」等の手がかり要素は実践現場でよくなだめの方法として用いられている。

受容的交流療法におけるなだめ方には、以上他の援助療法と共通する援助技法があれば、子どもの意思や要求等を代弁する方法と、周囲環境への理解を促す方法等他の援助療法ではあまり用いられていない方法も含まれている。なだめの働きかけは、援助の中、子どもとの信頼関係を形成させ、子どもが安定した情緒を維持していくために不可欠となっており、今後更なる研究が必要となる。

本研究では、「Ｔ→Ｃ→Ｔ→」のような記述分析方法で、援助者と対象児の相互交渉の継続を分析していた。援助者と対象児の行動連鎖が長ければ長いほど相互交渉の持続が長いことを意味する。相互交渉

の維持は、援助者の援助技術、対象児の対人関係の発達水準、相互交渉の具体的内容等いろんな要素が作用する。

援助者の援助技術には、相互交渉の際、対象児の細かな言動の意図を敏感に察知し、即時に反応を示す能力、対象児の次の言動を先に読み取り、タイミングよく対処する能力、対象児の対人的応答能力を把握し、子どもを誘導する能力等が含まれている。援助者のこれらの能力は対象児との相互交渉継続水準に影響を与える。また、子どもの発達水準を的確に把握し、発達水準にあった課題を設定し、対象児にとって理解しやすいコミュニケーション手法を持って援助することも相互交渉継続水準に影響を与える要因となる。

本研究で提示した手がかり要素の中、「リアクションをする」「拍手する」「励ます」「褒める」等情動と能動性を促す手がかり要素は、援助者の援助技術を反映する要素として、対象児の言動に影響を与える。これらの要素は、対象児の内発的動機付けに繋がり、相互交渉継続を促す効果をもたらす。また、「玩具（用意）を渡す」「玩具で興味を引く」「遊びに変化を加える」「玩具を操作して見せる」「一緒に操作する」「遊びを手伝う」等の手がかり要素は、対象児の細かな言動の意図を敏感に察知し、即時に反応を示しながら、対象児の応答能力を把握し、対象児の次の言動を先に読み取りしながら、タイミングよく対象児を誘導するために用いる援助テクニックでもある。これらの援助技術は、相互交渉継続水準に大きく影響を与える。一方、援助者と対象児の相互交渉は、必ず長ければ長いほど良いとは言えない。対象児と主体性、能動性を引き出すためには、援助者がわざと相互交渉を打ち切り、対象児からの働きかけを待つ場合もある。本研究で提示した「子どもの様子を見る」「行動を中止し、子どもの反応を待つ」等の手がかり要素は、援助者が意図的に対象児との相互交渉を中止し、対象児の主体性、能動性を引き出す際によく用いられる。これらの援助技法は、多くの実践現場でよく用いられる技法でもある。文字化にくい援助技法を提示することは、援助技法の発展に大きく寄与すると思われる。今後更なる研究の累積が必要となる。

求め方には、子どもの言動を「誘発」させることで間接的に求める方法、支配的になって子どもを強要する求め方、子どもの能動性、主体性を尊重しながら求める方法、表面的には支配的になって求めているように見えるが、実際は子どもを手助けし、発達的変化を促す求め方等いろんな求め方がある。

子どもの言動を「誘発」させながら間接的に求める方法として「子どもの行動を中止し、子どもの反応を待つ」「接近する」「子どもの様子を見る」「離れる」等間を意識する援助技法がある。子どもの能動性、主体性を尊重する求め方には、「励ます」「言い聞かせ」「意思確認」等の手がかりを与えながらかかわる技法がある。表面的には支配的になって求めているように見えるが、実際は子どもを手助けし、発達的変化を促す求め方には、「促す（要求を含む）」「体を引く、起こす」「手を繋いで連れて行く」等の手がかり要素を用いて、子どもが自分の力量だけでは乗り越え難い課題あるいは克服し難い問題を克服させ、前に進むよう手助けする援助技法がある。　相互交渉中、対象児を求めることを石井は「打ち込み」と定義している。相互交渉の中、打ち込みは必要不可欠な療育過程であり、打ち込みの方略はまた相互交渉の質を左右している。求め方をテーマとする援助技法に関する研究はほとんどない。しかし、実践現場において、新人援助者の中では最初子どもを受け止めることはできるものの、子どもをどう求めたらよいか分からず迷う人が多い。求め方に関する研究は、援助者の援助の質を向上させる意義を持っており、今後「求め方」に関する研究が必要であろう。

第３節　手がかり視点による受容的交流療法と他の援助療法の比較

根拠となる原理や実際の適応方法が異なると見なされている療育アプローチであっても、具体的実践

の中には、共通する援助技法が多く存在する。TEACCH 教育プログラムが用いる構造化と受容的交流療法で用いる情報整理原理による援助技法がその 1 つである。構造化の具体的方法には、自閉症児が置かれている空間の情報をできるだけ制限し、情報の量を減らす ; 1 つの空間を視覚的に識別しやすく区切り、1 つの場に 1 つの目的を持って使用する方法で場や環境を構造化する方法がある。また、時間的推移を示すスケジュールを、文字、絵、写真等具体物などを持って提示し、視覚的に予告する方法も一般的に伝えられている。現在、多くの療育実践現場でも、TEACCH をそのまま完全に療育に取り入れているところは少ないが、TEACCH の一部である構造化を取り入れるところは多い。

受容的交流療法では、上述のような情報整理の工夫をする他、子どもとの相互交渉の中でも情報整理の原理を取り入れている。例えば、「A 児のトランポリン事件」への対応の際、I 援助者は、トランポリンを他児に譲るよう A 児を説得する前にまず、「僕は今 D 児といるのがいやなんだ、ちょっと退いて」と子どもの意思を言語化し、代弁する方法で、もう一人の援助者に合図を送り、他児をトランポリンから回避させ、「他児が騒ぐ、他の援助者が他児を説得する、他の援助者が A 児を求める」と言った情報を除去し、トランポリンという相互交渉の場の情報を整理し、A 児にとっての分かりやすい環境を提示していた。

「僕は今 D 児といるのがいやなんだ、ちょっと退いて」という「子どもの意思を代弁する」手がかり要素はここでは、子どもに共感を示し、子どもと信頼関係を形成させるためだけではなく、情報整理のねらいも含まれている。

その結果、A 児は騒いでいる他児と他児を対応する援助者の相互交渉から生じる刺激に翻弄されることなく、落ち着いて援助者の介入を受け入れることができた。

以上のように、受容的交流療法の実践現場では、構造化と共通する情報整理原理を療育の中に柔軟に取り入れていた。しかし、多くの現場では構造化の援助方法は取り入れるものの、構造化を形式的に取り入れるだけで、受容的交流療法のように具体的援助場面で環境を調整し、情報を整理するという原理を取り入れることはあまり見当たらない。

受容的交流療法は、構造化の援助が外部の情報を分かりやすく整理させるのがその背後にある援助原理であること理解し、構造化という援助方法を形として取り入れるのではなく、その原理を、受容的交流療法の「自閉症の子どもに周囲のことを分からせ、自己調整を求める」療育のねらいに融合させ、構造化を 1 つの手段として受容的交流療法の具体的療育に持ち込むことができた。

構造化原理と受容的交流療法の情報整理原理の類似点から、多くの療育アプローチは、主張する原理や実際の適応方法が異なっているように見えていても、視点を変え吟味することによって重なる部分が多く、相互吸収できる部分も出てくることを示唆する。

受容的交流療法では、「褒める」「拍手」「リアクション」など動機付けに繋がる手がかり要素を多く用いて対象児と相互交渉を図っている。これらの働きかけはまた情動と能動性を促し、子どもの内発動機付けとなる。

動機付けに関連する働きかけは、受容的交流療法だけではなく、行動療法等他の療法でも多く用いられている。例えば行動療法では、標的課題が達成させるため、言葉で褒めたり、シールを貼ったり、拍手したりしながら、子どもの行動を積極的に評価することで、課題解決への動機を高めていた。

受容的交流療法でも、行動療法と同じ言語的賞賛、拍手等動機付けに繋がる働きかけをよく用いる。しかし、両者が用いる動機付けはそのねらいが異なっている。行動療法で用いる言語賞賛、シール貼り、拍手、リアクションなどの働きかけは、援助者が子どもに標的課題を達成させる手段として用いられて

おり、多くの場合はそれが直接内的動機付けと結ばない。一方、受容的交流療法では、援助者が子どもにある目標を達成させるねらいで用いるのではなく、情動の共有と内的動機付けをし、能動性を促す目的で用いられている。そのため、受容的交流療法では、対象児が拒否的行動を示す際、もしその拒否行動が自発的で能動性の芽生えとしてサインである場合、援助者の賞賛を得ることもある。しかし、行動療法では、子どもの拒否的行動が肯定的評価を得ることはあり得ないことである。

ここに、受容的交流療法と行動療法の違いがみられる。動機付けの働きかけには、いくつかの援助テクニックがある。前述のように受容的交流療法では、動機付けを促すため、よく「褒める」「拍手」「リアクション」等の手がかり要素を用いる。「褒める」「拍手」「リアクション」等子どもの言動を賞賛し、促す働きかけには、即時性を持っている。そのため、子どもが行動を発した後は、すぐその場で褒める。また、ただの褒め方ではなく、褒める理由をはっきりと伝えることも重要となる。また、賞賛の内容が子ども本人と共感できるものではなければならない。

本研究の分析から、受容的交流療法の具体的援助場面において、援助者は常に対象児の行動を肯定的に評価しながら、内発的動機付けを促す工夫をしながら援助療育を行っていたことが分かる。療育の中、

受容的交流療法では、他の援助療法ではあまり見られないモデリング法を用いる。例えば、「他児の意思を伝達」「言語のモデリング」「子どもの意思を言語化」等の手がかり要素である。これらのモデリングの内容は、対象児の意思表現を促し、子どもが発してほしい言語を援助者が代弁し、モデリングとして示すことで、言語発達や意思表現能力を促す役割を果たす。

