

教育実践を構成する臨床発達心理学的視点の形成過程：大学院における実習の体験を通して

著者名(日)	向井 敦子
雑誌名	人間関係学研究：社会学社会心理学人間福祉学：大妻女子大学人間関係学部紀要
巻	18
ページ	155-166
発行年	2016
URL	http://id.nii.ac.jp/1114/00006386/

教育実践を構成する臨床発達心理学的視点の形成過程

— 大学院における実習の体験を通して —

Formation process to construct the perspective of clinical developmental psychology for the educational support

— Through an experience of training in graduate school —

向井 敦子 *

Atsuko MUKAI

<キーワード>

教育実践, 視点形成, 観察記録, 企図, 考察, 条件関係

<要 約>

本研究は、大学院臨床心理学専攻における「障害児心理学演習」の授業での、発達障害児に対する教育実践を行うための視点を形成する過程について検討した。院生は、対象となる発達障害児の問題解決を図る教育実践場面を経験し、その実践過程を観察記録として作成した。観察記録には、企図、なりゆき、考察の3点を記述した。教育実践は、理論的仮説に基づき、なりゆきを考察して、次回の実践場면을構築することを繰り返す。そのためには、これらの要素を関連づけて考察することが重要である。本研究では院生が作成した観察記録から、考察部分を抽出して、できごとを条件関係から記述しているかという点と、多様な側面から考察しているか、企図と関連づけた実践場面に対する考察ができていくかという点から検討した。結果では、個人差や場面差は大きいものの、実践場面を経験していくことによって、条件関係を記述する視点と、実践場面に対する視点が徐々に増えていく傾向が認められた。

1. 序

(1) 教育実践を構成する理論的視点

本学大学院臨床心理学専攻の授業の一つである「障害児心理学演習」では、臨床心理士育成に向けて、同大学心理相談センターに來所する発達障害児に対する教育実践活動を実施し、その意義を検討している。この授業では、一般的には「療育」と呼ばれることが多い活動を、あえて「教育実践」と呼ぶ。実践を先導する理論と実践活動を車の両輪として、対象児の発達に寄与したいという筆者の願いがあるからである。教育実践について、深谷(2006)は、「生きている人と人が出会って生身のまま関わり合って働きかけてゆく交渉過程の表現である」と概念規定し、実践活動は「より望ましいなりゆきの生成を期待して工夫した働きかけの集成である」と述べている。ここで重要視されることは、実践を先導する理法(考え方)である。深谷は実践者(A項)と対象者(児)(B項)が[相互に働きかける／働きかけられる]活動をA/Bパターンと呼んで、A項のパフォーマンスに対応づけながらB項の活動を間接的に推測した実践活動を仮定している。この視点から発達障害児に関わった教育実践研究は、向井(2006,2008)にまとめられているので参照されたい。本稿では、この視点そのものを取り上げるのではないために、このパターンに関する詳細な説明は省略するが、A項とB項の相補的な再帰ネットワークの形成を促進することが、教育実践の最終目的であることは本稿においても重要である。

このようなA/Bパターンを構成するために、深谷(1998)は障害児に対する実践方法の基盤として「人垣」を構成することの有用性を指摘している。「人垣」とよぶ周りの人たちの力を借りて、周りの人とネットワークを構成しながら、対象児が相互作用を学習していく。深谷(2000)は、この構造により、対象児は、まずは他者間の質的な差に気づき、なりゆきを予測して、主体的な関わりを予期的に調整する契機となると述べている。

しかも、実践場面への関わり方が不慣れである実践者が一人で対象児と関わることは、実践者に

とっても対象児にとっても共に実践場面をなりゆかせる上で問題が生じやすい。そこで、本研究で取り上げた教育実践場面では、実践者を院生2名以上として、一人は実践場面を先導する役割、もう一人は対象児に寄り添って、実践者の指示内容を補いながら対象児が主体性を表すように支援(補助)していく役割とする。場合によってはもう一人院生が加わる場面を構成する。その上で、対象児(B項)を取り巻く実践者(A項)と、実践者の働きかけ方を制御しながら実践がなりゆく道筋を構成する統括者(C項)をおく。この授業では担当教員がその役を担う。対象児と実践者との間に発生したズレを活用しながら、対象児と実践者の等価変換を促進していくことが統括者の機能である。このように人垣構造を作ることにより、実践者同士が補い合う事が可能になる。このようなネットワークを構成することが、対象児の発達を支援する上で有効に働くのである。

(2) 障害者と関わりを持つこととその視点

ところで、障害者と関わりを持つということはどういうことだろうか。盲ろう二重障害児に対して長年にわたる教育心理学的実践研究を行ってきた梅津(1997, p.79-80)は、そこでの対象者への関わり方の基本を以下のように述べている。なお、以下では「」内は原文のまま、()内は筆者が補った部分である。

「“障害”というのはある生体の生命過程において、現におこっている“とまどい”“つまづき”“とどこおり”をさす。」そして「障害者におこっている障害状況に対面し相触しているわれわれ自身(関わりを持つ人)に、それにどう対処したら良いか、“とまどい”“つまづき”“とどこおり”がおこっているとする。これも障害状況である。」このように、障害者だけで無くそれに関わる人との「相互障害状況」において、(関わる人は)「新しい対処の仕方を発見し、実行し・・・障害状況を脱するならば、障害者も自らの障害状況から立ち直ることになる。このように相互がそれぞれの生命活動の調整をあらためるのに、相互が輔けあう。このような相互輔生を、対象に対するわれわ

