

東京成徳大学

2 0 1 7

ISSN 2186-8700

子ども学部紀要

第6号

平成29年3月

東京成徳大学 子ども学部紀要

第6号

目 次

論文

- イギリスにおける自己改善型学校制度の展開と学校間の協同の課題
—連立政権下のティーチング・スクール政策に注目して—…………… 青木 研作 …………… 1
- 幼稚園の学校化に関する言説実践の事例研究
—幼稚園の沿革史・記念誌を手がかりに—…………… 石黒 万里子 …………… 11
- 本学の小学校教育実習に関する現状と今後の課題
—実習生による自己評価表を手がかりに—…………… 増田 有紀 …………… 21
- 東京成徳大学子ども学部の地域の子育て支援の試み
—板橋区児童館での活動を通して—…………… 長野 麻子・岡 千春 …………… 33
- 1990年代初頭の日本人学校における障害児教育担当への派遣教員配置経緯
—「遠因」と「背景的要因」からの検討—…………… 那須野 三津子 …………… 55
- 保育系学部女子学生におけるピアノ学習に対する意識と効果的なピアノ指導
—入学後1年間の縦断的研究から—…………… 富山 尚子 …………… 77

報告

- サンフランシスコの学校教育に見る多様性・階層性の包摂
—平成28年度「子ども問題海外研修」報告—
…………… 埴 和明・石黒 万里子・増田 有紀 …………… 91

平成28年度東京成徳大学子ども学部公開講座

- 「命のリズムを刻む ～打楽器が引き出す身体表現～」 講義録…………… 97

-
- 平成28年度課題研究題目一覧 …………… 109

-
- 「東京成徳大学 子ども学部紀要」6号(平成28年度)執筆要綱 …………… 114

Bulletin of the Faculty of Children's Studies Tokyo Seitoku University Vol.6

Contents

Articles

The Development of Self-improving School System and the Issue of School Cooperation in England: Focusing on the Policy Concerning Teaching Schools under the Coalition Government	Kensaku Aoki	1
---	--------------	---

Discursive Practices in School History about Schoolisation of Kindergarten in Japan	Mariko Ishiguro	11
---	-----------------	----

The Current Status and Issues of Teaching Practice at Elementary Schools in Tokyo Seitoku University: Based on Analysis of Self Evaluation of Students after Their Teaching Practice	Yuki Masuda	21
--	-------------	----

An Experiment of Community Childcare Support by the Faculty of Children's Studies of Tokyo Seitoku University: through the Activities in the Children's Centers in Itabashi Ward	Asako Nagano, Chiharu Oka	33
--	---------------------------	----

Background to the Placement of Dispatched Teachers for the Education of Children with Disabilities at Overseas Japanese Schools in the Early 1990s: Study of Remote Causes and Background Factors	Mitsuko Nasuno	55
---	----------------	----

Views of Female Freshmen Majoring in Childcare about Piano Lessons and Effectiveness of Lessons: A Longitudinal Study	Naoko Tomiyama	77
---	----------------	----

Report

Social Inclusion of Diversity and Stratification through Schooling in San Francisco (A Report of Research on Children's Education of the World 2016)	Kazuaki Hanawa, Mariko Ishiguro, Yuki Masuda	91
--	--	----

2016 Open Class on Children's Studies

Creating the Rhythm of Life: Body Expression Brought out through Percussive Instruments	Yuichi Ise, Chiharu Oka	97
---	-------------------------	----

The Titles of the Graduation Theses		109
-------------------------------------	--	-----

The Guideline for Writing Articles for Bulletin of the Faculty of Children's Studies Vol. 6		114
---	--	-----

イギリスにおける自己改善型学校制度の展開と 学校間の協同の課題

——連立政権下のティーチング・スクール政策に注目して——

青木 研作

はじめに

イギリス(ここではイングランドを指す)では、1980年代以降、学校の自律化を促進することにより教育水準の向上を図る改革が行われてきたが、地方教育行政を担ってきた地方当局(2005年以前は地方教育当局)に与えられた学校に対する役割は、政権によって異なっていた。1979～1997年までの保守党政権とその後の労働党政権の地方教育当局に対する政策の比較分析を行った清田(2005)によれば、保守党政権の政策は地方教育当局という「中間組織を媒介せず個々の学校が国家と直接的に対面し、それぞれが競争的關係におかれる」ことによって弱肉強食の關係を生みだしたのに対して、労働党政権は市場の暴走に対する抑止力として、地方教育当局に新たな役割と権限を付与したとされる。また、労働党政権下の地方教育行政における指導行政の在り方について政策分析を行い、学校改善パートナー(School Improvement Partner)の役割を明らかにした植田(2013)も、学校改善パートナー導入の目的が学校の自律的な改善を促進させるのと同時に、学校への経営支援の機能を担っている地方当局の機能を補完するものであったことを指摘している。

2010年5月の総選挙において13年間政権を担当した労働党に代わり、保守党と自由民主党による連立政権が誕生した。連立政権は、同年11月に「教育力の重要性」と題した白書(以下、「2010年白書」と表記)を公表し、初等中等教育段階における連立政権としての教育政策の方針を示した。そこではワールド・クラスの学校教育を目指すためのさまざまな政策が打ち出されたが、それらの政策のいくつかに共通する考え方として、学校を外部の管理から自由にし、学校主導でイギリス全体の教育水準の向上を図ることが示されていた。つまり、中央政府や地方当局の関与を可能な限り減少させ、学校が主体的に自らの(他の学校も含め)教育水準を向上させることのできる学校制度、すなわち自己改善型学校制度(self-improving school system)が目指されたのである。

本稿では、自己改善型学校制度への改革が連立政権下でどのように進められたのかを明らかにするとともに、その展開の中で課題として認識されていた学校間の協同について、ティーチング・スクールへの調査に基づきながら検討することを目的とする。

1. 連立政権下の自己改善型学校制度の展開①：アカデミー政策

1-1. 2010年白書の概要

初等中等教育段階における連立政権としての教育政策の方針を示した2010年白書は次のような構成となっている。

首相と副首相による序文

教育大臣による序文

要約

1. 序論—学校の未来
2. 教えることとリーダーシップ (Teaching and Leadership)
3. 振る舞い (Behaviour)
4. カリキュラム、評価、質 (Curriculum, Assessment and Qualifications)
5. 新しい学校制度 (New School System)
6. アカウンタビリティ (Accountability)
7. 学校改善 (School Improvement)
8. 学校への予算配分 (School Funding)

注

この白書で示されている政策についての考え方としては次のようにまとめられている。「イングランドで必要とされていることは、束縛から教師を解放し、専門職としての地位と権威を向上させ、世界最高に相応しいカリキュラムと資格によって設定された水準を向上させ、外部の管理から学校を自由にし、達成した結果を効果的に説明するための断固とした行動である。政府は最も不利な状態にあるところへより多くの資金をとという学校への資金提供の公平性を保障すべきであるが、同時に、集権化された政府のイニシアティブに従うよりもむしろ、他者や最良の実践から学ぶことを助けるように、教師の努力を支援すべきである」(Department for Education, 2010, p.8)。つまり、教員の資質能力やカリキュラムなどさまざまな観点から政策が打ち出されているが、一貫しているのは、学校(や教師)に対してより多くの自由を与えることによって教育水準の向上を図るということである。そして、これらの政策の中で連立政権が特に力を注いだといえるのが、第5章の「新しい学校制度」で中心的に言及されたアカデミーの拡大であった¹⁾。

1-2. アカデミーの拡大

アカデミーは教育上の困難を抱える地域の中高等学校の教育水準を改善するために、2002年教育法の下で当時の労働党政権が創設した学校である。特徴としては、政府と民間のスポンサー(例えば、企業、実業家、財団など)とのパートナーシップによって成り立つ学校であり、地方当局の管理が及ばない新しいタイプの公営学校 (state-funded school) として、地方当局管理下の学校に比べて自由度の高い自律的な運営が可能な学校である。例えば、スタッフに対する賃

金を含む雇用条件の規定を設ける自由、カリキュラムの編成におけるより大きな柔軟性、学校理事会の規模と構成に関するより大きな自由、授業日の長さや授業回数に関する自由などである。労働党政権下においては、2010年までに83の地方当局に203のアカデミーが誕生していた。

連立政権は前労働党政権がアカデミーを創設したことを高く評価していたが、前労働党政権下では開校したアカデミーの数が少なかったこと、また、官僚主義的な要求が増大しアカデミーの有する自由が次第に損なわれていったことにより、アカデミーによってもたらされる成功の影響が限定的なものにとどまっていたとして問題視した。連立政権はアカデミー法を2010年7月に制定し、自由度の高い自律的な学校運営を行うことのできるアカデミーを増大させることにより自己改善型学校制度の実現を目指した。

連立政権はアカデミーを増やすために次のような方法を採用した。まず、教育水準局(Ofsted)から優秀(outstanding)だと評価されている学校には外部のスポンサーの支援なしにアカデミーへ移行できるようにした(=転換アカデミー: converter academy)。2010年11月には、教育水準局から良好(good)と評価されている学校、あるいは優秀な特徴(outstanding features)を有していると評価されている学校にも自動的にアカデミーに移行する資格があるとした。次に、優秀や良好の評価を得ていない学校については、改善をサポートしてくれる成績の良い学校、あるいは外部のスポンサーとパートナーシップを結ぶという条件で、アカデミーに移行する資格を得るとした(=スポンサー付きアカデミー: sponsored academy)。また、前労働党政権下では中等学校だけであったアカデミーの制度を初等学校や特別支援学校にも拡大した。さらに、成績不振の学校に対してはアカデミーになることを強制することが可能であり、今後新しく作られる公費で運営される学校はアカデミーあるいはフリー・スクールのみとした。この結果、アカデミーは急速に拡大し、2016年1月時点で5,095校(初等学校2,891校、中等学校1,994校、特別支援学校165校、代替教育機関45校)がアカデミーとなり、中等学校においては全体の6割以上がアカデミーになっている(Department for Education, 2016b)。

1-3. アカデミーの拡大に対する懸念

連立政権のアカデミー政策が学校制度全体としての教育水準の向上につながるという見方に対しては、当初からさまざまな批判が生じていた。例えば、アカデミー法案の審議の際、労働党の影の教育大臣であったエド・ボールが次のように発言している。「この政策は貧困と剥奪の関係を壊すことではなく、さらなる追加の資源や支援を必要としている人々ではなく、すでに有利な立場にいる人々に対して行われるものとして不公平を固定させるのです。私が本当に恐れていることは、その政策が単に無秩序や混乱を導くだけでなく、教育大臣が地方当局を排除し、学校の中に無秩序状態の自由市場を奨励することで、深刻な不公平と二極化した教育政策への回帰を導いてしまうことです」(House of Commons Library, 2010, p.24)。また、全国教職員組合は、アカデミーになれば自動的に学校の教育水準の向上につながるという主張に対する批判、学校に対する地方当局の財政支出や支援の崩壊、そしてそれに加えて地方当局の有していた専門的な教育支援機能の喪失による各学校の教育水準向上の取組への負担増への危惧などを挙げていた(久保木、2013)。

当初のこうした批判については、野党や連立政権の教育政策に批判的な立場の人々からのもの

であったが、アカデミーが拡大するにつれて与党内にも問題点を指摘する人々が現れるようになった。例えば、連立政権の議員が多数を占める庶民院の文教委員会が2013年10月に公表した報告書「学校のパートナーシップと協同」（以下、「2013年報告書」と表記）において、転換アカデミーへの懸念が次のように表明された。

2010年白書において、政府は「優秀や良好と教育水準局によって判断されてアカデミーに転換したすべての学校が、アカデミーの地位の見返りとして、弱っている学校を少なくとも1校以上支援することにコミットすることを期待する」と述べた。この調査期間で、私たちは、転換アカデミーがこの期待に応えておらず、他の学校を支援する自分たちの役割を果たしていないことの、数多くの証拠を受け取っている。ある報告書は、多くの転換アカデミーが「この要求に対して口先だけいい返事を言って」おり、そして別の報告書では転換アカデミーは「孤立の中で活動している」と述べていた。同じような意見はASCLや全国学校理事協会(NGA)によっても表明された(House of Commons Education Committee, 2013, p.36)。

つまり、転換アカデミーは実践を共有するよりもむしろ孤立して活動する傾向にあり、苦しんでいる他の学校に対して自分たちの専門知識を共有するよう求められているにもかかわらず、その要求を満たすことに失敗していると認識され、批判されているのである。その委員会の座長である保守党のグラハム・スチュアート議員は、学校が実践を共有する協同よりもむしろ孤立して活動する危険性が存在しているとし、次のように述べている。「我々は革新を起こすためのより多くの自由を学校に与える動きを支持するが、学校自らが改善を図っていく制度の創出には、自身の学校を超えて周りを見渡すことを奨励するための一定の協同と強力なインセンティブを必要とする」(The Guardian, 2013)。

2. 連立政権下の自己改善型学校制度の展開②：ティーチング・スクール政策

2-1. ティーチング・スクールへの期待

2010年白書には「学校改善」をテーマとする章が設けられており(第7章)、そこでは学校改善のために前労働党政権が採用していた中央集権的な政策は間違ったアプローチであり、効果的に自己改善する学校制度の創出が目指されるべきだとされた(Department for Education, 2010, pp.73-78)。これにより、それまで地方当局が学校改善戦略を進める上で中心的な役割を担ってきた学校改善パートナーについての予算を停止した。そして、改善に対する主導権を握っている学校に対して、学校同士が学びやすい環境を整備することが政府の役割であり、参考にしたい学校の検索を容易にする「学校群(families of schools)」データの公表や、困難な状況にある学校を効果的に支援する経験をもつと認定されるとともに他校支援の役割を担うことが求められる「全国レベルの教育指導者(National Leaders of Education)」の増員、そして新たに創出されたティーチング・スクールによる積極的な他校支援が提言された。つまり、優秀な学校が他の学校と協同したり、支援を行ったりすることによって教育水準の向上を図る学校間連携を推進することが目指されたのである。2013年報告書においても、学校に対してより多くの自由

を与える連立政権の政策は支持されているが、学校自らが改善を図っていく制度の創出には、自身の学校のことだけでなく他の学校の状況にも目を向けることができるように、協同へ向かうための積極的な施策が必要であるとされた。そこにおいても、他校支援に実績のあった校長への表彰制度の創設やアカデミーの他校支援の状況を監視するための制度の構築などが提言される中で、ティーチング・スクールに対しては自己改善型学校制度を実現するためのリーダー的な存在として他校支援に対する一層の取組への期待が表明された（House of Commons Education Committee, 2013, pp.3-4）。

2-2. ティーチング・スクールの概要

ティーチング・スクールは他の学校と協働して教員養成や現職研修を行う優秀な学校であり、先述したように、自己改善型学校制度を発展させることによって教育水準を引き上げる際に、その中心的な役割を期待されている学校である。ティーチング・スクールのステータスは学校種を問わずすべての学校が申請できる（保育学校、初等学校、ミドル・スクール、中等学校、特別支援学校、アカデミー、フリー・スクール、シックス・フォーム、独立学校など）。2015年時点で734校がティーチング・スクールとして認定されている（National College for Teaching and Leadership, 2016a, p.20）が、その申請には以下の条件を満たすことが必要とされている（National College for Teaching and Leadership, 2016b）。

