

東京成徳大学

2 0 1 6

ISSN 2186-8700

子ども学部紀要

第5号

平成28年3月

東京成徳大学 子ども学部紀要

第5号

目 次

論文

保育系学部におけるピアノ学習に対する意識について

—入学直後と1年前終了時の比較— …… 富山 尚子 …… 1

大学における小学校教育実習指導のあり方に関する一考察

—小学校教員を対象とした質問紙調査を手がかりに— …… 増田 有紀 …… 13

汐見稔幸の言語教育論における〈歴史=文化〉と〈身体〉

—L・ヴィゴツキーからの影響に焦点をあてて— …… 吉田 直哉 …… 25

「アンパンマン」の正義論 …… 吉田 直哉 …… 35

幼児と教師の共有する身体表現活動

…………… 岡 千春・渡邊 孝枝・鈴木 瑛貴・柴 眞理子 …… 45

ニューヨーク日本人学校における「特殊教育プログラム」設置運動

—日本語による教育環境で特別な支援が必要な子どものために—
…………… 那須野 三津子 …… 53

平成27年度東京成徳大学子ども学部公開講演会 講演録

異国での子育てとニューヨーク日本人学校「特殊学級」設置運動

…………… カニングハム 久子 …… 69

平成27年度東京成徳大学子ども学部公開講座

「身体と心をつなぐ表現 ～からだを使ってころをほぐす～」

講義とワークショップ1:「私の身体に耳を傾ける・誰かの身体に耳を傾ける」

佐藤 文音(筑波大学大学院 人間総合科学研究科)

講義とワークショップ2:「身体でわかりあう」

岡 千春(東京成徳大学 子ども学部 子ども学科 助教)

平成27年度課題研究題目一覧 …… 95

Bulletin of the Faculty of Children's Studies Tokyo Seitoku University Vol.5

Contents

Articles

Views of Freshmen Who Major in Childcare about Piano Lessons : Comparing April with July	Naoko Tomiyama	1
The Development of Elementary School Teacher Training Programs in Universities : An Analysis of a questionnaire for elementary school teachers	Yuki Masuda	13
The Thought on History, Culture and Body in the Theory of Language Education by Toshiyuki Shiomi	Naoya Yoshida	25
A Theory of Justice in <i>Anpanman</i>	Naoya Yoshida	35
Physical Expression Activity Shared between Teacher and Children	Chiharu Oka, Takae Watanabe, Tamaki Suzuki, Mariko Shiba	45
Movement to Create a Special Education Program at the Japanese School of New York: Helping Japanese Children Who Need Special Support in Their Native Language	Mitsuko Nasuno	53

2015 Open Lecture on Children's Studies

A Successful Movement to Establish Special Education Services to the Children of Japanese Expatriates at a Japanese School in Connecticut, USA; A Five-year Battle of a Self Help Organization in New York	Hisako Cunningham	69
Education consultant and Communication therapist		

2015 Open Class on Children's Studies: Body-mind Expression

Lecture and Workshop 1: Feel what your body says. Feel what their bodies say.	Ayane Sato
Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba	
Lecture and Workshop 2: Communication through the Body	Chiharu Oka
Assistant Professor of Faculty of Children's Studies, Tokyo Seitoku University	

The Titles of the Graduation Theses	95
---	----

保育系学部におけるピアノ学習に対する意識について

——入学直後と1年前期終了時の比較——

富 山 尚 子

問 題

本学子ども学部では、小学校・幼稚園教諭の免許および保育士資格の取得が可能であり、免許・資格の取得を目指す学生は、卒業までに教育現場で通用するピアノの実技能力を習得する必要がある。しかし、入学前の学生のピアノの学習経験は様々で、全く経験のない初心者もいれば、幼少期から専門的なレッスンを受けている上級者もあり、4月のピアノ学習の開始時点でかなりの差がみられることも多い。子ども学部の場合、入学直後からピアノ技能の習熟度別にグループ分けを行い、学習を進めているが、ピアノ実技指導の授業数は限られており、学習経験が少ない学生にとって、卒業までの4年間で必要な実技能力を習得することは容易ではない。このような状況は、他の養成機関においても同様であり、より効果的なピアノ指導を目指した、技術的な指導法についての多くの研究が行われている。

一方で、効果的なピアノ指導に関する研究では、技術的な様々な試みに加えて、「ピアノ学習の意欲を向上させ、練習へのモチベーションを維持させる」という心理面に注目した研究も行われている(松原・遠山・斎藤, 2006; 深見・中平・赤羽, 2008; 津山, 2008; 荻田, 2012; 福家・竹川・柳, 2013)。例えば、荻田(2012)は、学習者の持つ不安感にどのように対処し、意欲を持続しながら練習に向かわせていくかが重要で、解決しなければならない大きな課題であるとして、初心者の学習意欲を高める教授法についての研究を行い、初心者がレッスンを重ねるごとにやる気を高めていくことができたレッスン内容について報告している。また、福家ら(2013)は、学習者の熟達に向けて練習を続けたいと思う気持ちの維持を考慮したピアノ学習支援システムの構築をめざした研究を行い、練習によって成功体験を得られた学生は、練習へのモチベーションを継続でき、効果的な学習ができているという結果を示している。

では、ピアノ学習に対する学習意欲には、どのような要因が関わっているのだろうか。津山(2008)は、「知的好奇心」「達成力」「挑戦力」「学ぶ楽しさ」「自発性」「目標性」といった要因を挙げ、「授業内容の理解度」「練習時間」「教員との人間関係」などをそれによって影響を受ける要因として挙げている。そして、器楽(ピアノ)の授業の修得者と未修得者を比較し、未修得者は学習意欲を支える心理的要因のほとんどの項目において修得者よりも学習意欲が低く、「学習内容の理解度」や「練習時間」が不足していたことを示している。また「学ぶ楽しさ」については、ピアノ初心者よりもピアノ経験者の方が、楽しいと答えたことも示している。

学生が自ら学ぶ楽しさを知ることは、自己研鑽に繋がると考えられ、教える側にとっては、「学ぶ楽しさ」をいかに喚起させるかが重要な課題である。そしてそのためには、学生が学習に対

してどのような動機づけを持っているかを知ることが重要である。市川(1995)は、学習動機を次の6つの種類に分類している。「充実志向」は、学習すること自体が楽しく、やっていると充実感がある。学習内容を重視するので学習することによって得をするかどうかは考えていない。「訓練志向」は、頭を鍛えることが学習の動機になっている。「実用志向」は、自分の将来の仕事や生活に活かすために学習するため、学習が将来に役に立つ内容でないとやりがいいがない。「関係志向」では、「みんながやっているから」というふうにならされて学習する。「何を学ぶか」よりも「誰と学ぶか」を重視する。「自尊志向」は、プライドや競争心から学習する。「報酬志向」は、報酬を得る手段として学習する。そして市川は、学習による直接的な報酬をどの程度期待しているかを横の次元に、学習の内容そのものを重視しているかどうかを縦の次元にして、これらの6つの種類の学習動機を構造化し、「学習動機の2要因モデル」を提唱している。このモデルを用いて、水池・大城・重森・西田・大町・吉川(2005)は、理学療法学専攻の1年生を対象に学習動機についての調査を行い、「充実志向」「訓練志向」「実用志向」「関係志向」「自尊志向」「報酬志向」よりも高いことを示している。また、平山・平山(2001)は、大学生を対象に、「学習の2要因モデル」の検討を行っており、「関係志向」「報酬志向」とテスト得点に有意な負の相関があり、「充実志向」「訓練志向」「実用志向」と講義への実質参加率には有意な正の相関があることを示し、学習内容を重要視しない傾向と知識の定着の悪さは関連しているとしている。これらの結果を、ピアノ学習に当てはめると、例えば、将来の職業のために「実用志向」で、ピアノ学習へのモチベーションを継続できる学生は、授業への出席率もよく、技術向上への意識も高いといった関連が考えられる。

さらに、「教員との人間関係」については、中学生を対象に様々なソーシャルサポート(両親や友人、先生などからのサポート)と学習活動への統制感との関連について検討した中山(1995)の研究において、学校の先生からのサポートが学習への動機づけに果たす役割が示されている。教員からの励ましや承認といったサポートは、市川の「報酬志向」とも関連しており、練習によって得られた成功体験が練習へのモチベーションを高めることにも繋がると思われる。

そこで、本研究では、入学直後の4月時点と、約4か月の大学でのピアノの授業を経た1年前前期終了時7月時点の、ピアノ学習に対する学生の意識を「学習動機」を中心に調査し、「授業内容の理解度」「練習時間の長さ」「成功体験の有無」などとの関連や、ピアノ学習への意識の変化を検討しながら、ピアノ学習へのモチベーションの継続と関わる要因について探索していく。

方 法

1. 調査対象

保育系大学1年生142名を対象に、調査を行った。最終的な分析対象は、2回の調査に完全回答した、女子99名、男子4名となった。

2. 調査時期および調査方法

2015年4月および7月に調査を実施した。授業(「基礎音楽」)の時間内に調査用紙を配布し、その場で回収した。

3. 調査内容

(1) ピアノ学習に対する意識を測定する項目(18項目)

ピアノ学習について、学習動機、学習統制感の観点から、学習者の意識を測定する尺度を作成した。

学習動機については、市川の「学習動機の2要因モデル」をもとにした「学習動機を測定する質問項目」(市川, 2001)を参考に、ピアノ学習という特徴を考え、頭を鍛えるためという「訓練志向」を除いた、5つの学習動機に関連するピアノ学習に対する質問項目を10項目作成した(「実用志向」4項目、「充実志向」3項目、「関係志向」、「自尊志向」、「報酬志向」各1項目)。学習統制感については、中山(1995)が抽出した8項目(行動と結果の随伴性、手段的活動の考案可能性、自己決定性の側面を含む)を参考に、8項目(「行動と結果の随伴性」3項目、「手段的活動の考案可能性」2項目、「自己決定性」3項目)を作成した。

尚、それぞれの質問については、どの程度自分の気持ちにあてはまると思うかについて、「5かなりよくあてはまる～1まったくあてはまらない」の5段階評定での回答を求めた。

＜質問項目例＞

(学習動機)

- ・ ピアノの練習は将来の仕事の役に立つと思う
- ・ ピアノが弾けるようになるのは楽しいと思う
- ・ みんながやっているからそれにつられてピアノを練習している
- ・ 人並みにピアノが弾けないのは悔しい
- ・ テストがあるからピアノの練習をしている

(学習統制感)

- ・ 頑張って練習すれば、ピアノが面白くなると思う
- ・ どのような練習の仕方をすればピアノが面白くなるのかわかっている
- ・ 自分の興味からピアノを練習している

(2) ピアノの授業に対するモチベーションに関する項目(3項目)

福家・竹川・柳(2013)は、モチベーションの維持を考慮したピアノ学習支援システムの構築を目指す中で、モチベーションの維持を測定するために、成功体験を得られたか否か、練習に対してモチベーションが維持できたか否かについての質問を行っている。また、津山(2007)は、学修意欲に影響する要因のひとつとして、授業内容の理解度を挙げている。そこで、本研究では、ピアノの授業を受けることで何らかの成功体験を得られているか否か、ピアノの授業を受けることで練習に対してもモチベーションが維持できているか否か、授業の内容を理解できているか否か、の3つの質問を、ピアノの授業に対するモチベーションに関する質問項目とした。それぞれの質問については、どの程度自分の気持ちにあてはまると思うかについて、「5かなりよくあてはまる～1まったくあてはまらない」の5段階評定での回答を求めた。

加えて、7月の調査では、ピアノの授業が楽しいか否か、授業スタート時よりもピアノが好きになったか否かについても、「5かなりよくあてはまる～1まったくあてはまらない」の

5段階評定での回答を求めた。

(3) ピアノ経験に関する質問

1週間のピアノの練習時間（具体的な時間数を回答）、どの程度ピアノの楽譜が読めるか（5非常に読める～1全く読めない、の5段階評定で回答）、自分で考えるピアノが弾ける程度（9非常に弾ける～全く弾けない、の9段階で回答）についても、回答を求めた。加えて、7月の調査では、ピアノの練習量が授業スタート時よりも増えたか否かについても、「5かなりよくあてはまる～1まったくあてはまらない」の5段階評定での回答を求めた。

結果と考察

1. ピアノ学習に対する意識を測定する尺度について

<因子分析>

今回作成した18項目について、因子分析(主因子法・Promax回転)を行った。固有値が1以上の因子数を採用した結果、4つの因子が抽出された。Table1は、18項目に対して行った因子分析の結果を示したものである。回転前の4因子で18項目の全分散を説明する割合は、59.57%であった。

Table1 ピアノ学習に対する意識尺度の因子分析結果

質問項目	因子			
	学習の到達目標	学習の自己統制感	学習の外部統制感	学習の結果追求
Q14 ピアノの練習は、将来の仕事に役に立つと思う。	.800	-.063	.153	-.075
Q1 ピアノが弾けないと将来仕事の上で困ると思う。	.739	-.060	.110	.046
Q17 将来の仕事にいかしたいから、ピアノの練習をしている。	.701	.029	.493	-.142
Q18 もっとピアノを上達させたい。	.638	-.121	-.046	.153
Q16 頑張って練習すれば、必ずピアノが上達すると思う。	.575	.244	-.182	-.035
Q11 ピアノが弾けるようになるのは楽しいと思う。	.558	-.045	-.077	.290
Q2 頑張って練習すれば、ピアノが面白くなると思う。	.483	.217	-.280	.053
Q8 どのような練習の仕方をすれば、ピアノが面白くなるのかわかっている。	-.155	.939	.207	.047
Q3 ピアノを上達させるためには、どのような練習の仕方をすればよいか、わかっている。	-.151	.936	.149	.068
Q5 自分の興味からピアノを練習している。	.194	.545	-.121	.065
Q4 ピアノを練習するときは、自分で自由にする方が面白い。	-.042	.412	-.160	-.146
Q13 ピアノの練習をしているときは、楽しいと感じることが多い。	.266	.396	-.152	-.067
Q9 ピアノを練習するとき、何をやるかあらかじめ決められていると安心する。	.036	-.028	.673	.243
Q10 将来必要だからピアノを練習している。	.269	.002	.646	-.061
Q15 みんながやっているからそれにつられてピアノを練習している。	-.042	.127	.568	-.053
Q12 テストがあるからピアノの練習している。	-.226	-.129	.448	.041
Q7 ピアノが弾けるようになりたいから練習している。	.081	.006	-.035	.788
Q6 人並みにピアノが弾けないのは悔しい。	.098	.044	.164	.380

第1因子は、「Q14 ピアノの練習は、将来の仕事に役に立つと思う」「Q1 ピアノが弾けないと将来仕事の上で困ると思う」「Q18 もっとピアノを上達させたい」に代表される7項目であった ($\alpha = .80$)。これらの項目は、学習することで到達したいと考える目標に関わる項目であると考え、「学習の到達目標」因子と命名した。第2因子は、「Q8 どのような練習の仕方をすれば、ピアノが面白くなるのかわかっている」「Q5 自分の興味からピアノを練習している」に代表される5項目であった。これらの項目は、学習の統制の中でも自己統制と関わっていることから、「学習の自己統制感」因子と命名した ($\alpha = .78$)。第3因子は、「Q10 将来必要だからピアノを練習している」「Q15 みんながやっているからそれにつられてピアノを練習している」に代表される4項目であった ($\alpha = .72$)。これらの項目は、学習の外部統制に関わる項目と考え「学習の外部統制感」因子と命名した。第4因子は、「Q7 ピアノが弾けるようになりたいから練習している」「Q6 人並みにピアノが弾けないのは悔しい。」の2項目であった ($\alpha = .59$)。これらの項目は、学習の結果に言及する項目であると考え「学習の結果追及」因子と命名した。

<下位尺度得点の分析>

Table2は、因子ごとに、どの程度自分の気持ちにあてはまると思うかについての下位尺度得点(各因子に含まれる項目の合計得点を項目数で割ったもの)の平均値および標準偏差を、性別および調査時期(4月と7月)ごとに示したものである。得点が高いほどあてはまることを示している。尚、男子の数が非常に少ないため、以下の分析については、女子のみを対象とする。

Table2 性別および調査時期ごとのピアノ学習に対する意識の下位尺度得点の平均値および標準偏差

			学習の到達目標 得点	学習の自己統制 感得点	学習の外部統制 感得点	学習の結果追求 得点
女子 (99名)	4月	平均値 標準偏差	4.57 (0.40)	3.37 (0.69)	3.52 (0.67)	4.15 (0.69)
	7月	平均値 標準偏差	4.63 (0.37)	3.68 (0.63)	3.75 (0.62)	4.40 (0.61)
男子 (4名)	4月	平均値 標準偏差	3.71 (1.11)	2.25 (0.74)	3.50 (0.46)	3.13 (1.32)
	7月	平均値 標準偏差	3.71 (1.18)	2.60 (0.59)	3.94 (0.63)	3.25 (1.44)

尺度得点について、下位尺度因子(4)および調査時期(2)を被験者内要因として、反復測定による2要因の分散分析を行った。その結果、交互作用 ($(F(3, 294) = 5.07, p < .01)$)、下位尺度因子の主効果 ($(F(3, 294) = 98.25, p < .001)$) および調査時期の主効果 ($(F(1, 294) = 36.90, p < .001)$)、がそれぞれ有意であった。

交互作用が有意であったため、まず、下位尺度因子ごとに、調査時期の効果についての下位分析を行った。その結果、「学習の到達目標得点」については、調査時期の効果はみられなかったが ($(F(1, 98) = 2.24, n.s.)$)、「学習の自己統制感得点」 ($(F(1, 98) = 28.12, p < .001)$)、「学習の外部統制感得点」 ($(F(1, 98) = 19.74, p < .001)$)、「学習の結果追求得点」 ($(F(1, 98) = 15.59, p < .001)$)、については、すべて調査時期の効果が有意であり、いずれの得点も4月よりも7月の方が高くなっていた。つまり、「将来の仕事のため」といった学習の到達目標に関する動機づけは、4月当初から高いが、「ピアノを上達するための練習方法がわかる」といった学習の自己統

制感や、「テストのために練習する」とった学習の外部統制感、さらには「ピアノが弾けるようになりたい」という結果追求への動機づけは、ピアノ学習を続けているうちに、高くなっていったと考えられる。

また、調査時期ごとに、下位尺度因子の効果について下位分析を行った結果、4月時点で下位尺度因子の効果に有意な差がみられた ($F(3, 294) = 82.76, p < .001$)。Bonferroniによる比較を行った結果、「学習の到達目標得点」が最も高く、次に「学習の結果追求得点」が「学習の自己統制感得点」および「学習の外部統制感得点」よりも有意に高かった。「学習の自己統制感得点」と「学習の外部統制感得点」の間には、差は見られなかった。7月時点でも4月と同様の結果がみられた ($F(3, 294) = 81.49, p < .001$, 「学習の到達目標得点」>「学習の結果追求得点」>「学習の自己統制感得点」, 「学習の外部統制感得点」)。つまり、4月及び7月のいずれの調査時点でも、ピアノ学習に臨む学習者の最も高い動機づけは、「将来の仕事のため」といった到達目標に関する動機づけであり、次に「ピアノが弾けるようになりたい」という結果追求への動機づけを持っていた。学習の自己統制感や学習の外部統制感は、これらの時点では、到達目標や結果追求に比べると、学習動機としては弱いと考えられた。

2. ピアノの授業に対するモチベーションについて

Table3は、ピアノの授業を受けることで何らかの成功体験を得られているか否（成功体験）か、ピアノの授業を受けることで練習に対してもモチベーションが維持できているか否か（モチベーション維持）、授業の内容を理解できているか否か（授業内容の理解）の3つの質問についての回答の平均値および標準偏差を、性別および調査時期（4月と7月）ごとに示したものである。得点が高いほどあてはまることを示している。尚、男子の数が非常に少ないため、以下の分析については、女子のみを対象とする。

Table3 性別および調査時期ごとのピアノ学習に対する意識の下位尺度得点の平均値および標準偏差

			成功体験	モチベーション維持	授業内容の理解
女子 (99名)	4月	平均値 標準偏差	3.65 (0.88)	3.69 (0.83)	4.08 (0.79)
	7月	平均値 標準偏差	4.03 (0.91)	4.01 (0.83)	4.35 (0.69)
男子 (4名)	4月	平均値 標準偏差	3.50 (1.29)	3.50 (1.29)	3.50 (1.00)
	7月	平均値 標準偏差	3.25 (0.50)	3.00 (0.00)	3.25 (0.50)

各得点について、調査時期(2)を被験者内要因として、反復測定による分散分析を行った。

その結果、成功体験得点($F(1, 98) = 15.30, p < .001$)、モチベーション維持得点($F(1, 98) = 13.05, p < .001$)、授業内容の理解得点($F(1, 98) = 13.98, p < .001$)の3つの得点すべてにおいて、調査時期の効果が有意であった。すべての得点が、4月よりも7月の方が、高くなっており、約4カ月間の授業を経て、授業で成功体験を得ることや、練習へのモチベーションの維持の程度、ピアノの授業内容の理解がそれぞれ高まっていることが示された。

3. ピアノ学習に対する意識およびピアノの授業に対するモチベーションとピアノ経験の関係について

Table4は、4月調査時点における、ピアノ学習に対する意識を測定する尺度（「学習の到達目標」・「学習の自己統制感」・「学習の外部統制感」「学習の結果追求」）、およびピアノの授業に対するモチベーションに関わる尺度（「成功体験」・「モチベーション維持」・「授業内容の理解」）とピアノ経験（「練習時間」・「楽譜が読める程度」・「ピアノが弾ける程度」）の相関を、示したものである。

Table4 4月時点の各尺度間の相関

	学習の到達目標4月	学習の自己統制感4月	学習の外部統制感4月	学習の結果追求4月	成功体験4月	モチベーション維持4月	授業内容の理解4月	練習時間4月	楽譜が読める程度4月	ピアノが弾ける程度4月
学習の到達目標4月										
学習の自己統制感4月	.321**									
学習の外部統制感4月		-.251*								
学習の結果追求4月	.316**									
成功体験4月	.224*	.280**								
モチベーション維持4月	.337**	.318**		.236*	.587**					
授業内容の理解4月	.263**	.477**	-.258**		.412**	.347**				
練習時間4月										
楽譜が読める程度4月	.277**	.545**					.413**			
ピアノが弾ける程度4月	.255**	.645**				.228*	.451**		.820**	

* p<.05 ** p<.01

4月調査時点では、「練習時間」は、いずれの項目とも有意な相関はみられなかった。以後、有意な相関のみ検討していく。「楽譜が読める程度」は、「学習の到達目標」、「学習の自己統制感」、「授業内容の理解」との間に、相関がみられた。つまり、楽譜が読める程度が高くなるほど、「将来の仕事のため」といった学習の到達目標に関する動機づけや「ピアノを上達するための練習方法がわかる」といった学習の自己統制感が高くなり、ピアノの授業の内容の理解度も高くなると考えられる。

「ピアノが弾ける程度」は、「楽譜が読める程度」との間に相関がみられ、「学習の到達目標」、「学習の自己統制感」、「授業内容の理解」との間にも相関がみられた。つまり、「楽譜が読める程度」と同様に、ピアノが弾ける程度が高くなるほど、学習の到達目標に関する動機づけや学習の自己統制感が高くなり、ピアノの授業の内容の理解度も高くなると考えられる。加えて、「モチベーション維持」との間にも相関がみられ、ピアノが弾ける程度が高くなるほど、練習に対するモチベーションも維持されることが示された。

さらに、「学習の到達目標」は、「学習の自己統制感」、「学習の結果追求」との間、モチベ

ンに関連する3尺度(「成功体験」・「モチベーション維持」・「授業内容の理解」)との間に相関がみられ、「学習の自己統制感」でも、モチベーションに関連する3尺度との間に相関がみられた。これらの結果から、学習の到達目標に対する動機づけが高くなると学習の自己統制感や結果追求への動機づけも高くなると考えられ、学習の到達目標への動機づけや自己統制感は、モチベーションとも関連していると考えられる。

そのほか、「学習の外部統制感」は、「学習の自己統制感」および「授業内容の理解」との間に、負の相関がみられ、「テストのため」といった学習の外部統制感、自己統制感の低さや、授業内容の理解の低さに関連していることが示された。また、「学習の結果追求」は、「モチベーション維持」との間に相関がみられ、「ピアノが弾けるようになりたい」という動機づけは、モチベーションの維持に繋がることを示された。モチベーションに関連する3尺度については、それぞれの間に相関がみられた。

Table5は、7月調査時点における、ピアノ学習に対する意識を測定する尺度(「学習の到達目標」・「学習の自己統制感」・「学習の外部統制感」「学習の結果追求」)、およびピアノの授業に対するモチベーションに関わる尺度(「成功体験」・「モチベーション維持」・「授業内容の理解」・「授業が楽しい」・「授業スタート時よりピアノが好きになった」とピアノ経験(「練習時間」・「楽譜が読める程度」・「ピアノが弾ける程度」・「授業スタート時よりピアノの練習量が増えた」)の相関を、示したものである。

7月の調査時点では、新たに、「授業が楽しい」、「授業スタート時よりピアノが好きになった」、「授業スタート時よりピアノの練習量が増えた」の3つの尺度を追加している。

Table5 7月時点の各尺度間の相関

	学習の到達目標7月	学習の自己統制感7月	学習の外部統制感7月	学習の結果追求7月	成功体験7月	モチベーション維持7月	授業内容の理解7月	授業が楽しい	ピアノが好きになった	練習量が増えた	練習時間7月	楽譜が読める程度7月	ピアノが弾ける程度7月
学習の到達目標7月													
学習の自己統制感7月	.468**												
学習の外部統制感7月													
学習の結果追求7月	.569**	.254**											
成功体験7月	.254**	.280**											
モチベーション維持7月	.341**	.206*			.492**								
授業内容の理解7月	.356**	.552**	-.259**		.499**	.361**							
授業が楽しい	.444**	.457**			.549**	.587**	.676**						
ピアノが好きになった	.483**	.297**		.350**	.518**	.590**	.398**	.669**					
練習量が増えた	.222*			.195*	.219*	.296**		.236*	.381**				
練習時間7月										.215*			
楽譜が読める程度7月	.308**	.576**					.536**	.385**					
ピアノが弾ける程度7月	.355**	.596**			.212*		.537**	.442**				.708**	

* p<.05 ** p<.01

「練習時間」は、「練習量が増えた」との相関がみられたのみであった。「楽譜が読める程

度」は、4月と同様に「学習の到達目標」、「学習の自己統制感」、「授業内容の理解」との間に相関がみられたことに加えて、「授業が楽しい」こととの間にも相関がみられた。このことから、楽譜が読めることが授業の楽しさと関連していることも示された。「ピアノが弾ける程度」では、4月と同様に「楽譜が読める程度」、「学習の到達目標」、「学習の自己統制感」、「授業内容の理解」との間にも相関がみられたことに加えて、「授業が楽しい」、「成功体験」との相関も見られた。つまり、ピアノが弾ける程度が高くなるほど、授業が楽しくなり、成功体験も高まるという関連が考えられた。

また、「学習の到達目標」は、4月と同様に「学習の自己統制感」、「学習の結果追求」、モチベーションに関連する3尺度（「成功体験」・「モチベーション維持」・「授業内容の理解」）との間に相関がみられた。「学習の自己統制感」でも、4月と同様にモチベーションに関連する3尺度との間に相関がみられたが、加えて、「学習の結果追求」との間にも相関がみられた。約4カ月のピアノ練習を経て、学習を自己統制できるという気持ち、結果追求への動機づけと関連するようになったと考えられる。

そのほか、「学習の外部統制感」は、「学習の自己統制感」との関連はなくなり、「授業内容の理解」との間にのみ、有意な負の相関がみられた。また、モチベーションに関連する3尺度については、4月と同様に、それぞれの間に相関がみられた。

さらに、7月の調査時点で加えられた、「授業が楽しい」については、モチベーションに関連する3尺度との間に、それぞれ非常に高い相関がみられ、授業が楽しいこととモチベーションが高まることとの強い関連が示された。

「授業スタート時よりピアノが好きになった」については、「学習の外部統制感」以外のピアノ学習に対する意識に関する3つの尺度（「学習の到達目標」、「学習の自己統制感」、「学習の結果追求」）、モチベーションに関連する3尺度、および「授業が楽しい」こととの相関がみられた。ピアノを好きになることで、ピアノ学習に対する意識が向上し、モチベーションが高まり、授業の楽しさも高まるといった関連が考えられる。

「授業スタート時よりピアノの練習量が増えた」ことは、「学習の到達目標」、「学習の結果追求」、「成功体験」「モチベーション維持」、「授業が楽しい」、「授業が好きになった」との間に相関がみられた。このことから、到達目標への動機づけや結果追求のためにピアノの練習量が増えることや、成功体験やモチベーションの維持が練習量と関連していること、授業の楽しさや授業を好きになることが練習に繋がること、考えられる。

全体的考察

入学前のピアノの学習経験が少ない学生にとっては、卒業までの4年間で、教育現場で通用するピアノの実技能力を習得することは容易ではなく、かなりの継続的な努力を要すると考えられる。一方で、限られた授業時間内で指導を行う教員の側も、より効果的な指導法を常に探求しており、技術的な様々な試みに加えて、「ピアノ学習の意欲を向上させ、練習へのモチベーションを維持させる」という心理面に注目した研究も行われている。

どうすれば、初心者でも、モチベーションを維持しながらピアノの練習に臨むことができる

のか。目標に向けて練習を続けたいと思う気持ちの維持を考慮したピアノ学習支援とはどのようなものが考えられるのか。本研究では、4月時点と、約4か月の大学でのピアノの授業を経た7月時点の、ピアノ学習に対する学生の意識を比較しながら、ピアノ学習へのモチベーションの継続と関わる要因について検討した。

ピアノ学習に対する意識については、因子分析(主因子法・Promax回転)の結果、「学習の到達目標」、「学習の自己統制感」、「学習の外部統制感」、「学習の結果追及」の4つの因子が抽出された。

女子のみを対象とした、各因子の下位尺度得点に関する分析からは、「将来の仕事のため」といった学習の到達目標に関する動機づけは、4月当初から高いが、「ピアノを上達するための練習方法がわかる」といった学習の自己統制感や、「テストのために練習する」とった学習の外部統制感、さらには「ピアノが弾けるようになりたい」という結果追求への動機づけは、ピアノ学習を続ける中で、高くなっていくと考えられた。

また、4月、7月共に、「学習の到達目標得点」が最も高く、次に「学習の結果追求得点」が「学習の自己統制感得点」および「学習の外部統制感得点」よりも有意に高いという結果から、ピアノ学習者の一番の動機づけは、「将来の仕事のため」といった到達目標に関する動機づけであり、次に「ピアノが弾けるようになりたい」という結果追求への動機づけであることが示された。

ピアノの授業に対するモチベーションについての分析(女子のみを対象)からは、「成功体験得点」、「モチベーション維持得点」、「授業内容の理解得点」のすべてにおいて、4月よりも7月の得点が高くなっており、約4カ月間の授業を経て、授業で成功体験を得ることや、練習へのモチベーションの維持の程度、ピアノの授業内容の理解がそれぞれ高まったことが示された。

さらに、ピアノ学習に対する意識およびピアノの授業に対するモチベーションとピアノ経験の関係については、4月時点と、7月時点の各尺度の相関を検討することによって、様々な要因間の関連が見出された。以下に具体的な関連を挙げてみる。

楽譜が読める程度が高くなるほど、そして、ピアノが弾ける程度が高くなるほど、「将来の仕事のため」といった学習の到達目標に関する動機づけや「ピアノを上達するための練習方法がわかる」といった学習の自己統制感が高くなり、ピアノの授業の内容の理解度も高くなると考えられた。また、ピアノが弾ける程度が高くなるほど、練習に対するモチベーションも維持されることが示された。従来の研究の結果から、将来の職業のために「実用志向」で、ピアノ学習へのモチベーションを継続できる学生は、技術向上への意識も高いといった関連が考えられたが、今回の結果もそれに類する結果となった。

さらに、学習の到達目標に対する動機づけが高くなると学習の自己統制感や結果追求への動機づけも高くなり、学習の到達目標への動機づけや自己統制感は、モチベーションとも関連していると考えられた。一方で、「テストのため」といった学習の外部統制感による動機づけは、授業内容の理解には繋がらないことも示された。

モチベーションに関連する「成功体験」、「モチベーション維持」、「授業内容の理解点」の3尺度については、それぞれの間に相関がみられ、福家ら(2013)の、練習によって成功体験を得られた学生は、練習へのモチベーションを継続でき、効果的な学習ができているという結果と一致していた。

7月の調査時点で追加した、「授業が楽しい」、「授業スタート時よりピアノが好きになった」、「授業スタート時よりピアノの練習量が増えた」の3つの尺度についてもいくつかの要因との関連が見出された。

「授業が楽しい」ことは、楽譜が読めることと関連していることが示され、ピアノが弾ける程度が高くなるほど、授業が楽しくなり、成功体験も高まるという関連も考えられた。このことは、津山(2008)の、「学ぶ楽しさ」については、ピアノ初心者よりもピアノ経験者の方が、楽しいと答えたという結果とも一致している。また、モチベーションに関連する3尺度との間には、それぞれ非常に高い相関がみられ、授業が楽しいこととモチベーションが高まることとの強い関連が示された。

「授業スタート時よりピアノが好きになった」については、ピアノを好きになることで、ピアノ学習に対する意識が向上し、モチベーションが高まり、授業の楽しさも高まるといった関連が考えられた。

「授業スタート時よりピアノの練習量が増えた」ことについては、到達目標への動機づけや結果追求のためにピアノの練習量が増えることや、成功体験やモチベーションの維持が練習量と関連していること、授業の楽しさや授業を好きになることが練習に繋がることが、考えられた。

4月にみられた「学習の結果追求」と、「モチベーション維持」との間の相関が、7月時点ではみられなくなっていたが、結果を追求しなくても、授業の楽しさや、ピアノを好きになることで、モチベーションの維持が出来るようになり、練習量の増加にもつながっていることがうかがわれた。

今回の調査では、4月時点と7月時点を比較することで、ピアノ学習に対する意識やピアノの授業に対するモチベーションが、ピアノ経験を重ねることで、高くなっていくことが示された。ただし、「将来の仕事のため」といった学習の到達目標に関する動機づけについては、入学当初から高く、これは授業を受講しているのが、小学校・幼稚園教諭の免許および保育士資格の取得を目指す学生であることが影響しているであろう。また、ピアノが上達すると、ピアノが楽しくなり、練習へのモチベーションも維持され、練習量も増えるという関連も考えられた。ピアノが上達するという成功体験を、少しずつでも重ねていくことが、モチベーションの維持に繋がり、練習量が増えればまたピアノが上達して、到達目標に近づくというポジティブな連鎖をいかに続けていくことができるかが、必要なピアノ実技能力を習得するための鍵となると考えられる。

今後は、ピアノの習熟度レベルを考慮しながら、レベルごとに学生のモチベーションを維持するための要因を、縦断的に詳細に探っていく。特に初心者レベルの学生にとって、ポジティブな連鎖を続けていくために、何が重要であるのかを探ることは、今後の大きな課題である。目標とするピアノ実技能力を習得するまでの、長期的な縦断研究を行うことで、効果的なピアノ学習システムの構築のために必要な、心理的要因に関する幅広い知見を得たいと考えている。

付 記

本研究は、富山尚子と味府美香による、子ども学部共同研究の一環とした行われた調査デー

タについて、富山が分析・考察を行ったものである。調査の実施は、味府美香が行った。

引用文献

- 深見友紀子・中平勝子・赤羽美希 (2008) . ピアノ弾き歌い実技指導における練習映像提出併用の効果
京都女子大学発達教育学部紀要, 4, 19-27.
- 福家悠人・竹川佳成・柳英克 (2013) . モチベーションの維持を考慮したピアノ学習支援システムの構築
情報処理学会研究報告音楽情報科学(MUS) 98(6) , 1-7.
- 平山祐一郎・平山祥子 (2001) . 大学生における学習動機の2要因モデルの検討 東京家政大学研究紀要,
41, 101-105.
- 市川伸一 (1995) . 学習動機の構造と学習観との関連 日本教育心理学会総会発表論文集, 37, 177.
- 市川伸一 (2001) . 学ぶ意欲の心理学. PHP新書.
- 松原正樹・遠山紀子・斎藤博昭 (2006) . ピアノ初級者のための独習支援システムの提案 情報処理学会
研究報告音楽情報科学(MUS) 64(14) , 79-84.
- 水池千尋・大城昌平・重森健太・西田裕介・大町かおり・吉川卓司 (2005) . 本学理学療法専攻1年次生
の学習動機と職業意識 聖隷クリストファー大学リハビリテーション科学ジャーナル, 1, 83-90.
- 中山勘次郎 (1995) . 中学生におけるソーシャルサポートと学習統制感との関連 上越教育大学研究紀要,
14, 537-547.
- 萩田泉 (2012) . 幼児・初等教育の指導者養成におけるピアノ指導法の研究－初心者学習意欲を高める
教授法について－ 四天王寺大学紀要, 53, 215-232.
- 津山美紀 (2008) . 器楽(ピアノ)の授業に対する、学生の学習意欲について 九州女子大学紀要, 44, 83-98.

