

Meisei University
Distance Education Graduate Course

**Research Bulletin of
SCIENCE of EDUCATION**

Vol. **20**
2021 / 2

明 星 大 学
通信制大学院研究紀要
教育学研究

目 次

修士論文

板野和彦 教授指導

オルフ・シュールヴェルクのローカライズに関する研究……………川口潤子 …… 3

『ピアノのテクニックに応用されたりトミック』についての研究 ……津嶋啓一 …… 11

今野貴之 准教授指導

高等学校のキャリア教育に取り組む初任教師が直面する課題とその支援方法
……………佐藤充幸 …… 19

吉富芳正 教授指導

アクティブ・ラーニングとカリキュラム・マネジメントの一体的展開のための理論と方策に関する研究
～センゲ「学習する学校」論を第三の視点として～……………内田靖 …… 29

杉本明子 教授指導

理学療法士養成校における学生のフロー経験の検討……………小宮山一樹

※ 本人の希望により論題のみ掲載

理学療法士教育課程の臨床実習における、学生の「学習意欲」への影響因子について

……………永野忍

※ 本人の希望により論題のみ掲載

修士論文概要

石田健太郎 准教授指導

循環する保育

～プロジェクト保育の実践を通して考える「一斉保育」と「自由保育」の循環関係～……………土井敬喜 …… 39

板野和彦 教授指導

リトミック教育における身振りとプラスチック・アニメの関係についての研究

……………吉田恵 …… 43

今野貴之 准教授指導

小学校理科「昆虫の体のつくり」におけるアリを用いた教材開発と評価

……………吉澤樹理 …… 45

島田博祐 教授指導

中学校における通級指導教室の現状と指導に関する一考察

－通級指導教室の社会的役割－……………大本市郎 …… 47

博士論文概要

齋藤政子 教授指導

保育所等における予防的かつ積極的支援に基づく乳幼児ソーシャルワークに関する研究

－乳幼児期からの切れ目のない要支援子ども・家庭への支援をめざして－ …鶴田 智子 …… 51

投稿論文

知的障害者の就労生活におけるライフプラン構築に関する研究

－特別支援学校高等部卒業生6名の追跡調査から－……………清水 浩 …… 57

Meisei University
Distance Education : Graduate Course
Research Bulletin of Science of Education

Contents

Essays :

- Research related to localization of Orff-Schulwerk Junko Kawaguchi 3
- A study of Jaques-Dalcroze's "La rythmique appliquée a l'étude du piano"
..... Keiichi Tsushima 11
- The Problem and it's Resolution That a Novice High School Teachers Face Carrier
Education for Students in a Classroom Atsuyuki Sato 19
- Research on theory and policy for integrated development of active learning and
curriculum management
~ As a viewpoint third in "Schools That Learn" which Senge wrote ~
..... Yasushi Uchida 29
- A study of flow experiences of students at a physical therapist training school.
..... Ikki Komiyama
- ※ 本人の希望により論題のみ掲載
- Factors Affecting Student' "Motivation for learning" in Clinical Practice in Physical
Therapist Education Shinobu Nagano
- ※ 本人の希望により論題のみ掲載

Abstracts of Master's Theses :

- Circulate Childcare
~ Circular relationship between [Setting Childcare] and [Free Childcare],considered
through Project childcare ~ Keiki Doi 39
- Research on the relationship between gesture and plastic animation in rhythmic
education Megumi Yoshida 43
- Development and Evaluation of Teaching Materials using Ants as "Insect Morphology"
at Science in Elementary School Juri Yoshizawa 45
- A Study of the Current Status and Guidance of Classroom Instruction Classes in Junior
High School Ichiro Omoto 47

Abstracts of Doctor's Theses :

Research on Pediatric Social Work Based on Preventive and Active Support at
Childcare Centers

-Towards Seamless Support from Young Childhood for Children and Families
Needing Support-Tomoko Tsuruta 51

Articles :

A Study on Life Plan Construction in Working Life for People with Intellectual
Disabilities

-Follow-up Survey of 6 High School Graduates of Special Needs School-
..... Hiroshi Shimizu 57

修士論文

オルフ・シュールヴェルクのローカライズに関する研究

川口 潤子

<サマリー>

本研究は、カール・オルフ（Orff, Carl 1895-1982）の教育モデル集であるオルフ・シュールヴェルク（ORFF-SCHULWERK）のローカライズに関する研究である。我が国において、オルフ・アプローチ導入初期に出版された3種類の教材の分析・評価を試みることによって、日本人が、どのようにオルフ・シュールヴェルクのローカライズに取り組んだかを明確にすることを目的とする。

分析の対象は、導入期から展開期初期に出版された、①加藤正二編著 1961-1962、②「子どものための音楽」研究会編 1963-1964、③花井 清編 1975の3種類の教材である。評価項目は、中地（2000）¹の解釈を援用し、「表現形態」「構成要素」「表現媒体」「活動方法」「音楽様式」の5項目とした。さらに、各項目については、先行研究を根拠に評価基準を決定し、それぞれの教材①～③を各評価項目別に分析・評価し、考察を加えた。このことにより、オルフ・シュールヴェルク導入期の取り組みの内容が明らかになった。

キーワード：Carl Orff オルフ・シュールヴェルク ローカライズ 導入期 日本語

はじめに

オルフ・アプローチが、日本に初めて紹介されたのは、1953年である。その後、1962年に、オルフがNHKの招きで助手のケートマン女史と共に来日し、講演と演奏指導を行ったことを機に、広く知られるようになった。その後、今日にいたるまで、オルフ・アプローチは、ジャック＝ダルクローズのリトミック教育、コダーイのコダーイ・メソッド、シェーファーのサウンド・エデュケーションなどと並ぶ音楽教育理念の1つとして、日本の音楽教育に影響を与えてきた。

オルフは、オルフ・アプローチの根底に位置づけられる概念であるエレメンタールな音楽について、次のように述べている。

「エレメンタールな音楽は、それは決して音楽単独ではあり得ない。それは動き、舞踊、そしてことばと結びついている。それは誰でも自ら演奏する音楽であり、決して聞き役にまわることなく、共演者として加わるものである。それは、精神以前のものであって、大きな形式を構成したり、緻密な構成を持ったりするものではなく、短い音列形式かオスティナート、あるいは小さなロンド形式でできている。エレメンタールな音楽は、現世的で、自然体で、肉体的であって、すべての人にとって学習と経験が可能であり、子どもにふさわしいものである。²」

そして、上記の教育理念を体現するものが、教育モデル集「オルフ・シュールヴェルク」である。

本稿において、「オルフ・シュールヴェルク」という言葉を用いる場合には、数あるシュールヴェルクの中でも、特にオルフ・アプローチの根幹をなす1950年から1954年に出版された「ORFF-SCHULWERK Musik für Kinder（オルフ・シュールヴェルク 子どものための音楽）」全5巻を示す

ものとする。

オルフ・アプローチは、「オリジナル版にたいして忠実であるというより、むしろ、各国の文化や伝統を考慮する立場³」をとる。

日本におけるオルフ・アプローチの受容・適用の問題は、今まで多くの研究者によって論じられてきた。また、初期の日本版「オルフ・シュールヴェルク」の教材がオルフの理念を十分に実現したものでないとして、多くの研究者によって批判されてきたことは周知のとおりである⁴。しかし、その教材が具体的に分析された研究は、ほとんど見当たらない。本研究では、「ローカライズ」という視点から、オルフ・アプローチを再考し、日本の導入初期に出版された3種類の教材の分析・評価を試みることによって、当時の日本人が、どのようにオルフ・シュールヴェルクのローカライズに取り組んだかを明らかにする。

1. 研究の目的

本研究では、我が国においてオルフ・アプローチ導入初期に、どのようにオルフ・シュールヴェルクのローカライズが行われたかを明確にすることを目的とする。

2. 研究の対象と方法

分析の対象は、導入期から展開期初期に出版された、下記にあげる3種類の教材とする。

- ①加藤正二編著『新しい器楽合奏 カール・オルフのメソッドによる』全3冊、日本管楽器株式会社、1961-1962
- ②「子どものための音楽」研究会編『ORFF-SCHULWERK 子どものための音楽』全8冊、音楽之友社、1963-1964
- ③花井 清編『こどものためのアンサンブル』全15冊、全音楽譜出版社、1975

①は、「ORFF-SCHULWERK Musik für Kinder(オルフ・シュールヴェルク 子どものための音楽)」全5巻の日本版に先がけて出版されたもので、日本で出版されたオルフ・アプローチの教材の中で、最も古いとみられる。②は、「ORFF-SCHULWERK Musik für Kinder (オルフ・シュールヴェルク 子どものための音楽)」全5巻の日本語版であり、原書の作品が多く含まれることに特徴がある。③は、②の10年後、わらべうたを起点とする音楽教育の気運が高まり始めた頃、つまり、ローカライズ展開期初期に出版されたものである。

上記の教材について、史料分析及び文献研究により、オルフ・シュールヴェルクのローカライズを検討するために必要な評価項目と評価基準を設定し、それぞれの教材を分析・評価する。

3. オルフ・シュールヴェルクのローカライズの必要性について

本論のタイトルにある「ローカライズ」(localize)とは、英語の形容詞local(地方の)に「～化する」の意味を表す動詞語尾“-ize”を加えたもので、本来は、「…に地方的特色を与える⁵」という動詞である。年鑑『現代用語の基礎知識』収録語において、「ローカライズ」というカタカナ語が現れたのは、2007年以降である。もともと「ローカライズ」という言葉は、IT(情報通信技術)業界で使われる用語であった。それが次第に、「地域化⁶」「その国の仕様にする」としての意味をもつようになり、現在では、さまざまな業界で広く用いられる言葉となっている。

一般的に音楽教育の輸入教材は、解説文が日本語に訳されることはあっても、楽譜そのものはロー

カライズされず、そのまま使用される。例えば、ピアノ教材の「バイエル⁷」や、声楽教材の「コールユーブンゲン⁸」などがその例である。歌付きの楽譜は、どうであろう。ピアノ教材のトンプソン「小さな手のためのピアノ教本⁹」には、歌付きの練習曲があるが、やはり、音やリズムはそのまま、英語の歌詞が日本語の歌詞に変更されているのみである。

それに対して、オルフ（1962）は、日本におけるシュールヴェルクの取り扱いについて、次のような見解を示している。

「私はドイツの子どものために音楽を書きました。ドイツの歌と器楽、しかし、それはただモデルとしてやったことで、日本には日本の実情があるでしょうから、日本の子どものための音楽が作られなければいけません。…そのためには日本のわらべうたを取り入れたり、日本語のことばあそび、日本的なリズムあそびを研究することです。リズムの練習はことばあそびを土台にして生まれてくるものです。¹⁰」

つまり、オルフは、日本でシュールヴェルクを展開するには、日本の言葉から生まれた音楽と日本の楽器にローカライズすることが必要であると捉えていた。

ここで、問題になるのは、ドイツ語から日本語へのローカライズである。

オルフ・シュールヴェルクは、ドイツ語、それもバイエルン地方の方言から出発している¹¹。ドイツ語は、強弱アクセントをもっているのに対し、日本語は、高低アクセントをもつ¹²。このアクセントの違いは、それぞれの言葉から自然発生的に生まれる旋律やリズムに影響をもたらす。

つまり、日本の音楽教育者たちは、ドイツ語で書かれたシュールヴェルクを、日本の子どもたちの生活の中の言葉を用いて、「日本語から出発する教材」にローカライズしなければならなかったのである。そのためには、まず、わらべうたや日本の伝統的な音組織の解明、つまり、核音支配の構造を理解することが必要であったと思われる。

4. 研究対象の選択

比較検討を行うにあたり、①加藤正二編著の教材、②「子どものための音楽」研究会編の教材、③花井 清編の教材、以上、3つの楽譜資料を取り上げた。①②が導入期、③が展開期初期にあたる。

これらの教材の出版年と、関係事項は、次の表のとおりである。

表1. 3つの教材（研究対象）と、日本のオルフ・シュールヴェルクに関する年表

導 入 期 (1953~1968)	<p>1953年 福井直弘が、ザルツブルグから帰国後、オルフ・アプローチについて伝える。</p> <p>1954年 原書オルフ・シュールヴェルク「子どものための音楽」全5巻完成。</p> <p>1959年 ザルツブルグにオルフ研究所が開設される。</p>
	<p>1961-1962年 ①加藤正二編著 『新しい器楽合奏 カール・オルフのメソードによる』全3冊 出版</p>
	<p>1962年 オルフ夫妻とケートマン女史がNHKの招聘により来日。</p> <p>1963年 日本管楽器がオルフ楽器の販売を開始する。</p>
	<p>1963-1964年 ②「子どものための音楽」研究会編 『ORFF-SCHULWERK 子どものための音楽』全8冊 出版</p>
	<p>オルフブームがおこるが、実践者の誤解を招き¹³、ブームは、1~2年で去る。</p> <p>1964年 福井直弘を会長として「オルフ研究会」が結成される。</p> <p>1966年 オルフ研究会 第2回大会開催。1977年までに10回開催した。</p>
展 開 期	<p>1969年 渋谷傳『新しい音楽教育の実践-わらべうたを起点とする-』出版 花井 清『即興演奏の指導』出版</p> <p>1971年 ケラー（橋本清司訳註）『子どものための音楽 解説』出版</p>
	<p>1975年 ③花井 清編 『こどものためのアンサンブル』全15冊 出版</p>
	<p>1974年 星野圭朗の「星野研究会」が発足する。</p> <p>1978年 川本久雄・花井 清『オルフによる音楽教育 I/II 動きの指導』出版-1979</p> <p>1982年 オルフ亡くなる。86歳。</p> <p>1984年 星野圭朗・井口太『子どものための音楽-I.わらべうたと即興表現、II.リズムの即興表現、III.ことばの即興表現』出版</p>
拡 張 期 (1988~)	<p>1988年 星野圭朗の研究会から引継がれた「日本オルフ音楽教育研究会」が発足。</p> <p>1990年 武蔵野音楽学園『Orffとともに』出版</p> <p>1992年 G.オルフ（丸山忠章訳）『オルフ=ムジークセラピィ 活動的音楽療法による発達援助』出版</p> <p>1993年 柴田礼子「音と動きの教育」『月刊音楽広場』-1994年</p> <p>1994年 中地雅之・谷川俊太郎『子どものための音楽 ことば・あそび・うた』出版</p> <p>1995年 宮崎幸次『カール・オルフの音楽教育 楽しみはアンサンブルから』出版</p> <p>2004年 オルフ研究所のU.ユングマイヤーが来日。ワークショップを行う。</p> <p>2006年 細田淳子『わくわく音遊びでかんたん発表会』出版</p> <p>2008年 柴田礼子『ピアノとあそぼう』出版</p> <p>2015年 日本オルフ音楽教育研究会『オルフ・シュールヴェルクの研究と実践』出版</p> <p>2020年 第33回日本オルフ音楽教育研究会セミナーがオンラインにて開催される。</p>

5. 評価項目と基準

3つの教材を分析するための評価項目は、中地（2000）の解釈¹⁴を援用し、「表現形態」「構成要素」「表現媒体」「活動方法」「音楽様式」の5項目とした。評価基準は、先行研究を根拠とし、下記の通りとする。

- (1) 表現形態【評価基準】音楽と動きと日本語が結合した表現となっている。
- (2) 構成要素【評価基準】日本の旋律の核音が適切に処理されたオスティナートが用いられている。
- (3) 表現媒体【評価基準】構造がシンプルで、誰もが演奏しやすい日本の楽器が使用されている。
- (4) 活動方法【評価基準】日本のリズムや音組織による即興表現が行われている。
- (5) 音楽様式【評価基準】日本語のリズムや音組織を基にした理論的・実践的展開が行われている。

6. 結果

3つの教材について、5つの評価項目を評価基準によって分析・評価した結果は、次の表のとおりである。○は、「達成している」ことを示している。△は、不十分、あるいは、全く行われていないなど、「達成していない」ことを示している。（ ）は、一部の教材についての評価である。

表2. 3つの教材の項目別評価の一覧（○は、「達成している」△は、「達成していない」ことを示す）

評価項目と基準	加藤編の教材	「子どものための音楽」研究会編の教材	花井編の教材
【表現形態】音楽と動きと日本語が結合した表現となっている。	△	△	△ (○)
【構成要素】日本の旋律の核音が適切に処理されたオスティナートが用いられている。	△	△	△ (○)
【表現媒体】構造がシンプルで、誰もが演奏しやすい日本の楽器が使用されている。	○	△	○
【活動方法】日本のリズムや音組織による即興表現が行われている。	△	△	△ (○)
【音楽様式】日本語のリズムや音組織を基にした理論的・実践的展開が行われている。	△	△	△ (○)

3つの教材に共通していたことは、機能と声をもつ曲（唱歌、童謡、外国曲など）が多く掲載されていたことである。これら機能と声をもつ音楽は、日本語から自然発生的に生まれる音組織の音楽とは異なることから、表現形態、構成要素、音楽様式の評価にネガティブな影響を与えた。

それに対して、花井の評価欄に示された（○）は、主にわらべうた編の評価である。つまり、わらべうたは、ローカライズに良い影響を与えていた。

その他、項目別で○印が多くついたものは、表現媒体である。すでに1961-1962年の加藤教材において、日本太鼓、桶、竹、ササラ、四ツ竹、カネが使用されていた。

7. 考察

導入期から展開期初期の3つの教材の分析から、オルフ・シュールヴェルクのローカライズについての考察を行う。

(1) 表現形態のローカライズについて

日本におけるオルフ・シュールヴェルクの表現形態とは、「音楽」と「動き」と「日本語」の統合である。初期の教材では、歌付きの機能と声の合奏曲に、「手拍子・足拍子」を打楽器として加えることで統合を図ろうとするものが多く見られた。また、導入期の日本人にとって、「日本のわらべうたこそ、音楽と動きと日本語が結合されたものである。」という理解に至ることは、簡単ではなかったようだ。3つの教材の中では花井（1975）が初めて、「アンサンブルに合わせて、わらべうたのいろいろな遊びをさせた方がよいと思います¹⁵」と音楽と動きと日本語が自然に結合された活動を促している。

(2) 構成要素のローカライズについて

オルフ・シュールヴェルクには、構成要素としてオスティナートが多用されている。オスティナートとは、ある曲の全体、またはある一定のあいだにわたって、同じパートのなかで音型をくり返す形式のことである¹⁶。このオスティナートは、「子どもたちの技術や読譜の負担を軽減する技法」として理解され、良い印象をもって受け入れられたとみられる。しかし、対象教材では、I・IV・Vといった機能と声に基づく歌の伴奏にもオスティナート風な音型を重ねたため、原曲の持つ美しさが損なわれたり、機能と声を尊重して音型を複雑に操作し、かえって子どもたちに負担を強いるものになったりしていた。オスティナートが、本来どのような音楽形式の中で活かされるのかなど、オスティナートが持つ特性についての研究は、なかなか進まなかったように見受けられる。

(3) 表現媒体のローカライズについて

表現媒体である楽器のローカライズは、導入期から行われていたことがわかった。これは、シュールヴェルクの展開には伝統的な日本古来の楽器が相応しいという認識が、オルフ自らの言葉によって広められたこと¹⁷、また、伝統的な日本の楽器を手に入れることが、比較的容易であったことによると考えられる。具体的には、日本太鼓、桶、竹、ササラ、四ツ竹、カネ、拍子木、四つ竹、むち、鐘、木魚、琴などが使用されていた。一方で、オスティナート演奏や即興表現を容易にするオルフ木琴・オルフ鉄琴は、ローカライズされることなく、全ての教材において使い続けられた。

(4) 活動方法のローカライズについて

オルフ・シュールヴェルクでは、探求の過程¹⁸が大切にされる。つまり、即興を行うことに特徴がある。花井（1975）は、わらべうた遊びに合わせて、「前奏や間奏の長さ」「演奏の速さ」を変えることを促している。しかし、どの教材においてもそれ以上に、即興的な要素を見いだすことはできなかった。