- ・教育水準局から「優秀」の評価を得ていること。
- ・良好なパートナーシップを構築できる証拠を提供すること。
- ・学校改善の業績と優秀なリーダーシップの発揮に関する証拠を示すこと
- ・少なくとも3年の経験を有する優秀な校長がいること。
- ・ティーチング・スクールの役割である6つのコア領域をリードする能力を有するリーダーシップ・チームをもつこと。

なお、上記条件の最後にあるティーチング・スクールの役割である6つのコア領域というのは、

1. 学校主導の教員養成 (School-led initial teacher training)
2. 継続的専門能力開発 (Continuing professional development)
3. 他の学校への支援 (Supporting other schools)
4. リーダーシップの潜在能力の認識と開発 (Identifying and developing leadership potential)
5. 教育の専門分野のリーダー (Specialist leaders of education)
6. 調査と開発 (Research and development)

である。

また、ティーチング・スクールはティーチング・スクール・アライアンスを組織することになっている。ティーチング・スクール・アライアンスは、戦略的パートナー（strategic partner：特定領域の強味をもつ学校、大学、アカデミー・チェイン、地方当局、教区、民間団体など）と支援を受けている学校をメンバーとして組織されている。2015年時点で576のティーチング・スクール・アライアンスが存在するが、政府は2016年10月までに600のティーチング・スクール・アライアンスを設けることを目標にしている。

3. ティーチング・スクールへのインタビュー調査結果の分析

筆者は、ティーチング・スクールによる他の学校への支援の実態を知るために、2016年3月にロンドンにある5つのティーチング・スクール（すべて中等学校）においてインタビュー調査を実施した。調査対象校・者は表1の通りである。

表1. 調査対象校と回答者の氏名・役職

No.	訪問先	住所&地方当局	インタビュー相手	役職	認定年
1	Waldegrave School	Fifth Cross Road, Twickenham, TW2 5LH <u>Richmond upon Thames</u>	Annette Chippindale	Assistant Headteacher: Teaching, Learning & Training (Teaching School)	2012
2	Bishop Ramsey CE School	Hume Way, Ruislip, Middlesex, HA4 8EE <u>Hillingdon</u>	Andrew Wilcock	Headteacher	2013
3	Elizabeth Garrett Anderson School	Donegal Street, London, N1 9QG <u>Islington</u>	Tina Southall	Associate Headteacher	2015
4	St Thomas More Catholic School	Glendale Ave, London, N22 5HN <u>Haringey</u>	Simon Bent	Assistant Headteacher Director of Teaching School	2014
5	Coombe Girls' School	Clarence Avenue, New Malden, KT3 3TU <u>Kingston upon Thames</u>	Mr Platt Mr Power	Deputy Headteacher Senior Assistant Headteacher	2014

以下、ティーチング・スクールによって行われている他の学校への支援の実態ならびにそこからみえてくる課題についてまとめる。

3-1. 他の学校への支援の実態

調査したすべての学校で他の学校への支援を実施していた。これはティーチング・スクールへの申請の段階で支援の実績が条件となっていること、また年次報告書でもそうした項目が設けられているためである。支援の内容としては教員を派遣したり、学校に来てもらい研修を行ったりしていた。教員の派遣には、例えば中等学校の専門教科(体育や音楽など)の教員が初等学校に行って授業をすること、校長や副校長が派遣先の学校で学校経営の相談にのることなどが含まれる。研修では、大学等から専門家を呼んで授業法等の講義の開催、「教育の専門分野のリーダー」による授業研究の実施などが含まれる。なお、熱心に取り組んでいる学校と、そうでない学校との差があると感じた。熱心に取り組んでいるところとしては、2のBishop Ramsey CE Schoolと4のSt Thomas More Catholic Schoolが印象に残った。Bishop Ramsey CE Schoolの熱心に取り組む動機は資金の獲得である。教員の派遣や研修などの学校支援サービスを収益事業に育てようとしていた。これは政府の補助金が4年間で打ち切られることになっており、その後も継続できるようにするためである。一方、St Thomas More Catholic Schoolの熱心に取り組む動機は入学者の確保である。近隣のカトリックの初等学校に積極的に支援を行っている。これはすべて費用を徴収していないとのことであった。政府の補助金については主に施設・設備の整備にあて(ティーチング・スクール用の入り口や部屋を整備していた)、残りを教員の派遣や研修の費用にまわしている。補助金が切れたら、費用の徴収を始めるかもしれないとのことであった。

5のCoombe Girls' Schoolでのインタビューの際、ティーチング・スクールの他の学校への支援は、以前のスペシャリスト・スクール政策の代わりとして取り組んでいるという話があった。語学のスペシャリスト・スクールとして、地域の語学教育を支援していたCoombe Girls' Schoolでは、政権交代によってスペシャリスト・スクールのプログラムが終了したとき、語学教育による支援を続けるために、ティーチング・スクールのプログラムへ申請することは自然な流れであったということである。

教員のリクルートやモチベーションへの言及も多かった。ティーチング・スクールになっているということは名誉なことであるので、優秀な教員を集めやすいし、自分の学校の教員はティーチング・スクールとしての活動に意欲的に取り組んでいるという声が多かった(例えば、1日派遣されると400ポンドの手当てが出る等、金銭的なモチベーションもあると考えられる)。

3-2. 他の学校への支援の課題

ティーチング・スクールとして認定されたからといって、ほとんどの学校で教員を増やしていなかった。政府の補助金は、1年目6万ポンド、2年目5万ポンド、3・4年目4万ポンドであるが、これは指導力のある専任教員を1人雇えるくらいの額との話であった。したがって、現有教員でやり繰りしながら、6つのコア領域の役割を担っていることになる(もちろん非常勤として外部から招聘することもある)。それで学校運営に支障がでないのかと繰り返し質問したが、うまくやりくりしているからなんとかなっているという答えであった。しかし、多忙になっていることは認めており、それを踏まえて他の学校への支援に関して考えを聞いたところ、いくつかの学校からは、自分たちの学校が優秀であり続けることが最も大切であるので、そこに影響が及ぶ可能性が出たら、教員の派遣事業などは縮小するだろうという発言があった。

ティーチング・スクールはアライアンスを組織することが求められ、その中のいくつかの学校は戦略的パートナーとして6つのコア領域を分担することになっている。しかし、いくつかのティーチング・スクールは他の戦略的パートナーがうまく機能しないため、6つのコア領域を一手に引き受けているところもあった。この場合の対応をみると、うまく機能しない戦略的パートナーに対して機能するように働きかけるのではなく、自分の学校でその役割を徐々に引き受けるようにしていた。つまり、自らの意志で一手に引き受けているのであるが、そこには他の学校をやる気にさせることに労力を使うくらいであれば、自分たちでやってしまった方が楽であるという感覚も透けて見える。学校同士が自発的に協同するというのはそれほど容易なことではないと感じた。

調査した学校はすべて初等学校への支援を行っていた。一方で、他の中等学校についてはアライアンスの中で関係をもっているという話は出たが、支援先としての話はなかった。初等学校であれば入学者の確保といったメリットがあるが、他の中等学校はやはり競争相手という位置づけになって、支援が消極的になるのであろうかという疑問をもった。

ロンドンには多くの学校や教育機関があり、戦略的パートナーを見つけやすいため、ティーチング・スクール政策は成果を出しやすいが、ロンドン以外では難しい地域もあるだろうという話もあった。

おわりに：連立政権下の自己改善型学校制度の課題

以上述べてきたように、連立政権は自己改善型学校制度の実現を目指し、アカデミーやティーチング・スクールの政策を実施してきた。アカデミーに関していえば、急速に学校数は増えており、地方当局の管理を離れ、あたかも独立学校のように自律性の高い経営を行うことのできる学校が、公営学校の主体となる制度が誕生しつつある。また、ティーチング・スクールについても計画通りに数は増え、前労働党政権下では地方当局が担っていた学校改善機能を、優秀な学校であるティーチング・スクールが引き受ける体制が整備されつつある。一方、自己改善型学校制度が展開していく中で、課題も現れてきている。アカデミーについては学校が孤立しがちで協同に向かわないという指摘があり、ティーチング・スクールについても、補助金の額が十分ではないことや、ティーチング・スクール体制の整備にあたっての地域差の問題に加えて、やはり学校間での連携や協同の難しさが存在した。

イギリスでは1980年代の保守党政権による教育改革以降、学校選択や自律的学校経営等の導入により学校市場が整備され、学校同士は競争的な関係にある。そうした中で、連立政権は、学校改善に対して、地方当局が直接関与する機会を制限し、代わって優秀な学校が主導する学校間での改善を求めた。確かに、優秀な学校には優秀なリーダーと教員がおり、彼らが精力的に取り組むことで、効果的な学校改善が見込める可能性は十分にある。しかし、優秀な学校が自分たちの学校同様に他の学校のあるいは地域全体の教育水準に対して自発的に責任を引き受けて取り組むかといえ、自由市場的な環境下では難しいと言わざるを得ない。優秀な学校が学校制度全体に対して責任をもたざるを得ないような政策が必要である。さらにいえば、連立政権の政策では、優秀な学校がその地位を維持し続けるのに有利な政策になっているように見えるが、これは学校間ひいては地域間の格差の固定化につながるのではないのか。

今回の調査では、ロンドンに地域を限定していること、インタビュー回答者の主観的な回答から結論を導き出していること、など限界がある。今後はこれらの限界を踏まえながら、より研究を深めていきたい。なお、現在の保守党政権は2016年3月に新しい教育白書を公表したが、そこではすべての公営学校をアカデミーにすることが2020年までの目標に掲げられており、学校間連携の重要性もいっそう強調されている (Department for Education, 2016a)。地方行政機関の役割を限定し、学校主導で教育水準の向上を目指す改革の行方を今後も注目していきたい。

付記

本稿は、平成28～30年度科学研究費補助金・基盤研究 (C)「現代イギリス保守党政権下の学校間連携の実態と地方教育行政の役割」(研究代表・青木研作)の研究成果の一部である。

注

1 連立政権成立以降、教育省が公表した政策文書やプレスリリースを集計した結果(表2参照)からも、政権(特に初期)が教育において特に重視していたのはアカデミー政策であったことがわかる。

表2. 連立政権成立以降、政策文書・報道発表で取り上げられた政策ベスト5

出典) 宮島健次 (2015) 「イギリスの教育動向 — 初等・中等教育を中心に 2014年3月から2015年2月 —」『日英教育研究フォーラム』Vol.19、75頁。

2010年3月～		2011年3月～		2012年3月～		2013年3月～		2014年3月～	
アカデミー、フリー・スクールの増設	1位 5件	アカデミー、フリー・スクールの増設	1位 12件	養子制度と児童福祉サービスの改善	1位 16件	教授の質とリーダーシップの向上	1位 19件	資格制度・カリキュラム改革	1位 26件
校舎の費用対効果向上	2位 3件	教授の質とリーダーシップの向上	2位 9件	教授の質とリーダーシップの向上	2位 13件	養子制度と児童福祉サービスの改善	2位 14件	若者の機会増加と潜在能力開発支援	2位 14件
資格制度・カリキュラム改革	2位 3件	資格制度・カリキュラム改革	3位 7件	0から5歳児までの教育の質向上	3位 10件	資格制度・カリキュラム改革	3位 12件	教授の質とリーダーシップの向上	3位 13件
養子制度と児童福祉サービスの改善	2位 3件	0から5歳児までの教育の質向上	4位 6件	アカデミー、フリー・スクールの増設	4位 8件	アカデミー、フリー・スクールの増設	4位 9件	養子制度と児童福祉サービスの改善	3位 13件
0から5歳児までの教育の質向上	5位 2件	養子制度と児童福祉サービスの改善	4位 6件	特別支援教育の改善	4位 8件	0から5歳児までの教育の質向上	5位 7件	0から5歳児までの教育の質向上	5位 11件
継続教育とスキル訓練の質向上	5位 2件	授業態度と出席状況の改善	6位 5件	授業態度と出席状況の改善	6位 5件	学校の説明責任の明確化と財政健全化	5位 7件	アカデミー、フリー・スクールの増設	6位 9件

引用文献

Department for Education (2010) “The importance of Teaching: The Schools White Paper 2010” .

Department for Education (2016a), “Educational Excellence Everywhere” .

Department for Education (2016b) “Schools, pupils and their characteristics: January 2016” .

<https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2016>
(Accessed: 6 Oct 2016)

House of Commons Education Committee (2013) “School Partnerships and Cooperation” .

House of Commons Library (2010) “Academies Bill [HL] Bill No 57 of 2010-11 Research Paper 10/48 14 July 2010” .

久保木匡介 (2013) 「イギリスにおけるキャメロン連立政権下の教育改革の動向—「民営化」政策と学校査察改革との関係を中心に—」『長野大学紀要』第34巻第3号、25-40頁。

National College for Teaching and Leadership (2016a) “Annual Report and Accounts: For the year ended 31 March 2016” .

National College for Teaching and Leadership (2016b) ‘Guidance Teaching schools: a guide for potential applicants’ ,

<https://www.gov.uk/guidance/teaching-schools-a-guide-for-potential-applicants> (Accessed:6 Oct 2016)

清田夏代 (2005) 『現代イギリスの教育行政改革』勁草書房。

The Guardian (2013) ‘Academies policy needs greater scrutiny from regulators, say MPs’ , 6 November 2013,

<http://www.theguardian.com/education/2013/nov/06/academies-greater-scrutiny-regulators-mps-education-schools> (Accessed:3 Oct 2016)

植田みどり (2013) 「地方教育行政における指導行政の在り方—イギリスのSIPs (School Improvement Partners)を通して—」『日本教育行政学会年報』第39号、80-96頁。

幼稚園の学校化に関する言説実践の事例研究

——幼稚園の沿革史・記念誌を手がかりに——

石 黒 万 里 子

1 課題設定

本研究は、現在の幼小制度の区分が確立した第二次世界大戦後の幼稚園教育成立期の状況について、当時の教育政策と、それらへの幼稚園の対応とを包括的に把握しようとするものである。そのための作業として本稿では、戦後から1956年の幼稚園教育要領発刊前後までの時期に関する、行政・団体文書やメディア言説、そして各幼稚園の沿革史や記念誌等それぞれの幼稚園によって編まれたテキストに見られる記述を手がかりに、戦後教育改革による幼稚園の学校化に関する言説空間の特徴について検討する。

2 先行研究

戦後の幼稚園の学校化に関する先行研究としては、当時の保育者へのインタビューを通して保育者意識に迫った田甫(2004)などがある。田甫(2004)は、初めての幼稚園教育要領刊行当時、保育者として勤務していた2名が語るライフストーリーを通して、なぜ当時の保育が「小学校的」と評されることになったのかについて検討している。同研究では、保育者はそれぞれ、そもそも「学級としての一体感」を重視するというような「小学校的」といえる保育を実践するための「構え」、すなわち保育観をもちあわせており、その上に幼稚園教育要領が採り入れられたため、これが「小学校的」に解釈され、実践されたと指摘している。

こうした先行研究に対し、本稿が分析対象とする沿革史や記念誌といった後世に編まれたテキストは、それを編集した時点での編者・執筆者の視点を大いに反映したものであり、当時の人々の実践や意識の実態に迫るものではないかもしれない。本稿はむしろ、幼稚園の歴史を語るという言説実践において、特定の出来事が記述され特定の出来事が排除される状態そのものに着目するものである。すなわち本稿は、フーコーの言説分析における「何が語られ、何が語られないのか」(高橋2013)という視点に着目することで、幼稚園関係者による幼稚園の学校化の捉え方(言説空間を統御する「規則」)について検討しようとするものである。