第 4 節　援助技法の類型化提示に向けて

受容的交流療法は、40 年以上の実践経験を経て 1 つの援助療法として位置づけることができた。しかし、40 年以上経った今になっても、受容的交流療法が実践現場に広まりを見せていない。要因として 2 つ考えられる。まず 1 つは、受容的交流療法の理念が抽象的で理解しにくく、容易に第 3 者の理解を得られないことである。そしてもう 1 つは、理論は示されているものの、具体的援助方法は提示されておらず、援助方法の習得はベテランのスーパービジョンによって受け付かれていることである。受容的交流療法の具体的操作方法は、援助者が実践現場に入り、実践経験を積み重ねいく中、少しずつ身につける他ない。このような習得過程で育てられた援助者の援助能力は、個人の習得力とセンスおよび経験の長さによって異なり、援助者の間に、援助能力のばらつきが生まれてくる。そのため、療育の効果を、かかわる援助者によって違ってくる。受容的交流療法はこのような特徴を持っているため、1 つの援助療法として、発展していくためにはこのような問題を解決しなければいけない。

本研究では、手がかり要素という定義を提起し、受容的交流療法の具体的援助過程を、手がかり要素を与える過程と見なし、その援助過程を分析した。分析により、受容的交流療法の具体的プロセスをより分かりやすく解釈することができた。しかし、本研究では、対象児の人数が少なく、分析場面も少なかったため、援助者の援助活動を類型化し、提示することはできなかった。本研究は、援助技法の類型化を今後の課題として提起し、類型化の方向性を示すレベルに止まっていた。しかし一方、本研究は、受容的交流療法の具体的援助技法の類型化につながる第 1 歩の基礎研究に位置することができる。本研究は、手がかり要素視点で具体的援助技法を分析していく方向性と可能性を示した。

今後の更なるデータの追加と研究の累積により、援助技法の類型化が実現されると思われる。援助技法の類型化は、援助技法の般化および人材育成に大変意義を持っている。よって、本研究では、援助技法の類型化を今後の課題として、これからの研究に譲ることにする。

審査結果の要旨

Ⅰ　論文の構成と内容

本論文の目次と要旨は前掲のとおりである。

権明愛の論文は、手がかり要素という視点で受容的交流療法を分析している。受容、共感、その人らしさ等、主観的かつ曖昧な用語で語られることが社会福祉援助技術の特徴といえる。権明愛は、発達障害児（自閉症児）への受容的交流療法をビデオ撮影し、交流分析的手法で１つひとつの働きかけの意味と効果を捉えている。その結果、受容に潜む課題性や課題提示・課題遂行に潜む受容性、放任と主体的活動誘導のための見守りの違い等を発見している。それらは、自閉症児への働きかけに関するモデル図として整理され、働きかけのあり方について深い考察がなされている。本論文は、きわめてオリジナリティの高い論文であり、自閉症児への療育のあり方に一石を投じる実践的論文として高く評価できる。

Ⅱ　論文審査の方法と結果

１　審査手続きと審査委員の構成

論文審査にあたっては、日本社会事業大学大学院学則、同学位規定および課程博士論文審査委員会内規の規定に基づき、大学院研究科委員会で承認議決された大学院博士後期課程担当の専任教員５名が審査を担当した。５名の氏名と専門分野は以下のとおりである。

総合評価委員（主査）	中島　健一	障害者福祉論、高齢者福祉論、心理学
審査委員（副査）	藤岡　孝志	障害者福祉論、心理学
審査委員	佐藤　久夫	障害者福祉論
審査委員	今井　幸充	高齢者福祉論、精神医学
審査委員	植村　英晴	障害者福祉論

２　審査の経過

１１月２８日に提出された論文について５名の審査委員がそれぞれ「第１次審査評価表（個別表）」を提出した。５名全員が口述試問に進むことを「可」とする結果であったので、主査が「第１次審査評価表（総括表）」を作成して２００９年１月２９日の社会福祉学研究科委員会において報告し、口述試問を行うことが了承された。

審査委員からの第一次審査における評価及び意見を主査が本人に伝え、本人は主査の指導の下で修正する事項を整理し、さらに個別の審査委員にも指導面接を受け、２００９年２月７日に口述試問が実施された。口述試問では、指摘された事項に対する修正の概要を記した資料が用意され、それを元に説明と質疑応答が行われた。

口述試問においてさらに問題点が指摘され、２月１２日までに修正することとされた。２月１２日に提出された論文を最終版とし、「第２次審査評価表（個別表）」が各委員より提出された。審査結果は全員「可」であったので、それをふまえて主査が「第２次審査評

価表（総括表)」を作成し、２００９年３月５日の社会福祉学研究科委員会に報告し、承認されて博士の学位を授与することが決定した。

３　審査の内容

「第１次審査評価表(個別表)」及び「第１次審査評価表(総括表)」では、①研究課題の意義、②研究のオリジナリティ性、③先行研究のレビュー、④研究方法の論理性・実証性、⑤その他の項目ごとに評価し、さらに総合評価を行い、口述試問の可・不可を審査結果を記入することになっている。

「第２次審査評価表（個別表)」及び「第２次審査評価表（総括表)」では、口述試問の評価と総合評価を行い、博士論文としての可・不可の審査結果を記入することになっている。

＜第１次審査＞

①研究課題の意義

「経験とセンスで行われることが多い自閉症児への療育技法をビデオデータを用いて分析する手法の開発的研究として高い意義がある。実践現場へのフィードバック性が高いことも評価される」「自閉症児への療育的・援助的アプローチは現在も未解決の領域であり、理論的・実践的研究として大変意義がある」「臨床的技法に対する実証的な試みであり、今後の障害児への援助・支援の技法の発展に大いに寄与する」「社会的意義は大きい」と高い評価が与えられたが、心理療法に対する事例分析としての意義は認めるが社会福祉学博士論文としての意義に疑問を感じるという意見もあった。

②研究のオリジナリティ性

①と同様に高い評価であったが、社会福祉学博士論文としてのオリジナリティ性がないという指摘もあった。

③先行研究のレビュー

海外論文のレビューも多く、十分になされているという評価が大勢であったが、「受容的交流療法と行動療法が中心となっており、他の様々なアプローチの特徴も概観する必要がある」という意見もあった。

④研究方法の論理性・実証性

「統計的手法とは異なるベクトルでの論理性・実証性が高く認められる」「論理性・実証性について、よく吟味され、論文が組み立てられている」「本人の主体性を重視し、学習過程であることを重視した援助概念としてのてがかりの提供に着目し、その詳細な分析を行った点は高く評価できる」と高く評価されたが、「手がかり抽出のプロセス等が十分に記述されていない」「何のための手がかりなのかが特定化されていない」「手がかり提供という支援は、受容的交流療法で活用する援助方法の中でどのような位置を占めるものなのかの説明が望まれる」「受容的交流療法の標準化とは何か、具体的プロセスとは何なのか理解できない」という論文修正を求める意見があった。

第一次審査では、上記のような項目別の意見と評価が与えられたが、総合評価としては、５名全員が、指摘された点を修正することで博士論文として認めることが出来る可能性が高いので、口述試問に進むことを可と評価した。

＜口述試問と第２次審査＞

口述試問では、指摘された問題点と修正・追加の対照表及び修正・追加がなされた部分の現物が資料として提示され、指摘された問題点の理解が適切になされていることが確認された。修正・追加がなされた内容について質疑応答がなされ、博士論文としての完成に向けてさらなる修正指導がなされた。口述試問では、特にモデル図を新たに作成しての考察の深化が高く評価された。

その結果、「社会福祉援助技術としての受容的交流療法分析の位置づけや研究の成果等について明快な回答が得られた」「多くの点について補強された」「適切な資料の提示と応答ができていた」「筆者の独自性が出されたモデル図からも伺うことができた」「第１次審査で示した疑問点等について、ほぼ適切に応えていた」と評価され、全員が博士論文として可の審査結果（第２次審査評価表（個別表））を提出した。

この結果を受けて、主査は博士論文として認めるという内容の「第２次審査評価表（総括表）」を作成し、２００９年３月５日の社会福祉学研究科委員会にて報告し、権明愛に社会福祉学博士号を授与することが決定された。

氏　　名	朴　賢貞
学位の種類	博士（社会福祉学）
学位記番号	甲第31号
学位記授与の日付	平成21年3月19日
学位授与の要件	学位規則第4条第1項該当
学位論文題目	多職種チームケア実践における多職種連携教育プログラムの効果に関する研究 A Study on the Effectiveness of Interprofessional Education Program for the Implementation of Team Care.
論文審査委員	主査（総合評価担当委員）　日本社会事業大学教授　大橋　謙策 副　査　日本社会事業大学教授　今井　幸充 審査委員　日本社会事業大学教授　中島　健一 審査委員　日本社会事業大学教授　児玉　桂子 審査委員　日本社会事業大学教授　大島　巌

大橋　謙策　地域福祉系
今井　幸充　保健福祉系
中島　健一　介護福祉系
児玉　桂子　社会福祉環境系
大島　巌　保健福祉系

論文要旨

【本論文の構成と要旨】

本研究の目的は、多職種チームケア実践の向上のために行われている多職種連携教育（Interprofessional Education：以下 IPE）の理論的な考察を踏まえ、日本における IPE の現状把握及び多職種連携教育プログラムの効果を明らかにし、改善点及び今後の課題を明らかにすることである。

本研究は、理論的な考察（第 1 章・第 2 章）、日本の大学教育及び現任者教育プログラムにおける IPE の現状把握（第 3 章）、研究調査（IPE に関する基礎調査、プログラム評価分析）、総合考察及び結論でこうせいされている。

【論文の構成（目次）】

目　次

序章

序章　保健・医療・福祉を取り巻く環境と多職種連携
第 1 節　研究の社会的背景
1．社会的背景
2．保健・医療・福祉の連携
第 2 節　問題の所在
1．実践上の課題
2．専門職の養成課程における実習教育の問題及び現任者連携教育
3．専門職養成教育上の課題
4．実践における相互理解訓練のプログラム不在
5．保健・医療・福祉関連専門職の多職種連携教育の必要性
第 3 節　研究の視点
1．プログラム評価の視点
2．保健・医療・福祉連携におけるヒューマンサービスの視点
3．社会福祉分野における連携・統合の視点
第 4 節　研究の目的及び意義
1．研究の目的
2．研究の意義
3．倫理的配慮