一方、子どもたちの主体性を尊重する記述が目立った。例えば、加藤（1961）の「歌う子ども、楽器をひく子ども、それぞれ自分のすきなことができます。¹⁹」といった記述や、花井（1975）の「アンサンブルをもっと美しくするために、自分たちで選んだ楽器をさらに加えるなど、いろいろ工夫してください。²⁰」といった記述である。

当時、オルフ・シュールヴェルクで行われていた即興表現を、十分にローカライズできないまま、「楽譜の指示にとらわれない自由な展開」と大きく捉える傾向があったのではないと思われる。

(5) 音楽様式のローカライズについて

日本語から出発点とした展開をすることが音楽様式におけるローカライズであった。しかし、日本

語と音楽との関係についての理論が、当時の音楽教育者に広く知られていなかったため、長く西洋音楽の流れにある機能と声の曲、あるいはシュールヴェルクの原曲から離れることができなかつたと考えられる。シュールヴェルクの日本語版では、「一人の男 (ein Mann)」を、「太郎さん」と訳すなど、ローカライズに向けた努力はみられる。しかし、それは、ドイツ語の旋律に日本語訳を当てはめたただけであつて、オルフが求めるローカライズではない。ドイツ語の旋律から離れ、日本の言葉から生まれる旋律を使って始める必要があつたが、なかなかそれができなかった。

花井(1970)は、当時の日本におけるオルフの音楽教育の現状を「オルフ音楽教育の目標・指導内容・指導方法がわからないために、指導ができないという状況があるように思う。…文献もなくどのように研究をしていけばよいのか、その方法がわからず、今まで延びに延びてしまったという場合もあると思われる。²¹⁾」と率直に語っている。

また、当時の日本人の音楽的背景も、複雑であつたと考えられる。つまり、明治以降の西洋音楽の影響下にあるなかで、すでに子どもたちにとって、わらべうただけが「身近な音楽」とは言えなかつたからである。このような背景が、初期の日本版シュールヴェルクにおいて、子どもたちに親しみのある「こいのぼり」「茶つみ」などの唱歌や、「山の音楽家」「ジングルベル」といった外国曲など、機能と声をもつ歌を積極的に取り入れる一因となつたと考えられる。

おわりに

本研究は、ローカライズという視点からオルフ・アプローチを再考し、我が国において、導入期から展開期初期に出版された3種類の教材の分析・評価し、当時の日本人が、どのようにオルフ・シュールヴェルクのローカライズに取り組んだかを明らかにしようとしたものであつた。

分析を通して、5つの評価項目のうち、表現媒体である「楽器」におけるローカライズは比較的にスムーズであつたこと、また、表現形態、構築要素、活動方法、音楽様式におけるローカライズは、「日本の伝統的な音組織と日本語の理論的な関係」や「オスティナートが有効に用いられる音楽様式」が広く知られていなかったことによって、決して順調ではなかつた試行錯誤の内容が明らかになつた。

その後、星野圭朗・井口太らによって、日本語や日本の音組織による理論的・実践的展開をもとにした教材²²⁾が出版され、ローカライズは、新たな段階へ移行していった。そして現在、日本のオルフ・アプローチは、拡張期のなかにあるとされている。確かに私たちが日本語を話す以上、言葉から生まれる日本の伝統的な音組織との繋がりから逃れることはできないだろう。しかし、さまざまな文化の影響を受けながら生活し、表現活動を行う私たちにとって、もはや日本の伝統的な音楽や動きだけで満足することはできない。日々変化する社会に生きる私たちにとって、シュールヴェルクのローカライズは、これからも探求し続けるべき問題といえるだろう。

今回の研究において、日本の伝統的な音組織の解明に影響を与えた言語学者や民族音楽学者について、また、小学校学習指導要領との関係について触れることができなかつた。今後の課題としたい。

謝辞

ご指導頂いた明星大学大学院 板野和彦教授、資料を提供頂いた東京学芸大学名誉教授 井口太氏、東京学芸大学 中地雅之教授に感謝の意を表す。

参考文献

- 1 中地雅之「オルフ・アプローチの受容と実践的展開における問題と可能性-日・独音楽教育の縦断・横断的比較研究-」『音楽教育学研究1. 音楽教育の理論研究』音楽之友社、2000、pp.310-313

- 2 Orff, Carl Das Schulwerk-Rückblick und Ausblick ORFF-INSTITUT Jahrbuch 1963, S.16
- 3 南曜子「オルフ・シュールヴェルク その適用をめぐる」『愛知教育大学研究報告41』1992、p.11
- 4 同上論文、p.10
- 5 『リーダーズ英和辞典第3版』研究社 2012
- 6 『デジタル大辞泉』小学館 2019
- 7 バイエル・フェルディナント『全訳バイエルピアノ教則本 全音ピアノライブラリー』全音楽譜出版社、2008
- 8 ヴェルナー・フランツ『全訳コールユープンゲン』大阪開成館、1998
- 9 トンプソン・ジョン『小さな手のためのピアノ教本』全音楽譜出版社、2008
- 10 川本久雄 他「〈座談会〉カール・オルフ氏を囲んで」教育音楽小学版、1962、p.46
- 11 星野圭朗「ORFF-SCHULWERK 理論とその実際」(その5) 全日本音楽教育研究会誌、全日音研事務局(武蔵野音大内) 1975-1984 p.32
- 12 金田一晴彦『日本語音韻の研究』東京堂出版、1967、p.40
- 13 瀬戸弘子「なぜオルフシステムを取り入れないのか」『音楽教育研究90号』1973
- 14 前掲論文、中地雅之、2000、p.309
- 15 花井 清編『こどものためのアンサンブル わらべうた編2』、全音楽譜出版社、1975、前書き
- 16 井口太「オルフの『子どものための音楽』」『子どもと音楽9』、同期舎、1987、p.48
- 17 川本久雄 他「〈座談会〉カール・オルフ氏を囲んで」教育音楽小学版、1962、p.44
- 18 L.チョコシー他著、板野和彦訳『音楽教育メソッドの比較 コダーイ、ダルクローズ、オルフ、C・M』1994、p.146
- 19 加藤正二編著『楽しい器楽合奏カール・オルフのメソッドによる』日本管楽器株式会社、1961、この本の利用法について
- 20 花井清編『子どものためのアンサンブル 唱歌編1』全音楽譜出版社、1975、前書き
- 21 花井清「オルフの音楽教育のねらいと位置づけ」『音楽教育研究 54』1970、p.13
- 22 星野圭朗・井口太『子どものための音楽I-III』日本ショット、1984-1985

(板野和彦教授指導 2019年度修士学位取得)

『ピアノのテクニックに応用されたリトミック』についての研究

津嶋 啓一

〈サマリー〉

本研究では、J=ダルクローズの著書である『ピアノのテクニックに応用されたリトミック』を対象とし、ひとつはピアノ学習、もうひとつはリトミック全般の学習と目指すところは異なるものの、内容には共通点が多いことを明らかにし、その位置付けを明確にすること、そして、ブランシュ・セルバの教則本との比較を行い、どのように類似していて、リトミックの要素が含まれているかを検証した。その結果、この教則本にはリトミック教育の内容をピアノで学ぶための、音楽的要素が含まれていることが明らかとなった。そして、ブランシュ・セルバの教則本との比較し検討した結果、セルバも筋肉の弛緩や、さまざまなリズムについて詳細に指示がされており、その練習方法はJ=ダルクローズの教則本と類似していることがわかった。そして、『ピアノのテクニックに応用されたリトミック』の位置づけが明確になり、J=ダルクローズは、その練習により自分自身をコントロールできることが重要であり、すなわち、生理学的な観点を取り入れた音楽教育に結びつけるということであると考えることが明らかになった。

キーワード：ピアノ リトミック J=ダルクローズ セルバ

はじめに

J=ダルクローズは教育研究を、先ずソルフェージュ研究から始めた。そして、彼が「ピアノを始める前にソルフェージュをしっかり勉強することは、生徒にとって時間の浪費ではない、ということである。まったく逆なのである。」¹と述べていることから彼のソルフェージュ教育はピアノ演奏についての教育と関わりが深かった。ソルフェージュの学習によって音高、音程、旋律、和音等についてのイメージを明確にし、学習者の感受性を豊かにすることでピアノ演奏にも良い効果が期待されるのであった。ソルフェージュ研究、さらにはのちにリズム研究をした上で、彼は5本の指の使用法に限定した教則本『ピアノのテクニックに応用されたリトミック』を1918年に出版した。

1. 研究の目的

『ピアノのテクニックに応用されたリトミック』はリトミックによる教育を受けた者が、これをピアノ演奏へと応用するためのものであり、筋肉の働きを自由にコントロールすることができること、つまり緊張と弛緩の練習を行い、最小限の筋肉エネルギーで実行できるようにするための生理学的な練習であることを明確にする。一方でJ=ダルクローズは「精神にリズムの意識を与える」²と述べて、リトミックの学習によって学習者が、より明確な音楽やリズムのイメージをもつことができるようになるとしている。そして、その目的にそった「リトミック」、「ソルフェージュ」、「即興演奏」と、それぞれ22項目の学習内容を明示している。結果（その1）では『ピアノのテクニックに応用されたリトミック』と、この3つの学習内容を比較し、それらがひとつはピアノ学習、もうひとつはリトミック全般の学習と目指すところは異なるものの、内容には共通点が多いことを明らかにし、その位置づ

けを明確にする。そして、この教則本の中で、J=ダルクローズはブランシュ・セルバの『L'Enseignement musical de la Technique du piano』³を参照するように指摘しており、結果（その2）で、この2つの教則本を比較し、J=ダルクローズがリトミックの応用を目指したピアノの教則本と、セルバの『ピアノの技巧』の教則本との類似性やリトミックの内容が含まれているかどうか検討する。その比較の結果を考察し、『ピアノのテクニックに應用されたリトミック』は、J=ダルクローズがどのような教則本を参照し、どのような練習にリトミックの要素を應用したのか、さらに、それがどのように人間の生理学的観点による音楽教育に結びついているかを明らかにすることを目的とする。

2. 『ピアノのテクニックに應用されたリトミック』について

J=ダルクローズはリトミックと器楽演奏テクニックについて次のように述べている。

必要な期間、忍耐強くリトミックを勉強した人なら誰でも、器楽演奏家（ピアノ・バイオリン・吹奏楽器の演奏家）にとって純粋に、音楽的感覚という面からだけでなく、器楽演奏テクニックという面からも、リトミックの勉強は有益である、と認めるだろう。

今日に至るまで、リトミック教育と、器楽演奏テクニックの間の橋渡しがなかった。ピアノの先生には、肉体と精神の調和、感覚の育成、全組織をリズムカルにすることを目的としているわたしたちのこの独特な訓練は、ほとんど知られていないようである。⁴

このことから、上記のようにJ=ダルクローズは当時の一般的なピアノ教育において、リトミックの訓練を生かした教材の必要性を強調している。そして、「リトミックを学んでいる学生が、その勉強成果を應用する際の助けになるように、そしてまた、学生が勉強して獲得した体験を、ピアノに適用できるように、その指導の筋道を説明しようと思う。」⁵と、ピアノ演奏法のみを習う生徒のためではなく、リトミックを学んでいる学生たちに向けて作られた教本であることを明らかにしている。

『ピアノに應用されたリトミック』の学習内容の全体の構成は以下の通りである。

練習

- (A) 腕全体・前手首指での分離と結合動作練習
 - ペダルの練習
 - (a) 練習
 - (b) 分離動作の練習
 - (c) 指の色々な動作
 - (d) レガート奏法の手首
 - (e) 垂直と水平な動作の結合
 - (f) ペダル使用法の練習
- (B) 特殊な拍子とかリズム練習のピアノ・テクニクへ應用
 - (a) メトリカルな練習
 - I 均等拍における規則的なアクセント
 - II 不等拍における規則的なアクセント
 - III 不規則なアクセント、感情的（表情豊か）なアクセント
 - (b) ダイナミック

- (c) アゴギーク
 - I 数字的に扱われる accelerando と ritardando
 - II 与えられた構成に従って行う accelerando と ritardando
- (d) 弱起とフレージング
- (e) プレスと休符
- (f) シンコペーション
- (g) 2倍速くと2倍遅く
- (h) 対位リズム
- (i) 複リズム-カノン-3対2
 - I 複リズム
 - II カノン
 - III 3対2など
 - IV 片手で行う 3 : 2

3. 結果(その1):『ピアノのテクニクに応用されたリトミック』と『リトミック』『ソルフェージュ』 『即興演奏』との比較対照

1) 『リトミック』の内容との比較対照 (A) においてはピアノを学習するものが自分の筋肉と演奏を結びつけて考えてく上での基礎的な理論になりうると思われ、複合的な動作により、緊張と弛緩でより意識的になることに繋がると考えられる。(e) や (f) では主にピアノの楽器としての練習に焦点が向いている。

ついで、(B) は全般的にリトミックの練習を応用している。『リトミック』のいわゆる即時反応である「ハイ」を使った練習は (B) にしかなく、身体を動かすことによって、自発的に表現しているという意味でより、リトミック的であると言える。(d) 弱起とフレージングにおいて、弱起とはアナクルーシスを意味しており、予備としてのアナクルーシスの存在を意識しつつ、フレージングを捉えていくという典型的なJ=ダルクローズのリズム論に沿った発想であると考えられる。(a) 不等拍はJ=ダルクローズの作品にたくさん出てくること、(f) シンコペーションにおいては、シンコペーションは、当時、新しい音楽で頻繁に出てきたもので現代的であることから、J=ダルクローズが取り入れたものと考えられる。(g) 2倍速くと2倍遅く、はリトミックの練習の典型的なものであり、ピアノに応用したものと捉えることができる。そして (h) は補足リズムを意味している。

2) 『ソルフェージュ』の内容との比較対照 『ソルフェージュ』において (A) は身体的な筋肉を使ったテクニカルな練習が多く、『ソルフェージュ』の内容はほとんど見られない。(B) では『ソルフェージュ』の内容と共通する部分が多いが、『ソルフェージュ』では声を使って歌うことから、よりピアノの音楽的な要素との関連性が高いと言える。『ソルフェージュ』の「ハイ」を使った練習では、号令により別のリズムや別の音程へと交替の訓練が行われ、(a) (e) (f) において、抑制や刺激の練習が行われる。

3) 『即興演奏』の内容との比較対照 (A) は、『即興演奏』の筋肉の収縮と弛緩の訓練が基本となっており、腕の中のさまざまな部位の動きの練習である。(f) ペダルの練習については即興演奏の内容に含まれていないが、教則本の中ではシンコペーションをペダルに使った練習がある。

4. 結果 (その2):ブランシュ・セルバのメソッドとの関係について

J=ダルクローズはこの教則本において、「ブランシュ・セルバの『ピアノの技巧』を参照のこと」⁶と記している。そして、『リズムと音楽と教育』では次のように述べられている。

「ピアノの技巧」というブランシュ・セルバ女史の注目すべき著作を引用させてもらおうと、同書の中には、ピアニストたちの動作の生理的側面について、極めて興味深い指摘が集められている。セルバの練習法は[……]手と腕の自然なリズムを直に観察することに基本をおいている。⁷

J=ダルクローズは「極めて興味深い指摘が」という言葉を使っていて、ブランシュ・セルバの練習方法に興味を持っていたことがわかる。結果(その1)では、J=ダルクローズが考案した「リトミック」「ソルフェージュ」「即興演奏」の3つのリトミックの方法を用いて、この教則本がどのような位置付けであるかを明らかにした。結果(その2)では、J=ダルクローズとブランシュ・セルバの教則本について比較する。

1) この教則本について

このピアノ教則本は1915年から1923年にかけて7冊執筆されている。セルバは「テクニックとは、創造する者の意思によって、最終的により完全な表現を成し遂げるために必要な素材を扱う手段の総体である。」⁸と述べている。

2) 2つの教則本の比較

セルバは「昔からの規則を維持するための、無知な頑固さから自然な進化が減じる一方、日常的な致命的な固定観念が生まれる」⁹と述べており、それまでのピアノの技術に対する考え方に批判的であった。そして、「テクニックとは、創造する者の意思によって、最終的により完全な表現を成し遂げるために必要な素材を扱う手段の総体である。」¹⁰として、作曲家の意思を尊重し、表現するためのツールとしてのテクニックであり、決してヴェルチオーゾ的な技術のための技術を求めているのではない、という点にも注目すべきである。

一方、J=ダルクローズも、ピアノの練習のみで技術が上達するのではなく、筋肉の弛緩や聴くこと、身体を動かすことが、思考の実現のために必要であると述べている。そして、ギリシャ神話で英雄テセウスがミノタウロスを退治する際に、ラビリンス迷宮からの脱出のためミノス王の娘アリアドネが渡した糸（「難問解決の手引き・方法を「アリアドネの糸」という。」）になぞらえて、「アリアドネの糸をこの手に持ち、表現力豊かな実行の所有を必要とする様々な手段を通して、教師は生徒を勝利に導きます。」¹¹と、セルバはピアノの技術の教育について確信を持っている。このことから、J=ダルクローズの筋肉の緊張と弛緩や様々なリズムの練習を用いてピアノの技術に繋げていく考え方が同様であると言える。

以下に比較検討してみる。

筋肉の緊張と弛緩の練習

セルバは練習1.「慣性運動（他からの力の作用を受けない限り運動状態が変化しないという、運動の性質）の実行と鍵盤の接触」¹²において、ピアノ演奏の準備として「私たちは明らかな逆説でそれを定義することができます:何もしないことです」¹³と筋肉の弛緩の重要性について述べている。

第1段階（1phase）においては、

教師（または生徒）は生徒の手を握り、腕を前後左右の方向に、右に、左に降り、その後持ち上げて突然落下させます。彼らは抵抗を感じないだろう。腕で完全に死んでいなければならず、肩に吊り下げられ、その全ての体重を放棄します。¹⁴

第2段階（phase）では、次のように述べている

慣性に対するこの知識を習得したら、生徒は膝の上に手を落とすように求められます。この転倒は、体の長さの間と同じくらい多くの放棄で腕を放棄しなければならないでしょう。先生は同様に生徒の手を取り、それを再び落ちるように様々な高さまで上げます。手と腕は極端な怠惰の身振りで本能的に行われるように、そのすべての自然な重さで、不活性な質量のように落ちなければなりません。¹⁵

つまり、セルバは腕や手の不必要な筋肉の抵抗を完全に放棄することが重要だとしていて、何もしないことと同様であるとよそづらえている。

一方、J=ダルクローズは、「この中のあらゆる動作は、最小限の筋肉エネルギーで実行されなければならない [……] 不必要な筋肉と神経の抵抗を、すべて克服できるまで、その練習を続けるのである。」¹⁶と述べており、不必要な筋肉と神経の抵抗をすべて克服することが重要とであり、両者は一致した考え方であったと言える。

練習7.「手首の上げ下げの練習」¹⁷から始まり、練習9.「手首と手の動きの独立のための運動」¹⁸へと続く。ここでは、まず、両手を同じ動作で行い、それができたら練習10「両手の間の反対の位置で、手首と手の独立のための練習」¹⁹に移る。練習10では右手左手、それぞれで手首の高低を逆に動作を行う。J=ダルクローズはA（d）レガート奏法の手首においてこの練習を行っている。セルバは手首の上げ下げ動作のみを行っているのに対し、J=ダルクローズは「生徒は、「高く」または「低く」という命令に、すぐに反応して、同じようにこの練習を行いなさい。」²⁰と指示されており、より筋肉の反応に対する刺激に効果があることがわかり、リトミック的な練習となっていると言える。

練習15「2音のネウムの働き、男性リズム」²¹ 練習18「3音のネウム、男性リズム」²² 練習19.「4音のネウム、男性リズム」²³ ではJ=ダルクローズのそれぞれB(a)I均等拍に置ける規則的なアクセント1、2、3と関連していると思われる。ネウマとは、「中世の記譜法で使用された記号、あるいは歌詞によらず母音で歌われる部分を指す用語」²⁴である。男性リズムとは「最終音がアクセント拍（強拍）にくるリズム。」²⁵である。セルバはこの練習において「すべての音符は任意に停止することなく継続して行われ、手を軽くする手首の持ち上げのジェスチャー」²⁶が重要だと述べ、最初の音からデクレッシェンドの形をとる方法がとられている。J=ダルクローズは最初の音にアクセントをつけることをリズムの練習とし、さらに次のようなリトミック的な要素を入れている。「これらは、抑制や刺激の練習としても使うことができる。たとえば、先生の「ハイ」という合図で、生徒たちはある音符にアクセントをつけたり、アクセントの位置を変えたり、または、左右の手に、別々に違ったアクセントをつけたり、というような練習である。」²⁷