本稿のように学校沿革史を用いた先行研究としては、学校沿革史研究会(2008)がある。高校・大学の沿革史を分析対象とする同研究は、その意義を次のように指摘している。すなわち、近年各学校はアイデンティティの確認やアカウンタビリティを求められ、そのための自己点検・自己評価の作業の一環として、沿革史の編纂やその記述が重要な作業とみなされるようになってきており、他方で歴史研究の分野における「会社史」研究の発展にともない、これまでややもすれば低く位置づけられてきた学校沿革史にも注目すべきであるという(学校沿革史研究会

2008. 8-16)。

なお幼稚園の沿革史等を通して戦後における保育の実際の姿を検討したものとして、清原ほか(2014)などがあるが、本研究はむしろそうした資料を言説空間の一部としてとらえ、それぞれのテキストにおいて、①終戦、②保育要領の刊行、③幼稚園教育要領の刊行、④小学校との関係、がどのように記述されているのかに焦点をあてるものである。

したがって本研究は、国家レベルの教育政策というマクロレベルと、またそれと関連した各保育団体の動向、その表れである雑誌等のメディアにおける言説(メゾレベル)に対し、それぞれの幼稚園が、学校教育化とそれに伴う小学校との接続にむけて当時どのような姿勢を示していたと描かれているのかという、ミクロレベルの実践について明らかにしようとするものである(図1)。以下分析枠組みに沿って、3-1で文部省を中心とする行政言説、3-2では保育団体の事例として私立幼稚園団体の見解とメディア言説、3-3で各幼稚園による沿革史・記念誌の記述の順にとりあげる。

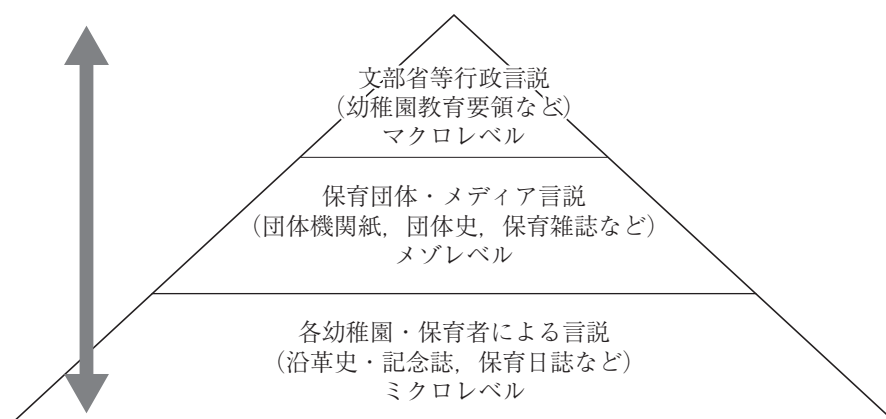


図1 幼稚園教育をめぐるアクターと言説空間 (分析枠組み)

3 戦後幼稚園教育成立期に関する言説空間

3-1 戦後幼稚園教育成立期の教育政策(マクロレベル)

戦後幼稚園教育成立期における教育政策の動向について、文部省(1979)を手がかりに確認したい(表1)。

戦後の幼稚園のあり方を規定した学校教育法の成立前後には、戦前の幼稚園令に代わり、幼稚園を学校教育体系の中にどのように位置づけるのかが大きな論点となっていたことが指摘されている。米国教育使節団と教育刷新委員会は、幼稚園の小学校への組み込みおよび5歳児の幼稚園教育の義務化を審議していたが、結果として、幼稚園の義務化は時期尚早として退けられ、今日にいたっている。

なおカリキュラムに関しては、1948年「保育要領」が刊行されている。その背景には、1947年に「幼児保育要綱(仮称)」の編集を目的とした、幼児教育内容調査委員会の設置があった。同委員会は、委員長に倉橋惣三、委員としては学者、実務者によって構成され、C・I・E(総合指令部民間情報教育局)のヘファナンの示唆を得つつも、実際の内容を定め執筆にあたったのは山下俊郎など日本側の委員であったという(文部科学省1979: 305)。

保育要領の発刊後、当時のコア・カリキュラム運動も背景にカリキュラムに対する関心が高まり、同要領の手引書性格に対し、系統性や計画性を要望する声が大きくなった。1951年には、文部省内に幼稚園教育要領編集委員会が設置され、1956年に「幼稚園教育要領」が文部省から発刊される。同要領は、小中学校の教育課程の基準としての学習指導要領の改訂と並んで、幼稚園の教育課程の基準として刊行され、保育要領とは異なり、系統性が重視され、小学校との一貫性を持たせるようにしたこと、しかし、小学校以上の学校における教科とはその性格が異なるものであることが強調されている(文部省編1979)。

なお幼稚園教育要領の刊行により、その趣旨に基づいて、より計画的系統的な教育課程を編成しようとする気運が盛り上がり、「各地の教育委員会や、地域単位の研究団体などが、それぞれの事情に応ずる教育課程や指導計画について基準的なものを作成し、それに基づいて各幼稚園が実践をする」ことが行われた。また極端な場合には小学校のように、各領域ごとの教育時間数を定めて時間割によって指導することも行われたという(文部科学省編1979: 291)。こうした幼稚園教育と小学校教育との関係性の強調は、他方で幼稚園教育の独自性の確保という課題を提起し、1964年の幼稚園教育要領改訂へとつながっていく。

表1 戦後示された幼稚園教育内容の公的指針

1947(昭和22)	「幼稚園令」廃止、「学校教育法」制定
1948(昭和23)	「保育要領」発刊(幼児の保育内容—楽しい幼児の経験—12項目)
1951(昭和26)	「幼稚園教育要領」編集委員会発足、「幼稚園の指導要録について」通達
1952(昭和27)	「幼稚園基準」通達
1953(昭和28)	「学校教育法施行規則」改正 「保育要領」を「幼稚園教育要領」に
1954(昭和29)	「幼稚園教育要領」案発表
1955(昭和30)	「幼稚園教育要領」(原案)説明会
1956(昭和31)	「幼稚園教育要領」発刊(健康, 社会, 自然, 言語, 音楽リズム, 絵画製作の6領域) 「幼稚園設置基準」制定
1964(昭和39)	改訂「幼稚園教育要領」発刊

(文部省 1979より作成)

3-2 保育団体の見解とメディア言説(メゾレベル)

次に保育団体による言説を確認したい。戦後幼稚園の学校化については、学校教育法制定の際、私立幼稚園の関係者からはその是非をめぐって「非難ごうごう」だったが、「少したったら、みんな『幼稚園は学校だ』と口々に言うようになった」という指摘がある(青柳1985: 65)。

保育要領発刊についても、各保育団体から批判の声もあがっており、私立幼稚園側からは、その作成に「全くタッチすることができず」、また幼稚園教育要領についても、幼稚園教育要領編集委員会に「私幼人は何ら関与することなく、省内担当者・保育学者・公立小・国公立幼関係者によって作成」され、「上から与えられる形」であったという(友松編1985: 44)。

幼稚園教育要領発刊にあたっては、その案が1954年に作成されたが、これに対し東京都私立

幼稚園協会は、文部省案を一応は認めるという理事会と、慎重に対応すべきという小委員会の方針が対立していた。同小委員会は、幼稚園教育要領発刊に際しての議論の中で『幼児期の教育(理論と実際)案―1・総論編』(1955)をまとめている。この中では小学校との接続について「幼稚園のあり方」として、次のように記されている。

学校教育体系の一環とするために忘れてならない事は、幼稚園は集団生活の中で子供たち個々の特性を助長していく教育の場であると同時に、子供たちの立場から見ると、従来の過度に庇護されがちな家庭生活から、始めて(ママ)社会生活へと入りこむのだということです。更に、その後につながる小学校教育とも十分な連関性を持っていないとかならないことも大切な点であります。学校になったからという理由で教育方法までいわゆる学校式にしたり、小学校の領域までとびこんだりするといったあり方は避けなければなりません(友松編1985:48)。

幼稚園教育要領の発刊は、保育雑誌にも影響を及ぼした。当時の保育雑誌を分析した石黒・山田(2010)によれば、保育関係者が編集していた保育雑誌に掲載されたカリキュラムの変遷の中で、1956年4月号からは、幼稚園教育要領で示された6領域ごとに区分された月案が導入されており、カリキュラムの構成が一新している。同分析では、このような雑誌へのカリキュラム掲載については、当時保育関係者からの具体的なカリキュラムに対する強い要望があったことが背景にあることが指摘されている。

こうした保育雑誌の動向に対し、全国私立幼稚園団体連合会は、1950年代の終盤に、保育雑誌業者との調整の場を設けている。「私幼の立場にあるものなら早くから不満をもっているように、保育誌の多くは執筆者が国公立に偏り取材の内容も私幼の存在を無視あるいは軽視して、事ある時には私幼の運営にあたかも欠陥の要因があるとき解説を下している」とし、振興対策委員会委員と保育誌各社との懇談が持たれたという(友松編1985:60)。幼稚園教育要領の発刊とその普及については、国公立と私立とでは受け止め方が異なっていたことがうかがえる。

3-3 各幼稚園の沿革史・記念誌における記述(ミクロレベル)

こうした戦後教育改革を、各幼稚園はどのように捉えていたのだろうか。

本分析では、第二次世界大戦前に開園し、戦後学校教育法による幼稚園の学校化を経験した幼稚園の沿革史・記念誌における、戦後当時の描写に着目した。なお保育要領発刊当時の幼稚園数は1,529園、幼稚園教育要領発刊当時は6,141園である(『学校基本調査』より)。これらのうち、本分析で入手できた幼稚園の沿革史や記念誌(23園)の内訳は表2の通りである。資料はすべて、公立図書館および大学図書館で入手した。

表2 分析対象園(23園)の概要

設置主体(園)		地域(園)			
国立	4	北海道・東北	3	中国	3
公立	5	関東	4	四国	1
私立	14	中部	2	九州・沖縄	2
		近畿	8		

資料にみられる当時の時代背景や教育行政、園の様子に関する記述(表3)は、三つに大別できる。

第一に、保育要領や幼稚園教育要領の刊行という事実に触れながらも、当時に関する記述としては戦後の混乱について多く描写しているものがある。V幼稚園(1983)では、

- ・昭和22年幼稚園保育要領が刊行せられ、幼稚園教育の法制は整った。しかし戦後の物資不足、生活の困窮は甚だしく、日々の保育もなかなか意に任せなかった。幼稚園においても、先生方が闇市に通って保育用品を買い集める等その苦労は大変なものであった。
- ・昭和23年3月文部省から保育要領が刊行され、幼児に適切な環境をあたえるよう幼稚園の施設・設備のあり方が示され、保育内容についても12項目が掲げられ、その指導も明らかにされた。…しかし、戦後の窮迫した経済状態の中では、建築材料も不足し、戦災復旧は勿論のこと、施設設備の整備を図ることはきわめて困難な状況下であり、本園の現状も保育室として小学校校舎を一部借用し…(中略)。このような環境では保育に支障をきたし、その上遊具や、教材教具もなく、天気の良い日は園外保育に出かけたり、校庭で鬼あそびなどをさせるほかなかった。
- ・幼稚園の実態は施設、設備は勿論のこと、教材教具も乏しかったが、その中でできるかぎり、保育要領に示された保育内容にそう保育を心掛けた。

とある。

第二に、保育要領や幼稚園教育要領の発刊を契機として、保育内容の研究を進めたことが記載されているものがある。これは主に国公立の幼稚園にみられる。たとえばE幼稚園(1988)では、

- ・昭和23年保育要領－幼児教育の手びき－を刊行、保育要領改訂委員会発足、新しい保育内容の12項目に基づき保育を展開
- ・昭和28年戦後の混乱も着着きをみせ、…指導計画の必要を感じて作成に着手、保育要領の保育12項目から幼稚園独自の7項目(言語、音楽リズム、絵画制作、観察、よい習慣、自由遊び、集団遊び)が創り出され整理される。
- ・昭和31年幼稚園教育要領刊行、説明会を開催

とある。またこの時期、小学校との関係を視野にC幼稚園では、1955年から幼稚園と小学校との人事交流(担任の持ち上がり)を実施している。そしてそこから得られた知見として、幼小が「うまく連絡するため」、遊具・設備、教育課程、日常生活の一貫性が指摘されたことが記述されている(C幼稚園、1985)。

第三に、終戦とその後の復興について触れつつも、保育要領や幼稚園教育要領に言及していないものがある。指導要録や設置基準について教育行政上のできごととして挙げつつ、カリキュラムについては触れられていない場合もある。

ここからは、各幼稚園にとって、保育要領や幼稚園教育要領といった公的指針の発刊が、必ずしも大きな影響力をもって受け止められたわけではなかったことがうかがえる。

表3 幼稚園の沿革史・記念誌における戦後幼稚園教育成立期の記述

園名	設置	終戦に関する記述	保育要領に関する記述	幼稚園教育要領に関する記述	学校教育としての幼稚園、小学校との関係に関する記述	発行年
A 幼稚園	国立		昭和23年3月1日 保育要領(幼児教育の手びき)を刊行。これを保育内容の基準とした	文部省は保育要領実施後の経験と、研究の結果に基づき、また現場の要望にこたえて、昭和31年度に「幼稚園教育要領」を作成		1976
B 幼稚園	公立	1945年太平洋戦争苛烈のため休園となる 第5次木造家屋疎開のため園舎取りこわしの処終戦にて中止保育再開	終戦後、昭和22年の学校教育法で幼稚園が学校の一種となり、昭和23年の「保育要領」でその保育内容に初めて「リズム」という語が登場した			2000
C 幼稚園	国立	空襲によって園舎が焼失するまで休園にすることなく、園舎焼失の前日まで保育をつづけた 昭和25年出発 結局現場の教師達は、新しい線にそって再教育をうけるといったことになった	昭和23年2月、文部省は、「保育要領—幼児教育の手びき—」(昭和22年度試案)を刊行して、戦争の痛手から立ち上がって、ようやく盛んになりはじめた幼児教育のための指針を示した。 この「保育要領」は子どもの生活経験を尊重するあまり、子どもを一つの理想に向かって正しく指導していくことの側面を忘れていたとの批判もあった。	文部省は、昭和22年度の「保育要領」の再検討をはじめ、昭和31年に「幼稚園教育要領」をつくった。これに「試案」の文字が除かれ、国家基準として示された	敗戦によって、日本の教育は、まさに180度の転換をとげた。それは今までの軍国的色彩が一掃されて、民主的な教育が展開されることになった。 1955年～幼稚園と小学校との人事交流 うまく連絡するため…遊具・設備、教育課程、日常生活の一貫性	1985
D 幼稚園	公立				S22学校教育6・3・3制 幼稚園が学校教育機関に	1996
E 幼稚園	国立	1945空襲により園舎消失、園児家庭も被災し離散。工場の一部を園舎に当て保育を再開	昭和23年 保育要領—幼児教育の手びき—を刊行、保育要領改訂委員会発足 新しい保育内容の12項目に基づき保育を展開 昭和28年戦後の混乱も着着きをみせ、…指導計画の必要を感じて作成に着手、保育要領の保育12項目から幼稚園独自の7項目が創り出され整理される。	昭和31年幼稚園教育要領刊行、説明会を開催 昭和22年学校教育法の制定によって幼稚園が学校教育体系の一環として発足し、昭和23年に保育要領によって教育内容が具体的に示された。ところが、それを実施してみてもその内容が幼稚園、保育所、家庭における幼児の保育の一般的な指針には大変役立つが、あまりにも自由な遊びを尊重し、一方に目標と内容とのつながりが明示されていないなど系統性に欠け、学校教育機関にふさわしい教育内容としては適当ではないなどの反省から昭和31年に幼稚園教育要領が定められた。	1947年 教育基本法、学校教育法が公布され、幼稚園が学校教育機関として新たに発足	1988

