

M-GTA 研究会 News Letter No.101

編集・発行：M-GTA 研究会事務局（株式会社アクセライト内）

メンバーリストのアドレス：members@m-gta.jp

研究会のホームページ：http://m-gta.jp

世話人：阿部正子、倉田貞美、坂本智代枝、佐川佳南枝、竹下浩、田村朋子、丹野ひろみ、都丸けい子、長山豊、根本愛子、林葉子、宮崎貴久子、山崎浩司（五十音順）

相談役：小倉啓子、木下康仁、小嶋章吾（五十音順）

<目次>

◇第 88 回定例研究会報告

【第 1 報告】..... 2

安川 友里子：スクールソーシャルワーカーとの連携が子どもの支援における教師
の対応に及ぼす影響の検討

【第 2 報告】..... 12

池田 紀子：児童虐待対応の滞りに直面したスクールソーシャルワーカーが支援の
軸を見定めるまでのプロセス

【第 3 報告】.....27

横山 和世：就学前に支援を受けた自閉スペクトラム症児の母親の体験

◇各地の M-GTA 研究会活動報告40

西日本 M-GTA 研究会の活動報告

◇近況報告42

田中 英子（教育／中学生、考える力と思考力、話し合い、ワークシート、生活記録一
ト、学級通信）

小嶋 章吾（社会福祉／M-GTA による研究成果の応用、生活場面面接、生活支援法
（F-SOAIP））

◇次回のお知らせ44

◇編集後記44

◇第 88 回定例研究会報告

【日時】2020 年 2 月 15 日（土） 13:00～18:00

【場所】東京大学駒場地区キャンパス 21KOMCEE EAST K-214

【出席者】64 名

浅川和美(山梨大学)・阿部正子(新潟県立看護大学)・荒居康子(関東学院大学)・安藤晴美(山梨大学)・飯村愛(日本女子大学)・池田紀子(ルーテル学院大学)・池田稔子(日本赤十字看護大学)・伊藤めぐみ(順天堂大学)・内田貴峰(埼玉医科大学短期大学)・大竹雅子(横浜市総合リハビリテーションセンター)・尾川周平(埼玉県立毛呂山特別支援学校)・小川直美(愛知県立大学)・小澤景子(早稲田大学)・笠井さつき(帝京大学心理臨床センター)・勝又あずさ(関西学院大学)・唐田順子(国立看護大学校)・菊原美緒(防衛医科大学校)・清田颯子(東京経済大学)・日下純子(公立小松大学)・倉田貞美(浜松医科大学)・高洋(国際医療福祉大学)・河野則子(筑波大学)・小嶋章吾(国際医療福祉大学)・小山多三代(東京外国語大学)・佐川佳南枝(京都橘大学)・笹川美由紀(株式会社ケアコム)・篠崎一成(放送大学)・篠原実穂(帝京平成大学)・島田祥子(東京医療保健大学)・下野史子(順天堂大学)・正田温子(早稲田大学)・鈴木由美(国際医療福祉大学)・鈴木泰子(信州大学)・鈴木まなみ(群馬大学)・鈴木聡子(千葉大学)・田川佳代子(愛知県立大学)・竹下浩(筑波技術大学)・田中英子(早稲田大学)・都丸けい子(聖徳大学)・永田夏代((株)湘南ユニテック)・中野真理子(国際医療福祉大学)・長山豊(金沢医科大学)・根本愛子(東京大学)・橋元知子(明治大学)・濱谷雅子(首都大学東京)・林葉子((株)JH 産業医科学研究所)・林圭子(国際医療福祉大学)・日高裕介(早稲田大学)・平川美和子(弘前医療福祉大学)・廣田奈穂美(筑波大学)・松戸宏予(佛教大学)・松本明美(国際医療福祉大学)・宮崎貴久子(京都大学)・宮澤恵美子(横浜創英大学)・三輪寛(目白大学)・森木勇一郎(介護老人保健施設都筑シニアセンター)・安川友里子(筑波大学)・山崎浩司(信州大学)・山下尚郎(ルーテル学院大学)・山田勝美(山梨県立大学)・横山和世(元獨協医科大学)・依田純子(山梨県立大学)・渡辺隆行(東京女子大学)

【第 1 報告】

安川友里子（筑波大学大学院 人間総合科学研究科 博士前期課程 生涯発達専攻）

Yuriko YASUKAWA: University of Tsukuba, Master's Program in Lifespan Development

スクールソーシャルワーカーとの連携が子どもの支援における教師の対応に及ぼす影響の検討

Examination of how cooperation between school social workers and teachers have impact on teacher's support to children

1. 研究テーマ

教師や学校だけでは解決することのできない子どもの問題が増えている。家族形態の変容、地域社会等のつながりの希薄化、貧困問題の深刻化などの社会や経済の変化に伴い、子どもの問題の背景が複雑化・多様化しているのである（中央教育審議会、2015）。子どもの問題行動の背景には、多くの場合、子どもの心の問題とともに、家庭、友人関係、地域、学校など子どもの置かれている環境の問題があり、子どもの問題と環境の問題は複雑に絡み合っていることから、単に子どもの問題行動のみに着目して対応するだけでは問題はなかなか解決できない（中央教育審議会、2015）。このように子どもを取り巻く環境が問題に影響している場合には、教師による指導やスクールカウンセラー（School Counselor; 以下 SC）による心理的な支援だけではなく、福祉の専門家による環境面の支援も必要となる。

子どもの問題に対して環境面からの支援を行うため、日本でも 2008 年から文部科学省によってスクールソーシャルワーカー（School Social Worker; 以下 SSW）の全国の学校への導入が始まった。SSW とは、社会福祉等の専門的な知識や技術を用いて、児童生徒の置かれた環境に働き掛けて支援を行う者である（文部科学省、2017）。SC の職務内容は「学校における児童の心理に関する支援に従事する」と、SSW の職務内容は「学校における児童の福祉に関する支援に従事する」（中央教育審議会、2017）とされているように、SC は心理の専門職であり、SSW は福祉の専門職である。SSW の配置は全国的にはまだ多くない。全国の配置状況には地域による偏りがあり、都道府県や政令市の配置は 90%を超えているのに対し、市区町村を含めると全体としては配置がない所が半数を超える（土井、2016）。また、2016 年度において全国に配置されている SSW の数は 1,780 人である（内閣府、2018）。同年度において SC は全国に約 2 万校ある小学校の 58.6%、約 1 万校ある中学校の 88.4% に配置が進んでいる（内閣府、2018）のに比べると、SSW はまだ新しく、教育現場は SSW の導入を手探りで進めている段階である。

現在の日本の SSW 事業には課題が山積しており、SSW が「SSW がスムーズな支援展開をできない」（渡邊、2015）といった問題が複数報告されている。その要因のひとつとして、学校現場での SSW の認知度の低さが挙げられる。白旗・丸山は、SSW が配置されている 1 つの市の小中学校の教員 207 名に対し、SSW の具体的な業務内容をイメージできるかどうかを尋ねたところ、6 割がイメージできていなかったと報告している（2015）。

SSW が学校で十分にその機能を発揮するためには、教師が SSW について十分に知っているということが重要である。保田（2014）は、SC や SSW といった専門職と教師との協働においては、「日常性」を持つ教師の握る権限が強いと指摘する。教師が SC や SSW の役割を十分に知っており、そして適切にケースを振り分けられるかどうか、SC や SSW が学校で十分にその機能を発揮できるかどうかがかかっている。

SSW の機能については国内外で多数の研究がある。しかし SSW と連携した教師が何を得ているかを教師の視点で明らかにした研究はない。SC については山本（2015）が「中学校の担任教師はスクールカウンセラーの活動をどのように生かしているのか」というテーマで教師 16 人にインタビューを行い、グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて質的

分析を行っている。そして、その結果を「教師のしづらい動きを担ってもらうことでゆとりを得る」、「SC の情報や発言から生徒・保護者への理解を深める」、「対応にあたってのガイドを得て判断の参考にする」、「気持ちや考えの保障を得て精神面の回復に役立てる」の4つに整理している。さらに生徒・保護者に安定して対応できるようになり、担任教師自信の対応の変化が促される場合もあるとしている。

SC との連携で教師が得ているものを山本（2015）が明らかにしたように、SSW についても連携した教師が何を得ているのかを明らかにすることで、行政側が学校への周知にその知見を使えることや、学校側が SSW との協働の具体的なメリットを知ることができ協働のモチベーションになること、ひいては教育相談体制づくりの基盤となることが期待できる。そこで本研究では「生活環境が影響している子どもの問題の支援において、SSW との協働で教師は何を得ているか？」を明らかにすることを目的とする。

2. M-GTA が適した研究であるかどうか

木下（2003）に示された以下の3つの点から、本研究は M-GTA が適した研究であると判断した。

（1）社会的相互作用に関わる研究であるかどうか

本研究は、SSW との協働で教師が何を得ているかを検討するものである。そこには SSW と教師の社会的相互作用がある。

（2）ヒューマンサービス領域かどうか

本研究は教育分野のものであり、ヒューマンサービス領域である。

（3）プロセス性があるか

「SSW と協働で教師は何を得ているか」という研究テーマの「何を得ているか」という部分は、SSW との協働で教師が何かを得て、そこから変化していくことも想定している。よって本研究はプロセス性のあるものに焦点を当てたものである。

3. 分析テーマへの絞込み

研究を始めた当初の研究テーマは「生活環境が影響している子どもの問題の支援において、SSW との協働で教師は何を得ているか？」というものであった。この研究テーマに基づきインタビューを実施した。

ベースデータとなる 12 人の逐語録から叩き台としての結果図を作成したところで、SSW の働きを得ることで教師は視点や心理、対応を変化させていくという大きな流れが見えてきた。そこで分析テーマを「家庭環境が影響している子どもの問題について、SSW と連携した教師が見方や対応を変化させていくプロセス」と絞り込んだ。また、研究当初はテーマの中で「協働」という読み手によってはやや意味が伝わりにくい言葉を使っていた。分析テーマを絞り込んだ段階で「協働」をより平易である「連携」に変え、読み手に意味が伝わりやすいようにした。

4. インタビューガイド

インタビューガイド

1 教師に就いて何年目ですか。またコーディネーターに就いて何年目ですか。

2 SSW と協働して何年目ですか。

3 協働した SSW の勤務形態を教えてください（週何日の勤務か。派遣型か配置型か。）

4 ひとつもしくは複数の事例を挙げていただいて、SSW が行った支援について具体的に教えてください（お話しできる範囲で）。

5 教師の〇〇さんが福祉の専門家である SSW から受けたアドバイスについて具体的に教えてください。

6 SSW の支援や提案を受けて、〇〇さんの子どもへの見方や子どもへの対応で変わったことはありますか。

7 SSW の支援や提案を受けて、子どもや保護者に変化がありましたか。

8 〇〇さん自身の気持ちの面で変化はありましたか。

9 スクールカウンセラーとはどのような違いがありますか。

10 SSW と協働する前は生活環境に問題を抱える子どもに対してどのように対応されていましたか。

5. データの収集法と範囲

生活環境が影響している子どもの問題の支援において、SSW との連携で教師が得ているものについて検討するにあたり、研究開始当初はインタビューの対象者を「SSW と連携した経験をもつコーディネーター」とした。対象をコーディネーターとした理由は、コーディネーターは学校が子どもの支援を行う際の中核的な立場となる教師であり、校内で行われている支援について熟知しており、SSW との連携の経験を豊富に持ちやすい立場であると考えたためである。

研究開始当初、SSW と連携した経験をもつコーディネーターが知り合いにいなかったため、知り合いの SSW や、SSW である大学院の先輩に研究協力者を紹介していただくように口頭で依頼した。また、紹介を通じて知り合った研究協力者へもさらに紹介を依頼した。研究を進めるに従い、研究テーマの視点を「教師」とした場合、コーディネーターだけでなく管理職や担任教師にもインタビューした方が良いと考えた。そこで対象を「SSW と連携した経験をもつコーディネーター」から「SSW と連携した経験をもつ教師」に拡大し、管理職や担任教師にもインタビューを行った。

筆者自身が半構造化インタビューを実施した。面接時期は 2019 年の 8 月から 12 月である。面接場所は、落ち着いて話せる場所を協力者との合意により決定した。インタビュー場所は研究協力者の勤務先である学校の一室であることがほとんどであった。

番号	年代	性別	職種	CO歴	教師歴	SSWとの 連携歴	SSWの勤務形態	学校種
ステップ1								
1A	30代	女性	一般教諭	8年目	13年目	8年目	派遣型	a校（公立小）
1B	50代	女性	養護教諭	1年目	30年目	4年目	配置型（月3回）	b校（公立小）
1C	40代	女性	一般教諭	4年目	17年目	4年目	派遣型	c校（公立小）
1D	30代	女性	養護教諭	2年	8年目	2年	派遣型	d校（公立中）
1E	50代	女性	養護教諭	13年目	31年目	4年目	派遣型	e校（公立中）
1F	60代	女性	養護教諭	12年目	39年目	2年目	派遣型	f校（公立小）
1G	50代	女性	一般教諭	7年目	11年目	4年目	派遣型	g校（公立中）
1H	50代	女性	養護教諭	3年目	33年目	3年目	配置型（月1回）	h校（公立中）
1I	40代	女性	一般教諭	2年目	10年目	2年目	配置型・派遣型	i校（公立中）
1J	50代	女性	一般教諭	5年目	34年目	2年目	配置型・派遣型	j校（公立中）
1K	50代	女性	養護教諭	12年目	33年目	3年目	派遣型	k校（公立小）
1L	40代	女性	養護教諭	12年目	26年目	2年目	派遣型	l校（公立小）
ステップ2								
2A	50代	女	管理職	なし	35年目	10年目	配置型（週2回）	m校（私立校）
2B	60代	男	管理職	なし	37年目	10年目	派遣型	n校（公立中）
2C	60代	男	管理職	なし	38年目	5年目	派遣型	f校（公立小）
ステップ3								
3A	30代	男	一般教諭	なし	7年目	1年目	配置型（月3回）	b校（公立小）
3B	20代	男	一般教諭	なし	3年目	1年目	配置型（月3回）	b校（公立小）