大学における小学校教育実習指導のあり方に関する 一考察

——小学校教員を対象とした質問紙調査を手がかりに——

増 田 有 紀

1. はじめに

今日の急激な社会変化に対応すべく、教職としての資質・能力を備えた教員の養成や確保が求められている。2015年7月には、これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上のために、養成段階において、教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修を行うという認識が必要であると示された。同時に、実践的指導力の基礎を育成するだけでなく自ら教員としての適性を考える機会として、教職課程の学生が学校現場を体験することが重要視されている（文部科学省，2015）。

実際、学校現場では日々直面する様々な問題が多様化し、近年増加傾向にある初任段階の教員がその解決に困難を抱え、退職せざるおえないケースもある。現場の教員が日々の課題に即応しながら、解決方法を見出すための視野の広さと高度な専門性を持ち続けるためには、大学における知見の活用も必要とされる。その一つの方法として、大学での養成段階において、社会人として必要不可欠な「社会人基礎力」を身につけることはもとより、実践的指導力の育成を強化することが考えられる。理論的な知識の提供のみならず、現場と連携・協働しながら教員を養成する指導体制を強化し、継続的な学習支援体制を整える必要がある。

とりわけ、教員志望の学生が現場へ実際に向かい、子どもや教職員等と関わり、学校という組織全体の一員として実践的な経験のできる教育実習は、大学における質の高い教員養成を考えるうえで大きな役割を果たしている。教育実習生を対象とした実証的研究として、貫井ら（2001）や姫野（2003）等がある。例えば、貫井らの研究では、小学校で教育実習を受講済みの教育学部4年生を対象に実習初日と最終日に質問紙調査を実施し、実習前後で授業や教職に対する意識に肯定的な変化があったことが明らかにされている。

ところが、受け入れ側の教育実習に対する意識については、大学と現場での実習指導に関して双方の考えが一致しているとは言い難く、様々な問題が生じている現状がある。実習生を受け入れたことのある現場を対象とした研究として開（2006）や柳ら（2010）がある。例えば、開（2006）では、幼稚園の教育実習を経験した学生及び実習担当教員を対象に、教育実習で心がけたこと、子どもとの関わり方などについて質問紙調査を実施している。その結果、実習生が事前に大学等で学んだことを実習で活かそうとする際に実習生と指導教諭の指導方針にずれが生じ、双方に迷いが生じることが明らかにされている。

小学校の教育実習においても同様、大学と現場の考えに違いが生じている可能性は大いにあるが、それらに関する調査研究は数少ない。小学校の教育実習に関して、現場の立場から実習

のねらい、教師・子ども・保護者との関わり方、大学と小学校との連携方法について望むこと等について調べ、大学における小学校教育実習指導のあり方を考察することで、大学での養成段階においても実践的指導力の育成を図ることが期待できると考える。そこで、本稿では、現役の小学校教諭を対象に、実習生の存在が現場に与える影響、受け入れに関する問題点、大学に期待すること等について、選択式及び記述式によって詳細に調べ、大学における教育実習指導上の課題を考察する。

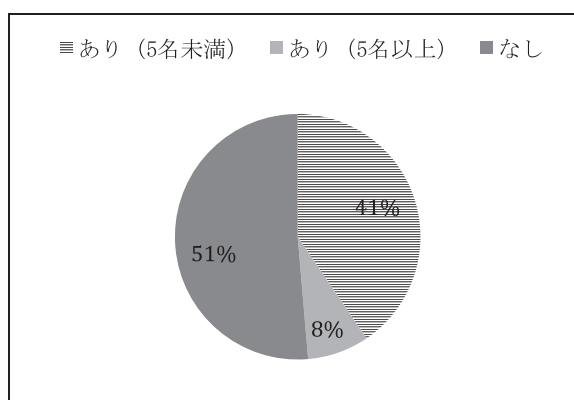
2. 質問紙調査の実施

(1) 調査対象について

質問紙調査の対象は、千葉県内の公立小学校4校の教員(計37名、内訳:男性16名、女性21名)である。勤務年数の内訳と実習指導経験の有無について、表1及びグラフ1に示す。

[表1] 調査対象者の勤務年数と割合

勤務年数	人数 (%)
1年未満	1名 (0.3%)
1年以上5年未満	6名 (16.2%)
5年以上10年未満	7名 (18.9%)
10年以上20年未満	9名 (24.3%)
20年以上	14名 (37.8%)



[グラフ1] 実習指導経験の有無と指導人数

調査対象者の勤務年数の割合は勤務年数の長い順に大きく、全体の約4割が20年以上であった。また、実習指導経験の有無については、約半数ずつであった。指導人数が5年未満の内訳は1名が最も多く53%、続いて2名が33%、3名が14%であった。また、5年以上の具体的な人数は、7名、10名という回答がそれぞれ1名ずつおり、過去に国立大学附属の学校で教員の経験があることから「10名以上」という回答も1名みられた。さらに、小学校では実習指導経験はないが、中学校・高等学校ではあるという回答者(1名)もみられた。

(2) 調査時期及び調査方法

2014年11月～12月に、郵送によりアンケート用紙を配布・回収し実施した。質問事項は選択式の他、自由記述式も含まれていたが、回答の方法・回答時間等は調査対象校へ一任する形で行った。

(3) アンケート調査の質問事項

はじめに性別・教員の勤務年数、教育実習指導歴の有無(有る場合は指導人数)を尋ねた上で、表2に示した6つの事項について自由に記述回答してもらった。なお、教育実習指導歴が無い場合には、①から④までについて、回答者自身の考えを記入してもらった。

[表2] アンケート調査の質問事項

- ①教育実習生への指導において心がけたこと(心がけたいこと)や大事にしてきたこと(大事にしたいこと)。
 - ②教育実習生の存在が児童・先生方・地域や学校全体に与える影響について(それぞれプラスの面、マイナスの面を回答)。
 - ③大学での教育実習に関する指導内容や大学教員との連携・協力について望むこと。
 - ④その他、教育実習についての意見や感想
- [以下の2つは教育実習指導歴の有る回答者のみ回答]
- ⑤教育実習生への指導において困ったことや悩んだこと。
 - ⑥教育実習生への指導において良かったこと。

①は、実習生を指導する際の現場の教員の方針や実習に対する考えを調べるための項目である。また、実際に指導経験の有る場合にはより具体的な場面についての回答を得るために、⑤及び⑥を設けた。次に、②は実習中と実習時期以外の様子の違いについて調べるために、児童、指導教員を含めた先生方、学校周辺や学校全体についてプラス面、マイナス面の双方から記述してもらう形をとった。

また、③は、大学での実習指導の方法や現場との連携・協力について検討するために、現場の教員が実習生への事前事後指導や大学への要望を回答してもらった。最後に、教育実習全般に関して教員の考えなどを自由に回答してもらう質問として④を設けた。

3. 質問紙調査の結果と考察

各問に対する回答について、実習に対する自由記述(質問④)と併せて述べるとともに調査結果を考察する。

(1) 実習生を指導する際の方針や実習に対する考えについて

質問①：教育実習生への指導において心がけたこと(心がけたいこと)や大事にしてきたこと(大事にしたいこと)は何ですか。

質問①の回答率は87% (32名)であり、主に「a:実習生が教員を志望することに関する内容」, 「b:子どもとの接し方や指導に関する内容」, 「c:教師という職業理解や社会人としての自覚に関する内容」の3つのタイプに分類することができた。複数のタイプに関する回答もみられたが, 「b:子どもとの接し方や指導に関する内容」が45.9%と最も多く, 続いて「a:実習生が教員を志望することに関する内容」と「c:教師という職業理解や社会人としての自覚に関する内容」の双方に関する回答が27.1%みられた。

「a:実習生が教員志望の自覚を持つことに関する内容」については、主に以下のような回答が見られた。

[表3] 質問①の回答例
(a: 実習生が教員志望の自覚を持つことに関する内容)

- | | |
|---|--------------------------|
| ・希望の持てる実習 | (勤務年数10年以上20年未満, 実習指導歴有) |
| ・教師になりたいという想いをふくらませること。 | (勤務年数20年以上, 実習指導歴有) |
| ・教師になりたいという気持ちが向上するようにする。 | (勤務年数1年以上5年未満, 実習指導歴無) |
| ・教師になりたいという夢を実現させたいと思えるような実習となるように1日1日を大切に過ごさせたい。 | (勤務年数20年以上, 実習指導歴無) |
| ・実習生が教員への希望をさらに大きく持ってほしい。 | (勤務年数20年以上, 実習指導歴有) |

表3より、勤務年数や実習指導歴の有無に関わらず、実習生が教育実習を通して教職を志望する想いを一層高めることが現場では望まれていることがわかる。本学においても教育実習の目標として以下の3つを挙げており、そのうちの3点目に「教職志望者としての自覚を高める」がある。このことから、大学側も現場の教員も実習の目標自体は共通に捉えていることがわかる。

[表4] 教育実習の目標(本学「小学校教育実習の手引き」 p.1より)

- | |
|---|
| (1) 児童の発達段階に応じた適切な指導に努力しながら、児童と向き合い、児童理解を深める。 |
| (2) 教育活動への参加や授業の実施を通して、現場での基礎的な実践力を養うとともに教職についての理解を深める。 |
| (3) 教職志望者としての自覚を高める。 |

さらに、質問⑥の実習指導において良かったと思ったことについては、「実際に教職に就いた報告を受けたこと」や「近況報告のやり取りが続いていること」という回答がみられた。このことから、実習は実習生が実習中・直後に教職への魅力を感じ、教職を一層強く志望することに加え、進路決定時や就職後等、長期的に関わる機会となることがわかる。

次に、最も回答率の高かった「b:子どもとの接し方や指導に関する内容」については、以下のような回答が見られた。はじめに、子どもとの接し方についての回答を表5に示す。

[表5] 質問①の回答例 (b:子どもとの接し方に関する回答)

・子どもへの声掛け	(勤務年数10年以上20年未満, 実習指導歴有)
・現場でしかできない経験, 子どもとの関わりや先生方との関わり	(勤務年数10年以上20年未満, 実習指導歴有)
・子どもへの指導をする際に大事なことを、必要なことは何かを伝えられるように心がけた。	(勤務年数10年以上20年未満, 実習指導歴有)
・教育実習生も先生であり、先生としての自覚を持ち児童に接する。	(勤務年数10年以上20年未満, 実習指導歴有)
・子どもたちに振り回されず教師の立場で判断し行動するようにすること。	(勤務年数20年以上, 実習指導歴無)
・子どもたちと過ごす楽しさを味わってもらいたい。	(勤務年数20年以上, 実習指導歴無)
・子どもの様子をみることで、気づくことによって教育活動を進めること。	(勤務年数10年以上20年未満, 実習指導歴無)
・自分の発する言葉の責任, 子どもの目線で話を聞いてあげる。	(勤務年数20年以上, 実習指導歴有)
・子どもへの意図的な働きかけ方	(勤務年数5年以上10年未満, 実習指導歴無)

表5に示す通り、子どもとの具体的な接し方(声掛け、様子を見る、子どもの目線で話を聞く、意図的な働きかけをする等)の回答とそれらを総合し、一教師としての子どもとの接し方を経験してもらいたいという回答がみられた。さらに、それらの経験を通して子どもと接する時間の大切さや楽しさを味わうことを心がける回答もみられた。以上から、現場においては、実習で子どもと関わる機会を多く設け教師としての子どもとの関わり方を実践的に学ぶことを望む声が多くあることがわかる。

次に、子どもへの指導(授業や教材研究)に関する主な回答を表6に示す。

[表6] 質問①の回答例 (b:授業や教材研究に関する回答)

・ベテランの先生の授業参観	(勤務年数5年以上10年未満, 実習指導歴無)
・授業の大切さ, わかる授業のための教材研究	(勤務年数10年以上20年未満, 実習指導歴無)
・授業力	(勤務年数1年以上5年未満, 実習指導歴無)
・授業が成立し学習の場となっていること、そのためには学習習慣が身についていること。 また、学習習慣を身に付ける方法や粘り強い指導が大切であること。教材研究を怠らないこと。	(勤務年数20年以上, 実習指導歴有)
・授業をして子どもたちが意欲を持った時の嬉しさを知ってほしい。	(勤務年数20年以上, 実習指導歴無)
・教科指導	(勤務年数10年以上20年未満, 実習指導歴有)

このように、実習指導においては教壇実習や授業の参観を通して授業力や教材研究の大切さを学ぶことを挙げている回答が多くみられた。

最後に、「c:教師という職業理解や社会人としての自覚に関する内容」の主な回答を表7に示す。

【表7】質問①の回答例
(c: 教師という職業理解や社会人としての自覚に関する内容)

- | | |
|--|------------------------|
| ・ 人としての生き方、マナー、言葉づかい、時間を守る、本を読むことのすすめ | (勤務年数20年以上、実習指導歴有) |
| ・ 言葉遣い | (勤務年数20年以上、実習指導歴無) |
| ・ 教師としての心構え | (勤務年数20年以上、実習指導歴有) |
| ・ 学校が大切にしていること | (勤務年数5年以上10年未満、実習指導歴無) |
| ・ 学校の仕組みや組織のあり方 | (勤務年数5年以上10年未満、実習指導歴無) |
| ・ まずは自分で考えたことで行動してみることに、言われたことしかできない人では困る。 | |
| 判断できない場合にはまず聞くこと。 | (勤務年数20年以上、実習指導歴有) |

表7より、実習を通して教師という職業自体や組織として現場を理解することに加えて、「社会人基礎力」に関すること(基本的な言動、マナー等)について現場で実践的に学んでほしいという回答がみられた。大学での学習に限らず、現場での実習を通して一教師・一社会人として責任ある行動を取ることを学んでほしいという思いがあることが伺える。

(2) 実際の実習指導に対する感想

質問①の結果、実習指導経験の有無に関わらず、現場の教員が持つ実習に対する方針や考えは、「実習生が教員を志望すること」、「子どもとの接し方や指導に関すること」、「教師という職業理解や社会人としての自覚を持つこと」の3つのタイプに分類できることが明らかになった。

上述のような指導方針のもと、実際の実習指導に対する感想を調べるために、質問⑤、⑥では、実習指導経験を持つ教員(18名)を対象に、「実習指導において困ったこと、悩んだこと」や「実習指導において良かったこと」について回答してもらった。

質問⑤は「実習指導において困ったこと、悩んだこと」についてである。回答率は61% (11名)であった。表8に主な回答を示す。

【表8】質問⑤の回答例

- | | |
|--|------------------|
| ・ 授業の工夫はどこまで伝えておいたら良いか(勤務年数10年以上20年未満) | |
| ・ 児童と話すときの教師としての言葉づかい | (勤務年数10年以上20年未満) |
| ・ どう見ても教職に向かない実習生の場合励ますべきか別の道を進めるべきか悩んだ。 | |
| | (勤務年数20年以上) |

- ・初対面の時「私は先生にはなりません」と言った実習生がいました。免許を取るためだけの実習だったら現場は迷惑です。(勤務年数20年以上)
- ・教えたいことはたくさんあるのに時間が足りない。(勤務年数20年以上)
- ・日々の授業と実習生への指導の大変さがつらいときもあった。(勤務年数20年以上)
- ・実習ノートの提出が遅れることが多くありました。(勤務年数20年以上)
- ・時間にルーズな方がいました。(勤務年数20年以上)
- ・礼儀がない。(勤務年数20年以上)
- ・休憩中にジュースなどを持ち込んでいる。(勤務年数20年以上)

回答の結果、実習指導において困ったこと・悩んだことについては、授業や子どもとの関わりに関する内容、仕事量の増加に伴う負担感に関する内容、実習生のマナーに関する内容が多くみられた。

質問①で述べたように、現場では教職への想いを強く持ってほしいという望みを持ちながら実習指導に取り組んでいる一方で、様々な課題に直面し多忙な日々を送る上に実習生の指導が加わることでそれらを十分に伝えきれないという課題がある。このことについては、大学教員が担当教員と連絡を密に取り大学による実習中・実習後の指導においてフォローをしていく必要がある。さらには、教職への想いを強く持ってほしいという望みに反した言動を慎むべく、社会人としての言動についても大学による継続的な指導を一層徹底する必要がある。

次に、質問⑥では「実習指導において良かったこと」である。回答率は83%（15名）であった。表9に主な回答を示す。

[表9] 質問⑥の回答例

- ・自分も磨かれる(勤務年数10年以上20年未満)
- ・子どもたちが嬉しそう(勤務年数10年以上20年未満)
- ・実習生が一生懸命学ぶ姿勢を見せてくれた時(勤務年数20年以上)
- ・その学生が教職に就いたと聞いたとき(勤務年数20年以上)
- ・初心を思い出す。自分の指導を振り返ることができる。(勤務年数10年以上20年未満)
- ・実習生と実習最終日に簡単な反省会とお別れ会を催しさらにお互いのことを理解しあえた。いまだに年賀状で近況報告をしてくれます。実習生自身が精練授業の子どもたちのノートを分析し、送付してくれた。(勤務年数20年以上)
- ・指導者として教育者として自分自身も振り返り時には新たな発見や気づきがあることが多いです。(勤務年数20年以上)
- ・教育について学校について共に語り合うことで指導する側にとってもとても良い機会になると思っています。(勤務年数20年以上)

実習に対する負担感を感じる一方、教員自身の振り返りの場面として実習を肯定的に捉えていることがわかる。また、そのきっかけは実習中に限らず、実習後に実習生と継続的に関わる

ことで実感する場合もあることがわかった。継続的な関わりとして、例えば、ボランティアや学校行事等に協力することや、卒業後は同業者として連絡を取りアドバイスをもらう等を実施することで、実習をきっかけとして双方に良い影響を与える可能性がある。従って、実習後も実習校と積極的に関わり実践的な経験を積み重ねていくことを大学においても指導していく必要がある。

(3)教育実習生の存在について

質問②：教育実習生の存在は、児童、先生方、あるいは地域・学校全体にどのような影響を与えていると思いますか。プラスの面、マイナスの面それぞれについて、お気づきの点がございましたら、ご記入ください。

質問②の回答率は、児童への影響については92% (34名)、先生方への影響については76% (28名)、地域・学校への影響については41% (15名)であった。それぞれの主な回答を表10から表12に示す。

[表10]児童への影響について

【プラス面】

- ・一緒に遊んでもらえる。(勤務年数20年以上, 実習指導歴有)
- ・子どもたちにとって新鮮(勤務年数5年以上10年未満, 実習指導歴無)
- ・子どもたちが元気になる。(勤務年数20年以上, 実習指導歴有)
- ・学校に来る楽しみが増える。(勤務年数20年以上, 実習指導歴無)
- ・若い人の頑張る姿が刺激になる。児童は一生懸命話を聞こうとする。
(勤務年数10年以上20年未満, 実習指導歴無)
- ・年齢が近く親しみやすい。(勤務年数20年以上, 実習指導歴有)
- ・良い意味で甘えられる。(勤務年数10年以上20年未満, 実習指導歴有)

【マイナス面】

- ・授業の内容、理解の差(勤務年数1年以上5年未満, 実習指導歴無)
- ・落ち着きがなくなる。(勤務年数20年以上, 実習指導歴有)
- ・友達感覚になる恐れがある。(勤務年数20年以上, 実習指導歴有)
- ・授業が分かりにくいことがあり子どもは理解しづらい。
(勤務年数20年以上, 実習指導歴有)
- ・子どもと仲良くしたいと思いつぎ、子どもと同じような行動をとることが多く教室がざわつく。(勤務年数20年以上, 実習指導歴無)
- ・不安になるような言葉が出てしまう。(勤務年数20年以上, 実習指導歴有)

表10にみられるように、実習生の存在は子どもにとって新鮮であり、通常と異なる雰囲気が良い刺激となると捉える先生方が多いことがわかる。このように回答した教員の勤務年数は比較的長いことから、担任より子どもと年齢に近い実習生は子どもにとって親しみやすいのであ

ろう。

その一方で、約1か月の期間で子どもと慣れ合いとなり、一教師として接することが困難になり、実習後も学級全体に影響を与えてしまうことがわかる。また、担任による通常授業との違いから学習面にも影響がある。積極的に子どもと関わってほしい、教科指導の進め方を学んでほしいという教員の願いと相反する現状にある。

次に、教員への影響について、主な回答を表11に示す。

[表11]先生への影響について

【プラス面】

- ・実習生を指導することで指導力が身に付く。(勤務年数5年以上10年未満, 実習指導歴無)
- ・指導する立場になりより教材研究に励むようになる。

(勤務年数20年以上, 実習指導歴有)

- ・授業実践などを改めて考える機会となる。(勤務年数1年以上5年未満, 実習指導歴無)
- ・授業や担任のみえないところへのサポート (勤務年数5年以上10年未満, 実習指導歴無)
- ・先輩教員としての自覚 (勤務年数10年以上20年未満, 実習指導歴無)
- ・子どもの学びを客観的に見ることができる。(勤務年数20年以上, 実習指導歴有)
- ・頑張る姿を見てモチベーションが上がる。(勤務年数1年以上5年未満, 実習指導歴無)

【マイナス面】

- ・話し合いや指導時間の確保 (勤務年数5年以上10年未満, 実習指導歴無)
- ・仕事量の増加 (勤務年数20年以上, 実習指導歴無)
- ・大切な授業時間が削られ、もう一度やらなければならないこともある。

(勤務年数20年以上, 実習指導歴有)

- ・学習が遅れがちになったり指導の時間をとったりと忙しくなる。

(勤務年数20年以上, 実習指導歴無)

- ・子どもだけでなく実習生もみなくてはならない。

(勤務年数5年以上10年未満, 実習指導歴無)

プラス面の回答から、実習生は実習校の教員や学校全体へ良い刺激となる場合があることがわかる。指導教諭として実習指導の方法を考え、教壇実習を具体的に指導することで、授業の方法や子どもとの関わり方について、従来とは異なる視点や考え方を知る機会となっていると考えられる。また、実習生が授業支援として入ることで教員の負担が軽減されるという利点や、逆に教員が教壇実習において授業支援として入り、子どもが学ぶ様子をじっくりみとれる等の通常授業では難しい利点もあることがわかる。

一方で、質問⑤「実習指導において困ったこと、悩んだこと」の回答でもみられたように、担当教員や学校全体の負担が増えることがマイナス面の主な回答内容であった。限られた授業時間内で決められた学習内容を指導することや学校行事等に対する影響は少なからずある。実習生が担当した単元を再度指導する、クラスの雰囲気や元に戻すための時間が要するなど、教員にとってのマイナス面は実習後も継続する。従って、ボランティアとして授業支援に入るなど、

実習後の関わり方にも配慮すべきであろう。

最後に、地域・学校への影響について、主な回答を表12に示す。

[表12] 地域・学校全体への影響について

【プラス面】

- ・みんなで育てようという意識が生まれる。(勤務年数10年以上20年未満, 実習指導歴有)
- ・活性化につながる。(勤務年数20年以上, 実習指導歴有)
- ・教師志望を増やすことができる。(勤務年数20年以上, 実習指導歴無)
- ・学校に緊張感が出る。(勤務年数10年以上20年未満, 実習指導歴無)
- ・カリキュラムを見直したり刺激になる。(勤務年数5年以上10年未満, 実習指導歴無)

【マイナス面】

- ・行事がたてこんでいると指導に時間が割けない。(勤務年数20年以上, 実習指導歴有)
- ・教科主任が授業を見せたり担当教員が指導の時間を取られたり大変なこともある。(勤務年数20年以上, 実習指導歴無)

表11に示した教員に対する影響で得られた回答とほぼ同内容の回答結果であり、プラス面としては他の教職員を含め、学校全体へ良い刺激となること、マイナス面としては時間的な拘束や仕事量の増加による負担増に関するものであった。学校に対する影響で独自にみられた内容としては、「教員志望を増やすことができる」といった回答や、実習生が教員志望者としての自覚を一層高められる機会として実習を捉える回答がみられた。質問①においても同様の回答がみられたように、実習生が実習を機に教職に対する強い志望をもつことは指導教諭に限らず学校全体で望まれている。

実習による現場への影響として、教員や子ども、学校全体に対してプラス面があると肯定的に捉える回答がみられた反面、実習中及び実習後の負担が大きいことがわかる。よりよい実習成果を見出せるよう、大学による実習中の指導に加え、事後指導では実習で学んだことを持ち寄り、発展的に考察する取り組みも考えてみたい。

(4) 大学での指導や大学との連携・協力について

質問③では、大学での教育実習指導に関する内容や大学と現場との連携・協力について、自由に記述してもらった。表13に主な回答を示す。

[表13] 質問③の回答

- ・実習に対する心構え、限られた時間内で身につけたり感じ取ってほしいことをきちんと押さえた上で臨んでほしい。(勤務年数20年以上, 実習指導歴無)
- ・ぜひ精練授業を見に来てほしい。どのようなところを実習しているのか、どんな教職員に指導されているのか自分の目で確かめてほしい。(勤務年数20年以上, 実習指導歴有)

- ・時々様子を見に来てほしい、本気で教職につきたい人をよこしてほしい。
(勤務年数20年以上, 実習指導歴無)
- ・大学との連携や協力をあまり感じませんでした。もう少し学生へのフォローがあるといい。
(勤務年数10年以上20年未満, 実習指導歴有)
- ・指導案を書いた経験の有無が大学によって大きい, 大人同士の会話がしっかりできるようにしてほしい。
(勤務年数10年以上20年未満, 実習指導歴無)
- ・各教科の基本的な進め方の理解
(勤務年数10年以上20年未満, 実習指導歴有)
- ・知りうるだろう個人情報の扱いに留意する点
(勤務年数5年以上10年未満, 実習指導歴無)
- ・研究者, 実践者と分けて考えるのではなく, 連携の第1歩として大学でも学習指導要領に沿った授業をしてみたらどうか。
(勤務年数20年以上, 実習指導歴有)
- ・大学側も預けるのであれば積極的に関わってほしい。
(勤務年数5年以上10年未満, 実習指導歴無)
- ・学校に入ってから出るまでが実習中であることを理解してほしい, 休憩時間を自分で作って休むことはありえない。帰宅時も子どもに見られていることに気を使ってほしい。
(勤務年数20年以上, 実習指導歴有)
- ・突然やってくるのではなく事前に何回か来てから実習に臨んでほしい。
(勤務年数5年以上10年未満, 実習指導歴無)

大学での実習指導に関しては, 指導案の書き方等の教科指導のための基本的なスキルや「社会人基礎力」(言葉遣い, 個人情報に関する扱い方, 実習に対する心構え等)についての記述がみられた。また, 大学での事前指導等において指導案の書き方や模擬授業を積極的に導入することや, 小学校の授業を実際に見学し学習する機会を増やすことを提案している回答もみられた。現場の様子を見学することは実習期間や授業内では限界があるため, 実習前後ボランティア等で実習校と関わりを持ちながら実習を望むことを大学で積極的に薦めていきたい。

また, 大学との連携・協力については「十分とはいえない」とする回答が多くみられた。実習中は指導内容を指導教諭の方針や実習校の状況に応じて一任してしまう傾向にあるが, 負担軽減のための協力を図るためには, 実習校と連絡を密にとりながら常時状況を把握し, 場合によっては実習中に学生へ複数回指導をする必要があろう。

4. まとめと今後の課題

今回は, 教育実習生による子ども, 教員, 学校全体・地域等への影響や受け入れに関する問題点, 大学と小学校との連携方法について望むことについて, 質問紙調査の結果を手がかりに考察した。

現場では実習生と現場の教員双方にとってプラス面が大いにあると捉えている。その一方で実習後まで影響が及ぶがゆえに, 大学に対して, 教科指導のための基本的なスキルや「社会人

基礎力」の獲得を徹底すること、実習中の積極的な情報共有と助言、事後指導の実習生及び現場へのフォローが求められていることがわかった。今後の教育実習指導にあたっては、これらの点に配慮し、指導体制について教員同士で共通理解を図る必要がある。

今後は、調査問題を改善し再調査の実施も検討していきたい。特に、実習に対する教員の考えや実際に受け入れた感想等について自由記述式とした。回答内容の傾向は把握できたため、再調査ではより詳細な意見を明らかにしていく。さらに、実習生も対象とした調査も併せて実施していき、現場と実習生双方の立場から、大学における小学校教育実習指導のあり方、さらには教員養成全体の指導のあり方を考察・実践していくことが今後の課題である。

<謝辞>

本研究の調査にご協力いただきました関係者の皆様に、この場をお借りして御礼申し上げます。どうもありがとうございました。

※本研究は東京成徳大学子ども学部共同研究「子ども学研究(平成24年度～平成26年度)」の一部として、行われた。

<引用・参考文献>

- 姫野 完治 (2003) 「教育実習の実態に関する基礎的研究：教職志望学生への質問紙調査を通して」、秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 25, pp.89-99.
- 開仁志 (2006) 「教育実習の効果的な指導のあり方」、富山短期大学紀要, 41, pp.61-72.
- 文部科学省 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について (中間まとめ) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/houkoku/1360150.htm (2015年10月27日確認) .
- 貫井正納, 市川洋子, 吉田正巳 (2001) 「教育実習前後における学生の授業意識: アンケートによる調査から」, 千葉大学教育学部研究紀要I, 教育科学編, 49, pp.109-114.
- 柳昌子, 赤崎真弓, 中西雪夫 (2010) 「家庭科教育実習における受け入れ校担当者の意識」, 九州女子大学紀要, 46, pp.29-49.