園名	設置	終戦に関する記述	保育要領に関する記述	幼稚園教育要領に関する記述	学校教育としての幼稚園、小学校との関係に関する記述	発行年
				この幼稚園教育要領は、今日の幼稚園教育内容の在り方について6領域で示された画期的なものであった。主旨としては子どもの楽しい経験活動を重んじたものであるけれども、実際運用面では6領域という枠にしばられて小学校の教科指導のごとき行き過ぎがないとはいえなかった。		
F 幼稚園	公立	昭和19年に幼稚園は閉鎖。空襲による消失まで戦時託児所。再開は21年。				1988
G 幼稚園	私立	B29による大空襲を受けるが、戦災を免れる				1989
H 幼稚園	公立	1945年空襲のため園舎は全焼(1946年休園1954年再開)	文部省『保育要領』を刊行	1956年文部省『幼稚園教育要領』刊		1993
I 幼稚園	私立	終戦により材料廠徴用解除	保育要綱一幼児教育の手引刊行	戦後は教育基本法に基づく新たな幼稚園教育要領 1956年幼稚園教育要領伝達講習会に全教員出席する		1985
J 幼稚園	私立					2006
K 幼稚園	国立	事態が非常に緊迫してきたにも拘らず、休園することなく保育は続行。終戦の大詔がくだるや直ちに全員集合してこれに打ちくだけることなく今後の教育方針や環境整備などにつき討議する	1948年文部省から昭和22年試案として保育要領が刊行される。その内容は見学、リズム、休息、自由遊び、音楽、お話し、絵画、製作、自然観察、ごっこ遊び、劇遊び、人形芝居、健康保育、年中行事の12項目	1956年保育要領(昭和22年)が改訂され幼稚園教育要領として示された。6領域(健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画製作)	1963年教育審議会の答申にもとづき教育要領が改訂され、学校体系の一環としての幼児教育の重要性が強調された	1992
L 幼稚園	私立	1945年大空襲の後、被災者のために開放	1947年保育要領試案刊行	1953年文部省『幼稚園教育要領』刊行 1956年幼稚園教育要領刊行 「幼稚園設置基準」制定	1年経って小学校に入学すると、号令と共に椅子にいっせいに座らされたり、立たされたり、また突然フルネームで呼ばれ返事が遅いとか声が小さいと叱られ、あまりの幼稚園との違いに悲しくなったことを覚えています(1948年卒園児の思い出)	2003
M 幼稚園	私立	1945年空襲のため幼稚園休園、1946年再開、春は園児がもどらず卒園式中止		1953年文部省幼稚園教育要領発刊 1956年幼稚園設置基準設定		2002

園名	設置	終戦に関する記述	保育要領に関する記述	幼稚園教育要領に関する記述	学校教育としての幼稚園、小学校との関係に関する記述	発行年 出典
N 幼稚園	私立	1945年県の指令により、幼稚園を休園とし、戦時保育所と改称し、託児の取り扱いを行い時局に添う			1952年学校教育法に則る幼稚園として県知事より認可せられ、再び幼稚園として幼児教育に専念	1998
O 幼稚園	私立			幼稚園教育要領刊行、幼稚園設置基準制定		2000
P 幼稚園	私立	1947年学校教育法、6.3.3.4制開始、幼稚園令廃止、幼稚園の目的：幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長する。保育項目：健康安全、集団生活経験、社会生活言語、音楽遊戯絵画		1956年幼稚園教育要領作成、幼稚園設置基準策定	1965年幼稚園幼児指導要録改訂	2002
Q 幼稚園	私立	1945年一時休園、園舎は兵器補給省に徴用、空襲で園舎全焼			幼児教育は単に学校教育の補助としてではなく、社会建設として第一に考慮されるべき(昭和23年募金趣意書)	1983
R 幼稚園	私立	戦時下において休園をやむなく				1997
S 幼稚園	私立	戦時保育所から幼稚園の再開などの手続きをした覚えがない				1985
T 幼稚園	私立	1945年一時閉園、1948年再開				2001
U 幼稚園	私立	県からの命令で「私立戦時常設託児所」に。1945年、子供達が皆疎開のため自然休園			(1956年～勤務について)先生達も皆教育熱心な方ばかりで、新時代の幼児教育の在り方を熟っぽく語り合ったり、保育方針やカリキュラムについて白熱の討論を重ねた…	1992
V 幼稚園	公立	終戦を園児で迎えたのが強烈な印象として残っている。当時は現在のように小学校入学を前提とした幼児教育と言った整然としたものでなく、まして戦時下ということで、絶えず校庭の隅に造られた防空壕などへの出入りに明け暮れていた記憶しかない(園児の回想)	昭和22年幼稚園保育要領が刊行せられ、幼稚園教育の法制は整った。しかし戦後の物資不足、生活の困窮は甚だしく、日々の保育もなかなか意に任せなかった。幼稚園においても、先生方が闇市に通って保育用品を買い集める等その苦労は大変なものであった。	幼稚園教育も昭和31年幼稚園教育要領が制定された。文部省においても、県教育委員会においても、講習会の開催、研究指定学校の指定、幼稚園指導者講習会幼稚園教育研究協議会等を開催し、その趣旨徹底に努力した。	幼稚園は学校教育法に規定された学校として再出発した。これを契機に幼稚園は急速に普及し、昭和28年8月の軍国主義的思想及び施策を払しょくし、政府は教育刷新委員の建議に基づき昭和22年3月学校教育法が制度化され、幼稚園は正規の学校体系の一環として独自の地位が認められ、学校に関する事項はすべて幼稚園に適用されることとなり、制度的にめざましい発展を遂げた。	1983

園名	設置	終戦に関する記述	保育要領に関する記述	幼稚園教育要領に関する記述	学校教育としての幼稚園、小学校との関係に関する記述	発行年
			昭和23年3月文部省から保育要領が刊行され、幼児に適切な環境をあたえるよう幼稚園の施設、設備のあり方が示され、保育内容についても12項目が掲げられ、その指導も明らかにされた。しかし、戦後の窮乏した経済状態の中では、建築材料も不足し、戦災復旧は勿論のこと、施設設備の整備を図ることはきわめて困難な状況下であり、本園の現状も保育室として小学校校舎を一部借用し・・・このような環境では保育に支障をきたし、その上遊具や、教材教具もなく、天気の良い日は園外保育に出かけたり、校庭で鬼あそびなどをさせるはかなかった。幼稚園の実態は施設、設備は勿論のこと、教材教具も乏しかったが、その中でできるかぎり、保育要領に示された保育内容にそう保育を心掛けた。	各幼稚園においては、「幼稚園教育要領」の示すところに従い幼児の心身の発達の実情、幼稚園や地域の実態などに即応した教育課程の編成や、指導計画の作成について研究が盛んになった。本園においても、県教育委員会の指定をうけ研究を重ね、発表した。		
W幼稚園	私立	1945年休園、同年10月再開	教育基本法、学校教育法、幼小中の「教育要領」「学習指導要領」作成、現場の教師たちにとって、戦後の新しい教育を十分に理解し実施することはかなり困難であったため、新教育への切り替えに悩む多くの保育者が同園に参観に	1956年文部省から「幼稚園教育要領」が定められ、保育内容として6領域が示された。同園では、キリスト教の精神を保育の中心に置き、これを生命として六領域の意図するところを生かしつつのびのび保育を行ってきた		1985

(引用に際し一部文章表現を改変)

4 結語

以上本稿では、行政および保育団体やメディアによる言説実践と対比しながら、各幼稚園が沿革史・記念誌において戦後の学校化をどのように描き出しているのかを検討した。そこで確認されたのは、主に国公私立といった設置主体による記述の違いであった。小学校との関係の持ち方、方針についても各幼稚園により取り組みに大きな違いがあったと考えられる。本分析で対象としたのは、戦後の幼稚園教育の学校化に関する言説空間のごく一部であるが、その重層性の一端を確認できた。さらなる分析は、今後の課題としたい。

【引用参考文献】

- 青柳義智代, 1985『私立幼稚園の昭和史—こぼればなし—』フレーベル館
- 石黒万里子・山田朋子, 2010「保育と家庭教育, 小学校教育との連携にむけた課題: 保育雑誌掲載カリキュラムを手がかりに」『中村学園大学・中村学園短期大学部研究紀要』42, 1-8
- 岩崎次男編, 1979『近代幼児教育史』明治図書
- 岡田正章ほか編, 1980『戦後保育史』フレーベル館
- 学校沿革史研究会, 2008『学校沿革史の研究 総説』(野間教育研究所紀要第47集)野間教育研究所
- 清原みさ子・豊田和子・原友美・井深淳子, 2003『戦後保育の実態—昭和30年代はじめまでの名古屋市の幼稚園・保育所』新読書社
- 清原みさこほか, 2014「福岡県における占領期の保育(3)」『愛知県立大学教育福祉学部論集』63, 39-49
- 柴崎正行編, 1997『戦後保育50年史—証言と未来予測 第二巻 保育内容と方法の研究』栄光教育文化研究所
- 高橋均, 2013「教育現実の言説的構築—教育装置の視点から」石戸教嗣編『教育社会学を学ぶ人のために』[新版]世界思想社
- 田甫綾野, 2014「昭和31年版幼稚園教育要領に対する保育者の受けとめ方—ライフストーリーにみられる保育者の日常的『構え』を通して—」『保育学研究』42(2), 184-195
- 東京都私立幼稚園協会, 1966『東京都私立幼稚園協会三十周年史』東京都私立幼稚園協会
- 友松諦道, 1985『戦後私立幼稚園史』チャイルド社
- フーコー, M.著, 渡辺一民・佐々木明訳, 1966=1974『言葉と物—人文科学の考古学—』新潮社
- 文部省編, 1979『幼稚園教育百年史』ひかりのくに

各幼稚園沿革史・記念誌

【付記】

本研究はJSPS科研費JP23730809の助成を受けたものです。

本学の小学校教育実習に関する現状と今後の課題

——実習生による自己評価表を手がかりに——

増田 有紀

1. はじめに

学校現場が抱える問題は多様化しており、それらに即応するための実践的指導力や専門的知識が必要とされる。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あげられている(文部科学省, 2015)。すなわち、教員養成段階において、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同時に、実践的指導力の基礎を育成し、教職課程の学生が授業や学内外行事等の支援を通して、学校現場を体験することが重要視されている。

教員志望の学生が現場へ実際に出向く機会が多様にあるが、とりわけ、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。教育実習を通して、自らの教職に対する意識や、学習指導における児童とのかかわりや教材研究についての理解について、少なからず変化がみられることが報告されている(例えば、貫井ら, 2001; 姫野, 2003)。また、実習指導の経験のある小学校教員を対象とした調査によれば、学生が教員としての適性を自ら考える機会となるほか、「実習生の存在や実習生への指導は、教員や子どもへの良い刺激となる」など、現場からも肯定的な意見がみられ、実習生と現場の教員双方にとってプラス面が大いにありと捉えている(増田, 2015)。

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も明らかとなっている。

本稿では、教育実習後に実習生が記入する学習指導や児童理解、勤務態度などに関する自己評価表を手がかりに、教育実習の現状を把握するとともに、大学における小学校実習指導に関する課題を明らかにする。

2. 小学校教育実習に関する自己評価表

(1) 実習時期と期間

本学の小学校教育実習(授業名「教育実習Ⅲ」)は、4年次の春より随時行われる。実習期間は2週間以上、最大4週間であり、東京都教育委員会の申請による公立小学校での実習の場合、教育委員会の規定により原則4週間となる。そのほか、地域や学校の都合により、2週間または4週間で実施されるが、近年、「2週間実習では十分な指導ができない」という理由から3週間とな

るケースも増えてきている。本稿で分析する自己評価表(24名)の実習期間の内訳は、2週間実習4名、3週間実習4名、4週間実習16名である。

(2) 自己評価表の内容

自己評価表の記入内容は以下の通りである。まず、はじめに、実習校名(母校か否かを含む)、実習期間、配属学年、欠席・早退・遅刻日数を記入する。次に、教壇実習に関する項目として、授業回数、経験した教科、研究授業で実施した教科と時間、研究授業後の協議会について(教職員の参加度、所要時間、巡回教員の参加の有無)がある(図1)。

平成28年度 教育実習Ⅲ(小学校) 自己評価表

学路番号
氏 名
巡回担当教員名

(ゼミ)

通称決定状況

実習校名	実習期間		配属学年
(母校/母校でない)	年 月 日 ~ 年 月 日	(計 日)	
欠席日数	遅刻/早退回数	教壇実習授業回数	教壇実習で実施した教科
日	遅刻 早退	回 回	回
研究授業で実施した教科	研究授業後の協議会について		協議会への巡回担当教員の参加
協議会への教職員の参加度	低・中・高		あり なし
協議会の時間	～		
【学習指導に関する振り返り】			
(5.十分に達成できた 4.ほぼ達成できた 3.普通 2.あまり達成できなかった 1.全く達成できなかった)			
A 教材研究	B 学習指導案の立案	C 学習指導の技術習得	D 学習評価への試み
①指定された教材や教科書を自分なりに分析・解釈しようとして努力したか。	①児童の実態に応じた発問、助言を学習指導案の中に用意したか。	①児童の学習意欲を高める授業ができたか。	①授業参観や講話は記録等を十分とりながら、翌日以降の自分の実習に生かしたか。
②学習指導要領や学校、学級の指導計画を考慮した位置づけを試みたか。	②板書計画を学習指導案の中に用意したか。	②児童によくわかる音声、言語、文字等の表現をとることができたか。	②児童のノートや作品、学習プリントなどに積極的に講評を添えようとして試みたか。
③学習指導を行う上で児童の実態把握に努めたか。	③児童の予想される活動を学習指導案の中に盛り込めたか。	③発問や指示が児童に伝わるようになったか。	③「つまづき」のある児童に個別の対応をする機会を積極的にもったか。
④指導目標や単元設定の理由を明確に把握していたか。	④指導上の留意点や配当時間をよく検討したか。	④学習資料や教員・機器の使いは適切であったか。	④児童の発言や考えに対して適切に対応することができたか。
⑤児童の興味関心をひく教材を工夫し、授業に生かしたか。	⑤学習指導案を作成するに当たり、指導教諭等と十分に検討したか。	⑤発問指導などで個々の児童への配慮ができたか。	⑤教壇実習では授業や評価等とつながり、授業後に指導案と実際のずれを確認し、翌日以降の実習に生かしたか。
【児童理解・生徒指導・勤務態度などに関する振り返り】			
E 児童理解	F 生徒指導	G 日誌・勤務態度	H その他(実習終了後など)
①児童の名前を早く覚えようと努力をしたか。	①学校生活の決まりを工夫して指導したか。	①1日ごとの課題を設定し、その課題に従って実習に臨み、記録することができたか。	①実習終了後、礼状等を送るなど、実習校へのお礼はしたか。
②児童の遊びの中に積極的に入ることができたか。	②掃除や給食などの活動に積極的に参加し、指導したか。	②授業の反省、児童の様子、教材観の更新などを日誌に盛り込めたか。	②実習終了後もボランティア等で実習校と関わる機会をもてたか。
③目立たない児童や障害をもつ児童と積極的に関わったか。	③学級会や行事等を通して集団活動の理解と指導に努めたか。	③実習前後ともめて、時間や約束事は守り、常に熱意をもって実習に取り組んだか。	③実習終了後、日誌や指導案等の記録の整理はしたか。
④児童と真に喜んで、楽しんだりする体験を持つことができたか。	④トラブル等を起こしたり、相談事をもつ児童と関わり、適切な指導をする体験を持つことができたか。	④眼字・数字に気をつけ、おられることなく提出することができたか。	④大学での学びを実習で活かすことができたか。
⑤児童の実態を日誌等に記録し、翌日以降の実習に活用したか。	⑤児童の欠席や健康状態に常に気を配ることができたか。	⑤言葉遣い、服装等を含め、実習生として適切な勤務態度、言動がとれたか。	(どんな学びをどのような場面で活かされたか)
実習日誌の扱いについて			
①使い方の事前説明			
1. 必ず必要 2. どちらかといえば必要 3. どちらかといえば不必要 4. 不必要			
(1または2の場合、理由)			
②レイアウト			
1. 使いにくい 2. どちらかといえば使いにくい 3. どちらかといえば使いやすい 4. 使いやすい			
(1または2の場合、具体的に)			
大学担当教員への要望や事前・事後にやってほしいことなど			
実習で最も印象に残っていること			