第１章

第１章　多職種連携の理論的背景

はじめに

第１節　多職種連携に関する研究の理論的考察

1．多職種の連携・統合の概念及び必要性

2．多職種チームケアと連携の利点

第２節　多職種チーム

1．多職種チームの概念

2．多職種連携の影響要因

3．チーム協力向上のための相互理解訓練プログラム比較

第３節　行研究による理論的考察

1．先行研究

2．チーム協力の発達段階と相互理解訓練

第４節　プログラム評価の理論

1．プログラム理論

2．プログラムインパクト理論

3．プログラム評価

4．プログラム評価段階

第５節　ヒューマンサービス論

1．概念

2．ヒューマンサービスワーカーの目標

第２章

第２章　多職種連携教育

はじめに

第１章　医療・保健・福祉分野における多職種連携教育の必要性

1．社会福祉分野における「多職種連携教育」

2．社会福祉分野における専門職養成教育の歴史的概観

3．日本における保健・医療・福祉の連携の背景

第２節　イギリスの多職種連携教育（IPE）の現状

1．多職種連携教育（ＩＰＥ）の定義

2．ＣＡＩＰＥの設立経緯及び活動内容

第３節　イギリスにおけるIPEの歴史的概観

1．イギリスにおける国民健康サービスと社会ケア

3．公共サービスの協働の失敗事例と多職種連携教育

4．プライマリーヘルスケアと Interprofessional

5．世界保健機構（WHO）の IPE プログラム

第４節　専門職の連携教育

1．専門職連携教育
2．専門職連携学習及び実践における原則
3．協働学習と協働実践のための専門職連携教育理念
4．専門職連携教育の成果
5．海外文献に見られるＩＰＥ評価尺度及び研究成果

第５節　日本の連携教育についての考察

第３章

第３章　多職種連携教育・研修プログラムの現状

はじめに

第１節　日本の多職種連携教育

1．多職種連携教育の概念整理
2．多職種連携教育の実践事例
3．Ｂ県立大学附置機関の多職種連携教育実践

第２節 現任者多職種専門職教育・研修プログラム

1．実践教育センターの目標・ゴール
2．実践教育センターの位置づけと役割

第３節 現任者多職種連携教育・研修プログラム

1．連携・専門の教育と研修プログラムの目的
2．連携・専門教育プログラムの特徴
3．カリキュラム及び授業形式
4．プログラム内容の段階別構成
5．多職種連携教育プログラムの内容

第４節　考察

1．多職種連携教育における特徴

第４章

第４章　研究調査

Ⅰ多職種連携教育に関する基礎調査

はじめに

第１節　調査設計

1．調査対象
2．研究課題

第２節　調査対象者の一般的特徴

1．調査対象者の一般的特徴

第３節　調査対象者の多職種連携教育に関する理解

1．調査対象者の理解

第４節　多職種チームで関わった事例の特性

1．多職種が関わった事例の一般的属性

2. 多職種連携事例の疾患及び障害
第５節　多職種連携における実践のあり方
1. 多職種連携事例における初期段階の連携
2. 多職種連携事例の情報交換
3. 多職種連携事例における連携の調整
第６節　多職種チームケア実践の向上に関する考え方
1. 行政側に対する意見
2. 地方自治体に対する意見
3. 各専門職能団体
4. 個々人に対しての意見
第７節　考察
1. 多職種連携の基礎調査結果の考察
2. 現任者の連携教育参加者の多職種理解
3. 多職種連携教育参加者のバランス
4. 多職種チームケア実践の向上に関する考え方

第４章Ⅱ

Ⅱプログラム評価分析
はじめに
第１節　調査設計
1. 調査設計
2. 概念的枠組み
3. 調査方法
4. 研究仮説
5. 主な用語の定義
6. 尺度及び質問項目
7. 専任教員のインタビュー調査
8. 独立変数及び従属変数
第２節　プログラム効果検証　-反復測定ANOVA分散分析結果
1. 職種による専門職種の間における分野別協力
2. 同施設（機関）の他専門集団構成員との構成員関係
3. 所属している施設（機関）の全体チーム効果
4. 事例経験者のチーム協力に対する認識の差
第３節　専任教員のインタビュー調査の結果
1. 連携・専門教育の理念・目標
2. オムニバス講義形式
3. 連携・専門教育内容
4. カリキュラムの構成
5. 専任教員の役割・関わり方
6. 連携・専門教育・研修の効果

7. 連携・専門教育の認定制度
8. 連携・専門教育の改善点及び今後の課題
第４節　考察
1. 多職種連携・専門教育プログラムの効果
2. インタビュー調査の結果考察
3. 効果的な連携教育プログラムのために必要な改善点

第５章

第５章　総合考察
1. 多職種連携教育の背景及び理論的考察
2. 連携教育における理念教育としてのヒューマンサービス論
3. プログラム評価の考察

終　章

終章　結論及び提言
1. 研究結果の要約
2. なぜ、研究仮説が支持されなかったのか
3. 仮説が支持されなかった要因分析
4. 本研究の意義に基づく考察
5. 本研究の限界
6. 日本における多職種連携教育が効果を出すためには何が必要か

参考文献

【参考文献】
【行政関連資料】
【韓国文献】
【英文参考文献】
【IPE 関連 web-site】
【日本の IPE 関連教育・研究 web-site】
【行政関連 web-site】
謝辞
資料編

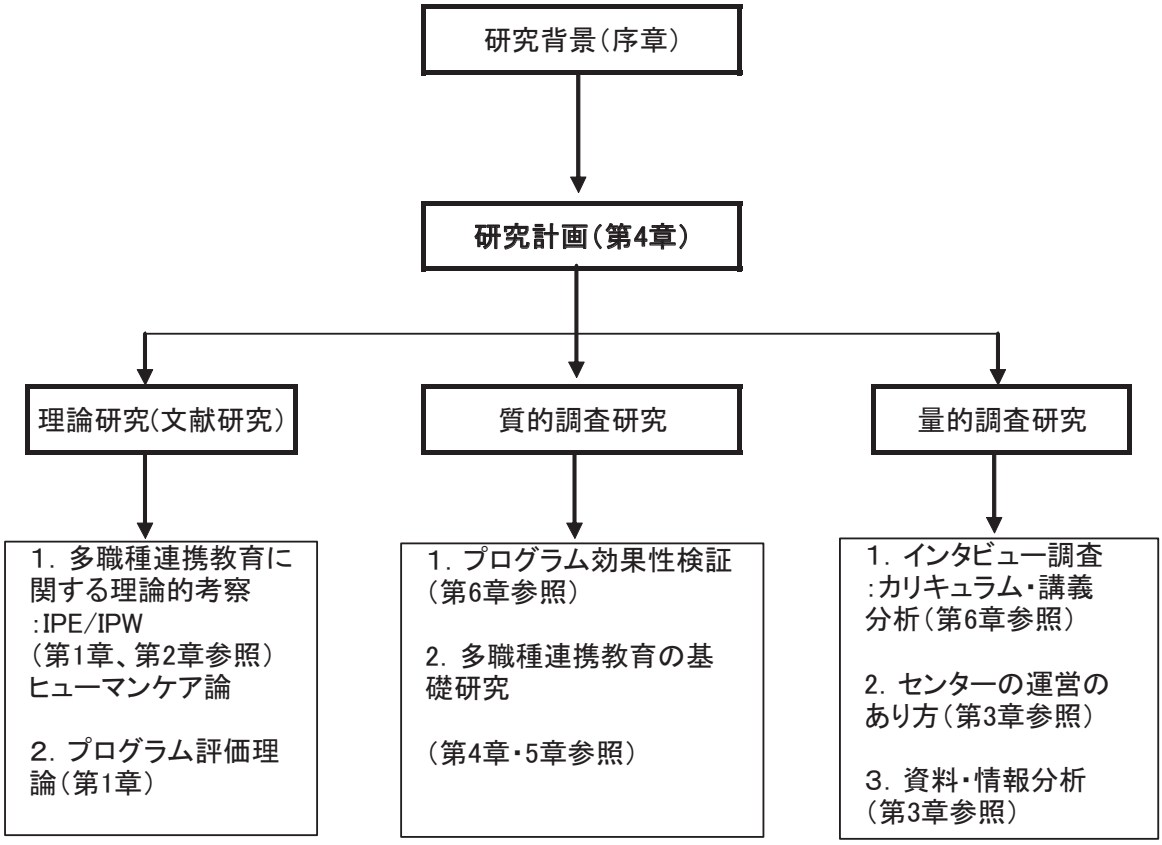
研究背景（序章）
研究計画（第4章）
理論研究(文献研究）
質的調査研究
量的調査研究
1．多職種連携教育に関する理論的考察
:IPE/IPW
（第1章、第2章参照）
ヒューマンケア論
2．プログラム評価理論（第1章）
1．プログラム効果性検証（第6章参照）
2．多職種連携教育の基礎研究
（第4章・5章参照）
1．インタビュー調査
:カリキュラム・講義分析（第6章参照）
2．センターの運営のあり方（第3章参照）
3．資料・情報分析（第3章参照）