れの対処のしかたとする。」この対処のしかたを「教育的対処」と呼んで、目標への接近をめざす「しかけの仕事をする道すじ」（実践場面の工作）を理論化している。梅津はしかけの進行の道すじを、便宜的区分として、現場状況（しかけによることのみなりゆき）作業仮設（しかけのだんどり）仮定系（しかけのあしば）の3項にわけている。「そのつながり方（回向）は、現場状況から作業仮設を経て仮定系に進む路（往相）と、その反対の回向（還相）とよりなる。還相は、しかけの準備、実行を担う部分であり、往相はしかけの結果の検査、反省を担う部分である。この還相は仕事場においては、一刻もとどまることなくはげしく進行し続けることになる。」

この考え方は、筆者が臨床発達心理学的に教育実践を組み立てて実施する際の基本的視点となっている。対象者がどのような障害を持っているのであれ、教育的関わりを持つ人は、梅津のいう3項に配慮し、往相と還相を常に行き来して、対象者に最も適切な関わりを構築していかなければならない。筆者はこれまで、自閉症、水頭症、脳性麻痺、LD、運動障害、発達障害など種々の障害を持つ方々と教育実践的な関わりを持ってきた。そこにおいて、上述した梅津の視点は実践場面を構築する上でなくてはならない視点となった。これらを基盤として筆者の「障害児心理学演習」は行われている。筆者の授業では発達障害を表す子ども達が対象ではあるが、対象者に関わりを持つという点では障害の種類にかかわらず全く同様である。そこで、本研究では、授業中に実践した事例に対して、上述のしかけのみなりゆき、だんどり、あしばという側面から、教育実践を検討する視点を形成する過程について検討を行う。

障害児に対する関わり方は、適切・適度・適時である必要がある（梅津，1997）。実践内容が、対象児の現段階に対して適切であるか、どんなに適切な内容でも対象児にとって過度な要求であったり、少なすぎたりするように、実践の程度は適度であるか、対象児にとって、働きかけのタイミングは適時であるかを含めた関わり方の適切性が問われる。実践場面のなりゆきに従って、対象児に

とって最も適切な働きかけを実践して行くには、実践者は場面を構成しつつ、対象児にとってのこのような適切性についての意味を読み取りながら進めていかなければならない。

（3）実践場面の観察記録を作成する意義

本研究では、院生は授業内で、対象児に対する教育実践を実施し、その観察記録を作成する。観察記録は、少なくとも、企図、なりゆき、考察を柱とする。「企図」は梅津の循環するモデルを念頭に置いて、教育実践の目的と理論的意義をふまえて「しかけの準備」を記述する。企図を記述するためには、院生は、理論的背景となる仮定系への意識を明確に持ち、具体的な実践場面をイメージして課題等を工作する必要がある。「なりゆき」は、実践経過を記述したものであるが、上述の視点から考えると、単なるできごとの記述ではなくて、できごとを導く事柄と、それを受けたできごとと、その結果の変化まで、要因を記述する必要がある。「考察」は、なりゆきを企図と関係づけて検討し、それを新たな仮設へと導く必要がある。この観察記録を何回も作成していくうちに、教育実践に対する基本的視点が形成されてくるであろう。

（4）本研究の目的と仮説

教育実践では、実践と研究が相まって人に関わる仕事が成立すると仮定している。理法を持たない技法は、その場では有効であっても、汎用性・継続性は不明である。本研究の対象となる授業では、理法に則った技法を位置づける視点の獲得を目指す。そのために、実践場面を構成するに当たり、単に課題内容を想定するだけでなく、企図を重視する。その企図に基づく考察こそが次への展開の源となる。したがって、実践場面のなりゆきを、どのような理論的視点から見るかは、特に重要である。特定の心理学理論に基づく考え方もあるが、筆者は、実践者と対象児のみなりゆきから、対象児が抱える問題の解決に向けてどのように実践場面を構成し、その意義をどのように捉え、次の実践に繋げるかという視点を重要視する。梅津（1997）のいう3項を相互に関係づけた視点である。

そのためにはなりゆきをどのように読み取り、対象児にとっての実践場面の意義をどのように考察できるかが重要となる。この点に関して、筆者はどのような企図のもとに実践場面を構成するか、その企図と実践のなりゆきを対比させて考察することを重要視している。授業においても、単なる技法の問題だけでなく、理論的な検討を行うことの重要性を強調している。例えば、「対象児が意欲を見せるようになった」という、なりゆきに対する解釈以上に、どのような条件が関与して「やる気」を引き出すことが出来たと考えることができるかに言及することを重視する。ここが読みとれてくれば、次の実践に向けて場面工作をいかに展開できるかが考えられるようになるはずである。考察は、企図となりゆきとを関係づけて検討するものである。実践場面の構成やその中で対象者と実践者のやりとりの展開を、企図と関連づけて考察することが重要である。対象者の言動を心理学用語で解釈することとは異なる。