汐見稔幸の言語教育論における〈歴史=文化〉と〈身体〉 ——L・ヴィゴツキーからの影響に焦点をあてて——

吉 田 直 哉

はじめに:本稿の課題と仮説

現在、幼児教育と初等教育(小学校教育)とのギャップを滑らかにして、内容面での関連づけを強化し、構造化しようとする動き——幼小接続の取り組み——が広がりつつある。幼小接続の必要性が叫ばれる背景には、幼児教育の場における活動の形式、および学習の内容と、初等教育の場におけるそれらとの間には、無視しがたい質的な相違があるという認識があり、それは、初等教育の場やスタイルに「適合できない」子どもたちの存在によって、より強められている。幼小接続の問題は、言語に関わっていえば、「話す」「聞く」という、言語の音声的側面に重点がおかれる幼児教育のカリキュラムと、それに加えて「書く」「読む」という、言語の書字的側面を媒介する行為を重視する初等教育との間にある質的な相違を、どのように架橋し、通約していくかという形で現れてくる。初等教育において強調されはじめる「書く」「読む」という言語行為は、実際に言語行為が行われる時間や場面という文脈に依存せず、それを超えて、一定の内容や意図を伝達することに焦点が当てられる¹。つまり、どういう状況でそのメッセージが発せられたのかを、その状況に対する理解をあらかじめ共有していない他者に対して伝達するというのが、初等教育における「書く」「読む」という行為においては重要視されてくるのである。それは、一緒に遊ぶ子ども、保育者、教師、家族という、一定の共通理解の文脈を超えた伝達への回路を開くということでもある²。

以上のような、言語活動をめぐる幼小接続の問題から浮き彫りになってくる課題は、第一に、幼児期、学童期において、言語行為によって、使われる言語のパターンと、その意味を理解する仕方が違うことが体験され、それぞれの意味理解の作法が体得されなければならないということである。そして、第二に、その意味理解の仕方の違いを踏まえながら、他者との相互的な伝達(コミュニケーション)の回路を創り上げていくということである。これら二つは、幼児期、学童期を生きる子どもたちが直面する、言語をめぐる発達課題であるということができらるだろう。

本稿が扱うのは、以上のような課題に対して、40年近くにわたり、真摯に向き合いつづけてきた一人の教育学者の業績である。汐見稔幸^{しおみとしゆき}は、現代日本の教育論壇において、最も発言力が強く、かつ、最も精力的な言論活動を展開している論者の一人である。しかしながら、彼のアカデミック・キャリアが、教育と言語、さらに言えば、人間形成と言語に関する思索からスタートしていることは、意外なほど知られていない。しかしながら、現在に至るまで、汐見が、言語教育に関する論考を断続的に発表し、発言を続けてきている事実は、彼の言語に対する関心

が、長年にわたって継続的に維持されていることを示している。

本稿では、上記の二つの課題、言語の意味獲得の諸相と、言語行為における他者の問題を、汐見がどのように捉えているかに焦点を当てながら、彼の言語教育論の構造を明らかにしていくことを試みる³。そして、このような、彼にとってのライフワークのひとつとも言うべき言語教育論が、どのような筋道をたどって形成されてきたのかを明らかにしながら、その可能性と課題を示してゆきたい⁴。

その課題を遂行するにあたって、本稿では、一つの仮説を提示したい。それは、汐見が、自らの言語観をつくり上げるに至る過程で、最も大きな影響を受けたのがソヴィエト連邦における言語学の知見であったという仮説である。具体的には、レフ・ヴィゴツキー (1896～1934) らの業績を、汐見が積極的に摂取したという仮説である⁵。ヴィゴツキーと、夭折した彼の後を承けた高弟アレクサンドル・ルリヤ (1902～1977) らは、人間の心理発達を、生物進化の法則によって、生物学的に説明するのではなく、社会の歴史的進化の法則によって規定されたものとして捉える「唯物論心理学」を確立したとされている。認知心理学の立場からヴィゴツキーの業績を再評価しようとしているワーチによれば、ヴィゴツキーの著作群に共通するテーマとして、①発生的、発達の分析への依拠、②個人の高次精神機能が社会的な生活に起源を持つという主張、③人間の行為は、社会的な側面であれ個人的な側面であれ、道具や記号によって媒介されているという主張の三点が挙げられる (ワーチ 2004:37)。

ヴィゴツキーらは、言葉の意味が、社会的、文化的な歴史の中で構築されてきたものだと言っている。それゆえ、ヴィゴツキーの心理学理論は、彼の理論を継承していこうとする研究者によって、「文化・歴史的理論」と呼ばれている (中村 1998:1)。子どもが、個別の生活の中で、素朴な概念を獲得していきながらも、それらの概念を、社会的、文化的な歴史的な古層をもつ、いわば文化遺産であるところの言葉——言葉は、子どもにとっての周囲の他者にはすでに共有されているものである——と格闘させるなかで、言語の意味獲得がなされていくという見方は、汐見の言語観に強く反映されていると思われる。

ヴィゴツキーらによって強調された諸点のうち、汐見の言語観との絡みでとりわけ重要と考えられるのが、「言語の意味の歴史＝文化性」、および、「言語の意味獲得の社会性＝関係性」の二点であると思われる。このように整理すると、汐見の言語観を知る上で重要な四つのキーワードとして本稿が特に焦点をあわせる「**歴史＝文化**」、「**イメージ**」、「**身体**」、「**他者**」のうち、「歴史＝文化」は前者に、「イメージ」、「身体」、「他者」は後者に、それぞれ関係していると考えられる。本稿では、ここに掲げた順に、四つのキーワードを取り上げながら、彼の言語観を検討していくことにしよう。

1. ことばの意味獲得の両義性:個別性と歴史性

本章では、四つのキーワードのうち、第一のもの、「ことばの**歴史性**、**文化性**」に対する汐見の見解について見ていこう。「ことばの獲得と主体形成:生活綴方教育のとらえ直しを目指して」と題された彼の修士論文 (1978年) において展開された内容は、論文「ことばの意味獲得と生活綴方:子ども研究の視点から」において、要約的に再説されている (汐見 1981)。そこで汐見は、ことばというものが、子どもがそれを発するようになる以前から、歴史的な経験の中で創り上

げられてきた意味の層をもった、文化的な産物であるということを強調している。彼によれば、ことばの意味を知るということは、「ことばの意味する潜在的な内容を、自らの経験を人類の歴史的な経験に重ねながらたえず再発見していくということ」(汐見 1981:24)であり、「ある語の意味を不動として固定させず、経験の世界に問いとしてひらきながら、たえず経験によって再発見していく——凝縮され沈殿させられて保存されている意味内容を少しずつ発見し、それを通じて人類と社会と歴史に参加していく——こと」である。ことばが、人類史の中で、歴史的に形成され、歴史上の経験を染め込まれた、いわば歴史的遺産、あるいは文化財であるという意識、これが汐見の言語観の中には強く見られるのである。

子どもの個別的な発達過程、あるいは成育環境とは、直接的な関係をもつことなく、すでにことばは存在し、そして使用されている。このように、いわば子どもからは「疎外」された「社会的なるもの」としてのことばと、子どもの「個人的なるもの」である体験がぶつかり合い、その対立を統一していくという「弁証法的な過程」(汐見 1981:24)こそが、子どものことばの獲得の過程であり、ことばの意味理解の過程であると彼は考える。

子どもの経験は個人的であり、具体的である。それに対して、ことばの意味は、「社会的であり歴史的」である(汐見 1981:24)。子どもの経験を、どのように、ことばという社会につなげていくか、これこそが、こどもにとっての「ことば経験」であるといっていよい。

以上のように、個別的な体験であっても、それにことばを与えることによって、経験は秩序化され、相対化される。その経験が、自分にとっていかなる意味をもつのかは、その経験にいかなることばを与えるかによって決まってくる。それは、ことばという形でいったん客観化した経験を、再び自分の中に取り入れることであると言ってもよいだろう。「子どもは、言語によって絶えず経験に秩序を与え心の中で体制化することによって、環境とかかわる自己の位置を定め、ゆるぎない自己を確立することができる」(汐見 1979:74)。ことばによって、子どもは、自らの体験を安定化させ、固着させるのみならず、それが自分にとって、自己の確立にとって、いかなる意味をもつのかを、事後的に了解していくことができるようになるというのである。

2. 言語の意味獲得のプロセスにおける「イメージ」の機能

汐見においては、言語は、個別の経験の中で、そこに込められた歴史的背景とせめぎ合いながら意味を獲得されていくものであると位置づけられている。そして、そのような個別的な意味を含みこませながら、それが他者との対話の中で使用されるとき、そのことばには、文化的、社会的歴史の中で蓄積されてきた意味の古層ともいべきものと出会い、両者が葛藤しあい、総合しあう中で、相互的な意味理解が進んでいくと考えられるのである。

以下では、個別の経験の中で、言語に、どのように意味が充填されていくと汐見が捉えているのかを見ていこう。汐見において、経験と、言語に昇華された意味を媒介するものは、「イメージ」と呼ばれるものである。本章では、上に掲げた四つのキーワードのうち、「イメージ」が、言語の意味獲得にどのように関わっていくのかを検討する。

汐見は、まず、「イメージ」を、それと似た概念である「知覚」とは異なるものとして捉える(汐見 1980:297)。サルトルにならって彼が述べるのは、「知覚」は「観察」することによって、いわば刺激として、われわれに直接的に与えられるものであるのに対し、「イメージ」は、その対象

がいかなるものであるのか、われわれが既に知っていることをベースにして現れてくるものであるということである。イメージとは、私たちがもっている「知」を前提としたものなのである。われわれは、過去の知覚を起源として、新たなイメージを形成する。知覚が、イメージの起源であるという点において、両者は結びついているのである。イメージそれ自体は知覚されないものである。イメージは、いわば、知覚と(言語化された)意味との中間に位置づけられるものである。

汐見によれば、「イメージ」は、次のような三つの性格をもつ。

第一に、イメージが多様に形成されるためには、その起源たる知覚的経験を多様に経なければならぬということである。これは、すでに述べたように、イメージの前提となっている知覚が、経験によって獲得されるということと関係している。このことは、後述するように、ヴィゴツキーが、ことばの意味には二つの側面があるとしていることに由来していると考えられる。

第二に、「非論理性、自由さ」である。イメージは、知覚の対象のさまざまな特徴を融合させ、単純化しようとする傾向をもつ(汐見 1980:297)。言いかえれば、イメージは、多様な知覚を総合していく働きをもつということが出来る。かりに、異なった知覚刺激が与えられたとしても、それらの間に類似性があれば、それを契機として新しいイメージが喚起されることがある。

第三に、「情動性、感情性」である。汐見によれば、知覚的刺激だけでなく、情動的、感情的要素も、イメージの形成に関与する。「イメージは、過去の「知」とそのときに喚起された情動・感情を複合させた上で単純化して保存している」(汐見 1980:298)。

以上のような性格をもつイメージは、知覚から生み出されるものでありながら、そこから抜け出して、創造的な営みをわれわれに可能にしてくれるものでもある。「もしイメージがなければ人間は知覚にしばられた世界から抜け出ることができなかったであろう。また、たとえ、イメージ抜きでことばが獲得されたとしても、人間の思考も言語活動も、固い論理の拘束から飛躍することはできなかった筈である」(汐見 1980:298)。

イメージはそれ自体では、「時空をこえ、因果法則をとびこえて飛翔するが、ことばと結びついたとたんにその動きは相対的に静止する」。それに対して、ことばとは、イメージを固着させ、安定化させるという働きをもつ。「ことば(語)は知覚やイメージを安定化し、維持するのを助けるところに重要な機能を有する」(汐見 1980:299)。

その一方で、ことばは、ある別のイメージを喚起するという「喚起機能」をももつ。あるイメージはことばによって固定化されるが、そのことばが発せられるとき、別のイメージをそのことばが呼び起こすことがある。イメージとことばは、このように、「流動と固定」を交互に担っているということができるのである(汐見 1980:299)。

この一連のプロセスは、次のように、連鎖的・円環的な図式として表現することができる。

知覚 → イメージ① → ことば① → イメージ② → ことば② → [...]

ある経験の中で、人間は知覚を得る。その知覚は、あるイメージに単純化され、まとめられる。そのイメージは、さらに「ことば」として安定化される。そして、この「ことば」は、別のイメージを喚起する。「ことば」の意味獲得は、イメージを媒介させつつ、安定化と流動化を交互

に経ながら、連鎖的な過程の中で行われていくのである。

3. 言語の諸類型とその意味獲得

本章では、前章から引き続き、「イメージ」が抽象化され、言葉の意味として獲得されていく過程に対する汐見の認識について見ていきたい。

汐見は、「抽象的な概念語」としてのことばと、それ以外のことばという、言語の二つの類型を示している。その上で、それら二つの類型に属することばの「わかり方」というのは、決して二通りの分かり方に分かれているのではなく、同時に実現されていくものだということを指摘している。この区分は、ヴィゴツキーによる「科学的概念」と「生活的概念」の区分から大きな示唆を受けていると思われる(ヴィゴツキー 2001:227)。ヴィゴツキーによれば、科学的概念は、まず、組織的な体系をもつ「第一次の言語的定義」が現れ、それによって、具体的な事物、現象を包括することによって発達するが、具体的内容に欠けていること、「言語主義」に陥りやすいという欠点をもつ。それに対し、生活的概念は、抽象化ができず、体系化ができないことを特徴としている。両者は対立するのではなく、科学的概念が、生活的概念と関連しながら、それを予備知識として取り入れ、体系化していくというような関係性をもっている。この科学的概念と生活的概念との関連と、前者による後者の体系化について、汐見は次のように述べている。「我々があることが「わかる」というときには、新たな論理的整合性が発見されるというだけでは不十分なのである。それに加えて、その新たな論理が、我々の日常の生活的事態・状況の中で、どのような具体的意味を持ちうるかということが同時に明らかにされねばならないのである。つまり、論理性と生活性が同時に実現されねばならないのである」(汐見 1980:296)。

「抽象的な概念語」としてのことばと、それ以外のことばという言語の二つの類型と、ちょうどオーバーラップさせるように、汐見は、ことばの「意味」には、二つの異なる相があるという。一つは、その言葉が「具体的に何を指示しているのか」という「意味」であり、もう一つは、その言葉が発せられることによって、一人ひとりの個人が喚起させられる「表象(イメージ)や感情」という「意味」である。汐見は、前者を、ことばの意味理解の「指示的相」と呼び、後者を「表象喚起的相」と呼んでいる(汐見 1981:25)。ヴィゴツキーによれば、単語の意味には、それを利用する人々に共通の比較的安定した部分(「語義」と、その人がその単語によって喚起する心理的事実の全体ともいえる部分(「意味」)があるが、内言では「意味」が「語義」をはるかに優越する(汐見 1979:77)。前者が、汐見のいうイメージのもつ「指示的相」、後者が「表象喚起的相」に相当しているのはいうまでもなく明らかであろう。

汐見が強調するのは、後者の「表象喚起的相」——すなわち、ヴィゴツキーにおける「意味」——を充実させていくことは、「子どもの能動的で情感的な、五感形成的な対象との交わりの場」で行われるということである。汐見によれば、「今日の私たちは、圧倒的に視覚と聴覚の優勢な状況のもとでことばの意味形成を行っている」(汐見 1983:91)。視・聴覚は、「自ら身体を動かし、対象の世界に参入することなく働く」という特徴をもつ。そのため、今日のわれわれの「ことばの意味世界は、感覚的世界とつなげる通路をせまくしかもっていない」。

このような考えに立てば、「経験」の質が変化することは、ことばの意味理解の変化をひきおこすということになる(汐見 1982:6)。子どもたちのことばが「貧困」になっているのではなく、

子どもたちがもつ「ことば(語)」の意味作用が、どうもわれわれが期待するものと異なってきた」、つまり子どものことばの意味作用と、大人のことばの意味作用との間にズレが生じてきているということなのである。「語の意味の形成は、まず先行する視覚ないし触・嗅覚によるイメージと結びついて行われる」。「そのイメージは他の関連するイメージ(体験の質に規定される)とも結びつき、ひとつの語がさまざまな関連するイメージを喚起する」(汐見 1982:9)。それゆえ、子どもの生育環境の変化によって、体験の質が変化すれば、その体験が喚起するイメージもまた変化し、そのイメージがまとわされることばの意味も、変化していくことになるざるをえないのである⁶。

汐見が危惧するのは、「自らの経験の抜きさしならなさに根拠を置いて形成されたものでないことばの意味とイメージの世界は、意識の表相で一定の傾向性を与えることにはなっても、自我の深部につきささり、自我をつくり出すものとはなりえない」ということである(汐見 1982:12)。子どもの経験は、十人十色、千差万別の多様なものである。その多様さから生じてくるイメージの豊饒さを、ことばに託することによって、他者と共有し、それによって、ことばに仮託されてきた、歴史上の他者たちの意味づけをも理解していく。経験に基づかないことば(とその意味)は、過去の他者をも含む、他者と経験の主体である自我との接点を生み出しはしないのである。

4. 身体的行為としての言語活動

「ことば」が、実際のコミュニケーションにおいて運用される仕方は、汐見においてはどのように捉えられているのだろうか。本章では、「身体」、「他者」と「ことば」の関係性について、見ていきたい。

汐見は、「話しことば」と「書きことば」という、従来から受け入れられてきた区分の仕方が、必ずしも適切ではないとして批判している。「話しことば、書きことばという区分は、言語の媒体のちがいをもとにしている」(汐見 1980:302)。ところが、子どもの言語活動の発達過程のなかには、例えば「絵本のよみきかせ」というような、上記の二分法をはみ出すような活動が含まれている。汐見はここから、「言語活動の質」の違いに着目して、新たな区分(カテゴリー)を考える必要があるという。それは、「純粹の話しことば」と、「純粹の書きことば」の「中間」に位置して、両者を「橋渡し」するようなことばの働きを指し示すようなものでなければならない。汐見は、そのようなことばのカテゴリーとして、「よみことば」と「ききことば」の二つを提案している。

「よみことば」とは、「書きことば」を前提としながら、「ことばの世界とイメージの世界を深く結びつけ、豊かな想像活動の発達を導く」ような言語活動である(汐見 1980:302)。一方、「ききことば」は、「よみことば」を介在させ、そこで発せられていることばを、「モノ自体との交渉によるいきいきとした能動的な感性を育てることを条件」としながら、獲得されていく(汐見 1980:302)。

このように、汐見は、他者との関係性の中での「言語行為」に注目する。ことばとは、子どもの個人的な五感的体験——身体的感覚を伴う体験——に根ざしながらも、そこから形成されたイメージに、ことばを付与して安定化させ、それを他者へと伝達していくというように、関係

性の中において活性化されていくようなものである。汐見にとってことばとは、そもそもからして社会的、コミュニケーション的なメディアである。このような認識は、ヴィゴツキーの内言・外言に関する仮説に由来していると考えられる。汐見は、その仮説を、「言語はもともと社会的(コミュニケーション的)機能しかもっていなかったのが、次第に情報処理的=思考的機能を担うようになったという仮説」(汐見 1979:77)と見なしている。言語がもつ機能のうち、社会的(コミュニケーション的)な機能こそが根源的であるというように、汐見はヴィゴツキーの仮説を理解するのである⁷。このように、汐見は、身体という場において躍動するイメージに、意味獲得の基礎をおいている。そして、他者との関係性のなかにおけることばの使用が、本来的な言語活動であると考えるのである。

その彼が批判しようとしているのは、「言語=道具説」と呼ぶことができるだろう。「言語=道具説」は、たやすく、形式主義的な言語教育観、ヴィゴツキーのいう「言葉主義」に陥ってしまいがちである。「言語=道具説」に立てば、言語は、言語それ自体で学習されうと見なされ、言語教育、言語学習が自己目的的なものになってしまうという危険性を、汐見は、アンリ・ワロンの次のような言葉を引用しながら指摘している⁸。「一つの技能をあまりに部分的にのぼすのは、のちの子どもの発達にとってよくない結果をもたらす」。「というのは、そこには、他の目的のためにその技能をつかうより複雑な体系がないので、そうした体系に統合されることもないということから、その技能は、無限にそれ自身にむけられる働きをあらわすものになるだけだからだ」(汐見 1980:303)。これらの引用からもわかるように、汐見が批判しているのは、言語活動の素地、あるいは基盤となるような、「五感」を用いる身体的な活動——言いかえれば、直接的な活動——が、子どもたちに不足しているという事態である。言いかえれば、「目や耳」から入ってくるような「間接的な情報」のみにさらされているのであれば、言語活動は空虚なやせ細ったものになるほかはないという懸念を、彼は示しているのである。言葉は、言葉のみによって自閉した、自己完結的な世界を作ることでもある。ただ、そのような言語世界は、決して他者との関係性へと開かれていくことはないという汐見は捉える(汐見 1987b:32-66)。

汐見がみるところ、言語活動は、身体性と、他者との関係性を徐々に、しかし確実に喪失しつつある。彼によれば、近代化の進展の中で、「読む行為」が「黙読」となることによって、「身体活動」から切り離されると同時に、「対他関係の中での関係的行為という性格」が切り捨てられてきた(汐見 1999:4)。ここで汐見が述べていることは、言語活動が身体活動から切りはなされたということだけではなくて、言語行為の中に含まれていた身体活動、あるいは身体活動としての言語行為が失われ、おざなりにされてきているということでもある。ここで、汐見が「ことばそのものの持つ身体性」としてイメージしているのは、「発声、受声を契機にしたことばによる身体的な共鳴」である。その「身体性」とは、「物理性」とも言いかえられる。汐見は、「子どもの身体を通じたことばの獲得」(汐見 1982:18)の重要性を強調していた。彼にとって、「身体」とは、「イメージが鮮明化する」場である。身体が動くことによって、イメージ活動が活性化するという。逆もまた然りであり、イメージが躍動するときに、身体が運動することを抑えることは難しい。ことばが、そのような「身体性」、「物理性」を獲得することによって、読み・聞きが、「共同的な関係的行為」に発展させられていく可能性があることを、汐見は指摘するのである。

おわりに:要約と課題

本稿において検討してきたように、汐見にとっての言語は、その前提となる段階として、五感を駆使する身体的体験、および、それに触発されたイメージという二つの層をもつものとして捉えられている。このような層化された言語観に彼が到達したのは、彼が、言語の「意味獲得」に関して、ヴィゴツキーの言語学に学びながら、思索を深めたためである。

ヴィゴツキーは、言語が、原初的には、外言という形で社会的コミュニケーション機能を負わされつつも、それが徐々に内言化していく中で、自己対話を経て思考を可能にするという発達のプロセスを描き出した。汐見は、このようなヴィゴツキーの主張を大筋で認めながら、言語を、意味の固定化、意味の流動化(多様なイメージの喚起)という、両価的な性格をもつものとして位置づけた。後者の意味の流動化、言語によるイメージの伝播や触発は、これまで詩的言語、文学的言語としてわれわれが認識してきたものの中に見られるものである。とはいえ、汐見にとって言語とは、どこまでも、体験によって蓄積されるイメージの星雲の中から析出されてくるものであるから、多様なイメージを蓄積するために、多様な身体的体験の必要性が主張されるのは当然である⁹。

ただ、汐見の言語観においても、十分に掘り下げられていない未開拓の領域がのこされている。本稿は、その二つの課題(あるいは限界)を記して結びにかえる。

第一には、汐見においては、他者に対して発することはと、自己に対して発することは(再帰的、反省的ことば)とが、カテゴリー的に区分されていないように思われることである。他者に対して発せられる伝達のことばと、自己に対して発せられる省察のことばは、果たして、カテゴリー的に同一と見なしてもよいのであろうか。汐見がこの両者を区別しなかったのは、ヴィゴツキーに拠りながら、言語の原初的な機能を社会的なものとして受け止め、思考、あるいは自己対話を可能にする言語を、それが内面化されたものと捉えたからであろう。その帰結として、汐見の言語観の中では、自己との葛藤と格闘の中で、さらに言えば、自己との対話の中で滲み出してくることばの意味づけが無視されているか、きわめて不当に小さく扱われているように思われるのである。

第二に、汐見が、身体的な体験をベースとしたイメージ形成、言語の意味獲得を重視したことと不釣り合いなほどに、汐見のいう「抽象的な概念語」によるコミュニケーションが、他者との関係性の中でどのように展開されてゆくのかについての考察が薄い点である。「抽象的な概念語」を重視することが、本稿でいう「言語＝道具説」、またはヴィゴツキーのいう「言葉主義」に、子どもを陥らせることを危惧するあまり、「抽象的な概念語」の意味獲得と、それをういたコミュニケーション・スキルの獲得のプロセスを十分に論じ切れていない。バーンスティンが指摘するように、ヴィゴツキーは、コミュニケーション過程が、言語の使われ方のパターンに強く影響を与えていることを、特に強調している(バーンスティン 1981:215)。他者との関係性が、言語の使われ方を規定し、その逆に、言語の使われ方が、特定の他者との関係性を強化していくように働くという認識は、汐見も、バーンスティンに触れつつ共有している(汐見 1983:93)。しかしながら、そこで論じられているのは、もっぱら「民衆の話しことば」、つまりバーンスティンのいう「限定コード」に規定された話しことばについてであり、それに対応する「精密コード」に規定された話しことば(ここでいう「抽象的な概念語」を用いる話しことば)についての言及は

ない。抽象的な概念語のみによった言語体験に閉じ込められることが、どれほど子どもの言語環境として偏ったものであるかは汐見が縷説するとおりであるにしても、抽象的な概念語もまた、他者とのコミュニケーションに開かれゆく可能性をもつものであるということについての汐見の記述は、(現在までのところ)きわめて乏しいと言わざるをえない¹⁰。「抽象的な概念語」によるコミュニケーションにおける他者、あるいは身体の問題は、今後に残された、汐見の、そして彼の業績を受け継ごうとする我々自身の課題だと言えるであろう。

参考文献

- ヴィゴツキー 1987 『子どもの知的発達と教授』柴田義松訳、明治図書出版。
- 2001 『新訳版:思考と言語』柴田義松訳、新読書社。
- 2002 『新訳版:子どもの想像力と創造』広瀬信雄訳、新読書社。
- 久保健太・塩崎美穂・宮城哲・村上博文 2007 「教育学を拓く:汐見稔幸教授とともに」『東京大学大学院教育学研究科教育学研究室紀要』(33)。
- 汐見稔幸 1979 「言語能力の発達と学習」『岩波講座子どもの発達と教育5:少年期 発達段階と教育2』岩波書店。
- 1980 「幼児期の文字指導と言語教育をめぐって:イメージとことばの観点から」『東京大学教育学部紀要』(20)。
- 1981 「ことばの意味獲得と生活綴方:こども研究の視点から」『教育学研究』48、(4)。
- 1982 「ことばと教育:ことばへの関心の広がりと教育の課題」『教育』(414)。
- 1983 「話しことばの文化価値と教育」『教育』(422)。
- 1986 『幼児の文字教育』大月書店。
- 1987a 「教育におけることばの役割」『岩波講座教育の方法4:ことばと教育』岩波書店。
- 1987b 『少年とことば:シリーズ少年期との対話5』新日本出版社。
- 1991 「ことばの教育をコミュニケーションの観点から」『教育』(543)。
- 1997 「「言語と教育」分科会の課題深化のために:昨年度の分科会の報告・議論をうけて」『教育』(615)。
- 1999 「共振する身体とことば:21世紀の国語教育について」『国語科教育』(46)。
- 長岡由記 2008 「小学校入門期における文字教育の基礎的研究:1980年代の汐見稔幸の理論の検討を通して」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第2部、57号。
- 中村和夫 1998 『ヴィゴツキーの発達論:文化-歴史的理論の形成と展開』東京大学出版会。
- バーンステイン 1981 『言語社会化論』萩原元昭編訳、明治図書出版。
- 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説:総則編』東洋館出版社。
- ルリヤ 1969 『言語と精神発達』松野豊ほか訳、明治図書出版。
- 1982 『言語と意識』天野清訳、金子書房。
- レオンチェフ 1975 『子どもの精神発達』松野豊ほか訳、明治図書出版。
- ロゴフ 2006 『文化的営みとしての発達:個人、世代、コミュニティ』當眞千賀子訳、新曜社。
- ワーチ 2004 『心の声:媒介された行為への社会文化的アプローチ』田島信元ほか訳、福村出版。

注

¹ 平成20(2008)年に告示された小学校学習指導要領では、その改訂点として、「児童の言語活動」の充実が目指されていることは特筆されるべきだろう。第1章・総則・第4「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」2、(1)において、以下の記載が見られる(文部科学省 2008:3)。「各教科等の指導に当たっ

ては、児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から […] 言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること」。

- ² 『小学校学習指導要領解説』において、「言語に関する能力」とは、「確かな学力」の前提となる「思考力、判断力、表現力等」の育成における「基盤」をなすとみなされている。すなわち、「言語に関する能力」は、一種のメタ能力として位置づけられているのである。そのメタ的性格に即して、その育成は、国語科に限定されるべきものではなく、各教科においても重視されるべきとされている。
- ³ 汐見は、1947年、大阪府に生まれ、東京大学教育学部卒業後、同大学院博士課程を単位取得退学する（指導教員は、西洋教育思想を専攻していた吉澤昇であった）。その後、駒澤大学講師を経て、1987年東京大学教育学部講師となり、その後、助教授、教授を勤めた。2007年東京大学を退職、白梅学園大学に異動し、同年10月より現在に至るまで、同大学学長を務めている。汐見は、特に、幼児教育、保育、育児に関する発言の多さでも知られ、それらは彼の業績の中で、大きなウェイトを占めている。
- ⁴ なお、本稿では、「ことば」「言葉」「言語」という三つが登場するが、それぞれは可換的に用いられている。特別な含意を込められて、そのうちの一つが用いられている場合には、その都度断ったうえで記す。
- ⁵ 両名の他にも、ヴィゴツキー学派としては、アレクセイ・レオンチェフ（1903～1979）が広く知られている。ヴィゴツキー、ルリヤ、レオンチェフの三人は、いずれもモスクワ大学を研究活動の拠点としていた。
- ⁶ この点について、汐見は次のように述べている。「子どものことばの意味のひとつひとつは、実はきわめて複雑な生育史的背景をもっている」（汐見1987b:209）。
- ⁷ 現に、ヴィゴツキーは、「ことばの最初の機能はコミュニケーション・社会的結合の機能であり、大人の側からにせよ子どもの側からにせよ、まわりのものに働きかける機能である。だから、子どもの最初のことばは、純粹に社会的なものである」と述べている（ヴィゴツキー 2001:67）。
- ⁸ アンリ・ワロン（1979～1962）は、フランスの発達心理学者である。子どもを、周囲の他者との関係性の中で発達する存在として位置づけ、哲学者のメルロ＝ポンティらに強い影響を与えたことで知られる。彼の思想の概要は、『身体・自我・社会』（浜田寿美男訳編、ミネルヴァ書房、1983年）で知ることができる。
- ⁹ このような汐見の言語観は、今日隆盛を誇っているロゴフ、ワーチらの「社会文化的アプローチ」とも親和的な性格をもっているといえることができる（ロゴフ 2006）。このアプローチは、汐見が言語の意味獲得において見だしたプロセスを、行為のパターンの獲得のプロセスにも拡張することを目指すアプローチであると言えよう。
- ¹⁰ 「抽象的な概念語」を用いた他者とのコミュニケーションの例としては、研究共同体の中におけるアカデミックなディスカッションなどを挙げることができよう。