図 0－2　論文構成

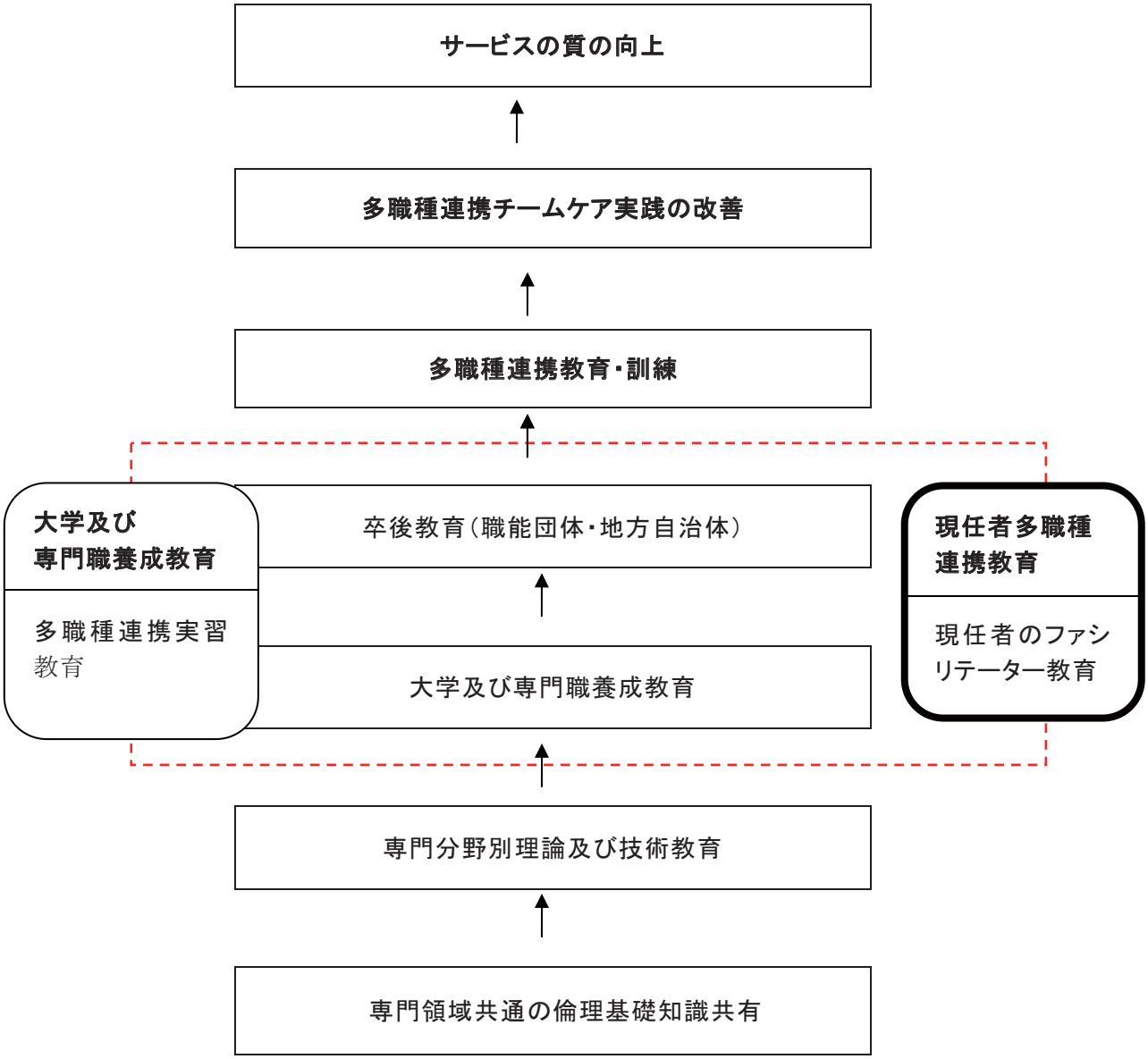

図　0－1本研究における多職種連携教育のフローチャート

注：本研究では、多職種連携教育のフローチャートのうち、太い線で囲んでいる部分を主に考察する。

１．研究の背景及び意義

2000年に実施された介護保険の導入により、多職種のチームケアは法律上位置づけられたと言える。しかし、保健・医療・福祉の連携は、従来は医師を中心とした医療や看護分野において多く研究され、福祉や保健分野を含めた多職種によるチームケアの実践のあり方に関する研究は不充分であった。　その原因としては、第１に、専門職の養成課程におけるカリキュラム上、多職種が共通に認識を高めるような課程になっていないこと、第２に、専門職ごとに異なるアセスメント様式の使用、第３に、実践における相互理解訓練のためのプログラムの不在が挙げられる。

本研究は、日本で従来から必要性は強調されながら研究されていない多職種のチームケアの向上のための相互理解訓練プログラムの開発における基礎研究になるという点で、学術的特色がある。本研究の独創的点及び予想される結果と意義としては、多職種のチームケア研究における従来の理論的概念整理より実践的方法を明らかにする研究として、ソーシャルワークの視点から分析することに本研究の独創性がある。

具体的に、本研究が持つ意義については次のとおりである。まず１つ目に、日本国内で行なわれている多職種連携教育・研修の現状把握及び海外のIPE・IPWの現状を把握し、今後日本における多職種連携教育の在り方を検討する事である。

２つ目に、多職種連携教育・研修プログラムが保健・医療・福祉分野の専門職間の相互理解の向上や実際多職種連携に与える効果を検証し、多職種連携プログラムの改善点を明らかにすることができる。

3つ目に、多職種連携教育・研修に参加している多職種現任者と参加していない多職種非研修群、看護職連携研修群との比較を通して多職種連携教育・研修プログラムが及ぼす効果を比較することにより、多職種連携教育・研修の必要性について検討する。

4つ目に、本研究の結果を考察し、現在行なわれている多職種連携教育・研修プログラムを体系的に見直し、新たな多職種教育・研修プログラムの開発に導くことが出来る。

最後に、多職種連携教育・研修プログラムへの参加者の社会人口的特徴から今後、多職種連携教育・研修のあり方における特徴を把握することができ、多職種連携教育・研修のカリキュラムに携わっている教員のインタビュー調査分析から、カリキュラムの見直しや新たな方向性を導くことができる。

また、本研究の予想される結果としては、他職種との共通認識を高めるための専門職間の課題を明らかにし、その課題を相互理解訓練プログラムのあり方に取り組むことにより、多職種の相互理解訓練プログラムを多くの実践専門職の研修や教育内容を検討する上での基礎資料となり得る点で意義がある。

【多職種連携教育・研修プログラムの効果検証】

具体的な研究課題は次のとおりである。

１）多職種が研修や教育を同じカリキュラムで行なう研修プログラムの効果を検証する。具体的な方法は後述するが、同じ職種のみ参加する研修群と多職種非研修群との比較及び、研修以前、終了時点、終了後１ヶ月経過後の３回にわたる調査によって、多職種チームケ

アに関する意識・考え方の変化を考察する。
２）日本国内で行なわれている多職種連携教育の現状把握及び海外の現状を分析し、今後の連携教育の展開の在り方を示唆する。(可能であれば多職種連携教育・研修のプログラムの開発の土台を提示する。)
３）研修プログラムの作成における現状を把握する。また、外部講師によって行なわれている多職種連携教育におけるカリキュラム上の共通認識を明らかにし、その問題点及び改善点を明らかにし、多職種連携教育（IPE・IPW）カリキュラム作成における教育内容を再検討する。
４）研修センターで行なわれる教育や研修内容を分析し、専任教員の関わり方をインタビュー調査で明らかにし、今後の多職種連携教育におけるファシリテーターの役割及び多職種連携教育における学習方法を明らかにする。

２．多職種連携教育における特徴

１）日本型 IPE/IPW の理念・価値（共通基礎）教育

多職種連携教育・実践（ＩＰＥ・ＩＰW）が日本の保健・医療・福祉分野において注目され始めたのは最近の事である。保健・医療・福祉分野の領域の中の２つ以上の学科を持ち、教育理念が保健・医療・福祉分野の連携や統合に重点が置かれている大学を中心に始められた。

本研究は多職種の現任者を対象にした多職種連携教育プログラムの効果の検証を行うことであるが、第３章では日本の多職種連携教育の現状を把握するために大学の取り組みと現任者の連携教育を分析・考察した。

大学の連携教育でも現任者の連携教育においても共通基盤としてヒューマンサービス・ヒューマンケア論が用いられていること。ヒューマンサービス論やヒューマンケア論が多職種の共通基盤として用いられている要因としては、利用者や患者及び家族の問題を総合的に判断し全人的・総合的に把握し、支援するためであると考えられる。

教育方法については、大学教育では地域と連携し、連携教育科目以外に他分野の学科と共同でＩＰ演習（他分野連携実習）を行っているが、現任者教育においては他分野の専門職同士が同じ教育カリキュラムの基で同じ場所で互いに学びあうというイギリスの連携教育（ＩＰＥ・ＩＰW）と同じ形として行われている。しかし、まだ日本の多職種連携教育の歴史は浅いため、様々な専門職が参加している状況ではない。

２）現任者の多職種連携教育プログラムの段階及び内容における特徴

B 県の多職種現任者の連携専門教育は、3 つの段階にまとめることができる。

まず、基礎共通教育段階では、ヒューマンサービス論を基盤に教育理念、連携の困難さや連携教育の必要性を強調される。この段階では、５つのコースの参加者が一緒に講義を受ける。

次の、専門教育段階は６つの領域別に専門的な知識・新しい情報を学ぶ段階で、連携における専門的な知識を深める段階である。しかし、連携教育でありながらまだ領域別縦割りの分野別専門教育が行われているのは限界でもあり現状でもある。

最後に、総合教育段階は基礎共通教育や専門教育で学んだ知識や技術を応用する段階と位置づけることができる。この段階では、講義より演習や現場学習などを中心とした実践に応用できる学習方法を多く取り入れている。

3）多職種連携教育の在り方における特徴

現任者の多職種連携教育にはコース別に受講者の異なるニーズがあり、現在所属している施設や機関の分野の知識や情報へのニーズが受講者のニーズとなっている。また、本研究で調査対象としたB県実践教育センターは、前身が看護領域の継続教育の場であったことも影響し、看護職の参加が多く、多職種連携教育課程は以前看護領域の継続教育としてあった教育プログラムが多くの職種が参加できる多職種連携教育に変わった経緯もあり、Aコースは看護職、Bコースは多職種連携教育などのコース分けが行われている状況である。

これから多職種連携教育へと移行していくと思われるが、以上の理由から現状では、他の専門職に比べて看護職の受講生が多い。

ここでは、看護領域の継続教育と多職種の継続教育としての位置づけの問題を明確にする必要がある。現状での現任者の多職種連携教育は、職種別専門性を超えてはいるが、領域別専門性は残っている。しかし、チームケア研修プログラムでは多職種の連携専門教育として領域別専門性を超えた研修が必要であると考えられる。

3．研究結果の要約

本研究では、B県立教育実践センターの連携教育プログラムに参加している保健・医療・福祉分野の現任者に行われているプログラムの効果について分析した。

多職種連携教育プログラムの効果を検証するために分散分析を用いて分析した。まず、調査対象の保健・医療・福祉分野における専門職現任者を３つの群（多職種連携研修群、看護職連携研修群、多職種非研修群）に分け、多職種連携研修群の連携教育プログラムの時期に合わせて他の２つの群もプログラム実施前、終了時点、終了後１ヶ月後の３時点を調査時点とし、同じ調査票を用いて調査した。

多職種連携教育プログラムの評価は、チーム協力に対する態度、他の専門分野に対する認識、チーム協力の効果、多職種連携事例経験によるチームケア理解に対する評価について３つの群で意な変化があるかを分析した。