本研究では、院生が作成した教育実践場面に関する観察記録をもとに、上述した教育実践の視点がどのように形成されていくかを検討する。そのために観察記録に記述された「考察」の記述から、その質的な側面と、とりあげられている視点の広がりや資料として検討を行う。このような視点は、他者が行った実践場面を見るだけでは獲得しにくい。実際に実践者としての立場を経験することが、実践場面を工作する視点の獲得にどのように関連するのかを検討する。そのために、大学院の授業において提出された院生達の観察記録における考察をてがかりにして、視点獲得の様相を検討する。実践場面を経験することは、対象児との具体的なやりとりを通して、対象児の諸問題を反映したなりゆきをいかに読み取り、対象児に有効な場面工作へと繋げるかということになる。そのような経験が、教育実践場面を工作する視点の獲得に繋がるのではないだろうか。

仮説

実践場面を経験することは、対象児との具体的なやりとりを通して、場面を検討する視点を獲得

することに繋がる。したがって、考察においても、個人特性を心理学的に言い換える単純な解釈だけではなくて、できごとの条件関係に言及した考察が増えてくるだろう。また、対象者の個人特性や社会的相互作用に関わる視点だけでなく、実践場面への考察が多様な視点から行われるようになるだろう。

2. 方法

本研究で使用している映像はすべて、実践対象者の両親から実践場面の映像を記録すること、院生の教育に使用することについて同意を得ているものである。院生にはそのつど、実践内容に関する諸情報について厳重に注意して保管すること、個人情報保護、知り得た情報の流出が無いように配慮することを厳守するように、担当教員が指示している。また、本研究では、院生一人一人の実践記録を資料とすることについて、院生本人から了承を得ると共に、大学院専攻主任の了承を得ている。

(1) 本研究で対象とした場面

20XX年に都内Z大学心理相談センターに来所した、対人的相互作用に問題があるB児(女児、来所時5歳)とC児(男児、来所時9歳)に対する教育実践場面のうち、本研究では、B児の実践開始初期の2場面(B-1, B-3)と、C児の初期と展開期の4場面(C-1, C-6, C-8, C-9)を対象とする。B児の実践場面は、C児より数年前に別の院生が実施したものである。B児の教育実践を担当した院生達と、観察記録を作成した院生達との間に面識は無い。C児の実践を開始する前に、教育実践場面の概要と関わり方と考察の視点を学習するためにB児の資料も使用した。

(2) 観察記録作成者

20XX年に入学した同大学臨床心理学専攻大学院生5名(SA,SB,SC,SD,SE)

(3) 教育実践概要

教育実践場面は、毎回1時間とする。実践場所

はZ大学心理相談センター内プレイルームである。

実践場面の構造：以下の4～5名がプレイルームに同室する。実践者として、課題を進行する指示者1名、支援者1名、カメラマン1名、統括者1名（担当教員）とする。課題の内容によっては、補助者1名を追加する。このうち、カメラマンと統括者は原則として実践場面に同席するだけである。その他の院生は観察室から観察を行う。院生は毎回役割を交代する。

対人的相互作用に問題を呈している対象児に対して、教育実践場面を小規模の対人的相互作用の場面と位置づける。集団の中での社会的相互作用を促進するために、上述したような質の異なる実践者たちが人垣を形成する。教育実践中は、別の教員が母親と面接し、教育実践終了5分前にはプレイルームに入室し、子どもの様子を観察する。実践場面の統括者は、必要に応じて実践場面の様子を母親に説明する。院生達の関わり方と子どもの様子を見てもらうためである。

本研究の目的が実践場面を読み取る視点の獲得にあるので、具体的な実践場面の記述は、省略する。なお、各回の実践を始める前に、授業で対象児の主訴や行動傾向を共有し、どのような実践場面を構成するかについて、担当教員と院生が十分に話し合いを行う。実践後もその実践場面の意味・問題点などについて検討する。院生はその後、当日の実践場面について、観察記録を作成する。

(4) 本研究の分析対象

院生は、B児については映像視聴後、C児については、実践場面終了後に毎回実践記録を作成する。実践記録は、企図、なりゆき、考察を中心に記述する。毎回の実践後に作成した観察記録を次の授業で全員が共有して検討し、担当教員が実践の視点と関わり方についてコメントし、実践記録の書き方や視点との対応、理論的検討を行う。これを次の実践に生かして実践が進行し、それを院生が実践記録にまとめることを繰り返す。本研究の目的が実践場面を読み取る視点の獲得にあるので、具体的な実践場面の構成と展開に関わる部分は、本研究では使用しない。

(5) 本研究の分析資料の作成

このようにして作成した実践記録から、院生がどこをポイントにして記述しているか、実践の流れをどのような視点から見ているのかについて、院生が個別に作成した観察記録のうち、考察で記述された個々の事柄を1単位として、院生ごとに分類する。分類は、考察の記述の中で焦点を当てていることがらについて小カテゴリー化して、それを以下の5点の大カテゴリーとしてまとめる。院生全員の記録を集計したものと、個別に分析したものを資料とする。