図1：自己評価表

次に、学習指導、児童理解・生徒指導、勤務態度、その他提出物や実習後に関する自己評価のための細項目を設定し、5段階で評価しながら実習全体を振り返る内容となっている。

①学習指導に関する振り返りの項目(A～Dグループ)

教壇実習等を通した児童への学習指導は、教育実習のメインであり、3年次で履修済みの教科に関する科目や事前指導において学ぶ機会があった内容である。大学における実習指導のあり方を考察する上での手がかりともなりうるため、4グループに分けたうえで細項目を設定することとした。4グループ(A～Dグループ)とそれぞれの細項目は下記の通りである。

・Aグループ：教材研究について

- A-1…指定された教材や教科書を自分なりに分析・解釈しようと努力したか。
- A-2…学習指導要領や学校、学級の指導計画を考慮した位置づけを試みたか。
- A-3…学習指導を行う上での児童の実態把握に努めたか。
- A-4…指導目標や単元設定の理由を明確に把握していたか。
- A-5…児童の興味関心をひく教材を工夫し、授業に生かしたか。

・Bグループ：学習指導案の立案について

- B-1…児童の実態に応じた発問、助言を学習指導案の中に用意したか。
- B-2…板書計画を学習指導案の中に用意したか。
- B-3…児童の予想される活動を学習指導案の中に盛り込めたか。
- B-4…指導上の留意点や配当時間をよく検討したか。
- B-5…学習指導案を作成するに当たり、指導教諭等と十分に検討したか。

・Cグループ：学習指導の技術習得について

- C-1…児童の学習意欲を高める授業ができたか。
- C-2…児童によくわかる音声、言語、文字等の表現をとることができたか。
- C-3…発問や指示が児童に伝えることができたか。
- C-4…学習資料や教具・機器の扱いは適切であったか。
- C-5…机間指導などで個々の児童への配慮ができたか。

・Dグループ：学習評価への試みについて

- D-1…授業参観や講話は記録等を十分とりながら、翌日以降の自分の実習に生かしたか。
- D-2…児童のノートや作品、学習プリントなどに積極的に講評を添えようと試みたか。
- D-3…「つまずき」のある児童に個別の対応をする機会を積極的にもったか。
- D-4…児童の発言や考えに対して適切に対応することができたか。
- D-5…教壇実習では授業中メモ等を取りながら、授業後に指導案と実際のずれを確認し、翌日以降の実習に生かしたか。

②児童理解・生徒指導に関する振り返りの項目(E～Fグループ)

授業時間を含む学校生活全体を通しての子どもとの関わりについて振り返る項目である。実習生が児童と積極的に関わろうとしたのかどうかに関するEグループと、一教師として適切な指導ができたのかどうかに関するFグループに分かれている。

- E-1…児童の名前を早く覚えようと努力をしたか。
- E-2…児童の遊びの中に積極的に入ることができたか。
- E-3…目立たない児童や障害をもつ児童と積極的に関わったか。
- E-4…児童と共に喜んだり、悲しんだりする体験を持つことができたか。
- E-5…児童の実態を日誌等に記録し、翌日以降の実習に活用したか。
- F-1…学校生活の決まりを工夫して指導したか。
- F-2…掃除や給食などの活動に積極的に参加し、指導したか。
- F-3…学級会や行事等を通して集団活動の理解と指導に努めたか。
- F-4…トラブル等を起こしたり、相談事をもつ児童と関わり、適切な指導をする体験を持つことができたか。
- F-5…児童の出欠や健康状態に常に気を配ることができたか。

③提出物や実習後に関する振り返りの項目(G～Hグループ)

実習における勤務態度や実習後の反省、大学での学びで実習に行かせたことなどについて回答するグループである。実習中(Gグループ)と実習後(Hグループ)の2グループに分かれている。但し、H4「大学での学びを実習で活かすことができたか」については5段階評価と併せて具体的な内容の記述欄も設けている。

- G-1…1日ごとに課題を設定し、その課題に従って実習に臨み、記録することができたか。
- G-2…授業の反省、児童の様子、教材観の変容などを日誌に盛り込めたか。
- G-3…実習前後も含めて、時間や約束事は守り、常に熱意をもって実習に取り組んだか。
- G-4…誤字・脱字に気を付け、忘れることなく提出することができたか。
- G-5…言葉遣い、服装等を含め、実習生として適切な勤務態度、言動がとれたか。
- H-1…実習終了後、礼状等を送るなど、実習校へのお礼はしたか。
- H-2…実習終了後もボランティア等で実習校と関わる機会はあるか。
- H-3…実習終了後、日誌や指導案等の記録の整理はしたか。
- H-4…大学での学びを実習で活かすことができたか。(具体的な学びと活用した場面についての自由記述欄もあり)

以上のA～Hグループの各項目を5段階評価で回答した後、自由記述方式で以下の回答欄も設けている。

(自由記述の質問)

- ・実習日誌について(事前説明の必要性、レイアウトなど)
- ・大学担当教員への要望や事前・事後指導に関する要望
- ・実習で最も印象に残っていること

実習日誌や大学への要望については翌年次以降の具体的な改善事項として、実習の感想については実習報告や大学広報の参考資料として活用している。

3. 結果と分析

2016年度に小学校教育実習を経験した学生は24名である。本稿では、うち23名(1名欠席)の

学生の自己評価表の結果を分析する。なお、自己評価表は、全員が実習を終えた12月中旬に休み時間を使用して配布・記入してもらった。記入時には実習日誌を参考とするよう指導した。

(1)実習先・実習期間・配当学年について

23名のうち、17名が母校での実習であった。東京都以外の地域の場合、原則母校での実習となる。また、東京都教育委員会への申請をした場合でも、結果的に母校が実習先として指定される事例もある。実習期間の内訳は、2週間実習3名、3週間実習5名、4週間実習16名であった。体調不良による欠席(2名)、忌引による欠席(1名)もみられたが、最低限の実習日数を確保していたため、当初の期間内に終了している。

実習における配当学年は表1の通りである。

表1：配当学年

1年	2年	3年	4年	5年	6年
0名	5名	5名	7名	4名	3名

1年生を除くすべての学年に満遍なく配当されていることがわかる。3年次までに経験してきている他の実習と子どもたちの年齢が離れた学年に配当となった学生からは、事前指導において子どもとの接し方や教科の指導内容について不安な声を耳にする傾向が強かった。

(2)教壇実習の回数と経験した教科について

教壇実習の平均回数は、2週間または3週間実習では9回、4週間実習では15回であった。表2に経験した教科と人数を示す。

表2：教壇実習で行った教科

国語	算数	社会	理科	道徳	図工	体育	生活	音楽	学活	家庭
23名	23名	6名	9名	15名	2名	13名	2名	1名	6名	2名

23名全員が国語と算数は教壇実習を経験していた。また、低学年に配当された5名のうち2名は生活科、高学年に配当された7名のうち2名は家庭科の授業を体験している。国語、算数について多かった教科は、道徳(15名)や体育(13名)であった。道徳については教科化への移行時期であることから、指導の経験を重要視する学校が増えてきていることが考えられる。また、体育については運動会と実習期間が重なっている学生が多かったことから、運動会の準備等を兼ねた教壇実習であったと考えられる。

(3)研究授業について

研究授業は23名全員が実施しており、実施した教科は国語が12名と最も多く、次いで算数7名、道徳3名、理科1名であった。国語や算数の場合、特に4週間実習では単元全てを担当の協力を得ながら担当し、単元の最後を研究授業として発表するケースが多くみられた。道徳については、実習生自ら、道徳を希望し実施したケースが多く、教科書の教材を使用する場合と研究授業の1コマ限定として、実習生自身のアイデアで展開される場合の双方がみられた。研究授業の実施時間帯は午前中が13名、午後が10名であり、3時間目または5時間目に設定されるケースが多かった。また、協議会への教職員の参加度は、「低い」と回答した学生と「高い」と回答した

学生が9名ずつおり、研究授業後に実習生と担任や少数の教員で実施されるか、あるいは学校全体の行事として協議会を位置づけるかについては実習校により対応が様々である。

(4) 学習指導に関する振り返りについて

①Aグループ「教材研究」

表3：教材研究に関する5段階評価の平均値(合計平均：3.9)

項目番号	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5
2週間	4.0	4.5	4.5	4.0	4.25
3週間	4.0	3.0	4.0	3.4	3.4
4週間	4.1	3.4	4.4	4.0	3.6
全体	4.0	3.6	4.3	3.8	3.75

A-1…指定された教材や教科書を自分なりに分析・解釈しようと努力したか。
 A-2…学習指導要領や学校、学級の指導計画を考慮した位置づけを試みたか。
 A-3…学習指導を行う上での児童の実態把握に努めたか。
 A-4…指導目標や単元設定の理由を明確に把握していたか。
 A-5…児童の興味関心をひく教材を工夫し、授業に生かしたか。

表3は、教材研究に関する振り返りの結果である。実習期間(2～4週間)で分けた平均値と合計の平均値を示している。指定された教材や教科書の分析・解釈(A-1)と児童の実態把握(A-3)については、概ね4以上の高評価であった。担当する単元について実習前に十分な教材研究を行っている学生が多いとみられる。児童の実態把握に努める一方で、興味関心をひく授業の展開については3.75と評価が下がっていることから、把握した事柄を授業へ活用することに難しさを感じる学生が多いことが分かる。

②Bグループ「学習指導案の立案」

表4：学習指導案の立案に関する5段階評価の平均値(合計平均：4.0)

項目番号	B-1	B-2	B-3	B-4	B-5
2週間	4.25	4.75	4.25	4.5	4.5
3週間	3.8	3.8	3.4	3.4	4.6
4週間	3.4	4.1	3.5	3.5	4.4
全体	3.8	4.2	3.7	3.8	4.5

B-1…児童の実態に応じた発問、助言を学習指導案の中に用意したか。
 B-2…板書計画を学習指導案の中に用意したか。
 B-3…児童の予想される活動を学習指導案の中に盛り込めたか。
 B-4…指導上の留意点や配当時間をよく検討したか。
 B-5…学習指導案を作成するに当たり、指導教諭等と十分に検討したか。

表4は、学習指導案に関する振り返りの結果である。B-5の評価が最も高く、教壇実習にあたって丁寧な指導を受けることができた学生が多いことがわかった。板書計画についても、大学での模擬授業で複数回経験しており、実習で活用されているようである。その一方で、Aグループにおいて、児童について把握した事柄を学習指導に反映することに難しさを感じる学生がみられたように、Bグループにおいても、児童の反応や活動を事前に予想し指導案に盛り込むことに困難を感じている傾向がみられた。

③Cグループ「学習指導の技術習得」

表5は、学習指導の技術習得に関する振り返りの結果である。

表5：学習指導の技術習得に関する5段階評価の平均値(合計平均：3.6)

項目番号	C-1	C-2	C-3	C-4	C-5
2週間	3.75	4.25	3.25	4.0	4.0
3週間	3.6	3.0	3.6	3.4	3.6
4週間	3.5	3.2	3.6	3.8	4.0
全体	3.6	3.5	3.5	3.7	3.9

C-1…児童の学習意欲を高める授業ができたか。
 C-2…児童によくわかる音声、言語、文字等の表現をとることができたか。
 C-3…発問や指示が児童に伝えることができたか。
 C-4…学習資料や教具・機器の扱いは適切であったか。
 C-5…机間指導などで個々の児童への配慮ができたか。

全てのグループの中で最も評価が低い結果であった。C-5を除く4項目は、実習期間が長いほど低い傾向がみられ、教壇実習を重ねるごとに学習指導の技術に対する反省点が明確化されてきていると考えられる。

④Dグループ「学習評価への試み」

表6：学習評価に関する5段階評価の平均値(合計平均：3.8)

項目番号	D-1	D-2	D-3	D-4	D-5
2週間	4.75	4.0	4.25	3.5	4.25
3週間	4.2	3.0	4.0	3.0	3.0
4週間	4.2	3.9	3.9	3.3	3.8
全体	4.4	3.6	4.1	3.3	3.7

D-1…授業参観や講話は記録等を十分とりながら、翌日以降の自分の実習に生かしたか。
 D-2…児童のノートや作品、学習プリントなどに積極的に講評を添えようと試みたか。
 D-3…「つまずき」のある児童に個別の対応をする機会を積極的にもったか。
 D-4…児童の発言や考えに対して適切に対応することができたか。
 D-5…教壇実習では授業中メモ等を取りながら、授業後に指導案と実際のずれを確認し、翌日以降の実習に生かしたか。

表6は、学習評価に関する結果である。概ね評価が高かった一方で、児童の発言や考えに対する対応（D-4）について低い評価となった。Bグループの学習指導案の立案において、児童の反応や活動を十分な予想がされていなかったことと関連があるとみられる。

(5)児童理解・生徒指導に関する振り返りについて

①Eグループ「児童理解」

表7：児童理解に関する5段階評価の平均値(合計平均：4.4)

項目番号	E-1	E-2	E-3	E-4	E-5
2週間	4.75	4.25	4.0	4.25	4.5
3週間	4.6	4.4	4.2	4.2	3.8
4週間	4.7	4.4	4.7	4.7	4.1
全体	4.7	4.4	4.3	4.4	4.1

E-1…児童の名前を早く覚えようと努力をしたか。
 E-2…児童の遊びの中に積極的に入ることができたか。
 E-3…目立たない児童や障害をもつ児童と積極的に関わったか。
 E-4…児童と共に喜んだり、悲しんだりする体験を持つことができたか。
 E-5…児童の実態を日誌等に記録し、翌日以降の実習に活用したか。

表7は、児童理解に関する結果である。すべてのグループの中で最も評価が高く、すべての項目で4.0以上の結果となった。学生が積極的に実習に取り組み、児童と関わろうと努めていることがわかる。また、児童の遊びに積極的に入ることや、全ての児童と関わること、児童と多くの体験を積み重ねることについては、実習期間が長いほど評価が上っており、長期的に時間を共にすることで児童との信頼関係を築くことができたと感じる学生が多いことがわかる。