J=ダルクローズは（B）（d）弱起とフレージングの脚注にて、「セルバの『ピアノの技巧』の90p.を参照せよ」²⁸と述べており、練習22bにその内容をみることが出来る。セルバはこの練習について、「この練習を何度も行う必要はありません：彼らがよく所有（手段）をしている限り、両手の独立した行

動の原則を獲得していれば」²⁹述べている。そして、「それは練習の中にある：カノン、2章の練習など、我々は両手の間に、この強調の自由を育み続けなければならない。」³⁰と締めくくっており、この練習がピアノのテクニック全体の要素に大切であると述べていることがわかる。J=ダルクローズは教則本の後半において、(B) (i) I複リズム、IIカノン、3対2などの練習を加え、両手の交互に異なるリズムの練習を行うよう述べている。

練習.31「女性リズムのネウムの練習、両手の間を交互に」³¹女性リズムとは「最終音が非アクセント（弱拍）にくるリズム。」³²である。J=ダルクローズは (B) (d) 弱起とフレージングで練習を行っている。練習.32「男性リズムと女性リズムの混合、両手の間を交互に」³³は、J=ダルクローズでは (B) (d) 別々のフレージング (1) に同様の練習方法が述べられている。

練習.38「それらを鎖のように繋ぐ男性リズム」³⁴では2連符のあと、3連符へ連続していく練習、そしてその形を両手で、となっている。J=ダルクローズは (B) (c) アゴギングI数字的に扱われる accelerandoと ritarudandoにて右手は1音に対し、左は2連符から3連符といったより応用的な練習としている。

5. 考察

以上の検討の結果、『ピアノのテクニックに応用されたリトミック』この教則本において、(A) は身体的な筋肉を使ったテクニカルな練習が多く、(B) は「リトミック」「ソルフェージュ」「即興演奏」の内容をピアノで学ぶための、音楽的要素が含まれていることが明らかになった。そして、リトミックの内容に含まれていないこととして、(A) にはペダルの使用練習が主タイトルのすぐ下のサブタイトルに書かれていることから、J=ダルクローズがピアノの学習の中ペダルの使用が重要であると考えていたと言える。ペダルの練習においてもリズムを使ってリトミック的な内容を含んでいる。

結果（その1）はJ=ダルクローズが考案した3つのリトミックの方法を用いて、この教則本がどのような位置付けであるかについて検討した。このピアノの教則本は他のピアノメソッドと比べ、指のテクニックを向上させていくようなものではない。特に (B) はリトミックの内容を中心にひとつひとつ述べられていると言える。そして、リズム的な練習が多いことが特徴である。そして、J=ダルクローズはあらゆる調性を使うことを重要であるとしている。この練習をすることで、生徒や子どもたちの身体の中のリズムに働きかけ、身体の中の良いリズムを引き出すことが大切である。いわゆる曲を練習して、完成させていく練習とは異なるものである。J=ダルクローズはこの教則本の中で「この広範囲の問題を、完全に改名しようとしているのではない。[……] 簡単に、リトミックを学んでいる学生が、その勉強成果を応用する際の助けになるように」³⁵と述べているが、本研究の結果、各練習課題に対して、かなり細かい要素に渡り、リトミックの内容への配慮がなされていると言える。

結果（その2）では、ブランシュ・セルバの教則本との比較、リトミックの応用が含まれているか検討してみた。セルバも筋肉の弛緩や、さまざまなリズムについて詳細に指示がされており、その練習方法はJ=ダルクローズの教則本と類似していることがわかった。しかし、号令による動きの変化や身体の動きに対する反応については述べられておらず、J=ダルクローズはのちの自身の教則本にてリトミック的な練習を加えていることが明らかとなった。

本研究では『ピアノのテクニックに応用されたリトミック』の位置づけを明らかにすることができた。J=ダルクローズは腕の動き、それがどこから動いているのかなど、ピアノを弾く前に身体の筋肉の動きから練習することが大切であると述べた。そして、リズムや非リズムも認識する感覚がとても重要であり、そのことを練習に多く取り入れた。J=ダルクローズはその練習により自分自身をコントロールできることが重要であり、すなわち、生理学的な観点を取り入れた音楽教育に結びつけるとい

うことであると考え。そして、J=ダルクローズはダンス、体操、障害児者に対する教育へとリトミックを応用しており、そのような異なる分野への応用という視点からもこの『ピアノのテクニックに応用されたリトミック』は重要性が高い。

おわりに

J=ダルクローズは作曲家でありピアニストであったが、音楽教育において最初からピアノを練習することを否定していた。彼は内なる耳で先行的にその響きを感じたり、身体の動きを使った運動が音楽教育において必要であると考えていた。その中でこの、『ピアノのテクニックに応用されたリトミック』という教則本は創案された。一見、指の単純な練習に見える内容であるが、ひとつひとつ検証していくと、リトミックやソルフェージュの要素がたくさん組み込まれていることがわかった。本研究で取り上げた、ブランシュ・セルバなど、彼のリトミック音楽教育に賛同したピアニストはほかにもたくさんいることがわかり、今後はその繋がりやリトミックを含めた生理学的な観点からの教育についての関わりなどを研究していきたい。

脚注

- 1 ジャック=ダルクローズ著、山本昌男訳『リズムと音楽と教育』全音楽譜出版社、2003年、p.64
- 2 ジャック=ダルクローズ著、山本昌男訳、前掲書、2003年、p.5
- 3 Blanche Selva, L'Enseignement musical de la Technique du piano, Rouart Lerolle et Cie^c editeurs, 1916
- 4 Jaques-Dalcroze, *ibid.*, p.1
- 5 Jaques-Dalcroze, *ibid.*, p.1
- 6 Jaques-Dalcroze, *ibid.*, p.12
- 7 ジャック=ダルクローズ著、山本昌男訳、前掲書、2003年、p.93
- 8 BlancheSelva, *ibid.*, p.I
- 9 BlancheSelva, *ibid.*, p.III
- 10 BlancheSelva, *ibid.*, p.III
- 11 BlancheSelva, *ibid.*, p.IV
- 12 BlancheSelva, *ibid.*, p.11
- 13 BlancheSelva, *ibid.*, p.11
- 14 BlancheSelva, *ibid.*, p.12
- 15 BlancheSelva, *ibid.*, p.12
- 16 Jaques-Dalcroze, *ibid.*, p.1
- 17 BlancheSelva, *ibid.*, p.59
- 18 BlancheSelva, *ibid.*, p.64
- 19 BlancheSelva, *ibid.*, p.65
- 20 Jaques-Dalcroze, *ibid.*, p.4
- 21 BlancheSelva, *ibid.*, p.74
- 22 BlancheSelva, *ibid.*, p.88
- 23 BlancheSelva, *ibid.*, p.89
- 24 『ラールス世界音楽事典下巻』、福武書店、1989年、p.316
- 25 マティス・リュシー著、稲森訓敏監修、『音楽のリズム』中央アート出版社、2008年、p.13
- 26 BlancheSelva, *ibid.*, p.88
- 27 Jaques-Dalcroze, *ibid.*, p.8
- 28 Jaques-Dalcroze, *ibid.*, p.12
- 29 BlancheSelva, *ibid.*, p.90
- 30 BlancheSelva, *ibid.*, p.90
- 31 BlancheSelva, *ibid.*, p.104
- 32 マティス・リュシー著、稲森訓敏監修、前掲書、2008年、p.12
- 33 BlancheSelva, *ibid.*, p.104
- 34 BlancheSelva, *ibid.*, p.107

35 Jaques-Dalcroze, *ibid.*, p.1

(板野和彦教授指導 2019年度修士学位取得)

高等学校のキャリア教育に取り組む初任教師が直面する課題とその支援方法

佐藤 充幸

はじめに

本研究は、高等学校（以下、高校）の初任教師がキャリア教育に初めて取り組む過程において直面する課題及び初任教師の支援方法を明らかにすることである。本研究で対象とするのは、進路意識や理解力に差があり、指導が難しい生徒が在籍する公立の、普通科及び農業科など複数の職業専門学科を有する高校で勤務する初任教師である。

初任教師が学校で担う校務は、そのほとんどが初めて経験する仕事である。その中でキャリア教育は、学校の教育活動全体を通じて必要な資質・能力の育成を図る取り組みが重要（文部科学省 2018）であるという特質上、ある程度の教職経験及び指導経験が必要とされる。しかし、周囲の教師は自らが担当する授業をはじめとした校務に忙殺され、初任教師の支援には余裕がないのが実情である。筆者は、そのような諸状況に置かれた初任教師にキャリア教育の経験を積ませるための支援が必要であると考えた。

キーワード：キャリア教育 初任教師 対話リフレクション 授業設計

1 研究の背景

中央教育審議会は2011（平成23）年1月の答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」の中で、キャリア教育は社会的・職業的自立を目的に「基礎的・汎用的能力」を育成することであり、その能力について「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4つを示し、この能力を育成することを学校に示した。また、高等学校学習指導要領（2018）は、キャリア教育を特別活動、総合的な探究の時間（以下、総合探究の時間）、各教科・科目等の教育活動を通して行うこととしている。

しかし、高校でのキャリア教育の進め方については問題が残る。例えば、寺田（2008）は高校生に対する職業観に関するアンケート結果で、人生の中で最も大切なことを2つ挙げる質問に対して、職業を挙げた生徒は8.7%であったことを示している。さらに家族生活、専門的能力の向上、生きがいなどの個別志向が強くなっていることも指摘している。これは内閣府（2011）による若者の仕事観などに関する調査結果も上記と似た傾向を示している。これによれば仕事の目的を尋ねた質問では、「収入を得るため」（63.4%）が1位、「自分の生活のため」（51.0%）が2位、「自分の夢や希望を叶えるため」（15.0%）が3位であった。なお、「多くの人の役に立つため」は5%（8位）であったことも踏まえると、職業観について全体的に若者の社会志向が弱いこと、つまり職業意識の低さが分かる。また森脇（2018）による調査結果でも、将来の希望職業を考える能力が不十分な生徒が約2割を超える高校が存在する実態を示している。さらに文部科学省（2011）はキャリア教育の手引きを発行しているが、必ずしも具体的な授業例に言及しているとはいえ、各学校・教師の裁量に委ねられている部分がある。これらから今後のキャリア教育を進める上で、職業観・勤労観の育成も視野に入れながら、「基礎的・汎用的能力」をどのように育成するかが問題といえる。特に指導上困難な生徒が在籍する高校

におけるキャリア教育についてはより一層の検討が必要であるといえる。

ところが、教職経験の浅い初任教师が単独で、キャリア教育で育成する4能力の具体化及び総合探究の時間で育成する資質・能力（「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」）の両方を踏まえた授業を計画し実践することは著しく困難であり、周囲の教師による支援が必要である。

浅田ほか（1998）は、初任教师の発達課題の中で、特に授業設計の発達課題として、次のとおり6つの項目を挙げている。「指導書の学習指導案の例をみたときに、1時間の授業の流れについてのイメージがわく」「主要な発問や説明に対する子どもの反応を予想する」「子どもがつまずきやすい学習内容や学習場面を予測する」「指導書の学習指導案を、学級の子どもの実態を考えながらアレンジする」「指導書の単元案の例をみたときに、単元全体のイメージがわく」「単元と単元との関係に気づく」である。また、これらの発達課題を乗り越えるためには、最初に勤務した学校の諸条件の重要性を指摘している。例えば、「校内での初任研修のあり方」「校内研修のあり方」「先輩教師からの指導・助言」「校長・教頭のリーダーシップ」「教職員間の人間関係など」の5項目を挙げており、それらは初任教师の成長に及ぼす影響が大きいとしている。これらは高校の初任教师が行うキャリア教育の授業においても大事な視点である。そして初任教师が総合探究の時間でキャリア教育の授業に取り組む過程において直面する問題を明らかにすることが重要である。

2 研究目的

本研究の目的は、高等学校のキャリア教育に取り組む初任教师が直面する課題とその支援方法を明らかにすることである。

3 研究方法

（1）調査対象

調査対象は、生徒の進路意識及び学習意欲や理解力などに差があり、指導が難しい生徒が在籍する高校に勤務する初任教师（以下、A教師）である。A教師の専門教科は農業科であり、宮城県の県立高校で職業専門学科を担当しており、1年生の副担任を務めている。A教師は副担任を務めるクラスでキャリア教育の授業を担当した。

A教師は2019年4月から7月までの期間、総合探究の時間に計6回のキャリア教育の授業に取り組んだ。6回の授業の全てを調査対象とし、そのうち第1回目及び第4回目は資料のみを利用した授業であり、それ以外は動画教材を利用して授業を行った。6回の授業の全てを調査対象としたのは、A教師の授業展開の仕方を比較・分析するためである。

（2）著者の位置付け

著者は就職支援担当教員として日常、A教師をはじめとする教師に対してキャリア教育の助言や生徒・保護者への就職相談を担当している。2019年4月当初から、観察者としてA教師の授業観察をし、授業設計の助言をする立場として実践に関与している。

（3）データの取得方法

データの取得方法は、6回の授業をビデオカメラで観察者が撮影・記録した。授業終了後、観察者は映像を再生しながら逐次文字化し授業記録を作成した。さらにA教師と観察者は授業の録画ビデオを再生しながら、澤本ほか（2016）が提唱する対話リフレクションを行い、その内容を観察者が録音し逐次文字化して授業実践プロトコルを作成した。

(4) 分析方法・手順

分析方法・手順の概略は次の通りである。授業記録を基にA教師が発言した内容を小見出しのような文字で表すために、質的データ分析法（佐藤2008）を参考にコーディング化した。例えばA教師が総合探究についての説明を行っていたら、「総合探究の説明」とコードを作成した（表1）。そして分析手順としては、その出現回数を丸数字で表記した（表1）。さらにコードを基にカテゴリーの項目名を作成した。カテゴリーの作成では、芥川・澤本（2003）及び村松・渡辺（2008）のカテゴリー化の手法も参考にした。カテゴリー化ではサブカテゴリー（7つ）及びカテゴリー（4つ）に整理した（表2）。

次にこのコードと数字をカテゴリーに反映させた。上記の例でいえば、「総合探究の説明」が1回出現した場合は、カテゴリーの「項目内容」欄に「総合探究における学習の説明」と記入し、「評価+」の欄には「1」と記入した（表2）。反対に、「本時の目標の板書なし①」は、本時の授業において学習目標を板書しなかった場面があったという事実を1として表し、これはマイナス評価として「評価-」の欄に「1」と記入した（表2）。なお、6回の授業についてこのような分析方法・手順を繰り返した。

表1 第1回目授業記録（ビデオ）（一部）

<p>A教師：初任教师</p> <p>A教師1：総合的な探究の時間。基本的に持つのは僕です。まず自分は何者なのかと言うのを知っておくのが大事です。例えば今Y高校に入学して1ヵ月しか経っていませんが、この先進路のことを考えなさいと言われても、授業のことで手一杯で将来の進路のことを考える余裕はないよと思っています。普段の授業はこれからの進路を考える上での保険だと思ってください。例えば数学が不得意な人もいます。私も不得意でした。しかし就職する時、数学を使わない会社を希望するとすると数は限られてしまいます。その時点で自分の選択肢は狭くなってしまいます。しかし数学が必要な会社であった場合は、ある程度数学を勉強していれば焦ることはないし、今までの数学の基礎にさらに勉強を重ねるだけで済みます。</p> <p>その他に国語であれば会社に入った時、文章を作成したり、レポートを作成したりいろいろな場面で役に立つので、国語はやはり勉強しなくてははいけません。英語だって、これから外国人がいっぱい日本にやってくるわけですから、やはり勉強しておかなければなりません。このように勉強は、やはり就職の保険だと思えば苦手な勉強でも何とかやんなきゃいけないと思います。</p> <p>そこで今自分は何が苦手なのか、自分は今どういう状態に置かれているのかなどいうのを知ることが大事です。今日は現在の自分を知るというプリントを配りますのでみんなにそれをやってもらいます。</p> <p style="text-align: center;">（本時の目標を板書せずに、説明が長すぎた）</p> <p><総合探究の説明>① <本時の目標の板書なし>① <本時の目標の説明あり>① <学習内容の説明が長すぎ>① <導入段階：用語の不適切な使用>（就職の保険）①</p> <p>（以下省略）</p>
--

表2 第1回目授業実践カテゴリー分析結果 (総計 50)

カテゴリー	サブカテゴリー	項目内容	評価 (+)	評価 (-)	
A 授業者	a 心的状態	1 心の余裕		1	
		2 丁寧な言葉遣い	1		
		3 落ち着きのある態度	1		
		4 賞賛の態度	1		
B 指導方法	a 授業の導入	1 総合探究における学習の説明	1		
		2 本時の目標の説明	1		
		3 本時の目標の板書		1	
		4 学習内容等の説明時間の長さ		1	
		5 用語の適切な使用		1	
	b 授業の展開	1 学習活動について			
		(1) 生徒に話し合いの場面を設定	1		
		(2) 生徒に考えさせ発表させる内容		1	
		(3) 発展問題についての事前準備		1	
		2 指導上の留意事項について			
		(1) 適切な説明	2		
		(2) 思考の広がり			
		生徒の発言内容を他の生徒の参考にさせる		1	
		生徒の発言後、他の生徒にも内容を確認する		1	
		(3) 発問内容			
		本時の目標を踏まえた発問 (なし)		1	
		補助発問	1		
		(4) 指名 (指名の方法が適切)		1	
		(5) 板書 (1回もなし)		1	
		(6) 調べ学習	1	1	
		(7) スマホの使用上のルールに関する指導	1		
		(8) 短い文章で記入させる指導	1		
		(9) 生徒の把握			
次の学習への早い転換、理解・記述量の程度		5			
真剣に学習中での雑談		1			
疑問を抱く生徒の把握		1			
スマホを所持していない生徒の把握		1			
質問者への丁寧な回答	1				
(10) 指示の適切さ	2	2			
時間設定の適切さ		2			
(11) 用語の適切な使用		1			
c 授業のまとめ	1 本時の目標の達成				
	キャリア能力に基づく説明			1	
	2 まとめ方				
C 事前準備	a 教材 (資料)	1 本時の目標の検討			
		学校の教育目標、学科の教育目標の理解		1	
		教材の準備		1	
	b ICT	1 スマホでアクセスする適切なサイトの事前確認		1	
2 ICT環境 (台数、接続状態、使用教室等) の確認			1		
D 学習者 (生徒)	a 授業中の態度	1 授業者の説明を静かに聞いている。	1		
		2 授業者の冗談に反応しやすい (騒がしくなる)		1	
		3 考えを発表 (発言) する際の声の大きさ		3	
	合計			16	34

4 結果と考察

A教師による6回のキャリア教育の授業実践から取得したデータを分析した結果、A教師が高校のキャリア教育の授業に取り組む過程で直面した課題が授業設計に関する事項であることが分かった。具体的には学習目標、教材、発問、板書、そして指導方略などに関する理解が不十分なことであった。

なお、A教師による6回のキャリア教育の授業実践の大まかな様子は、「主な評価項目別評価一覧」(表4)を通して把握できる。その中でプラス評価とは該当項目の内容が授業で出現した回数を意味する。マイナス評価とは該当項目の内容が授業で出現しなかった回数を意味する。最初にA教師の6回の授業について「プラス評価及びマイナス評価になった項目数一覧」(表3)を通して概観する。

表3 プラス評価及びマイナス評価になった項目数一覧

	第1回目	第2回目	第3回目	第4回目	第5回目	第6回目
プラス評価数	16	71	69	74	26	65
マイナス評価数	34	19	16	27	20	6
総評価数	50	90	85	101	46	71