インタビューにあたっては、研究の目的、個人情報保護、協力撤回の自由などについて、筑波大学の研究倫理審査委員会の承認を得た研究依頼書に基づき丁寧に説明した。その上であらかじめ用意した質問項目に答えてもらった。主な質問項目はインタビューガイドの通りである。研究協力者には質問に対して自由に回答していただいた。インタビュー中は回答の内容を深めるために、必要に応じて追加の質問を行うこともあった。

インタビュー時間は一人当たり 29 分から 1 時間 10 分であり、平均は 49 分であった。中にはインタビュー時間が 30 分程度と比較的短い協力者が何名かいる。理由のひとつは、研究協力者が多忙で、放課後のわずかな時間でインタビューに協力していただいたためである。もうひとつは、教師の連携相手である SSW が月に 1 回のみ学校に来る派遣型であり、さらに連携歴が数ヶ月であったことから、SSW との連携の内容が限られており、比較的早い時間に回答をし終えたためである。それらのデータはインタビ

ユー時間こそ短かったものの、回答の内容は豊かであったため、分析対象とした。

面接の内容はICレコーダーにより録音し、筆者の発言も含めて文字化したものをデータとした。文字化は全て筆者が行った。

研究協力者一覧

6. 分析焦点者の設定

家庭環境が影響して起こる子どもの問題について、SSWと連携して支援を行った教師

7. 分析ワークシート

別紙1

8. カテゴリー生成

カテゴリーの生成にあたっては、木下（2003）を参照し、M-GTAの手順で行うように心がけた。具体的には、木下（2003）において、M-GTAにおけるカテゴリー生成は生成した概念の全体を見比べて概念の関係を判断するのではなく、個々の概念について他の概念との関係をひとつずつ検討することであるとされていることを踏まえた。ワークシートの理論的メモを用いながら2つの概念の関係をひとつひとつ検討し、類似したものをカテゴリーにまとめていった。

9. 結果図

別紙2・3・4

11. 理論的メモ・ノートをどのようにつけたか、また、いつ、どのような着想、解釈的アイデアを得たか。現象特性をどのように考えたか。

- ・語りの流れを意識して逐語録を読み、その流れから概念間やカテゴリー間の影響関係を読み取り、理論的メモに記しました。

- ・一人ひとりの発言の文脈を意識して読むようにしていました。複数の人が同じ言葉を使っている、人によって文脈が違ふことがあるので、その文脈の違いを理論的メモに書きました。

- ・一人の方のある部分の語りから、最終的な結果図がイメージされました。

12. 分析を振り返って、M-GTAに関して理解できた点、よく理解できない点、疑問点などを簡潔にまとめてください(できるだけ箇条書きに)

- ・概念の命名の難しさ

- ・データから自分の頭の中に描いている現象のイメージを反映させた結果図づくりの難しさ

13. 文献リスト

- 土井 幸治 (2016). 全国におけるスクールソーシャルワーカー事業の実態 学校ソーシャルワーク研究 (報告書), 日本学校ソーシャルワーク学会 (編).
- 中央教育審議会 (2015). 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」 (答申) 文部科学省 Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf (2020 年 1 月 11 日)
- 中央教育審議会 (2017). 学校教育法施行規則の一部を改正する省令案 (概要) 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/_icsFiles/afieldfile/2017/08/09/1387466_4.pdf (2019 年 10 月 6 日)
- 木下 康仁 (2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践——質的研究への誘い—— 弘文堂
- 木下 康仁 (2007). ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法——修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて—— 弘文堂
- 文部科学省 (2017). スクールソーシャルワーカー活用事業実施要領 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2017/11/17/1398120_4.pdf (2019 年 10 月 6 日)
- 内閣府 (2018). 子供の貧困に関する指標の推移 内閣府 Retrieved from https://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/yuushikisya/k_8/pdf/ref1.pdf (2019 年 10 月 6 日)
- 白旗 希実子・丸山 和昭 (2015). 教員のスクールソーシャルワーカーに対するニーズ調査. 東北公益文科大学総合研究論集, 27, 43-63.
- 渡邊 隆文 (2015). 学校現場におけるスクールソーシャルワーカー活用事業の導入期にみる困難性—学校支援者とのパートナーシップに焦点を当てて— 健康科学大学紀要, 11, 59-72.
- 山本 渉 (2015). 中学校の担任教師はスクールカウンセラーの活動をどのように生かしているのか—グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた質的分析— 教育心理学研究, 63(3), 279-294.
- 保田 直美 (2014). 学校への新しい専門職の配置と教師役割 教育学研究, 81 (1), 1-13.

14. 会場からのコメント概要

①調査協力者について

・分析焦点者は教師であるが、調査協力者に一般教諭と養護教諭が混ざっている。一般教諭と養護教諭とでは分析焦点者としての視点が違わないか。

- ・コーディネーター歴1年目の教師と12年目の教師では語りの内容に差はないか。

②インタビューガイドについて

- ・インタビューガイドにある質問と、分析テーマがズレている。インタビューガイドでは「子どもへの見方」となっているが、分析テーマでは「子どもの問題についての見方」となっている。

③概念名について

- ・社会的相互作用を表した概念名になっていない（例えば「SSWの介入」など）。SSWがしたことが教師にとってどうであったかを概念にする必要がある。
- ・概念は「研究する人間」を用いた解釈である必要がある。現在の概念はデータの語りそのままのものとなっている。
- ・ヴァリエーションが概念名になっているように見える。
- ・概念名を短くすることが抽象化することではない。

④結果図について

- ・SSWの介入の前後を見るというのであれば、M-GTAではなくアクションリサーチ。

⑤その他

- ・M-GTAではインタビューのことを、共に明らかにしていく者としての敬意を込めて「調査協力者」と呼ぶ。
- ・M-GTAでは「流れ」ではなく「動き」と言う。

15. 感想

今回は発表という貴重な機会を与えていただき本当にありがとうございました。木下先生のご著書を読み、自分ではわかったつもりになっていても、実際にはできていなかったことがたくさんあったことに気づかされました。

大きな課題のひとつは、社会的相互作用を表した概念づくりです。M-GTAが社会的相互作用を重視する研究方法であるとわかっていながらも、概念や結果図は社会的相互作用を表すようにはできていなかったと気づかされました。

また、「研究する人間」を用いた解釈の結果としての概念づくりもできていませんでした。解釈するということと、データに基づくということを両立した概念づくりの感覚がまだ掴みきれずにいます。しかし、再分析する際には、概念名、定義、ヴァリエーションが合致するような分析ワークシート作成を心がけ、データを解釈した上での概念になるようにしたいと思います。

M-GTA研究会で発表をさせていただき、数多くの先生方からご指導をいただき、私の現在の分析はデータの整理だったのだと気づかされました。再びデータを読むところからやり直し、社会的相互作用を表す概念づくりや解釈をした上での概念づくりを心がけ、M-GTAの分析方法で教師とSSWならではの現象を明らかにしたいと思います。

初めての M-GTA を用いた研究で至らない点が多い研究であったのにも関わらず、ひとつ

ひとつ丁寧なご指摘をくださりありがとうございました。SV の宮崎貴久子先生は温かく、励ましながらご指導をしてくださり、M-GTA の研究の仕方を教えてくださるだけでなく、研究することそのものについて勇気づけてくださる先生でした。心からお礼を申し上げます。この機会にいただいたご指導を今回限りのものとせず、必ずこの研究をより良い形にし、投稿論文にできるよう努力してまいります。本当にありがとうございました。

【SV コメント】

宮崎 貴久子（京都大学）

福祉の専門家としてスクール・ソーシャル・ワーカー（SSW）の学校への導入が始まっている。子どもの問題行動の背景として、子どもが生活している環境の問題も複雑に関係しているからである。SSW は環境面への支援者として、教員と連携して子どもの問題に対応する。しかし、SSW の認知度や仕事内容はまだよく知られていない。そこで、発表者の安川さんは養護教諭としての経験から、教員が SSW との連携を経て子どもの問題への対応がどのように変化していくのかを明らかにして、SSW の活用を進めることを研究テーマとなさった。期せずして、今回の定例研究会では、SSW について2題の発表が続いた。今回2題の発表があったことは、昨今の子どもをめぐる社会問題から、子どもの健やかな成長に福祉的観点の導入は重要であり、時機を得た興味あるテーマであったと考える。

SV 過程で検討した1) 概念名、2) 分析焦点者と結果図、3) 言語化について述べさせていただく。

1) 概念名について：SV では逐語記録の書き方や、分析ワークシートの書き方など手順の復習から始めた。概念生成には、研究者の解釈が必要であるが、初めははどうしても分類し・整理し・まとめることに向かう傾向が否めない。特に提出期限などの時間的な制約がある場合は、先に先にと急ぎたくなる心情も理解できる。しかし、分析ワークシートを用いた概念生成は分析結果の最小単位となるので、ここが踏ん張りどころかではないかと考えている。研究会のフロアからは、安川さんの概念は、概念ではなくバリエーションのようだとのご指摘があった。データの解釈を経ずに概念を生成しようとする、分類とその羅列のまとめとなってしまうやすい。また、概念名は将来的にその研究結果である理論を実践して使う人が覚えていられる程度の短さ（簡潔でインパクトがあるもの）が必要だのご指摘もいただいた。SV では至らなかったが、概念が分析焦点者と誰との相互作用であるのかも、今後の課題となろう。

2) 分析焦点者と結果図について：安川さんは分析焦点者を「家庭環境が影響して起こる子どもの問題について、SSW と連携して支援を行った教師」としたが、途中で教師ではなく SSW がなにをしたのかという概念が作られ、それらを外しては結果に行きつかないということであった。分析焦点者の教員が、SSW とどのような相互作用を経て、子どもたちの問題に対応していけるようになるのかが、分析テーマの「家庭環境が影響している子どもの問

題について、SSW と連携した教師が見方や対応を変化させていくプロセス」に対応する記述となるだろう。結果図は蝶が両翼を広げたような印象の、左から右へのビフォー・アフターの図であった。「教師がこうだった」との翼と「教師がこうなった」との翼の接点となるつけ根に「SSW の介入」という一つ概念名があった。むしろ「SSW の介入」が相互作用のうごきをもっとも説明できるカテゴリーになりえるかもしれない。誰とのどういううごきの概念が、ほかの概念の誰とのどういううごきへつながるプロセスを描きだしていくのが M-GTA ではないだろうか。コマ送りの時系列ではなくて、うごきのプロセスは現象をダイナミックな水脈でつなぎ、テーマ全体を包み込んでいるようにも思える。その違いを会得するのは難しいと改めて思った。

3) 言語化について：安川さんが分析をして伝えたいことは、ご本人の中ではまとまりつつあるようであったが、人に伝えるための言語化には至らずに発表当日を迎えることになった。例外的ではあるが、発表資料にはフリーハンドで絵が描かれた。その絵に至るプロセスを、データから研究する人の中で考え抜かれた解釈によって言語化された定義と概念名によって生成することが課題だろう。安川さんの中に生じた図形（絵）は、データの解釈を深めるというひとつひとつの作業を通して、初めて研究する人の言語として記述されるようになるのではないだろうか。言語化は、今回の安川さんとの SV を通して、私自身が感じ得た宿題でもあった。

安川さんの今回の定例研究会発表は修士論文提出と並行していたことで、時間的にも厳しいものがあっただろうと拝察する。初心者であることを自覚して、真摯に研究に向かおうとしていた安川さんの今後のさらなる奮闘に期待する。最後に、会場でも、オフラインでも熱心にご意見、ご指導くださった関係者の皆様に心よりお礼を申し上げます。

【第2報告】

池田 紀子（ルーテル学院大学大学院 総合人間学研究科 社会福祉学専攻博士後期課程）

Noriko Ikeda : Japan Lutheran College, Doctoral Program in Social Work

児童虐待対応の滞りに直面したスクールソーシャルワーカーが支援の軸を見定めるまでのプロセス

The Process of Establishing the Principle of the Support by School Social Worker Facing Stagnation of Coordination in Cases of Child Abuse and Neglect

1. 研究テーマ

(1) 問題の背景

わが国においては、児童虐待防止法によって、関係機関に児童虐待の早期発見の努力義務が課せられている。しかしながら、学校教育機関も含む関係機関が関与しながらの虐待死亡事件は依然として発生している（厚生労働省 2019）。これまで様々な対策が講じら

れているが、通告をはじめとする関係機関との連携がうまく機能しないのは、なぜなのだろうか。

文部科学省の「学校・教育委員会等向け虐待対応の手引き」によると、早期対応のための通告の重要性が指摘されているが、「虐待の有無を判断するのは、児童相談所等の専門機関」とされている（文部科学省 2019a : 21）。しかしながら、虐待有無の判断は専門機関が行うとしても、学校組織としては、学校現場で発生した事象に対して重症度やリスクはどの程度であるのか、その状況を踏まえた関係機関との連携が通告レベルなのかどうか、という判断は必要なのではないだろうか。そして、この組織判断は、子どもに関わる一人ひとりの判断が元になってなされるものではないだろうか。