変化をみるために分散分析を行った結果、対象者群と調査時点の主効果と交互作用ともあまり有意ではなかった。しかし、同じ施設（機関）の他専門職集団構成員との協力関係については調査時点での主効果は有意であった。調査時点の経過に伴って、評定平均値の変化が見られた。また、同じ施設（機関）での他専門職の構成員との関係については、調査時点と群の主効果では有意ではなかった。

従って、4つの仮説は支持されなかった。

本研究の結果を同じ尺度を用いて分析した先行研究（キム、1998）の結果と比べると、先行研究ではチーム協力に対する態度では有意な変化はなかった。他の専門分野の理解とチーム全体の効果については有意な変化があった。しかし、先行研究は調査対象者を同じ

施設の職員と設定し、施設長がプログラムを職員に実施した結果であったため、肯定的な評価をした可能性が高い。特に、同じ組織内の職員を対象に行ったことが研究の限界であった。

本研究結果は、全ての調査対象群及び質問項目において、事前調査時点での評定平均が4 点以上と高く、その後の調査時点でそれ以上に上がることが難しかったと考えられる。先行研究では、ほとんど標本を選び、大規模の標本対象で実施されたり、小規模の同じ施設での職員を対象に行ったりしているが、分野別、勤務地、職場のフィールドが違う中で行った本研究ではプログラムの効果を見い出すのが難しかった。

しかし、本研究は、日本に保健・医療・福祉分野の多職種の連携教育プログラムの実施されている機関が少ない中で多職種連携教育プログラムに着目し、プログラムを検証したことに意義があると考える。また、多職種連携教育に参加した人や参加していない専門職種から得られた基礎データも、今後保健・医療・福祉分野における現任者対象の多職種連携教育プログラムのあり方及び検証の在り方に示唆する点が多い。

Gosling ,S. (2003) [1]は、多職種連携教育に関して Barr,H.のように多職種連携教育を支持するたちおばではない。Gosling, S.はＩＰＥの確定した規定（同じ場所で一緒の実行をすること）の中で‘強制的な論理’が最近広く支持されているとしている。しかし、以前からずっと議論されつつあるのは､多職種連携教育がどのようによく専門職らに伝えられ、実践での実行において絶対的な影響があることを説明するかであるとされている。この議論は、多職種連携教育の実現のために複雑で長期的な文化的な変化を伴い、ＩＰＥを「未完成な構造」だと Barr,H.意見とは反対の意見を述べている。

本研究調査結果が仮説を支持できなかった理由について､次のようなことが考えられる。

第１に、イギリスの多職種連携教育の先頭に立っている Barr,H.(2005)は、連携教育の効果が現れるためには専門職の参加におけるバランスが大事であるとしている。しかし、連携教育を希望し教育プログラムに参加する多職種参加者にその主体的選択権がある。本研究においても多職種連携教育の参加者の半数は看護職であった。保健・福祉関連、またはその他の専門職の参加率は低い状況である。

調査機関であった実践教育センターの前身が、看護教育の継続教育を担当していたことの影響が残っていると考えられる。

第２に、多職種連携教育プログラムでの５つの教育課程は、まだ縦割りの領域に分かれており、高齢者支援課程、障害児・者支援過程、児童支援課程、地域・在宅支援課程、トータルマネジメント過程と分野別・領域別のカテゴリーが残っている。この事について、専任教員を対象にしたインタビュー調査では、設立当初は５つの連携教育過程を無くす方向でいたが、まだ地域のニーズがあって、残すようになったという。

前身である看護の継続教育の性格がまだ連携教育の中に強く残っており、１つの連携教育プログラムの中には２つのコースがあり､看護職対象と多職種連携に分かれている。「連携教育」と一言でいっても、まだ実践現場ではそれぞれの多様な「連携」の仕組みが存在する。このような複雑な「多職種連携の構造」からプログラムにも、その複雑な仕組みや

[1]Gosling ,S.(2003)「Interproseffional Education An agenda for healthcare professional 」 Quary Book

ニーズを受け入れ編成しなければならない。

第３に、多職種連携教育の目標の曖昧さや不明確さである。Peter,H.et.al（2005）[2]のプログラム理論によると、プログラム理論を構成している仮定や期待は、充分に系統立てて明確に記述されている場合もあれば（明示的なプログラム理論という）、プログラムに内在してはいるがはっきりとは記述されていない場合もある（潜在的なプログラム理論という）としている。プログラム理論が潜在的なものである場合、プログラム文書、プログラムスタッフやその他の利害関係者へのインタビュー、プログラム活動の観察から得られた情報を照合・統合して、プログラム理論を抽出し明確にしなければならない。特に重要なのは、プログラムのゴールと目標を明確かつ具体的に記述することである。また、プログラム活動によってどのようにして目指すアウトカムが得られるかを説明することも重要である。

多職種連携教育プログラムにおいては、プログラムのゴールや目標をより明確にかつ具体的に提示すべきであると考える。

４．本研究の限界

１つ目に、本来、研究調査の妥当性のためには実験群と比較群の測定変数に対する事前同質性の調査を行なうべきであったが、本研究では同質性を比較するにあたり以下の限界があったため行なうことが不可能であった。

２つ目に、本研究における「多職種連携教育・研修プログラム」は、施設内での教育・研修プログラムではなく、Ｂ県立大学附置機関（実践教育センター）で実施されている既存のプログラムであったため、プログラムの定員が限られていたことから多職種の数のバランス確保が難しかった。

３つ目に、プログラム評価検証には、反復測定の平均値をみるため全ての調査に回答したケースしか分析に用いられなかった。測定時点が経過するにつれ回答数が減っていたので調査対象者に限定があった。

４つ目に、「連携教育プログラムを行う教育機関及び募集定員の限定により調査対象者が限定された。多職種連携教育プログラムを実施する教育機関は現時点ではＢ県立大学附置機関（実践教育センター）が日本で唯一である。１年間の入学生の定員が限られていることから調査対象者が限定された。

５つ目に、本研究調査は反復測定で行われ、すべての調査時点において回答した対象者のデータのみを分析対象にした。そのため、調査を行うにつれ回答者の減少があった。今後、より多くの連携教育参加者を対象に調査し連携教育プログラムの評価を検証したい。

最後に、Ｂ県立大学附置機関（実践教育センター）で実施されている既存のプログラムに介入し、多職種連携教育プログラムの効果について測ったが、プログラムの計画及び作成の段階からの介入ではなかったことも本研究の限界である。

---

[2] Peter H.Rossi,Mark W.Liplsey, Howard,E.Freeman(訳、大島　巌、平岡公一、森　俊夫、元永　拓朗)（2005)『EVALUATION -A Systematic Approach Seven edition プログラム評価の理論と方法』日本評論社 156-157

５．日本における多職種連携教育が効果を出すためには何が必要か

１）Barr,H.(2005)は、連携教育は成人学習に基づき、多様な学習方法を講義や演習に取り入れることをすすめている。講義・演習のみではなく、相互理解できる触れ合う事や話し合うことなどを含む多様な学習方法の工夫が必要である。

２）現状では、卒業と同時に卒業証明書が授与されているが、修了後現場に戻った後にさらに連携教育を受け認定試験等を行うなどして、次のレベルアップできるような公の認定証明書（仮）などがあった方がより参加を促すと考えられる。Gosling ,S.(2003)は、ＩＰＥ課程終了後の資格付与は学習及び持続的に専門職の発展につながる[3]としている。

３）２）を実現するためには、行政や地方自治体の人材育成に対する理解と協力体制が必要である。また、職場の職員のスキルアップを支援するシステムが求められる。

４）連携プログラムの目標点をより明確にさせ、プログラムの初期から、段階的に最終目標まで持っていくようなプログラムの設定が必要である。

最後に、連携教育プログラムの効果を出すために、今後次の課題が考えられる。

（１）保健･医療･福祉分野の専門職が多職種連携教育に求められているニーズを把握し、連携教育プログラムを開発する。

（２）新しい現任者向けの連携教育プログラム評価尺度[4]の開発が必要である。イギリスやアメリカで開発された尺度は、医療・看護分野の学生向けのものが多かった。現任者連携教育に相応しい教育評価に関する尺度の開発が今後の課題である。

（３）連携教育が社会的に承認されるような制度的な支援ができ、多くの専門職がバランスよく受講できるとより連携教育の効果が現れると考えられえる。

５）日本の多職種連携教育の現状では、ファシリテーターの養成が大事であると考える。大学の取り組みでは、Ａ県立大学では地域の保健・医療・福祉関連施設や機関の実習指導者を対象にファシリテーターの養成を試みた事例がある。Ｂ県立保健福祉大学実践教育センターにおける保健・医療・福祉分野の多職種現任者の連携専門教育では、センターの専任教員がファシリテーターとして連携教育の講義や演習に取り組んでいる。

大学の多職種連携教育においては、ファシリテーターは大学の連携教育と現場の実践教育で最も重要な役割を果たすことになる。一方、現任者の多職種連携では連携に関する知識や技術を身につけた受講生が実践現場では大学からの実習生のファシリテーターとしての役割を果たすことになり相互に関連性が強いことが分かる。

日本では、まだ実習教育における大学や専門職養成課程の教育と実践現場をつなぐ役割を果たすファシリテーターの養成が十分とは言いがたい状況である。今後、保健・医療・福祉分野の多職種連携教育が充実しその教育プログラム効果を出すためには、ファシリテーターの養成は最も大事な課題になる。

---

[3]Gosling ,S.(2003)『Interproseffional Education - An agenda for healthcare professional 』Quary Book 17

[4] 海外の IPE 関連教育評価尺度について本論文の付録資料に添付。

審査結果の要旨

Ⅰ　論文の構成と内容

本論文は、論文テーマで分かるように、①社会福祉が在宅福祉サービスを軸にした地域福祉の時代になり、かつ医療構造が高齢化の進展とともに慢性疾患に対する医療が増大してくる中で、医療・保健・福祉の連携、とりわけそのサービスに関わる専門多職種によるチームケアの考え方と実践の状況を日本のみならず、この分野の先進国と言われるイギリス、アメリカの文献や実践を渉猟して考察したこと、②日本でも看護・福祉系の大学が専門多職種の教育プログラムを実験的に取り入れ、研究してきている状況を考察した上で、Ｋ県で取り組まれた専門多職種教育（ＩＰＥ）のプログラムの効果の測定、研修方法のあり方について考察・研究したものである。