考察の視点を分類する大カテゴリーとして本研究で使用した枠組みは、以下の①～⑤である。それぞれに該当する小カテゴリーを例示しておく。①「対象児の個人特性に関する考察」は、具体的にはできごとを個人の意欲や感情や性格等の側面からの解釈、言語や運動能力・認知能力の発達等の側面からの解釈、問題解決方略や自己主張・自己中心的ルール作成などの側面からの解釈、場面や課題への見通しの有無からの解釈などである。②「母子相互作用に関する考察」は、実践場面で見られる母親との行動に関する言及である。③「対象児の社会的相互作用に関する考察」は、対象児に視点を置いたやりとりの展開や、対象児の意思や感情の表出、相手に応じた行動や対人方略、イメージの共有に関する言及、院生の行動のモデリング等に関する言及である。④「実践場面に対する考察」は、実践者の視点を含めた場面に對する言及である。対象児と実践者がイメージを共有した遊び場面になっていることや、対象児と実践者の関わり方や場面の構成・実践者の役割についての言及や、今後の実践でどのような場面（課題・関わり方）を作るか等の実践場面に対する提言などへの言及である。⑤「主訴や企図に関する考察」は、観察した事柄と主訴との関連づけ、実践場面の企図から見た場面の考察、今後の実践目標への言及などである。

上述したカテゴリーとは別に、考察において、できごとの条件関係に言及した記述をしているかどうかについても分析する。

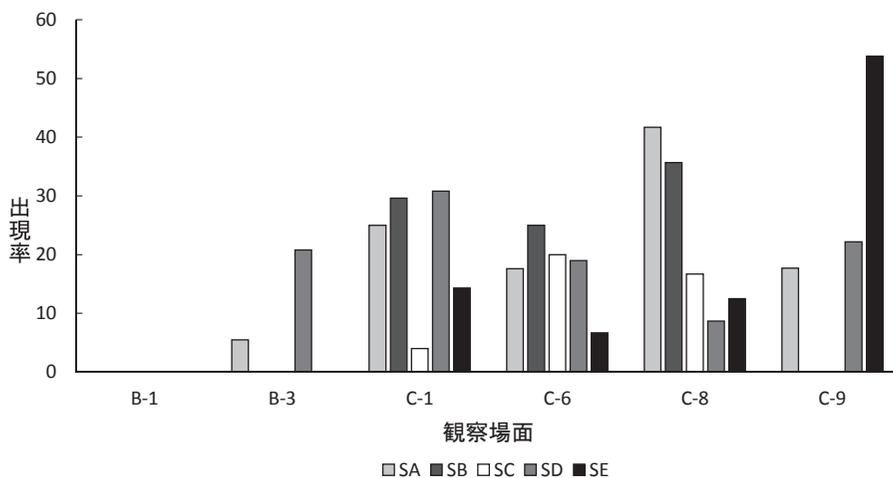


図1 各観察場面における条件関係に言及した割合

3. 結果

(1) 条件関係に言及した考察について

考察のデータは院生全体で511単位抽出された。個人差は大きいですが、とりあえず全員の記述をまとめて、観察場面ごとに、できごとの条件関係に言及する考察を行っている箇所について、全記述に対する割合を比較した(図1参照)。その結果、各場面における該当する記述間では、出現率に有意な差があった($\chi^2(5)=18.159, p<.01$)。これに関する言及は、B-1 場面では全く見られなかったが、B-3:6カ所(該当する場面全体に対する割合、5.6%) (以下同様) C-1:23カ所(20.9%)、C-6:14カ所(17.5%)、C-8:16カ所(20.8%)、C-9:16カ所(18.6%)であった。B-1とB-3が極端に少なかったが、C-1以降は、できごとについての条件関係の記述は20%程度であった。

この傾向を院生個人別に見てみると、全考察視点に対して条件関係を理論的に吟味する考察の割合は、B-1場面の検討会後のB-3と、院生達が実際に実践者として関わりを持つようになったC-1以降の考察においても、個人差は大きく、場面ごとの変動も大きかった。条件関係への言及の割合が最も多かったのは、多い順に、C-9でのSEの13視点中7視点(53.8%)、C-8でのSA(12視点中5視点(41.7%)、C-8でのSB(14視点中5視

点(35.7%)、C-1でのSD(26視点中8視点(30.8%)、C-1でのSB(27視点中8視点(29.6%)などである。

また、これとは反対に、データに対応づけずに条件関係の記述も無く、観察した事項を根拠を示さずに解釈している考察は、B-1である院生は9視点中7視点(77.8%)と際だって多かったが、その後は1回以下となった。他の院生はいずれの場面でも多くても1回以下であった。

さらに、上述の集計データの全体的傾向は、個人ごとの傾向とは異なる点が多い。そこで以下に、個人ごとの分析を行う。各場面における「観察データに基づいた条件関係の考察」に該当する割合は、個人内でも個人間でも差が大きかった。そこでとりあえずの基準として、考察全体の30%以上がこの記述に該当する場合をみると、5人中4人が6場面中1場面以上の考察で該当していた。実際に実践場面を経験していないB児に対する観察場面では全員が0~20%であった。実践場面を経験したC児に対する考察は、5名中4名が1場面で該当した。今回の分析対象の観察記録を書き始めてから後半にあたるC-8、C-9で見ると、5人中3人が35%以上この視点から記述していた。とくにSEは、他の場面では15%未満であったのに、C-9では54%であった。また、SDは観察初期から一貫して程度の差はあっても、この視点からの考察を行っていた。