「アンパンマン」の正義論

吉 田 直 哉

1. アンパンマンの「人気」と「不人気」の秘密

日本を代表するアニメキャラクターと言えば、何が思い浮かぶだろうか？ おそらく、上位にランクインしてくると思われるのが、「アンパンマン」だろう。保育所や幼稚園を訪ねると、アンパンマンのキャラクターをあしらったアイテムが、かならず目に飛び込んでくる。アンパンマンと日本の保育、子どもたちは、まさしく蜜月関係にあると言える。

「アンパンマン」は、特に0歳から3歳児くらいまでの、低年齢児に特に人気である。なぜだろうか。まず、「アンパンマン」というネーミングの秘密を探ってみたい。試みに、「アンパンマン」と発音してみしてほしい。そして、その次に、やはりこれも子どもたちに大人気のキャラクター、「クレヨンしんちゃん」と発音してみしてほしい。さて、0歳児は、「アンパンマン」とは発音できるのだが、「クレヨンしんちゃん」とは発音できない。なぜだろうか？ その答えは、「音」のなかにある。「アンパンマン」という発音は、全て、母音と破裂音から構成されている。摩擦音は一切使われていない。それに対し、「クレヨンしんちゃん」は、「し」や「ちゃ」などの摩擦音が使われている。秘密はここにあるのだ。つまり、摩擦音を発音するためには、舌を、上の歯の裏側に当てて、舌と歯の間に息を送り込むことが必要である。ところが、0歳児は、まだ、上の歯が生えていない。そのため、0歳児は「クレヨンしんちゃん」とは発音できないのである。それに対して、「アンパンマン」と発音するには、破裂音からなるために、上唇と下唇をあわせ、その後、一気に息を外に吹き出してやればいい。歯が生えていなくても、発音できるのだ。アンパンマンが、低年齢児に人気のある秘密は、こんなネーミングに理由の一つがあるのかもしれない。

そして、本題に入る前に、もう一つ、注目しておきたいことがある。それは、アンパンマンは、4歳以上の子どもたちには、急激に「不人気」になっていくということである。言いかえると、他のキャラクターたちに、子どもの興味・関心が移っていき、忘れ去られてしまうということである。男の子であれば、「戦隊」もの、女の子であれば、今は「プリキュア」などが大人気だ。3～4歳児になってくると、子どもたちは、自分の性別(ジェンダー)に敏感になってくる。そして、自分の性別と同じ性別のキャラクターを好むようになってゆく。「戦隊」ものには、周知のように、「男性」のキャラクターが多く登場する。それに対して、「プリキュア」では、「女性」のキャラクターが多く登場する。つまり、自分と同じ性別のキャラクターに、自分を重ね合わせ(同一視)、そのキャラクターの行動や言動を真似ることを楽しむようになるのである。

「アンパンマン」は、「マン」というだけあって、一応は「男性」だという設定なのだろうが、「男の子らしさ」を前面に出してくるキャラクターではない。どちらかという、性別を超越して

しまっているという印象すら受けるほどだ。そういう理由もあり、アンパンマンは、4～5歳から上の子どもになると、急速に忘れ去られていくのである。そして、次にアンパンマンに「出会う」のは、自分が保育者になったり、あるいは自分の子どもを育てたりする、大人になってからということになる。20年以上のブランクを経て、アンパンマンに再会する。そこで、初めて、アンパンマンに込められたメッセージが理解できるということも少なくないのではないだろうか。

ところで、「アンパンマン」を好きになる理由は、どのようなものが挙げられるだろうか。なぜ、皆、アンパンマンが好きだったのだろうか。理由として挙げられるのは、例えば、「キャラクターが親しみやすいから」というものがある。アンパンマンの重要なキャラクターは、コンパスで描けるような、丸い形をしている。「ストーリーが分かりやすかった」。メインとなるのが「ばいきんまん」との闘いである。そして、最後には、必ず「ばいばいきん」という決め台詞が入る。ばいきんまんが「アンパンチ」で飛ばされて空のかなたに去っていくシーンが、子どもたちは大好きである。「面白いキャラクターがたくさん出て来たから」。アンパンマンの登場キャラクターは、2000種類以上と言われている。その膨大なキャラクターの中で、自分のお気に入りのキャラクターを探すことができる、ということも、子どもたちにとっては大きな魅力なのかもしれない。

2. 作者やなせたかしさんについて

さて、これほどまでに有名なキャラクター、しかしながら、ちょっと謎めいたキャラクターでもあるアンパンマンを生み出した人物について、紹介しよう。アンパンマンの作者は、絵本作家のやなせたかしさんという人物である。やなせさんは、1919（大正8）年、現在の高知県香美市に生まれている。本名は柳瀬嵩^{やな せたかし}である。1924（大正13）年、新聞記者をしていたやなせさんの父親が病死する。母親の再婚に伴い、やなせさんは、開業医であった伯父の養子となった。やなせさんは、幼いころに、父母との別離を経験しているのである。



1937（昭和12）年、上京し、東京高等工芸学校の図案科（現・千葉大学工学部デザイン科）に入学する。その後、デザイナーとしての仕事をするが、1941（昭和16）年、徴兵され、2年間にわたり野戦重砲兵として日中戦争に従軍する。この時の戦争体験は、その後の彼の思想に大きな影響を及ぼすことになる。この点については、後から詳しく触れたい。

戦後、1947（昭和22）年、小松^{のぶ}さんと結婚し、百貨店の三越にグラフィックデザイナーとして就職した。1953（昭和28）年に三越を退社し、専業絵本作家、デザイナーとなるが、その後、なかなかヒット作に恵まれず、長い不遇の日々を過ごすことになる。

絵本「あんぱんまん」を発表したのは、1973（昭和48）年、彼が54歳のときであった。それが徐々に人気を獲得していき、「それいけ！アンパンマン」としてアニメ化され、テレビ放映が始まっ

たのが1989(平成元)年であった。彼はその時、実に69歳であった。2000(平成12)年、81歳の時に日本漫画家協会理事長に就任し、2013(平成25)年に94歳で亡くなるまで、文字通り、生涯現役の人生を全うしたのである。

3. アンパンマンは、なぜ「パン」なのか

さて、一番大きな問題、疑問から、アンパンマンに込められたメッセージを読み解いていくことにしよう。その疑問とは、「なぜ、アンパンマンは『パン』なのか」。おそらく、アンパンマンに慣れ親しんだ世代には、当たり前すぎて、このようなことを考えたこともないのではないだろうか。だが、よく考えてみると、主人公であるヒーローが「食べ物」であるというのは、世界中の子ども向け作品の中でも類例を見ない設定だということができる。やなせさんは、子どもにとって一番大切なことは「食べる」ことだと考えていた。というのも、「食べる」ことは、人間にとって、最も基本的な欲求だということができるからである。アメリカの心理学者、エイブラハム・マズローは、「食べる」という欲求を、「生理的欲求」という、人間の命を支えるもっとも基礎的な欲求のうちの一つだと考えている。

それでは、食べ物の中で、「アンパン」とはどういう食べ物だということができるだろうか？

やなせさんによれば、アンパンは、ご飯(主食)にも、おやつにもなる。決して値段が高いわけではないが、その割に美味しい。彼にいわせれば「形もいい」。あの丸く、ふんわりとした形が、彼のイマジネーションをかき立てたのだらう。既に述べたように、「アンパンマン」の主要なキャラクターは、全部コンパスで描けるという。

丸く、愛嬌のあるルックスのアンパンマンだが、やなせさんが最初にアンパンマンを世に出したとき、なんと、アンパンマンは「アンパン」ではなかった。「初代アンパンマン」は、なんと「人間」だったのである。「初代アンパンマン」は、「お腹を空かせた子どもたちにアンパンを配るおじさん」だった。「おじさん」のアンパンマンは、お腹が突き出て太っているし、のっぺりとした彫りの浅い顔で、決してハンサムとは言いがたい。しかも、着けて



いるのは「ほろほろのつぎはぎだらけのマント」である。やなせさんは、「正義のためにたたかう人はたぶん貧しくて新しいマントは買えないと思った」から、このような設定にしたと、後に語っている。実際、この「初代アンパンマン」は、子ども向けのキャラクターではなく、『PHP』という大人向けの雑誌に掲載された、文字通り大人向けの作品だったのである(1969年10月号)。この、「初代アンパンマン」の結末は、悲劇的かつ衝撃的なものだった。ある国で戦争が起り、子どもたちがお腹を空かせていることを耳にした「初代アンパンマン」は、アンパンを子どもたちに届けるべく、空を飛んでゆく。ところが、「初代アンパンマン」は、交戦中の空域を飛んでいたため、一方の国から、敵の飛行機だと間違えられ、ミサイルで撃ち落とされ、死んでしまうのだ。このショッキングな結末に、当時のやなせさんの編集者も拒否感を示し、もうこんな絵本はこれっきり、二度と描かないでほしい、と三行半^{みくだりはん}を突き付けられてしまった、とやな

せさんは後年、苦笑交じりにふり返っている。

そのアンパンマンが、「アンパン」になったのは、1973(昭和48)年、子ども向け絵本として出版されることが決まったときだった。やなせさんは、人間がパンを運ぶよりも、「アンパンが飛んでいく方が面白い」と考えて、「アンパンのアンパンマン」を、登場させたのである。「アンパンマン」は、お腹を空かせた人たちのところに飛んでいき、自分の顔を食べさせる。この描写が「残酷」だと、幼稚園教諭たちからの大ブーイングが浴びせられた。ところが、この「アンパンマン」は、それで消え去りはしなかった。3歳以下の子どもたちの、熱狂的な支持に迎えられたのである。あちこちの幼稚園で、アンパンマンの絵本だけ、すぐぼろぼろになってしまうということが起こった。買い替えても、買い替えても、ぼろぼろになってしまう。たくさんの子どもたちが、それだけ熱心に、アンパンマンの絵本を読んでいたということだろう。

実は、アンパンマンを「パン」にすることで、やなせさんが描きたかったのは、「顔を食べさせて、顔がなくなってしまうアンパンマンが空を飛ぶところ」、そして、顔を失ってしまったことで「無名」となったアンパンマンが失速して墜落するところだったという。誰かを助けるためには、自分を傷つけなければならず、それによって、自分が「有名」になって名声を獲得するところか、むしろ「無名」の存在になってしまうという彼の思想は、すでに、この時点で現れていた、ということができるだろう。

4. 「世界最弱のヒーロー」？：アンパンマンの正義とは

多くの人たちに、「ヒーロー」の名前を、思いつく限り、なるべくたくさんあげてほしいと尋ねたら、どんな名前が挙がるだろうか。「ウルトラマン」、「スーパーマン」、「スパイダーマン」、「ライオンキング」、「鉄腕アトム」、「仮面ライダー」などだろうか。やや古くなるが、日本には「鉄人28号」とか、「ジャングル大帝」などというヒーローが人気を集めたこともある。

では、上であげたようなヒーローたちの「共通点」とは何だろうか。圧倒的な強さ、特別なパワー、必殺技を持つこと、などではないだろうか。言いかえれば、それは「超人性」ということができるかもしれない。普通の、生身の人間には、おおよそ発揮できないような、特別な力を持つことである。ウルトラマンでない普通の人間は、「スペシウム光線」を発射することができない。そういった超人的なヒーローたちにとっての「正義」とは、「強大な悪」と戦って、それを倒すことであるように思われる。やなせさんが疑問に思ったのは、この点だったという。そういったヒーローは、「大格闘しても着るものが破れないし汚れない」、「だれのためにたたかっているのか、よくわからない」ということに、彼は疑問を抱いたのである。

それに引きかえ、アンパンマンはどうだろうか。アンパンマンの「弱さ」ときたら、筋金入りのものである。なぜなら、水に濡れる、カビが生える(「かびるんるん」がつく)だけでも「力が出ない」と、へなへなと萎えて倒れてしまうのだから。その意味では、アンパンマンは、「世界最弱のヒーロー」ということができるかもしれない。しかし、アンパンマンにとっては、「弱い」ことは、それほど問題ではない。やなせさんが強調したかったのも、実は、この点だったのである。アンパンマンにとっての「正義」は、「悪と戦って倒すこと」ではなかった。「お腹を空かせた人=困った人」を助けることこそが、彼にとっての「正義」だったのだから、強くなくても、正義をなすことができるのである。

「アンパンマンのマーチ」
やなせたかし作詞 三木たかし作曲

そうだ！　うれしいんだ　生きるよろこび
たとえ胸の傷がいたんでも

なんのために生まれて
なにをして生きるのか
答えられないなんて　そんなのはいやだ！
今を生きることで　熱いころ燃える
だから君はいくんだ　ほほえんで

そうだ！　うれしいんだ　生きるよろこび
たとえ胸の傷がいたんでも
ああ アンパンマン　やさしい君は
いけ！　みんなの夢守るため

なにが君のしあわせ　なにをしてよろこぶ
わからないままおわる
そんなのはいやだ！
忘れないで夢を　こぼさないで涙
だから君はとぶんだ　どこまでも

そうだ　おそれないで　みんなのために
愛と勇気だけがともだちさ
ああ アンパンマン　やさしい君は
いけ！　みんなの夢まもるため

時ははやくすぎる　光る星は消える
だから君は行くんだ　ほほえんで

そうだ　うれしいんだ　生きるよろこび
たとえどんな敵があいてでも
ああ アンパンマン　やさしい君は
いけ！　みんなの夢守るため

(日本音楽著作権協会(出)許諾 第1509558-501号)

ここでいよいよ、有名な主題歌「アンパンマンのマーチ」の歌詞に注目してみたい。歌詞を作ったのは、言うまでもなく、やなせさん自身だが、ここにはきわめて深いメッセージが込められていることに気づかされる。ここで注目したいのは、そのうちの一節、「愛と勇気だけが／ともだちさ」というフレーズである。筆者は子どもの頃、この一節がたまらなく不思議に感じられた。「友達が少なすぎやしないか？」という疑問、あるいは違和感を抱いたのだ。ここで注意してほしいのは、「愛」も「勇気」も人間ではない、ということである。「みんなのために」何か行動を起こすときには、人間は誰も友達だと思っ**て**はいけない、というやなせさんのメッセージが、ここに込められているのである。どういうことだろうか。やなせさんに言わせれば、誰かのために「戦うときは友達をまきこんじゃいけない、戦うときは一人だと思わなくちゃいけない」。つまり、正義を行おうとする者は、孤独だということを彼は伝えたいのである。それは、言いかえれば、正義の味方は「寂しい」ということでもある。

今取り上げた「愛と勇気」以外のフレーズにも、やなせさんの深い想いが込められている。例えば、1番の一節、「なんのために生まれて／なにをして生きるのか／答えられないなんて／そんなのはいやだ!」。ここには、自分が生まれた意味、生きる意味を追求する子どものくるおしい独白の叫びが表現されている。生きる意味、生きる目的に対する確信を、私たちは「アイデンティティ」と呼んでいる。精神分析家のエリク・エリクソンは、「アイデンティティの形成」を、青年期の課題であると述べている。1番の冒頭で歌われているのは、アイデンティティの確立へ向けた、若者の気負いであり、情熱なのである。

2番の冒頭では、「なにが君のしあわせ／なにをしてよろこぶ／わからないままおわる／そんなのはいやだ!」と、限られた時間の中で愛する者を理解したいという、切ない思いが表わされている。かけがえのない誰かと、相互理解に基づいた持続的な関係を、エリクソンは「親密性」と名づけている。エリクソンによれば、「親密性」をつくり上げること、唯一のパートナーと、永続的な愛をつくり上げすることは、成人期の課題であるという。

1番で歌われている「アイデンティティ」、2番で歌われている「親密性」、これらをつくり上げすることは、青年期、成人期という、少年から大人にかけての時期に向き合わなければならない課題である。つまり、この歌は、決して、乳幼児だけに向けられたものではない。やなせさんがこの歌に込めた思いは、若者、そして大人に対しても贈られたメッセージだということができる。大人であっても、いま一度歌詞を、ゆっくりと、じっくりと読み直すだけの意味をもっている。

5. やなせさんの戦争体験と「正義」観

ここまで来ると、やなせさんの「戦争体験」に触れないわけにはいかないだろう。既にふれたように、彼は、陸軍の兵卒として、日中戦争に従軍した。彼は、中国戦線で、さまざまな辛苦をなめた。何日間もの強行軍で眠れないこと、数十キログラムとも言われるリュックサック(背囊^{はいのう}という)を背負わされること、これらの苦労は、若くて体力があったから、何とか耐えたという。彼は、耐えた。あるいは、耐えることができた。

ところが、彼がどうしても耐えられないことがあったという。それは「空腹」だった。物が食べられない、というのは本当につらい、と彼はふり返っている。本当に食べるものがなくなると、

人間は何でも食べようとするという。人間の肉すら、食べてしまおうかという衝動に駆られるのである。例えば、戦後に世に出された戦争文学のうち、大岡昇平の『野火』や、武田泰淳^{たいじゅん}の『ひかりごけ』などは、いずれも、戦場における飢餓と人肉食への衝動に鋭く迫ることで、人間性の限界を描き出そうとした作品として知られている。

さすがに、やなせさんは、人間の肉を食べることはなかったのだが、雑草は食べた。たいてい、それらの雑草は酸っぱいのだそうである。彼の脳裏に戦争が焼き付けたのは、「飢餓は耐えがたい」ということに他ならなかった。逆にいえば、「飢えている人に食べものを与えること」こそが、「絶対的な正義」ではないのか、という彼の正義に対する見方も、もともととは、この飢餓体験から生じてきたものだということができるだろう。

彼にとって、「食べること」は、「生きること」と直結することだった。やなせさんの作詞家としての代表作、「手のひらを太陽に」（1961年、作曲・いずみたく）では、次のようなフレーズが登場する。「僕はみんな／生きている／生きているから／かなしいんだ」、「僕はみんな／生きている／生きているから／うれしいんだ」。「かなしみ」ですらも、「生きていること」の証、だからこそ、「かなしみ」すらも愛おしいという感性が表現されている。ここに表れているのは、やなせさんの、「生きていること」そのものへの感動である。彼は、何より「いのち」を讃えているのであり、「生きること」は全面的に肯定されるべきだと考えているのだ。それでは、「生きる」とはどういうことか、「なんのために生きる」のか。彼の答えははっきりしている。「腹を空かせている人にパンを与える」、つまり、「人を喜ばせる」ことこそ、「生きる」ことの意味である、というのである。「人を喜ばせるためにこそ、人は生きる」。それが、「人生の楽しみの中で最大最高のもの」だというのである。

さて、彼にとっての「戦争体験」とは、もう一つの衝撃的な体験を含んでいた。それは、弟、千尋^{ちひろ}さんの死であった。千尋さんは、京都大学の学生で、兄の私と比べてとても勉強がよく出来た、とやなせさんは回想している。そのたった一人の弟である千尋さんが、1945（昭和20）年、特攻隊として出撃し、戦死した。そして、それからほどなくして、日本は終戦を迎えることになる。戦争が終わってみると、世の中はがらっと変わった。今まで、「正義」だったものが、「正義」ではなくなり、今まで「正義」ではなかったものが、「正義」となったのである。やなせさんは考えた。弟は、国のために死ぬ、天皇陛下に命を捧げるという「正義」のために死んでいった。しかし、終戦後、その「正義」はひっくり返った。弟の死とは、いったい何だったのだろうか？ 弟が命を捧げた「正義」とは何だったのだろうか？ いつの時代でも、どこの国でも、何があろうとも「絶対にひっくり返らない正義」というのは存在するのだろうか？ 彼は、このように自問自答したという。

その問いへの彼なりの答えは、こうだ。「愛」と「献身」、この二つは、決してひっくり返ることのない絶対的な正義である。愛と献身とは、誰かのために自分を傷つけ、差し出すことを意味している。言いかえれば、「もしも目の前で飢えているひとがいれば、その人に一切れのパンを差し出すこと」。この正義は、いつ、いかなる場面でも「正しい」はずだ、そう彼は考えたのである。

6. 「献身」というテーマ

ここで、やなせさんが語る「献身」とは、実は、世界宗教にとっても普遍的なテーマとして、繰り返し説かれてきたものである。二つ、例をあげてみよう。

まず、キリスト教の場合を見てみよう。新約聖書に含まれる『ヨハネ福音書』（第6章35節）には、次のようなイエスの言葉が記されている。「わたしが命のパンである。わたしのもとに来る者は決して飢えることがなく、わたしを信じる者は決して渴くことがない」。イエス自身が、人々に向かい、自分自身は「パン」である、と宣言している。イエスは、自らの身体を「パン」に喩えて、多くの飢え、渇いた人々の命を支える糧とするべく捧げたのである。アンパンマンは、「パン」である。イエスも自らは「パン」であると言っている。両者の姿勢が、非常に深いところで共鳴しあっていることに、驚きを感じざるをえない。

つぎに、仏教の場合を見てみよう。大乘仏典の一つである『金光明經』の「捨身品」の中には、釈迦の前世である薩埵王子を主人公とする、「捨身飼虎」の逸話が記されている（この逸話を図案化したものが、有名な法隆寺所蔵の国宝、玉虫厨子である）。薩埵王子は、旅の途中、深い谷底で飢えている母親の虎とその七匹の子どもの虎を見つける。その虎たちの命を助けるために、王子は、自らの衣服を脱ぎ捨て、その深い谷に自ら飛び込む。そして、自分の肉体を、飢えた虎たちに食べさせることによって、虎の命を救ったというのである。「飢えに苦しむものに、自分の体を与える」という王子の振る舞いは、まさしく、アンパンマンの振る舞いと重なってくるのではないか。

このように、世界宗教にとっても、「正義」、つまり正しい行いとは、自己犠牲、すなわち献身によってはじめて成し遂げることができるものであると考えられていることがわかる。正義とは、決して「勝ち負け」ではない。やなせさんは、「正義は勝ったと言っていばってるやつは嘘くさい」と言って、正義は「勝つ」、悪は「負ける」のだと、うるさくかなり立てる人々を疑ってかかるようにすすめている。

7. やなせさんにとっての「悪」

それでは、やなせさんにとっての「悪」とは、どんな存在なのだろうか。彼によれば、悪は、「悪」という姿をしていない。悪は、かならず、優しく、笑顔で近づいてくる。分かりやすく「私は悪だ」と言って近づいてくる悪は存在しない。正義と悪を、外観によって判断し、区別することは難しいのである。それは、みんな、心の中に「悪」を住まわせているからでもある。「アンパンマン」のキャラクターの中で、「悪」を代表しているのは、言うまでもなく「ばいきんまん」である。では、「ばいきんまん」は、子どもたちに嫌われている不人気キャラなのかというと、そのようなことは決してない。「ばいきんまん」は子どもたちに大人気なのである。「アンパンマン」のミュージカルを上演するときにも、「はーひふーへー！」のだみ声といっしょに、「ばいきんまん」が登場するシーンでは子どもたちは大喜びするという。ミュージカル全体で見ても、もっとも盛り上がるシーンと言っても過言ではない。

なぜ、ばいきんまんは子どもたちに人気なのだろうか。ばいきんまんは、一言でいえば、「いたずら」をする存在である。子どもたちは、みんな「いたずら」をしたいと思っている。つまり、子どもたちは、みんな、心の中に、「ばいきんまん」を住まわせているということなのだ。

さて、ここで、ばいきんまんの相棒、アンパンマンの中の数少ないヒロインである、「ドキンちゃん」についても、少し触れておきたい。やなせさんは、作品の登場人物を作り上げるとき、それまでの有名な作品の中のキャラクター設定を参考にしていた。「ドキンちゃん」は、マーガレット・ミッチェルの小説『風と共に去りぬ』のヒロイン、スカーレット・オハラをモデルにしているという(有名な1939年の映画化作品では、オハラの役は、インド出身の英国人女優、ヴィヴィアン・リーが演じている)。オハラは、美人でわがままで強気、ひとことで言えば「嫌」な性格である。しかしながら、女優はみなオハラを演じたがるし、オハラのような女性が好みのタイプだという男性も決して少なくはない。つまり、「いたずら」「わがまま」というような「悪」の性質に、人間はどうしようもなく惹かれてしまうというところがあるのである。

8. 正義と悪はペアである

私たち人間の中にも、私たちが生きる社会の中にも、「正義」と「悪」は共存している。やなせさんは、それを、「正義と悪は、ペアである」と表現している。例えば、「ばいきん」が付くと、食べ物では食べられなくなってしまう。だが、「菌」によって作られる食べ物もある。チーズ、バター、ヨーグルトなどの乳製品は言うにおよばず、納豆、味噌、醤油、酒などの食品も「菌」がいなければ私たちが口にすることはできなくなってしまう。パンのそのものが、イースト菌による発酵によって作られるのだから、「菌」がいなければ、そもそも「アンパンマン」は誕生することができないということになる。つまり、「菌」というと、悪の象徴のようなイメージがあるけれども、決してそんな一面的なものではなく、両義的な存在だということである。

それは言い方をかえれば、アンパンマンとばいきんまんの戦いは、永遠に続いていくということでもある。アンパンマンは、決してばいきんまんを殺さない。アンパンマンがすることと言えば、「アンパンチ」を見舞って、いたずらを止め、困った人たちのところから追放する程度のことである。やなせさんにとってみれば、正義と悪のバランスが取れ、共存できることが、人間にとっては「健康」であり、社会にとっては「平和」の状態なのだ。「反対派」、すなわち「悪」と見なされた側を絶滅させようとすることは、「ファシズム」(全体主義)そのものに他ならないのである。

9. 今を生きる「アンパンマン」たちへ

ここまで、アンパンマンとは、「弱い者」のための「弱い」ヒーローだ、ということを述べてきたつもりである。やなせさんが訴えかけているのは、正義は、自分を傷つけなければなしえないということであり、正義とは、「自己犠牲」であるということであった。主題歌の冒頭、「たとえ胸の傷が痛んでも」とは、つまり、「自己犠牲」の苦しみを表現しているのである。なぜ、「自分を傷つけなければ正義をなしえないのだろうか」、と考えたら、その答えは「弱いから」、ということになる。もし、スーパーマンやウルトラマンのような、超人的・圧倒的なパワーを持っていたら、自分を傷つけなくても、誰かを助けることができるかもしれない。でも、この世に生きるほとんどの人間は、そんな力を持っていない。つまり、「弱い」のである。だから、誰かを救おうと思ったら、自分の一部を傷つけて、与えるしかない。しかし、その「弱さ」こそが「優しさ」なのである。アンパンマンは、確かに「世界最弱のヒーロー」かもしれない。しかし、と

いうより、だからこそ、アンパンマンは「優しい」ヒーローなのである。

アンパンマンは、強い力を持たない。だから、自分の顔をちぎって与えるしかない。顔が欠けてしまったアンパンマンは、何とも不恰好である。アンパンマンにとって、ということは、特別な力をもたない私たちにとってもまた、正義をなすことは、「カッコ悪い」ことでもあるということだ。

さらに言えば、正義をなすことで、友だちを失ってしまうかもしれない。困っている誰かを助けようとしたら、「なんだ、あいつ、良いカッコしやがって」と冷やかされるかもしれない。「会社のために、社員みんなのために」と、社内の問題を内部告発したら、自分がクビになってしまうかもしれない。正義をなす時に、人は、つねに孤独を耐え忍ばなければいけない。その孤独を耐え抜く力こそ、やなせさんが「勇気」と呼んだものではないだろうか。困っている人を助けたいと思う心、そして、その人を救うために、孤独の中で、自分が傷つくことに耐える力、この二つが生まれてくれば、その時、その人は正義をなすことができる。「アンパンマン」になれるのである。その時、その人にとって、もっとも力強い友達は、「愛と勇気」ではないだろうか。

くり返しになるが、正義をなすためには、特別な力が必要なわけではない。「困っている人を助けたい」という心、つまり「愛」から、正義は生まれるのである。

たった一本の指を差し出す、たった一言のことばを投げかける、そんな「パン」を、私たちはみな、誰かに与えることができるのである。私たちは、きっと、今までも何度も「アンパンマン」になってきたことだろうし、これからもなりうるだろう。今日も、そしてこれからも、明日を生きる子どもたちが、「弱くても、優しいアンパンマン」であり続けてほしいという願いこそは、やなせさんが遺した想いであり、子どもの明日の幸福を願う、全ての人の祈りなのではないだろうか。

※本稿は、東京成徳大学子ども学部1年生を対象とするオムニバス講義科目「子ども（幼児）理解の基礎A」の中で、筆者が担当した回(2015年7月22日)の講義ノートに、大幅な加筆修正を加えたものである。当日、講義を受講して、筆者の問いかけに答え、コメントを寄せて下さった学生の皆さんに心から感謝申し上げます。同時に、本稿の草稿に目を通し、丁寧な感想を寄せてくださった、田口賢太郎氏（山梨学院短期大学保育科・教育哲学）にも御礼申し上げます。

〔参考文献〕

- エリクソン 1977 『幼児期と社会1』仁科弥生訳、みすず書房。
岡本依子ほか 2004 『エピソードで学ぶ乳幼児の発達心理学:関係のなかでそだつ子どもたち』新曜社。
共同訳聖書実行委員会編 1987 『聖書:新共同訳』日本聖書協会。
中村圭子編 2009 『やなせたかし:メルヘンの魔術師90年の軌跡』河出書房新社。
西川ひろ子 2010 「乳幼児のキャラクター志向に関する研究:何故、子供は2歳のときにアンパンマンが大好きになり、5歳になると「ださい」というのか」『安田女子大学紀要』(38)。
マリオッティ 1999 「「それいけ！アンパンマン」の社会学」『ソシオロジ』(44)、2。
壬生台舜 1987 『金光明経:佛典講座13』、大蔵出版。
やなせたかし 2013a 『何のために生まれてきたの？:希望のありか』PHP研究所。
———2013b 『わたしが正義について語るなら』ポプラ社。
———2013c 『アンパンマンの遺書』岩波書店。

幼児と教師の共有する身体表現活動

岡 鈴 木 千 瑛 春¹ 渡 邊 孝 枝²
鈴 木 千 瑛 貴³ 柴 眞 理 子⁴

1. はじめに

幼稚園教育要領、保育所保育指針の領域「表現」の項目において、その目的は主に音楽、造形、言語表現、身体による表現によって達成されるものと示されている。このうち、身体による表現(身体表現)の活動には、表現媒体が表現主体そのものであるという特徴を見出すことができる。身体表現は表現者の身体によって行われるため、主体＝媒体であり、その表現を受け取るのも身体である。活動の中で身体同士の直接的なコミュニケーションを最も見いだせるのが身体表現であると言っていいだろう。田辺(2014)は、領域「表現」と「人間関係」の関連の強さを指摘しており、中でも身体表現活動で育まれるコミュニケーション力について、「人間関係」の領域へ寄与するものであると述べている。保育の現場で行われる身体表現活動は、幼児と保育者、そして幼児同士の間に、直接的なコミュニケーションが発現する重要な機会としてとらえることができる。

こうした幼児の身体表現活動においては、幼児の自由な想像や表現をうながす適切な支援が求められる。鈴木(2013)は、保育者には幼児の表現を受け止め育むために、「身体的な感性」が必要であり、それが保育者自身の資源となると述べている。保育者自身の身体が子どもの世界に深く影響を及ぼすことを、身をもって理解し、子どもと身体でわかりあおうとする姿勢が、子どもの世界を広げる支援となりうるのである。したがって、保育の現場において有意義な表現活動を実現するために、保育者の身体的感性を豊かにすることが求められていると言える。

本研究では、身体表現活動にみられるコミュニケーションのうち、特に保育者と幼児のかかわりに着目することとし、保育者側の視点から、幼児の表現を育むアプローチ法を探っていきたい。