表3から次のことが分かった。第1回目の授業は総評価数が50と他の回の授業よりも少なく、しかもプラス評価数が16と他の回よりも著しく低かった。これは第1回目の授業でA教師は何を重点的に指導すればよいか分からず、不安な状態になり、配布された資料を説明するだけの単調な授業展開になったのが要因と考える。事実第1回目の授業では、A教師の「心の余裕」がマイナス評価を示しており、不安な状態で授業に臨んでいたことが分かった。その要因には初めてキャリア教育の授業に臨む緊張感に加えて、授業設計が不十分であったことは否めない。第2回目以降は徐々に改善が見られた。

次に表4の「主な評価項目別評価一覧」も参考にしてA教師による6回のキャリア教育の授業実践の状況を概観する。第1回目の授業では「生徒に考えさせ発表させる内容を理解」「本時の目標を踏まえた発問」などの項目がマイナス評価であった。これは、先述したとおりA教師の授業設計が不十分であったことを表している。第2回目の授業ではプラス評価が71であり、これはA教師の授業にある変化が起きたことによるものと考えた。その変化とは授業に動画教材を取り入れたことである。第3回目の授業はプラス評価が多く、特に「教師による板書」「本時の目標を踏まえた発問」等の各項目のプラス評価が高い数値を示したことから一定の成果が出た授業であった。第3回目の授業も動画教材を利用したので、それが成果に繋がった要因と考える。第4回目の授業は教材として動画を利用しない授業であり、キャリア教育関係の冊子の記事を参考にして数枚の資料を作成し、それを使用していた授業であった。A教師は用語等の説明に必要な以上の時間をかける場面が見られるなど時間配分が不十分な点が問題であることが分かった。第5回目の授業は動画を教材として利用した授業であり、第2回目・第3回目と同様に一定の成果を期待したが、結果は内容の薄い授業になった。授業記録を点検したところ、A教師の基礎的・汎用的能力の捉え方に問題があることが分かった。つまりA教師は基礎的・汎用的能力を具体化した場合の能力の理解が不十分であり、誤解をしていたことが分かった。そして第6回目の授業は第5回目の反省・教訓を役立てることによって成果を上げた。

6回の授業実践をとおしてA教師の課題を要約すると授業設計が不十分であること、基礎的・汎用的能力の4つの能力を具体化する理解が不十分なこと、そして基礎的・汎用的能力と総合探究の時間で育成する資質・能力の関連付けが不十分なことの3つであることが分かった。

表4 主な評価項目別評価一覧

評価項目	第1回目	第2回目	第3回目	第4回目	第5回目	第6回目
A-a 心的状態						
1 心の余裕	-1	1	1	-1	-1	1
2 落ち着きのある態度	1	1	1	1	-1	1
B-a 授業の導入段階						
1 本時の目標の説明	1	1	-1	1	-1	1
2 説明時間の長さ	-1	1	-1	-1	1	1
B-b 授業の展開段階						
1 話し合いの場面の設定	1	-1	-1	-1	-1	-1
2 生徒に考えさせ、発表させる内容を理解	-1	4	5	5	2	2
3 ビデオ教材（動画）の活用	-1	1	1	-1	1	5
4 教師の説明の適切さ	2	4	1	1	1	6
5 指示の適切さ	0	1	4	5	4	3
6 生徒の発言内容を他の生徒の参考にさせる	-1	5	1	2	-1	2
7 指名（人数又は延回数）	-1	12	5	20	-1	7
8 教師による板書（導入時と展開時の合計）	-1	3	11	5	1	7
9 本時の目標を踏まえた発問	-1	9	9	10	2	7
B-c 授業のまとめの段階						
学習の目標の達成	-1	1	1	1	-1	1
C-a 教材（資料等を含む）						
教材等に本時の目標が反映	-1	1	1	1	1	1
D-a 生徒の授業中の態度						
自分の考えを答えている	3	12	8	13	-1	8

6回の授業実践では、それぞれ授業実践が終了した後、A教師と観察者（筆者）との間で対話リフレクションを行った。A教師が直面した問題の解決にあたり、対話リフレクションが大きな役割を果たしたことが分かった。対話リフレクションでは意見交換が活発に行われ、一部を除き解決を図ることができた。その意味では、澤本ほか（2016）が述べている対話リフレクションがA教師の考えや疑問を深く掘り下げる点で有効であり、このことから周囲の教師の果たす役割は大きいと分かった。

例えば1つ目の課題である授業設計の不十分さの解決として、指導案の作成を試みた。指導案は観察者とA教師が意見交換しながら解決策を探る上で一定の効果があった。A教師は観察者から指導案の作成や動画教材の選択の方法などの支援を受けて、それを基に第2回目の授業に臨んだ。その結果大きな改善を図ることが出来たのである。なおこの時に使用した指導案は表5の通りである。なお、この指導案は3つめの課題である基礎的・汎用的能力と総合探究の時間で育成する資質・能力（思考力、判断力、表現力の育成等）の関連付けを図る上でも参考になった。

表5 A教師による第2回授業実践の指導事例（動画教材を利用した授業）
（指導過程）

段階	学習活動	形態 時間	○ 指導上の留意点 △ ICT活用場面	評価規 準・ 評価方法
導入	T「今日は飲食店で働く職人（うどん職人）の例を取り上げます。その働く様子をビデオで見ることにします。 T「職人の仕事をとおして様々なことを理解しましょう」	一斉 10分	○動画を見ながら気付いたこと及び感想をメモするように指示する。	
展開	1 ビデオの視聴 (発問1) T「職人は仕事に対してどのような考えで取り組んでいましたか？」 (補助発問) T「職人のコメントを思い出して、それを参考に考えてみよう」 (発問2) T「職人は困難な場面に出会ったとき、どうしましたか？」	一斉 15分	△iPadをインターネットに接続し、動画をテレビに映す。 ○生徒に意見を求める。出ない場合は指名する。それでも出ない場合は補助発問を行う。 △職人のコメントの場面をiPadで再生して振り返る。 ○生徒に意見を出させる。出ない場合は指名する。それでも出ない場合は補助発問を行う。	思考・判断・表現 (意見の表明) (メモする様子)
展開	(補助発問) T「誰かの力を借りて解決しようとしませんでしたか？」 (発問3) T「職人や製造の仕事、飲食店はどのような点で社会の役に立っていると思いますか？」 4 職業（職種）と業種の一例について説明を聞く。 5 事後アンケートに回答する。	一斉 10分 5分 5分	○仕事の過程では良好な人間関係が重要な点に気付かせる。 △職人のコメントの場面をiPadで振り返る。 ○約5分間考えさせる。その後、席が隣同士の生徒で考えさせる。 ○考えた結果を発表させる。 ○職人の技術が、品質のよい食品づくりに繋がることに気付かせる。それが人や社会全体の豊かな生活の実現に貢献していること、つまり社会形成にとって重要であることを理解させる。	思考・判断・表現 (意見の表明) (定められた文字数で記述する)
まとめ	今日のポイントを振り返り、確認する。	5分		

なお、動画教材は、NHK for Schoolの職業ガイダンスの一部を利用した。

2つ目の課題である基礎的・汎用的能力の4能力を具体化する理解力に欠けることの解決としては次のような対話リフレクションが有効であった。第3回目の対話リフレクションを例に挙げると、観察者(B)と指導教員(C)はA教師(A)の授業展開に疑問を呈しつつ、4能力の1つである課題対応能力を具体的にどのように指導すればよいかという点でA教師に対して助言を行った(表6)。

表6 第3回対話リフレクションの中でキャリア教育に関する部分の一部抜粋

	対話プロトコルの内容
B19	今日はキャリア教育のどういう能力を生徒たちに身に付けさせたいと思ったのか。今日の授業で、もし課題対応能力が大事だと教えたいのであれば、主人公がうまく溶接ができないという課題をどのように解決しようとしたのでしょうか。そのことについて考えさせればよかった。したがって、その場面までビデオでさかのぼってもよかった。極端に言えばそういうことを教えるだけでも今日の狙いとしては良かったと思う。だから今日の授業はキャリア能力の4つの能力の何に特に関係した人なのかなと言うことをはっきりさせてほしかった。
C 5	課題を乗り越えようとするために、主人公はどうしたのかを生徒たちに考えさせる場面があってもよかったんじゃないのかなと思います。今回はまずそこが1つ目のポイントですね。
B22	やりがいを比較して記入しなさいと指示したけれど、やりがいと言うのはそれぞれの職業によって違うのではないかと思います。食品を作る人々、うどん職人のやりがいと、素晴らしい工業製品を作って取引企業などに納入する人のやりがいはそれぞれあっていいんじゃないかなと思う。
A22	はい、そう思います。比較しようと言った意味は各自のやりがいを考えることによって、自分の適性はどちらの職種に合うのかを生徒に考えさせたかったのです。それぞれの職種のやりがいの比較をさせたのは、生徒たちが自分の適性を考える上でどちらの職種が自分の適性に合っているかを判断させるためでした。
B23	適性については、今日は特に問題ではないんです。適性についてはまた後で考えさせればいいことであって、今日は特に関係ありません。今日は課題対応能力と言うものがどういう能力で、その能力を身に付けるにはどうしたらいいのでしょうかということを生徒に理解させることが大事なのではないでしょうか。 例えば主人公がいろんな人に聞いて課題を解決できたのは普段から人間関係を他の人と豊かに保っていたからだと思うんですね。そういうことを生徒たちに理解させなければならないと思うのです。

3つ目の課題である基礎的・汎用的能力と総合探究の時間で育成する資質・能力（思考力、判断力、表現力の育成等）の関連付けが不十分であることの解決としては先述した通り表5の指導案は参考になった。しかしその前提として探究過程の内容を検討することが必要である。文部科学省高等学校学習指導要領解説編(2018)では、総合探究の時間を通して育成する3つの柱の中で、「思考力、判断力、表現力等」の育成は、4つの探究のプロセス（課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現）を通して実現できることを示している。それを踏まえて研究対象校における4つの探究プロセスの内容を試みに作成した(表7)。4つの探究のプロセスが思考力、判断力、表現力等の育成に繋がるほか、「基礎的・汎用的能力」の育成にも関連付けなければならないことが分かった。

表7 研究対象校における思考力、判断力、表現力等の深まり（探究過程の例）

思考力、判断力、表現力の育成			
①課題の設定	②情報の収集	③整理・分析	④まとめ・表現
◎業種と職業（職種）の違いを理解する。 ◎工作上、他人との協働・協力の必要性を理解する。	様々な業種や職種で働いている人の様子を、動画や進路資料（手引き等）を活用して収集する。	働いている人たちの発言内容を分析したり、職業関係の資料やデータを基に分析したりする。	自らの考えを文章にまとめたり、グラフなどで表示したりできる。人の前で考えを発表できる。
基礎的・汎用的能力	「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の育成		

5 今後の課題

キャリア教育担当教師（進路指導主事）によるキャリア教育の全体計画の作成、学年主任によるキャリア教育と関連付けた総合探究の時間についての当該学年の年間指導計画の作成、A教師と同一教科の教師による教科の知識・技術を関連付けたキャリア教育の進め方などをどのように行うかが課題である。

6 おわりに

本研究の目的は、高等学校のキャリア教育に取り組む初任教師が直面する課題とその支援方法を明らかにすることである。本研究では6回の授業実践についてビデオカメラで撮影し、逐次文字化して授業記録を作成した。さらに対話リフレクションを行い、授業実践プロトコルを作成した。授業記録はコーディング化するとともに、コードを基にカテゴリー化を行い比較分析した。その結果、初任教師は多忙な日々の中でキャリア教育の授業を行うことに不安を抱えていること、特に分かりやすい授業を行う指導内容や指導方法で悩んでいることが分かった。その要因としては授業設計の力が不十分なこと、授業設計も含めて初任教師を支援する体制が必ずしも十分でないことが分かった。その解決のために周囲の教師が授業設計について初任教師を支援したり、授業後には対話リフレクションを行ったりした結果、初任教師はキャリア教育の授業に徐々に自信を持ち始めた。

研究上の課題は、普通科及び職業専門学科等の学科別に応じたキャリア教育の教材等の開発とその指導方法を明らかにすることである。そこには、キャリア教育の実施に伴う組織的な学校内外の連携・指導体制が含まれるだろう。実践上の課題は、キャリア教育の全体計画・実施計画の作成及び指導体制としてのTT（チームティーチング）の組織化、校外における諸機関（大学・企業・官公庁等）との連携である。

謝辞

本研究の実施にあたり明星大学准教授の今野貴之先生には研究の視点、研究方法、論文指導等の多岐にわたり懇切丁寧な細部に至るまでご指導を賜りました。ここに衷心より御礼申し上げます。また、研究にご協力いただいた学校の教職員の皆様にも感謝申し上げます。特に授業実践等に取り組んでいただいた初任教師のA先生にはご多忙な中ご協力をいただいたことに感謝申し上げます。そして折に触れて協力して学習に励んだゼミの仲間にも感謝申し上げます。

主な参考文献

芥川元喜, 澤本和子 (2003) 新卒臨時採用教師における実践的認識の形成 カード構造化法を適用した事例の考察. 日本教育工学雑誌, 27 (1) :93-104

- 浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治 (1998) 成長する教師－教師学への誘い.金子書房, 東京, pp.168-172
- 中央教育審議会 (2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について.文部科学省, 東京, pp.17-18, pp.25-26
- 文部科学省 (2011) 高等学校キャリア教育の手引き
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1312816.htm (参照日 2019.12.31)
- 文部科学省 (2018) 高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説総則編.東洋館出版社, 東京
- 文部科学省 (2018) 高等学校学習指導要領 (平成30年告示)
https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf (参照日 2019.12.11)
- 森脇一郎 (2018) 高等学校における職業指導の実践的課題—社会経験の少ない生徒に「将来の職業」を考えさせる難しさ—.流通科学大学論集—人間・社会・自然編—, 30 (2) :75-86
- 村松照美, 渡辺勇弥 (2008) 市町村新任保健師と熟練保健師の対話リフレクシオンの意味.山梨県立大学看護学部紀要, 10:49-58
- 内閣府 (2011) 平成23年度「若者の考え方についての調査」(若者の仕事観や将来像と職業的自立, 就労等支援等に関する調査)
- 佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法 原理・方法・実践, 新曜社, 東京
- 澤本和子, 授業リフレクション研究会 (2016) 国語科授業研究の展開—教師と子どもの協同的授業リフレクション研究—.東洋館出版社, 東京, pp.28-42
- 寺田盛紀 (2008) わが国におけるキャリア教育の課題—若干の通説的理解を見直す.日本労働研究雑誌, 573 (April) :54-57

(今野貴之准教授指導 2019年度修士学位取得)

アクティブ・ラーニングとカリキュラム・マネジメントの 一体的展開のための理論と方策に関する研究

～センゲ「学習する学校」論を第三の視点として～

内田 靖

〈サマリー〉

学習指導要領（平成29・30年告示）改訂では、アクティブ・ラーニング（AL）とカリキュラム・マネジメント（CM）を連動させた学校経営の展開が求められている。しかしながら、この連動は啓蒙的・比喩的な意味合いが強く、その理論化や方策化は示されていない。

本研究は、この連動による学校経営を「一体的展開」と称し、その理論化と方策化に取り組むことを目的としている。そして、本研究の副題の「センゲ『学習する学校』論を第三の視点として」が、理論化や方策化の共通性を導く概念となるとしている。

研究方法として、先行研究の文献解題によって仮説としての理論モデルを設定した。次に、この理論モデルをデータ分析（二次分析）によって検証するとともに精緻化を図ることで、理論モデルの説明可能性と学校現場における再現可能性を高めた。これら研究的な成果に加えて、学校現場への成果を導き出すための方策立案の方略を示した。

文献解題の結果として「『学習する学校』のAL・CMの一体的展開システム・モデル」を導き出すことができ、データ分析の結果、同モデルをデータ分析（二次分析）によって検証するとともに精緻化を図ることができた。

キーワード：アクティブ・ラーニング カリキュラム・マネジメント 学習する学校

はじめに

学習指導要領（平成29・30年告示）改訂では、その論点整理において「『アクティブ・ラーニング』と『カリキュラム・マネジメント』を連動させた学校経営の展開が、それぞれの学校や地域の実態を基に展開されることが求められる。」¹と述べられている。しかしながら、この「『アクティブ・ラーニング』と『カリキュラム・マネジメント』を連動させた学校経営」は、啓蒙的・比喩的な意味合いが強く、その理論化や方策化ははまだ示されていない。

本研究では、この「『アクティブ・ラーニング』と『カリキュラム・マネジメント』を連動させた学校経営」について、「アクティブ・ラーニングとカリキュラム・マネジメントの一体的展開のための理論と方策に関する研究」のテーマのもと、一体的展開のための理論化と方策化に取り組むことを目的としている。

ただし、アクティブ・ラーニングとカリキュラム・マネジメントに係るそれぞれの先行研究を一体的展開に理論化・方策化を行うには、新たな視点を持つことが求められる。その理由は次のとおりである。アクティブ・ラーニングの理論にカリキュラム・マネジメントの理論を取り入れる第一の視点やその逆である第二の視点は、他方の理論を自方の理論に取り入れるという一方通行的な考え方であり、これを本研究では「連携」と称した。この「連携」に対して、本研究における「一体的展開」とは、両者の考え方の相互通行のやり取りによって一層の相乗効果を上げるというものである。本研究では、

この「一体的展開」という第三の視点を取り入れることで、アクティブ・ラーニング（以下、「AL」という）とカリキュラム・マネジメント（以下、「CM」という）の理論について共通性を持って捉えられ、学校教育を効果的に進めるための具体的な議論がしやすくなると考えたのである。本研究の副題の「センゲ『学習する学校』論を第三の視点として」が、理論化や方策化の共通性を導く概念となるのである。

研究の方法としては、先行研究の文献解題による理論化を行い、仮説として理論モデルを設定する。そして、この理論モデルをデータ分析（二次分析）によって検証するとともに精緻化を図ることで、理論モデルの説明可能性と学校現場における再現可能性を高める。これら研究的な成果に加えて、学校現場への成果を導き出すため、方策立案の方略を示す。

第1章 文献解題による「アクティブ・ラーニングとカリキュラム・マネジメントの関係性」の研究

これまで取り上げた先行研究を大別し概観すると、ALとCMの連携や一体的展開には、3つの異なるアプローチを見いだせる。

1. 第1のアプローチ：アクティブ・ラーニング研究の視座から見るアプローチ

第1のアプローチは、AL研究の視座から見る「ALとCMの関係性」である。

ここでは、先行研究の「ALのカリキュラム化（溝上,2014）」²、「教師の主体的統合モデル（久我,2016）」³、「学校研究発展要因の4層モデル（木原・島田・寺嶋,2016）」⁴を文献解題した。いずれの研究もALの推進を原動力として、CMの構築を目指すものである。「ALのカリキュラム化」は授業からカリキュラムへとCMの対象領域を広げていた。「教師の主体的統合モデル」では、「ALのカリキュラム化」を超えて、CMの対象を教育活動から経営活動まで広げていた。「学校研究発展要因の4層モデル」では、さらに学校外部とのネットワークまでCMの対象範囲を広げていた。

いずれのアプローチも「教師集団などの学校関係者によるAL」を意識しているが、「学校研究発展要因の4層モデル」「教師の主体的統合モデル」「ALのカリキュラム化」の順でその意識の高さは強くなる。故に、ALの推進の原動力としての役割も強くなり、「学校研究発展要因の4層モデル」に至っては学校外部とのネットワーク化までCMの対象範囲が広まったのである。

いずれの研究も、ALの推進を原動力としてCMの構築を図っており、これは一方通行的に他方の考え方を取り入れるという意味の「連携」という関係性である。ALをより推進していくために、他方の考え方であるCM論を取り入れているともいえる。このように、第1のアプローチにおける関係性は、「連携」のレベルにあるといえる。

2. 第2のアプローチ：カリキュラム・マネジメント研究の視座から見るアプローチ

第2のアプローチは、CM研究の視座から見る「ALとCMの関係性」である。ここでは、まずはCMの前身である「教育課程経営モデル」から見た「ALとCMの関係性」について検証を行った。「安彦（1983）教育課程経営モデル」⁵、「高野（1989）教育課程経営モデル」⁶、「中留（1997）教育課程経営モデル」⁷のいずれも、授業を支えるという文脈で教育課程が捉えられている。溝上（2014）によれば、「『アクティブラーニング』は、主において高等教育で2000年代に入ってから盛んに用いられるはじめる用語のようである。」⁸とあるが、これは初等中等教育においては高等教育に遅れてALの用語が用いられているということである。このことから、CMがALの知見を取り入れるのは「教育課程経営モデル」の出現からしばらくの時間が経ってからであると解釈できる。