(2) カテゴリー別に見た考察の視点

院生の考察がどのカテゴリーに該当するかについて、取り上げた事柄ごとに分析し、全員のデータをまとめて図2に示した。場面ごとにどのカテゴリーの記述がなされているのかを比較した。出現率の少ない「母子相互作用に関する考察」は「対象児の社会的相互作用に関する考察」に含め、「主訴や企図に関する考察」は「実践場面に対する考察」に含めて3カテゴリーについて統計的に分析した。その結果、B-1とC-1とC-8では有意差は認められなかった。しかし、B-3では、「実践場面に対する考察」が有意に少なかった ($\chi^2(2)=30.314, p<.01$)。C-6では、「対象児の個人特性に関する考察」が相対的に多かった ($\chi^2(2)=15.927, p<.01$)。C-9では、「対象児の社会的相互作用に関する考察」が相対的に多かった ($\chi^2(2)=7.838, p<.05$)。

同様に、図2に基づいて、当該のカテゴリーに該当する考察をどの程度行っているかを6場面間で比較した。対象児の性格や感情・運動能力や認知能力などに関して解釈を行っている「対象児の個人特性に関する考察」の出現率は、場面ごとで異なる傾向にあった ($\chi^2(5)=10.003, .05<p<.10$)。全体としては30%~50%であったが、特にC-6で52.5%と多かったが、その後、C-9に向けて減少した。「母子相互作用に関する考察」は10%未満であり、それほど多くなかった。場面におけるやりとりの展開や意思表示などに関する「対象児

の社会的相互作用に関する考察」の出現率は、22%~45%程度であり、B-3(45.6%)とC-9(45.3%)で有意に多かった ($\chi^2(5)=23.848, p<.01$)。実践場面における実践者と対象児の関わり方や指示内容・方法、場面の構成や今後の実践場面への提言などに関する「実践場面に対する考察」は、B-3で際だって少なく(7%)、C-6で最も多かった(34%) ($\chi^2(5)=25.895, p<.01$)。「主訴や企図に関する考察」は全体的に少なかった。その中で、C-1では5人中4人が触れていた。

(3) 院生個人別に見た考察の視点

院生が観察記録の考察で言及した内容のカテゴリー分析では、院生個人内の場面間の差異が大きかった。「対象児の個人特性に関する考察」は、図3に示したように、SBはどの観察場面でも常に40%~70%程度の割合であり、SDはC児に対する観察場面で同様であった。それに対してSAやSCやSEは、C-9で、「対象児の個人特性に関する考察」を記述する割合が減少した。

「対象児の社会的相互作用に関する考察」においても(図4)、場面間の変動が大きい、B-1とC-9を比較すると、SA(33.3%→62.9%)、SB(14.3%→33.3%)、SC(46.7%→45.5%)、SD(11.8%→33.3%)、SE(33.3%→38.5%)であった。C-9では院生全員が30%以上であった。この視点からの考察が、C-9で増加する傾向が認められた。