¹ 東京成徳大学子ども学部助教

² 十文字学園女子大学人間生活学部幼児教育学科助教

³ お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科比較社会文化学専攻博士後期課程

⁴ 放送大学特任教授、お茶の水女子大学・神戸大学名誉教授

2. 体験と想像力の関連について

表現活動には「想像力」(イメージする力)が不可欠であり、幼児の想像力は、全身的な体験をすることによって磨かれる。柴(1993)は、人は体験したすべてのことをイメージとして蓄積しているものであり、精神の成長にはイメージの蓄積かつアウトプットが不可欠であると述べている。表現する主体は、内的イメージを表現することによってはじめて、他者に自らの内面を知らせることができ、自分自身も自らの内面を明確にとらえることができるのである(柴、1993、p.137)。幼児の成長にはイメージの蓄積およびアウトプットが必須であり、表現活動はその一端を担っていると言える。また、ヴィゴツキー(1992)によれば、人間の想像力はその人間のもつ経験の豊富さに左右されるのであり、経験が豊かであれば、想像される素材は多くなると述べられている(ヴィゴツキー、p.22)。幼児がさまざまな経験を積んでいくことは、幼児の内的イメージが豊かになることを指し、またそのイメージをアウトプットする体験が、また新たなイメージの蓄積へつながるのである。

想像と経験の相対的で、相互的な依存性が明らかになってきている。第一の場合には想像は経験に依存し、第二の場合には経験自身が想像に依存している。(ヴィゴツキー、1992、p.27)

ヴィゴツキーが述べるように、内的イメージ(想像)と経験とは相互に作用しあっているのであり、この相互作用によって、幼児の内的世界が広がっていくと考えられる。

このことから、幼児の身体表現活動において、教師は幼児の内的世界を広げ、多様なイメージを蓄えられるよう支援し、そのイメージを自由に表現できる場を作ることが求められていると言える。領域「表現」の内容の取扱い(3)では、「生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫すること。」と示されている。保育者はまず自らの身体を自由に開き、幼児とともに豊かなイメージを蓄積していこうとする姿勢が求められていると考えられる。表現活動時にとどまらず、生活の中で幼児とイメージを共有し、幼児と表現を受け止めあうことで、豊かな感性を育むコミュニケーションが成立するのである。

以上を踏まえ、本研究の目的は、保育の現場において行われる身体表現活動において、教師はどのような活動を目指し、また目指す活動へ向けてどのような工夫を行っているのかを探り、幼児と教師の身体表現を通したコミュニケーションのあり様を明らかにすることとする。

3. 調査方法

3-1. 調査内容

A幼稚園年長組教師3名を対象とし、常に行っている「動きの表現」の活動のうち、「雨」の表現活動終了後、各教師にインタビュー調査を行った。活動直後に調査を行うことで、活動の内

容や目標、教師自身の感覚について、実際の活動に照らした回答が得られると判断したためである。インタビューは半構造化インタビューとし、渡邊、鈴木、岡の3名が質問項目を分けて行うこととした。各質問項目およびそれぞれの質問者の内訳を表1に示す。

本調査は2014年6月11日に実施され、インタビューは対象者の承諾を得て、ボイスレコーダーに録音した。

表1 インタビュー質問項目・質問者内訳

質問者	質問項目
渡邊	①活動全体の感想を聞かせてください。 ②今日の活動の中で、子ども達がりきって表現をしているなあとか、生き生きしているなあと感じたり、逆に子ども達がりきれていない、夢中になれていないなど感じたりした瞬間はありましたか。それはどのようなときでしたか。 ③子ども達がりきれていない、夢中になれていなかったとき、あなたはどのように対応しましたか。 ④あなた自身が楽しいな、活動が盛り上がってきたなと感じたのはどのようなときですか。
岡	①今日の活動は、子ども達のどのような様子をイメージして活動を組み立てましたか。 ②実際に活動を行って、イメージ通りだったり、イメージと異なっていたりしたときはありましたか。それはどのようなときでしたか。 ③活動の中で、言葉かけが難しかった、または上手くいったと感じたときはありましたか。それはどのようなときでしたか。 ④今まで「動きの表現」の活動をたくさん行ってきたと思います。その中であなたが、今日の活動はとてもよかった、あるいはうまくいかなかったと感じたことがあったと思います。あなたが良かったと思う活動、うまくいかなかった活動とはどのような活動でしょうか。具体的な例があればお話しください。 ⑤うまくいかなかったケースについては、その場でどのような対応をしたか教えてください。
鈴木	①あなたの目指す「動きの表現」の活動とはどのような活動ですか。そして、その活動を展開するポイントとはどのような点にありますか。どのような点に気を付けて活動を展開しているか教えてください。 ②幼稚園で指導を始めてから、身体表現について感じ方や考え方が変わりましたか。 ③動きの表現の活動の中で、特にみられる子どもの姿というどのような姿が思い浮かびますか。 ④動きの表現の活動の中で、特にあなた自身が感じるがありましたら教えてください。

3-2. 分析

本研究においては、特に(1)「教師が生き生きしていると感じる・目指している表現活動の特徴」、(2)「表現活動の中で教師が工夫している・心がけていること」、の2つの観点から分析を行うこととした。まず、3名の教師へのインタビュー調査によって得られた回答の中から、それぞれ(1)・(2)の項目に関連する箇所をセグメントとして抜き出した。次に、抜き出された文書セグメントから、類似した内容のセグメント同士をひとまとまりとし、いくつかの概念的カテゴリーに分類した。インタビュー回答の文書セグメントをカテゴリー分類した結果を表2に示す。表中のカッコは筆者による補足を示すものとする。

表2 カテゴリー化されたインタビュー回答

概念的カテゴリー	(1) 生き生きしていると感じる・目指している表現活動
①動き方・動きの質	構えて動けなくなっちゃうような子がいない 思いっきり動ける (動きが)大きく、メリハリも出ている (子どもが)好きなように動いていた 激しく動けるところを楽しんでやっていた その子なりの動きを、体を動かすってこともすごく楽しんでいる 迷わずにやっていた 場所を本当に考えず、ひろーく(動いている) (教師の言葉を)聞いた瞬間に動ける

②入り込む・なりきる	困っている感じがない 入り込む、なりきってしまう 子どもが私（教師）を見ない 集中している 顔も、そこに虹があるみたいな感じで見上げる子がいる 目線もいろんなところに行く 表現の世界に入る なり切ってる子は、おしゃべりはしない
③自発的な表現	初めは模倣な感じでも、だんだん（気持ち）のってくる （子ども同士が）感化されて動きが出てくる 自分なりに考えてるのかな 同じ動きだけをするんじゃないくて、（教師が）見せてる動きとも違う動きが生まれる、広がれる 先生の一言で、動きがたくさん出てくる こうなるよねってこっちが言う前にこうしてみたい、とか欲求が（子どもから）出てくる 楽しい中にも、それぞれ考えながらやっている 自然にイメージの中で、自分たちで（動きを）出してくれたらいい こんな感じ？こんな感じ？っていう風にイメージ広げていってる その子なりの動きをすごく楽しんでいる 言われたものを動くのではなくて、自分たちから考えたものを動ける時のほうが、良い時間 どうなる？って聞いたら、ああなる！こうなる！ってみんなが言ってくれる 30人が、30通りの動きが出てくる 自分の動きを思うようにしてくれる
④見てもらう・理解してもらう	体の使い方をみんながわかっていって、自信をもって、私はこういう動きができるんだよ、って、人に見てもらえる喜びだったりとかも、感じられるようになってくれば（と思う） 自分が何を表現しているか、見てる人に理解してもらって、楽しいって思ってもらえる

概念的カテゴリー	(2) 工夫している・心がけていること
①生活とのつながり	本とか、知識が入っていくようにするとイメージができる 雨降った時に窓見たことある？とか水たまり見たことある？って話をする 外の水を見たり、バケツに水を張って垂らして、あ、ほんとだはねてるとか、ちょっとへこむ感じを見たりする 表現に行く前に一回話をしてから行くようにする。動くのが苦手だとしても、会話に参加すれば、テーマには入っていける いきなり動かすっていうよりも、言葉で、イメージをいろいろ聞いて行ってから、子どもの頭の中のイメージ膨らませて、やってみる 実際に空見て、雲がもくもくしてるのを見たりする （テーマが）洗濯だったら、お母さんやってくれてるよねとか、お天気の時よく乾くよね、とかって何かそこにつながるような話をしながらやるとすごく充実する
②イメージの広がり・具体化	（活動）ぶつ切りでやらず、一日の流れみたいな感じでやろう すごく楽しんでやってお子さんを、みんなに見せてあげてって言ってやってみる人間じゃなくて、風になってとか雨になってとか言う風に声かけたりした （雨など）聞こえている音は、言葉にしてみようかな 動きながら言ったり、何々ちゃんみたいなものもあるよねって目に見えるヒントを出す あなた良かったわね、ちょっとやってみてって時間をつくるようにする。（それを見て）やってみよう、目から得たもので動きが広がったりとかがちょっと出てくる 声の強弱をつけて、子ども達に伝えていきたい 身振り手振りとか、表情とかも気に掛ける 同じ言葉でも速さを変えたり切るところ変えたりする 声の音量とか声の重さを変えたりするのが、イメージし易かったのかな、わかりやすかったのかな
③自発性の尊重	（子どもを）否定しないようにします 一生懸命やってる子の、世界を崩さないように 何回もやると、自分なりの表現が出てくるので、繰り返しやることも大切なかな 自由にできるときはとことんやらせてあげて、認めてあげる すごく楽しんでやってお子さんを、みんなに見せてあげてって言ってやってみる押し付けになったらいけないので、もっと波が出るんじゃない？とか（言ってみる） 固定観念というかんじよりも、音つけるならどんな感じ？って聞いてみて、子どもがそんな風に聞こえるっていう音でやってみる

④寄り添う・共感性	自分も一緒にやった方が一緒にやってるって（子どもが）思ってくれる、生き生きさが出る 一緒に手を引いて、一緒にやったりだとか、お友達と一緒に、ペアつくってやってみるとか、一人でやった後に、グループ、大人数でやってみて、とか、子どもの中でもやり方がいろいろ変わってくると思うのでお友達とどうやってつくるかとか、試してみたりする 個人的に声をかけたり、素敵な人を見つけたりする 自分が子どもの前で動かないと、動けないので、教えるというよりは、一緒に楽しむもの
-----------	--

4. 結果と考察

4-1. 結果及び解釈

インタビュー回答の分析の結果、(1) 教師が生き生きしていると感じる・目指している表現活動の特徴として、①動き方・動きの質、②入り込む・なりきる、③自発的な表現、④見てもらう・理解してもらおう、の4つの概念的カテゴリーに、(2) 表現活動の中で教師が工夫している・心がけていることとして、①生活とのつながり、②イメージの広がり・具体化③自発性の尊重、④寄り添う・共感性、の4つの概念的カテゴリーに分類された。

(1) 生き生きとしていると感じる活動の回答として分類された文書セグメントには、教師から見た「生き生きと表現を行う幼児の姿」があらわれており、教師が表現活動の意義をどのようにとらえているかを読み取ることができよう。まず、①に幼児の身体の動きに関する回答が分類され、その内容から、身体表現活動は子どもが楽しみながら身体を思い切り動かすことができる機会として存在していることがわかる。次に、②には幼児が活動に集中し、表現の世界に入り込んで「なり切っている」様子があらわれた。また、③からは幼児が自ら表現したいと感じていること、模倣の動きにとどまらず幼児が動きを生み出している状態を読み取ることができる。そして④には、幼児が活動を通して他者に表現を伝え、理解してもらおうことを楽しんでいる姿があらわれている。

(2) 教師が工夫していること・心がけていることとして分類された回答には、(1)に示された活動へ向けて、教師が具体的にどのような点に配慮して活動を行っているかがあらわれた。①では、表現の題材を日常生活と関連づけ、イメージを広げやすくするための問いかけや発話の工夫がみられた。②の回答からは、幼児が動きを生み出したり、多様な動き方を知ったりするための助けとして、発話や動きの提示などの配慮があらわれたと言える。③からは、教師が表現を行う幼児ひとりひとりを尊重し、生み出された表現を認めようとしていることがわかる。④には、教師が幼児と共に表現を行っているという意識があらわれており、教師が幼児に寄り添い、共感することを重視していることがわかる。

以上の分析結果から、身体表現活動において、教師が目指している活動内容、および活動における幼児とのかかわり方について考察していくこととする。

4-2. 総合的考察

田辺ら(2012)は、保育現場における身体表現において教師が重要視している内容として、『個の発展と友達関係の深まり』『決まった型のある表現』『生活を通しての表現』の3つの因子を示

している。本研究においては、特に『個の発展』および『生活を通しての表現』に関連する項目が得られる結果となった。

3名の教師を対象としたインタビュー調査から、教師は、幼児がのびのびと身体を動かし、表現そのものを楽しめる活動を目指していることが示された。具体的には、幼児が個々にイメージを膨らませ、表現したいという欲求をもち、模倣にとどまらずなり切って表現しているという姿を、「生き生きしている」と感じているということがわかる。また、③「自発的な表現」のセグメントにみられるように、幼児が自らの意思でイメージを深め、動きを生み出し、さらにその過程を楽しめているということを、教師たちは目指していると言える。これは、幼稚園教育要領における「表現」のねらい(2)「感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ」に通じており、教師には幼児が自発的に表現を楽しめるような活動を目指すことが求められていると考えられる。そのために、教師は活動の中で幼児の自発性を尊重し、一人一人の行動を受け止める姿勢が重要であると言える。インタビュー回答からは、教師が幼児の表現をよく観察し、否定せず認めようと心がけていることが読み取れる。また、教師は身体表現活動を重ねていくことで、幼児の言動を受け止めるようになったという回答も得られた。教師Bは次のように述べている。

「否定しない、その子のやったことを、発言とか、突拍子もないこと言ったりもするんですけど、それをこう耳傾けるようになったかなとか、否定しなくなったかなとか感じています」

幼児の自由な発想は、一見すると活動のテーマに沿っていないように見えたり、わかりづらいたちで表現されたりするが、教師Bの回答にも見られるように、教師はそのような場合でも幼児を否定せず、受け止め、寄り添うということが重要であると言える。教師のそうした姿勢は、「教えるというよりは、一緒に楽しむもの」という④のセグメントにもよく表れている。鈴木(2013)は、幼児と教師が身体でわかりあうために、教師の身体的な感性が求められると述べているが、調査対象の3名の教師は、それぞれ自らの身体が幼児におよぼす作用を理解しており、教師自身が「まるごとのからだ」(柴、1992)でかかわることの意義を活動の中で見出していると解釈できる。教師Cは、幼児と身体表現を行うようになってから生じた変化について、「頭が固かったのが、表現をやることで、イメージとかも体の動きもやわらかくなったのかな」と述べている。活動を重ねるうちに、教師の内面や身体が開かれ、より表現へ向かう身体へと変化したことが分かる。このように、身体表現活動においては、教師の身体が表現する身体であるからこそ、子どもの自由な表現が引き出されると言える。教師が幼児に身体で共感することが可能になれば、幼児同士もお互いの表現を認め、身体で分かり合える関係が生まれるであろう。幼児は身体表現を通して、自己の内的イメージを表現しながらも他者を身体全体で受け止め、認め合い、新たなイメージを構築するという体験をしているのである。したがって、教師の生き生きした自由な身体が、幼児のコミュニケーション経験を豊かにすると考えられる。

また、田辺ら(2012)は「生活を通しての表現」を教師が重視しているとしており、本研究においても、表現と日常生活が強く結びついていることが示された。幼児の内的イメージは知識や

経験によって豊かになるものであり、生活の中で得られた知識や、過去に経験した出来事が、身体表現としてあらたなイメージを与えられるのである。したがって、生活と表現活動とのつながりは、幼児の知識、経験を再構築するという意味をもつと考えられる。教師は、表現への導入として幼児の知識や経験から得たイメージを問いかけによって刺激し、新たなイメージを想起させる支援を行っていることがわかる。鈴木(2015)は、身体表現活動における題材について、イメージを膨らませ、動きにあらわしやすいのは感情表現モチーフおよび運動表現モチーフであると示している。教師の支援には、幼児の興味やこれまでの体験を把握し、題材の難易度を調節する工夫が求められていると言え、生活の場面から幼児と教師の間にイメージの共有がなされることが望ましいと考えられる。表現活動につながるイメージは日常生活の中に無限に存在しており、活動を通して子どもの想像力を豊かにすることは、生活における感受性を豊かにすることでもあり、生きる力の形成へとつながると考えられる。

以上から、身体表現活動において、教師は幼児の内的イメージを豊かに広げる役割を担っており、日常生活から幼児とイメージを共有する工夫を行っていることが明らかになった。幼児が自発的にのびのびと表現を楽しめる活動を目指すために、教師は日常生活でも幼児の想像力を刺激し、生まれてくる想像を受け止めて寄り添うということが求められているのである。そして表現活動で行われているコミュニケーションは「まるごとのからだ」による直接的なかわりであるために、教師自身が多様なイメージを自由に表現できる存在であることが求められる。教師と幼児、幼児同士が身体を通して理解し合う体験は、互いの関係を深め、新たな想像を生む可能性をもつものであり、幼児の人間関係の形成に対しても寄与する重要な体験であると考えられる。

今後はさらに調査を重ね、教師が行う工夫や心がけについてより具体的な回答を得ることで、身体表現活動の展開の仕方を実践的に探ることが課題である。

参考文献

- 江刺家由子(2013)「授業における創作リズム体操についての一考察」帯広大谷短期大学紀要, 50, pp.51-58
- 平田智久・小林紀子・砂上史子編(2010)『最新保育講座⑩保育内容「表現」』ミネルヴァ書房
- 笠原広一(2014)「感性的コミュニケーションによる幼児の芸術体験の分析—アート・ワークショップにおける体験と変容の意味について—」, 美術教育学, 35, pp.223-24
- 厚生労働省, 2008, 『保育所保育指針解説書』, フレーベル館
- 文部科学省, 2008, 『幼稚園教育要領解説』, フレーベル館
- 野田寿美子(2014)「幼児の身体表現の育ちに関する事例研究—コミュニケーション力を手掛かりとして—」埼玉大学紀要 教育学部, 63(1), pp.305-314
- 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法 原理・方法・実践』, 新曜社
- 柴眞理子(1993)『身体表現 からだ・感じて・生きる』東京書籍
- スターン,D.N.著(1989)『乳児の対人世界—理論編—』小小木啓吾・丸太俊彦・神庭靖子・神庭重信訳, 岩崎学術出版社
- 鈴木裕子(2013)「保育者の資質能力としての身体表現の理解」, 保育学研究, 51(3), pp.461-464
- 鈴木裕子(2015)「幼児期における自由で創造的な身体表現活動における題材の検討」, 愛知教育大学幼児教育講座, 幼児教育研究, 18, pp.43-53

S.ヴィゴツキー著・福井研介訳(1992)『子どもの想像力と創造』, 新読書社

田辺昌吾・江原千恵・内藤真希・古市久子・遠藤晶・松山由美子 (2012)「身体表現の指導の現状に関する研究—保育者が指導するうえで重要視している内容について—」, 四天王寺大学紀要, 54, pp.271-280

田辺昌吾 (2014)「幼児の人とかかわる力を育む保育内容—身体表現に焦点をあてて—」, 大阪教育大学幼稚園教員養成課程紀要エデュケア, 35, pp.51-55

渡邊孝枝・岡千春・鈴木瑛貴・柴真理子 (2014)「幼児の身体表現活動における擬音語・擬態語の活用—フレーズに着目して—」, 十文字学園女子大学人間生活学部紀要, 12, pp.1-12

ニューヨーク日本人学校における 「特殊教育プログラム」設置運動

——日本語による教育環境で特別な支援が必要な子どものために——

那 須 野 三 津 子¹

I. はじめに

(1) 問題の所在と目的

海外に在留する日本人の子ども(以降、海外にいる子ども)は年々増加傾向にあり、学齢段階の人数は外務省の統計¹⁾によると過去最高の78,312名(2015年4月15日現在)となった。受け入れ国での就学先には、現地の学校(あるいは国際学校等)も選択肢として考えられる。ただし、全日制の在外教育施設として文部科学大臣が認定した日本人学校は、日本国内の小学校または中学校における教育と同等の教育を行うことを目的とし、教員確保や施設設備の面で日本政府から公的補助を受けている。特に、この日本人学校には、日本国内法²⁾で定められる教員数の約8割³⁾を目安に、日本政府から日本国内の国公立学校の教員が派遣される等、部分的には「公立学校」としての特質がある。

前述の日本人学校の目的に照らす限り、日本人学校が障害児教育を実施することは可能である。それは、日本国内では、通常学校での障害児教育実施が、学校教育法等によって保障されてきたからである。しかし、障害のある子どもの入学が条件付で認められることもあれば、拒否される場合のあることが報告されてきた。就学制限は、日本人学校における障害児教育の成立に関わる問題であり、この問題への対応として、日本人学校に障害児教育担当教員⁴⁾を配置することが求められるようになってきた。

この日本人学校の中で、特殊学級(現、特別支援学級)開設のために日本政府から初めて教員が派遣(実施年度1991年度)されたのはニューヨーク日本人学校であった。このことは、日本人学校史の転換点の一つであったことは言うまでもない。

前記の学級開設に向けて日本政府から初めて教員が派遣された要因について、那須野(2011)は、表1に示す4つの要因が段階的に積み重なっていたと考察した。このうちの「直接的(主体的)な要因」は、カニングハム久子が主催した自助組織の会(Servicesto Parents of Exceptional Asian Children, 以降SPEAC)関係者らの粘り強い働きかけであった。

日本人学校における障害児教育成立条件について研究をした加藤(1993)は、前述のカニングハムが「日系1世でありながら、現地特殊教育機関の幹部職員として日米両言語に通じた長所を生かし、自ら日本人障害児の相談や治療教育に携わり、その豊富な経験とデータ、そして専門知識を駆使して運動を展開」していったことを、その成立を促した要因として高く評価して

¹ 東京成徳大学子ども学部

表1 日本人学校に対する障害児教育担当教員派遣の実現要因

段階	内容
第1段階	時間的にもかなり離れた「遠因」: 教員派遣に対する公的補助が憲法第26条の精神に沿うものであると国会で表明されたこと〔1978年〕
第2段階	校内外の「背景的要因」: 障害者の権利擁護を促す国際的な動向があり、障害のある子どもの教育機会確保の問題が認識されやすい状況になったこと〔1983-1992年国連障害者の十年〕
第3段階	「間接的要因」: 教員派遣制度に対する公的補助が拡充する一方で、障害児担当教員の派遣要請への対応がなされない場合に、予算配分の問題が顕在化しやすい状況になったこと〔1982年度派遣教員の教員定数充足率が過去最高の83.1%に引き上げられる〕
第4段階	「直接的（主体的）な要因」: 予算の問題と絡めて日本人学校での障害のある子どもの教育機会の確保が日本政府に求められたこと〔1988年12月〕

典拠 那須野（2011）をもとに作成．〔 〕内は筆者による補足．

いる。

今年2015年10月18日に開催された科学研究助成事業(23730866)と東京成徳大学子ども学部共催の公開講演会にて、そのカニングハムによって語られたニューヨーク日本人学校「特殊学級」設置運動実施の経緯等が講演録(カニングハム, 2015a)としてまとめられた。本講演録は、日本の法律が国内で実効する教員確保を、外国であっても日本政府から日本人学校の特殊学級(現, 特別支援学級)に教員を派遣するという制度で保障するために、追求されたことが何であったのかを検討、解明する際の資料になっている。

同2015年10月1日に、彼女は、自叙伝『異国に生きる カニングハム・久子 愛と魂の軌跡』(カニングハム, 2015b)を刊行した。前述の講演録とこの自叙伝を照らし合わせることで、彼女の行動に込められた思いに近づくことができるようになった。

そこで、本研究では、まず、日本人学校初の特級学級開設に向けての教員派遣要請運動の中心人物であったカニングハムに着目し、彼女によって語られた当該運動の実施経緯並びに展開過程(以降、講演録)と彼女が保管していた請願書の写し、彼女の自助伝を主たる分析資料とし、この運動で追求されたことを明らかにすることを目的とする。この目的を達成するために、カニングハムが運動に関与することになった経緯(渡米留学の経緯と障害児教育専門家の地位の確立)、この運動を行った自助組織の概要(発足の経緯と活動内容)、請願運動前の日本人学校との交渉の状況を踏まえ、請願運動で追求されたことについて検討を行う。

なお、本研究の制約としては、主たる分析資料では、受け入れ国の米国の教育制度の変化や在留邦人数の推移などの詳細が取りあげられていないため、これらの点が日本人学校の障害児教育実施に及ぼした影響については検討できないということがある。この点については、本研究の結果を踏まえた上で、別の機会で論ずることとしたい。

用語の定義であるが、本稿では、障害児教育と特殊教育の両方を用いている。日本人学校の教育は日本政府の主権外での教育であるために、日本国内の行政用語と比べてより広い概念である「障害児教育」の表記を基本的に用いるが、日本国内法で規定されていた障害児教育と、米国の Special Education を意味する場合は「特殊教育」を用いることとした。また、本研究では、

「障害のある子ども」の表記を基本的に用いるが、分析資料に記載がある場合は、「障害児」、「障害生徒」などの表記を用いることとした。

II. カニングハム久子の渡米留学の経緯と障害児教育専門家としての地位の確立

(1) 渡米留学の経緯

受け入れ国の障害児教育事情に通じた専門家がいたことは、運動を成功させる上で有利に働く要因ではあるが、すべての専門家が運動に関与するとは言えない。自宅を開放し、関係者のニーズを集約し、請願運動を行う専門家はどれだけいるであろうか。1980年代に他の地域ではなしえなかった当事者家族・専門職・一般市民による日本政府への請願運動を実現した不屈の精神は、どのような思想や経験で育まれたのだろうか。

偶然的原因に属するカニングハムという存在が、請願運動を成功させた重要な要因であることは明らかではあるが、講演会での自己紹介や彼女の自叙伝の内容は、なぜ彼女が運動の中心役となったのかを彼女が生きた社会的な背景から紐解く内容になっている。

カニングハムは、貿易船が立ち寄る長崎の福江島で、1934〔昭和9〕年の戦前に生まれ、国民小学校時代に戦中・戦後の社会的変動を体験し、同志社女子大学英文学科に入学するまで父母妹と一緒に暮らす。彼女の自叙伝によると、米国社会で生き抜くために求められた論理的思考は、幼いときから父に「説得してみい」と言われ、論理的に説得する力を育ててもらったことが大きいと分析している。

同志社女子大学3年の初夏に、父が連帯保証人をしていた友人の夜逃げによって莫大な借金を肩代わりする苦境に陥り退学を考えるものの、電車の中で偶然通訳をした牧師と知り合いになり、この牧師の通訳と4人の子どものシッター、メイドの夕食作りの手伝いを条件に牧師館の3階に住むことになった。この牧師館で週1回開催されていたバイブル・クラスに参加するほか、彼女は、同大学の必須科目であるバイブル・クラスを受講していた。彼女が大学3年生のクリスマスに組合教会派の洗礼を受けたことについて、自叙伝によると、彼女自身の仏教的土壌に「バイブル・クラス」の内容が無理なくしみこんでいったこと、自身の中に深く沈殿している「慈愛」の紐に引かれるように洗礼を受けたとある。

渡米のきっかけには、就職3年目の春(彼女の父の誕生日で、彼女が25歳になる5日前)の労働災害による左下肢腿切断があった。この後、日本社会での障害者に対する不当な扱いや生きづらさを感じたとある。その中で、すでに渡米していた大学のクラスメートからの渡米のすすめや、京都ライトハウス館長であった鳥居篤次郎から米国でルベラの教育研究を行うことのすすめがあり、彼女は32歳で奨学金を得て留学のため渡米した。この渡米時に、障害を負って孤独な心境のときに本屋で見かけたマーティン・ブーバー著『孤独と愛』をスーツケースに入れたという。この本は、彼女に生きることへの意義と威厳を与えてくれた命綱になったものであり、現在も彼女のベッドボードに置いて読み返しては、心のよりどころになっているという。本書の訳者によると、本書はヘブライ語の旧約聖書をドイツ語に翻訳し、比較宗教学や社会哲学を大学で教授した著書による神秘的な宗教詩⁵⁾である(ブーバー, 1958, 199)。

ここで注目すべき点は、彼女が左下肢腿切断を受難する以前に、彼女には大学や牧師家庭を

つうじて米国留学を可能とする語学力と人脈があったこと、中途障害を受難した際に心のよりどころとなった信仰などがあったことである。これを偶然の連鎖としてとらえるならば、彼女に左下肢腿切断という受難がなければ、渡米留学もなく、その後の請願運動も実現されなかった可能性は考えられる。しかし、請願運動を実現させるための中心人物に、少なくとも語学力・人脈・困難にあっても志をつらぬくという強さに加え、障害者の立場になって考える思考のあったことは、障害のある子どもの不当な状況を打破するために重要な要素であったと考えられる。

講演会の終盤で、彼女は、請願運動を行った理由を問われたときに、次のように応えていたとある。自身の体験から、適正な介入があれば、子どもたちそれぞれが持っている潜在能力を最大限に引き出し、一社会人として機能できるような人材に育てることができると。ただし、社会に受け止める力がなければ、この子達が何のためにこの状態でこの世に生まれてきたのかということを本人あるいは保護者、セラピストも問うと話していた。

その他の理由として、彼女の気持ちの中に、自分が障害を負って体験した辛さを、子ども達にさせたくないという感情があったこと、他人のためであり自分のためであったことも分析している。また、キリスト教修道会の修道士として12年間過ごしたことのある心理療法師のトマス・ムーア博士の“Care of the Soul”の言葉を借りながら、請願運動は他人のために思い立ったものであったが、その過程も結果も、彼女の生きる力に貢献したと述べている。このような境地に立つ彼女に、信仰という心のよりどころがあった影響は大きいと推察される。

(2)米国での障害児教育専門家としての地位の確立

カニングハムの自叙伝によると、彼女は、1967年1月に渡米し、同年2月からハンター大学の夜間修士課程で学んだ。日中は、全寮制のニューヨーク盲学校から奨学金を受ける見返りとして、米国人職員が嫌う夜勤や早朝勤務、週末・祭日の勤務をさせられていたとある⁶⁾。

1967年5月末、盲学校校長であったフランプトン博士から、留学生の中から特別に彼女に限って6月からアシスタント教員として雇用したいので永住権の申請（申請カテゴリーはSpecial Education Teacher）をするようにという申し出があった。当時の米国では約4万人のルベラ児童がもうすぐ学齢期に達するので、この児童たちに対応できるスペシャリストが必要とされており、彼女はその数少ないスペシャリストであった⁷⁾。

カニングハムは、ハンター大学修士課程卒業翌日に、結婚式をあげた。結婚相手は、ピーター・フランシス・カニングハムで、彼は、彼女が住み込みで働いていた視覚障害児寄宿学校の設備機器の管理技士であった。自叙伝には、配偶者のピーターが、自宅で開催するSPEACの会の研修会の準備・片付けに協力していたことや、自宅で開催するパーティーで彼女が勤務する研究所やSPEAC等の仲間と会話を楽しんでいた様子などが書かれている。日々の生活の中で彼女を支えた協力者に恵まれていたことがうかがえる。

さらに、ハンター大学卒業後の2年間、フランプトン博士のすすめもあり、彼女は聾学校に勤務し、そこでの療育方法の効果が評価される⁸⁾。この時に知り合った教員から、別の聾学校がルベラ児童クラスを設置することになり専門教員を募集しているので応募をすすめられ、彼女は、そこで1年半主任教員を務めたとある。この学校から、1972年に彼女はスカウトをされ、ニューヨーク医科大学精神遅滞研究所の重複障害児教育部門の盲聾プログラム主任のポストを

得て、研究所組織改変によって後年組織名称やポスト名称の変更はあったものの、1996年まで勤務した。この研究所では、毎年の勤務評定と契約更新審査があり、研究所が設立され1996年までの23年間に継続して勤務できたのは、カニングハムと彼女の上司1名のみであった。このことから、彼女が、障害児教育専門家として現地の専門機関で高く評価されていたことがわかる。

自叙伝によると、この研究所で、彼女は、広範囲の専門家たちとチームを組むことによって、近接分野に分け入り、関連知識を修得することができたとする。また、彼女は、同研究所に、1977年頃から現地校教員達から日本人障害児の扱い方について相談がなされるようになり、年を追うごとにその相談が頻繁になったと指摘している。

彼女の専門分野は重複障害のあるルベラ児童の支援(視聴覚臨床教育)であり、日本人障害児の支援のために同研究所に採用されたのではなかった。しかし、彼女の母国語が日本語であったために、日本人障害児への対応に関する相談に応じることが求められるようになった。この変化には、米国の教育制度の変化と在留邦人数の増加の影響が考えられるが、この点については別稿に譲ることとする。