続いて、この3つの「教育課程経営モデル」の系譜にある加藤（2017）の研究を検証した。加藤（2017）⁹は「教育課程」と「カリキュラム」を同義語として捉えていることに特徴がある。教育課程経営の中で教科等横断的なALを実現しようとしていることから、「教育課程のAL化」と名付けるこ

とができる。

この後、第2のアプローチでは、CMの構築のために、ALの考え方を取り入れようとする先行研究を取り上げた。

一つ目は、「学校改善のためのLesson Studyの充実（倉本,2013）」¹⁰である。第1のアプローチで取り上げた久我（2016）の「教師の主體的統合モデル」が教師によるALの取組を推進する中でCMの構築を図るというアプローチであるのに対して、「学校改善のためのLesson Studyの充実」はCMを構築する中でALの推進を取り入れるという逆向きのアプローチであるといえる。

二つ目は、「サービスマーケティング（S・L）による、学校と地域を結ぶカリキュラム開発（中留・倉本,2001）」¹¹である。S・Lの学習内容や学習方法は、主体的・対話的に問いを立て課題解決を図るALのそれらと重なる。第1のアプローチで取り上げた木原・島田・寺嶋（2015）の「学校研究発展要因の4層モデル」のアプローチがALからCMに向かっているのに対して、中留・倉本（2001）のアプローチは、カリキュラム開発や学校改善というCMの構築から、S・LというALの学習内容や学習方法へと向かっているアプローチであるといえる。

いずれの研究も、CMを構築していく中でALの推進を役立てており、その関係性は両者の考え方の相互通行のやり取りによって一層の相乗効果を上げるという「一体化」のレベルには至っていない。CMの構築をより進めていくために、他方の考え方であるAL論を取り入れているともいえる。このように、第2のアプローチにおける関係性も、第1のアプローチと同様に、「連携」のレベルにあるといえる。

3. 第3のアプローチ：アクティブ・ラーニングとカリキュラム・マネジメントの一体的展開による学校教育の推進

第3のアプローチは、「ALとCMの一体的展開による学校教育の推進」である。本研究において大切な概念なので繰り返すが、「一体化」とは、一方通行的に他方の考え方を取り入れるという意味の「連携」を乗り越えて、ALとCMの考え方の相互通行のやり取りによって一層の相乗効果を上げるという概念である。

まず、ALとCMの「一体的展開」に示唆を与える先行研究として、「『学び合い』で始めるCM（西川,2017）」¹²を取り上げた。続いて、「ALとCMの連動」と称して、山崎（2017）¹³を取り上げた。前者は、CMの構築の前提に教師集団のALの推進があってこそという考え方が根底にあるので、ALとCMによる相乗効果は見られるもののALに軸足がある「一体化」であるとし、「不完全な一体化」と結論付けた。一方、後者はALとCMの「連動」と称して「一体化」の概念に迫ってはいるものの、授業レベルが中心の一体化であり、また啓蒙的な言及にとどまっているので、「やや弱い一体化」と結論付けた。しかしながら、いずれの研究もALとCMの「一体的展開」に示唆を与えるものである。

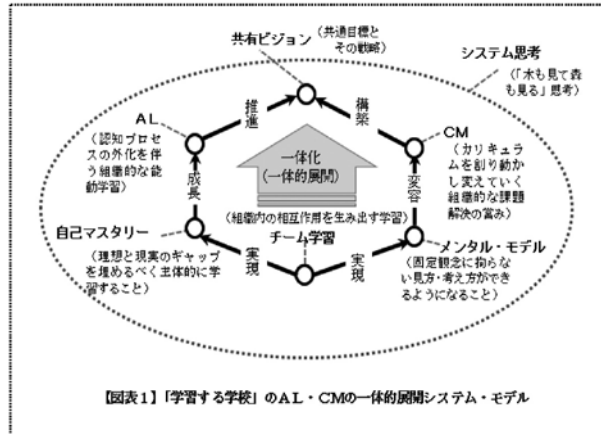
そして、第3のアプローチの後半では、第2章につなげる命題とするべく、ALとCMの「一体的展開」の視点を持つと考えられる「学習する学校（センゲら,2014）」¹⁴を第三の視点として取り上げた。

このセンゲ「学習する学校」論では、「システム思考」のディシプリン（理論・技術・課題）が通貫するシステムの中で、ディシプリン「チーム学習」の実現が原動力となって、ディシプリン「自己マスタリー」の成長とディシプリン「メンタル・モデル」の変容が図られる。この「自己マスタリー」の成長と「メンタル・モデル」の変容は、「チーム学習」のより高い実現により、それぞれALの推進とCMの構築へとつながる。そして、ALの推進とCMの構築が「チーム学習」による「一体化」によって、ディシプリン「共有ビジョン」をより高く実現するのである。

センゲ（1995）¹⁵は「システム思考の可能性を現実のものにするには、共通のビジョンを築き、メンタル・モデルを意識化し、チーム学習を進め、個人の習熟をはかる自己マスタリーの訓練もまた必

要である。」と述べている。本研究では、このシステム思考にALの推進とCMの構築という「一体的展開」を統合し、5つのディシプリンとALの推進、CMの構築が関係性を持って有効に機能することによって共有ビジョンがより高く実現されると考える。

この統合されたシステムを本研究では、「【図表1】『学習する学校』のAL・CMの一体的展開システム・モデル」と名付けた。次章においては、本章において文献解題から導き出したモデルについて、データ分析の手法を用いて検証しさらなる精緻化を図りたい。



【図表1】『学習する学校』のAL・CMの一体的展開システム・モデル

また、本章の文献解題から、ALとCMの「連携」や「一体的展開」には、ALとCMを結び付ける結節点として、教師集団のALと子どものCM（カリマネ）が重要であるということもわかった。

第2章 データ分析による「アクティブ・ラーニングとカリキュラム・マネジメントの一体的展開」に関する研究

本章では、第1章の文献解題から導き出した「【図表1】『学習する学校』のAL・CMの一体的展開システム・モデル」について、データ分析による検証を通じて、センゲ「学習する学校」論を第三の視点としてALとCMの一体的展開を推進することの正当性を主張した。

1. 仮説と変数の設定

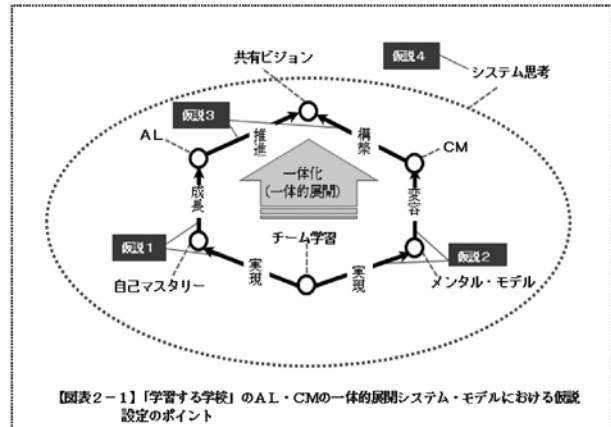
「『学習する学校』のAL・CMの一体的展開システム・モデル」の検証を行うために、以下の4つの仮説を設定した。そして、仮説がすべて支持された場合、同モデルの正当性が主張されたものと判断することにした。

- 仮説1：チーム学習の実現が高まるほど、自己マスタリーの成長を通じてALの推進が図られるという連関がある。
- 仮説2：チーム学習の実現が高まるほど、メンタル・モデルの変容を通じてCMの構築が図られるという連関がある。
- 仮説3：ALの推進、CMの構築は、それぞれが共有ビジョンの実現につながるという連関がある。
- 仮説4：仮説1～3すべてが支持され、かつ、システム思考を除く4つのディシプリンとALの推進、CMの構築のすべての関係性に正の相関が見られた場合、「『学習する学校』のAL・CMの一体的展開システム・モデル」にはシステム思考が通貫している。

データ分析の変数に使用するデータは、文部科学省「全国的な学力調査（全国学力・学習状況調査）」の平成31年度の「匿名データ」¹⁶から引用した。この「匿名データ」のうち、中学校に対する「学校質問紙」¹⁷に係る個票を用いて、「『学習する学校』のAL・CMの一体的展開システム・モデル」に関する変数を設定するとともにその関係性を分析する。

具体的な変数としては、「『学習する学校』のAL・CMの一体的展開システム・モデル」において「目的」として用いられている「共有ビジョン指数」と、「要素」として用いられている「自己マスタリー指数」、「アクティブ・ラーニング指数」、「メンタル・モデル指数」、「カリキュラム・マネジメント指数」、「チーム学習指数」の6つである。この6つの変数について、「学校質問紙」からそれぞれの変数にふさわしい質問を選択し、合成変数として組成した。

なお、同モデルには「関係性」の概念として「システム思考」が通貫している。しかしながら、「システム思考」は同モデル内の関係性がすべて仮説どおり支持されれば実証されるものであるため、変数としては設定しない。これは、「システム思考」とは「他の4つを統合する第5のディシプリン」(センゲ,1995,注15)であることを根拠としている。



【図表2-1】『学習する学校』のAL・CMの一体的展開システム・モデルにおける仮説設定のポイント

2. 仮説の検証

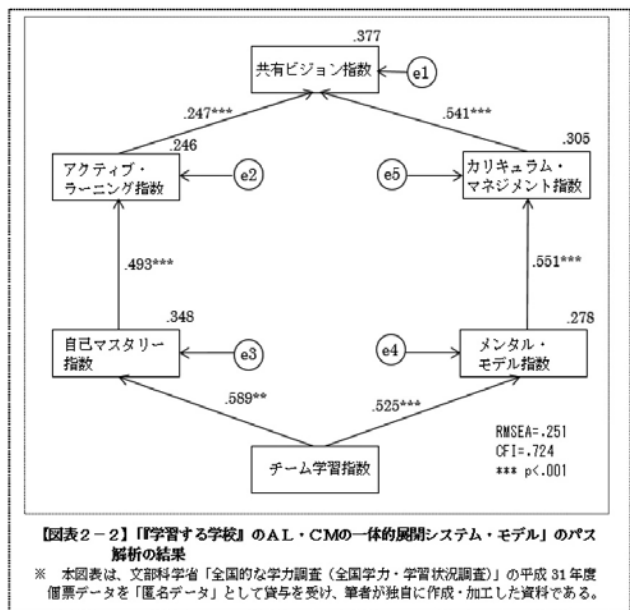
「図表2-2」により、標準化係数について、「チーム学習指数」から「自己マスタリー指数」は0.589、「自己マスタリー指数」から「アクティブ・ラーニング指数」は0.493と高く、また、 $P<.001$ と対立仮説が成立している。したがって、3つの変数に連関が見られたので、仮説1は支持された。

「図表2-2」により、標準化係数について、「チーム学習指数」から「メンタル・モデル指数」は0.525、「メンタル・モデル指数」から「カリキュラム・マネジメント指数」は0.551と高く、また、 $P<.001$ と対立仮説が成立している。したがって、3つの変数に連関が見られたので、仮説2は支持された。

「図表2-2」により、標準化係数について、「アクティブ・ラーニング指数」から「共有ビジョン指数」は0.247とやや低いものの一定の連関は見られた。一方、「カリキュラム・マネジメント指数」から「共有ビジョン指数」は0.541の連関が見られた。また、 $P<.001$ と対立仮説が成立している。したがって、仮説3は支持された。

仮説1～3すべてが支持された。加えて、「図表2-3」により、システム思考を除く4つのディシプリンとALの推進、CMの構築のすべての関係性に0.3以上の正の相関が見られるとともに、すべての関係性において対立仮説が成立している。

以上により、仮説1～3すべてが支持され、かつ、システム思考を除く4つのディシプリンとALの推進、CMの構築のすべての関係性に正の相関が見られた。よって、仮説4は支持された。したがって、『『学習する学校』のAL・CMの一体的展開システム・モデル』には、システム思考が通貫している。



【図表2-2】『学習する学校』のAL・CMの一体的展開システム・モデルのパス解析の結果

※ 本図表は、文部科学省「全国的な学力調査(全国学力・学習状況調査)」の平成31年度調査データを「匿名データ」として貸与を受け、筆者が独自に作成・加工した資料である。

	共有ビジョン指数	自己マスタリー指数	アクティブ・ラーニング指数	メンタル・モデル指数	カリキュラム・マネジメント指数	チーム学習指数
共有ビジョン指数	1.000	-	-	-	-	-
自己マスタリー指数	0.387**	1.000	-	-	-	-
アクティブ・ラーニング指数	0.373**	0.372**	1.000	-	-	-
メンタル・モデル指数	0.329**	0.504**	0.321**	1.000	-	-
カリキュラム・マネジメント指数	0.483**	0.423**	0.396**	0.397**	1.000	-
チーム学習指数	0.374**	0.465**	0.354**	0.392**	0.460**	1.000

** p<.01 (n=922)

【図表2-3】『学習する学校』のAL・CMの一体的展開システム・モデルの相関分析の結果

※ 本図表は、文部科学省「全国的な学力調査(全国学力・学習状況調査)」の平成31年度調査データを「匿名データ」として貸与を受け、筆者が独自に作成・加工した資料である。

第3章 「アクティブ・ラーニングとカリキュラム・マネジメントの一体的展開による学校教育の推進」 の方策立案の方略

本章では、システム・モデルを踏まえて、効果的な学校教育につながる、いくつかの方策立案のための方略の提案を試みた。

その前提として、方略の提案を行うに当たって、第1章や第2章から導き出されたシステム・モデルにおける「目的」や「要素」の「関係性」である連関という考え方を一貫して持ち合わせることにした。なぜならば、これまでの検証で明らかにされたように、システム・モデルをよりよく機能させるには、「目的」や各「要素」の「関係性」をより強く連関させることによって「目的」の達成をより高められるからである。

そして、システム・モデル全体の連関を見るということは、連関の考え方を持ってシステム全体の「構造」を見るということである。システム・モデルにおける「目的」や「要素」の関係を連関という考え方をもって、構造的に見て、「レバレッジ」の入れどころ（着眼点）を見つけ出すことが、実践的な方策立案のための方略の要諦である。

その結果、目標や計画の設定・編成の連関として、上位と下位の目標や計画の連関を図ることやシステム全体の目標や計画の連関を図ることにレバレッジを見出す方略を示すことができた。また、目標や計画の実施・評価・改善においてもその連関を意識しながら考え行動することにレバレッジを見出す方略を示すことができた。

本システム・モデルが、そのようなシステムの構造化の役割を果たせればよいと考える。

おわりに

1. 本研究の成果

本研究の成果の一つは、センゲ「学習する学校」論を第三の視点として、学校教育をよりよくするために、ALとCMの一体的展開の構造を明らかにしたことである。この一体的展開とは、「ALとCMの考え方の相互通行的なやり取りによって一層の相乗効果を上げる関係性を表す概念」である。なお、第一の視点とはALがCMの考え方を一方通行的に取り入れる視点であり、第二の視点とはCMがALの考え方を一方通行的に取り入れるという視点である。この第一・二の視点では、一体的展開を構造的に説明できないので、第三の視点としてセンゲ「学習する学校」論を採用することにしたのである。このセンゲ「学習する学校」論を第三の視点として、文献解題とデータ分析の両面から、ALとCMの一体的展開について、啓蒙的な域を超えて、その構造を明らかにしたことが本研究の成果の一つである。

本研究の成果の二つ目は、システム思考について要素還元主義的な分析を行ったことである。「システム思考」に基づくシステムにおいては、それを要素に分解して、それらの関係性をデータ分析によって明らかにすること、つまり、要素還元主義的な分析は不向きである。そこで、本研究では、まずは文献解題によって、ALとCMの一体的展開を「システム思考」に組み入れることの正当性を主張した。その上で、それをデータ分析でさらに強化することにした。しかしながら、類似した内容を採用した要素同士の関係性の分析に対しては、「そもそも似ている要素同士であるから連関するのは当然である。」との批判も出てくるはずである。そこで、変数の設定理由については根拠も示しながら丁寧に説明したのである。ただし、このように、「分析主義」や「要素還元主義」にはなじまない「システム思考」を、データ分析によってその構造を明らかにしたことには一定の意義はある。一方で、「システム思考」では、要素間の関係性が「システム思考」であるが故に重なっていたり融合したりしているので、データ分析を行うには一定の限界があるという批判も受け入れざるを得ない。

本研究の成果の三つめは、理論的な成果に加えて学校現場に対する実践的な成果を導き出したこと

である。本研究の目的は、「ALとCMの考え方を有機的に一体化（一体的展開）させることで、学校教育の効果が一層高まることを明らかにすること」である。そこで、その知見を研究成果にとどめることなく、学校現場の実践に生かす方策立案のための方略の提示にまで踏み込んだ。しかしながら、各学校現場へ導入するにはその学校の実態に合ったカスタマイズ（設定の変更）がさらに必要だろう。

2. 本研究の課題

本研究の課題の一つ目は、データ分析において、二次分析を行ったことにあると考える。二次分析では、質問の出題者の意図が本研究において求めたいデータ結果と完全に整合することはあり得ないからである。

また、システム思考が通貫した『学習する学校』のAL・CMの一体的展開システム・モデル」に対して量的分析を行ったことである。なぜならば、システム思考が通貫するシステムは「目的」や「要素」の強い結びつきから成る「関係性」で成り立っており、要素還元主義的な分析や分析的な分析には不向きだからである。そこで、量的分析と文献解題の二面から同モデルの正当性を主張したところである。そもそも強固な関係性から成るシステムを「目的」や「要素」に分解した点は、十分な説明を加えたとしても、ある程度の批判は免れないであろう。

今後は、本研究の『学習する学校』のAL・CMの一体的展開システム・モデル」とDanielH.Kim (2001)¹⁸の「成功循環モデル」の関係性を検証したい。本研究のモデルを「成功循環モデル」と関連付けることで、成功のスパイラルを導き出せると考えられるからである。

主な引用・参考文献

- 1 中央教育審議会『教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）』中央教育審議会,2015,p.17
- 2 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂,2014,p.126
- 3 久我直人（2016）「信頼ベースの学級経営・学校経営にもとづくアクティブな学びづくり」,村川雅弘編著『実践!アクティブ・ラーニング研修』ぎょうせい
- 4 木原俊行・島田希・寺嶋浩介（2015）「学校における実践的研究の発展要因の構造に関するモデルの開発-『専門的な学習共同体』の発展に関する知見を参照して」,『日本教育工学会論文誌』
- 5 安彦忠彦（1983）「教育課程の経営」,岡津守彦監修『教育課程事典総集編』小学館,p.368
- 6 高野桂一（1989）「教育課程経営の科学とは何か」高野桂一編著『教育課程経営の理論と実際』教育課程研究所,p.34
- 7 中留武昭「教育課程経営に焦点をあてた校長のリーダーシップスタイルの考察-学校改善を規定する学校文化との関連性をベースにして」九州大学教育学部紀要（教育学部門）第42集,p.80
- 8 溝上（2014）,前掲2,p.4
- 9 加藤幸次『カリキュラム・マネジメントの考え方・進め方』黎明書房,2017
- 10 倉本哲男「小中連携教育における Lesson Study と Curriculum Management に関する実証的研究 - Project Management 論構築の基礎研究 -」,『佐賀大学文化教育学部研究論文集第17集第2号』,2013
- 11 中留武昭・倉本哲男「学校と地域を結ぶカリキュラム開発の新たな展開 - 米国のサービスラーニングに焦点を当てて -」,『九州大学大学院教育学研究紀要,2001,第4号（通巻第47集）』,2001
- 12 西川純『学び合い』で始めるカリキュラム・マネジメント』東洋館出版社,2017
- 13 山崎保寿「次期学習指導要領の改訂に備える学校経営の課題と展望 - 教育方法としてのアクティブ・ラーニングの効果的導入 -」,『学校経営研究第42巻』,2017
- 14 ピーター・M.センゲ・ネルダ・キャンブロン=マッケイブ・ティモシー・ルカス・ブライアン・スミス・ジャニス・ダットン・アート・クライナー（2000）,リヒテルズ直子訳（2014）『学習する学校子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』英治出版
- 15 ピーター・M.センゲ（1995）,守部信之・飯岡美紀・石岡公夫・内田恭子・河江裕子・関根一彦・草野哲也・山岡万里子訳（1995）『最強組織の法則 新時代のチームワークとは何か』徳間書店
- 16 文部科学省は、「全国的な学力調査（全国学力・学習状況調査等）」について、調査結果の個票データ等を大学等の研究者や国等の行政機関の職員に一定期間貸与している。この貸与には、「個票データ」と「匿名データ」があり、前者は「学校名も含む、全ての情報が含まれるデータの中から、申出される研究に必要な最小限の範囲のデータに限って、有識者会議による審査の上、貸与」するものであり、後者は「匿名化を図った上で、全国の児童生徒から一定割合を、無作為に抽出されたデータ」を貸与するものである。（「個票データ等の貸与に係るガイドライン等」より）