厚生労働省の死亡事例等検証報告では、虐待のリスク判断は教育機関だけの取り組みでは困難であり、その解決策として、スクールソーシャルワーカー（以下、SSWer と略）を活用し相談体制を充実させることが提示されている（厚生労働省 2016 : 224）。文部科学省は、SSWer の専門職性を「児童生徒の最善の利益を保障するため、ソーシャルワークの価値・知識・技術を基盤とする福祉の専門性を有する者として、学校等においてソーシャルワークを行う専門職である」と定義している（文部科学省 2017 : 11）。

野田市の児童虐待死亡事例の検証報告書でも、虐待という緊急性が高い危機対応には専門的な知識も必要であるため、関係機関と連携できるシステム構築のため、SSWer を要とする対応チームを学校内に作ることが提言されている（野田市児童虐待死亡事例検証委員 2020）。

一方で、児童虐待対応は、不確かさ、曖昧さ、誤りの可能性が必ずついてまわり、未来の子どもの福祉の完全な予測は不可能でありながら、社会からは高い水準での対応が求められる厳しい現状にある（Munro 2008）。

海外の先行研究において「多くのソーシャルワーカーは、困難な倫理的決断をしなければならない時に、罪悪感や不安感をもつ」ことが指摘されている（Banks=2016 : 14）。また自らの支援に対する確信度が低い専門職は、多様な関係機関による決定や行動への対応に苦心するとの指摘もある（Brandon et al. 2009 : 45）。

学校は、子どものみならず、家庭にも日頃から接する機会の多い生活環境である。子ども家庭福祉部署と学校・教育委員会の間に大きな間隙が生じるのは、虐待は家庭の問題で学校は関係がないという当事者意識のなさがあることも指摘されている（野田市児童虐待死亡事例検証委員 2020）。SSWer は、困難で複雑な児童虐待対応を進めていく専門性確保の厳しさと同時に、福祉とは異なる学校教育の専門集団の中で、ソーシャルワークの効果を発揮していくことが求められる厳しさも抱えている。

こうした現状があるなかで、SSWer は、どのように、ソーシャルワーク専門職として、「自らが正しいと信じるもののために立ち上がる決心」（Banks=2016 : 14）をしていけるだろうか。この決心は、ソーシャルワーク専門職として支援を行っていく揺るがない軸となるのではないだろうか。この軸に基づいた支援を一つひとつ積み重ねていくことが、虐待が

重篤化する前に、支援が必要な子どもや家庭に対して関係機関による支援も得ながら、早期の支援体制を学校中心に組んでいくことにつながるのではないだろうか。

（２）研究目的

以上の関心から、本研究の目的は、子どもの最善の利益を保障するために学校でソーシャルワークを行う専門職である **SSWer** が、児童虐待対応の滞りに直面した際に、学校と家庭との関わりにおいてどのように取り組んだのかに焦点を当てることで、自らの支援の軸を見出していく相互作用のプロセスを明らかにすることである。

２．M-GTA に適した研究であるか

（１）他者との相互作用

SSWer が学校現場における児童虐待の早期対応として支援を展開する場面では、子ども、家族、教職員、関係機関の担当者という個人レベル、及び学校や関係機関の組織というレベルで、社会的相互作用が生じている。

（２）研究対象とする現象のプロセス的性格

学校現場で虐待対応が滞っている状況を始点とし、**SSWer** が葛藤を抱えつつも、福祉専門職としての覚悟をもって、ソーシャルワーク支援の原則に立ち戻っていくプロセスがある。

３．分析テーマへの絞り込み

（１）最初の分析テーマ

最初に掲げた分析テーマは、「児童虐待対応における学校から関係機関との連携に向けた判断のプロセス——東北地方のスクールソーシャルワーカーへのインタビュー調査を通して」であった。ある学会誌に投稿したところ、査読者から「誰が何の判断をするプロセスを指しているのか判然としない」「一般的な虐待対応プロセスと本研究結果から概念化したプロセスの対応関係を理解することが少々難しく感じられるので、何らかの修正を検討する」「読者にとって、本論文で明らかにするとされる『判断』の主体と内容が見えづらくなっている（分析結果としての図からも明確となっていない）」といった指摘を頂いた。掲載不可となった結果も踏まえ、自分がこの研究で何を明らかにしたいのかという原点に立ち返ることにした。

（２）分析テーマの再検討

一番ディテールが豊富と思われる調査協力者のデータから分析を始めることにした。概念を作成しながら、分析テーマの検討を進めた。最初に出てきた概念は、判断に関するものではなく、親の思いと行動を受け止める支援を続けていくという動きであった。判断基準に

こだわり過ぎていたと気づかされ、自分が明らかにしたいのは、どのように支援をつないでいこうとしているのかではないかと考えた。この時点で分析テーマは、「児童虐待対応において学校と関係機関の連携をつなぎ続けるプロセス——対応の滞りに直面したスクールソーシャルワーカーの判断に焦点をあてて」となった。この分析テーマで、定例研究会の発表に応募させて頂いた。

（３）定例研究会の発表に向けて：「定める」と「見定める」

定例研究会での発表が決まり、最初の電話でのSVで、最初に明らかにしたいことは何かを問われ、「虐待という言葉はとても厳しい。そう言われた人に対して、とても厳しく迫ってくるものがある。虐待という言葉を用いてしまうことになる前に、早めに支援を整えていくことが大切なのだと思う」と答えた。自分の言葉を振り返り、学校現場における早期対応という局面を焦点化したいのだと考えた。

この虐待という言葉を用いないという支援のあり方と、一方で虐待リスクの判断が求められる現場の厳しさも意識しながら、1事例目の概念生成を進めた。分析ワークシートを作成しながら、リサーチクエストによる始点と終点がかみ合っていないように思われてきた。1回目のSVに向けて、分析テーマを「児童虐待対応の滞りに直面したスクールソーシャルワーカーが支援の軸を定めるまでのプロセス」と変更した。

SVを受けながら分析を進めるなかで、「定める」という用語が、基準を規定する堅い意味合いとしてひっかかり、考えていくうちに、「見出す」、あるいは「見定める」ではないか、と考えるに至った。用語の意味を辞書で確認すると、「定める」は「ゆるぎなく維持されるような状態を固定する」¹、「見出す」は「見つけ出す。発見する」²、「見定める」は「十分に見て、確かにそうであると判断する」³であった。

これらの意味を比較して考えた結果、見て判断するという動きのある「見定める」を用いることにした。現時点での分析テーマは、「児童虐待対応の滞りに直面したスクールソーシャルワーカーが支援の軸を見定めるまでのプロセス」となった。

4. インタビューガイド

インタビューガイドは2017年に実施した調査開始時点のものであり、現時点で変更はできないが、語られた内容は分析テーマに沿った分析が可能なデータが含まれていると考え、分析を進めた。

- ① 「学校から関係機関への連携場面で児童虐待への対応が滞ると感じられたことがありますか。それはどのような状況でしたか」
- ② 「滞っている状況に対してどのように判断され行動されましたか。あるいは行動されなかったですか」

¹ 新村出編（2018）『広辞苑』岩村書店、1180頁参照。例「規則を定める」

² 新村出編（2018）『広辞苑』岩村書店、2794頁参照。例「解決の糸口を見出す」

³ 新村出編（2018）『広辞苑』岩村書店、2803頁参照。例「人生の目標を見定める」「誰もいないことを見定める」

5. データの収集法と範囲

(1) 調査協力者

本調査の実施にあたり、インタビュー調査への依頼を東北地方のある県の 2 つの行政地区の市町村教育委員会に所属する SSWer18 名全員に打診をした。このうち調査協力の承諾を得た 12 名を対象に個別インタビューを実施した。

現時点における東北地方における SSWer 配置人数の公式な統計データはないが、文部科学省が発行している都道府県別の実践活動事例集に記載されている人数を合計すると、2018 年度は青森県 30 人、岩手県 18 人、宮城県 101 人、秋田県 10 人、山形県 33 人、福島県 56 人で、延べ 248 人の SSWer が配属されている（文部科学省 2019b）。わが国のスクールソーシャルワーク事業の歴史はまだ浅く、国の補助事業としてスクールソーシャルワーカー活用事業が開始されたのは 2009 年である。文部科学省によると 2018 年度の全国の SSWer 実人数は 2,377 人となっている（文部科学省 2019c）。

(2) 選定理由

ある県を選定した理由は、SSWer の資質向上を目的とした研修が県教育委員会による県全体と教育事務所による市域別で行われるなど、教育委員会の指導主事との協働で SSWer の専門職育成とネットワーク形成がシステム化されているという地域特性があるためである。また、先行研究レビューによると、自治体が匿名化された調査を除いた範囲ではあるが、東北地方における特定の区域全体を対象とした質的調査は実施されていない。

なお、県名や行政地区名を提示しないのは、児童虐待というプライバシーに関わるインタビューであったため、個人情報保護の観点から調査協力者と事例内容における個人の特定を防ぐため、東北地方という表記にとどめることにした。

(3) 調査概要

インタビューを実施する前に、調査協力者に対し、説明書をもとに、研究計画、収集する情報・データと収集方法、個人情報保護の方法、倫理的配慮、安全管理、インフォームド・コンセントについて説明した。また所属大学の研究倫理委員会の審査・承認を得て実施した。

調査期間は、2017 年 8 月から 2018 年 2 月である。1 回のインタビューの平均時間は 1 時間 10 分であった。インタビューガイドに基づき半構造化インタビューを実施した。インタビュー内容は、調査協力者の許可を得て個人を識別する情報を取り除き、逐語記録化した。

(4) 経験年数

調査協力者の経験年数、取得資格、配属形態は、表 1～表 3 の通りである。経験年数の平均は、SSWer が平均 3.8 年、学校現場以外のソーシャルワーク現場における相談支援経験が平均 4.9 年（8 名）・ケアワーク経験が 8.0 年（5 名）、教員経験が平均 28.8 年（4 名）であった。

SSWer の経験年数が 1～2 年と短い調査協力者もいたが、ソーシャルワーク現場の経験年数と合計すると全ての調査協力者の経験年数が 5 年以上となったため、本研究においては、12 名全員のデータを分析対象とすることにした。SSWer の経験年数が 1 年目であっても、分析ワークシートのヴァリエーションを出すことができ、語りの厚みは SSWer の経験年数の短さには影響されないと考えた。配属形態や経験現場の違いによってヴァリエーションが異なることもなかった。

(5) 配属形態

SSWer がどのような対応を展開できるかは、配属形態によって異なると指摘されている。配属形態は、配置された学校のみを担当する単独校方式、拠点となる学校に配置され近隣校を担当する拠点校方式、学校からの要請に応じて派遣される派遣方式、及び複数校を定期的に巡回する巡回方式がある（文部科学省 2017：15）。子ども・保護者のアセスメントは派遣方式よりも単独校あるいは拠点校が有意に行われている（山野 2015）、派遣型よりも配置型の方が児童相談所の未介入の事例を担当する比率が高い（奥村 2016）、問題が明確になってから依頼があるのか、あるいは学校に存在して問題発見から担うのか（山野・梅田・厨子 2014）といった違いが指摘されている。

なお、先行研究においては、配置型や派遣型の用語が様々な定義で用いられている。本研究においては、文部科学省の定義（2017）をもとに、「配置型」は「教育委員会に配属され、拠点校に派遣され近隣校を担当する拠点校方式」、「派遣型」は「教育委員会に配属され、派遣依頼のあがった学校に派遣される派遣方式、及び複数校を定期的に巡回する巡回方式」として定義する。

本調査の対象者の配属形態の内訳は、配置型である拠点校方式が 6 人、派遣型である派遣方式が 4 人、巡回方式が 2 人である。ある全国調査によると、東北地区の配属形態の比率は、配置型 24.2%（29 人）、派遣型 75.8%（91 人）となっている（日本学校ソーシャルワーク学会 2016）。この比率の違いは、自治体規模や教育委員会の予算によって配属形態の特徴が異なるという地域性が影響しているのではないかと考えられる。

今回の調査は、行政地区を基準とする一定の地域で区切ったことに加え、全ての調査協力者が学校ではなく教育委員会に配属されており、そのため教育委員会の SSWer 担当指導主事をパートナーとして業務に従事しているという共通項がある。これらの理由から、配属形態の違いによってデータを区分しないこととした。また、全員のデータを用いることで、入職した時点で専門性が求められる実践に役立つ調査になればとも考えた。

6. 分析焦点者の設定 ※参照 5. (4) 経験年数 (5) 配属形態

児童虐待対応が滞る場面に直面した SSWer12 名

表 1 調査協力者の経験年数

No	SSWer の 経験年数	社会福現場の相 談支援経験年数	社会福祉現場で のケアワーク経験 年数	教員経験年数	経験年数合計
1	10				10
2	5	12 年(医療)			17
3	5			37 年(養護教諭)	42
4	4	2 年(児童)		4 年(非常勤講師)	10
5	4	12 年(高齢者)	4 年(高齢者)		20
6	4			36 年(養護教諭)	40
7	3		8 年(障害)		11
8	3	5 年(女性)	5 年(児童)		13
9	2	1 年(児童)	6 年(障害)		9
10	2	7 年(異文化)			9
11	2	2 年(児童)		38 年(養護教諭)	42
12	1	3 年(医療)	1 年(高齢者)		5