III. 自助組織(SPEAC)の発足と活動

(1) 自助組織(SPEAC)発足の経緯

講演会の冒頭で、カニングハムは、日本人学校に「特殊教育プログラム」を設置してほしいという運動は、決して1人で行ったわけではなく、運動に関わった人たちの切なる願いのあったことを明言した。続いて、その願いを請願書という形で集約した組織として、自助組織(SPEAC)があったことを述べた。

請願書に添付されていたSPEAC発足の経緯をまとめると、次のとおりであった。1980年4月、一人の日本人の母親から、5歳児のことでかかってきた電話連絡に端を発する。対面の上で聞いたこの母親の話によると、渡米後入園させた幼稚園にて我が子の異常を指摘され、適正な査定を受けるように勧められ、日本領事館も含め、英語でのコンタクトの必要な機関などあちこち問い合わせた中には、栄養士を紹介されたという笑うに笑えないエピソードまであったという。自分達のような日本人家族のためにも、日本語で相談に乗ってくれる窓口があったら、どんなに助かることだろうとも述べたとある。

同資料によると、カニングハムは、このケースに手繰り寄せられるように、「日本人特殊問題」が記憶に舞い戻って来たとある。当時、自身の勤務先所在地、ウエストチェスター地域への日本人家族の進出は著しく、ある学校区域の小学校には、20人中8名が日本人児童というクラスもあったこと、現地校教員も日本人保護者達も、様々の関連問題に悩んでいること、自分が手がけたケースも50近いことを指摘している。

障害は国や時代を問わずに生ずる現象であり、外国に子どもを帯同する家族がいれば、同様のニーズが生ずるといえる。このニーズを、家族固有のものとせず、社会的なニーズとしてとらえ対応した協働者がいた。講演会でカニングハムが、具体的に挙げた名前は、現地に滞在していた日本国内の特殊教育家の山崎文代や現地の発達障害児教育の専門家リリアン・ルーダマン博士であった。

表2 SPEAC の概要

記載事項〔抜粋〕	
概要	本会は相互扶助を基本とし、異文化環境の中で、不適応症状を起こしたり、学習上特別な心くばりの必要な日本人児童（注）の、精神衛生や教育問題に、直接、間接の介助をもたらすための、自発的組織です。 （注——優位言語が日本語の児童を意味し、人種別を問わない）
目標	本会は他の専門家達と共に児童が直面している問題解決を短期目標に、親の知識や認識を高めることを長期目標に据え、1982年に発足し、相談窓口として機能しています。
主な活動	・アメリカの義務教育制度（特殊教育を含む）に関する基本的知識の伝達。 ・アメリカの特殊教育制度の利用法、教育法（PL99-457, PL94-142）に基いて、親と子に与えられた権利と義務の施行に関する手引き。 ・日本の養護学校及び、関連教育プログラムの情報伝達。 ・現地校在籍日本人児童の教育上の悩みや相談に、個別あるいはチームで、直接、間接の介助。 ・親同志の相互扶助への橋渡し、及び各分野の専門家の紹介。 ・年間4回の研修会開催
（内容例）	年齢別の異文化適応過程、優位言語と心理発達に関連、現地校とのトラブルを解決した母親の報告、海外での子育て、異文化の中で日本人幼児保育体験、特殊教育クラス一年後の混乱、現地校が日本人児童に望むこと、等等。

注：SPEAC とは、Services to Parents of Exceptional Asian Children の略。日本語名称は「ニューヨーク臨床教育父母の会」。

この2人の存在も偶然的原因に属するが、日米で障害児教育が継続されれば障害児教育専門家も時代を超えて活動できるものと解釈できる。運動をすすめる上で、送り出し国と受け入れ国の障害児教育の専門家から協力が得られることは、国や時代を問わずに、社会的に取り組むべき課題であることの説得力を増すものであったと考えられる。

（2）自助組織（SPEAC）の活動内容

講演録をみると、SPEACの活動が継続された前景には、少なくとも次の3点のことがあった。第一に、日本人の子どもが増加し、発達障害児の数も増えてきたことであった。彼女が、ばらばらに把握しているだけでも百人を越えていたという。

第二に、いずれ日本に帰国する日本人に対して財源や労力を割くことを否定する意見や、発達障害があるからこそ優位言語の日本語が必要であるという意見が、現地校教員の見解にあったことである。

第三に、日本語で教育が受けられるならそうしたいという意見が保護者側にもあったことである。

このような問題に向き合うために、SPEACは活動をすすめていたことが、請願書に添付されていたSPEACの会の概要からもわかる（表2参照）。

本会の主な目的は、相互扶助を基本とし、障害を問わず異文化環境の中で不適応症状を起こした子どもや学習上特別な支援を必要とする子どもを直接、間接的に支援することであった。会の参加資格は、関心のある人であれば制限はなく、年4回の研修会に参加できることになっ

ていた。2003年の閉会まで、研修会は、会の本部である彼女の自宅で欠かさず開催されたとある(カニングハム, 2015a)。

会の発足後3年の間に5つの支部(日本国内に2つ、米国内に3つ)ができ、本部の会員登録人数は、最多の年で200人超であった。会員は、発達障害児の保護者だけではなく、アメリカの教育関連分野を学びたい保護者や、留学生、ニューヨークで教育関連分野で仕事をしている人たちなど、多種多彩であったという。ただし、自助組織の会員の多くは、一時滞在の日本人で、長くて7年程度の滞在であったため、「できる人ができる時にできる事をする」というモットーで運営がなされていた。当時は、研修会の案内状を共同作業で郵送し、研修会の講師(各分野の専門家を含む)を探すなど多くの仕事は彼女の仕事であった。これらのことから、運動につながるまでの過程で事務作業能力や他の専門職と協働できる力も求められていたことがわかる。

他にも、後の運動につながる要素として、自助組織SPEACは、日本人学校に特殊教育プログラムを設置する運動を行うために発足した会ではなかったが、この運動につながる目標があったことを指摘できる。すなわち、「他の専門家達と共に児童が直面している問題解決を短期目標に、親の知識や認識を高めることを長期目標に据え」とある。会の目標として掲げた「児童が直面している問題解決」のためには、前述の運動が必要となったと解釈できるからである。

IV. 請願運動前の日本人学校関係者との会合

(1) 請願運動前における日本人学校関係者への要望

請願書に添付された資料によると、1983年7月23日、カニングハムの自宅にて、「日本学校特殊児童受け入れに関するお願いと説明」の会合をSPEACが主催者となって提案し、カニングハム邸に次の15名(日本人学校・補習授業校関係者5名、SPEAC会員10名)が集まった。

- ・ ニューヨーク総領事館領事1名
- ・ 日本人学校校長1名
- ・ ニューヨーク日本人教育審議会事務局長1名
- ・ ニューヨーク補習授業校校長1名
- ・ ニューヨーク補習授業校教頭1名
- ・ SPEAC会員10名(カニングハムの他、精神科医の竹友安彦博士など)

この会合の20日前、同年1983年7月2日に同邸でSPEAC会員の竹友博士、カニングハム、障害児の親代表を中心に、SPEACの活動から出てきた日本人学校に対する要望がまとめられ、この要望が出て来た現状と、その必要性を説明するために7月23日の会合が提案された。

7月23日の会合を主催したきっかけについて、カニングハムの講演会の内容を要約すると、次のようになる。まず、勤務先の研究所には随分日本から関係者が訪れていたこと、その中に政治家とその妻達があり、日本の国会で現地校で日本語による特殊教育がなく困っている子どもの問題を議題にすることを要望したが動きがなかったとある。

次に、カニングハムは、精神科医の竹友博士と同窓生であった当時のニューヨーク総領事館領事大使から、SPEACが提案会を主催し担当者を招待してはどうかという助言を受け、招待状を書いた。この経緯について、領事などは知らされておらず、招待されたことに気分を害し

ていた様子であった。大使の助言について知らずに領事などが参加していた逸話からは、日本人学校にかかわる問題については、職務上、領事館や校長が無視できない立場にあったことが読み取れる。

本会合では、この会合が提案された主旨説明があり、日本人学校・補習授業校関係者からの質疑応答を中心に、障害児の親達の体験報告が行われた。本会合の記録から、精神科医、障害児教育専門家、障害のある子どもの親の立場の意見を踏まえつつ、会合の流れをみると次のとおりであった。

領事及び日本人学校校長の説明会自体に対する疑問に対して、精神科医の「竹友博士は特殊児童に対する基本的理解のもとに、日本学校に受け入れ態勢を作ることができれば、子供達にとって幸せであることはもとより、特殊教育に就いては遅れている日本に対して、ひとつのモデルとなることを力説」したと記録にまとめられている。

カニングハムは、本会合で、「学習障害児や軽度精神遅滞児にとって、二ヶ国語学習は困難であり、日本へ帰ることが前提のアメリカ滞在であるなら日本語で教育するのが望ましいこと、更に、普通児とのメインストリーミングによる教育可能性と、教員側の負担と特殊教育に関する認識問題を指摘」したとある。ここでは、日本の特殊教育制度の対象外であった異言語環境で不適応を起こしている日本国内で成績優秀であった子どもについての問題は記録されていない。

本会合では、親の立場から、「派遣教師の一人を学習障害指導の有資格者にすることは可能か」という質問も出ていた。この質問に対し、日本人学校校長は、「派遣教師の仕事は手一杯という現状では、その一人を特殊教育専門にすることは不可能」と回答し、SPEACの要望と学校側のできる線との間に大きなギャップのあることが指摘された。

さらに、本会合で、領事から障害児数を質問された際に、カニングハムは、「自分のファイルに入っているのは3才半から17歳までの50人」と回答した。最後に、事務局長は「教育審議会としては、審議の上で予算がなければ、要望の実現は難しい」と述べ、これに対しSPEAC会員の竹友は「とにかく現状を踏まえた上で、何ができるかを検討すること」を主張した。結論としては、教育関係者が話し合った上で、あらためて、SPEACに連絡することに決定し、会が終了した。

(2) 請願運動前における日本人学校関係者への要望に対する回答

その後1984年1月20日付で、領事からカニングハム宛に書簡が届き、現地で学習障害児と査定される子どもに対して専門的立場からの教育を行うべきで、日本人学校の中にリソースルームの設置をとる提案について、「現時点では実施は困難との感触であります」と述べられた。

補足として、日本人学校にリソースルームを設置する場合における州の教育法上の手続き面等の問題については、現時点では検討を終えていないこと、御指摘のような障害児〔筆者註：学習障害児、軽度の知的障害児を意味すると思われる〕の地域別・年齢別・分布等についての資料も必ずしも充分ではないことから、次に述べる検討結果も最終的なものではないことに理解を求める内容が記載されていた。

その上で、日本人学校関係者によって検討された結果は、次の三点であった。

第一に海外各地の在留邦人増による派遣教員増に予算が充てられ、ニューヨーク日本人学校に対する政府派遣教員の増員は極めて困難となっており、政府派遣による専門教員の確保の見通しは当面ないものと思われる。

第二に、日本人学校及び教育審議会の経費で資格のある教員を採用する場合には、給与分として少なくとも年間約3万ドル、さらに相当の設備・教材・資料にかかる経費を確保することが必要であるが、事務職員の増員に要する人件費などで追加予算を新たに捻出することは困難であると思われる。

第三に、現校舎は収容能力の限界に達しており余っているスペースは皆無と言ってよく、リソースルームそのものの設置及び設置に伴う生徒⁹⁾増に物理的に対応し得ない状況にある。

以上三点を要約すれば、政府派遣教員増の見通しが立たないこと、年間約3万ドル以上の予算が捻出できないこと、物理的にリソースルームを設置する余裕がないことであつたといえる。これらの状況が、日本人学校における障害児教育の実施を否定する理由として、どの程度成り立つのかは検討の余地があると思われるが、日本人学校の障害児教育を整備する運営側の意見を明確にした点は、後の運動の展開を考える上で有利に働いたといえる。

また、この書簡から新たに明らかになった要望として、前述の1983年7月の日本人学校関係者との会合の記録にはなかった要望、すなわち、SPEAC側から「現地で学習障害児と査定される子どもに対して専門的立場からの教育を行うべきで、日本人学校の中にリソースルームの設置をとの提案」のあったことが指摘できる。

V. 請願運動で追求されたこと

(1) 日本人学校における特殊教育プログラムの対象に関する認識の差

前項1983年7月の日本人学校関係者とSPEAC会員との会合の際、親の質問の中で、「学習障害指導の有資格者」という表現が用いられていた。1983年当時の日本国内の教育制度にはない用語であり、現地国の教育制度の影響を受けた発言であつた。専門家ではない親の立場から、両国の教育制度にとらわれず、子どもにとって望ましいことが要望されていたといえる。

講演会で現地校に適応している知的障害のある子どもの例が出されたように、カニングハムは、日本人障害児すべてを、日本人学校での特殊教育プログラムの対象としては捉えていなかった。特に、注意欠陥性多動症候群や多動性、学習障害のある子どもの適応問題に対応するために、日本人学校での特殊教育プログラム設置の必要性を感じていた。

また、カニングハムは、同講演会の中で、現地校で適応問題を起こす子どもについて言及している。彼女が取りあげたのは、言語性の学習障害 (Learning Disabilities, 以降LD) と日本国内で成績優秀だった子どもであつた。

前者について、特に言語性LDがあると母国語を自分のものにするのに困難があること、日本語の環境で教育できるはずの日本人学校がこれらの子どもを受け入れない状況のあったことを指摘した。また、日本人保護者の発達障害のある子どもに対する姿勢は、当時、日本人社会には知られたくないという意識が強かったことにも言及している。つまり、現地校で特殊教育サービスをすすめられても、そのサービスを否定しやすい傾向のあったことがうかがえる。

後者について、日本人駐在員家庭の多くは子どもが学習に必要な英語力を身につける前に帰

国してしまうこと、日本で成績優秀だった子どもが英語でコミュニケーションできずフラストレーションを溜め自尊心を傷つけられたりすると不適応症状を起こしやすかったことを指摘した。

彼女は、講演会で「日本人学校に発達障害を持ってる子どもたちの特別支援プログラムを作ってくださいと言うときには、実は心理的にもつれている、本来普通児と言われている子どもたちも、私の視野の中に入っていました」と述べている。これは、請願書に明記されていなかった点で、新たな事実であると指摘できる。

このような子どもの実態を受けて作成された請願書をみると、「特殊学級」ではなく、「特殊教育プログラム」設置のお願いと記載されていたことには特別な意図があったと解釈できる。彼女が、あえて日本国内の制度に基づいた「特殊学級」の用語を使用せず、米国の教育制度での「特殊教育プログラム」を用いていたと考えれば、前述の障害を問わず不適応症状のある子どもの問題を解決するために、日本人学校に期待をしていたことが分かるからである。

しかし、当時の日本国内の教育制度では、通常学校での特殊教育とは、特殊学級での教育を意味していたため、特殊学級設置のための教員派遣として解釈されたことが、当時の新聞記事に掲載されている文部省担当者の発言から読み取れる。例えば、朝日新聞（1988年11月30日朝刊）には、文部省海外子女教育課長の発言として、「日本人学校は、日本における教育と同一水準のものを確保するのが目的なのだから、特殊教育の学級編成が必要なら考えなければならぬだろう」とあった。

さらに、SPEACの働きかけでまとめられた要望書を国会で取りあげた下村泰議員は、この要望を国会で説明した1988年12月の時には、カニングハムが述べた「学習障害」のことを文部省の担当者も知らず、「知恵おくれ」と発言したと述べている（第126国会参議院決算委員会、1993）¹⁰⁾。つまり、1988年12月時点では、文部省側が、SPEAC側の主要な要望の一つであった「現地で学習障害児と査定される子どもに対して専門的立場からの教育を行う」ことの意図をよく理解できていなかった。ただし、同国会の中で、文部省担当者が、カニングハムの著書『海外子女教育』（1988）を読んでいるという発言もあった。本書には、障害を問わず不適応の問題を起こす日本人の子どもへの教育支援の必要性が彼女の経験にもとづき例をあげて論じられていたことから、この問題へ対応する必要性が教員派遣制度を管轄する文部省担当者に伝わる状態であったといえる。

（2）「日本人学校への特殊教育プログラム設置」署名運動

前項で取りあげた1984年1月の書簡の最後には、本件は重要な問題でもあり、関係者としても将来の検討課題として認識していく所存であることが申し添えられていた。この日本人学校の校舎移転がなされたのは1991年8月であり、この移転で、前項で検討課題となっていたリソースルーム設置のスペースが確保できる状況になったといえる。

それまでの間、カニングハムは、1984年1月以降進展が見られなかったこと、その後も現地校で適応問題を起こす子どもが増加していたこと、この問題への対応に家族も現地校教員も悩んでいたことを受け、状況を打破する必要性を感じていた。

1988年の請願書に添付されたSPEACの発起人一同が日米関係者宛に作成した署名運動参加

のお願いの文書(日本語版と英語版, 1988年10月1日付)をみると、署名運動の目的が次のように述べられていた。

「この署名運動は、日本から来て日本へ帰る、特殊教育プログラムを必要とする日本人児童生徒たちのために、ニューヨーク日本人学校が門戸を開いてくれるよう請願するのが目的で、現地校の特殊教育を受ける機会を阻害する意図は毛頭ありません。日本で最低限保障されている『教育を受ける権利』を、海外の少数派であるがために、無視されてきた現実を改善し、上限まで発達できる可能性を与えることのできる、日本語による教育環境を開いてやる義務を、当局に認識して頂くのが主旨なのです。」

1988年11月5日時点で集まった署名は、2373に達した。その内訳は、日本人が1717名(62%)、アメリカ人が656名(38%)であった。その後も署名が集まり、自叙伝によると、最終的には3407の署名が集まった。

講演会では、勤務先の研究所で、この署名運動に積極的に協力した女性について言及された。この女性は、アフリカ系で、ソーシャルワーク分野の博士号を持ち、全米黒人地位向上協会(全国有色人種向上協会)という政治的組織の非常に強力なメンバーであった。あわせて、日本と比べ米国の専門家は、政治的な働きかけをよくすること、自分達の専門的な知識や体験を生かして働きかけをするため説得力のあったことが述べられている。法律で決めてもらうためには、政治家を動かすことが重要であることも、米国の保護者達の運動の仕方から学んだとある。つまり、米国では、専門家が運動家になることが容認される文化があり、その影響を彼女も受けていたこと、障害児教育専門機関であった職場での協力者も得られていたことは、運動をすすめる上で有利になっていたといえる。

(3) 請願書提出と教員派遣の実現

前記の署名は、1988年12月に文部省へ提出した「陳情書」ファイルに綴られた。このファイルの構成は次のようになっていた。

1. 「請願書」の鑑文(請願趣旨、日付〔1988年12月7日付〕、紹介者、請願団体、代表者の氏名・住所・電話番号)
2. 「請願書」(1988年11月5日付、文責：SPEAC主宰カニングハム久子)
項目：請願の趣旨、請願の背景(二次的症狀、障害児教育費、過去の請願運動)、お願いの義
3. 請願書内容
4. 署名運動参加のお願い(日本語、英語)
5. 現地関係者からの手紙
6. 障害児を持つ日本人親達からの手紙
7. 集まった署名
8. 1983年7月 ニューヨーク日本人学校教育審議会に、特殊教育設置申し込みの経過と

審議会の回答

9. Services to Parents of Exceptional Asian Children SPEAC (ニューヨーク臨床教育父母の会)について

カニングハムは、1988年12月3日、日米両サイドから集めた署名等を添付した請願書を、ニューヨーク日本人学校に特殊教育設置のお願いの陳情書として、文部大臣らに面会し提出した。1988年12月7日付で、文部大臣宛に提出された請願書における請願の趣旨には、「Japanese School Of New York (ニューヨーク日本人学校) に、日本人障害児のための特殊教育プログラム設置のお願い」とある。

この請願の趣旨とこれまでのSPEACの要望を踏まえれば、SPEACの運動で主に追求されたのは、米国の法制度で保障されていた特殊教育であったといえる。この特殊教育とは、「リソースルームでの指導」を指していた。米国での「リソースルームでの指導」に相当するものは、日本では、1993年度に、学校教育法施行規則を改正して正式な制度となった通級による指導である。1988年当時には、通級による指導に相当する制度上の用語がなかったために、日本国内法で解釈可能な表現に近づけた「特殊教育プログラム設置」という用語が用いられたと推察される。日本国内法で解釈可能な表現に近づけることで、政治的な対応を引き出しやすい働きかけになったことを指摘できる。

この請願書ファイルの中で述べられた請願の背景(1988年11月5日付「請願書」)では、日本語の教育環境が必要だと査定を受けた子どもへの対応の必要性が、次のように述べられている。

「日本語の教育環境が必要という査定を受けた生徒にとって、行き場は、帰国以外にありません。家族を分断して、幼い子供たちの健全な成長を望めるのでしょうか。こうしたケースを救う唯一の方法は今のところ、1990年に現在地から他所へ移転予定の、ニューヨーク日本人学校に、特殊教育を何らかの形でスタートさせること以外にありません」[一部抜粋]

現校舎ではなく、移転予定先の日本人学校での特殊教育プログラムの実施を要望した点から、校舎移転の好機を逃さないようにして、この運動がすすめられていたことが確認できる。この校舎移転について注目すれば、後年1993年4月の国会(第126国会参議院決算委員会)答弁の内容は見逃せない。この答弁では、受け入れ側の日本人学校の校舎移転に関わる問題から「正式な派遣要請」は1990年度にあったとある。つまり、「正式な派遣要請」という文言からは、それ以前に、正式ではない派遣要請、つまり、リソースルーム設置のための教員の派遣が要請あるいは打診されていた可能性は否定できない。しかし、日本国内の教育制度にもとづくと、「特殊学級」設置のための教員派遣要請でなければ、正式な要請としてとらえられなかったと解釈される。

前記の請願書の内容は、1988年12月15日開会の国会(第113国会参議院文教委員会)で取りあげられた。具体的には、下村議員が、当会代表者であるカニングハムの主張をとりあげ、障害のある日本人の子どもに対する支援について、現地政府と比べ日本政府の取り組みが少ないこと等が述べられた。この要請に対する政府の答弁では、ニューヨーク臨床教育父母の会

(SPEAC) から陳情を受けたことや、当会代表の著書が文部省内で検討されたこと、担当教員派遣への政府の対応について「十分考え援助していきたい」ということが示された。

すでに述べたように、ニューヨーク日本人学校の校舎移転に関わる問題から正式な派遣要請は1990年度にあり、この要請を受けて当該校の特殊学級開設に向けて教員が派遣されたのは1991年度であった。しかし、特殊学級として使用する予定の教室が、建築基準上、教室として認められていなかったこと等から学級開設が遅れ、1993年度の途中で入級希望者を募ったものの希望者が現れず、1994年度4月から在籍1名で実質的な開級となった。この1994年度の特殊学級の担任は、1991年度の特殊学級開設のために派遣された教員であった。この教員の報告（石原,1995）によると、派遣された1991年度から通常学級に在籍する子どもの中で、特別な支援を必要とする子どもの取り出し指導等を行っていたとある。つまり、日本国内の教育制度にとらわれず、SPEAC関係者らが求めたリソースルーム（通級指導教室）方式による支援がなされていたといえる。

以上をまとめると、日本政府は、請願運動で追求された特殊教育プログラム設置のための教員派遣は行わなかった。しかし、日本政府は、ニューヨーク日本人学校から校舎移転前年度の1990年度に正式な政府派遣教員の要請を受け、翌1991年度に特殊学級設置のために教員派遣を行った。この教員は、諸事情から特殊学級開設が遅れたこともあり、実際には、通級による指導を行った。これらのことから、SPEAC関係者が追求していた特殊学級在籍を条件とせずに、日本語による教育環境で特別な支援が必要な子どもに応じた指導が目指されていたと判断できる。

VI. おわりに

本研究の結果から、日本の法律が国内で実効する教員確保を、外国であっても日本政府から日本人学校の特殊学級に教員を派遣するという制度で保障するために、追求されたことが何であったのかを分析すると次のように集約される。それは、現地の教育制度にもとづき日本語の教育環境が必要であると査定された子どもも、日本政府が日本人学校をつうじて保障する「教育を受ける権利」を享受できるようにということであった。ただし、その教育は、当時の日本の法律で保障する「特殊教育」の概念よりも広い、米国の法律で保障する「特殊教育」であった。

この実現のために、当初、SPEAC側は、通常学級に在籍し、必要に応じて取り出し指導を受けるための「リソースルーム」と、その指導のできる派遣教員を配置させることを、日本人学校関係者に提案した。しかし、この提案は、派遣教員が不足していること、学校独自に教員を採用するための予算の捻出が困難であること、校舎収容能力の限界から施設整備が困難であることという理由から受け入れられなかった。

SPEACが、日本人学校の校舎移転計画を機に実施した署名運動の成果を、陳情書のファイルにまとめた際に、請願書には日本国内法で規定されていなかった「特殊教育プログラム設置」を要望した。「リソースルーム」という用語はなく、当時の日本国内法で解釈可能な表現に近づけるような意図が見られた。当時の日本国内法で解釈可能な表現に近づけることで、政治的な対応を引き出しやすい働きかけになったと考察される。

このような政治的な対応を引き出しやすい働きかけを実現できた要因として、カニングハム

に少なくとも次の5つの要素(能力)があったことを指摘できる。第一に、現地の障害児教育専門家としての地位を確立できる語学力と知識があった。現地の障害児教育専門機関で専門家としての地位が確立され、彼女はこの機関の同僚などからも政治的な働きかけの方法を学んでいた。第二に、障害児教育専門家として、二言語習得を目指すよりも帰国後の日本語に統一することが本人の力をより伸ばせることを説得する力があった。第三に、現地の障害児教育専門家として、当事者家族、他の専門家、現地校教員などと協働する能力があった。第四に、勤務先の障害児教育研究機関と主宰者として立ち上げた自助組織をつうじて、政治的な働きかけをより有効なものにするために助言・協力をしてくれる人とのつながりを広げる能力があった。第五に、適応問題を起こす子どもの問題を、障害当事者である彼女の問題としてとらえる力があった。

これらの能力を発揮できたことを、彼女は多くの人の手引きや支えがあったからこそと捉えている。これは、彼女自身の思想・行動が専門的な知識や経験から裏づけられていたからこそ、より多くの人々が、彼女と協働できたとも解釈できる。さらに言うならば、他者との相互関係の中で発揮された能力ではあるが、彼女と同様の能力を他の人に期待することは容易ではなかったといえよう。

日本における教育と同一水準のものを確保することを目的とする日本人学校に対し、子どもの立場にたち、日本国内法で保障される以上の教育を追求することは、今後も地域を問わず起こりうる。しかしながら、その教育が必要であることを説得するための根拠を蓄積し、日本人学校関係者・日本政府関係者の協力が得られる方向で請願運動を実現させるためには、カンニングハムが発揮したような能力が有用であると考察される。

なお、今回用いた資料の請願書に添付された関係者による手紙(英文含む)などは、紙面の制約上、十分に検討することができなかった。本稿で得られた知見をもとに、これらの影響についても検討することが今後の課題として残される。

【註】

- 1) 外務省『海外在留邦人数調査統計』のこと。
- 2) 公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律のこと。
- 3) 日本国内法に基づく教員定数充足率は、那須野(2011)の調べによると、1974年度に80%と示され、1979年度に81%、1980年度に82%、1981年度に83%、1982年度に83.1%に引き上げられた。その後、2002年度の83.1%から、2003年度以降は80%となった。派遣教員の教員定数充足率が引き下げられる中、文部科学省初等中等教育局国際教育課長(大森、2008)は、毎年予算要求において特別支援教育に対応するための定員増を盛り込んでいること、派遣教員全体の定員改善もままならない中で特別支援教育を担当する教員の確保については財政当局の理解が得られないまま今日に至っていると説明している。
- 4) 日本国内の特殊学級(現特別支援学級)担任教員と、通級による指導(制度化以前の時期を含む)の担当教員に相当する教員を障害児教育担当教員と表記する。
- 5) 訳者の野口は、『孤独と愛』(ブーバー、1958、198-199)の解説の中で、次のように述べている。人間の世界には二つの根本的に相違した秩序が存在することになる。すなわち、一つはわれ—なんじの根本原理にもとづいた人格的共同体で、ここでは真実の「対話」がおこなわれる。他は、他人を自分の欲望実現の手段、すなわちそれとしか見ない原理にもとづいた集团的社会で、ここでは「独語」しかおこ

なわれない。われとなんじの直接的、相互的、現存的な関係は、時がたつと消滅し、なんじはそれとならなければならない。しかし、なんじであって、しかも絶対にそれとならないもの、つまり、「永遠のなんじ」と呼ばれるものがある。それは神である。

- 6) 自叙伝(カニングハム, 2015b, 76-77)によると、当時の彼女のスケジュールは、早朝のプロクター（寮監：寄宿舎生を起こして、シャワー、朝食などの監督を行う）、日中は盲聾幼児クラスのアシスタントをつとめ、夕方から大学へ。帰宅は23時近くになっていた。地下鉄を1時間利用するほか、道路が凍結して滑りやすい季節には普段は10分ほどの距離を30分以上かかったという。
- 7) 自叙伝(カニングハム, 2015b, 80)によると、フランプトン博士が永住権申請のスポンサーとして提出した手紙には、この分野に特化した専門的資格をもっていた者は皆無であったと言明していたとある。
- 8) 自叙伝(カニングハム, 2015b, 81)によると、「ルベラ児童たちの多くが知的発達障害を併発していたので、まずアメリカでの知的発達障害児教育の現場を知るために、ニューヨーク市内で幾つもの小規模の学校を開設していた組織に応募し、私の住んでいたブロンクスの住居に近い学校で、もっとも幼い重複心身障害児クラス(八名)を受け持つことになった。」、また、「教員の数が少なかったのと、上司たちがおぼつかないながらも効果があがっている私の療育方法を活用したかった」という事情で同組織が開いていた土曜学校でも働いたとある。
- 9) 「生徒」は原文どおり。
- 10) 下村議員は、カニングハムに「学習障害児、LD児というのを初めて私は聞いたんです、五年前に。そのときに文部省に伺いましたら文部省でもよくわからなかったんです。」と発言している(第126国会参議院決算委員会, 1993)。

【謝辞】本研究を進める上で貴重な資料を提供していただきカニングハム久子氏に心より感謝申し上げます。

【付記】本研究の一部は科研費(23730866)の助成を受けたものである。

【文献】

- 朝日新聞1988「日本人学校で障害児教育を 邦人カウンセラー米から陳情に来日：知恵遅れの子 二ヶ国語の習得「極限の重荷」に」『1988年11月30日朝日新聞』朝日新聞社第12版
- ブーバー マルティン、野口啓祐(翻訳) 1958『孤独と愛—我と汝の問題』創文社
- カニングハム久子 1998『海外子女教育事情』新潮選書
- カニングハム久子 2015a「異国での子育てとニューヨーク日本人学校「特殊学級」設置運動」『子ども学部紀要』5, 68-82頁
- カニングハム久子 2015b『異国に生きる カニングハム・久子 愛と魂の軌跡』エスコアール
- 第113国会参議院文教委員 1988「会議録第11号：1988年12月15日開会」
- 第126国会参議院決算委員会 1993「会議録第3号：1993年4月12日開会」
- 石原敏晴 1995「ニューヨーク日本人学校における特殊学級の開設」『在外教育施設における指導実践記録』18, 171-174頁
- 加藤勝弘 1993「在外教育施設における障害児教育に関する研究 II 一大規模日本人学校における 障害児教育一」『日本特殊教育学会第31回発表論文集』748-749頁
- 那須野三津子 2011「海外日本人学校に対する障害児教育担当教員派遣の実現要因—1979-2002 年度の教員派遣制度を通して—」『特殊教育学研究』49, 247-259 頁
- 大森摂生 2008「平成 20 年度東アジア・大洋州地区校長研究協議会に出席して」『気球船』222, 1-2 頁

平成27年度東京成徳大学子ども学部公開講演会 講演録 異国での子育てとニューヨーク日本人学校 「特殊学級」設置運動

講師 カニングハム 久子

注：本講演録は、平成27年10月18日に、東京成徳大学において開催された公開講演会〔主催：科学研究助成事業（23730866）、共催：東京成徳大学子ども学部〕の講演内容を一部補筆し収録したものである。

はじめに

（司会）本日は、ニューヨークにお住まいで、日米教育関連機関のコンサルタントなどでお忙しいかわら、1970年代からコミュニケーションセラピストとして、異国に住む日本人の子どもの問題にも関心を持たれ、自助組織ニューヨーク臨床教育父母の会の代表として、日本政府に日本人学校に現在の特別支援学級の設置運動をなされてきた、カニングハム久子先生をお迎えして、『異国での子育てとニューヨーク日本人学校「特殊学級」設置運動』のテーマで講演をいただきたいと思っております。