- 17 文部科学省 (2019) 「平成31年度 (令和元年度) 全国学力・学習状況調査 報告書 児童生徒一人一人の学力・学習状況に応じた学習指導の改善・充実に向けて 質問紙調査」
https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/report/data/19qn_01.pdf
(最終検索日: 2019年12月15日)
- 18 Daniel H.Kim (2001) 『“What Is Your Organization’s Core Theory of Success?” in his Organization for Learning: Strategies for Knowledge Creation and Enduring Change』 Pegasus Communications,p.78

(吉富芳正教授指導 2019年度修士学位取得)

修士論文概要

循環する保育

～プロジェクト保育の実践を通して考える 「一斉保育」と「自由保育」の循環関係～

土井 敬喜

本研究では、本稿の目的は、「一斉保育」と「自由保育」の関係について、プロジェクト保育に関する検討を通じて、「循環する保育」という提案を行うことにある。そもそも、一斉保育と自由保育を相対して、概念としては比べられないのではないかと感じている。1989年の「幼稚園教育要領」改訂等により、「一斉保育」主流から「児童中心主義カリキュラム」・「自由保育」主流の保育へと大きな転換をし、近年の幼児教育に大きな影響を与えている。「一斉」だ「自由」だといった「文脈依存的で相対的な概念」でとらえられていることを指摘し、相互が密接にかかわりあう関係性を考察した。

その結果、その2つの保育形態が持つ性格を循環しながら保育することが大切であり、加藤（1993）が述べている保育者「主体」-子ども「主体」の「共感的関係」が大切であることが示唆された。

またその関係性は、決して新しい保育形態ではなく、保育現場において日常的に行われている生活そのものなのである事を再認識することとなった。

キーワード：一斉 自由 プロジェクト 協同 主体 循環

本稿の目的は、「一斉保育」と「自由保育」の関係について、プロジェクト・アプローチに関する検討を通じて、「循環する保育」という提案を行うことにある。以下、本稿では、「一斉保育」と「自由保育」の先行研究や概念の検討を行うとともに、筆者が保育教育を実践する場である南大野幼稚園の取り組みを通して、「循環する保育」という提案を事例的に示すこととする。よく「一斉保育と自由保育はどちらがいいの？」という素朴な疑問があるが、筆者は、厳密にいうと一斉保育と自由保育を相対して、概念としては比べられないのではないかと感じている。例えば自由保育と一斉保育の関係性について河邊（2005）は、保育者自身が「自由」「一斉」という形態に縛られすぎることにより、「子どもにとって何が大切かという視点」が、欠けてしまいがちであることを指摘している。一斉保育と自由保育というよりは、「主体性」を育むという点からの評価の中で、優位性がどちらにあるのかという論争になっている点は、注意が必要であると主張したい。また、1989（平成元）年の「幼稚園教育要領」改訂と1991（平成2）年の「保育所保育指針」改訂により、「一斉保育」主流から「児童中心主義カリキュラム」・「自由保育」主流の保育へと大きな転換をしたものであり、近年の幼児教育に大きな影響を与えている。しかし、本来は、遊びを中心としながら子どもの自主性や創造性がはぐくまれるはずであった「自由保育」が、普及していく過程において、その核となる内容について理解されないまま、実践の外形的な形式だけが取り入れられることで、一斉保育の形式が悪とされ、変質した自由保育をも良しとされ、筆者の指摘する問題の原因となっていると感じている。

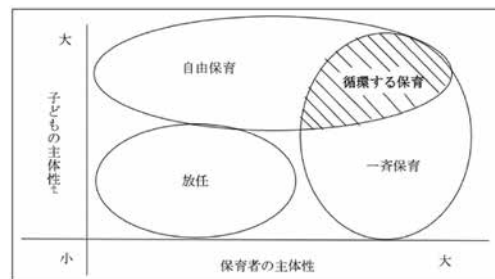
その研究方法は、神奈川県にある私立幼稚園の子どもたちを観察対象とした。教育目標の1つに「プロジェクト型保育」を挙げており、日々遊びを中心とした保育が行われ、同時に一斉保育の時間も行

われている。その幼稚園でドキュメンテーションを通して子どもと保育者と保護者の共有ツールと使用していることもあり、そのドキュメンテーションを活用し子どもたちの姿を振り返り、「一斉保育」と「自由保育」が循環することで起きる遊びの展開と密接な関係にあることを検討する。事例を通し、一斉保育の時間には、クラスや学年の所属感を持つことが出来たり、子どもたちが今まで知らなかった技術を知ったりすることができる時間となり、「一斉保育」から生まれる「育ち」を知ることができた。また、自由保育の時間では、子どもたちの発想やつぶやきによって遊びが展開されるということに気づいた。これは、どこの園でも行われている保育形態であるが、このような保育形態を一斉だ自由だといった「文脈依存的で相対的な概念」でとらえられていることを指摘し、一斉保育で体験したことを自由保育の時間に十分に発揮できる環境が必要であり、相互が密接にかかわりあい「循環していく保育」こそが、大切であるということをもとめていく。

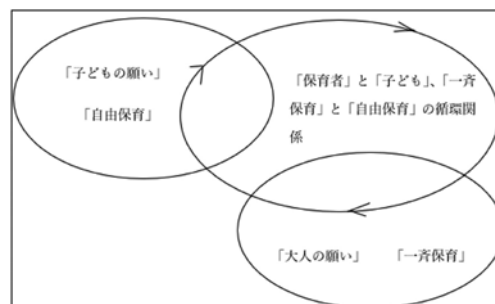
そこで筆者は、まず「循環する保育」を明確にするにあたり保育者と子どもの関係性に着目した。加藤（1993）は、一斉保育が『保育者の論理』に『子どもの論理』を一方向的に従わせる『保育者【主体】-子ども【客体】』の関係が問題であることを批判している。また、河邊（2005）は、自由保育が「保育の形態が自由であっても自発性が引き出されないような自由では望ましくないし、一斉の保育であっても子どもに自発性は大事にされなければならない」ということを考えると、どちらの保育形態の場合も保育者【主体】-子ども【主体】の「共感的関係」が大切であるということに気が付いた。

その関係性を根底に置き、ヴィゴツキーの「最近接発達領域（以下、ZPD）」の考えを補助線にして「循環する保育」について明らかにしていった。最近接発達領域とは、「他者との関係において、問題解決の水準(=できる)」という領域のことである。「大人の指導や援助のもとで可能な問題解決の水準」と「自主的活動において可能な問題解決の水準」の差異がZPDであると述べている。この「自主的活動において可能な問題解決の水準」は、筆者の述べる「自由保育」の時間、「大人の指導や援助のもとで可能な問題解決の水準」は「一斉保育」であると考えていくことにしよう。そして、「大人の指導や援助のもとで可能な問題解決の水準」で取得するものは多くあり、それを獲得したうえで「自主的活動において可能な問題解決の水準」との差異が最近接発達領域と捉えることができるのではないだろうか。しかしそのZPDでの成長が見られるには、保育者と子どもの関係性が重要なのである。

右図の「子どもと保育者の関係」のように、「保育者【客体】-子ども【客体】」では、保育者も子どもも主体性が低くければ、それは互いに願いもなく主体性を持たず何も生まれないであろう。保育者【主体】-子ども【客体】は、一方的に一斉の活動をさせ、その自発性が無視される場合である。保育者【客体】-子ども【主体】は、筆者が指摘する「やりたい遊びをやりたい時にやり、自由気ままに遊びのコーナーからコーナーへと移動すること」と間違えた自由保育の考え方である。そこで、筆者が考える循環する保育とは、保育者【主体】-子ども【主体】の関係であり「一斉保育」で獲得したことを「自由保育」で発揮され、また「自由保育」で発揮されていることを「一斉保育」で、広げたり、新たな技術や知識を獲得したりできる環境が用意され、それが循環しあう関係性を持つことが筆者の考える「循環する保育」であると考えている。そして



図① 子どもと保育者の関係



図② 上の図の循環する保育の中

それは、決して新しい保育形態ではなく、保育現場において日常的に行われている生活そのものなのである。

【注】：図①は、子どもの主体性と保育者の主体性の関係性を明らかにしたときに使用した図であるが、この「循環する保育」をさらに詳しく図式化したのが図②である。

参考文献

- ・河邊貴子、「遊びを中心とした保育—保育記録から読み解く「援助」と「展開」」、萌文書店、2005年、p10-11
- ・加藤繁美、「保育者と子どものいい関係」、ひとなる書房、1993年、p39-49、89
- ・Lev Semenovich Vygotsky. (2003) 「発達の最近接領域の理論-教授,学習過程における子どもの発達」. (土井健三,神谷栄司訳) .三学出版

(石田健太郎准教授指導 2019年度修士学位取得)

リトミック教育における身振りと プラスティック・アニメの関係についての研究

吉田 恵

1. 研究の目的

ジャック=ダルクロワ作曲「子どもの歌」(Chansons d'enfants Op.42)は、子どもの歌と動きのための曲集であり、ジャック=ダルクロワ自身による身振りが明示されている。一般的にはリズムや旋律に正確に合わせて身体運動を行うことであると捉えられているリトミックであるが、「子どもの歌」のように、生活上の動作や物の形などを模して行う身振りは、ジャック=ダルクロワの提唱した音楽のリズムや旋律等の要素に合わせて自由に動く技法であるプラスティック・アニメとは異なる性質をもつものである。

「子どもの歌」に付された身振りを題材に、本研究ではジャック=ダルクロワの主要な著作や作品集から身振りとプラスティック・アニメについて比較検討し、それぞれの特徴と関係性を明らかにし、リトミック教育においてどのような位置づけにあるのかを明らかにする。

2. 考察

考察の結果、ジャック=ダルクロワの身振りの付された曲は、プラスティック・アニメの概念を確立していたとされる以前から創作され、プラスティック・アニメを提唱した後にも創作され、これらは同時代に並行して行われていた。それは、教育が知的な発達と身体的発達を並行して行われることが大事であることを意味し、ジャック=ダルクロワの人間教育に対する思いを確認することができた。また、リトミック教育を構築した過程として、「子どもの歌」の創作から「身振りの歌」へ、そして身振りが発展して「プラスティック・アニメ」の確立に至ったという経緯を明らかにすることができた。本研究で得られた知見は、リトミック教育への基礎的資料を提供するものとなる。

主な引用・参考文献

- エミール・ジャック=ダルクロワ著、山本昌男訳『リズムと音楽と教育』全音楽譜出版社、2003年
 エミール・ジャック=ダルクロワ著、河口道朗訳『音楽と人間』開成出版、2011年
 エミール・ジャック=ダルクロワ著、板野平訳『リトミック・芸術と教育』全音楽譜出版社、1986年
 フランク・マルタン他著、板野平訳『エミール・ジャック=ダルクロワ』全音楽譜出版社、1977年

(板野和彦教授指導 2019年度修士学位取得)

小学校理科「昆虫の体のつくり」における アリを用いた教材開発と評価

吉澤 樹理

1. 背景と目的

小学校理科教育では、児童が実際に昆虫を採集し生きたまま比較観察することで、昆虫の理解を深めていく授業展開が望ましいとされている（鳴川2005）。そうした中で、モンシロチョウやアゲハなど生きた昆虫を扱いにくい環境にある小学校においては、ワークシートやデジタル教材などで「昆虫の体のつくり」を学んできた（松森2016）。しかし、生きた昆虫を扱わないこれらの教材は、児童が「昆虫の体のつくり」を正しく理解していない傾向があることが指摘されてきた（大坪2011, 柴ほか2008, 2009）。また、指導する教員は事前準備に費やす十分な時間を確保しにくいこと（兒島・安藤2007）や昆虫の授業に苦手意識を持っている教員も少なくないことなどの問題がある（西野2013）。

本研究の目的は、小学校3学年理科における「昆虫の体のつくり」の単元で使用できる教材の開発とその評価を行うことである。

2. 研究方法

小学校教員にとって「昆虫の体のつくり」の単元で扱いやすい昆虫を明らかにするため、授業の実態を把握する必要がある。また、モンシロチョウやアゲハなど教科書で取り上げられている昆虫が手に入りづらい環境にある小学校において、それらの代用となる昆虫を把握する必要がある。さらに、児童や教員の実態に沿った教材を開発し、それが児童の学習の理解を促し、授業で活用できる教材かどうかを評価する必要がある。

そこで、2018年9月初旬に東京都A区の小学校3年生教員48名を対象に「学校で見かける昆虫は何ですか」「昆虫をどのように感じていますか」など12問の質問紙調査を行い、34名から回答を得た。調査結果は、質問ごとに集計し統計ソフトjs-STAR9.2.5jを用いてカイ二乗検定を行なった。

また、質問紙調査から得た結果をもとに、小学校の校庭で入手可能であり、指導する教員が好む傾向が高い「アリ」を用いた教材開発（以下、アリ図鑑）を行った（吉澤2019）。開発したアリ図鑑は、児童の手に取りやすい大きさであり、小学校に生息している20種に絞り、上部と側部のインデックスからアリの種類を調べることができるつくりになっている。このアリ図鑑を用いて、都内A区の児童131名を対象に、アリ図鑑使用前と後におけるアリについてのイメージマップ（A4サイズ）を取得した。

さらに、都内A区の教員5名に各々30分ほど、アリ図鑑を使用する児童の様子や図鑑の内容に関する半構造化インタビューを行い、ICレコーダーで記録した。インタビュー後、教員の言葉を文字化し、KHCoderを用いて共起ネットワークを作成した。

3. 結果と考察

質問紙調査の結果、1) 都内の小学校ではチョウ、バッタ、アリの順で校庭に多く観察されたこと（ $p<.01$ ）、2) チョウ、カブトムシ、アリの3種を小学校教員が好む傾向が高かったこと、3) 理想とする授業形態は「生きた昆虫を使用すること（ $p<.01$ ）が明らかになった。これらの分析から、都内A区では、生きたアリが授業で扱いやすいと推測された。

児童のイメージマップの調査から、アリ図鑑使用後で語彙数が顕著に増加し($p<.01$)、「足は6本」「体が3つに分かれている」の回答に有意差が見られた($p<.01$)。

教員のインタビュー調査から、「分かる」「良い」など肯定的な語句や、「子ども」「分かる」「楽しい」などの語句が抽出した。

以上のことから、開発したアリ図鑑は、児童の「昆虫の体のつくり」の学習理解を促す教材であることが示唆された。今後は、A区以外の小学校でも同様の調査を行い、比較検討することにより、より児童や指導する教員の実態に沿った教材になると期待できる。

主要参考文献

- 兒島理恵・安藤秀俊(2007)「小学校理科における効果的なICT活用」,科教研,23:71-74
- 松森靖夫,佐藤寛之,小林香菜子(2016)「アニメーション視聴が小学生の自然認識に及ぼす影響の調査」,日本科学教育学会研究会研究報告,30:35-40
- 鳴川哲也(2005)「子どもの知的探求心を呼び起こすために－昆虫の不思議さを感じながら動き出した子どもたち－」,理科の教育,54:624-626
- 西野秀昭(2013)「小学校・中学校理科授業構成への大学による生物教材支援基盤の確立とその有用性の検証～困難な生物教材に関するアンケート調査～」,日本科学教育学会研究会研究報告書,28:105-110
- 大坪修一(2011)「学校現場で昆虫をどのように取り扱っているか」,やどりが,230:24-27
- 柴一実,山崎敬人,岸俊之,中田晋介,真田美保,秋山哲,土井徹,田原潤(2008)「小学校理科における学文化の創造(8)－科学館等の出前授業が子どもの昆虫理解に及ぼす影響に関する研究－」,広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要,36:349-258
- 柴一実,山崎敬人,中田晋介,小川麻貴(2009)「学校理科における学び文化の創造(9)－デジタル教材が子どもの昆虫理解に及ぼす影響に関する研究－」,広島大学学部・附属学校競争研究機構研究紀要,37:375-384
- 吉澤樹理(2019)『身近なアリけんさくブック』,仮説社,東京

(今野貴之准教授指導 2019年度修士学位取得)

中学校における通級指導教室の現状と指導に関する一考察

－通級指導教室の社会的役割－

大本 市郎

2016年に義務教育学校標準法が改正され、通級による指導の担当教員が基礎定数化された。インクルーシブ教育システムを見据えた際に、通常の学級に在籍しながら、障害の特性に応じて特別な指導を受けられる通級の指導は、今後拡大していくと考えられる。

さらに2018年度より、高等学校においても通級による指導が導入された。

本研究では、筆者が勤務する広島市の通級指導教室の現状を整理、検討するとともに、中学校通級指導教室における社会的役割や課題について2つの質問紙を用いて考察し、これらを通じ通級指導教室が地域で有効に機能するために必要な知見を得て考察することを目的とした。

2つの調査では、通級による指導を通常の学級に活かすためには、実態の共通理解をもとに、障害特性の困難さだけでなく学級集団における学習面や生活面を考慮して指導内容を選定したり、自信や意欲を高める言葉かけや評価方法、関係者間で情報を共有したりしていくことにより、安定化が図られることなどが明らかになった。

通級による指導の効果を高めるには、在籍学級との連携と支援の連続性が不可欠で、一貫した支援の連続性の視点から、支援内容が引き継がれることが望まれる。

さらに、文書の引継ぎだけでなく関係者が顔を合わせ話し合いができる情報交換の場や行動観察を通して、実態把握する機会があることもよりの確な引継ぎができるためには必要である。情報が進学先の支援にどのように役だったかフィードバックすることにより、学びの場が変わっても、生徒の主体的な学びが継続されるように支援する中学校の通級指導教室の社会的役割は大きいのである。

参考文献・引用文献

- 1) 伊藤由美 柘植雅義 梅田真理 石坂 務 玉木宗久 2015 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」の補足調査の結果からみた通級指導教室の役割と課題 国立特別支援教育総合研究所研究紀要 第42巻
- 2) 大本市郎 2011 今,改めて「連携」を問う⑤「中学校における連携とは」一般社団法人日本LD学会会報,79, 13-14
- 3) 大本市郎 2013 中学校での通級指導教室の実践①「中学校通級指導教室の開設と指導の一考察」一般社団法人日本LD学会会報, 85, 6-7
- 4) 大本市郎 2013 学校,家庭,関係機関と連携した支援, LD,ADHD&ASD,10 月号, 12-15 明治図書
- 5) 大本市郎 2013 ソーシャルスキルトレーニングの教材を活用した指導, 特別支援教育の実践情報,6/7月号,38-39
- 6) 佐々木正美 2009 エリクソンから学ぶーコミュニケーションと社会性ー
- 7) 笹森洋樹 花熊 暁 赤野秀実 大本市郎 LD 研究 2015 中学校における通級指導の役割 宇治市・広島市・愛媛 一般社団法人日本 LD 学会 Vol24 No2 ,180-185
- 8) 柘植雅義・小林玄・飯島知子・鳴海正也 全国の特徴ある30校の実践事例「通級による指導」編 ジアース教育新社
- 9) 柘植雅義 2017 特別支援教育の到達点と可能性 金剛出版
- 10) 廣瀬由美子・石塚謙二〔編著〕2019特別支援教育 ミネルヴァ書房
- 11) 藤井和子 2015 通級による指導に関する研究の動向と今後の課題ー自立活動の観点からー 特殊教育学研究
- 12) 横山直子 武田篤 2015 「中学校通級指導教室に対する校内職員の理解啓発のあり方の検討」秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 第37号141-147
- 13) 若松昭彦 2012 発達障害のためのソーシャルスキルトレーニング,広島大学 特別支援教育実践センター研究紀要,61 号 161-167
- 14) 月刊生徒指導 特集 特別支援教育 2019,6 学事出版