表 2 調査協力者の取得資格（重複集計）

取得資格	社会 福祉士	精神保健 福祉士	社会福祉 主事	介護支援 専門員	保育士	教員 免許	養護 教諭
人数	4	1	2	2	1	3	3

表 3 調査協力者の配属形態

配置形態	人数
【配置型】拠点校方式(拠点校に派遣され近隣校を担当)	6
【派遣型】派遣方式(学校の要請に応じて派遣)	4
【派遣型】巡回方式(複数校を定期的に巡回)	2

7. 分析ワークシート

回収資料のため省略

8. カテゴリー生成

回収資料のため省略

9. 結果図

回収資料のため省略

10. ストーリーライン

概念はく　　＞で、カテゴリーは下線で記した。

SSWer に＜虐待としての第一報＞が入った後、SSWer は、学校内で＜情報共有のやりくり＞を行ったり、＜校内チームの動き具合の把握＞をしつつ、関係機関との＜連携の試行錯誤＞を行うという SSWer ならではの動きを始める。

しかし、学校は＜虐待として認知するか＞、＜虐待通告するかしないか＞という学校内でとどめるという姿勢であったり、家庭は＜岩戸に籠るような拒絶＞を示す。

SSWer は、＜動きづらさによる苦しさ＞を感じたり、＜本当にこれでいいのか＞と逡巡したり、＜学校への批判的精神＞が沸き起こるなど内面に生じる葛藤を抱えるようになる。

この葛藤の中で、学校は、＜親の反応への警戒＞を強めたり、＜情報共有への躊躇＞を示したり、＜関係機関への不信感＞を募らせるという学校の足踏み状態が続く。一方で、家庭からは、＜感情をぶちまける＞というリアクションがある。

こうした状況を経験しつつも、SSWer は、＜あの時、なぜ＞という過去の悔いや、＜どんな子でも一番大事＞との思いから、踏みとどまれた原点を確認する。

そして、＜子どものため＞に何ができるか先生と考えたり、助けを求めて＜親が自ら出てくる＞家庭とのやりとりを経て、SSWer は、＜子どもの力を信じる＞という思いと、＜この子の生命を守らなくては＞との信念からなるあなたを一人にしないという覚悟を固める。

この覚悟をもとに、＜学校ができることの提案＞、＜学校に出入りする役割での調整＞、＜外部との関係を切らせない通訳＞、そして＜安心の保障への取り組み＞を行い、学校における自らの立ち位置を固める。

この立ち位置を基盤として、SSWer は、子どものことを＜一番考えている担任＞に対して、＜担任を支える＞関わりをもちながら、子どもと担任のつながりを太くする支援を行っていく。同時に、＜親にも事情がある＞ことを把握し、＜虐待の言葉を用いない＞支援の工夫や、＜親とつながり続ける＞ことを大切に、＜家庭支援は子ども支援＞として学校も家庭支援を行うよう働きかけていく。

この支援を通して、SSWer は、＜子どもが困っていることを代弁＞したり、＜子どもの声の引き受け手＞となって、子どもが真ん中という自らの支援の軸を見出していく。

1 1. 理論的メモ・ノートをどのようにつけたか。いつ、どのような着想、解釈的アイデアを得たか。現象特性をどのように考えたか。

- ・ ヴァリエーションをあげることに、理論的メモをまとめるようにした。
- ・ 再分析にあたり、今回は、先行研究を参考にして、ヴァリエーションごとに理論的メモを記載する方法を試みている。
- ・ 現象特性は、分析テーマの「児童虐待対応の滞りに直面した SSWer が支援の軸を見定めるまでのプロセス」とは何であるかという回答を考えると、思考が動きやすくなった。
- ・ この思考で考えた現象特性は、「SSWer が葛藤を抱えつつも、自らの原点に踏みとどまり、専門職としての覚悟をもって、子ども中心の支援の原則に立ち戻ること」である。

1 2. 分析を振り返って

- ・ これまで 2 回データに立ち戻って分析をして概念を作成してきたが、「インタビューした全ての事例で概念を創って、それをカテゴリーに“まとめる”というやりかた」(News

Letter No.97) に陥ってしまっていたことに気付いた。

- ・ 今回の応募をきっかけに、これまでの定義とカテゴリーではなく、データに立ち戻って再分析に挑戦することにした。
- ・ 発表応募後に、分析テーマに定義を要する「判断」という言葉を用いてしまっていたことに気付き、分析テーマの修正を行った。
- ・ プロセスをつい時系列で考えてしまう思考に何度も陥ってしまった。
- ・ 概念を作成するにあたり、ヴァリエーションから要約しようとしてしまった。
- ・ 分析ワークシートの分析テーマを記載して、このテーマから、なぜこのデータを拾ってきたのかを意識するようにした。
- ・ 概念やカテゴリーを考えていると、自分の現場実践のエピソードが思い浮かんでしまい、分析焦点者の視点からずれてしまうことがあった。
- ・ 発表に向けた準備で、分かっていなかったことが分かる、という貴重な体験をいくつかさせて頂いた。例えば、ある概念の生成で、自分では「学校が気にする別の要因」としていたが、データを確認しながら、SV より「学校が気にする評価」ではないかと示唆された時、ああ、そうだ、と自分の中でしっくりとくる感じがあった。この概念はヴァリエーションが少なかったため最終的に削除したが、概念を生成するとはこういうことなのだ、と体感させて頂いた。分析を進めていく上で、この体験を経ることが今の自分には必要だったと実感している。

1 3. 会場からのコメント概要

(1) 調査協力者の属性について

- ・ 全ての調査対象者が学校ではなく教育委員会に配置とあるが、配置型である拠点校方式が6人ということで矛盾を感じる。

→文部科学省の文言をそのまま用いてしまった。「教育委員会に配属され、拠点校に派遣され、近隣校を担当する」と定義を修正する。

(2) 分析テーマと結果図

- ・ 「支援の軸」とは何か。分析テーマは、相手に解釈の幅があったりするものではないかと思うので、もう少し明確なものでないといけないのではないか。
- ・ 研究目的では、「自らの」とは書いてある一方で、プロセス的性格で「ソーシャルワークの原則に立ち戻る」とある。分析テーマは、各自の支援の軸なのか、ソーシャルワーク共通の軸とするのか。
- ・ まず滞りがあって、支援の軸を見定めたところで終わっていいのだろうか。すごく弱いのではないか。「あなたを一人をしない」は、それをモチベーションとか核にしながら、行動にしているのではないか。データを見ただけでも、色々あって、「サインを受け止めていますよ」というメッセージを出したり、「見守っている」というサインを出したり、色んなことをやっていると思う。そういうデータが生かされないのは勿体ないので

はないか。「あなたを一人にしない覚悟」は重要なところだと思うが、核は核であってということではないか。滞りのところがあって、それから何かが動きだしている。解決か何かに向けて、何か見せた方がいいのではないか。

- ・ 滞りは伝わってきたが、親が感情をぶちまける、拒絶をしていた両親が感情をぶちまけるまでの変化に何があったのだろうか。SSWer が諦めずにしつこく家に行って、なにか両親で抱えきれない思いがぶちまけられた、これが支援の糸口になっているのではないかなと思うと、ここをもっと丁寧に相互作用を見ていけば、きっとこの研究を活かせるSSWer が沢山出てくるのではないか。そこから教師も、子どものために何かできないかと巻き込んでいく部分が加速していくのではないか。この核となるものは勿論大事なんだけれど、それは前提に置きながらも、この困難事例に対して虐待として通報する前にいろんな選択肢が見られるはずなので、そこをぜひ概念化してもらえると、とても面白いと思って聞いている。
- ・ 結果図を拝見していて、相互作用が見えそうで見えない、という状態なのでは。上の3つのカテゴリーは家庭であるが、本来なら、家庭、子どもや家族との相互作用を表した概念になっているのが理想だが、主語は、SSWerではなく、家庭になっている。その時点で、主体が変わっているという問題と、それが故に、それも関係して、相互作用が見えなくなってしまっている。これは学校も同じで、下の3つのカテゴリーも学校目線で概念が出来ている。これは、全てのM-GTA研究でこだわらなくてはいけない部分だと思う。焦点者を設定したからには、焦点者の視点からは外れないというのは、かなり強く意識してやって頂いた方がいいと思う。そうすることによって、不必要な概念を作らなくなってくる。視点が別になってもいいや的な意識がどこかにあると、分析焦点者ではない視点で状況を説明できるからということで、そういう概念を作ってしまうこともあるので、どんどん話も複雑になっていくしフォーカスがぶれてしまうということになると思うので、そこをやっぱり気を付けて、概念を作って頂くというのではないか。
- ・ 終わりはどこなのか。覚悟という支援の軸ってというのは、多分、プロセスにおいては転換点で、滞りの解消に向かっていく転換点、支援の軸が決まるからこそ、物事ががらっと動き出すということではないか。それがエンドポイントってというのは、すごく勿体ないというか、研究の意義があるのと、それでは不十分なのではないか。
- ・ 「子ども中心支援原則を貫く」って言うっていいのではないか。貫いていこうとするまでのプロセスとしていくのであれば、これで終わってもよいのではないか。でも、学校と家庭、子どもと調整する様子を影響関係、相互関係も踏まえながら、それを打破しているかを語りの中から見つけていけば、もっとこうやっていけばできるんだとなるのではないか。それは、子どものことだけを考えれば本当にできるのかということしか、ここからは見いだせない。どうやったら、子どものために思いつつ、それらの人たちを調整できるのかというSSWerの手腕になっていくので、その手腕を始めから知ってい

れば、初心者だってできなくはない。勿論、難しいかと思うが、それができることにしていくのが、M-GTA で、実践者が使えるものにしていく，そういうことを考えながら，もう一回会話を見ていくと，先生方が仰ったことが見えてくると思う。そうすると，また，分析テーマが変わる可能性があるので，もう一度見て頂ければいいと思う。

- ・ 最初の滞りからスタートしているが，これがスタートではない気がする。まず，虐待が発見されて，そこからどう動いていくかで進んでいっている気がする。そうすると，視点も変わってくるので，分析テーマも変わるのではないかな。
- ・ 保健とか医療もそうだが，ケースをやっていると子どもが中心でやっていかななくては行けないのに，つい子どもの生命を守ることが一番というものがあっても，見方が時々ぶれてしまう。それはここに出ている，例えば，「あなたを一人にしない」とか，「子どもが真ん中」であるが，それが言いたかったから，そこにしたのかなと思える。そうではなくて，これは，コアカテゴリーという動きの起爆剤，動きの元になる感じになって，一時見失ったものがあるけれど，ここに戻ったら，こういう援助のこういう風になるということになっていくのではないかな。
- ・ この結果図では，概念のつながりが分からない。概念同士の影響しあいとか，どう働き合って，こういう感情や行動が誘発され，広がるか。この図では，私たちや SSWer が利用したいと思っても，分からない。子どもの力を信じたいし，生命を守りたいし，覚悟をもっていても，ゆらぐことがある。どういう時にゆらぐのか，そして親や学校との相互関係性も描けていると，すごく参考になるのではないかな。せっかくこのように結果図に思いがあり，やっぱり分析テーマが違うのではないかなと感じた。
- ・ 結果図で，あなたを一人にしないという覚悟のカテゴリーに，子どもをの力を信じるという概念がある。子どもとの相互作用で，子どもの力はすごい，子どもは自ら困難を解決しようとする力があるという大きいところがあるが，その概念がこのカテゴリーにくくられてしまうと違うのではという違和感があり，勿体ない感じがする。子どもの力，ポテンシャルってすごく重要な部分ではないかなと思う。
- ・ 分析テーマは，「子ども中心主義を再認識するまでのプロセス」ではないかな。

(3) 分析ワークシート

- ・ 分析ワークシートでは，定義をよく考えて，ヴァリエーションがどんどん入ってくると，定義からずれてくるので，定義を再定義し，包括できるようにしていく。どんどんヴァリエーションが入るたびに，定義を結構変えたりとか，概念名を変えていく。その軌跡もワークシートの中にきちんと残しつつ，やってもらいたい。
- ・ 主語が違うカテゴリー概念が出てくると，相互作用の上に分析焦点者を書いておくと良いのではないかな。
- ・ これだけデータがあるのに理論的メモが少ないように思える。着目したデータで定義を決めて，概念名を決めるが，次に入った時にまた考える。その思考のログが，この理論的メモに入っていない。その辺のところは明らかでないと，段々ぶれてき

てしまう。丁寧にデータと向き合わなくてはいけない。

- ・ 分析ワークシートでヴァリエーションが一杯あるが、一番最後を見ていたのは、「なんとかこうしてほしいというサインを出したので～」というのがある。これは、結果図という子どもが困っていることを代弁から担任を支えていく、という行動指針となる経験値としてあって、概念間の関係を色々検討していく。そうすると、SSWerたちって、自分の働き方とか、そういうのがなんとなく身についてきたりとか、ああ、学校の中でこうすればいいんだみたいなということが表に出せる。そうすると、これでいいんだって、この知見を読んだ人が思えたりする結果になるのではないかな。

1 4. 発表を終えての感想

これまでも定例研究会に参加させて頂き、その場でのやりとりから多くの学びと気づきを頂いてきました。今回、自分が発表の場に立ち、フロアの先生方から多くのコメントを頂きながら、こんなに一生懸命、共に考えて下さるのだと、先生方の真摯なお気持ちが切々と伝わってきました。またそのコメント内容の深さに圧倒される思いでした。インタビューのデータを既にご存じでコメントを下さっているのではないかと錯覚してしまうほど、とても心に響いてきました。その場では、自分の課題の整理とお礼をお伝えすることで精一杯でしたが、今後の研究に向けた様々なご示唆を頂き、本当にありがとうございました。