スクリーンに映し出されている写真は、1988年12月7日付けの請願書の写しです。この請願書を、当時の衆議院文教委員会の委員長であった中村靖議員に手渡ししているのが、次の写真です（写真1参照）。

多くの日本人学校で、特別支援教育が課題となっている中、これまで、家族・専門職・一般市民の方の思いを署名運動として日本政府に伝えられた方を、私はカニングハム先生以外には知りません。本日は、そのカニングハム先生にお越しいただいております。それでは、カニングハム先生、さっそくご講演をお願いいたします。



写真1 カニングハム久子(左手)が中村靖衆議院文教委員会委員長(右手)に請願書を提出

1. 自助組織(SPEACの会)発足の経緯

日本人学校に特殊教育プログラムを設置してほしいという運動は、決して私1人で行ったわけではありません。もう、20数年も前、ご覧になったように署名集めをしたときに、あの分厚さでした。請願に関して届いた日米からの手紙や、関連記事や写真を加えると3キロ近くもありました。運動に関わった人たちの切なる願いには、測りきれない重さがあります。これは、日米両サイドから集めた署名です。当時、協力をしてくださった方がここにいらっしゃいますでしょうか。

〔会場参加者から挙手あり〕

大変お世話になりました。日米両サイドから署名を集めたというのは、背景、事情があります。私は、1982年7月に、山崎文代先生とともに、ニューヨーク臨床教育父母の会、英語名でSPEAC (Services to Parents of Exceptional Asian Children) というタイトルの自助組織を立ち上げました。あまりにもタイトルが長いので、頭文字だけ取ってSPEAC、で、スピークと呼んでいたわけですね。たまたま、S、P、E、A、K、しゃべるという英語の発音と同じ組織だったわけです。つまり、口を開けば何とかなるこのアメリカという国で、ちゃんと口を開いて要求すべきことは要求しましょうという、潜在的な意味を込めて、23年間それを運営しました。

この名付け親は、ニューヨークのブルックスにあるリーマン大学の心理学教授だったDr. リリアン・ルーダマンが付けてくれました。彼女は、発達障害児教育の専門家でもあり、亡くなられて10年になります。私は、彼女と、彼女の夫であったビクターに随分教えられて、アメリカという非常に激しい競争的な職場を切り抜けることができたという、私にとっては恩人夫妻です。彼女が、日本人の発達障害に非常に関心を寄せていてくれたおかげで、日本人駐在員家族の発達障害を持った子どもたちの家族をどう助けるかということについて私は随分助けられました。

何らかの組織を立ち上げなければと思った動機は、1人の知的発達障害を持った日本人駐在員家族のお嬢さんでした。家族はどうしていいかわからない、日本人学校は受け入れてくれない。現地校に入れるとしたら、英語のえの字もわからない子どもを入れて、どうなるんだろうという大きな不安の中に包まれている家族と出会ったのがまずきっかけだったわけです。

2. 渡米のきっかけ、修士号(特殊教育)取得、結婚、就職へ

まず、本題に入る前に、私の自己紹介を少しさせていただきます。

私は、同志社女子大学英文学科の卒業生です。父から、「女であればこそ自立せねばいかんのです」と言って育てられておりましたから、卒業したら何か仕事を持って働かなければと思っていました。けれども、当時、女性に開かれた職業というのは限られていました。教師の免状は取りましたが、私は本当に教師になれるのか、教師として信頼される人間なんだろうかという悩みがずっとありました。それはなぜかという、戦時中に軍国主義で育てられ、終戦になった途端に民主主義ですと言われて一晩で先生たちの教育方針が変わったときに、子ども心に大人は信用できないと思ったのが尾を引いていたわけです。

ある日、同志社女子大学の就職情報が出ている黒板を見たら、京阪観光バス会社が英語の通訳ガイドを募集していました。このことについては、私の本の中に具体的に書いてありますか

ら省略しますが、そこでバスガイドとして働いていて事故に遭い、左足を膝下から失うという事故にみまわれました。その事故がなかったら、私は渡米、留学はしていなかった人間です。その後の人生が今の私をつくってくれました。

事故から7年後の1967年、奨学生としてニューヨークのハンター大学修士課程で、ルベラ〔ドイツ麻疹〕重複心身障害児の教育分野で修士号を取得しました。その翌日に結婚式を挙げて、英国出身の男性と42年間の結婚生活をします。くしくも、今日で夫が亡くなって4年と8カ月目になります。

それで、話は戻りますが、修士号取得後に就職し、様々な障害分野教育校で主任教師を務めた後、ニューヨーク医科大学付属研究所で23年間勤務し、1996年にリタイアし、現在に至ります。

3. 日米両サイドのつなぎ役としての期待

さて、ニューヨークに、当時、半民半官の日本人の子どもたちのために、フルデイスクールが二つありました。その二つとも発達障害を持っている日本人児童を受け入れてくれないという状態でした。会社の命令でニューヨークに來られた家族が、もし発達障害児を帯同していた場合は、ご自分のお子さんの行き場がありません。日本人学校はけんもほろろですが、アメリカの現地校は許してくれるわけです。ただ、困ったことに英語で教育をしています。教師にしてみたら、英語の分からない子どもで、しかも発達障害を持っている子どもの教育をどうするのかと。現地校のアメリカ人の先生方は随分戸惑っておられました。

1977年頃からアメリカ人の教師たちから、日本人障害児の扱い方について、しばしば私の勤務先である、ニューヨーク医科大学付属研究所に相談が入るようになっていました。それが、年を追うごとに頻繁になってきました。

そうこうするうちに、今度は、その学校側のコミュニティが騒ぎ始めました。どのように言って騒ぎ始めたかということ、市民ではない人の子どものために、私たちの税金を使って教育費を負担するなんて、ということだったわけです。特に発達障害児の教育は、普通児の教育費の2倍から3倍が普通です。要するに、お金が掛かるわけですね。そこへ持って来てコミュニケーションの難しい日本人の子どもであれば、誰か通訳のできるアシスタントを雇わなければいけないと。もう、様々なお金の掛かるようなプログラムになってしまう。地域市民の反発感は日本人児童の在籍数が多い学校ほど高かったことはいうまでもありません。

ママロネック〔Mamaroneck〕というスクールディストリクトでは、それぞれのクラスに日本人児童が7人も8人も入っていました。30人足らずの中に入ります。そうすると、日本人の子どもたちは日本語で話しているから、先生にしてみたら日本人の子どもたちは自分の授業を邪魔をしているということになるわけです。

そんなこんなで、特に、マンハッタンから30マイルほど北にあるスカーズデール〔Scarsdale〕という所では、日本人駐在員家族が増加の一途をたどっていた頃、地域の集会が行われて、住民たちから公立小学校に増えた日本人の子どもたちの教育が「問題」として議題に上がって大変な騒ぎになりました。ポイントは、「一クラスに4、5人の日本人児童が入っていて、英語による教育の妨げになっている」、「一時滞在者のために我々の税金を使うことに対して疑念あり」だったと聞きました。

その前から、実は、誰か日米両サイドのつなぎ役、解説役みたいなものをしてくれないだろうかという人たちがいて、結局、私の所にどんどんケースとか、相談だとかが入って来るようになっていました。そんなところへ、スカーズデールでの大騒ぎが始まりました。

その時、私は、教師たちに次のように言いました。スカーズデールという所はお金持ちの人が住んでいる所で、スカーズデールに住んでいる日本人の収入は高いということです。収入が高いということは、税金も高く払っているのです。だから、あなたがたの税金だけを使っているわけではありません。この駐在員の、英語では一時滞在者のことをソージョナーズ〔sojourners〕、あるいはテンポラリーレジデント〔temporary residents〕と言います。

このソージョナーズたちは、高い税金を払い、さらに言えばソーシャルセキュリティー、日本の国民年金のようなものを引かれています。当時ソーシャルセキュリティーを受け取るためには、10年以上かけ、払っていないとリタイアした後、その年金はもらえませんでした。日本人の駐在員家族は、ソーシャルセキュリティーの税金を払っても、その年金を受け取れないまま、アメリカに残していきます。そんな訳で、その地域のアメリカ人たちがそのベネフィットを受けているんですよと話しました。英語を母国語としない子どもたちのために特別に英語を教える教師のことを、ESL教師といいます。ESL教師にその話をして、地域のコミュニティーにそのことを伝えてほしいと頼みました。ESL教師が地域のコミュニティーにそのことを伝え、それで騒ぎが鎮まったんです。

さらに言えば、私は、もう一步突っ込んで言いました。どんな人種であれ宗教であれ、どんなカルチャーを背負ってくるにせよ、アメリカという大陸が、そういう人たちを全て飲み込んで、そして、ザ・ユナイテッド・ステイツ・オブ・アメリカになるというのが、アメリカナという思想です。つまり、こんな具合にみんなで手を組みながら国を創っていくのがアメリカナ思想なのに、自分たちの手でそれを崩すようなことはしてほしくないってことを加えたわけです。それで、サラッとその騒ぎが収まりました。

私がなぜこの話をするのかというと、アメリカという文化は説明文化なんです。自己主張の裏には必ず責任等がなければいけないわけです。だけど、自己主張はむやみやたらに感情的に、突き進むのではなくて、説き伏せる能力がないといけません。そのためには情報収集が必要です。ベースになるものが分厚くて揺るぎのない、そういうベースをつくらないと相手を納得させることができません。

私はこの訓練を、私自身の父親から受けました。常に私の父は「説得してみい」と言う人でした。基本的に「説得してみい」ってトレーニングされたそのことがアメリカで非常に役に立ちました。それがあったからこそ、日本人駐在員家族も、アメリカ人、あるいはアメリカのコミュニティーとの交渉のときに、反感を買わないで協力を得ることができたというプロセスがありました。

4. 自助組織(SPEAC)の運営と研修会

このようにスカーズデールでの騒ぎは収まったのですが、他の近隣コミュニティーの日本人児童増加はとどまることを知らず、発達障害児の数も増えてきていました。ばらばらに把握しているだけでも、百人を越えていました。アメリカでは5歳からの特別支援教育法が1965年に

施行されて、同法律が改正されながら、「誕生から21歳まで」発達障害を持っている子どもの無料の義務教育が約束されるようになりました。しかし、英語を理解できない日本人障害児は、体験したことのない環境に適応できず、アメリカ人教師たちも困惑していました。

「いずれ、日本に帰る子どもたちじゃない。発達障害があるからこそ、母国語の日本語での教育が必要でしょう？」というのが、アメリカ人教師たちの見解を占めていました。日本人の保護者たちも、できるものなら、そうしたい気持ちでした。健常児にも辛い異言語の教育環境は、障害によって差があるもの、障害児にとってははなはだ不利です。このような状況から、SPEACが果たした大きな役割の一つであった日本人学校に特別支援教育サービスをという運動が起きました。この運動について話す前に、SPEACのことを話したいと思います。

現地校も日本人保護者たちも、現地校の特別支援教育法規内での、一時的在米者である日本人障害児の扱いが、まだ、明確化されていない時代でした。アメリカ側も日本人保護者も手掛かりを求めて右往左往することが多かったので、SPEACは両サイドのための、いわば、交通整理の役目を果たす最初の自助組織でありました。たとえば、アメリカの教育現場に日本の教育文化や家族文化を伝え、日本人保護者にはアメリカの特別支援教育のサービス内容や、法律上の手続きなどを手引きしていました。

SPEACの会員は発達障害児の保護者だけではなく、アメリカの教育関連分野を学びたい保護者や、留学生、ニューヨークで教育関連分野で仕事をしている人たちなど、多種多彩のメンバーが登録しており、登録人数が最も多かった年には、本部の登録人数は200人を越えたことがあります。

さて、SPEACをつくったときに、私の自宅を開放して3カ月おきに研修会をしておりましたので、うちが本部だったのですが、2、3年もたたないうちに支部がどんどんでき始めました。日本では東京と大阪、アメリカ合衆国内では、ニューヨーク市郊外のロングアイランドとウエストチェスターに二つの支部、ニュージャージー州に一つ、アメリカの西北にあるインディアナ州にも一つ。カリフォルニア州でもつくろうかつくるまいかって言ってるうちになんかなかったわけです。なぜかという、この自助組織は、永住者ではなくてメンバーのほとんどが一時滞在の日本人たちだったからです。駐在員の方たちは一時滞在者です。長くて7年、でも最近はまだ、再度派遣されて来られる方もいらっしゃるという状態です。しかし、数は少なかったのですが、アメリカ人のプロフェッショナルの人たちもメンバーになってくれて、私たちを助けてくれました。

ただ、駐在員家族はいずれ、日本に帰国したり、または、別の国に異動させられたりするので、運営の仕組みは「できる人ができる時にできる事をする」をモットーにしていました。会計の人だけはできるだけ永住の人に任せ、あとの仕事はもうほぼ90パーセント私の肩にかかっていました。時には、保護者が子どもと一緒に研修会案内状の郵送を手伝ってくれました。それでも、多くの事務的作業が私の肩にかかっていました。今ならば、Eメールで一斉にサーッと知らせを出せますが、当時は、手書きで、案内状を書いてゼロックスマシーンで何十枚かコピーを作って、そしてそれを折って、いちいち手書きで住所を書いた封筒に入れて、そしてさらに、切手を貼って投函をするという一連の作業を、3カ月おきにやっていました。それだけではなく、研修会の講師を探すのもまた私の仕事でした。

自宅で研修会を行っていましたので、夫に協力してもらって、イスを並べ、スナックや飲み物の準備、そして、研修後の後片付けなど、労をいとわない日々でした。この研修会は、SPEACが、本部と支部のすべてを、2003年に閉会するまで一回も欠けることなく続けました。

それまで、インディアナ州支部には、本部の研修会内容を郵送して、支部会で研修資料として使ってもらっていました。ニューヨーク界隈の支部会会長、あるいは代表者が参加し、研修会内容を支部に持ち帰って、支部会を開催して本部研修会内容を伝えたり、次回のテーマ、質問、困っている問題などの提起をすることにしていました。

私はできるだけ支部会に参加して、保護者たちのフィードバックを直接拾いあげるようにしていました。研修会には関連分野の日米講師を迎えていましたので、英語の通訳を介して参加者の理解を助ける必要もありましたが、会員の誰かがその役を負ってくれたり、私自身が引き受けることもありました。

SPEACの名付け親のDr. ルーダマンも講師の一人として、随分、貢献してくださいました。薄謝にもかかわらず、皆さんが喜んで講師を務めてくださったことに対して、今も深い感謝の念を抱いています。

それで、さまざまなタイプの講師に来ていただきました。研修会のテーマは、特殊教育に関するばかりではなくて、保護者のアメリカの現地校との交渉体験、日本人児童の英語習得プロセス、異文化適応プロセスなどもありました。

なぜ私がバラエティーのあるテーマで、3カ月おきに研修会を行ったのかというと、アメリカで生活をするのに、どちらかというと日本人の一時滞在者は観光者気分です。ウィークエンドになったらどこそこへみんな行こうと、遊びに行っていました。それで、本当にアメリカの本質的な部分をあまりご存じないまま帰って行かれました。一方で、現地校に入った子どもは、英語が少しずつ堪能になってくるわけですが、アメリカもろくに知らない、日本もろくに知らないという感じでもって日本へ帰って行きます。その結果何が起きるかという、日本でいじめの対象になったりすることが多いというふうな状態だったわけです。

5. 適応問題を起こす子どものタイプ：言語性LDのある子ども、成績優秀だった子ども

私は、発達障害を持っている子どもから大人までのセラピーをするという立場でした。日本人の親御さんの発達障害を持っている子どもに対する姿勢は、当時、日本人社会には知られてくれないという意識がとても強かったのです。だから、発達障害ですと言われると、「いや、うちの子に限ってそんなはずはない」とか言っておられました。あるいは、ラーニングディサビリティーズの一つですと言われると、それはなんですかと言う人もおられました。

ラーニングディサビリティーズというのは、日本語で学習障害と訳されています。英語では、ディサビリティーズと複数になっています。つまり、学習障害も幾つかのタイプがあるということなんです。中でも一番大きいのが、言語性LDです。言語性LDを持っていると、母国語を自分のものにするのに一生かかると言われるほどしんどいディサビリティーなんです。そこへ持って来て、そういうことを日本語の環境で教育できるはずの日本の学校が、受け入れてくれないという状況がありました。

英語環境の中にそういう子どもたちが放り込まれると、大変な苦勞をするわけです。それで

イライラするあまりに、アメリカ人の子どもを少し突き飛ばしたとか、あるいは、ランチのときにカフェテリアで問題を起こしたとか、そういう話もしばしば私の所へ持ち込まれて来たわけですね。

ここで少し、日本人の子どもたちがアメリカの英語環境に入ったときに、どのくらいで英語が分かるようになるのかということをお話します。二つの有名なリサーチがあります。東京大学の箕浦康子先生と、カナダのトロント大学の中島和子先生のリサーチです。箕浦康子先生はね、東大で研究なさっていたときに、私の所に訪ねて来られてうちにも泊まられていました。まずは箕浦先生が、トヨタ自動車からファンドをいただいて、海外、特にアメリカに住んでいる日本人、一時滞在者の日本人児童の英語を獲得していくプロセスを、どのくらいかかるかというリサーチをなさったんです。中島先生も同じようなリサーチをなさるんですが、大体、二つのリサーチは同じです。

例えば、9歳以前に英語環境に放り込まれた日本人の子どもが、英語の会話力を身に付けるのに1年半くらいかかります。学習に必要な英語力に至っては、4年ほどです。それから、9歳以後に来た日本人の子どもは、会話力を身に付けるのに2年半、学習英語を身に付けるのに4年から5年ほどです。では、完全に身に付けて日本へ帰るか、アメリカを出て行くのかというと、いいえ、7年も9年も10年も住んでいた方たちは別としても、大体それ以前に任期が終わってアメリカを出て行きます。という訳で、日本語も中途半端、英語も中途半端のような状態で日本に帰って来る子どもたちが非常に多く、そういう子どもたちのことをセミリンガルと言います。

そういうこともあって、発達障害を持っている子どもばかりではなくて、健常の子どもが適応問題を起こすんです。適応問題を起こす子どものタイプというのは、頭が良くて、日本にいた頃は成績優秀だった子どもです。その成績優秀だった子どもが、なぜ、そのアメリカの現地校に入って不適応症状を起こすか分かりますか。

英語でコミュニケーションができない、フラストレーションがたまると、自尊心が傷つくからです。だから、実際頭が良かった、日本で成績が良かった子どもこそ、実はアメリカの現地校で不適応症状を起こす率が高かったと言われています。ですから、日本人学校に発達障害を持っている子どもたちの特別支援プログラムを作ってくださいと言うときには、実は心理的にもつれている、本来普通児と言われている子どもたちも、私の視野の中に入っていました。

6. 異言語への配慮：「特殊教育」を受ける権利についての日本語による説明

実は、その間にアメリカの教師たちが私にこう言ったことがあります。「久子、日本人の子どもたちってすごく反抗的だ」と言うんです。おや？ と思って、何をもって反抗的と思うのかと聞くと、注意をすると、下をこう向いて目を見てくれないと言いました。そう言われると、おかしいと思いませんか。

アメリカ人は注意を受けるときは、しっかりと注意をしてる人の目を見ながら、「イエッサー」でもいい、「イエス、ママ」でも、ともあれ応答をしています。目を見ないというのは、反抗しているということになります。それで、これはもう文化の違い、風習の違い、習慣の違いを現地校の教師たちに知ってもらわなければいけないと思いました。

そのときの私の応答をお話する前に、アメリカには、今メキシコ系の人口がとっても多い

んですね。アメリカへ行ったことのある人、手を挙げてみてください。

〔会場参加者から挙手あり〕

住んでいた方もいらっしゃるですね。英語のほか、スペイン語で表示がニューヨークでは出ています。地下鉄に行くと、切符を売る機械に最近日本語も出るようになりました。問題は、この機械が機能していないということです。故障したら放りっぱなしみたいです。ケネディ空港なんかは、公衆電話がいつまでたっても修理されていません。

こんな状況ですので、今からアメリカの特別支援教育の教育法の話をし始めたら、あと1時間時間が欲しくなりますが、ただ、言えることは、ニューヨーク州の日本でいえば教育課みたいな所が、子どもの教育を受ける権利、特に発達障害を持っている子どもの教育を受ける権利についてのガイドブックを出しています。

日本人の居住者が多くなったから日本語版を出したいって殊勝の心掛けをニューヨーク州から私に言って来て、翻訳してくれという話がありました。しかし、私は、研究所でものすごい量の仕事を任せられていて、私にはできないと返事をしました。私の知り合いにも話を持ち掛けたら、私も忙し過ぎるのでできませんと言われました。プロ級の人みんな忙しいため、できないということになり、それから、しばらくたちました。そして、ある日、アメリカ人の特別支援教育の教師である私の友人が、日本語版が出ていると持って来てくれたのです。見たら、特種教育ガイドブックと書いてあるのですが、「特殊」の殊の字が、「特種」になっていました。それで、慌てて私はニューヨーク州の教育課に、これは、ミスプリントで使えませんという手紙を書きました。でも、少なくともそうやってアメリカという国は、人種が違って一時滞在だということは分かっている、きちんと特別支援教育の恩恵をあなたがたは受ける権利があることをきちんと知らしめてくれる国なのです。

7. 現地校教員の意識改革：日本文化の説明

私自身は、その一方で、地域の先生方の意識改革と、それから日本の家族文化や、日本の社会の文化、それから、できれば歴史も知ってほしいと思い、東京銀行が5000ドルの寄付をくださったのを機会に、「ビヨンドバリア」、障壁を超えてというタイトルでワークショップ、言い換えれば、研修会を何度か開きました。

そのときに、私はこう言いました。「先生がたは、日本人の子どもが、あの、注意を受けたときに、目を見ないで下向いて反抗してるって、おっしゃるけど、ヒスパニック系の子どもたちもそうでしょう？」と。すると、そういえばそうだという表情をしたのです。

さらに、「もし日本で注意している人の目を見ながら、こうやってると、かえって反抗されると言われるんですけど。それで、あなたがたはどうして目を絡ませてないと反抗してるだの、うそついてるだのって言うんですか」、「あなたがたでははっきり言えば目を絡ませておいて堂々とうそをつくじゃないですか」とも言いました。すると、みんな笑い出して、「そうだ、そうだ」と話していました。

こんな風に言いたい放題のことを言わせてもらったことがありました。それでも、だからこそ私は信用されたのです。でも、それは言い方によります。反感だけを買うような言い方をしたら、立場は悪くなります。私は、落語が大好きで、その落語の感覚を英語を使うときに生か

すという名人芸をしたんです。

8. 「日本人学校への特殊教育プログラム設置」署名運動前の話し合い

さて、SPECの会の運動について話すと、いきなり運動を始めたわけではありません。いろいろな形で日本の関係者たちに打診をしたことがあります。その打診の仕方は、もちろん日本人学校の校長先生たちです。ところが、現地の日本人学校の校長先生たちは、日本から派遣されて3年たったら帰っていました。だから、3年間何事もなく観光して、という種の人が多く、これは駄目だと私は思いました。

今度は、研究所には、私がいるということで、私は招き猫だとかパンダではないのですが、一応私がいることで、研究所に随分日本から関係者らが来ていただきました。その研修団の一つに、海外研修っていう名称で参議院議員が来たわけです。

当時、元アナウンサーで、NHKの「のど自慢」の有名な司会者だった参議院議員と、それから参議院議員の議長と、S参議院議員、この3人が、みなさん奥様を同伴されて研究所に見えられました。そのときに、私が元アナウンサーの議員に、こういう状態が起きているので、日本サイドから国会にこれを議題に挙げてくれないかと話しました。そのときの返答がこうだったんです。「健常児の教育が先だから」と。でも、そのときS参議院議員の奥さまが、「私にできることがあったらしますよ」とおっしゃってくださりました。今もってS参議院議員の奥さまと私はずっと、個人的なお友達としてつながっているわけですけど、なかなか動きがありませんでした。

それで、何をしたかというと、精神科医の竹友安彦という先生がおられ、その竹友先生の大学の同窓生だった方が、ニューヨークの大使として来られていたので、その大使に話を付けたのです。日本人学校は、半民半官ですから、日本の領事館が関わっているのです。文化教育担当をSPEACが招待して、その文化教育担当を送るから、話し合いをしてくれということまで話が進み、それで私が招待状を書きました。

1985年の夏に、私の家で、その領事館の文化教育担当者と、それから当時の日本人学校の校長と事務局長、そして、ニュージャージー州の補習校の校長、副校長、SPEACからは、知的発達障害のお嬢ちゃんを持っておられるご夫妻、それからあと2人の保護者を含めて10人が出席し話し合いを行いました。

領事館から来られた方が、入って来た途端にブーッとした顔をされていました。官僚というのは大体このようなものだと思っていたので、知らん顔をしていました。その方が、開口一番におっしゃったことは、「SPEACごときが招待主になるなんて」という言葉だったのです。それは、大使からのアドバイスでしたから、私たちはばうぜんとしました。そしたら竹友先生が何かおっしゃろうとしたから、私は黙らせたんです。なぜかと言うと、しゃべらせておけば、どうせボロを出すからと思ったからです。黙って10分しゃべらせました。すると、私どもが何にも反応を起こさないからしゃべり疲れて黙られました。そのときに、「Tさん、その苦情はどうか大使におっしゃってください」と伝えました。

その後、竹友先生に、「竹友先生、説明してあげてくださいませんか?」と言いました。竹友先生が、事の次第を話すと、自分が恥をさらしたことに気づかれました。こんな風に、あんまり

ひどい態度を取られたので、私たちは意地の悪いことをしました。

ただし、結局、その話は、ものになりませんでした。しかも、土曜補習校の校長が、発達障害児のことを努力しないから学習できないんだという言い方をされたのです。それで、最終的に言えば、そのときの、文化教育担当者の言葉によれば、1カ月後に返事を出しますということでした。

実は、この話し合いの最中に、私はとても腹を立てることばかり聞かされたものの、途中で来客を追い出すわけにはいかないから、「ちょっと私クールダウンしてきます」と言って、2階に上がってしまって30分降りて行かなかったということがありました。この話し合いに参加した保護者たちは、「見込みがないから、止めた方がいいかも」と言いだすほどでしたが、私は諦めきれませんでした。適正な養育や教育介入があれば、発達障害児たちは潜在能力を伸ばすことができることを見てきたからです。

ともあれ、1カ月待ったものの、返事が来ません。電話を入ると、あと1カ月待ってくださいと言われました。1カ月待ち、2カ月目に電話をしても、まだ返事ができませんと言われました。もう3カ月も待ってられないから、電話で笑いながら、こう言いました。「私ね、父から、日本の男はうそをつかないから侍なんだって聞かされてきたんです」と言いました。それで、「もうそろそろ3カ月目に入りますが、イエスでもノーでもいいのでご返事ください」、「そうすると、私どもはまたあらためて、次の案を考えますので」と言いました。その後、1行おきにこう返事が書いてある手紙が届きました。要は、できませんという返事の手紙でした。なぜできないかという、年間3万ドルの特別費用を出さなければいけないということでした。この手紙は、その写しを請願書に付けることになったものです。

9. 日米両サイドからの「日本人学校への特殊教育プログラム設置」署名運動へ

その間何が起きたかという、発達障害を持つ子どもたちが増えてきました。当時、海外在住の学童期にあたる日本人児童は約4万人と言われていました。その10パーセントがニューヨーク界隈に住んでいたのです。コネチカット、ニューヨーク、ニュージャージーで、ざっと4000人です。日本の発達障害児はクラスの大体5パーセントから7パーセントいる言われています。私が知っていただけでも100ぐらいのケースがあったわけです。

現地校の先生方が悲鳴を上げている、親御さんもつらい、子どもはもっとつらいという状況でしたので、もう、ウロウロできないと感じました。ただ、知的発達障害を持っている子どもたちの場合、どちらでもいいので、のんびりと、うれしく、現地校に通っている子もいました。その辺りは、その発達障害によって適応というか、非常に面白い現象が起きていたわけです。一番困ったのがADHD、多動性の子どもたち、それからラーニングディサビリティーズの子どもたちです。

とうとう考えた揚げ句、3年過ぎて、一番嫌な手を私は使うしかないと思いました。それは外圧です。日米両サイドから署名を集める運動を始めたのです。3000数百の署名が集まって、1988年12月に、請願書という形でもって国会に出すことができました。2週間で議会で可決したのです。海外にいる子どもたちに教育を受ける権利があり、その否定はできないということだったのです。きちんと文科省から特別支援教育のできる先生を派遣しますと聞き、喜んでい

たら早とちりでした。1年たっても教師が来ない、2年たっても教師が来ませんでした。

10. 特殊教育学級担当教員の派遣まで

この署名運動にとても協力してくれていた研究所の女性がいました。黒人の女性で、ソーシャルワークで博士号を持って、非常に政治的で、NAACP（全米黒人地位向上協会）という一番大きな政治的組織の非常に強力なメンバーだった人です。彼女が言うには、「久子いつ来るの？

いつ来るの？ もう来たの？」と、定期的に何度も聞いてくれていました。「まだ来てないの」。そのうちに1年たち、2年たちました。すると、彼女は、私にこう言いました。「自分の知っている人が」、つまり、黒人の知り合いのことです。「日本人が経営している会社に応募したら、彼は有能だったにもかかわらず、白人にポストを、日本の会社が与えてしまった」、「日本の製品を私たちは買っているのよ。あなたの国は人種差別のきつい国だっていうことを私は聞いている。同胞なのに発達障害がある、たったそれだけで、日本人の、自分たちの血を分けた子どもたちですらも差別するのね」と言ったのです。私自身は、それが個人的に非常に胸にきました。

なぜかというと、私が障害者になったときに、日本という国は、とても住みづらい国になってしまい、それが原因で、結局私は日本を、当時は捨てたという気持ちで、奨学金をいただいて渡米留学をしました。だから、本当にこう胸にギュウギュウ、きりを突っ込まれるような感じがしました。

私は、彼女に「日本は、下からジワジワと上がった意見がトップに行って、合意ができて、はいって言って実践するまでに時間がかかる国なんです」、「アメリカのようにトップダウン式で、即、ボスが決めたことがもう翌日からバツと実践されるっていうような文化じゃないから、もうしばらく我慢してくれない？」と伝えました。

そのうちに、彼女から「座り込みをやろうよ」という話が出ました。なぜかというと、彼女にしてみれば、政治運動をすれば、彼女がそこに名前を連ねるから政治家になれることを狙っていたわけです。有能だったから、彼女はいい政治家になれたと思います。ただ、彼女がオーバニー〔Albany〕に転勤してから、コミュニケーションが途絶えてしまいました。話は戻りますが、その時、私は、何の根拠もなく、「あと6カ月待ってくれないか」、「6カ月後に、文科省から特別支援教育の教師が来なかったら、あなたと一緒に私も座り込みをやるから」と伝えました。でも、その後、座り込みってどうやるんだろうとかと、眠れない日が続きました。

ところが幸運なことに、6カ月以内に、石原先生という、男性の特別支援教育の資格を持った、ずばぬけて優秀な方が来てくださいました。親御さんたちが、とてもその先生を信頼なされ、3年の期限が終わる前に、あと1年延長してほしいをお願いをし、4年いてくださいました。その先生が、日本にお帰りになった後、今はコネチカットにある日本人学校ですが、そこに、次に引き継ぎをする特別支援教師が来て、特別支援教育のクラスの名前はアップル学級と言いますが、そのアップル学級の研究紀要を持って来てくれました。アップル学級がまるで自発的に日本人学校にでき上がったようなことが書いてありました。歴史というものは、きちんと事実そのまま始めるべきだと思いました。

その後、3年おきに来る校長先生がアップル学級の成り立ちをご存じないという状態でした。それでも、アップル学級は続いていて、今、コネチカットの日本人学校には、アメリカで修士

を取られた先生が、コーディネーターとして取り出しのサービスをしてくださっているという状態です。ここで、署名運動にまつわるエピソードをこれから少し話します。

11. 署名運動に込められた思いとジャーナリズムで取りあげられた影響

署名運動をしていたときに、家族全員が署名をしてくれた人たちが何家族かありました。私は請願書を出す前に、全てコピーを取っておき、自分の手元に置いておきました。その写しをご覧になると分かりますが、家族全員が子どもを含めて署名をしてくれたものがあります。

それに対して、クイーンズにある日本人学校の校長先生から電話があり、「子どもを巻き込まないでください」とクレームが来しました。その時、私は次のように話して対応しました。