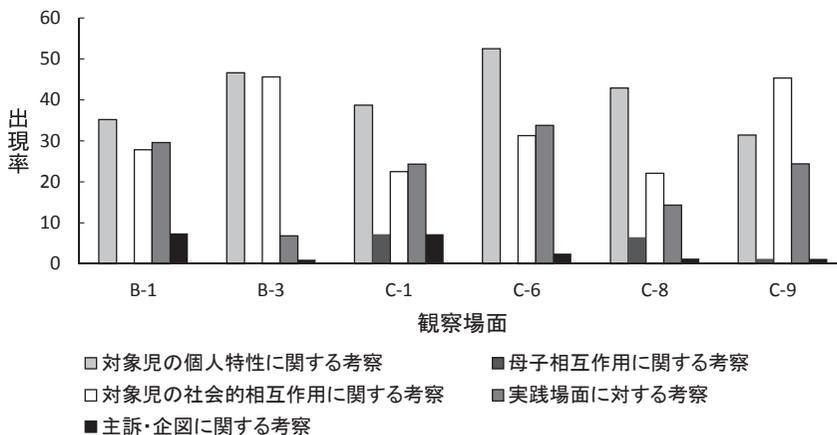


図2 各観察場面における各カテゴリーの出現率

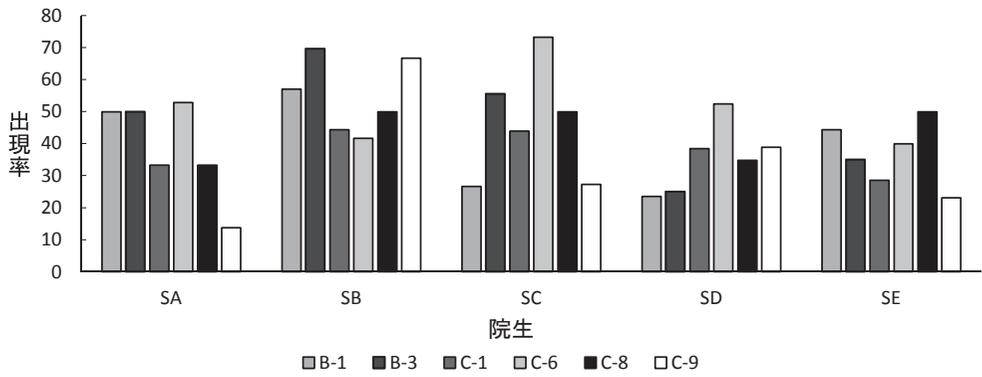


図3 院生ごとにみた対象児の個人特性に関する考察の割合

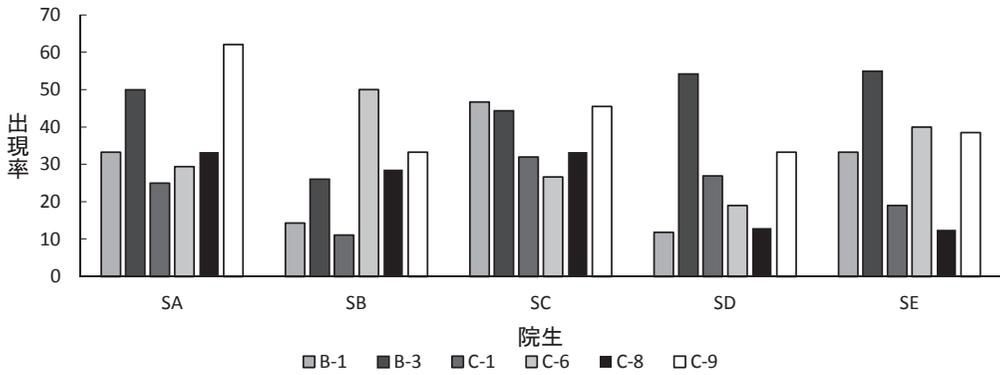


図4 院生ごとにみた対象児の社会的相互作用に関する考察の割合

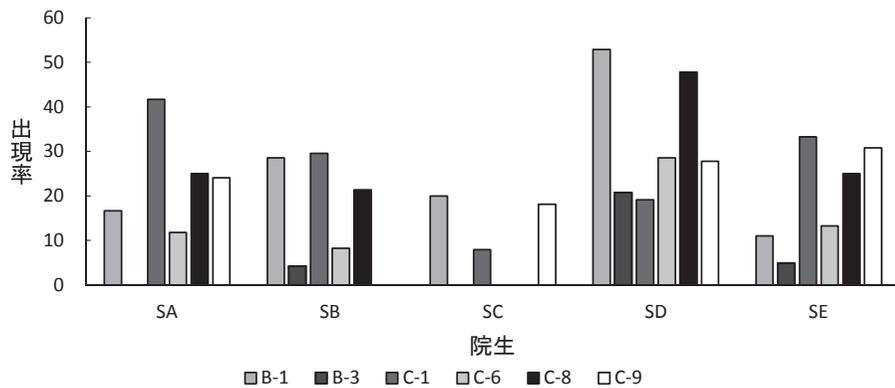


図5 院生ごとにみた実践場面に対する考察の割合

「実践場面に対する考察」の割合は（図5）、出現率は上記2つのカテゴリーに比べて少ないが、個人内でも場面間差が大きかった。考察全体の割合が20%以上という基準で見ると、SAはC-1, C-8, C-9で該当し、SBはB-1, C-1, C-8で該当し、SCはB-1で該当し、SDはB-1, B-3, C-6, C-8, C-9で該当し、SEはC-1, C-8, C-9で該当した。SBとSCとSDは観察初期からこの視点での考察を行っていた。C-8場面やC-9場面では、まだ20%～30%程度ではあるが、全員がこの視点から考察する割合が増えてきている。

さらに、「主訴や企図に関する考察」は、全体量としては10%程度以下であった。観察初期では、観察結果と主訴を関連づける考察が行われていた。その中でSEは一貫してこの視点を持ち続け、C児の実践が始まってからも続けて記述していた。SAはC-6においてのみ、主訴にあげられている傾向の軽減に向けた新たな課題の工夫と関わり方への提言に言及していた。SEは、初期の主訴との関連づけだけで無く、C-6, C-8, C-9で、C児の課題への関わり方を考察しながら、次の課題の進め方や工夫に言及して、企図の再編成等の提案を記述していた。

4. 考察

(1) 条件関係に言及する考察について

図1の結果から、考察を書き始めた段階では（B-1, B-3）、条件関係に言及する割合は少ないが、実際に実践場面を経験したC-1場面以降は、考察全体の20%ではあるが、感情や意欲・行動が発生する条件や、場면을展開させる条件についての考察が現れている。例えばC-9場面の考察で、SEは次のように記述している。「C児が描くべき魚をすぐに選べなかったり、描くためのペンを選択しなかった最大の要因は、魚を描いてその後どうするのか、魚を描いたらどうなるかなど、描くことの必然性がもてなかったからなのではないか。」と述べ、対象児の場面に対する見通しのなさを要因としてあげている。その上でSEは、実践者が遊びの目的と流れを事前に伝えるという方法を提