研究会後、質疑応答のテープ起こしをしながら、コメントを何度も聞かせて頂き、改めて大変貴重な学びの機会だったと実感しています。上記の「1 3. 会場からのコメント概要」はもう少し要約すべきかもしれませんが、自分にとって深い学びとなった言葉をこれ以上削ることができず、長文となってしまいました。拙い発表ではありましたが、このニュースレターを読まれる皆さんにとって、少しでも参考になりましたら幸いです。

懇親会でも多くのご助言を頂き、更なる気づきと力を頂戴しました。また、回収資料の分析ワークシートや結果図にも、沢山のコメントや動きのヒントを頂き、はっとさせられながら読み返しています。

今後、これらのコメントをもとに、どのように分析テーマを再設定し、データと格闘していくか、そしてその結果をどのように論文としてまとめるかは、自分にとって大変大きな課題です。「研究する人間」としての部分もまだまだ甘く、ようやく最初の一步を踏み出したばかりですが、これからも M-GTA 研究会に参加させて頂き、研鑽を積んで参りたいと思います。

最後に、大変お忙しいところ、SV としてご指導下さいました松戸宏予先生に心より御礼申し上げます。この発表に向けて、寄り添って伴走して下さい、本当にどうもありがとうございました。

引用文献

Banks, S. (2012) Ethics and Values in Social Work, Palgrave Macmillan. (=2016, 石

- 倉康次・児島亜紀子・伊藤文人監訳『ソーシャルワークの倫理と価値』法律文化社.)
- Brandon, M., Belderson, P., Warren, C. et al. (2009) Understanding Serious Case Reviews and their Impact - A Biennial Analysis of Serious Case Reviews 2005-2007, Department for Children, Schools and Families. ([http://dera.ioe.ac.uk/11151/1/DCSF-RR129\(R\).pdf](http://dera.ioe.ac.uk/11151/1/DCSF-RR129(R).pdf), 2017/1/7).
- 厚生労働省 (2016)「子ども虐待による死亡事例等の検証結果等について (第 12 次報告) 平成 28 年 9 月」(<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000137018.pdf>, 2019.12.8).
- 厚生労働省 (2019)「子ども虐待による死亡事例等の検証結果等について (第 15 次報告)」(<https://www.mhlw.go.jp/content/11900000/000533868.pdf>, 2019.12.8).
- 文部科学省 (2017)「児童生徒の教育相談の充実について——学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり (報告) 平成 29 年 1 月教育相談等に関する調査研究協力者会議」(www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/07/27/1381051_2.pdf, 2019.12.8).
- 文部科学省 (2019a)「学校・教育委員会等向け虐待対応の手引き」(www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/icsFiles/afieldfile/2019/07/16/1416474_003.pdf, 2019.12.8).
- 文部科学省 (2019b)「平成 30 年度スクールソーシャルワーカー活用事業実践活動事例集」(https://www.mext.go.jp/content/1422030_001_1.pdf, 2020/2/8).
- 文部科学省 (2019c)「教育相談体制の充実について」2019 年度スクールソーシャルワーク教育課程専門科目群担当教員講習会.
- Munro E. (2008) Effective Child Protection, Sage Publications.
- 日本学校ソーシャルワーク学会 (2016)『学校ソーシャルワーク研究 (報告書) ——全国におけるスクールソーシャルワーカー事業の実態に関する調査報告』日本学校ソーシャルワーク学会.
- 奥村賢一 (2016)「スクールソーシャルワーカーが相談対応する児童虐待の実態と実践課題——配置型と派遣型の活動形態に焦点化して」『福岡県立大学人間社会学部紀要』24(2), 41-60.
- 野田市児童虐待死亡事例検証委員 (2020)「野田市児童虐待死亡事例検証報告書 (公開版)」(https://www.city.noda.chiba.jp/_res/projects/default_project/_page_001/025/003/houkokusyo.pdf, 2020/1/28).
- 山野則子・梅田直美・厨子健一 (2014)「効果的スクールソーシャルワーカー配置プログラム構築に向けた全国調査: 効果的プログラム要素の実施状況, および効果(アウトカム)との相関分析」『社会福祉学』54(4), 82-97.
- 山野則子編 (2015)『エビデンスに基づく効果的なスクールソーシャルワーク——現場で使える教育行政との協働プログラム』明石書店.

方法論および研究例として参考にした文献

木下康仁（1999）『グラウンデッド・セオリー・アプローチ——質的実証研究の再生』弘文堂.

木下康仁編（2005）『分野別実践編 グラウンデッド・セオリー・アプローチ』弘文堂.

木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂.

木下康仁（2007）『ライブ講義 M-GTA——実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂.

赤尾清子・山野則子・厨子健一（2011）「スクールソーシャルワーク実践に関する実証的研究——教師と家庭のつながなおしプロセス」『子ども家庭福祉学』10, 59-68.

西野緑（2009）「配置校型スクールソーシャルワーカーの有効性と課題——虐待的養育環境にある子どもに対するスクールソーシャルワーカーの援助プロセスを通して」『学校ソーシャルワーク研究』4, 28-41.

西野緑（2018）『子ども虐待とスクールソーシャルワーク——チーム学校を基盤とする「育む環境」の創造』明石書店.

厨子健一・山野則子（2011）「スクールソーシャルワーカーの実践プロセスに影響を与える要因——当事者に問題意識がない領域に関わるスクールソーシャルワーカーに着目して」『社会福祉学』52(2), 32-42.

【SV コメント】

松戸 宏予（佛教大学）

1. 研究会前のセッションの確認点

池田紀子さんのSVをお引き受けした時に、ご本人が応募した研究コンセプトと分析テーマの変更の記録を確認しました。池田さんは「何を明らかにしたいのか」その部分をご自身で認識できると、分析テーマに沿った分析焦点者の視点でデータを抽出できるのではと考え、「本人の根底にある思い」、「M-GTAを用いて、何を明らかにしたいのか」を電話で確認するところからセッションは始まりました。

これは誰もが体験することだと思うのですが、自分の取り組んでいるプロジェクトはリサーチも重ねているので、本人が一番、そのプロジェクトに熟知していきます。しかし、たくさんさんの情報（データ）を重ねていくと、そのプロジェクトに関連した枝葉まで拾ってしまうのです。泥沼にはまってしまう場合もあります。

このため、M-GTAに限ったことではありませんが、しっかりと分析テーマを自分のなかで確認しておかないと、情報（データ）そのものにひっぱられしまいます。つまり、分析テーマからぶれてしまうのです。ぶれないように、整合性をとっていくために、前述した「本人の根底にある思い」、「M-GTAを用いて、何を明らかにしたいのか」を、本人に確認してもらいました。また、博士論文の構成のどこに、今、取り組んでいることが位置するのか、

メタ認知の観点で、本人が自分の研究を客観視できるように確認をとりました。

2 伴走者としての関り

個人的に SV の役割は、研究の当事者がご自身で分析テーマを確認し、分析、概念生成、結果図、現象特性の確認まで、本人がぶれずに取り組めていくためのファシリテーターであり、伴走者でもあると思っています。

発表前のセッションは、最初と発表前に電話で3回、1週間に1度の割合でスカイプを含めた対面6回で行いました。

セッションでは、主に発表要綱に沿っての確認作業を通して、研究の背景と目的から結果図までを、ご本人に整理してもらう形をとりました。対面1回目から2回目にかけて、気になるデータを互いに読んだうえでの、分析テーマの見直し②対面3回めから研究テーマ・分析テーマ・結果図・現象特性の整合性、③分析テーマにそった概念、カテゴリー、コアカテゴリーの見直しの3点です。セッションを通して、検討していったことを、発表資料や分析ワークシート、結果図、ストーリーラインに反映させてもらいました。

3 発表当日フロアからの質問と関連して：「子ども中心の原則」

分析テーマであきらかにしたいことと関連しますが、「・・・支援の軸を見定めるまでのプロセス」と設定し、結果が「子ども中心の原則」というのはあたりまえのことではないかそれよりは、対応支援の手だてを検討すべきではという質問がでました。もっともなご意見だと思います。

ただ、池田さんとセッションを重ねていくなかで、スクールソーシャルワーカー（以下、SSWer）は、学校の内外で教員、管理職、保護者、行政関係者とさまざまな人との関りのなかで、ときには心無い発言を受けたりする場合があります。行動のマニュアルがあったとしても、ある人の言葉にひきずられてしまうときもあるのです。すると対応が一貫せず、ひいては子どもに深刻な影響がでてしまいます。だからこそ、SSWerにとってゆるぎなく、対応できる軸足（支援軸、もしくは立ち位置）を、M-GTA の分析を通して見つけていきたかったのです。

今回の発表前に、池田さんの未発表論文の分析テーマ「児童虐待対応における学校から関係機関との連携に向けた判断のプロセス」にある「判断」も前述した、SSWer がぶれずに行動できる判断のもととは何か、つまり、SSWer にとっての対応できる軸足（支援軸、もしくは立ち位置）を探ることだったのではないのでしょうか。

私事ですが、介護を行っている現在、私自身の介護を行ううえで、「清潔・安全・自立」を介護の基本軸にしています。自分の中でこれだけは外せないという3つの基本軸にそって行動判断できるからです。

池田さんにもどると、池田さんの場合、分析結果がテキストに出ている「子ども中心の原則」と重なりました。池田さんが導き出した「子ども中心の原則」は、分析焦点者12名によるデータから抽出された結果です。分析を通して、池田さんがどんどん笑顔になっていく、つまり、自分で決めた分析テーマにぶれずに分析でき、それが本人にとっても自信につなが

っていったのではないかと思います。

最後に、フロアの参加者の方々が池田さんの研究内容を分かってくださったからこそ、具体的なお助言や意見を頂いたのだと思います。今回の分析焦点者は SSWer ですが、SSWer が、そして子どもに関わる関係者がそうだなと思える理論を提示していくうえで、論文化を目指してください。

【第3報告】

横山和世（元獨協医科大学大学院看護学研究科）

Former /Dokkyo Medical University Graduate School of Nursing

就学前に支援を受けた自閉スペクトラム症児の母親の体験

Experience of mothers of children with autism spectrum disorder who received preschool support

1. 研究背景

（1）研究動機

研究者は、市町村で保健師として発達障害児の早期発見事業に携わり、障害特性をもちながらも集団生活に適応する幼児がいる一方で、支援につながらず二次障害を起こす幼児や、子どもの障害特性により母親が強いストレスを感じ親子関係に悪影響を及ぼす事例に出会ってきた。自閉スペクトラム症（Autism spectrum/Autism Spectrum Disorder；以下 ASD）児は、早期に支援を開始することが有効であると分かっているにもかかわらず、早期に支援につながらないのはなぜかと考えた。そして、ASD 児の早期発見と保護者への支援と同時に行われなければならないが、子どもの問題に注目されがちで母親への支援が十分でないと感じた。

（2）社会的背景と先行研究

ASD は、2005 年に施行された発達障害者支援法において「脳機能の偏りにより低年齢で障害特性の症状が発現するもの」と初めて定義された発達障害のひとつである。ASD は、治療法が確立していない障害で頻度は 100 人にひとり以上と考えられている（篠山，2106）。有病率は研究に用いた基準、地域や対象の選び方で異なるが、ASD がスペクトラムと捉えられるようになったためその数は増加傾向にある（神尾，2013）。

ASD は、治療法が未確立であるが、アメリカでは 3 歳未満児に対し出来る限り早期からの家族を巻き込んだ支援の有効性が提言される（Zwaigenbaum,2015）など、障害の早期発見と早期の支援が重要であることが示唆されている。わが国においても 2 歳からの早期に支援を受けた ASD 児は症状が改善し発達が促進される（東ら，2014）ため ASD 児の保護者に対して幼児期早期からの支援が重要である（杉山，2011）ことが明らかにされている。

ASD は障害が顕在化しにくいいため保護者の障害認識が困難であること（山根，2010）、保護者が障害に気づいても診断を受けるまでには長ければ 2 年のタイムラグが生じることも

あること（前田，2009）等、ASD が早期支援につながりにくい障害であることも明らかになっている。

そして、ASD 児の保護者に対しては、育児に対する自責の念や不安によって、最もつらい時期で（柳楽，2004）、診断前の悩んだ内容と対処がその後の心理過程に影響する（夏堀，2001）ため、診断前の支援の重要性が指摘されている。

また、わが国の子育ての現状から母親に比べて父親は子育てに関わる経験が少なく、子どもの特性を経験的に知る機会が少ないため、障害に対する認識のずれが生じやすい（和田，2013）とされている。そのために、母親は父親よりも早い段階で子どもの障害に気づきやすく、母親に対する支援は重要であると考えられる。また、母親への支援課題を検討した研究（野田，2014）では、母親への適切な支援に関する研究が不十分であることが指摘されている。そして、渡邊（2014）は、ASD 児の母親が子どもとともに新たな生活を形成する力を発揮するための支援の必要性を示唆している。

（３）研究目的・意義

就学前に支援を受けた ASD 児の母親の子育ての体験を明らかにする。

母親の体験を明らかにすることは、就学前の ASD 児を早期に支援につなぐために必要な保健師が行う母親への支援の示唆を得ることができると考えられる。

（４）用語の定義

1) 自閉スペクトラム症の障害特性

対人的なコミュニケーションおよび相互関係の持続的障害および限局された反復する様式の行動、興味、活動のこととする。

2) 支援

ASD 児の母親の子育てに関わる家族や地域の母親や障害をもつ子どもの母親、会社の人、医師や保健師、作業療法士や言語聴覚士、保育士や幼稚園教諭からの働きかけや情報提供のこととする。