- 15) 生徒指導提要 2010 文部科学省
- 16) 新版「特別支援学級」と「通級による指導」ハンドブック2019 東洋館出版
- 17) 特別支援教育 平成30年No.71,56-57 東洋館出版
- 18) 特別支援教育研究 通級による指導の最前線2019.11.2-3 東洋館出版
- 19) 文部科学省編著 障害に応じた通級による指導の手引,3-8 海文堂
- 20) 令和元年広島県発達障害児・者診療医養成研修会第2回資料 2019

(島田博祐教授指導 2019年度修士学位取得)

博士論文概要

保育所等における予防的かつ積極的支援に基づく乳幼児ソーシャルワークに関する研究 －乳幼児期からの切れ目のない要支援子ども・家庭への支援をめざして－

鶴田 智子

I 問題の所在

児童虐待の防止等に関する法律が2000年に制定され約20年近く経つが、子ども虐待問題は急増し、重篤な虐待は後を絶たない。国は、児童相談所と警察の連携、市区町村には、子ども家庭総合支援拠点、要保護児童対策地域協議会など、次々に相談支援の施策を講じている。子どもの所属する学校ではスクールソーシャルワーカー（以下 SSWer）の配置が進み、支援環境が整ってきているが、乳幼児期の子どもや親が利用する保育所等では、要支援子ども・家庭への支援体制は法的に整備されていない。乳幼児期からの切れ目のない支援を行うには、保育所等の要支援子ども・家庭を支援するシステムを考案する必要がある。

本研究の目的は、子ども虐待の予防・防止の方策を提案することにある。具体的には、保育所等における要支援子ども・家庭の支援システム（いつ、誰が、どこで、どのように支援を行っていくのかという支援の枠組み）を考案し、乳幼児期からの切れ目のない支援のあり方を考察することである。

II 論文構成

本論文は7章から構成され、5つの調査研究を行った。

研究1では、行政職員を対象とし要支援子ども・家庭への支援について比較調査を行い、研究2、3では、SSWerの支援プロセスの実態を探究し望まれる配置形態と人材について検討した。研究4では、保育士の支援プロセスについて質的データを分析し、研究4の結果を基に質問紙のデザインを行い、研究5で母子保健担当部署と保育所の連携について量的データの分析を行う。研究1から5より得られる結果を基に総合的に考察を行い、支援のあり方を検討する。

序章では、研究背景を記述し、第1章では本研究の目的を設定し構成を示した。

第2章では、まず子ども虐待防止に関する我が国の施策動向及び課題について先行研究を概観した。取り上げた施策は以下6点である。1) 主に出生前から乳幼児期を対象とする「子育て世代包括支援センター」、2) 地域の全ての子どもと家庭を対象とする「子ども家庭総合支援拠点」、3) 全乳児への訪問支援の「乳児家庭全戸訪問事業」、4) 問題を抱えている親子を対象とした訪問支援の「養育支援訪問事業」、5) 子育て中の親子が気軽に集える「地域子育て支援拠点事業」、6) 要支援・要保護児童への支援を協議する他機関連携の「要保護児童対策地域協議会」である。子ども・家庭の支援には、全子ども・家庭を対象とするポピュレーションアプローチと、要支援子ども・家庭を対象とするハイリスクアプローチの2つに大別でき、それぞれ特徴を捉えた支援がある。子ども・家庭支援の窓口を一本化する動きがある反面、相談支援機能を有する機関が複数併設され、分かり難さが生じていることが示された。

次に、イギリスの子どもの貧困対策及び我が国の施設、教育機関の子ども虐待予防に関する先行研究を概観した。以下4点を取り上げた。1) イギリスの貧困地域の乳幼児と家庭を対象としたシュアスタート、2) 児童養護施設等でのファミリーソーシャルワーカー（以下 FSW）、3) 小中学校におけるSSWer、4) 保育所での保育ソーシャルワークである。シュアスタートは、保育、子育て支援

や親の就労支援など、ワンストップ窓口として機能していた。我が国の要支援子ども・家庭の支援は、学校ではSSWer、児童養護施設ではFSWが法的に整備されている。だが、保育所等では保育ソーシャルワークの議論はあるが、各保育所の裁量に任されていることが示された。

第3章では、要支援子ども・家庭の支援における関係機関との連携機能と各保育所への支援の現状について、5つの行政機関に対し調査・検討した(研究1)。5つの行政機関の職員の語りから、問題がある場合に専門的知識がある職員を派遣するシステムと、保育所内で直接支援をし、他機関と連携する専任の保育士(家庭支援推進保育事業を活用した保育士)がいる行政があり、保育所における要支援子ども・家庭の支援について、行政も注視しており、ソーシャルワークを担う者の位置付けや、ネットワークのあり方について方策を試みていることが導き出された。

第4章では、学童期における要支援子ども・家庭の支援について、SSWerの支援プロセスの分析から、適した配置形態(研究2)と望ましい人材(研究3)について検討した。研究2で、「配置型」「派遣型」の両方を経験し、活動しているSSWerの4名にインタビューを行い、意識の変容、配置形態の違いによる支援プロセスの違いについて、以下3点について発見した。①〈学級崩壊や虐待されて暴れる子どもとの出会い〉、〈SSWerが主導的に活動すること〉、〈子どもに直接助言しSOSの出し方を教えること〉という分岐点を4名が「配置型」勤務の際に経験していること。②〈学校や子どもを他機関とつなぐこと〉は、配置形態に関係なく経験すること。③「派遣型」では〈配置形態のジレンマ〉を感じたこと。現場への直接的支援や教師との協働がより可能な「配置型」の重要性を認識することなどが導き出された。研究3では、ケアワーク経験があり社会福祉士資格を所有するSSWerの語りから、9つの分岐点が発見された。意識の変容では、常にケアワーカーの経験をもとに、ソーシャルワークの視点を持って、子どもの権利保障としての支援やソーシャルアクションを起こしていたことが示唆された。

第5章では、研究1で明らかとなった、保育所内で直接支援をし他機関と連携する専任の保育士(クラス担任を経験した後、家庭支援担当となり活動している保育士)4名に対してインタビュー調査を行い分析した(研究4)。家庭支援担当保育士のソーシャルワーク的支援プロセスと、職務意識の変容について考察し解ったことは以下3点である。第1に、クラス担任が家庭支援担当保育士としての専門性を持つまでのプロセスは6期に分かれていた。〈複雑な家庭環境で育ち自己肯定感を持ちにくい子〉を担任後、家庭支援担当保育士となり、クラス担任の立場やケースの背景、民間保育園の辛さ等を理解しながら、〈保護者や子どもに寄り添える支援者でありたい〉という思いに到達するプロセスが描かれた。第2に幾つかの分岐点で、上司・同僚の支えや、親への見立ての変化、虐待予防への思い、他機関との連携等が、保育士の職務意識の変容に大きく影響したことがわかった。第3に、ケアワークの資質・能力を持ちながら、他機関、特に保健センターと民間保育所との縦横の連携を行うことでソーシャルワーク的な実践に深みが増し、家庭支援のスキルが向上したことが示唆された。特に、保育所と保健センターとの連携について、①保健センターと保育所の連携、②公立保育所と民間保育所との連携、③未就園児に対する支援、④特定妊婦に対する支援、の4点が抽出され、それらを総合的に支援できる職種として保育士(支援担当または主任)の役割は大きいことが明らかとなった。

第6章では、研究4で導き出された公立・民間保育所、母子保健担当部署(保健センター等の総称)の連携について、質問紙調査を行った(研究5)。その結果、保育所は母子保健担当部署との連携を望んでいることが明らかとなった。要支援子ども・家庭の支援については、母子保健担当部署の方が支援方法や実践経験を蓄積しており、保育所等は日常的に継続的に支援を行っている意識を持ちながらも、人材不足が課題となっていることが示唆された。保育所における専門職の配置については、民間保育所も公立保育所も配置への意欲が見られた。

第7章は、全体的な考察を行い、支援のあり方として何が言えるのかを導き出した。第1に、家庭支援推進保育事業を活用した先駆的な取り組みやSSWerの支援プロセスを質的に分析したことによって、保育士が保育業務を行いつつ、役割分担や他機関連携を行いながら、支援を進めていく方策を明らかにした。第2に、母子保健担当部署と公立及び民間保育所における連携に関する全国調査を行い、両者が連携への意欲を持っていることや、保育の片手間ではなく支援や連携を職務として担当する職員を保育所が希望してくることを明らかにした。学校では、教師の教育活動を妨げることなく教師と連携しあう職務としてSSWerが置かれ、乳児院等では家族再統合支援等として配置されているFSWは、目的や要件等が保育所への配置目的とは異なる。保育所は児童福祉施設であり、保育士は子どもや家庭の支援が業務の一つでもあるため、別な福祉職は配置されておらず、主な支援者の多くは所長・主任保育士であった。業務が多岐にわたる園長・主任ではなく要支援子ども・家庭の支援体制を担う人材が必要であり、それを公的機関が主体となることで、目的に合致した機能が果たせるのではないかと考えられる。

III 論結

以上により、保育所での要支援子ども・家庭を支援していくシステムを予防的かつ積極的支援に基づく「乳幼児ソーシャルワーク」とし、「乳幼児ソーシャルワーカー」の配置を考案した。乳幼児ソーシャルワーカーは、エリア内の公立保育所を拠点とし、母子保健担当部署、学校、要保護児童対策地域協議会等、多機関との連携を円滑に切れ目のない支援を行う。要支援子ども・家庭の直接支援、他保育所の巡回支援を行いつつ、乳幼児ソーシャルワークにおける中核的機能を果たすことが期待される。この支援システムが不適切な養育を防止し、乳幼児期から学童期への切れ目のない支援を実現できると考えるが、予防的かつ積極的支援に基づくソーシャルワークが乳幼児期に行われることによる効果やその方法等については、本研究の考察のみでは不十分であるので、本研究の成果を踏まえ、今後の課題として多角的に検討していきたい。

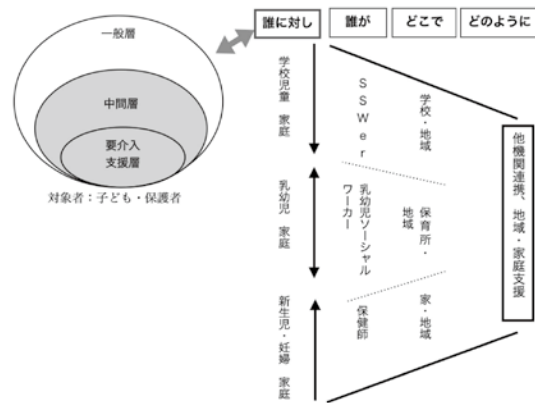


Fig.1 乳幼児ソーシャルワークの支援対象範囲および支援システム

主たる引用文献

荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ (2012) 「複線径路・等至性モデルの TEM 図の描き方の一例」『立命館人間科学研究』25、95-107
 日本保育ソーシャルワーク学会 編 (2014) 『保育ソーシャルワークの世界－理論と実践－』 晃洋書房
 加藤曜子 (2013) 「要保護児童対策地域協議会－機能するための要件・ファミリーソーシャルワークの視点－」『マッセ大阪研究紀要』16、29-39.
 埋橋玲子 (2009) 「イギリスのシュア・スタート－貧困の連鎖を断ち切るための未来への投資・地域プログラムから子どもセンターへ－」『四天王寺大学紀要』48、377-388
 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」『学校ソーシャルワーク研究』4、28-41

(齋藤政子教授指導 2019年度博士学位取得)

投稿論文

知的障害者の就労生活におけるライフプラン構築に関する研究

－特別支援学校高等部卒業生6名の追跡調査から－

清水 浩

サマリー

知的障害者の職業生活を支えるためには、本人のQOLを保証し、将来設計について見通しを持たせるライフプラン構築に向けた支援の在り方についての検討が重要である。

今回は、知的障害特別支援学校高等部を卒業した6名（就労5年目）の一般企業就労者を対象に、10年後の自分を想定したライフプランに関するアンケート調査（現在の生活状況と10年後の自分を想定した項目）を実施し、QOLを重視した支援の在り方を検討した。

その結果、日常生活を維持するために必要となる金銭管理能力に関することや余暇生活を充実させること等、将来への生活に関する不安が高く、サポート体制の構築の必要性が示唆された。

今後は、本人が望むライフプランを構築することができるように、ライフステージに応じた組織的支援を図ることを目指し、誰とつながりながら地域生活を送るかを検討しながら、地域における就労支援組織による包括的な支援を充実していく必要がある。

キーワード：知的障害者 就労生活 QOL ライフプラン 包括的支援

I 問題の所在と目的

近年、障害者を取り巻く障害者福祉制度の一つとして、障害者自立支援法（2006）、障害者総合支援法（2012）がそれぞれ成立し施行された。これらは、障害者の就労支援を柱の一つとしており、福祉サイドからの就労支援を充実するために、就労継続支援等の事業創設及び福祉分野と雇用・教育分野の連携を強化するなど、障害者がそれぞれの適性に応じて、より力を発揮して働ける社会を目指すものとなっている。

また、2013年には障害者差別解消法が制定され、差別的な取り扱いの禁止や、合理的配慮の不提供の禁止などが示された。さらに、改正された発達障害者支援法（2016）では、就労の支援（第10条）において、発達障害者の就労を支援するための必要な体制の整備や、発達障害者の特性に応じた適切な就労の機会の確保に努めること、地域での生活支援（第11条）において、発達障害者に対し、社会生活への適応のために必要な訓練を受ける機会の確保、共同生活を営むべき住居その他の地域において生活を営むべき住居の確保その他必要な支援に努める必要性等が述べられている。

このように、障害者の自立過程を重視した支援システムや事業目的・内容・方法等が整備され、社会の障害者に対する理解と人権意識が深まり、障害者の各ライフステージに対応できる制度が整ってきたことと併せて、障害者の就労生活の広がりや安定が図られてきている。

一方、知的障害特別支援学校では、特別支援教育が学校教育法に位置付けられた2007年度以降、在籍者数の増加がみられ、中でも自閉症の傾向を示す児童生徒や医療的ケアの必要な児童生徒の割合が増えており、障害の多様化や重度化が進んでいる。特に、高等部においては、中学校の特別支援学級から入学してくる比較的障害の軽い生徒の割合が増えてきたことから、生徒のニーズに応じた指導や

支援、とりわけ就労支援に関しては個のニーズに応じた進路選択のための適切な進路指導が求められている。

このような中、知的障害特別支援学校高等部卒業生の就職率は、32.9%（文部科学省、2017）となっており、産業現場等における実習（以下「現場実習」）において、自分の障害特性の理解や強みを生かすこと、職場における環境調整等のスキルを習得し就労する卒業生が多くみられる。

しかし、知的障害者の職場定着における課題として、障害特性の理解、雇用者側の知的障害についての理解、計画的な生活の維持、余暇生活の充実等の就労先への移行支援等の困難さ（浅井、2012）、また、生活面においても、日常生活スキルを中心とした適応行動に関する支援や余暇支援、さらに、サポートの内容や、誰とつながりながら地域生活をしていくのかといった生活設計等が挙げられており、これらに対する支援のさらなる充実が求められている（辻井ら、2016）のが現状である。

このようなことから知的障害者の就労支援では、それぞれが持つ能力が発揮できるような職場や機会を準備し、その生活を保障するような方策を通して、生活に目標が持てるようにすることによって生活の充実を図ることが大切である。また、そのためには生活経験の拡大や生活技術の向上、余暇の過ごし方、さらには老後の生活のことなども考えた継続的な支援が必要であり、具体的には、障害者が就労を継続し、自分自身の生活を豊かで充実させるために、働きながら生活を楽しむことができるように、生活の質（Quality of Life、以下「QOL」）を高め、自分の将来設計について見通しを持たせる支援方法の検討が求められる。

なお、QOLについては、国際的に代表的な定義として、必ずしも合意が得られているとは言えない状況であるが、医療・保健分野を中心に、世界保健機関（World Health Organization、以下「WHO」）の健康憲章（1947）にある健康の概念（単に疾病がないということではなく、完全に身体的・心理的及び社会的に満足のいく状態にあること）が、QOLの概念に相当するものとして用いられることが多いとされている（土井、2004;吉川ら、2008）。

また、厚生労働省大臣官房障害保健福祉部（2000）は、障害者児施設のサービス共通評価基準において、評価基準作成に当たって人権の尊重が重視され、具体的にはQOLの保障及び向上が取り上げられるなど、障害児者一人一人が生きがいを見つけ、生活を楽しむことを目指した職業生活を支える内容の一層の充実が求められると述べていることから、「疾病がない」、「身体的・心理的・社会的満足」、「生きがいを見つけ、生活を楽しむ」状態の持続が本研究におけるQOLの維持である。

QOLを高めることを目的とした発達障害者の青年期における支援では、本人の自己理解の困難さに加えて、家族の障害受容や事業主の障害児者理解等の重要性が指摘されている（日花、2015）。また、今橋（2009）は、青年期の発達障害者本人を対象にQOLの評価を行い、自分自身に満足しているか（自己評価）、人間関係に満足しているか（人間関係）などの心理的領域と社会的関係について特に評価が低いことを指摘し、本人が満足できる人間関係作りに対するインフォーマルな社会的サポートの必要性を挙げている。このように、発達障害児者自身のQOLを高め、豊かな職業生活を送るに当たっての課題が数多く報告されている。

しかし、知的障害特別支援学校高等部卒業生の一般企業就労者が、就労生活を続けながら、今後の自分の将来に関するライフプランをどのように構築するかの研究はあまりみられない。

今回の研究では、知的障害特別支援学校高等部を卒業後、一般企業に就労した知的障害者6名を対象とし、10年後の自分を想定したライフプランに関する実態把握をすることで、QOLを重視した支援の在り方を検討する。

II 方法

1 対象者

知的障害特別支援学校高等部卒業生6名（男子3名、女子3名）。なお、6名全員一般企業就職者（就労5年目）である。

(1) Aさん（女性・精密機器製造会社勤務）

3歳時に言葉での指示が理解しにくい様子がみられ始め、6歳時に療育機関にて、自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder、以下「ASD」）と診断され療育手帳（B2）を取得した。

小学校は通常の学級、中学校は特別支援学級に在籍した。中学校1年時に不適応が原因となり不登校の様子がみられた時期があったが、欠席日数が減り登校できるようになった。その後、特別支援学校高等部に進学した。責任感が強く何事も最後まで自分の力でやろうと努力する様子がみられる。大手家電量販店、自動車販売会社事務補助、精密機器製造会社等の現場実習を経て、精密機器製造会社に就労した。

(2) Bさん（男性・病院事務補助勤務）

1歳6ヶ月検診時に言葉の遅れを指摘された。3歳時に医療機関にてASDとの診断を受け、療育手帳（B2）を取得した。

幼児期は簡単な二語文の発話が聞かれたが、その語は多語文の顕著な増加はみられなかった。また、家族や友人との関わりではコミュニケーション面での課題が多くみられた。

小学校は通常の学級、中学校では特別支援学級に在籍した。その後、特別支援学校高等部に進学した。性格は穏やかで真面目であるが、集中を持続することが難しく、個別の言葉かけを要する。学習課題に対しては自分で課題を解決しようとする気持ちが強く、指示を素直に受け入れることが難しいことがある。大手家電量販店、宿泊施設事務補助、病院事務補助等での現場実習を経て、病院事務補助に就労した。

(3) Cさん（男性・自動車部品製造会社勤務）

6歳時に療育手帳（B2）を取得した。小学校は通常の学級、中学校では特別支援学級に在籍した。その後、特別支援学校高等部に進学した。

人との関わりを好み、自分から進んで相手のためになることを行うことができる。言葉による指示を理解し、正確に行動に移すことができるが、語彙が少なく自分の思いを的確に伝えることができない場面がときどきみられ、トラブルに巻き込まれることがある。