②Fグループ「生徒指導」

表8：生徒指導に関する5段階評価の平均値(合計平均：3.7)

項目番号	F-1	F-2	F-3	F-4	F-5
2週間	3.5	4.25	3.75	4.75	3.5
3週間	2.6	3.2	3.6	3.8	3.8
4週間	3.5	4.0	4.0	3.5	3.7
全体	3.2	3.8	3.8	4.0	3.7

F-1…学校生活の決まりを工夫して指導したか。
 F-2…掃除や給食などの活動に積極的に参加し、指導したか。
 F-3…学級会や行事等を通して集団活動の理解と指導に努めたか。
 F-4…トラブル等を起こしたり、相談事をもつ児童と関わり、適切な指導をする体験を持つことができたか。
 F-5…児童の出欠や健康状態に常に気を配ることができたか。

表8は、生徒指導に関する結果である。F-2～F-4が示す通り、行事や授業時間外の時間も様々な児童と関わる機会を経験した学生が多かったようである。F-1、F-5についての評価は低かったが、学校生活のきまりや健康教育については、実習期間中に指導する機会が十分になかったことも考えられる。

(6)勤務態度や実習後の振り返りについて

①Gグループ「日誌・勤務態度」

表9は、実習日誌や勤務態度に関する結果である。概ね4.0以上と高評価であることから、実習生としてのルールやマナー、日誌に対して真面目に取り組んだ学生が多かったとみられる。これらについては、実習の手引き等を利用しながら事前指導を十分に行うことができた成果だと考えられる。また、1日ごとに課題を設定し実習に望むことについては、日誌の記録ページに課題を設定する旨の記載があったことから、忘れることなく設定し、取り組むことができたのではないかと考えられる。

表9：日誌・勤務態度に関する5段階評価の平均値(合計平均：4.2)

項目番号	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5
2週間	4.25	4.5	4.25	4.25	4.5
3週間	3.8	4.0	4.8	3.8	4.8
4週間	4.1	4.0	4.3	4.2	4.4
全体	4.1	4.2	4.1	4.1	4.6

G-1…1日ごとに課題を設定し、その課題に従って実習に臨み、記録することができたか。
 G-2…授業の反省、児童の様子、教材観の変容などを日誌に盛り込めたか。
 G-3…実習前後も含めて、時間や約束事は守り、常に熱意をもって実習に取り組んだか。
 G-4…誤字・脱字に気を付け、忘れることなく提出することができたか。
 G-5…言葉遣い、服装等を含め、実習生として適切な勤務態度、言動がとれたか。

②Hグループ「その他・実習後」

表10は、その他・実習後に関する結果である。事後指導のための講義を十分に行えなかったが、これまでの他の実習経験を活かし、各自実習終了後の振り返りや記録の整理などを行っている様子がうかがえる。

表10：その他・実習後に関する5段階評価の平均値(合計平均：4.2)

項目番号	H-1	H-2	H-3	H-4	G-5
2週間	4.75	2.75	4.75	4.5	4.5
3週間	4.6	3.8	3.8	3.8	4.8
4週間	4.3	3.9	4.2	4.2	4.4
全体	4.6	3.5	4.3	4.2	4.6

H-1…実習終了後、礼状等を送るなど、実習校へのお礼はしたか。
H-2…実習終了後もボランティア等で実習校と関わる機会はあるか。
H-3…実習終了後、日誌や指導案等の記録の整理はしたか。
H-4…大学での学びを実習で活かすことができたか。(具体的な学びと活用した場面についての自由記述欄も有り)

実習後もボランティアなどで関わっていることについては、実習期間が長いほど継続して関わる傾向がみられた。また、H-4で尋ねた大学での具体的な学びと活用した場面に関する自由記述欄については、発問の仕方、指導案の書き方、板書計画、児童への目配り、机間指導の方法など事前指導で行った模擬授業での学びを評価する回答が、実習期間が長いほど多くみられた。

(7)自由記述項目について

①実習日誌について

実習日誌については、事前に使い方の説明が必要であったかを尋ねる共に、レイアウトについても意見を伺った。事前の使い方の説明については、「必ず必要」または「どちらかといえば必要」と回答した学生が20名(約87%)であった。指導案や教材研究に時間を割く場合が多いため、実習日誌の記録については他の実習に比べ簡易なレイアウトとなっている。そのため、記録の分量や内容についての事前指導を求める声が多くみられた。また、レイアウトについては、「使いやすい」または「どちらかといえば使いやすい」と肯定的な回答が90%以上みられた。改善点として講話の記録スペースを求める要望がみられた。次年度以降の検討事項としたい。

②大学への要望・事前事後指導への要望

事前指導の要望として、模擬授業のより積極的な実施が多くみられた。学生だけでなく、小学校教育の経験のある教員による模擬授業を経験したいとの声も複数みられた。また、実習時期が後期であった学生から後期にも情報共有する時間が欲しかったなどの要望や、実習期間が2週間であった学生から最低3週間は必要であるという意見がみられた。

③実習で最も印象に残ったこと

最後に、実習に対する感想(一部抜粋)を実習期間ごとに記述する。教壇実習(特に研究授業)が最も印象に残っていると回答した学生が多くみられた。

(2週間)

- ・研究授業に向けて放課後準備をしたこと。板書練習を担当の先生と行ったこと。授業後に「先生の授業面白かったよ!」と子どもたちがいてくれたこと(2年生担当)。
- ・行く前は不安でいっぱいでしたが、とても良い先生とクラスに恵まれ毎日がとても充実していた(5年生担当)。

(3週間)

- ・実習で担当した子どもたちと一緒に授業を作り、行ったこと。また、最終日の学活の時間(4年生担当)。

- ・運動会。子どもが主体的に委員会を行い、下学年を動かす、その実践を目にできたことが良い経験になった。教師がそばに寄り添いサポートしながら促す、その立ち位置を学ぶことができた(5年生担当)。

(4週間)

- ・研究授業で、自分の姿を見て子どもたちも一生懸命受けようとしてくれていたことが嬉しかった。また、自分も子どもたちに答えようと思った。協議会ではほとんどの先生が参加して下さり、指導してくれた(2年生担当)。
- ・子どもたちが実習生のわかりづらい授業でも一生懸命手を挙げて答えようとしてくれた(3年生担当)。
- ・研究授業に多くの先生が見に来てくださった。担任の先生が「授業の改善点」、「私への助言」を書く紙を用意してくれ、先生方からたくさんのアドバイスと応援の言葉をいただいた(4年生担当)。

4. まとめと今後の課題

学生の自己評価表を分析することで、多くの学生がこれまでの実習経験を活かして積極的に児童と関わりながら、教壇実習に取り組み、集大成として研究授業に全力を注いでいる様子がわかった。また、その背後には実習校からの丁寧な指導や協力を得ていることもわかった。その一方で、児童理解に努め得られた事柄を、生徒指導の場面や授業で生かすことに困難を感じている学生も多くみられた。このことについては、実習後も現場と関わることや、教員として実践を積むことで徐々に解消されと考えられるが、大学の事前指導においても、学生ならびに教員による模擬授業を積極的に設けてほしいとの要望があったことから、児童の実態に合った授業展開の工夫についても授業内で取り上げていきたい。その他明らかになった課題として、講話の記録スペースを含め、実習日誌についても検討する余地がある。また、実習時期が後期の学生を対象とした夏休み以降のフォローや、実習後についてもきめ細やか指導できるような体制を整えていきたい。

<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.
- 増田有紀 (2015)「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—」、東京成徳大学子ども学部紀要第5号, pp.13-24.
- 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 (2016年12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.

東京成徳大学子ども学部の子育て支援の試み —板橋区児童館での活動を通して—

長 野 麻 子¹、岡 千 春²

1. 本論の目的

本論は東京都板橋区と東京成徳大学子ども学部の子育て支援を基盤として、本論の筆者であり、東京成徳大学子ども学部子ども学科の専任教員長野麻子と岡 千春が学生たちと取り組んだ板橋区児童館での乳幼児とその保護者を対象としたイベント活動（2016年5月～7月）について報告するものである。そして、この活動が地域の子育て支援として、いかなる成果をもたらすことができたかを、活動プロセスの報告とともに、活動を行った学生、訪問先の児童館職員そしてイベント参加者である保護者へのアンケート調査結果を分析することで、検証することを目的とする。さらに、そこから保育士および教員養成大学としての本学子ども学部が地域の子育てにいかなる役割を果たすことができるかという今後の展望について検討していく。

2. 板橋区と東京成徳大学子ども学部の子育て支援活動

板橋区児童館を舞台とするこの子育て支援活動は、2015年冬に東京都板橋区子ども政策課から、東京成徳大学子ども学部へ地域連携を求める要請があったことに端を発する。板橋区はこれまで地域で活動する民生・児童委員、自治会、NPO・ボランティア団体や社会貢献活動を行っている民間企業、大学、研究所等と連携し、さまざまな保健福祉政策を推進してきた区域である。しかし2016年度より、さらに10年後の未来を想定した「板橋区地域保健福祉計画」¹を掲げ、より繋がりのある住み良い地域社会づくりに取り組むという。そしてその計画の子育て支援事業において、本学子ども学部が協力を求められたのである。具体的には板橋区に点在する児童館を教員や学生が訪問し、子ども学部の専門性を活かした交流活動やボランティア活動に協力してほしいという内容であった。板橋区の児童館は2016年度より26館に統合され、「子育て応援児童館CAPS（キャップス）」という愛称のもとにリニューアルされ、乳幼児の親子を主に対象とした子育て支援機能を強化するという。

子育て支援を中心とした板橋区と近隣大学のこのような地域連携は、大東文化大学、帝京大学、東洋大学、淑徳大学、東京家政大学など複数の大学で行われているようであるが、本学子ども学部においては、板橋区との連携がなかったことから、筆者の長野はこの度の板橋区からの要請に関心を抱いた。というのも乳幼児の音楽について研究を行っている長野はこれまでに地域連携を通して、乳幼児とその保護者を対象に子育て支援を目的とした大学の公開講座を企

¹ 東京成徳大学子ども学部准教授

² 東京成徳大学子ども学部助教

画し、継続的に実施した経験があったからだ。²そこでは主に地域の乳幼児とその保護者に大学へ来てもらい、わらべうたや手遊び、リトミック、絵本の読み聞かせの講座を開いたり、小麦粉粘土や陶芸などの制作教室を開いたりした。また幼児教育を専攻する学生を動員し、乳幼児の誘導や手遊び、リトミックの指導の補助、制作の補助などの役割を与え、参加者の親子と学生との交流も図った。参加者の子どもたちが若い学生に手を引かれ、誘導されるだけでも、子どもたちにとっては忘れることのできない非日常の体験である。子どもたちは目を輝かせ、飛び跳ね回り、その姿を眺める親たちの眼差しもひとときわ熱い。さらに学生にとっても公開講座で乳幼児と直に触れ合えることは、日頃の学修を深めることのできる絶好の機会である。乳幼児の参加者を前に、手遊びを披露したり、さまざまな言葉がけをしたりすることは、将来、保育士や幼稚園教諭を目指す学生にとって大きな自信につながる。

このように地域連携に基づく親子向けの公開講座は参加者と大学の相互関係を結び、双方に少なからず良い影響をもたらすことができるため、大学が地域連携に参加する意義は十分にあると考える。しかも今回の板橋区からの要請では、板橋区の児童館を利用することができるため、本学子ども学部の学生たちと児童館を訪問し、来館する乳幼児やその保護者のために学修を兼ねた子育て支援のためのプログラムを計画し、イベントを行えば、相互の間に有意義な場が生まれるのではないかと思いついた。そこで長野は、2016年度から長野と岡が合同で担当する本学子ども学部の新授業「子どもの身体表現Ⅰ、Ⅱ」(2年生対象)に、児童館でのイベント活動を取り入れることで、このことを実現しようと検討した。「子どもの身体表現Ⅰ、Ⅱ」は子どもの表現活動を音楽や身体運動の側面から学び、現場での実践に役立てることのできる授業として新しく開講を予定していたが、この授業の中で、学生が児童館で身体表現を通して乳幼児と関わることができれば、実践的な学修が即可能になる。また岡は舞踊や身体表現を専門領域とし、これまでに幼稚園での身体表現の指導や中高でのダンス部の指導、そして高齢者のダンスセラピーの指導に携わってきた経験を持つことから、岡の協力があれば、児童館でのイベント活動もいっそう特化した内容になると期待した。長野は早速、岡に提案を申し入れ、岡の賛同が得られるや否や、板橋区子ども政策課の担当職員に子育て支援を目的とした地域連携の協力を名乗り上げた。こうして東京成徳大学子ども学部の地域の子育て支援の試みの一つとして、板橋区児童館でのイベント活動が実現に至った。

3. 板橋区児童館でのイベントにおける子育て支援プログラムの計画

2016年度の新学期が始まり、前期開講の「子どもの身体表現Ⅰ」には子ども学部2年生より、総勢17名の履修者が集まった。児童館でのイベント活動を行うことに対し、どの学生にも初回から意欲が感じられた。

まずはイベント活動を行うにあたって、訪問先の児童館と訪問日程を決定した。板橋区の要望で、一カ所だけでなく複数の児童館を訪問してほしいとのことで、訪問先児童館は大学近隣の清水児童館(板橋区清水町)、南板橋児童館(板橋区板橋)、大山東児童館(板橋区大山東町)の3カ所を選んだ。訪問日程は準備期間を考慮し、5月下旬から7月上旬にかけて組んだ。また一度の訪問に履修者17名全員の受け入れが難しいとされたため、学生をA(8名)とB(9名)の2つのグループに分け、交替で訪問することとした。そして実践の強化のため、各グループが2回

ずつイベントを行うことができるよう合計4回(うち清水児童館を2回訪問)の訪問を計画した。さらに5月には板橋区全児童館の総合イベント「わくわくフェスタ」の学生スタッフとしてのボランティア活動にも参加した(本論では「わくわくフェスタ」についての活動は割愛する)。

さて地域の子育て支援のために、また保育士および教員養成課程に所属する学生にとっての実践的な学修のためにいかなるプログラムの計画が可能であろうか。訪問先の児童館との打ち合わせの中で、いくつかの条件が示された。まず、イベントの対象年齢が1歳児であること。およそ10組から20組の親子の参加が想定されること。イベントのスペースが比較的狭い室内であるということ。そして1回のイベントの時間が30分程度の短いものであるということであった。一方、イベントを実施する学生に共通するのは、全員が2年生前期の時点で実習未経験だということだった。つまり学生たちには現場経験がなく、ましてや乳幼児の親子の前に立って発表をすること自体、初めてであった。

このような条件から今回のイベント活動において、長野と岡は次の5つの異なる項目を学生に提示し、およそ1歳児を対象に各々の項目を織り交ぜた複合的なプログラムを計画し、実施することを提案した。その5つの項目とは以下のものである。

- ①手遊び・ふれあい遊び ②絵本の読み聞かせ ③紙芝居の上演
- ④子どもの歌の歌唱 ⑤リトミック

これらは乳幼児の表現活動において、いずれも重要であり、発達に大きな役割を果たすものと考えられる。しかもそれぞれに性質が異なり、それぞれの良さがある。すなわち、これらを織り交ぜてプログラムを作り、乳幼児の集中力が途切れることなく、イベントの内容を豊富でメリハリのあるものにしたいというねらいがある。もちろん親子でそれぞれの良さを知り、楽しんでもらいたいというねらいもある。また学生たちにも、乳幼児の表現に関わる複数の分野を学び、実践のための知識や技術を身に付けてもらいたいという願いがある。