3) 体験

支援を受ける過程で生じた相互作用によって、考えたことや感じたこと、行動したこととする。

2. M-GTA に適した研究であるかどうか

（１）社会的相互作用を扱う

就学前に支援を受けた ASD 児の母親が子どもと家族、障害児の母親、地域の人たちや子どもに関わる専門職など周囲の人たちとの相互作用のなかでどのような子育ての体験をしていたのかを明らかにする。

(2) プロセス的特性を有している

母親は診断を受け ASD 児の母となり、子どもや周囲の人たちとの相互作用のなかで、ASD という障害を意識した子育てを実践していくようになるという変化のプロセスがある。

(3) 実践的活用を目指す

子どもが就学前に支援を受けた経験を持つ ASD 児の母親がどのような人たちと関わり、どのような影響を受けながら ASD 児の子育てをしていくのかを予測し、ASD 児の母となる人々への支援の実践に生かすことを目的としているため M-GTA が適していると考えられた。

(4) 現象特性

母親が ASD を診断されたわが子と向き合い、変化していく他者との関係性を模索し、他者との関係性を築きながら障害をもつわが子の子育てをしていくという現象

(5) 3つのインターラクティブ性

1) データ収集の段階

インタビューでは、学齢期 ASD 児の母親に子どもが就学前の時期を振り返り、当時の体験を話していただくため、できる限り思い出したことを自由に語っていただけるよう配慮した。

2) データ分析の段階

母親にとって「支援を受ける」ことは、受動的な意味づけから能動的な意味づけへと変化していくように分析の過程で感じるようになった。「支援を受ける」という行動の意味づけの変化を起こすきっかけになることが重要であると考えられるようになった。

3) 分析結果の応用の段階

分析の結果からは、支援を受けた経験をもつ母親が、ASD という障害をもつ子どもとどのように向き合い、どのような人と地域でつながり子育てをしていくのかを知ることができる。

そして、その結果を就学前の ASD 児に携わる保健師が母親への支援に応用していくことは、子どもの成長を助け社会適応を促進することになり、二次障害の予防につながると考えられる。

3. 分析テーマへの絞込み

はじめ、研究テーマと分析テーマが同じで「母親が ASD をもつ子どもの就学前に体験した子育てのプロセス」としていた。しかし、子育てとは幅が広く、就学前とは期間が長いいため、分析途中で分析テーマを何度も再考した。

そして、母親が ASD をもつ子どものための子育てを考え、実行に移すきっかけとなった出来事は何かを知りたいと思った研究動機に立ち戻り、分析テーマを、「母親が ASD 児の子育てを意識的に実践するに至るプロセス」に変更した。

4. インタビューガイド

- (1) お子様とのやりとり（コミュニケーション）やお子様の行動を理解し対応するのが難しいと感じ始めた頃のことをお聞かせください。
- (2) お子様とのやりとり（コミュニケーション）やお子様の行動を理解し対応するために、周りの人から働きかけを受けるようになったきっかけを教えてください。また、どのような人からの支えや助けが役に立ちましたか。逆に、あまり役に立たなかったこともお聞かせください。
- (3) お子様が発症されるまでの出来事やお気持ちについてお聞かせください。
- (4) お子様が発症される前に経験されたことが、今の生活にどのように影響しているか、保護者様のお考えをお聞かせください。

5. データの収集法と範囲

研究対象者は、医療施設の代表者から紹介を受けた以下の条件を満たし、研究参加に同意が得られた母親 9 名とした。研究対象者の選定は、居住する地域による社会資源等の違いによる体験のばらつきを少なくするために出来る限り同一自治体に在住するものとした。研究対象者の概要は、表 1 に示す。

- (1) 就学前に子どもが ASD の診断を受けた母親
- (2) 2005 年発達障害者支援法施行以降に支援を受けた経験をもつ母親
- (3) 現在、子どもが地域の小学校に在籍している母親
- (4) 過去の体験を振り返り、自身の体験を語ることができ、面接が可能であると子どもの主治医が判断した母親

表 1. 研究対象者の概要

名 前	親の 年 齢	子の 年 齢	子の 性 別	家族構成	就学先
A	37	7	男	両親・兄・妹	支援学級
B	42	6	男	両親・妹	支援学級
C	39	7	男	両親・弟	通常級
D	47	6	男	両親	通常級
E	41	7	男	両親・兄・妹	支援学級
F	30	6	男	両親・弟	支援学級
G	38	6	女	両親	支援学級
H	37	7	女	両親	通常級

6. 分析焦点者の設定

「就学前に診断を受け支援につながった地域の小学校に在籍する学齢期の ASD 児の母親」

7. 分析ワークシート： 回収資料

8. カテゴリー生成：

母親の体験のプロセスを明らかにしたいと考えていた研究であったが、実際は概念や定義の主語が母親になったり、支援者になったり曖昧になっていたことに気がついた。そして、「分析対象者である母親は子どもの就学前にどのような支援を体験していたのか、変化のきっかけは何か、どのように変化していったのか」という自らの疑問の答えを探すべく、逐語録を何度も見直した。

M-GTA 研究会のシンポジウムでの学びを基に分析テーマがぶれないように、そして誰との相互作用なのかを明確に意識するために分析ワークシートに明記し概念を生成し直した。

そして、もっとも豊かな語りだったと思われる A さんの逐語録からインタビュー中に表情や話し方が最も変化したと感じた出来事からヴァリエーションを選び、定義を「母親が周囲との様々な相互作用を通して獲得した知識と経験から学び考えた ASD への対処を子どもの将来を見据えて実践すること」、概念名を〈親が動かないと変わらない〉とした。

定義から概念名を考えると説明文のようになり、概念名が文章になってしまった。しかし、コンパクトでインパクトがある概念名をつけようとすると、言葉が見つからず抽象的で単調な命名になってしまう。そして、他の概念との比較検討は、思考の混乱を招き、分析テーマを見失うということを繰り返していたため、分析には時間を要した。

しかし、結果的にこの概念は、A さんが力強く発した言葉が最も母親の体験を表している

と思われ、そのまま概念名に採用した。

そして、母親が知識と経験を積むことによって対処の方法を学んでいくことと定義した概念である〈経験を通して学ぶ子どもへの対応〉は、〈親が動かないと変わらない〉に含まれている概念であると判断し統合して一つの概念とした。

さらに、〈親が動かないと変わらない〉は、このプロセスの中で最も重要な概念であると考えられたため、単独でカテゴリーとした。

《SV①後》

初回の資料提出後、「子育て」の部分が概念から見受けられないこと、分析テーマと結果図の内容の整合性、分析ワークシートの概念名と定義がかけ離れていることについてご指摘を受けた。

【親が動かないと変わらない】は核となるカテゴリーであり、一つの概念から生成されていたが、ヴァリエーションを見直した結果、〈子どもの盾となる障害打ち明け〉〈糧となる子どもの成長〉〈見据える子どもの将来〉の3つの概念が生成された。そして、【親が動かないと変わらない】をそれら3つの概念から成るカテゴリーと修正した。

《SV②後》

以下の点についてのご指摘を受ける。

- ・研究の目的・意義、概念名、分析テーマなどの曖昧さ
- ・質の異なる支援をひとくくりにして分析することへの疑問
- ・結果図が分析焦点者に応用できるのか、研究動機の解明につながっているかという疑問

以上のことについての見直しをした結果、【親が動かないと変わらない】から【障害とともに生きるわが子の理解】へカテゴリー名を変更し、〈親が動かないと変わらない〉と母親の意識が変化していく過程を示すカテゴリーとした。

9. 結果図： 回収資料

《SV 後》

結果図が分析焦点者に応用できるかというご指摘を受け、結果図を見直し【親が動かないと変わらない】としていたカテゴリーを【障害とともに生きるわが子の理解】に変更し、〈親が動かないと変わらない〉へと変化する母親に影響を与えたと思われる概念を詳細に記した。

10. ストーリーライン：回収資料

11. 理論的メモ・ノートをどのようにつけたか、また、いつ、どのような着想、解釈的アイデアを得たか。現象特性をどのように考えたか。

- ・理論的メモは、ワークシートに書き込んだ。
- ・理論的メモノートは、別冊のノートおよび、印刷した結果図に書き込みファイリングした。
- ・思考は浮かんでは消えていくために、すべてを書き留めることはできず思考の振り返りに

時間がかかることもあり、記録の大切さを痛感した。

12. 分析を振り返って、M-GTA に関して理解できた点、よく理解できない点、疑問点などを簡潔にまとめてください

- ・分析をする前に曖昧なことは、自問自答し答えを探しておくべきである。しかし、ひとりだけでは曖昧さに気づかないこともあるため、他者からの指摘を受けることは有効である。
- ・概念生成は本当に難しい。概念名は、抽象度を上げると一般的すぎるが、独自のプロセスを示す概念を言葉にしようと言葉が見つからないことが多った。

13. 会場からのコメント概要

◎研究の成果を誰に使って欲しいのか

→就学前の ASD 児に携わる保健師

◎ASD の症状を見るのか障害を見るのか

→ご質問の意図がくみ取れず、すみません

◎ASD の概念は広く、知的障害があるケースとアスペルガーでは子育ての悩みや違いがあるのではないかとイメージするのは、アスペルガーや高機能自閉症と言われていた人たちか。範囲が広すぎるのではないかと

→今回は、特別支援学校ではなく、地域の小学校に就学した子どもとした。

◎発達障害の中でも ADHD や学習障害を除外した理由はあるのか

→LD は就学前の段階では分かりにくい。ADHD は周囲からも障害を理解されやすく、ASD は周囲から周囲からの理解が得にくいと考え今回の研究では ASD に絞り研究しようとした。

◎研究テーマについて

子育ての体験では、漠然としていてプロセス性が見えにくく、どちらかというと現象学も体験を明らかにするのでもいいかと思った。分析テーマでは、プロセス性を言っているので研究テーマも変わるのでは？

分析テーマから分析結果が 2-3) 分析結果の応用につながるのか、分かるのか？

誰に活用して欲しいのか。じっくりこなかった。保健師に還元していききたいのかと思った。研究する人間の立場として、どのように活用するのか。インタビューガイドにも関わってくると思うが、明らかにしたいプロセステーマを聞きたい。

→就学前の支援を受けた体験を明らかにしたい。子育てのプロセスは幅が広いので母親が支援を受けるに至ったプロセスについて明らかにしていきたい。

◎支援を受けるに至ったプロセスを明らかにしたいのと思うが、支援を受けると明らかに母親が変わっていいことがあるということを先行研究で明らかになっているから、支援につながるのに、どうしたら早くつながるのかについて研究背景に書いてあったが、その支援によって母親がどのように変わっていったのかということまで明らかにしていた方が、母親にこういうことがあるから支援を受けましょうというような保健師の説得につながっていくのではないかと

→受診するまではなく、そこから先の母親の変化を明らかにすべき。

◎「子育てを意識的に実践する」ということが自体が分からない

→母親が障害特性に気づいたり、周囲から指摘されたり、診断を受けることで、障害をもつ子どもの子育てを意識して実践すると考えた。

◎実践するということが出てくるのか

→実践をするところまでを分析していた

◎分析テーマと分析焦点者で分析していくので、分析テーマが重要だが、分析テーマはどうなのか。意識的に実践するというイメージがつきにくい感じがする。

→はじめのうちは、母親は支援を受け取る側と思っていたが、分析を進めていくと、母親は支援を受けに行くようなイメージの変化があった。実践に至るまでに母親の意識が変化していくところを明らかにしていくと、母親が前向きに支援をうけて行動が変わっていくのでは。何がきっかけで、行動が変わっていったのかが分かるようになったのでは。

◎支援に対する意識の変化を分析するのか

母親の自分の子どもが ASD ということを受け止めて子育てをしていくということなのではないか。意識的に実践するじゃなくて、まずは受け止めて、このように子育てをしてきたんだ、ということが分かれば他の母親が ASD に対する関わり方に還元できるのではないかと考えられる。そうではないか

→母親の中には障害を受け入れてなくても支援を受けている方もいた。受け止めたから支援を受ける場合と受け止めずに支援を受ける場合があったので、障害を受け止めるというより、障害であることを納得することなのかと考えていた。

◎この結果を世の中に示すと、母親を助けたいと思っている人が活用していくわけですよね？現状は母親への支援は十分ではないですよね？可能性として、母親から話を聞くとせいぜい出てくるのは「話を聞いてくれた」とか「分かってくれた」というようなカテゴリーで本当に助けたいと思っている人に役に立つ結果図にならないかもしれない。支援学校などには 1970 年代から障害をもつ子どもの母親を支援しようとした先生方がいた。いろいろな実践をしていた先生の中には、発表者の問題意識に近い支援をしている方がいるとしたら、その人たちから語りの成果を集めるということは考えられないか。

→すでに支援を行っている人にインタビューをするということか。今回は支援を受けた母親にインタビューを行っているが、今後の課題として、支援を提供した人と支援を受けた母親とにインタビューをしていくことも検討している。

◎支援について整理。支援はどういった支援があったのか

→今回の研究で、支援と定義したことはレジュメの通り。

◎専門職からの支援とピア先輩母親たちと家族ということなのか

→そのとおり。

◎子育ての体験 ざっくりしている。診断を受けた時に、衝撃を受けたであろうし、支援を求めるまでにはいろいろな葛藤があると思う。母親の体験をもっと詳細にしたほうが良いと思い。診断を受けたということろか、どこを始点にするかということろから描いていくのかと思うが、いかがか。