飲食店調理補助、自動車部品製造会社等での現場実習を経て、自動車部品製造会社に就労した。

(4) Dさん（男性・運送業受付業務補助）

3歳時に療育手帳（B2）を取得した。幼児期は友達とあまり遊ばず、服装、食べもの等のこだわりが強かった。

小学校は通常の学級、中学校では特別支援学級に在籍した。その後、特別支援学校高等部に進学した。食品製造会社、ホームセンター、運送業受付補助等での現場実習を経て、運送業受付業務補助に就労した。

(5) Eさん（女性・図書館勤務）

5歳時に療育手帳（B2）を取得した。また、医療機関にてASDと診断された。

小学校では特別支援学級に在籍した。特別支援学校中学部入学後は、言葉による指示理解が困難で、特定の友達に対して高圧的な言動を取るなど対人関係面での課題が多くみられ、状況の理解や感情表現等のスキル習得が求められた。一方、手指の巧緻性や集中力があり、高い作業能力を示した。その後、特別支援学校高等部に進学した。

進路に関しては、本を扱う仕事を希望し、現場実習を重ねながら図書館就労を目指した。卒業時に、障害者職業センターにて重度知的障害者との判定を受け、ジョブコーチの支援を活用した。

(6) Fさん(女性・スーパーマーケット総菜部門バックヤード勤務)

4歳時に療育手帳(B2)を取得した。また、身体障害者センターにて5歳時にASDと診断された。特別支援学校小学部、中学部、高等部にそれぞれ在籍した。

学習上の特記事項については、既習の漢字を使って、表現を工夫しながら文章を書くことができる。筆算を用いた足し算や引き算、かけ算の九九ができる。文章問題では、図や実物を用いながら問題の意味を正しく捉え、立式して答えを求めることができる。高等部在籍時は、対人関係面に課題がみられ、周囲の視線を過剰に意識して集団活動に参加できないことや自己評価の低さ等、心理的な安定を必要とする場面が多くみられた。

スーパーマーケットバックヤードでの現場実習を経て、スーパーマーケット総菜部門バックヤード担当として就労した。

2 手続き

知的障害特別支援学校高等部卒業後の就労5年目の8月に、卒業後支援として、アンケート調査を実施した。アンケートの説明文と回答用紙を対象者6名に郵送し、調査項目への回答を依頼した(回収率100%)。

3 内容

質問項目は、①普段の生活の楽しみ、②困っていること、不安に思うこと、③困ったときに相談している人や機関、④今の生活の満足度、⑤満足している具体的な内容、⑥満足していない具体的な内容、⑦将来の生活への不安、⑧不安の具体的な内容、⑨将来に向けて話を聞いて欲しい、⑩10年後に向けて叶えたい希望、⑪自由記述となっている。

なお、結果の集計は、各質問において、対象者6名が選択した項目数を合計し、人数分(6名)で割る方法を取っている。

4 時期

201X年8月。

Ⅲ 結果

1 質問① 普段の生活の楽しみ（複数回答可）

質問①「あなたは普段どんなことをして生活を楽しんでいますか。」の結果を表1に示す。

表1 普段の生活の楽しみ

項目	%
1 買い物	67
2 音楽を聴く	67
3 ゲーム	67
4 家でノンビリ	50
5 旅行	33
6 カラオケ	33
7 地域行事への参加	33
8 友人・知人と会う	17
9 外食	17

第1位は、買い物、音楽を聴く、ゲームがそれぞれ67%、第4位は、家でノンビリが50%、第5位は、旅行、カラオケ、地域行事への参加がそれぞれ33%、第8位は、友人・知人と会う、外食がそれぞれ17%であった。

今の生活での楽しみは、音楽を聞いたりゲームをしたりすることを含め、趣味や学習活動することが上位を占めた。このように、余暇を中心に普段の生活を楽しんでいる様子が伺える。また、友人・知人と楽しく活動することより、音楽を聴くなど一人でのんびり自分の好きなことをして過ごすことを大切にしていることが理解できた。

自由記述においては、休日は仕事での疲れを取るために身体を休めるなど、自分の時間として過ごす（Cさん）、季節や自分の好みに合った通勤服を購入する（Fさん）を挙げるなど、自分の就労生活を意識しながら、目的を持って有意義に休日を過ごすケースがみられた。

2 質問② 困っていること、不安に思うこと（複数回答可）

質問②「今の生活で困っていることや不安に思うことがありますか。」の結果を表2に示す。

表2 困っていること、不安に思うこと

項目	%
1 経済的（お金）に不安	33
2 家事	17
3 一緒に遊んだりする友達がいない	17
4 困ったとき相談する相手がいない	17
5 人間関係が不安	17
6 就労（働くところ）に困っている	17
7 年金などの役所などの手続きが難しい	17
8 休日の日に楽しめることがない	17

第1位は、経済的（お金）に不安が33%、第2位は、家事、一緒に遊んだりする友達がいない、困ったとき相談する相手がいない、人間関係が不安、就労（働くところ）に困っている、年金などの役所などの手続きが難しい、休日の日に楽しめることがない、がそれぞれ17%であった。今の生活で不安なことは、経済面が上位を占めた。

自由記述では、生活を維持するために必要なお金はどの位になるのか（Dさん）、将来に向けた計画等でどの位お金が必要になるのかなどの自分の求める生活と給料や貯金等の管理に関する内容（Bさん）、役所等での手続きの仕方（Aさん）が挙げられた。その他、家庭生活で求められる家事等のスキルの獲得（Eさん）や、就労に関する人間関係面での不安（Cさん）などがみられた。

3 質問③ 困ったときに相談している人や機関（複数回答可）

質問③「困ったときに相談している人や機関はどこですか。」の結果を表3に示す。

表3 困ったときに相談している人や機関

項目	%
1 家族や親族	100
2 友人・知人	17
3 相談支援事業所	17
4 身体障害者相談員・知的障害者相談員	17

第1位は、家族や親族で100%、第2位は、友人・知人、相談支援事業所、身体障害者相談員・知的障害者相談員で、それぞれ17%であった。

現在、相談等で利用している人や機関については、家族や親族が上位を占めた。また、相談支援事業所や身体障害者相談員・知的障害者相談員の利用も数名みられた。このことから、困った時に誰に相談をしてよいか分からないなど、相談支援機関等の利用の仕方に関するスキルを十分獲得していないことが分かる。

4 質問④ 今の生活の満足度（複数回答可）

質問④「今の生活に満足していますか。」の結果を表4に示す。

表4 今の生活の満足度

項目	%
1 少し満足	67
2 とても満足	17
3 やや不満	17
4 不満	0

少し満足が67%と上位を占め、とても満足とやや不満がそれぞれ17%、不満は0%であった。

5 質問⑤ 満足している具体的な内容（複数回答可）

質問⑤「どんなところが満足ですか。あてはまるものをいくつでも選んでください。」の結果を表5に示す。

表5 満足している具体的な内容

項目	%
1 買い物ができる	67
2 友達と楽しく付き合っている	33
3 余暇や趣味を楽しんでいる	33
4 住んでいる家や部屋が気に入っている	33

第1位は、買い物ができるが67%、第2位は、友達と楽しく付き合っている、余暇や趣味を楽しんでいる、住んでいる家や部屋が気に入っている、がそれぞれ33%であった。

自由記述では、給料を貰うことで、自分の生活に必要な物を購入したり、好きな余暇活動に取り組んだり、目的を持って過ごしていることが分かる。具体的には、好きな野球観戦（Dさん）をしたり、県外のキャンプ場に家族で行ったり（Cさん）など、自分の好きなことをすることや、母親との買い物や外食等を楽しむなど、余暇を充実させながら仕事を頑張っている様子（Fさん）がみられた。

また、居住に関する内容として、将来的に一人暮らしをして、家族から独立した生活の検討（Aさん）もみられた。

6 質問⑥ 満足していない具体的な内容（複数回答可）

質問⑥「どんなところが不満ですか。あてはまるものをいくつでも選んでください。」の結果を表6に示す。

表6 満足していない具体的な内容

項目	%
1 活動に参加できない	17

活動に参加できないが1名で17%であった。満足していない内容を具体的に挙げることは少なかった。

7 質問⑦ 将来の生活への不安（複数回答可）

質問⑦「これから（将来）の生活に不安を感じる（心配）がありますか。」の結果を表7に示す。

表7 将来の生活への不安

項目	%
1 時々感じている	50
2 いつも感じている	33
3 ぜんぜん感じない	17

第1位は、時々感じているが50%、第2位は、いつも感じているが33%、第3位は、ぜんぜん感じないが17%であった。将来への不安に関しては、時々感じているが上位を占めた。

自由記述では、いつまで働けるのか分からないといった雇用継続に関する内容（Eさん）、親無き後の生活はどのようになるのか（Fさん）等、将来に対する具体的なイメージが持てていないことが分かった。

8 質問⑧ 不安の具体的な内容（複数回答可）

質問⑧「不安を感じる理由は。」の結果を表8に示す。

表8 不安の具体的な内容

項目	%
1 経済面（お金）が心配	67
2 仕事が続けられるか心配	33
3 助けてくれる人がいてくれるか心配	17
4 今のところにいられるか心配	17

第1位は、経済面（お金）が心配は67%、第2位は、仕事が続けられるか心配が33%、第3位が、助けてくれる人がいてくれるか心配、今のところにいられるか心配、がそれぞれ17%であった。不安を感じる理由は、経済面や継続した仕事が上位を占めた。

自由記述では、現在と同じように給料を貰えることができるのか（Bさん）、将来の生活にどのくらいの金額が必要か（Cさん）というように、金銭面の維持管理に関する内容が挙げられた。

9 質問⑨ 将来に向けて話を聞いて欲しい

質問⑨「将来に向けて話を聞いて欲しい。」の結果を表9に示す。

表9 将来に向けて話を聞いて欲しい

項目	%
1 聞いて欲しい	100

全員が将来に向けて話を聞いて欲しいと回答した。このように、将来に向けてどのように進んでいけばよいか相談したいという考えを持っていることが分かった。

自由記述では、仕事がうまくなりたいという気持ちから、業務内容に関するスキルアップに強い関心を示し、今後仕事を続けていく中で必要となる資格は何か（Cさん）や、一人暮らしに向けた準備（Fさん）、結婚に向けてのどのよう準備をすればよいか（Aさん）などが挙げられた。

10 質問⑩ 10年後に向けて叶えたい希望

質問⑩「10年後に向けて叶えたい希望を次の中から2つだけ選んでください。」の結果を表10に示す。

表10 10年後に向けて叶えたい希望

項目	%
1 お金（給料・貯金）を増やしたい	67
2 仕事ができるようになりたい	33
3 良い環境に住みたい	33
4 結婚相手が欲しい	33

第1位は、お金（給料・貯金）を増やしたいが、67%、第2位は、仕事ができるようになりたい、が50%、第3位は、良い環境に住みたい、恋人・結婚相手が欲しいが、それぞれ33%であった。

11 質問⑪ 自由記述

今後、10年後に叶えたい希望は4点挙げられた。

①お金（給料・貯金）を増やしたいについては、自分の余暇や趣味を充実させるために、お金の必要性を挙げたり、家や部屋の環境を改善したりするなどの希望を持っている。

②仕事ができるようになりたいについては、現在は勤務時間が短い、将来は、正社員になって長時間働きたいという勤務条件に関する内容や、資格を取得して仕事の幅を広げ、仕事に対する自信を持ちたいなどが挙げられた。

③良い環境に住みたいについては、将来は収入も安定してくるので、たふんできると思うというようにイメージを持つことができている。

④恋人・結婚相手が欲しいについては、難しさを感じていることが多くみられる。相手がみつからないので、人とコミュニケーションを取れる場所に行くなどの、具体的な方法について検討している。

IV 考察

知的障害特別支援学校高等部卒業し、一般企業で就労生活を送る6名を対象に、10年後の自分を想定したライフプランに関するアンケート調査を実施した。

普段の生活の楽しみでは、現在の就労生活や余暇生活に満足しながら、毎日の生活を送ることができており、中でも一人での余暇活動は充実していた。しかし、友人と一緒に過ごすことや集団での活動に取り組む様子はあまりみられなかった。

また、困った時に相談する機関としては、家族、親族が最も高かった。その他の関係機関等の活用に関しては、それほど高い結果ではなかったが、このことは、知的障害特別支援学校高等部での学習で、市障害福祉課、公共職業安定所、障害者職業センター、障害者就業・生活支援センター、地域生活定着センター等の見学や進路相談会における相談等を実施しているが、実際に就労生活を送る中では、自分が必要とする相談機関が思い浮かばないということが明らかとなった。このことから、相談事に関しては、具体的にどの機関に相談すればよいか具体的にシミュレーションをする学習や、実際に関係機関を訪問し相談をしたりするなどの体験等を学習内容として検討する必要がある。

さらに、人間関係面の不安に関しては、困った時に相談している人や機関が、家族や親族に止まっていることなどからも分かるように、対人関係面での不安が大きく関係していると思われる。このことは、発達障害者の人間関係面におけるQOLの評価は低いこと（今橋、2009）と同じ結果であることから、知的障害者と関係機関をつなぐ役割の人材が求められる。

一方、6名の卒業生は、一人平均月額12万円程度の給料を得ながら生活を送っているが、生活費、娯楽費、貯金等、見通しが持てていない面もみられる。具体的には、給料の管理を母親にお願いし、お金が必要な時に貰う（Cさん）など、金銭の維持管理等について具体的にイメージできていないところがある。このようなことから、仕事で得た給料の使い方、計画的な使用や貯金等についてのサポートが必要であると考えられる。

また、知的障害者のライフプラン構築や職場定着に関しては、複数の信頼できるキーパーソンや機関を持つことの必要性（島田ら、2013）や、仕事上の相談者がいない者ほど離職しやすい（福井ら、2015）などもみられることから、一人一人のライフプランに応じた、様々な内容に対してサポートできるような、相談支援体制の強化が必要である。

V まとめと今後の課題

事例対象者6名（就労5年目）の就労面や生活面において、様々な願いや悩みなどの相談事を抱えている状況が明らかになった。具体的には、日常生活を維持するために必要となる金銭の維持管理などの経済面や、趣味や余暇などの余暇生活面を充実させること等に関する不安が高いことから、相談する際のキーパーソンとなる人材との連携を図ることはもちろんであるが、機関とのつながり方や利用の仕方等に関するスキルを、一緒にシミュレーションしたり、関係機関の利用の仕方を体験したりするなど、実際の支援を中心としてサポートできる人材との関係作りが望まれる。

知的障害者を取り巻く様々な社会状況の変化の中、支援の充実が求められてきている。学校教育を終了し社会に出て就労生活を送るにあたり、一人一人の生活を充実させていくためには、生活設計や人生設計等を中心とした、ライフプランの構築に関する具体的な支援が求められる。

WHOは、「ライフスキルとみなされるスキルは非常に多く、その性質や定義は文化や状況によって異なる。」としており、適用する対象者により学習内容を変えることが大切である。具体的には、地域性やその生活や人生の目標などのアセスメントを行い、地域の関係する機関や担当者等と共通理解を図りながら、包括的な支援を行う必要がある。

今後は、特別支援学校高等部及び各就労関係機関等においては、卒業生本人の実態把握、願い、生活に望むアセスメントと併せて、生活設計を行う際、地域における生活に関する実態把握を行う力が求められる。また、知的障害児者が自分自身のQOLを高めることができるように、移行期における進路指導担当者のみならず、ジョブコーチ、障害者就業・生活支援センター等と共通理解を図りながら、本人が望むライフプランが構築することができるように、ライフステージに応じた組織的支援を図ることを目指し、地域における就労支援組織による包括的な支援を充実していく必要がある。

引用文献

- 1) 浅井浩（2012）日本の障害児（者）の教育と福祉.田研出版.
- 2) 土井由利子（2004）総論-QOLの概念とQOL研究の重要性.保健医療科学.51（2）.176-180.
- 3) 福井信佳、橋本卓也（2015）知的障害者の離職要因に関する研究.日本職業・災害医学会会誌.63.310-315.
- 4) 発達障害者支援法（2016）
- 5) 日花滋子（2015）発達障害のある人の青年期における課題と支援.滋賀大学大学院教育学研究科論文集.18.35-46.
- 6) 日詰正文（2005）成人期のデイサービス.そだちの科学.5.

- 7) 今橋久美子 (2009) 青年期発達障害者の主観的Quality of Life評価に関する研究..障害保健福祉総合研究推進事業報告書.
- 8) 厚生労働省大臣官房障害保健福祉部 (2000) 障害者・児施設のサービス共通評価基準.
- 9) 文部科学省 (2017) 知的障害特別支援学校高等部生卒業生就職率.
- 10) 世界保健機構 (1947) 世界保健機関健康憲章.
<https://www.japan-who.or.jp/commodity/kenko.html> (2020年1月10日閲覧) .
- 11) 島田博祐、大沼健司、清水浩 (2013) 知的障害児者のライフキャリアプラン構築に関する研究－成人知的障害者と特別支援学校高等部生徒を対象に－.日本特殊教育学会第52回大会論文集.
- 12) 障害者自立支援法 (2006)
- 13) 障害者差別解消法 (2013)
- 14) 障害者総合支援法 (2012)
- 15) 辻井正次、肥後祥治、岸川朋子 (2014) 発達障害のある成人に対する生活支援におけるガイドライン.厚生労働省.
- 16) 吉川明守、宮崎隆穂 (2008) 重度・重複障害者におけるQOL評価法の検討.新潟青陵大学短期大学部研究報告.38.147-153.

(2015年度博士学位取得)

明星大学大学院教育学研究科教育学専攻（通信課程）研究紀要編集委員

編集委員長 板野和彦

編集委員 今野貴之

明星大学通信制大学院教育学研究科研究紀要編集規程

- 第1条 本紀要は『明星大学通信制大学院研究紀要—教育学研究—』と称する。
- 第2条 本紀要は明星大学通信制大学院教育学研究科における研究成果の公表を目的とする。
- 第3条 本紀要は当分の間、年1回刊行する。
- 第4条 本紀要に掲載する原稿の種類は、論文・研究ノート・書評・修士論文概要・博士論文概要・記事などとする。
2. 原稿の掲載に関しては、編集委員会の査読を経て、掲載の可否が決定される。
- 第5条 本紀要に原稿を掲載できる者は、明星大学通信制大学院教育学研究科在学生、修了生、担当教員とする。
2. 上記以外の者の原稿の掲載に関しては、編集委員会がその可否を決定する。
- 第6条 本紀要の編集の任にあたるため、明星大学通信制大学院教育学研究科委員会（以下、「研究科委員会」と称する）の下部機関として、明星大学通信制大学院教育学研究科研究紀要編集委員会（以下、「編集委員会」と称する）を設ける。
2. 編集委員は若干名とし、研究科委員会から互選によって選出する。委員の任期は1年度間とし、再任を妨げない。
 3. 編集委員会に委員長1名をおく。委員長は編集委員会委員から互選によって選出し、研究科委員会の承認を得るものとする。
- 第7条 本規程の改廃は研究科委員会で行う。

本規程は平成26年6月1日から施行する。

編集後記

明星大学通信制大学院研究紀要『教育学研究』第20号をお届けします。

本号は、修士論文4編、修士論文概要4編、博士論文概要1編、投稿論文1編より構成しました。日頃の研究・実践にご活用いただければ幸いです。

今後も本学通信制大学院の在学者、修了生、担当教員からの一層のご応募により、本紀要をより充実したものになりたいと考えています。奮ってご投稿をお願い申し上げます。

(板野和彦)

明星大学通信制大学院研究紀要 —— 教育学研究 —— 第20号

2021年2月26日 発行

発行者 明星大学大学院教育学研究科教育学専攻(通信課程)
研究科長 板野 和彦

編集者 明星大学大学院教育学研究科教育学専攻(通信課程)研究紀要編集委員会
編集委員長 板野 和彦

発行所 明星大学通信教育事務室
東京都日野市程久保2-1-1
TEL 042-591-5115

印刷・製本 大日本印刷株式会社