日本での医療・保健・福祉の連携教育の必要性は、１９９６年時点で既に文部省（当時）に設置された「２１世紀医学・医療懇談会」が出した第２次報告「２１世紀に向けた介護関係人材育成の在り方について」で指摘されたところであるが、残念ながらそのプログラムの具現化は十分進展しなかった。しかしながら、イギリス等においては２００１年に「Ｗｏｒｋｉｎｇ　Ｔｏｇｅｔｈｅｒ――Ｌｅａｒｎｉｎｇ　Ｔｏｇｅｔｈｅｒ」と題する政府文書が出されそのような考え方、プログラムが急速に進展してきている。本論文は、それらについて国内外の歴史的経緯及び先行研究について丁寧に考察・論究をした。

その上で、Ｋ県で取り組まれた専門多職種教育（ＩＰＥ）のプログラムの効果と研修方法について考察・研究を行なっている。論文執筆者はそのプログラムの企画・推進の直接の担当者ではないが、プログラム関係者の了解のもとで、参与観察者の立場からプログラム評価という研究方法やプログラムの効果測定を先行研究で得られた効果尺度法等を用いて実証的に明らかにし、今後のＩＰＥの教育や研修のあり方について提言・考察している。

本論文は、日本でも医療・保健・福祉の連携教育の必要性が叫ばれ、漸くその事に関する学会「日本医療・保健・福祉連携教育学会」が２００８年に設立されるような状況の中で書かれたもので、かつその取り組みも未だモデル的、実験的に取り組まれている状況の中で、唯一といっていい組織的取り組みであるＫ県での実践を参与観察者として実証的に研究したものである。したがって、ＩＰＥに関する実践仮設的な理論モデルを明らかにするレベルでの研究であることは否めないが、日本において先駆的に、体系的に研究をまとめた意義は高いし、その果たした役割には大きいものがある。

Ⅱ　論文審査の方法と結果

１　審査手続きと審査委員の構成

論文審査は、日本社会事業大学大学院学則、同学位規定及び課程博士論文審査委員会内規に基づき、大学院研究科委員会で承認議決された大学院博士後期課程担当の専任教員５名が審査を担当した。

５名の氏名と専門分野は以下のとおりである。

審査委員長（主査）	大橋　謙策	地域福祉論、コミュニティソーシャルワーク
審 査 委 員（副査）	今井　幸充	高齢者福祉論、精神医学
審 査 委 員	大島　巌	精神保健福祉論、プログラム評価法
審 査 委 員	児玉　桂子	生活環境論、建築学
審 査 委 員	中島　健一	心理学、高齢・障害者動作法

２　審査の経過

提出された論文について５人の審査委員がそれぞれ個別に審査した「第１次審査評価表（個別審査表)」を提出し、それを基に主査が「第１次審査評価表（総括表)」を作成、２００９年１月２９日に行なわれた大学院社会福祉学研究科委員会に報告し、２月７日に口述試験を行なうことが承認された。その後、論文提出者には、第１次審査の個別評価及び総括評価で指摘された内容を主査が伝え、論文の加筆・修正を口述試験までに行なってくること、それを踏まえて口述試験がなされることを伝える手続きが執られた。

２月７日の口述試問は、個別評価で指摘したことに関する加筆・修正の内容を論文執筆者から報告を受けた後、質疑応答がなされた。質疑応答は適格であったが、再度論文修正が必要ではないかと審査委員会は判断し、２月１３日までに修正論文の提出を求めた。

修正された論文に関し、再度各審査委員に個別評価表の提出を求め、それを主査が求め、２月２６日、審査委員会を招集して、審議を行なった。主査がまとめた審査総括表の内容が承認され、３月５日に行なわれる大学院社会福祉学研究科委員会に提案することを決めた。

３月５日の大学院社会福祉学研究科委員会では、審査委員会からの評価が承認され、博士の学位を授与することが決定された。

３　審査の内容

審査の方法は、第１次、第２次ともに「審査評価表」に５つの評価項目が設定されており､評価委員はその各々の項目について評価することになっている。５つの評価項目とは、①研究課題の意義、②研究のオリジナリティ性、③先行研究のレビュー、④研究方法の論理性、実証性、⑤その他特記事項であり、その各々を踏まえた上で審査委員は総合評価を行なうことになっている。第２次評価は、それに付け加えて、口述試験の評価と最終的な総合評価がなされ、主査は各審査委員の個別の総合評価を踏まえて、最終的に審査の合否を記載して、大学院社会福祉学研究科委員会に提案することになる。

＜第１次審査＞

第１次審査では、①我が国で未だ十分に研究されていない分野で、かつその連携教育、実践の必要性が求められている専門多職種連携に関し、詳細にレビューし、分析していることは高く評価でき、かつその結果としての理論課題、研修モデルを提起した点も高く評価できる。②また、先行研究の結果導き出した理論仮設を参与観察者の立場とはいえ、プ

ログラム評価法やインタビュー調査、あるいは多職種連携教育研修群、看護職連携研修群、多職種研修群を設定した上で、Ｂｕｓｈｎｅｌｌ、Ｄ．のＩＰＯ（Ｉｎｐｕｔ、Ｐｒｏｃｅｓｓ、Ｏｕｔｐｕｔ）モデルの効果測定尺度による分析を活用して実証研究したことも高く評価できる。

しかしながら、取り上げた研究課題が未だ未知の分野であること、それを丁寧に多分野に亘って先行研究をレビューしようと考えた結果であろうと思われるが、やや全体の論文構成が分かりづらい点があること、プログラム評価法の中でもインパクト理論の活用法に関する記述等実証研究に関わる記述をより明確に整理する必要があること等が指摘された。その結果、口述試験は行なうものの、それまでに指摘された事項について論文を加筆修正を求めることになった。なお、留学生のこともあるのか、日本文として若干文法的にもおかしな箇所もあるので、日本文の校閲も必要との意見もあった。

＜口述試問及び第２次審査＞

口述試問では、加筆修正を求められた箇所の説明をまず求め、その上で質疑応答を行なった。第１次審査で指摘された事項についての理解はされていたが、実証研究の部分の記述が未だ十分でないのではないかとの指摘もされた。審査委員と論文執筆者とのズレは、多職種連携教育・研修のプログラム設定の過程の問題やプログラム立案者の仮設との関係などに問題があるのではないかということが判明し、論文執筆者がプログラム立案者の立場ではなく、参与観察者の立場であることからくる問題ではないかと考えられ、プログラム立案過程やその意図などをもう少し丁寧に分析記述する方が分かり易くなるとの指摘を受け、その部分の修正を見た上で最終判断をすることになった。

それ以外の部分については、先行研究のレビューは国内外ともに十分されている。研究の意義も研究のオリジナリティ性も十二分にある。第１次審査で指摘された日本文のおかしさも訂正・解消されており問題ない。論文構成上の分かりづらさもほぼ解消されているとの評価であった。

口述試問で指摘された実証研究の部分を中心とした修正論文が改めて提出され、再度審査委員が個別評価を行ない、その上で合同審査委員会を開催して、指摘事項は修正されていることを確認・評価し、審査委員全員が博士の学位を取得できる水準に達していることを認め、大学院社会福祉学研究科委員会に提案することにした。

大学院社会福祉学研究科委員会は、２００９年３月５日に審査委員会の提案を審議し、博士の学位を授与することを決定した。

論　文　博　士

氏　　名	八木　ありさ
学位の種類	博士（社会福祉学）
学位記番号	乙第 8 号
学位授与の日付	平成 21 年 3 月 19 日
学位授与の要件	学位規則第 4 条第 2 項該当
学位論文題目	ダンス・セラピーの理論と方法 ―身体表現を通じた関係形成と自己認識の改善― A Study of the Theory and Practice of Dance Therapy. Interpersonal Body Expression as a Method to Improve Relationships and Self-Concept.
論文審査委員	主査（総合評価担当委員） 日本社会事業大学教授　中島　健一 副　　査　日本社会事業大学教授　佐藤　久夫 審査委員　日本社会事業大学教授　植村　英晴 審査委員　日本社会事業大学教授　藤岡　孝志 審査委員　お茶の水女子大学大学院客員教授　石黒　節子

中島　健一　介護福祉系
佐藤　久夫　社会参加支援系
植村　英晴　社会参加支援系
藤岡　孝志　社会福祉援助系
石黒　節子　舞踏学系

学位審査申請論文

『ダンス・セラピーの理論と方法

―身体表現を通じた関係形成と自己認識の改善―』

八木ありさ

論文要旨

本論文では、以下に述べるような構成で、身体表現とこれを用いるダンス・セラピーの範疇を明らかにし、ダンス・セラピーに参加する者が、自分自身の独自性を持った「こころ」と「からだ」、そしてその関係を知る機会を得ること、また、身体表現を通して得られる解放や他者との創造的な関係によって、自らの価値を知り、いまをいきいきと感じることができることを示そうとした。さらに、こうした心身の関係に注目する態度を促進する指導法の成果を示した。

《序論》

ダンス・セラピーを論じる基盤として必要な視点である、「身体表現」「コミュニケーション」のとらえかたを定め、ダンス・セラピーの機序に関する仮説を示し、論考の出発点とした。またダンス・セラピーが扱う範囲を明らかにするために、ダンス・セラピーと隣接する領域をあげ、これらとの関係について検討した。

とくに、個人の生きる喜びや意欲を醸成する自己実現を社会福祉の要点のひとつであるとして、こうした自己実現を体験した人、またこれをサポートできる人を増やすことにも、ダンス・セラピーは役立つと論じた。

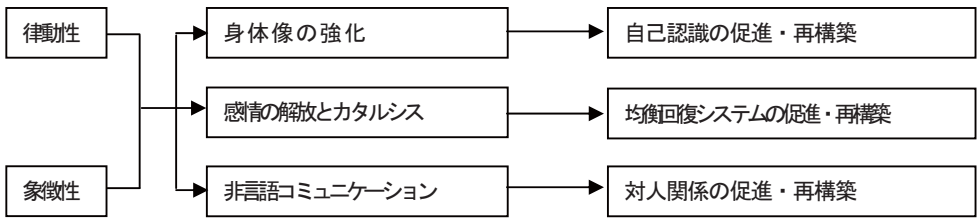

図１　仮説１

《 第１部　ダンス・セラピーの発達とその理論的背景 》

ダンス・セラピーの起源、現在のように行なわれるようになった背景を、歴史、文化の側面から繙いた。また、ダンス・セラピーを成立させていると考えられる幾つかの要因について掘り下げ、ダンス・セラピーの理論とその核心、目指すところを探求しようとした。