では、これらの5つの項目の特徴や乳幼児の発達への役割や効果はどんなものであろうか。以下に項目ごとに述べておきたい。

3. 1 手遊び・ふれあい遊びの役割

まず、発達段階にある乳幼児にとって、五感を研ぎ澄ませ、全身体的な経験をすることは、すべて認知機能や情緒の発達につながると言える。特に、母子間にみられる身体的同調(コンドンら、1976)³は、乳幼児の諸機能の発達に大きく寄与するものである。乳幼児は、大人の動作を模倣して動いてみたり、歌声・語りかけに反応・同調したり、身体を触れ合わせたりする経験の中で、豊かな感受性や情緒、多様な運動機能が身についていくのである。こうした経験は、いずれ他者の行動や言葉から意図を読み取ったり、相互的な共調によって情動の共有を可能にしたりといった、双方向のコミュニケーションの基礎となる能力を育んでいくといえる。

柴(1993)は、心と身体が区別されず一体である状態を「まるごとのからだ」⁴とし、発達段階にある乳幼児は、心と身体のはたらきが相互的に作用しながら成長していくことを指摘する。保育の現場において、保育者や保護者は乳幼児の身体活動すべてに目を向け、五感を使った豊

かなコミュニケーションの場を作り上げることが求められるといえる。

本稿で取り上げる子育て支援プログラムにおいては、手あそび、リズムあそび、身振りをしながら歌うわらべうた、親子同士のふれあい遊び、絵本を使用した体あそびなどを実行することとし、参加した乳幼児と保護者が、できるだけ全身で遊びを経験し、身体的同調の機会を得られるように計画を行った。

3. 2 絵本の読み聞かせの役割

近年は「赤ちゃん絵本」がブームであり、乳幼児への絵本の読み聞かせの重要性が高まっている。石井によれば、2000年の子ども読書年を機に、イギリスで1990年代に始まった「ブックスタート」(子育て支援&読書推進運動)が2001年に日本でも「NPOブックスタート」によって開始されたことが、その理解と普及につながっていると指摘する。⁵ブックスタートは乳児健診の会場で乳児とその保護者に絵本を手渡す活動であるが、「ブックスタート」のホームページでは絵本のとりわけ乳児への役割を次のように説明している。「絵本は、赤ちゃんにやさしく語りかけ共に過ごす時間を、ごく自然に作り出します。赤ちゃんとの絵本の時間は読むのではなく、分かち合うのだと考えています」⁶ このことは絵本研究者の佐々木も同様に述べており、乳児にとっての絵本が「意味の世界へ入る前におとなとの間でコミュニケーション回路を創り上げるためのものであり、おとなと赤ちゃんを『つなぐものとしての絵本』」⁷ であると説明する。したがって、絵本も手遊びや触れ合い遊びのように乳児にとって、身体活動に直接的に影響し、親子の信頼関係を育む絆のような役割を果たしているといえる。

3. 3 紙芝居の上演の役割

紙芝居の世界にも乳児を対象とした「赤ちゃん紙芝居」のジャンルが存在し、声優で紙芝居実演家の右手によれば「『子育て支援』という社会的ニーズが高まり、子育て関連の施設や乳児保育の場が増えてくる状況と並行して、赤ちゃん紙芝居の出版点数も多くなって」⁸ きたという。また「紙芝居がなま身の人間の声を通して語り合い、心と心を通わせ合ってコミュニケーションをとれる対面文化であるという、紙芝居の特質とよさが赤ちゃん紙芝居を支えている」⁹ と述べ、紙芝居の独特の文化が乳児のコミュニケーションに相応しいものとして考えている。そもそも絵本と同等のものと見なされがちな紙芝居であるが、右手によれば紙芝居は「一枚の紙面を『抜く』ことで物語が展開し」¹⁰、観客が「同じように感じ合える集団の理解である」¹¹ とその特徴を述べる。また紙芝居を「舞台」に入れて、声を出して演じることで、「演劇的な空間を作り出すことができる」¹² と説く。実際に紙芝居は絵本と異なり、そのような舞台の効果を前提として絵が描かれており、言葉は「脚本」として書かれている。紙芝居はその名の通り、芝居として演じ手と観客の間に生き生きとしたコミュニケーションが生まれる特別な世界といえる。

赤ちゃん紙芝居の第一人者として絵本作家、紙芝居作家の長野ヒデ子は、『ころころじゃっぼーん』(童心社)、『うまうままんま』(童心社)など多数の赤ちゃん紙芝居の創作で知られており、わらべうたや詩などを脚本に取り入れ、リズム感のある言葉が特徴的な赤ちゃん紙芝居を発表している。長野ヒデ子によれば、赤ちゃん紙芝居を始め、幼児向けの紙芝居の多くは枚

数が8枚と比較的短い内容で、乳幼児の集中力に合った作りになっているという。しかし「短いだけに、脚本に無駄がなく、解りやすく、それでいて幼児の心をしっかりつかまえるもの」¹³でなければならない、作品の質が問われるのだということを紙芝居の作り手の側として述べている。そして、そのような赤ちゃん紙芝居の効果を次のように述べている。「赤ちゃんは絵が引き抜かれて次の絵が現れてくるということにまず目をみはります。そしてこの舞台にくぎづけになり、演じてくれる人が知っている人の声であるとさらに安心し、しかも自分のために演じてくれることがうれしいのです。どの赤ちゃんも、この舞台の中にはお話の主人公がかくれていると信じているとうたがわず、必ず舞台のうらがわにまわってたしかめに來ます。(中略)きっと絵が絵本より大きいので、よけいに不思議で興味がわくのでしょうか。赤ちゃんは大人よりずーっと想像力と好奇心が強いのだと思います。一枚の動かない絵が生きているようにみえるのでしょうか。」¹⁴ ここでも紙芝居の「抜く」効果、演じ手の声、そして舞台の効果が挙げられているが、赤ちゃんが舞台の裏側に回って確かめに來るという事例に示されるように、紙芝居の上演が乳幼児にとっていかに特別なものであり、想像力と好奇心をかきたてるものであるかが理解できる。また、これは筆者の長野自身が紙芝居を乳幼児の前で上演するたびに遭遇する光景でもあり、大変頂ける。

3. 4 子どもの歌の歌唱の役割

歌うということは、乳幼児にとってはきわめて快感をもたらす本能的な行為といつてよい。0歳児は既存の歌を歌うことはできないが、母親や他者の歌声に反応し、喜ぶ。月齢が上がるごとに一緒に声を出したり、手足を動かしたりする。それだけでなく手を打ち鳴らしたり、腰を振ったりして、リズムをとったりもする。また「まんまんまん」などのリズムカルな喃語を話すようになると、もはや乳児は自ら嬉しそうに歌っているかのようにも見える。そうした発話のプロセスの中で「ママ」や「バイバイ」などの発語がなされ、1歳を過ぎるとさらなる言語の習得とともに、歌を次第に口ずさめるようになる。やがて繰り返し何度も同じ歌詞やフレーズを夢中になって歌うようになる。

乳児は誕生以来「音楽性」を足がかりとした経験を通して育ち、さまざまな能力を獲得して行くと乳幼児の音楽の研究家の今川は述べている。その「音楽性」とは「生きる根源を支えるリズム、人と人、人とモノとの関わり合いにおける共鳴や共感を支える包括的概念」¹⁵であり、心拍、呼吸、歩行から咀嚼、睡眠、食事に至るまでの生命の維持や生活の基本のリズム、そして他者との間合いや共感などを指す。今川によれば、乳児が言語習得ではリズムや抑揚を手がかりとしていることや、成人によって働きかけられる「歌うような声」すなわちマザリーズを好むことを例に挙げ、「広い意味での『音楽性』が乳児の育ちを総合的に支えている」¹⁶という。確かに母親を筆頭に養育者や保育者は乳児に対し、「マザリーズ」での声かけはもちろんのこと、あやしたりなだめたり、寝かし付けたりする時に身体をやさしくさすったり、揺らしたり、ポンポンとリズムをつけて叩いたりする。また鼻歌や子守り歌、童謡なども頻繁に歌う。このような音楽的な声や身体のリズムを伴う働きかけは、ほとんど日常的に本能的に行われており、一方で、乳児に対してだからこそ、そのような傾向になることがいえるのではないか。今川はそのような育ちの中で「声を出すことは、人が人としてつながって生きる大切な行為」¹⁷であり、

「『歌う』ことは人が育つこと、生きることそのものに深く結びついている」¹⁸ と述べ、人間が歌うことの基本にあるもの、そして歌うことの重要性を説いている。それは親子間あるいは他者との間の愛着と信頼関係を築くための重要な行為であるといえる。乳幼児がまだ十分に発音ができ、歌える月齢に達していなくても、乳幼児に歌いかけることは非常に大切なのである。

子どもの歌で乳幼児のための歌にはわらべうたから歴史的な唱歌や童謡、そしてアニメソングなどの現代の歌まで多種多様である。「歌う」という本質からは、手遊びやふれあい遊びなどの際に歌われるわらべうたなどが、乳幼児にとっては最適であると考えられるが、一方で、唱歌や童謡、または最近の子どもの歌もまた多くの価値を含んでいる。例えば身近な動物や植物、季節などを子どものために分かりやすい言葉で歌った歌などは、乳幼児に自然への親しみや愛着を抱かせ、情緒を豊かにする。そして美しい詩やメロディーは心を満たし、歌うことの楽しさもおのずからおしえてくれるのである。日常の中で、親子で一緒に歌うことの喜びほどかけがえのないものはない。

3. 5 リトミックの役割

ダルクローズが創始したリトミックが日本に導入されて以来、日本においてリトミックは幼児の音楽教育として発展し、小林宗作を始め、天野蝶、板野 平、斎藤公子などによりユニークなメソッドが作られた。音感教育の一環として厳格なメソッドが体系づけられているリトミックがある一方で、最近ではベビーリトミックなど親子間の音楽的なコミュニケーションを目的としたものも注目されている。しかしさまざまなリトミックに共通する基本は音楽を耳だけで捉えるのではなく、音楽からリズムを感じ、それを身体の動きによって表現し、理解しようとすることである。すなわちリズムを通じて、音楽に共感するというのがリトミックでは重視される。このことは幼児の想像力や、反応力、集中力、表現力を養うのに役立ち、当然ながら心身の発達に大きな影響を及ぼす。またリトミックの音楽は通常、生のピアノで演奏されるため、リズムや速度に自在に変化を加えることができ、静止から急速な動きまで、ダイナミックに身体表現を作り出すことを可能にする。それはCDの音楽に合わせて、型通りの動きのダンスをすることよりも、はるかに内容性に富み、好奇心を駆り立てる。乳幼児が音楽に好んで反応することは前述した通りだが、1歳児ともなると、音楽に合わせて身体を揺らし、ぴょんぴょん飛び跳ね、興奮して駆け回る。また模倣能力も芽生えるため、リトミックは非常に効果的である。

4. 子育て支援プログラムの指導と実践

下記の(表1)から(表4)は今回実施した板橋区児童館の4回にわたるイベントの概要を示したものである。イベントのプログラムは教員の助言のもと、学生が主体的に決め、準備を行った。AとBの2つのグループの学生は、1回のイベントごとに、「手遊び担当」「読み聞かせ担当」などと役割を決め、それぞれに練習を積み、全体のリハーサルも行った。

児童館でのイベントの様子は参加者の保護者の事前の了承のもと、毎回ビデオに録画し、授業内で鑑賞し、振り返りを行った。また参加者の保護者にイベントの感想を求めるアンケート調査にも協力をしていただき、アンケート内容を通じての振り返りも行った。

(表1)

実施日時：2016年5月20日（金）11:00～11:30 場所：清水児童館 対象：1歳児向け親子 担当：Aグループ
プログラム： 1. 大型絵本読み聞かせ『だるまさんが』 2. ふれあい遊び『いもむしごころ』 3. 手遊び『あたまかたひざぼん』 4. 歌唱『かえるの合唱』 5. 沖縄の子守唄独唱『月ぬかいしゃ』 6. 手遊び『さかながはねて』 7. 手遊び『はじまるよ はじまるよ』 8. 紙芝居上演『まるちゃんあそぼ!』 9. 手遊び『げんこつやまのたぬきさん』

(表2)

実施日時：2016年6月3日（金）11:00～11:30 場所：南板橋児童館 対象：1歳児向け親子 担当：Bグループ
プログラム： 1. 触れ合い遊び『いっぽんばしこちょこちょ』 2. 手遊び『ぐーちょきばーでなにつくろう』（うさぎ、おばけ、めだまやき、ヘリコプター、ねこ、あんぱんまん） 3. 手遊び『とんとんとんとんひげじいさん』 4. ふれあい遊び『あしあしあひる』 5. 大型絵本読み聞かせ『だるまさんが』 6. 大型絵本読み聞かせ『びょーん』 7. 歌唱『ちょうちょう』 8. 歌唱（手遊び）『むすんでひらいて』 9. 歌唱『きらきらぼし』 10. 手遊び『あたまかたひざぼん』 11. 手遊び『げんこつやまのたぬきさん』

(表3)

実施日時：2016年6月17日（金）11:00～11:30 場所：大山東児童館 対象：1歳児向け親子 担当：Aグループ
プログラム： 1. 手遊び『はじまるよはじまるよ』 2. 大型絵本読み聞かせ『たまごのあかちゃん』 3. 手遊び『コロコロたまご』 4. 手遊び『さかながはねて』 5. リトミック ① 輪になって歩く『きらきら星』 ② うさぎ・りす・くま・でんしゃ 6. 沖縄の子守唄独唱・三線『童神（わらびがみ）』 7. ふれあい遊び『いっぽんばしこちょこちょ』 8. 手遊び『げんこつやまのたぬきさん』

(表4)

実施日時：2016年7月1日（金）11:00～11:30 場所：清水児童館 対象：1歳児向け親子 担当：Bグループ
プログラム： 1. 大型絵本読み聞かせ『はらぺこあおむし』『だるまさんが』 2. 手遊び『ばんだ・うさぎ・こあら』『ワニのかぞく』 3. 紙芝居上演『きかんしゃぽっくん』 4. リトミック ① 『さんぽ』に合わせて輪になって歩く ② うさぎ・ぞうになる ③ 『おしりふりふり』に合わせて踊る 5. 『げんこつやまのたぬきさん』

ここでは子育て支援プログラムの具体的な指導内容と実践について、プログラムの項目ごとに述べることにする。

4. 1 手遊び、ふれあい遊びの指導と実践

参加する乳幼児の月齢を考慮し、親子で楽しめるもの、手の形そのものが何かの「表現」となるもの、親しみやすい歌であることなどを基準として手遊びを選出した。

授業内では、歌い方を語りかけるようにすること、お手本となる手の動きはよく見えるようにゆっくり、はっきり見せること、手だけでなく体全体で見せ、表情にも変化をつけること、親子間のやり取りを尊重し、様子を見ながら進め、必要であれば母親へのアドバイスをすることなどを指導した。特に「間」の取り方はコツをつかむのに練習を要したため、子どもが入りやすい合図(「さん、はいっ」など)と身振りのリズムを意識することを重視して助言を行った。