「先生、発達障害を持っている子どもを受け入れる主人公は誰ですか。先生たちですか、子どもたちですか。」「私に言わせれば、子どもたちです。だから、この親御さんが、ご自分のお子たちにこういう子どもたちがいて、そして受け入れましょうねって運動なんだから、あなたどう思う？ と言って、子どもをきちんと教育なさったことに、私は敬意を払います。」「先生は、先生方がこの発達障害を持ってる子どもたちを受け入れるか受け入れないかを決める、そのオーソリティーを持っておられると、そんなふうにお考えですか。」「いくらでもそのオーソリティーを、私は破ります。」と言いました。結局、校長先生は黙り込まれました。

それから、日本サイドのジャーナリズムのライターたちが、私に群だつて、私のことではなくて、この運動に関する記事を書いてくださったことも非常に大きな助けになりました。

12. 運動を支えたもの：専門家による政治的な働きかけの風土、被差別の経験、本の影響

私は、なぜこういう運動をしたのかと、時々アメリカ人から聞かれました。私は、そのとき、単純に、この子どもたちの今は、次のようなことになっていると話していました。

私の体験から言えば、どんなタイプの発達障害を持っても、適正な介入があれば、その子どもたちそれぞれが持っている潜在能力をマキシマムに引き出して、そして、一社会人として機能できるような、そういう人材に育てることができます。ただし、その人材をきっちりとそれなりに受け止める社会がなければ、この子たちは生まれてきた命、何のためにこの状態でこの世に生まれてきたかということを、本人は問うだけの力はないかもしれないけど、親御さんは問うと、セラピストたちも問うと話していました。

日本の専門家たちは、政治的な動きはほとんどしません。けれども、アメリカの専門家たちは、政治的な働きかけをよくします。いろんな組織と組んで、自分たちの専門的な知識や体験を生かして働きかけをするから説得力があります。まず、政治家を動かすことはとても大事です。法律で決めてもらわないとメリットがないからです。そんなこんなで、方法からいえば、私もアメリカの母親たちの運動の仕方から学んできたということがあります。

それともう一つは、潜在的に、私も障害者だから、それが生まれつきだろうと後天的だろうと、あるいは知的でどうのこうのであろうと、私も障害者で同じだからという気持ちがありました。私は、日本という一つの社会の中で、特に職場でたらい回しにされたという苦い苦い体験があるから、こういう子どもたちのそういう悲しいつらい思いはさせたくないという気持ちも強かったです。正直に言えば、久しぶりにけんか相手ができて生きがいを覚えていたという

のも一部あります。決していいことしようと思ってしたではありません。ある意味、はっきり言えば、本当は自分の自身の人生を救うためだったと言えます。そこから踏み出したから、他人のためであり自分のためであるという、損得で言えば、本当に自分のニーズを踏まえた上での運動だったということなのです。

その頃、私は、スピリチュアルの本を読むのが好きで、日米両サイドから出版されているものを随分読みました。その中でも、トマス・ムーアの『Care of the Soul』という、アメリカで出版されている本を、私は読んで随分慰められました。その『Care of the Soul』の中に、こういう言葉があるんです。「人が出会う苦しみは、その人自身の魂が望んでいるゴールに到着するために必要な要素なので、それを取り除こうとするほど魂との一体感が遅れる」と。

13. 運動から学んだもの、若者へのメッセージ

この世に送り込まれた‘命’そのままに、いろいろな人種の障害児たちとの歳月は、実はこのメッセージに満ちていたのだということを、私は今にして思い知らされています。確かに障害児たちと共にいた臨床の場で、私は自分の障害を一体化していました。だから、この運動は「他人のために」思い立ったものではありませんが、そのプロセスも結果も、私自身の「生きる力」に貢献してくれたのです。

私は、結果的にこの運動は、発達障害を持っている子どもや、その家族よりも私自身への恩恵のほうが、とても深かったと感じています。生きることは、苦しみと共存することを学ぶということ、と私は学びました。

幸せは測れるものなのか、科学的に証明できるものなのかについて考えたことがありますか。みんな幸せになりたいと思っています。

幸せを科学的に証明できるかというテーマで、今アメリカで心理学者たちが面白いリサーチをしています。時々、ご自分の内面の中に入って行って、そして何が自分を幸せにするのかということを、突き詰めていくと思うのです。突き詰めてみて初めて思うことがあります。それはお金でもない、恋人でもない、親でもない、ダイヤモンドでもない、おいしい食事でもありません。最終的に一番幸せと思う瞬間は、他人のために何か小さなことでもして、そして、相互に相乗的な喜びが生まれる、そのことが本当の意味での幸せなのです。なぜ幸せか。今は分かってもらえないかもしれませんが、分かち合う喜びがあるからです。というわけで、できるだけ、質疑を取る時間を設けてほしいというリクエストも受けておりますので、一応私の話をここで締めさせていただきます。

14. コメント

コメンテーター（東京成徳大学 那須野三津子准教授）から、配布資料の説明及び講演に対するフィードバック。

15. 質疑応答〔抜粋概要〕

ー質問1ー

ニューヨーク日本人学校に、特殊学級〔現、特別支援学級〕ができたとき、我が子に発達障害

はあるけれども通常学級に入れてほしいという保護者の方について。

－応答－

最初の頃、学校側としては、みんな来ると思っていたら、来なかったという状況がありました。あれだけのニーズを私たちに求めておきながらと思われましたが、私はこういうふうに戻していきました。

〔以降、当時の事例(自分の家族の中に発達障害児がいることを日本人に知られたくない、日本人学校に行かせるよりも現地校で隠したいという意識の日本人保護者)等について説明〕

結局、徐々に徐々に、発達障害のお子さんを現地校に入れた途端に問題が起きるものですから、現地校としては日本人学校に、特殊クラスがあるからと、レコメンデーションの中にきちんと書くようになりました。このようにきちんと書かれると、交渉技術がないところへ持って来て、英語はそううまくないので、渋々ながら日本人学校のアップル学級に移っていくというのが最初の状態でありました。

私は、そのときに学んだことが一つあります。日本人家族のために働いて、何ということだと思えることが何度もありました。助けてくれ、助けてくれと言われ、それで、助けるために塹壕を飛び越えて敵陣に乗り込んだら、助けてくれと言っていた人は背を向けてさっさと向こうの白地に逃げて行くようなこともありました。アメリカ人の専門家たちに「久子、かわいそうに」と、私が哀れみを受けるのは別としても、そういうときに、日本人がなんとひきょうなという目で見られるのがとても苦痛でした。

少しずつ私も賢くなって、現地校との関わり合いなんかでもって、助けてくれと言われたときには、その親御さんたちの心構えで本当に腹をくくっているかどうかをしっかりと知ってから動くようになりました。

－質問2－

英語が分からないから先生の話が理解できないのか、あるいは、障害があるから先生の話が理解できないのかの査定を行うことは難しいと思われるので、日本国内で査定を受けてから行かせるのがいいのか。あるいは、幼いうちだと、本当に障害があるかどうか、親さえも分からない場合があると思いますが、日本に残ったほうがいい場合もあるかどうかについて。

－応答－

その子どもの年齢とか家族構成だとか、さっきのお話のように診断査定を受けたか、受けなかったか、受ける気があるのかなのか、もうさまざまな要因があります。けれども、1例をお話しすると、言語性LDがある場合には、できれば、1カ国語で統一することを基本に考えたほうが良いと思います。

〔以降、言語性LDの子どもの事例等を説明〕

子どもの診断査定の場合は、WISC-Rのように言語を超えて査定ができる場合があるため、アメリカへ行き、英語で診断査定をしようと言いますが、文化と言語を超えたテストのツールがあるから、それを使えばいいわけです。ただ、ITPA、Illinois test of psycholinguistic abilitiesは、行動で示す内言語のレベルを見るために、どうしてもテストをする人の主観が入りがちになります。そのため、臨床体験が随分厚い人でないと、点数が狂ってくることもあり

ます。日本では、今、ABCのテストが使われているようですが、あまり感心しないです。日本では、教師でも使えるからと、大したトレーニングも受けないであっさり使っているみたいです。

アメリカでは、言語診断査定のときもそうなんですけど、バイリンガル環境にある子どもの、例えば言語発達については、いまだにクライテリアがありません。ですから、必ず、私も、言語発達診断査定をしとったアテンダントとしてのクライテリアはないことと、あくまで、この診断査定の結果はこの時点でのこの子どもの、この状態像と私の関わりにわたって出た結果であるということをきちんと書き込んでいました。

以上

平成27年度東京成徳大学子ども学部公開講座

「子どもの表現と遊び」講義録

平成27年11月28日（土）開催

子ども学講座

「身体と心をつなぐ表現 ～からだを使ってこころをほぐす～」

プログラム

11月28日（土）	司会：小原 由美子（東京成徳大学 子ども学部教授）	
午後1：25～1：30	開講式 挨拶 永井 聖二（東京成徳大学 子ども学部 学部長）	
午後1：30～3：00	講義と ワークショップ	「私の身体に耳を傾ける・誰かの身体に耳を傾ける」 佐藤 文音先生 （筑波大学大学院 人間総合科学研究科）
午後3：00～3：30	休 憩	
午後3：30～4：40	講義と ワークショップ	「身体でわかりあう」 岡 千春先生 （東京成徳大学 子ども学部 助教）
午後4：40～4：45	閉講式 講評 埴 和明 （東京成徳大学 子ども学部子ども学科 学科長）	

講師紹介	佐藤 文音先生 「私の身体に耳を傾ける・誰かの身体に耳を傾ける」 ダンス療法講師。2009年より茨城県に所在の精神科病院において、入院患者を対象としたダンスプログラムを開催。本プログラムには、精神遅滞、鬱病、統合失調症、認知症の患者が参加している。参加者が動きを通して自己・他者を受け入れ、自由に表現を行うこと、楽しみながら他者と交流することを目指している。
	岡 千春先生 「身体でわかりあう」 2011年より佐藤文音先生と共に、特別養護老人ホームでのダンスプログラムを開催。その他、中学ダンス部指導、高校のダンス授業、幼稚園での表現活動を行い、様々な年齢層を対象としたダンス活動について実践面から研究を進めている。

MEMO

平成27年度子ども学部公開講座 「子どもの表現と遊び」

講義とワークショップ1

私の身体に耳を傾ける・誰かの身体に耳を傾ける

佐 藤 文 音

私たちの身体は意識的、無意識的に体調や心の状態を表現しています。また、私たちは他者の身体が表現している内容を自然と感じ取っています。自分の身体に耳を傾けることは「私が知らない私」と出会うチャンスになり、他者が私の身体に耳を傾け、その姿をありのまま受け止めてくれるという体験は、私の心身を解きほぐし、自発性・主体性を生み出すエネルギーを与えてくれます。今回の講座では日常的な動作を出発点として、私・誰かの身体に耳を傾け、そこから生まれる身体表現活動をご紹介します。実際に身体を動かし、舞踊学や発達心理学の知見にも触れることで、身体表現やダンスを指導する際のコツを感じとっていただけたら嬉しいです。

実技

①日常的な動き、動作に着目

キーワード：呼吸、歩く、投げる、押す

②互いの身体に耳を傾ける

キーワード：手で会話、一緒に散歩

理論

①どうしたら他者から表現を引き出せるのか？

☑他者のありのままの姿を「受け止める」

- ・ 身体のかたちを受け止める
- ・ 動作を受け止める
- ・ 動作の質(動きの「いかに」の部分)を受け止める

「受け止める」⇒ 他者の状態が「分かる」(間主観性)

「受け止められる」⇒ 自分から変わっていく(主体の変容)(鯨岡, 2005)

☑生気情動(vitality affects)

- ・ 椅子から爆発的に立ち上がる

・ニコッと笑う、ニヤッと笑う

生氣情動とは、乳幼児精神医学者のダニエル・スターン(Daniel Stern)が提唱した概念であり、私たちが動いたり、話したり、何かをしている時の「いかに」に当たる概念とされる。人は生まれた時から生氣情動にさらされ、それらを体験していると言われている。

「生氣情動を追跡し、調律することによって、私たちはほぼ連続的に相手の内的体験と思われるものを共有し、その結果、他者と”共にある”ことができます。これこそまさに感情的につながっているという体験・・・(スターン, 1985)」

②動きの要素

☒ エフォート (effort)

- ① ウェイト (力) 強い(重い) ⇔ 弱い(軽い)
- ② スペース (空間) 直線的 ⇔ 曲線的
- ③ タイム (時間) 速い ⇔ 遅い
- ④ フロー (流れ) 流れている ⇔ とぎれる

エフォートは、ルドルフ・フォン・ラバン(Rudolf von Laban)、フレデリック・チャールス・ローレンス(Frederic Charles Lawrence)によって提唱された概念である。エフォートは4つの要素から成り、私たちのあらゆる動きは、これら4つの要素から構成されている。

エフォートを用いて他者の動きを分析してみると…

- ① 個性や癖、動きの傾向を発見
- ② 動きや動きの質を変えることで → 多様な表現を展開できる

平成27年度子ども学部公開講座 「子どもの表現と遊び」

講義とワークショップ2

「身体でわかりあう」

岡 千 春

スポーツを観ていて、思わず身体に力が入っていたことはありませんか？素晴らしいパフォーマンスに息をのんだり、ディズニーキャラクターの動きをつい真似したくなったりしたことは？私たちの身体は、他者の身体に同調しようとする性質を持っています。その同調は、一方的なものと相互的なものに分けられ、特に相互的な身体の同調は、互いの心を同調させることにもつながると言えます。

メディアの発達により、直接的なコミュニケーションの減少が指摘されている今日、教育現場などにおいて、心身を同調させ互いに理解を深めるという体験は大きな意義を持つと考えます。本日は、心も体もリラックスした状態で、相手の身体に聞き入ってみましょう。言葉はなくても、相手の心が伝わってくる瞬間を味わっていただけたらと思います。

理論 生き生きした表現を生み出す場づくり - 清水博「場の理論」より -
・表現とは関係から生まれるもの

「引き込み」：スポーツ観戦、映画俳優、ダンスのDVDなど

…身体が一方的に「引き込まれる」感覚

「相互引き込み現象」：母親と赤ちゃんの身体的な同調(うなずき、呼吸、心拍)

(エンタテインメント) …身体同士が引き込みあってリズムが一致する

熱心に話し合う二人はリアルタイムにうなずき合い、手振り身振りによる身体もそれに参加させる。さらには呼吸や心臓の拍動までが同調して動いている場合がある。これは世界のどこでもその文化に関係なく見られる現象であり、それだけにコミュニケーションの本質と深く結びついている。(清水、p.161)

こころが触れ合うためにはまず自分の方からこころを開いていかなければならない。…自分が自分のこころを正しく見ることでさえできれば、相手のこころを自分のこころの中に見ることができるのである。母親はこの方法によって子供のこころを的確に知ることができる。(清水、2000、p.43)

表現とはこころと身体を開放しあい、認め合うことで成立する

→ 指導者自身がまず自由な心身で表現をすることで、その場は「表現の場」となる

実技 リラックス → 読み取る、聞き入る → 映し出す → とともに表現する

本年度の公開講座は、昨年度に引き続き体育館で、「講義とワークショップ」という実践を交えた形式で行われました。今回も、実技形式の内容が多かったため、講義録として掲載できる内容に限られておりますが、以下に先生方からいただいた、「講義とワークショップ」の感想を掲載させていただきます。

「私の身体に耳を傾ける・誰かの身体に耳を傾ける」 佐藤文音

私たちの身体はその時の体調や感情など内的な状態をいつも表現しています。また、私たちは他者の身体が表現している内容を感じとる能力を持っています。今回の公開講座では、「身体に耳を傾ける」をテーマに、そこから展開する即興的なダンスについて講義および実技のワークショップを行いました。

講座の始めには、人がどのようにして内的状態を身体で表現しているか、また人はどのようにして表現された内容を感じとっているのかについて、「生気情動」や「エフォート」といった概念を手掛かりにお話をしました。「生気情動」とは乳幼児精神医学者のダニエル・スターン（Daniel Stern）によって提唱された概念で、私たちが動いたり、話をしたり、何かをしている時の「いかに」に当たる概念です。「エフォート」とは、動きを構成する要素についての概念で、ドイツ表現主義舞踊を創ったルドルフ・フォン・ラバン（Rudolf von Laban）らによって提唱されました。今回のタイトルにある「身体に耳を傾ける」とは、生気情動を感じとること、動きの速さや空間の使い方、強さ（すなわち、エフォート）に着目するということでした。講座では、ダンス活動を行う際にこれらを感じとり、他者の身体をあるがままに受け止めることの重要性についてもお話ししました。

実技ワークショップでは、歩く、押すなど私たちが日常的に行っている動きや、参加してくださった方の身体の動きをそのまま表現のテーマにしてダンスを展開させました。また、新聞紙を用い、手のひらで紙を動かす、新聞紙を落とさないように渡し合うなどのワークも行いました。始めは多くの方の身体が縮こまっていて、「何をするんだろう?」、「友達と離れたくないな」等、皆さんの戸惑いと緊張感が私に伝わってきました。しかし、徐々に動きが伸び伸びしたものに変化し、ユニークな動きをしてくださる方もいらっしゃいました。最後には、皆さんが互いの身体に耳を傾け、生気情動やエフォートの変化を感じとりながら、即興的にダンスを踊ってくださいました。緊張した心身を解きほぐし、勇気を出して身体をさらけ出してくださいました参加者の皆さんにはとても感謝しています。

今回の公開講座では、実際に身体を動かし、一人であるいは誰かと関わりながら即興的にダンスを踊っていただきました。しかし、こうした活動をどのように保育の現場で行うか、ご紹介した概念をいかに役立てるのかに関しては十分に触れることができませんでした。こうした点を改善し、保育現場でのお子さんの身体、そこに耳を傾けて展開させるダンスについてさらに検討していきたいです。

「身体でわかりあう」 岡 千春

身体表現、という自分の身体を自由に動かしているようなイメージがあるかと思いますが、自由に表現しましょうと言われてすぐに表現の世界へ入り込むことは、簡単なことではありません。今回の講座では、他者との身体コミュニケーションを通して身体感覚を磨きながら、表現へ向けて心身を開放する活動を目指しました。

まず、身体が共鳴しあうことでこころの共有が生まれる、「引き込み」現象や「場」の理論の講義を行いました。手や表情をはぐす「グーパー体操」ののち、二人組のボディワークに入りました。手のひらを合わせ、お互いの名前を空中に描いていきますが、相手が描く文字を想像し、名前を当てようとしているペアが目立ち、自然と相手と自分が生み出す動きに集中していく様子が見られました。その後、目を瞑って同じことを行いました。目を開けているときとは異なり、皮膚感覚を頼りに動きを追わなくてはならないため、手のひらの感覚が研ぎ澄まされていきます。次第に、相手の手のひらから相手の意思を読み取ろうとしていたのではないのでしょうか。周りのペアにぶつかるかもしれない怖さもあるようでしたが、徐々にペアごとのオリジナルの動きが生まれ、一つの表現作品を見ているようでした。ペアを変えて「目を合わせあう」ワークも行いました。初対面同士のペアが大半だったと思いますが、活動を終えるころには「他者と引き込みあう」感覚を少しでも味わっていただけたのではと思います。

今回の活動は、保育現場にそのまま適用できるものではなかったため、現職の保育士の方にとっては少し物足りない内容となってしまったように感じています。また、「身体表現」の講座として、最後は何か作品を作って発表しあうなどの活動があれば、より「表現」の時間として有意義なものになってのでは、と反省しています。お互いの表現を見る体験も加われば、それぞれの個性が前面に出て、参加者の方同士の親睦をもっと深めることができたのでは、と感じ、今後の活動へ生かしていきたいと考えています。

平成27年度課題研究題目一覧

学生氏名	論文題目
新井 花歩	少子化について考える
石田 桃子	森のようちえん研究～日独比較の視点から～
市川 美希	唱歌教育の変遷と動向～教科書から消えていく唱歌・童謡～
稲田 真実	仕掛け絵本の面白さとは？～保育教材としての絵本を考える～
内田 めぐみ	道徳性の発達と宗教教育－世俗的道徳と宗教道徳との比較－
海野 真穂	東京ディズニーランド・東京ディズニーシーの魅力 ～人が人を幸せにするためには～
江頭 あずさ	早期英語教育に関する研究
太田 旭	合唱コンクールは青春か－アンケートの分析をもとに－
大向 香夏	東京都A区と岩手県B市の地域間における子育て支援の比較
小澤 彩花	プリキュアの挑戦～ブラックの登場と消失～
加藤 小夜子	主体的な遊びの生まれる環境構成
川瀬 由莉	大学生の友人関係－入学直後と前期終了時－
君塚 茜	東京都K区、茨城県H市の病児・病後児保育施設への訪問調査をもとにした 一考察
工藤 遼子	障害児の音楽療法の有効性について
小嶋 孝実	埼玉県の男による男児殺害事件に見るベビーシッター制度の考察
小林 優	食育から考える家庭支援～望ましい子どもの食生活～
齋藤 萌水	戦争児童文学～子どもにどう伝えるかという視点から～
櫻井 真奈美	GID－性同一性障害－から見た児童期の性教育の現状と考察
笹森 菜々恵	子どもの外遊び－3つの間の減少に着目して－
佐藤 義将	児童の権利条約の礎を築いたヤヌシュ・コルチャックの教育実践と思想
新谷 仁美	夢想起と性格の関連について－頻度と内容の視点から－
鈴木 三保	早期教育について－考察
鈴木 里奈	幼少期の父親との接触状況と向社会的行動との関連
大郷 聡子	韓国の学歴社会と若者の生き方～韓国ドラマから読み解く～
高木 悠花	日米の保育環境の違い～子育て・価値観・文化
高草木 楓	私の嫌いな中田喜直－童謡の分析を通して－
高橋 亮	粘土の特性～中空樹脂粘土を使用した教材の検討～
高橋 舞	自動車の広告－消費者の心理と国際比較を交えた広告戦略－
立川 侑	子どもの外遊びの研究～その動向と課題～
田中 万智	少女マンガにおける男性のジェンダーコード～男装の少女マンガを中心に～

田中 雄基	現代の若者の音楽観－アンケート調査の結果から－
千葉 香菜子	ジブリ作品に見る子ども観
辻本 有衣	文献にみる病児保育施設に対する保護者の意見の検討
津田 眸	大学生活における入学後の友人関係の変化について －研修旅行の影響の視点から－
中原 悠	子供が意欲的に運動遊びをするための保育者の援助について ～小学校体育科との接続～
中村 滯	食玩とは何か
橋本 碧衣	幼児のボール遊びと投動作の発達～ボール遊びの重要性とは～
花井 博子	少子化の現状とその背景～今後の課題への考察～
福田 涼子	日本的ムーミンの誕生～口はどこにあるのか～
星 有佑	幅広い年齢層に対応した公園の提案 ～公園とプレーパークの特性を活かして～
増田 裕美子	被虐待児の特性について
松岡 由貴	グリム童話の変遷から見えるもの
三浦 風紗	歌唱指導におけるオリジナル教材について
森 誉史	子どもに増加するロコモティブシンドロームに関する研究 ～高齢者を対象とした予防策を手がかりに～
矢野 史枝	ディズニープリンセスの変容と女性の生き方
山本 知沙	好きな遊びにおける運動遊びについて～幼児の楽しんでいる姿を通して～
渡部 真奈	「桃太郎」説話の展開と変遷
青木 初菜	ぬいぐるみが登場する絵本の研究～各作品の特徴をいかした保育の提案～
足達 夏海	小学校における環境教育に関する研究 ～ESDを視点とした国語科授業の提案と実践～
阿部 茜	気になる子どもにどうかかわるか～保育の場における適当な援助とは～
飯田 結女	ひとり親世帯の支援に関する研究－その現状と政策的課題－
飯塚 彩香	日本の都市公園における遊具事故事例および遊具に関する法令の変遷 －遊具の危険はどこから－
飯野 菜都美	幼児・児童を対象とした小1プロブレムの対応策の提案 ～生活科の内容の階層性に着目して～
伊藤 美咲	統合保育について ～障がい児に対する支援と障がい児を取り巻く幼児への支援～
井上 桃美	子どもが遊ぶ、エプロンシアター ～オリジナル教材から考える子どもの遊びの発展～
岩田 真奈	乳幼児期の食育に関する活動の提案～江戸川区食育推進計画を手がかりに～
岩原 のぞみ	子どものトラブルにおける保育者のかかわり ～年齢における発達の違いに着目して～
内田 有紀	乳幼児のおやつに関する研究～現状と最適なおやつ提案～

大谷 彩子	子ども服と購買選択基準
金子 ちひろ	ホスピタル プレイ スペシャリスト－英国のHPSから考える日本の課題－
絹本 直人	フィンランドのネウボラと日本の制度の比較・検討
木下 結以花	保育現場におけるアレルギー対策～公立こども園での取り組みの分析～
倉内 麻季	女子大学生の母親イメージ－なりたい母親像と向社会性との関連から－
小池 利幸	スタートカリキュラムの意義と事例～小学校に上がる子どもたちのために～
佐藤 美由紀	ひとり親家庭の現状と問題点に関する一考察
杉原 美沙紀	食べものの嗜好(好き嫌い)について～望ましい援助について考える～
鈴木 菜々	「ごっこ遊び」の楽しさを探る
関 さゆり	待機児童の現状と一考察
高橋 里奈	歌詞に込められたメッセージ－卒業式・卒園式歌の歌詞分析を中心に－
高橋 龍政	我が国における歴史教科書の変遷～戦前期国定教科書を中心に～
武田 春香	行事から遊びにつながる保育－保育者との関わりを通して－
竹野 萌子	赤ちゃんポストの現状と問題
田中 遥加	子どもの発想が広がる製作活動とは
継田 奈央	体力向上のための子どもの学校教育における取り組み ～現状と新しい指導の提案～
仲村 舞	保育場面における保育者の言葉かけについての考察
畠山 千紘	東京ディズニーランドにおける環境構成の特徴 －キャスト・空間に焦点をあてて－
日高 花恵	幼児が砂遊びをすることの意味
廣川 智恵	谷川俊太郎の詩の中に出てくる子ども観
福岡 里沙	同性の2人きょうだいの特徴－ソーシャルスキルや友人関係の視点から－
古澤 怜実	幼児が夢中になって遊び込むことができる環境構成と保育者の役割
真坂 里菜	児童養護施設における被虐待児とその支援
増田 早希子	ディズニー作品とジブリ作品のジェンダー分析
松田 有加	沖縄県における子育て・保育～現状・問題・取り組み～
松本 菜希	保育の場に必要なる保護者支援とは ～求められる保育者の専門性～
満田 千尋	現代の女子大学生のアルバイトの継続と職場での人間関係の関連について
三村 明日美	虐待を受けた子どもへの支援～「シーラという子」の作品をもとに～
深山 果央莉	子どもにとって絵とは何か－子ども理解のために－
村崎 悠	絵本に見る子ども観～「おちゃのじかんにきたとら」をてがかりにして～
村田 奈々	4歳児のごっこ遊びにおける保育者の援助について ～4歳児のごっこ遊び場面から考える～
弓場 咲子	育児不安の現状と解消へ向けての子育て支援
吉田 優子	現代社会における青年の自立について ～シンデレラ・コンプレックスとピーター・パン・シンドロームを中心として～
依岡 菜保子	児童虐待の現状と問題－日本と北欧を比較して－

渡辺 明日美	大学生における子どもの頃の習い事の実態とその影響
渡部 真季	砂場遊びについて
渡辺 愛実	脊柱側弯症の子どもの親への支援についての検討
秋山 陽菜	しかけ絵本～ストーリー性のあるしかけ絵本の制作と検討～
五十嵐 滯	「アナと雪の女王」に見る女性像
石川 響大	小学校における道德教育の活動の提案 －教科化に至る歴史と背景を手掛かりに－
石田 知輝	ゲームのメリットを活かした教育活動の提案 －情報機器を必要とするゲームを中心に－
一ノ瀬 美樹	スイミングスクールに通う親子の意識調査
榎本 早苗	子どもにとっての早期教育とは
大塚 紗英	ネットいじめはなぜ起きるのか－SNSに没頭する子どもたち－
大西 千裕	『ゲラゲラポーのうた』の面白さは何か－歌詞分析を中心に－
大和田 雪乃	保護者の手にする子どものお弁当レシピ本の比較
金澤 美紗子	妊娠中の母子の健康と保育者が行うケア
河合 俊博	子どもの遊び場としての公園の意義～公園の禁止事項から考える～
小菅 春奈	発達障害児を抱える家族－障害児支援における家族支援とは－
小西 絢子	ワーキングマザーを取り巻く労働環境の現状 ～望ましい子育て支援を考える～
小林 伸也	野外教育活動による子どもへの効果 ～ある自然学校における質問紙調査の実施とその分析～
小柳 香織	大学生の児童期の食事形態と現在の食行動の関連性について
小山 純	きょうだいとコミュニケーション能力の関連
佐和 清奈	保育におけるリズムに合わせて身体を動かす遊びの重要性について
塩島 奈緒子	戦隊ヒーローのジェンダー論的検討
篠田 愛結	カナダの保育と日本の保育～食育を手掛かりとして～
松倉 由季菜	The World of Cinderella
下山 沙羅	子どもとメディアの研究～テレビが及ぼす子どもへの影響～
新垣 瑞紀	重要な他者とは－その特徴と影響の視点から－
菅原 怜那	料理・食材を題材にした幼児向け絵本における野菜の意義
鈴木 寛	待機児童の現状把握と今後の展望
宗 美紗子	出生前診断における現状と課題
高杉 綾乃	子どもの体力・運動能力の低下の原因と考察
高橋 沙季	「King of Pop」マイケル・ジャクソンについて －アルバム「スリラー」が売れた理由に着目して－
高橋 智晴	アダルトチルドレン～機能不全家族で育った子ども～
田口 愛	ヤヌシュ・コルチャックの生涯～コルチャックの思想と子どもの権利条約～
竹田 尚美	今求められている子育て支援とは～東京都北区の子育て支援事業を事例に～

鶴巻 佳恵	「おかあさんといっしょ」における着ぐるみ人形劇がもつ子どもへの教育的意味
戸川 雄介	なぜ古いと感じるのかー誰もが聴いた心の童謡ー
徳岡 亜樹	出生順位によって特徴づけられるもの ーソーシャルスキルや友人との付き合い方との関連からー
中村 里緒菜	ディズニープリンセス作品に描かれた女性像とその時代背景
中山 奈緒	きょうだい構成による性格への影響 ー大学生を対象とした質問紙調査を通してー
西方 美萌里	積木について 色々な形を使用した積み木遊び
野口 奈緒子	布絵本ー指先の発達を促す布絵本とはー
比嘉 理菜	合計特殊出生率についてー日本と沖縄県の比較ー
福田 香奈	アンパンマンと多文化共生 ーアンパンマンの世界から現代の多文化共生について考えるー
藤村 栞	形態加工絵本が与える魅力
細野 有梨果	ファッション意識のジェンダー論的研究
松井 梨香	リカちゃん人形の歴史と変遷ー子どもの暮らしの変化を考えるー
三上 さやか	児童の遊びに見られる育ちについてー学童保育での遊びの場面から考えるー
山本 絵梨香	児童養護施設入所児童への面談調査を基にした一時保護所におけるケアについての検討
吉田 晶子	主人公の衣装付き布製絵本の作成と検討
秋山 航	人とかかわりが苦手な幼児に対する教師の関わりについての一考察
八木 夏樹	視覚的構造化の理論と実践における意図 ー自閉症者のいるT作業所からの検討ー

執筆者紹介

富山 尚子	東京成徳大学子ども学部教授	認知発達心理学
那須野三津子	東京成徳大学子ども学部准教授	心身障害学
増田 有紀	東京成徳大学子ども学部助教	算数・数学教育学
吉田 直哉	東京成徳大学子ども学部助教	教育学
岡 千春	東京成徳大学子ども学部助教	舞踊教育学・身体表現
渡邊 孝枝	十文字学園女子大学人間生活学部	幼児教育・舞踊教育学
鈴木 瑛貴	お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科	幼児教育・舞踊教育学
柴 真理子	放送大学特任教授、お茶の水女子大学・神戸大学名誉教授	舞踊学・舞踊教育学

東京成徳大学 子ども学部紀要 第5号

発行日	2016年3月11日
編集	年報・紀要委員会(○は委員長) ○青柳祐美子 味府美香 小原由美子 富山尚子 塩谷 香
発行者	東京成徳大学子ども学部 〒114-0033 東京都北区十条台1-7-13 電話 03-3908-4530(代表)

印刷・製本 大日本印刷株式会社