第１章　生きることと共にあった舞踊とダンス・セラピーの萌芽

長い歴史の中で生きることと共にあった「おどる」ことの系譜を、古代から民族に伝わ

る舞踊形式の治療的活用について、近・現代の同様の傾向と比較しながら、ダンスの持つ特性を抽出し、ダンス・セラピーの原型と考えられる事柄の基本的性質について検討した。なりかわる、足踏みなどの運動特性、円環、繰り返しと儀式性などの要因が、意識の変成や集団の凝集性をもたらし、踊るもののこころに他者とのつながり、自然とのつながり、全体のなかの自己をつよく感じさせることが、自然治癒力を促進させ、人々はこれを活用しようとしてきたと考えられることを論じた。

第２章　ダンス・セラピーの成立・発展と広がり

アメリカにおけるダンス・セラピーのパイオニアたちの考え方を整理したほか、多くの資料ではアメリカにおいて発達したとされているダンス・セラピーの時代的背景を探り、アメリカでダンス・セラピーの端緒をつけたものたちの内にはドイツから移ってきたものたちがあったこと、ドイツの身体表現や体操文化との深い関わりを明らかにした。またドイツおよび日本におけるダンス・セラピーならびに資格養成の実践状況を明らかにし、日におけるダンス・セラピーの発生・発展の課題を検討した。

第３章　人間の理解とダンス・セラピーを支える理論

ダンス・セラピー理論の基盤にあるこころと身体の結びつきについての諸理論を整理し、ダンス・セラピーとのかかわりを探った。その結果、自我心理学や人間性心理学など、幅広い心理学派の基本理念に応じて、手法としてのダンス・セラピーが存在しうることが明らかになった。また、その手法の根幹は、受容的に関わるセラピストによる身体表現の促進とそこに表れる内的態度や自己認識への働きかけであった。評価尺度として整備されつつあるものは、内的態度を映し出す身体あるいは身体運動の変化を、発達学的視点および象徴解釈理論に基づき観察することであった。

《 第２部　ダンス・セラピー実践の方法と効果の検討 》

第２部では本論文におけるダンス・セラピーの機序についての仮説を示し、実践効果を明らかにしながら、適用方法を検討した。

第１章　ダンス・セラピーの仮説

第１部を踏まえてダンス・セラピーの要因は「律動性」「象徴性」「関係性」「個別性」であること、また、ひとが生き生きと生きるための支援手法としてのダンス・セラピーの可能性を「社会福祉援助」との関わりで述べた。序論で示した仮説を再び整理し、「関係性」を加えて示した。

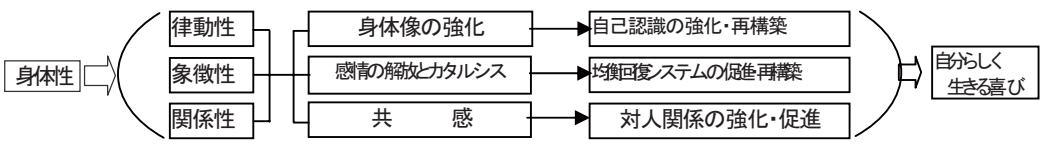

図２　仮説２

ダンス・セラピーを実践する上での方法論の位相を、セッションあるいは全体の計画という大目的・大目標、ひとまとまりの活動あるいはセッションの計画という中目的・中目標、活動を成り立たせる個別の技法としての小目的・小目標に分けて検討した。なかでも個別の「いま、ここ」を反映しやすい「即興表現」が方法論の中心であるとした。

第２章　即興的身体表現を用いたダンス・セラピーによる感情解放と自己受容
ー 大学生を対象とした「ダンス・セラピー」授業の事例を通しての検証 ー

即興的身体表現を中核としたグループ・プログラムがカタルシス効果をもたらすことを示した。またこうしたプログラムへの参加が、セルフ・モニタリング能力のうちの他者指向性の要因を改善する傾向があり、また自己肯定度を大きく改善することが示された。とくに大学生の仲間関係における自己への肯定度が改善したことで、青年期特有の自己受容の困難さに取り組むひとつの方法としての可能性が示唆された。

第３章　ダンス・セラピーによる関係形成と自己認識の変化
ー 精神保健福祉領域での実践を通じての検討 ー

身体的発信に注目する態度やダンス・セラピーが精神保健分野および障害児分野で関係づくりの促進要因となること、また、そこで生まれる時間や場の共有や共感的体験、これに伴う感情の解放が自己認識の変化に影響することを示した。

第４章　社会福祉援助者の姿勢を育む

社会福祉援助者を養成するプログラムの中で、ダンス・セラピー的身体アプローチがもつ可能性について検討し、非言語もしくは身体表現の自発的で即興的なやりとりの連鎖の体験を繰り返して行う事は、ソーシャルワークの基盤となる自発性や、主体を持った存在である他者と対峙してこの内面を感じとろうとする力を涵養し、ソーシャルワーカーに必要とされる態度のひとつである自己のありようを常に吟味し続けるための、自己の感情の動きを探求する力を涵養することに役立っていたことが示唆された。

《 総合考察 》

1　舞踊の特性とダンス・セラピーの過程

改めて本論文における仮説の検証過程を振り返り、「身体性」をもとにした「律動性」「象徴性」「関係性」というダンス・セラピーの基本要素が、

（1）導入段階におけるカタルシス効果
（2）発展段階における自己認識の変化
（3）身体性への注目による関係形成および関係の変化
（4）関係形成と自己認識の強化
（5）身体運動の同調を活用した運動質やイメージの強化と共感
（6）身体の活性化による自己認識の強化と関係形成

の各適用に応じて順に機能することをまとめた。

これらの検討を踏まえた上で、ダンス・セラピーの具体的な行動や体験は次のように示すことができる。

① セラピストと参加者の間で、安全な場をつくる。
② 身体感覚に意識を向ける。
③ 自分の身体からのメッセージに気づく。
④ 自分の感情に気づく。
⑤ 身体の動きで感情を表現する。
⑥ 自分と他者の関わりを直接感じる。
⑦ ありのままの自分を認める。
⑧ 自己肯定感を高める。
⑨ 新しい表現の発見・創出。

このうち②ー⑤は順不同で一つのステージを形づくり、また同様に⑥ー⑧が一つのステージとして順不同に生じると考えられる。そして⑨の「新しい表現の発見」により次の位相のステージが始まり、再び身体感覚を拠り所とした探索が展開されてゆく。

また、他者の身体への注目を通して自分の身体感覚に初めて目が向くということもあり、その場合、②ー④の「自分」とされている部分を「他者」とした⑥までのステップがループとして加わることになる。

2　ダンス・セラピーで扱う問題像とその改善過程

ダンス・セラピーで扱うことのできる個人の生活上の問題は、本人にとって社会からの圧力と感じられる刺激や、ちかしい人間関係の中での学習によって、無意識の中で獲得された、実際とは離れた自己認識や、それに由来する緊張によって引き起こされる行動パターンである。この緊張と不適切な行動に多くのエネルギーが費やされている間は、人は生活に不満足であり、自分自身に不満足である。一方、エネルギーが個人の本来の関心や目標の達成に振り向けられている、と感じられるとき、人の生活は充実したものになると考えられる。そのためには、矛盾した循環を打破する契機が必要となる。

言語による記号のルールや抽象概念を通して認知的に働きかけることが難しいとき、ダンス・セラピーを通して、低下した自己意識やエネルギーの偏りが非言語的に改善されることによって、自分や他者についての感じ方が変化したり、必要なことにエネルギーを振り向けられるようになる可能性が生まれると考えられる。

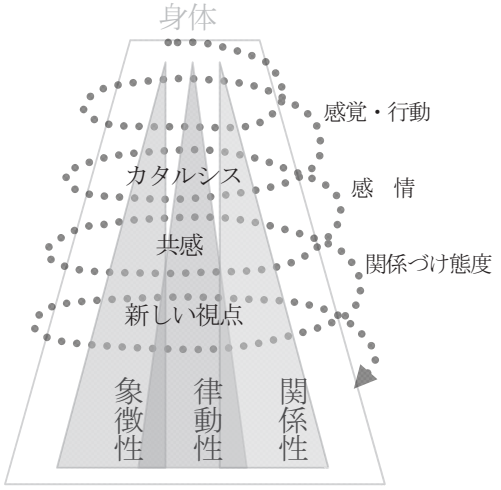

図３ ダンス・セラピーの過程
（立体的イメージ）

人が感じる「問題」は、様々な階層からなっているが、ダンス・セラピーの体験は、身体的な感覚としての緊張や行動の位相、そのことによって象徴される感情つまり内的問題

の位相、これらの関係づけの位相からなると考えられる。これらの位相は、一　のセッションの中で順不動に出現しうる。つまり、　　の位相を行き来しながら進　でゆくと考えることができる(図３)。また､長期の計画の中でもこうした位相が　備されるべきであり、また進展に伴いこれらの間での移行が生じてくると考えられる。

例え　「対人関係の　離」というひとつの事柄は、たとえ　他者といてどうして　いかわからないという　　いとして問題化することがある。また、身体　　ルで、グループのある場面では自由に動けない、などといったこととして身体的に感知され、扱われる機会を得る。次に、他者との　理的　離として感知され、扱われることができるようになる。

に進むと、関係が近づく、あるいは離れることへの　れや　　が象徴的な形で扱われることになる。

しかし、人間の生活は全てが　がって、関連し合っているものであるから、ひとつの事象の変化は、これとは一見別の、しかし実は隣接し直接　がったことの変化を求めるように働く。そこで、人はさらに新しい方向づけを必要とするようになる。そのように考えると、「いま、ここ」の一　性は、場面を変えつつ反　することであると考えられる。そうしてその場面は、律動性　象徴性　関係性という結合を基本としながら、関係性のなかでは自己の身体と自己の内的態度から自己と他者へ、自己と社会へ、また象徴性の位相も同様に、安全、所　、　、個人の価値や　　の概念へと変化してゆくものであろう。これを

すれ　、自己、自己と他者の関係、自己と他者の関係を基盤においた自己、という　なくとも３つの位相をみることができる。これらは、第３章1　で検討した　スローの自己実現の階層性とも　　て考えることができるものである（図４)。