案している。それにより対象児は遊びに目的をもって取り組むことが可能になるだろうと予測している。この視点が身についてくると、観察事項からできごとの意味を省察することが出来るようになると思われる。梅津（1997）のいう、往相と還相に基づいて、実践場面を工作する視点が獲得されてくることが期待される。また、実践記録作成の初期の授業で、データに基づくこと、できごとの条件関係を考察することを強調したことにより、少なくとも根拠不明の考察は減少した。

各個人の考察における条件関係への言及の割合を見ると、B-1場面では全く記述されなかったが、授業でできごとの意味を条件から考えることを強調すると、B-3では記述を試みる院生が現れ、この学生はその後一貫してこの視点で考察を進めていた。C-1場面は新たな対象児に対して教育実践を開始するにあたり、この段階の授業中にかなり教育実践の視点を説明したところである。これを忠実に考察に記述した院生がいる一方、まだ記述しきれていない院生もいた。C-6場面とC-8場面では、記述量に差はあるが、全員がこの視点から書く努力をしている。このことから、実践場面を経験し、観察記録を作成する経験が増えてくると、考察において、単なる解釈を超えて条件関係にまで言及するようになるという傾向は読み取れる。授業では毎回こういう考察の重要性和、その視点について全員で議論しているにも関わらず、それを実際の観察記録の中で言及するようになるまでに時間を要するという事も考えられる。また、実際に実践場面を経験していないケース（B-1, B-3）に対してはほとんど条件関係まで言及していないのに対して、実践場面を経験したケース（C-1～C-9）に対する考察では、条件関係に言及することが多くなっている。自分自身で経験しているからこそ、場面に対する戸惑いや問題意識が明確になり、それをいかにして解決したらよいか、そのためにどのような条件を整えたら良いかという考察に繋がってくるのであろう。まだまだ十分とは言えないが、視点を意識して考察することを、授業中に繰り返し指示してきたことの効果が、仮説を支持する方向の結果となったと考えられる。

(2) 考察で言及された視点について

図2のように、B-1, C-1, C-8の観察場面では、分析カテゴリー間で出現率に差が無いということは、それらの視点から偏り無く考察していることを表している。多面的な考察が行われているとも言える。各場面で比較すると、B-3では「実践場面に対する考察」が少なく、対象児にのみ考察の視点が偏っていることを表している。B-1で「実践場面に対する考察」の出現率が高いのは、特定の院生がその視点を中心に考察した事による。それ以外の院生は、この視点を取ることは少ない。記録を書く初期では取りにくい視点であろう。C-6の「対象児の個人特性」に関する考察は、その実践場面が個人特性を読みとりやすい場面であったことにもよる。このように、考察は場面の特性と切り離すことは出来ない。C-9で「対象児の社会的相互作用」が多いのは、特定の院生がここを中心に考察した影響が大きい。このように、どのカテゴリーも院生間の個人差が大きい。

「対象児の個人特性に関する考察」は、観察記録作成当初から多く出現し、その後も高い水準で記述されている。対象児の性格や動機づけ、場面への見通しの有無などに注目することは、考察としては取り上げやすい視点である。それに対して、「実践場面に対する考察」は、B-1では授業で取り上げていたことも関係して記述されているが、B-3ではかなり少ない。対象児の個人特性や社会的相互作用に視点が向けられたB-3とC-6を比較すると、B-3では少なかった「実践場面に対する考察」がC-6では有意に多い。つまり、観察記録を書く経験を積み重ねることによって、仮説のように、多様な視点が取れるようになったと言える。しかし、図2を見る限り、まだこの視点で考察することはそれほど多くなってはいない。考察の視点を徐々に獲得していく傾向はあるが、まだ十分とはいえない段階である。

図5に示したように「実践場面に対する考察」は、実践場面の構成や実践者と対象児の関わりかた、当該の実践場面の有り様から、次の実践での関わり方や課題の提案などに言及するものである。実践場面全体を理論的に検討することが前提にな

る。この検討部分の記述が十分でないとしても、このカテゴリーに分類できる考察であるということは、実践場面を実践者と対象児の関わり合いという視点から見ていることになる。上述した理法に基づく考察である。この記述は、条件関係に言及する内容のものが多く、以下に院生個人の考察を例示する。例えば、C-6場面で、SCは実践場面で対象児が達成感を表出する様子から、その条件を備えた次回の課題設定における工夫について言及している。また、C-8において、SAは指示者の説明が明確で無かったことが原因で対象児が意思を表出しにくいことを述べて、次回の実践場面で、協力して作業を行う場面を作る必要性に言及している。同じ場面でSEは、対象児が絵を描けないときに、実践者がどのタイミングでどのような働きかけをしたらよいかについて言及している。SDは、実践者が補助することで描く物の選択が出来ていることに基づき、対象児の主体性が表れるような実践者の問いかけを工夫することを考察している。SBは実践者の質問がオープンクエスチョンだと対象児は答えにくい、クローズドクエスチョンだと答えていることを取り上げて、会話の進展を質問の構造と対応づけて考察している。さらに会話が続く条件について実践者と対象児のイメージの共有の面から考察している。このように、考察で指摘した視点を踏まえて、具体的な課題を提案するなど、技法とも対応づけている。梅津(1997)のいうような「しかけの仕事をする道すじ」について、視点を定めて考察しようとしている現れである。それはまた、対象児の発達を願って関わりを持とうとする姿勢の表れでもある。こうした記述が考察の中で次第に増えてきているということは、院生達がこのような視点を獲得してきている現れである。