→視点を診断を受けてから母親が障害を意識していくと考えた

◎障害を意識するというのはどういうことか

→障害特性に対しては**母親**が意識的に関わりを持っていく。たとえば、初めての場所が苦手な子に対して母親が先回りしてその情報を説明してから連れていくなどの対応をすることを意識的に子育てをすると考えた。

◎そこに至るまでに時間がかかると思うが、診断を受けた時におそらく衝撃を受けると思うがそこから始まらないうえ受入れにも入らないし、支援を求める側にも入らないと思う。診断を受けた後にすぐに専門家が入ることはあるのか

→今回インタビューをした母親は診断前から支援が入っていた。

- ◎それを主体的に受け取るのと支援が入ったからこそ障害のある子の子育てだと意識していくのと両方が同時に起こっていると思う。もし、診断されたらば支援はこういうものがあると説明があるはずだと思う。それを、受け取るか受け取らないかということで、意識的にというのはそういうことなのか。どういう意味で意識的なのか。最初の状況が皆さん、どういう風になっていくのか。それはみんな全部違うのではないかな。また、上の子がいるのといないのでは違うのではないかな。初めての子育てで診断をされ愕然とするのと、一度子育てをした人が愕然とするのとは、愕然とする仕方が違うのではないかな。それでも意識的に接するといくのは、ニュアンス的には分かるが、そこをもっとはっきりしていけないと何をしたいのか、そこで保健師たちがどういう手を差し伸べていけば、語り掛けをしていけばいいのか、診断をした施設病院や小児科で何をしたらいいのかというのを知りたいのか。そこが、何となく彼らが障害特性だって捉えて子育てをしていくというのは、境界線の人も同じ思いを強いるわけで、それをどうとらえているか分からないが、本当に明らかにしたいところは何かをもっと説明したらと思う

→本当に知りたいことは、母親が変わるきっかけになったこと。子育てのなかで、診断を受け母親が自ら動き出すと感ずるところがあった。それまでは、支援を受けていたところから自ら支援を受けに行くように行動が変わるきっかけになることがどういうことなのかを知りたいと思った。

- ◎ちょっとわからない。先を続ける。

- ◎分析ワークシートについて

〈障害打ち明けを盾とする〉アスペルガーの場合は、打ち明ける相手を値踏みすることがあると思う。この人ならいい、とか。支援する人も値踏みしていた。最初に戻るが、障害が重いとショックだけれども割と仕方ないという感じで打ち明けをすると思う。軽い場合は、その場その場で悩んで打ち明けをするという差がある。障害がスペクトラムの中でも障害の違いがあると打ち明けも違うのではないかなと思う。そういう部分も出てくると面白いというか、もっと生々しい部分ももっとあるのではないかな。この結果図のように、きれいになるのか。理想像なのではないかな。たとえば、〈地域の母親を巻き込む〉人は、ごく少数なのではないかな。また、巻き込むにはどうしたらいいのかを知りたい。

〈障害打ち明けを盾とする〉この概念でいいのか

→対極では、打ち明けない、隠すということをしている人もいた。その母親の行動が変わるきっかけは就学の時期が多かった。その時の打ち明けは、学校関係者など確かに限定的であった。概念名は見直す。

- ◎M-GTA は実践での応用、困っている人を助けることにコミットしている。この結果図をみて、支援学校の先生と支援学級の先生やお母さんがいて、この結果図が説明が終わったとして「私たち明日から具体的に何をすればいいでしょうか」

→結果図からは、具体的に出てきていないと思う。周囲の人たちの理解や母親の居場所の提供ができるといいのではないかと考えていたが、結果図からは読み取れないということなので、概念名も併せて考え直したい。

◎「居場所の希求」が大きいといったが、具体的にどういうことか

→母親が障害を疑い始めると外に出るのを避けるようになる。その時に、自分の居場所を求める。療育機関に通った母親たちの中には、療育機関に通うことが親子の存在を認めてもらえるところだったので、自分たちの居場所として支えとなった。同じ障害をもつ子どもの母親の中に入ったときには、自分の意見をありのままに行ったりできるとおっしゃっていた。また、家族でも理解がある家族の中では、母親は子どもと一緒に生きやすかったり、支えられたりということがある。祖父母などとの認識のズレがあるといづらい場所になる。そのような時に母親は居場所があると気持ちが救われるということがあったので、〈居場所の希求〉と表した。

◎居場所という表現でいいのかと思う。居場所というか、ピアのお母さんの話を聞いたり、療育で話を聞いて、そこでピア同士で話を聞くのが支えになると聞く。同じ境遇の人との話ができるのはいいと思う。しかし、居場所とすると「場所」というようになってしまう。ここは、重要なところなのに死んでしまっている。

→居場所は物理的な居場所と合わせて居心地のいい心理的な居場所と考えていた。

◎それは、場所なのか。気持ちが分かち合えるっていうところの意味合いが大きいのではないか。場所が確保されなくても、そういう機会が確保されればいい。

話を聞いていると答えている内容からは納得がいくストーリーが語られているが、結果図やストーリーラインを見てもそのようなところが見えてこない。希求は求めているところであって、「居心地がいい」とか言っているということは、求めているのではなくすでにそこに居て、得ていたりしている。ひとつのカテゴリーとなっているが、その下を支える概念があると思う。

ストーリーラインのなかにもかなり、概念やカテゴリーではないものが入りながらストーリーが作られていて、その点から、作られていない概念がたくさんあって語りは豊かだったのではないかなと思う。受け答えの中で、ストーリーを想像しながら感じているという感じ。ストーリーラインの最後の最後は、障害をもつ子どもの将来を見据えた子育てを実践する。結果図では、グルグル回っていて、始点と終点が分かりにくい但最终的には「将来を見据えた子育ての実践」なのか、しかし、それは何なのか分からないので、その中身が出ている方が何人かいるだろう。今までのやり取りの中で、どこを終点にするのかというのを決めていきながら、分析テーマをきちんと設定していくしかない。やりとりの答えの中に一杯概念があるのではないかな。

→分析テーマは考え直す。

◎受ける支援から見つける支援に行って、見つける支援にあたって自分の子どもの障害を意識しているからそういう行動を起こす親になっていくっていうことを知りたいのかなと思う。この人たちはすでに支援を受けているというところをもっと見つかったらいいのではないかなと思う。データを見ていないから分からないが、受ける支援をヒントにしていろんなことを見ていく訳？。ピアの家族を見つかったりとか、それはもうこうい

う支援を受けているという訳？。自分で見つけに行っているのか、診断されると専門家が入るのでその時にも紹介を受けているのか。

→障害告知に立ち会うことがあるので、その時に母親に情報提供している。しかし、母親によっては、自分にはしっくりこない場所というところも情報提供の中には含まれていて、自分で探すなど自分から行動する母親もいた。

◎自分の行ける場所があるかもしれないといヒントをもらっている。その時にしていかないうとどういう支援をあげれば、この人たちが障害をもった子どもの子育てを果敢にやっていくという気持ちになるようにどのような支援が必要なのか、まったくここからは分からない。それを入れながらやっていった方がよいのではないか。たとえば、〈家族とのズレ〉があるのに〈家族と分かち合う障害理解〉に線が引いてあるがどうやって〈家族のズレ〉を解消していくのかというと、そこに福祉の人が入って祖父母などに障害があることを説明してもらわないと。それでも分かち合えない人はいる、たとえば高学歴の母親や祖父母は、その時に高学歴になるという可能性を失った、そういうところをそれでもいいという人生があるというのを、父親も理解できないが。支援が役に立っているというのがもっと見えてこないこの研究が何の何のためにしているのか、全く見えてこない。そこから、受ける支援から見つける支援になったのか、では、見つけた支援はどういう風に役に立ったかというのが、今は情報のところだけ。そうではなくて、いろいろあるのではないか。仲間の支援とか、地域の支援とかそう行くところとか。そういうところで、もちろん親が子どものために動かないと子どもは幸せになれないんだという気持ちは、それはどんな子育てだって同じ。それは、将来を見据えてやっているけれども、将来が全くそれ通りになるかというのは全く分からないが、現在やれることをやるって、障害児は普通児よりはやりにくいということをそれは何かを知りたいと思う。それを皆さんの語りから、なぜそのような気持ちになれたんですかとか、どうやって家族と理解しあえたのかということ語っているのではないかと思うので、そういうところを探さないと何かが分からない。何を明らかにしたいのかというところに立ち戻る。親が主体的に障害児の子育てをやるようになっていくからそういうことができていく、そういうことを知りたいのかと思うが、本当は何を知りたいのかをもう一度考えなければならぬ。疑問点が出るような結果図というのは、実践では役に立たないので、自分でもなぜかを問い直してみながら、線を引いてみる。概念もなぜこの概念が当てはまるのかを問い直していくとよい。

◎支援はいろいろあるが、専門職やピアなど、そのなかでどんなことが役に立っているのか、知覚過敏の子が療育をして防止がかぶれなかったのがかぶれるようになったとか、普通の子は当たり前なんだけどちょっとしたことがうれしい、そういう子育ての喜びみたいな子どもとの相互作用のところが全然出てこない。専門職からのどういうことを学び取っているのか、お母さんからどういうことを学んでいるのか、そういう支援ごとにポイントを描いてあげないと。これで、自分が明らかにしたいところが見えているの

か。疑問が多々ある。生々しいところがきれいごとでまとめられてしまっていていいのかという感じがする。もっと丁寧にやって欲しい。

感想

今回の発表をとおして、佐川先生をはじめフロアの皆様から多くのご意見をいただくことができました。自分の勉強不足、M-GTA の奥深さを痛感いたしました。今後、木下先生の本に戻り勉強をし直したうえで、分析テーマから見直してデータと向き合いなおしたいと思います。

フロアからのご意見には、その場ではすぐに答えられないこともありましたが、振り返ってみて先生のご質問の意図に気づくこともありました。また、ご発言ではなく、回収資料にも書き込みをしてくださった先生方もいらっしゃり大変ありがたく思いました。発表者として、皆さんの前に立ち緊張していて夢中でやり取りしていた私にとっては、回収資料に書き込まれた要点やご意見が振り返りの際とても役に立ちました。とくに、分析ワークシートに「要約しているので、分析、解釈ができていないのでは？」というご記入は、今の私の現状を的確にご指摘いただけたと思います。この 1 年間、データと向き合っていたつもりでしたが、何度やってもしっくりこないと感じていた理由を的確にご指摘いただいたと思います。

今回の発表は、発表直後自分のふがいなさに深く落ち込みましたが、M-GTA を基本から見直し、世の中の役に立つ研究成果を目指して分析をし直すための原動力になったように感じました。

ご意見をいただきました先生方、フロアで首をひねりながら一緒に考えてくださった先生方、貴重なお時間を本当にありがとうございました。

そして、帰り道や電車の中で励ましのお言葉をくださった先生方のお心遣いにも感謝申し上げます。

〈参考文献一覧〉

東晴美，毛利育子，橘雅弥，大野ゆう子，谷池雅子（2014），自閉症スペクトラム障害児の発達軌跡の解析，脳と発達，46（6），429-437

発達障害者支援に関する行政評価・監視結果報告，総務省，2017

http://www.soumu.go.jp/main_content/今聞いているつ000458760.pdf

神尾陽子，荻野和雄，高橋秀俊(2013)，自閉症スペクトラム障害の疫学研究から，最新医学，68(9)，102 - 109

前田明日香，荒井庸子，井上洋平，張鋭，荒木美知子，荒木穂積，竹内謙彰（2009），自閉症スペクトラム児と親の支援に関する調査研究－親アンケート調査から－，立命館人間科学研究，19，29-41

柳楽明子，吉田友子，内山登紀夫（2004），アスペルガー症候群の子どもを持つ母親の障害認識に伴う感情体験「障害」として対応しつつ「この子らしさ」を尊重すること，児童青年精神

- 科医学とその近接領域, 45 (4), 380-392
- 夏堀撰 (2001), 就学前期における自閉症児の母親の障害受容過程, 特殊教育学研究, 39 (3), 11-22
- 野田千代, 岡光京子, 船橋眞子 (2014), 自閉児の母親の支援に関する研究の動向と今後の課題—文献検討を通して—, 看護・保健科学研究誌, 15 (1), 65-73
- 篠山大明 (2016), 自閉スペクトラム症と児童精神科医療, 信州医誌, 64 (6), 329-339
- 杉山登志郎, 原仁, 山根希代子, 藤坂龍司, 野呂健二, 今本繁, 富永亜由美, 並木典子, 明翫光宜, 野村香代, 天野美鈴, 有光興記, 田島志保, 加藤康子, 藤田佑里子 (2011), 早期療育の成果に関する前方向視的研究, 乳幼児医学・心理学研究, 20 (2), 115-125
- 和田浩平, 林陽子 (2013), 高機能広汎性発達障害児をもつ父親の心理的体験過程について, 小児の精神と神経, 53(2), 137 - 148
- 渡邊充佳, (2014), わが子が「自閉症」と診断されるまでの母親の経験の構造と過程—自閉症の母親の葛藤のストーリー—, 社会福祉学, 55 (3), 29-40
- 山根隆宏, (2010), 高機能広汎性発達障害児をもつ母親の障害認識の困難さ, 神戸大学大学院人間環境学研究科研究紀要, 4 (1), 151-159
- 吉野順, (2014), 「親の発達」の概念分析, 日本小児看護学会誌, 23 (2), 25 - 33
- Zwaigenbaum,L.,Bauman,M.,Choueiri,R.,Kasari,C.,Carter,A.,Granpeesheh,D.,Mailloux,Z.,Roley,S.,Wagner,S.,Fein,D.,Pierce,K.,Buie,T.,Davis,P.,Newschaffer,C.,Hansen,R.,Wetherby,A.,Stone,W.,Yirmiya,N.,Estes,A.,Hansen,R.,McPartland.J.,&Natowicz,M. (2015) , Early Intervention for Children With Autism Spectrum Disorder Under 3 Years of Age: Recommendations for Practice and Research , PEDIATRICS, 136, S60-S81