また、この性質を、対人援助を

とする者の養成　育にも活用することができる。な　なら、言語

ルでの抽象概念としての自己や他者の認知は、その基盤にある自己つまり身体としての具体的体験に　いを

すこと、つまり共感的に理解することがあって初めて　得されたもの、信　性のあるものとなり、力を持つことになるからである。

また、この性質を、対人援助を

とする者の養成　育にも活用することができる。な　なら、言語

ルでの抽象概念としての自己や他者の認知は、その基盤にある自己つまり身体としての具体的体験に　いを

すこと、つまり共感的に理解することがあって初めて　得されたもの、信　性のあるものとなり、力を持つことになるからである。

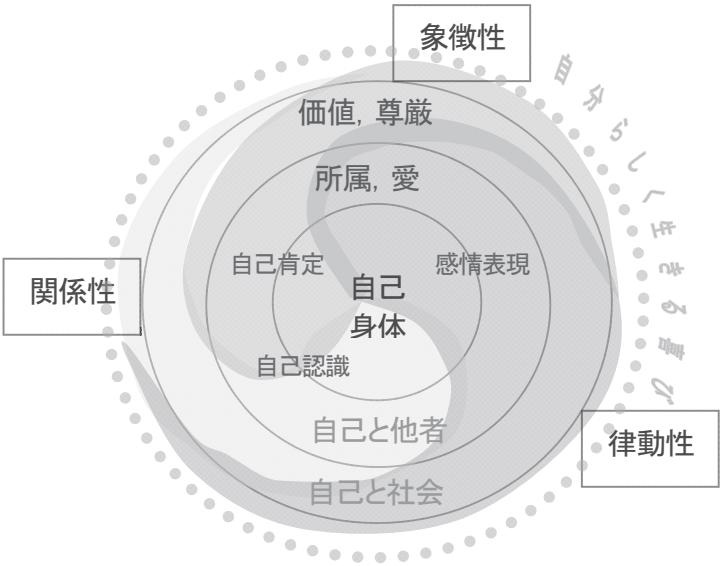

図４　ダンス・セラピーの構造

3　結論

以上より、ダンス・セラピーは、セラピストと参加者が舞踊の基本的性質である身体の律動、象徴、関係という要素を活用する即興的な活動によって、感情や身体表現を出現させる手法である。この手法は、その感情や表現自体を受容したり、それを生み出す自己とこれを受容する他者との間の関係を生みだし強化するために用いられる。さらにこうした感情と身体、自己と他者の関係づけによって自己認識の改善をもたらすことを目的とし、また効果としていると結論づけることができる。

審査結果の要旨

Ⅰ　論文の構成と内容

本論文の目次と要旨は前掲のとおりである。

八木ありさの論文は、ダンスセラピーについて、これまでにない精密なレビューを行い、自らの精神障害者、自閉症者等への実践事例を示し、社会福祉教育への適用を実践的に検討している。このテーマに基づく初めての体系的な研究論文ということができ、また社会福祉現場への適用実践に直結する研究論文といえる。特に、障害児・者との関係づくり、自己認識の変化への適用、ソーシャルワーカー養成プログラムへの活用という今日的課題に応える論文として高く評価できる。

Ⅱ　論文審査の方法と結果

１　審査手続きと審査委員の構成

論文審査にあたっては、日本社会事業大学大学院学則、同学位規定および大学院論文博士申請及び審査に関する細則等の規定に基づき、大学院博士後期課程担当の専任教員３名が事前審査を担当した。３名の氏名と専門分野は以下のとおりである。

総合評価委員（主査）　　中島　健一　障害者福祉論、高齢者福祉論、心理学
審 査 委 員（副査）　　佐藤　久夫　障害者福祉論
審 査 委 員　　植村　英晴　障害者福祉論

本審査は、上記３名に、本学大学院博士後期課程担当の専任教員１名とダンスセラピーの特殊性からその分野の学外専門家１名を加えて計５名で本審査を担当した。追加した２名の氏名と専門分野は以下のとおりである。

審 査 委 員　　藤岡　孝志　障害者福祉論、心理学
審 査 委 員　　石黒　節子　舞踊学

石黒節子氏は、お茶の水女子大学・大学院教授を経て現名誉教授・客員教授であり、同大学院において多数の博士論文の審査を担当されてきた人物である。日本学術会議登録学会である舞踊学会の理事であり、専門は舞踊学であるが、舞踊とコミュニケーションに関する著書・論文も多数あり、舞踊がもたらす心理的変化や人間関係の変化等に関する造詣も深い。

２　審査の経過

論文博士の学位申請書に基づき、研究業績、提出論文、履歴書等に関して事前審査が行われた。審査委員３名の「論文博士事前審査個別評価表」は全員「合」であったことから、主査は「論文博士事前審査総括評価表」を作成し、２００８年６月２６日の社会福祉学研究科委員会にて本審査に進むことが了承された。ダンスセラピーの特殊性を考慮し、その分野を専門とする審査委員を１名追加することも了承され、人選を進め、２００８年９月

２５日の社会福祉学研究科委員会にて５名の審査委員が決定された。

２００８年8月３０日を期限として提出された本審査用論文に対して、５名の審査委員がそれぞれ「論文博士本審査個別審査評価表」を提出した。５名全員が口述試問に進むことを可とする内容であったので、主査が「論文博士本審査総括審査評価表」を作成して２００８年１１月１３日の社会福祉学研究科委員会において報告した。

審査委員からの書類審査における評価及び意見を主査が本人に伝え、本人は主査の指導の下で修正する事項を整理し、さらに個別の審査委員にも指導面接を受け、２００８年１２月１１日に口述試問が実施された。口述試問では、指摘された事項に対する修正の概要を記した資料が用意され、それを元に説明と質疑応答が行われた。口述試問を受けて、「論文博士本審査口述試問個別審査評価表」が各委員より提出された。審査結果は全員「可」であったので、それをふまえて主査が「論文博士本審査口述試問総括審査評価表」を作成し、２００９年1月２９日の社会福祉学研究科委員会に報告し、承認されて博士の学位を与えることが決定した。

３　審査の内容

事前審査では、提出された論文に対し、「論文博士事前審査個別評価表」及び「論文博士事前審査総括審査表」で本審査に進めるかどうかの評価を行い、合・否を記入することになっている。

「論文博士本審査個別評価表」及び「論文博士本審査総括審査評価表」では、①研究課題の意義、②研究のオリジナリティ性、③先行研究のレビュー、④研究方法の論理性・実証性、⑤その他の項目ごとに評価し、さらに総合評価を行う。

「論文博士本審査口述試問個別審査評価表」及び「論文博士本審査口述試問総括審査評価表」では、口述試問の評価と総合評価を行い、博士論文としての可・不可の審査結果を記入することになっている。

＜事前審査＞

事前審査においては、ダンスセラピーに関する国内外のレビュー・理論・実践・効果等が体系的にまとめられており、社会福祉学研究としての意義も高いと評価し、本審査に進むことが決定された。

なお、効果の評価方法についての加筆、序章における社会福祉及び社会福祉現場における意義と適用に関する加筆等が求められた。

＜本審査（書類審査）＞

①研究課題の意義

「ダンスセラピーの歴史・理論をまとめ上げ、社会福祉の実践・教育の現場に適用を試みている本論文は社会福祉学の観点からも高い意義が認められる」「ダンスセラピーを福祉支援と福祉教育の場に活用する方法とその効果を理論的・実際的に示したもので、社会的影響が期待される」「先行研究の少ない分野に取り組み、その理論を整理し、実践を通

してその方法を探りダンスセラピーの意義を明らかにしている」「常に社会福祉の観点を持ちながら、ダンスセラピーを考察し、今後の社会福祉教育におけるダンスセラピーの持つ意義について解明している」「身体に基盤を置いた社会福祉援助技術の開発、吟味は重要な研究テーマである」等、高い評価であった。

②研究のオリジナリティ性

①と同様に高い評価であった。

③先行研究のレビュー

海外論文のレビューも多く、十分になされているという評価が大勢であったが、「日本の民族的視点に立った言及に、舞踊人類学の立場で治療に言及した Gertrude.P.Kurath についてふれるべき」という意見があった。

④研究方法の論理性・実証性

「とりあえずの仮説的知見を得るには十分な配慮がなされている」「事前審査からの加筆により実証性が十分に高まっている」「検証に、より方法論的な検討をすることが考えられるが、十分なレベルに達している」という高い評価がなされた。しかし、「第一部第一章と第二部第三章の内容が主テーマとの関連が薄い」「論旨を一貫させるため構成を変えてもよいのではないか」「モデル図が作成されるとさらにオリジナリティが明確に提示された論文になる」「タイトル副題である「関係形成と自己認識の改善」に関して、それに焦点づけた改善理由・改善プロセスの考察（総合考察）が求められる」という修正・追加の要求意見があった。

書類審査では、上記のような項目別の意見と評価が与えられたが、総合評価としては、５名全員が、指摘された点を修正することで博士論文として認めることが出来る可能性が高いので、口述試問に進むこととなった。

＜本審査（口述試問）＞

口述試問では、指摘された問題点と修正・追加の対照表及び修正・追加がなされた部分の現物が資料として提示され、指摘された問題点の理解が適切になされていることが確認された。修正・追加がなされた内容について質疑応答がなされた。

「仮説検証の際の方法論や一つひとつの実証的データの意義について吟味されていた」「筆者独自の観点についても、モデル図を新たに作成して明確な提示が行われていた」「博士論文として価値のある研究になっている」「加筆修正部分を明確に説明し、質問に適切な応答がなされた」「大きな社会的意義のある論文である」「データの分析･考察を再検討し、一段と質の高い論文に仕上がった。オリジナリティ性についても十分なレベルである」「考察が深化した」等の高い評価がなされ、全員が博士論文として可の審査結果（論文博士本審査口述試問個別審査評価表）を提出した。

この結果を受けて、主査は博士論文として認めるという内容の「論文博士本審査口述試問総括審査評価表」を作成し、２００９年１月２９日の社会福祉学研究科委員会にて報告し、八木ありさに社会福祉学博士号を授与することが決定された。

博士学位論文　内容の要旨および審査の結果の要旨【第14号】2008

2009年6月発行

編集・発行　日本社会事業大学

〒204-8555

清瀬市竹丘3－1－30

TEL. 042-496-3105（大学院教務課）