(3) 院生個人間／個人内の傾向

図3から図5に示されているように、考察で言及される視点を分類したカテゴリーの出現率から見ると、個人間差と個人内の場面間差が大きい。対象児の個人特性や社会的相互作用に関する考察が多いということは、考察として書きやすい事柄

であると考えられる。

「対象児の個人特性に関する考察」は、図3のようにいずれの観察場面でも出現率は高いが、C-9において減少している。さらに、図4のように、「社会的相互作用に関する考察」がB-1に比べてC-9において多いということは、性格や意欲など個人の傾向だけでなく、実践者とのやりとり場面での対象児の行動に目が向けられてきたことの現れである。その一方で、「実践場面对する考察」は、図5のようにまだ全体量としては少ないものの、観察を重ねた後半ほど院生全員がその視点から考察する姿勢を見せているということは、この視点を取り入れて考察を進めることが獲得されつつあることを示している。

(4) 院生が人垣構造を作って対象児に関わることについて

本研究では、院生達の考察のみを手がかりとして分析したので、この点に関する直接の資料は無い。しかし、院生達が実際に行う実践場面では以下のようなりゆきが認められた。実践場面において実践指示者の予想に反して、場面がなりゆかない事態は多々現れる。そのとき、実践に不慣れであればあるほど、院生達は戸惑いを示す。この戸惑いは対象児に対して直接の影響をもたらすことが多い。対象児を補助する支援者は、指示者の意図を理解して、対象児の理解を促進するように補助する。こうした構造を取ることで、指示者はより適切な指示を創出し、場面をなりゆかせようとする。支援者はそれを受けて、対象児の理解が進むように適時に適度な補助を行う。場合によってはもう一人の補助者が、指示者が先導する場面对象児の行動に連動して指示を具体化する。対象児が課題場面を見抜けていないときには、統括者が方向付けを行ったり、事態の明確化を図る。このように実践者がチームを作り、人垣構造(深谷, 2000)が保たれることで、対象児は相手に応じた行動パターンを学習し、表出するようになる。こうした構造を取ることで、実践者はもう一度企図に応じてなりゆきを見直すことが可能になる。実践後に振り返りを行う授業において、活発

な議論が展開されるのは、こうして院生達が苦労しながら、企図の実現に向けて努力しているからである。この議論があればこそ、その場面の実践記録において、有益な考察に繋がると思われる。院生達の連携に基づいて、対象児の状態に合わせた次回の実践課題を選定し、実践できるのである。このように、課題の質だけでなく、場の構造という点からも、考察がすすめられるとよいだろう。

(5) まとめ

上述したように、考察に取り入れる視点の変化を院生個人の傾向からみても、考察の視点が多様性を持ってきていることが分かる。実践場面を経験し、観察記録を書く経験を重ねると、図1に示した条件関係に言及した考察が現れてきているという傾向と対応して、「実践場面对する考察」カテゴリーの割合が増えてきていることは、院生が多様な視点だけでなく、実践の意義に対応づけて観察場면을考察していることの表れである。実践場面を経験することにより、考察の視点が獲得されるという仮説に応じた結果になっている。実践場面を通して、当初の企図通りには場面がなりゆかないこと、その中で対象児の発達を願って関わり方を工夫するという経験を繰り返し、それを実践後に理論的に振り返り、変化をもたらした要因や、変化と無関連の要因を考察することに繋がったのであろう。このようにこれらの視点は深谷(2006)の指摘するA/Bパターンを構成しながら、梅津(1997)のいう相互輔生をなりゆかせるものである。観察場면을考察することを繰り返すことは、より実効性のある実践場면을いかにして構成していったらよいかという視点を身につけるための試みである。筆者の試みはまだ十分とは言えない。しかし、院生達が徐々に心理学的視点を意識して、教育実践場면을構成しようとする意欲と努力はめざましいものである。院生達が臨床心理士として独り立ちして、より良い臨床心理学的活動を行うためにも、このような地道な思考と実践の訓練が役に立つことを願っている。

引用文献

- 深谷澄男 (1998). 心理学と教育実践と自閉的障害
北樹出版
- 深谷澄男 (2000). 心理学を開く：障害との出会い
と係わりあい 北樹出版
- 深谷澄男 (2006). 自閉症に働きかける心理学 I
理論編 北樹出版
- 向井敦子 (2006). 発達障害児に対する心理学的実
践活動における課題構成の視点 大妻女子大
学人間関係学部紀要 人間関係学研究 8,
p.83-90.
- 向井敦子 (2008). LD と診断された幼児に対する
運動調整と予期的調整を促進する心理学的工
作 大妻女子大学人間関係学部紀要 人間関
係学研究 10, p.125-132.
- 梅津八三 (1997). 重複障害児との相互輔生：行動
体制と信号系活動 東京大学出版会

(注)

「障害」についての表記には諸説あるが、本研
究では「障害」とする。先行研究や、関連する法
律で使用される表記法との整合性を保つためであ
る。

(謝辞)

本研究の作成に当たり、こころよく資料を提供
してくださった院生の皆様に心から感謝申し上げ
ます。