〈方法論および研究例として参考にした文献〉

- 木下康仁 (編), 分野別実践編グラウンデッド・セオリー・アプローチ (第4版), 91-117
- 木下康仁 (2017), グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践, 弘文堂
- 木下康仁 (2018), ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて (第10版), 13-229, 弘文堂
- 小嶋章吾, 寫末憲子 (2015), M-GTA による生活場面面接研究の応用, ハーベスト社
- 佐野雪子, 巽あさみ (2019), アルコール依存症者が断酒と就業を両立するプロセス, 日本地域看護学会誌, 22 (2), 15 - 24
- 都筑千景 (2004), 援助の必要性を見極める 乳幼児健診で熟練保健師が用いた看護技術, 日本看護科学会誌, 24 (2), 3-12
- 山崎浩司 (2016), M-GTA の考え方と実際, 末武康弘, 諸富祥彦, 得丸智子, 村里忠之 (編), 「主観性を科学化する」質的研究法入門 (第1版), 57-81, 金子書房

【SV コメント】

佐川 佳南枝 (京都橘大学)

横山さんと事前メール、当日の会場でやり取りさせていただいたことを記します。

まず、分析テーマの「子育てを意識的に実践するに至るプロセス」で表現しようとしていくこと、どんなプロセスであるのかのイメージがうまくつかめませんでした。レジュメでは研究目的を「就学前に支援を受けたASD児の母親の子育ての体験を明らかにする」ことで

あるとされています。しかし結果図をみると、「子育て」の部分、子どもとの相互作用の部分が希薄ではないかと指摘しました。事前S Vのなかでは、この研究で明らかにしたいことは、母親たちはどのようなきっかけから支援につながっていったかを明らかにしたいとも書かれていました。またレジュメにも「支援」や「支援者」という言葉が頻出します。それでしたら、分析テーマにも「支援」という言葉が入った方が自然でわかりやすいと思いました。

またASDの概念が包括する幅広さの問題もあるように思います。知的障害をもつ自閉症から従来のアスペルガー障害では、母親の苦悩も違ってくるのではないかとと思われるからです。たとえば、分析ワークシートに＜障害打ち明けを盾とする＞という概念をあげておられます。この定義は「母親が子どもを周囲からの誤解や偏見から守るために子供の障害を周囲の人に話し、理解を得ようと行動すること」とされ、これが重要なターニングポイントとなる重要概念であるとされています。しかし、私はここに大きな疑問をもちました。たとえばアスペルガーの子どもの母親であれば、障害の開示は相手を値踏みして、この人は言ってもいい、言わないほうがいいと慎重になる。実際に、ワークシートにも対極例が3例もあがってきています。この対極例は、結局は無視された形となっています。なぜなのでしょう。この対極例は概念化されるべき重要なだったのではないのでしょうか。私はもし従来のアスペルガーの子どもの親を考えた場合、アスペルガー障害自体の曖昧さが現象特性となるのではないかと考えています。ですので、母親は子どもの進学や就職、そうした節目に進路など判断に悩み、揺れ動くのではないのでしょうか。

ですので、この結果図をみたときに、本当にこの分析焦点者に概ね当てはまる理論となっているのかに疑問をもちました。たとえば＜地域の母親を巻き込む子育て＞にしてもそうです。このようなことができるのは少数派ではないのでしょうか。また、そのようなことができるためには、どのようなプロセスがあったのかも概念化されせん。支援というところに着目するならば、専門家、同じような子どもを持つピアとしてのお母さんたち、また阻害要因として働くような環境などの視点で、もう少し緻密に概念化してみてもはどうでしょう。実際に現場で役に立つ理論となるためには、もう少し緻密な分析が必要だと思います

◇各地の M-GTA 研究会活動報告

西日本 M-GTA 研究会 活動報告

田川 雄一（広島国際大学、西日本 M-GTA 研究会世話人）

西日本 M-GTA 研究会 2019 年度の活動報告

本研究会は、大学院博士前期課程（修士課程）を修了していることを参加要件としている。現在会員数 50 名程度の研究会で、年 3 回程度の定例会にて会員の研究報告をもとにグループスーパービジョンを行い、年度末には外部講師の招へいなどによる年度末研究会を実施している。会員相互で事務局等を引き継ぎ、研究会を運営し、研究論文（博士論文）を書く必要がある人を支援することを研究会の主な目的としている。また、年 4 回のニュースレターを作成し、配信することで参加できなかった会員にも活動内容を共有している。

2020 年度の活動状況

	日時	発表者	参加者	場所
第 47 回	5 月 19 日	2 名	21 名	新大阪： 大阪コロナホテル
第 48 回	9 月 15 日	2 名	17 名	新大阪： キング会議室
第 49 回	11 月 17 日	2 名	10 名	新大阪： キング会議室
第 50 回	2 月 16 日	3 名	34 名	新大阪： 大阪コロナホテル

本年度は、2020 年 2 月 16 日の年度末研究会において、初の試みとして「博士論文報告会」を実施した。本研究会でグループスーパービジョンを受け、M-GTA を研究方法として博士論文を執筆し、学位取得をした 3 人の会員による博士論文の発表を行った。この報告会は先述した「博士論文を書く必要のある人を支援する」という本研究会の活動成果を共有する機会でもあり、また博士論文の提出を目指している参加者や現在 M-GTA で分析を進めている参加者に研究を進める道筋を照らす機会となった。今回初めて他地域研究会にも参加案内を行い、他地域 M-GTA 研究会所属の会員 16 名の参加があり、全体で 34 名の参加者となった。

報告は、大友秀治先生（北星学園大学）「スクールソーシャルワークにおけるスーパービジョン実践モデルの生成－参加型評価を活用したエンパワメントに着目して－」、増井香名子先生（新見公立大学）「DV 被害者が DV 被害から「脱却」するプロセス－当事者インタビューの分析から支援モデルの提唱－」、高木健志先生（山口県立大学）「長期入院精神障害者の「退院の意思決定」を支えるソーシャルワーク実践に関する研究」だった。

それぞれの報告者からの発表のあとは、シンポジウム形式で参加者からの質問に 3 人の報告者が自身の経験や見解を述べてもらった。そのなかで、参加者全体での討議にも発展し、実践例を通して大いに M-GTA について深めて検討する機会となった。報告された先生方からは「博士論文で得た知見はこれで完成ではなく、実践で使い、修正し応用していく」「今回発表の機会を得ることで自らの博論を振り返る貴重な機会となった」という感想が聞かれ、参加者からは「インタビュー方法から分析まで困っていたことに対するヒントを得ることができた」「報告を聞いて自らの研究を進めていきたいというモチベーションが高まった」などの感想を得た。発表された 3 人の先生方と参加者とで各々更なる学びが得られた報告会となった。その後の懇親会では、それぞれの研究についての情報交換が活発になされ交流を深める機会となった。

西日本 M-GTA 研究会の開催は 50 回を迎えた。懇親会の挨拶では、これまでには紆余曲折

があり、会の存亡の危機もあったと古くからのメンバーの話もあった。これまで、会員たちが互いに支え研究活動を活性化するためにと会を支えてきたという歴史がある。今後も、会員相互で研究活動を支援していくための場として会員相互で本研究会を盛り上げていきたい。

◇近況報告

(1) 氏名、(2) 所属、(3) 領域、(4) キーワード、(5) 内容

(1)田中英子

(2)早稲田大学大学院

(3)教育

(4)中学生、考える力と思考力、話し合い、ワークシート、生活記録ノート、学級通信

(5) 私は、早稲田大学大学院、千葉県松戸市立河原塚中学校教諭田中英子と申します。

2月15日の研修会に参加させていただき、多くのことを学ばせていただきました。ありがとうございました。

私の研究は、中学生が抱えている「困り感」を中学生自身が改善できるような支援を検討することです。その中で、生活記録ノートや生徒の書き物を読んだり、話し合いをしたりすると、中学生は「思考力」や「考える力」が弱いと感じました。そこで、「中学生に思考力や考える力を身につけさせるための支援」として哲学対話に注目し、生徒自身にテーマを決めさせ、そのテーマに沿った考えを話し合わせることで、考える力や思考力が身に付けられるかどうか、目下検討中です。この検討に、M-GTA が使えるかどうか示唆を頂けると幸いです。今年の4月から研究を開始できるように構想を練っているのが現状です。

思考力や考える力が身についたかどうかの評価は、ワークシートや逐語、言動の観察などを考えております。ワークシートでは、話し合い前後で考えがどのように変化したかを検討します。逐語は、話し合いを録音し、逐語に起こして話し合い前後の変化をみます。言動の観察は、話し合い前後の学校生活での言葉や行動を観察し、その変化をみます。1学級35~36人です。可能であれば、「学校行事」や「思春期の生徒の気になるテーマ」などを話し合わせ、年間単位で評価したいと考えております。

(1)小嶋章吾

(2)国際医療福祉大学

(3)社会福祉

(4)M-GTA による研究成果の応用、生活場面面接、生活支援記録法 (F-SOAIP)

(5)M-GTA による応用研究成果の先へ

M-GTA の最大の特徴は、生成した理論の実践応用までも研究方法に組み込まれていること

にあります。それは **M-GTA** で生成する理論が実践的活用のための理論であり、応用されることが検証にもなるからです。

M-GTA による応用研究の一例として、本研究会より助成をいただき **M-GTA** モノグラフシリーズ1として『**M-GTA** による生活場面面接研究の応用～実践・研究・教育をつなぐ理論～』を刊行させていただきました。しかし、**M-GTA** の応用研究の成果が実践現場で検証され応用されることは、決して容易ではないこと、少なくとも自然発生的にはなしえず、研究者自身の相当な努力を必要とすることを痛感していることについて、2017年の中部 **M-GTA** 研究会の第3回研究会にお招きいただいた際の講演「**M-GTA** の基本と実践応用力」でお伝えさせていただいたところです。

その努力の一環として、共同研究者（寫末憲子 埼玉県立大学准教授）とともに生活場面面接研修に取り組んで参りましたが、その中で生活場面面接をいかに記録化するかという新たな課題に突き当たりました。そこで科学研究費の助成を受けて、生活支援記録法（**F-SOAIP**）の開発に至り、今般、その成果として『医療・福祉の質が高まる生活支援記録法（**F-SOAIP**：エフソ・アイピー） 多職種の実践を可視化する新しい経過記録』（中央法規出版、2020年）を出版致しました。

経過記録は、すべての医療・福祉のみならず、介護、心理、教育、司法などあらゆる対人支援専門職の日常業務にとって不可欠な業務です。記録は実践の単なる手段としてとらえられがちですが、記録なき実践は成り立たないばかりか、優れた実践は優れた記録によってもたらされることも臨床知として否定できないことでしょう。医療分野の経過記録法はいわゆる **SOAP** など項目形式がよく知られていますが、福祉分野では長らく叙述形式が主流でありました。そのため福祉分野の専門職は記録の労力に苛まれ続けてきたのです。

私どもが開発した生活支援記録法（**F-SOAIP**）は、効率的に記録できるばかりか、医療・福祉をはじめあらゆる対人支援専門職による経過記録法として共用できところに最大の特徴があります。また、多職種連携上の情報共有ツールとして有用であるばかりか、実践の可視化ができ、専門職としての実践のリフレクションにも活用できるものです。本書の謝辞にも述べましたが、このような新しい経過記録法を生み出すことができたのも、**M-GTA** による応用研究があつてのことです。その根底には、**GTA** を育んできたのが、「さまざまな困難を抱えつつ生きる人々の日々の営みを支えるヒューマン・サービス領域であつた」（木下康仁、グラウンデッド・セオリー論、あとがきより）ことから、**M-GTA** には、ヒューマン・サービス領域への理論的な貢献を使命とすることに存在意義があることへの確信があるからです。本書が、**M-GTA** が対人支援という「実践を支える理論の力」（同上）を持ち続けていることのひとつの証左となれば嬉しく思います。

.....

◇次回のお知らせ

2020 年 5 月 16 日（土） 第 89 回定例研究会

時間：13：00～16：00

場所：東京大学駒場地区キャンパス 21 KOMCEE East K-212（予定）

.....

◇編集後記

気がつけば、ニューズレターも今号で 100 を超えていました。そこで、改めて「定例研究会で発表すること」について考えてみたいと思います。発表者は発表を通して何度も言語化を促されます。第 1 に、事前に SV の先生とのやり取りを重ねる中で促される言語化です。第 2 に、発表時フロアとのやり取りの中で促される言語化です。最後に、ニューズレターの原稿作成を通して促される言語化です。この 3 段階を通して、言語化行為は緻密化されていきます（言語化行為こそ、方法論としての M-GTA の核と言えます）。3 段階目に相当する本ニューズレターこそ、すべての段階の言語化が凝縮されたものです。ただ、もしも「凝縮の過程」に興味を抱いた方がいらっしゃいましたら、ぜひ、定例研究会にご参加ください。第 2 の段階を目の当たりにすることができます。さらに、発表者として応募することもおすすめです。第 1 段階から第 3 段階まで、個人的に体験することができますよ。

定例研究会は発表者と出席者によってつくられています。令和二年度も、引き続き多くの方の応募と参加をお待ちしています！（都丸けい子）