(写真1)手遊び「さかながはねて」

4. 2 絵本の読み聞かせの指導と実践

イベント内での読み聞かせであることを考慮し、大型絵本を対象として選出した。選出理由として、登場人物の動きが大きくわかりやすいこと、子どもがひきつけられる内容であること、色彩が豊かで視覚的な刺激があること、リズムがあり、復唱しやすいフレーズが含まれること、などがあげられる。

授業内では抑揚を意識した読み方の練習を行い、ページをめくるタイミング、登場人物に合わせた体の動きや提示の仕方を探求した。児童館へは大型絵本をのせる譜面台を持参したため、学生が子どもの方を向いて体を動かしながら読み聞かせを行うことが可能となった。

特に『だるまさんが』(かがくい ひろし、ブロンズ新社)『びょーん』(まつおか たつひで、ポプラ社)の2冊については、絵本の中の「だるまさん」や動物たちがさまざまな格好で動きを見せており、子どもがそのまねをして多様な動きを引き出すことができる点が特徴であるといえる。したがって、子どもの動きをより引き出すべく、絵本の絵と対応した動きのお手本を学生が見せる必要があり、大げさな動きの見せ方や表情を豊かにする指導を行った。また、次のページへの期待感や、フレーズのリズム感を強調させるような抑揚のつけ方は何度も繰り返し練習することとなった。さらに、オノマトペの強弱や抑揚にはいくつかのバリエーションをもたせ、オノマトペだけでも子どもがひきつけられるような工夫を促すようにした。

学生の傾向として、「読む」ことのみに集中し、速くなってしまうたり、顔を上げずに読んでしまったり、体の動きが小さくなってしまったり、ということが多く見られたため、参加者全員に全身で語りかけるよう指導を行った。



(写真2) 大型絵本『びょーん』の読み聞かせ

4. 3 紙芝居の上演の指導と実践

学生たちにとって紙芝居を上演するのは、全員初めてのことであった。「赤ちゃん紙芝居」を中心に、乳幼児向けのお薦めの紙芝居を複数見せて紹介した後、学生たちが選んだのは『まるちゃんあそぼ!』（脚本・絵 長野ヒデ子、童心社）と『きかんしゃぼくんと』（脚本・絵 とよだかずひこ、童心社）の2作で、それぞれ異なるイベントにおいて上演した。いずれの作品も言葉のリズムに特徴があり、テンポよく楽しく演じることがコツである。紙芝居は通常、演じ手が一人だが、今回は学生二人が二役に分かれて共同で演じた。紙芝居の内容は理解しやすく、担当した学生は練習の際に、気持ちを込めて、抑揚をつけながら演じようとする姿勢が見られたが、しかしながら声が小さく、紙面を抜くタイミングも悪かった。そこで演じる際に、脚本に出てくる重要な言葉や強調すべき言葉を再度確認し、呼吸を意識しながら声を出すようにと助言した。また観客の反応を見ながら、間を大事にし、紙面を抜くことも指導した。練習を重ねるうちに、学生たちはある程度の声量が出るようになり、本番でも落ち着いて演じられるほどに達した。しかし観客が1歳児の場合、ざわついたり、動き回ったりすることがたびたびあり、子どもたちを集中させながら演じるにはさらなる工夫と努力が必要であろう。



(写真3) 紙芝居『まるちゃんあそぼ!』の上演

4. 4 子どもの歌の歌唱の指導と実践

学生たちは保育士資格や幼稚園教諭免許の取得のため、1年次より子どもの歌の弾き歌いを学修している。その成果を少しでも試すことができることに、学生たちは非常に意欲的であった。しかしイベントの流れの中でどんな歌を歌い、またどのように乳幼児と保護者を歌唱に導くかということが問題であった。まず選曲の基準として、イベントの時期に合った季節の歌を取り上げること、そして1歳児が実際に歌えなくても、興味を持つことができ、また部分的にでも口ずさむことができるような歌を選ぶこと、さらに保護者に馴染みがあり、子どもと一緒に歌いたいと思えるような歌を選ぶことを助言した。そこで学生たちが選んだ歌は『かえるの合唱』『ちょうちょう』『むすんでひらいて』『きらきらぼし』などであった。そして、これらの歌を歌う際に、簡単な身振りも添えることを提案した。学生たちはピアノ伴奏の担当と、身振りの担当に分かれ、身振りの担当者は『かえるの合唱』にはかえるのように飛び跳ねる身振りや、『ちょうちょう』にはちょうちょうのように両手を上下に大きく羽ばたかせる身振り、『きらきらぼし』には星がまたたくように手を上に挙げてきらきらさせる身振りを考え、子どもたちが真似をしながら、その対象になった気持ちで、楽しく歌える工夫を施した。また『むすんでひらいて』では歌詞の「そのてをうえに」と歌うところで、手を横にし、飛行機になって飛ぶ身振りを加えるなどのアレンジも行った。『むすんでひらいて』はそもそも手遊びを含んだ歌だが、ピアノ伴奏を独自にアレンジし、『ちょうちょう』と『きらきらぼし』の間に挟み、メドレー風につなげた。そして子どもたちに身振りを促す声をかけながら、結果的にリトミックのような歌と身振りの表現に仕上がった。本番でこのようなアレンジをした歌唱を行ったことで、乳幼児や保護者からは積極的に参加し、楽しもうとする姿勢が見られた。

プログラムには沖縄の子守唄の独唱も取り入れた。これは履修者の中に沖縄出身で沖縄民謡を専門的に学んでいる学生がおり、会話の中で沖縄のわらべうたの話題が出たことから、沖縄の子どもの歌も紹介しようということになった。『月ぬかいしゃ』『童神(わらびかみ)』という沖縄の子守唄をこの学生が担当する2回のイベントの中で、それぞれ1曲ずつ歌い披露した。歌詞が沖縄の方言のため、すぐに一緒に歌うことは難しいため、本番では学生の独唱を皆で鑑賞するという形をとったが、これが逆に効果的であった。沖縄の言葉が沖縄の民謡音階の旋律とリズムに乗って、ゆったりと流れ、それまで活動的であったイベントの雰囲気を一変させ、歌が癒しの空間となったのであった。初めて聞く子守唄の響きに小さな子どもたちは耳をすませ、保護者は子どもを抱いて、音楽に合わせて自然に体を揺らせていた。1回目のイベントでの独唱が好評だったため、2回目は学生が三線を持参し、三線の伴奏に合わせて歌った。参加者の手拍子も途中から加わり、特別なイベントとなった。



(写真4)『きらきらぼし』の歌唱

4. 5 リトミクの指導と実践

子育て支援プログラムにリトミクの実践を提案したものの、学生たちはリトミクをほとんど知らず、要領を得るのに苦労をしていた。しかしリトミクの楽しさは学生たちが実際にやってみて、気づいたようである。学生たちに提案したリトミクの具体的な実践内容は次のものである。

- ①ピアノに合わせて輪になって歩き、全員で一緒に歩く楽しさを味わいながら、音楽から身体の基本的なリズムを感じる。
- ②乳幼児に馴染みのある動物や物を異なるキャラクターから取り上げ、対比のある動きを親子で表現し、楽しむ。

このように親子で比較的簡単に楽しめるものを提案し、学生たちにはピアノ、声掛け、身振りの担当にそれぞれ分かれ、共同で練習に取り組むよう指導した。しかしリトミクの核でもあるピアノが学生にとっては課題であった。ピアノに自信のある学生がピアノ演奏を担当したが、即興で弾く技術はほとんど持っておらず、単純なフレーズやリズムさえもオリジナルで考案し、弾いて見せることは本番までの限られた時間の中では不可能であった。そこで乳幼児向けのリトミクのテキストである『楽しみながらからだを動かす1～5歳のかんたんリトミク』(神原雅之監修、ナツメ社)を使用し、楽譜に倣って練習にあたった。このテキストから『うさぎ・くま・りす』(136頁)、『電車ごっこ』(82頁)を取り上げた。さらにその変化形として『ぞう』も考案した。また導入の輪になって歩く部分のテーマ曲には、学生の自らの提案で、『きらきらぼし』『さんぽ』を取り上げた。こうして何とかピアノの練習が仕上がり、乳幼児や保護者に動きや身振りを促し、リトミクを盛り上げるための声掛けの工夫も考えた。身体の動きは1歳児にとっては学生たちが示すうさぎやりす、くまの動きを模倣することや、さまざまな速度の電車の動きを真似ることが一つの目安となる。しかし、あくまでも違いを楽しむということ

や、親子あるいは参加者全員で楽しむということを主眼とし、単純な動きに徹するように指導にあたった。本番では、当日の参加者が予想以上に多くなり、やや窮屈な感があったため、安全にできるように、学生たちは走り回るなどの早い動きは避けて、参加者の状況に応じて、演奏の長さや順番に変更を加え、臨機応変に進めることができた。



(写真5) リトミックスの風景

5. 子育て支援プログラムの成果

5. 1 アンケート調査の概要

調査(1) 保護者へのアンケート調査

先述した計4回のイベント終了後に、参加した保護者を対象としてアンケート調査を実施した。4回のイベントを通し、延べ82名より回答を得られた。アンケート調査における質問項目は以下のとおりである。

- ・参加者（保護者）の年齢およびお子様の月齢
- 【質問1】 イベントの内容の満足度
(満足している／やや満足している／やや満足していない／満足していない 理由等があればお書きください)
- ・わらべうた・ふれあい遊びについて
- ・絵本読み聞かせ・紙芝居上演について
- ・歌について
- ・リトミックスについて
- 【質問2】 イベントを担当した大学生の印象について
親しみや好感が持てる／親しみや好感が持てない／その他
- 【質問3】 どんな子育て支援を希望されますか？
- 【質問4】 ご意見・ご要望などがございましたら、ご自由に書いて下さい。

調査(2) 児童館職員へのアンケート調査

活動終了後、児童館職員にアンケート調査への協力を求め、5名から回答が得られた。質問項目は以下の2点であり、自由記述形式とした。

- 【質問1】 東京成徳大学子ども学部学生によるイベントの感想をお聞かせください。
- 【質問2】 保育者養成校に、地域の子育て支援に期待することなどがあれば、具体的にお聞かせください。

調査(3) 学生へのアンケート調査

全てのイベント終了後、授業内において参加学生を対象にアンケート調査を実施し、16名から回答が得られた。質問項目は以下の3点であり、自由記述形式とした。

- 【質問1】板橋区児童館で親子向けのイベントを実施した感想を自由に述べてください。
- 【質問2】児童館で今後、イベントを実施するとしたら、どんなことをやってみたいですか？またはどんなことをしたらよいと考えますか？具体的に書いて下さい。
- 【質問3】東京成徳大学子ども学部（教員、学生を含む）が周辺地域の子育て支援において、どんな協力をするのが可能だと考えますか？

5. 2 調査結果

5. 2. 1 イベント参加者へのアンケート調査結果

まず、調査(1)より、今回の児童館でのイベントに参加した親子の年齢層を以下に示す。

(表5)

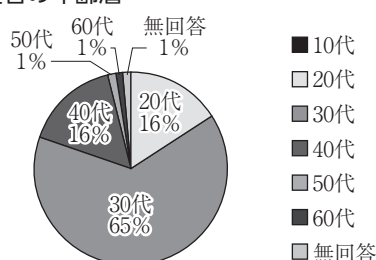
保護者の年齢層	10代	20代	30代	40代	50代	60代	無回答
合計人数	0	13	53	13	1	1	1

(表6)

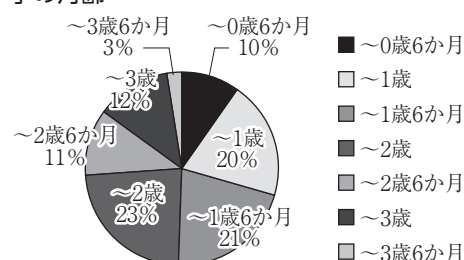
子の月齢	～0歳6か月	～1歳	～1歳6か月	～2歳	～2歳6か月	～3歳	～3歳6か月
(人)	8	16	17	19	9	10	2

(図1)

保護者の年齢層



子の月齢



今回実施したイベントには、30代を中心に20代から60代の幅広い年齢層の保護者が参加し、子どもの月齢は1歳前から2歳の間に集中しており、3歳以上の子どもはあまり見られなかった。このことは、当該イベントが幼稚園入園前の月齢の子をもつ保護者に特に需要があることを意味していると考えられる。

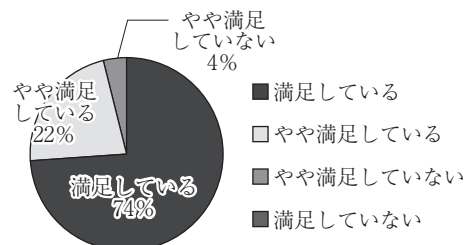
次に、【質問1】で得られたイベントの内容に対する回答を以下に示す。

(表7)

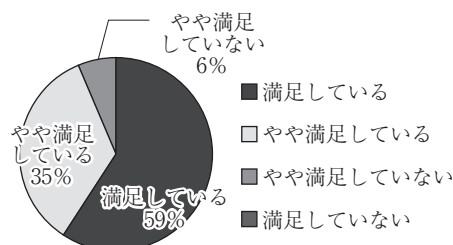
	満足している	やや満足している	やや満足していない	満足していない	50代	60代	無回答
①わらべうた・ふれあい遊び	60	18	3	0	1	1	1
②絵本読み聞かせ・紙芝居上演	48	28	5	0			
③歌	27	3	1	1			
④リトミック	35	12	3	0			

(図2)

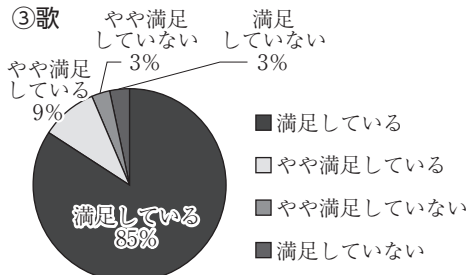
①わらべうた・ふれあい遊び



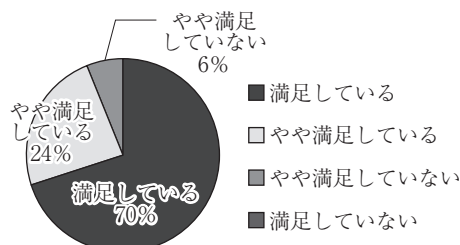
②絵本読み聞かせ・紙芝居上演



③歌



④リトミック



イベント内容の満足度について、各項目とも「満足している」が最も多い結果となった。すべての項目において「満足している」「やや満足している」が約9割を占めており、保護者の高い満足度が得られたことが示唆された。特に①わらべうた・ふれあい遊び、③歌においては満足度が高く、対して②絵本読み聞かせ・紙芝居上演、④リトミックにおいてはやや満足度が低いことがわかる。このようなプログラムごとの満足度の選択理由は、自由記述欄の回答に表れている。

①わらべうた・ふれあい遊びでは、「満足している」理由として、「歌をとおしてふれあえてよかった」「娘が楽しそうにしていたから」といった回答が見られた。「やや満足していない」理由としては、「子どもがあまり見ていなかった」「まだ少し早かった(月齢的に)」があげられた。

②絵本読み聞かせ・紙芝居上演について、「満足している」「やや満足している」理由としては、「大きい本と学生さんの上手な話し方でひきつけられていた」「2冊とも喜んで聞いていた」との回答が得られ、「やや満足していない」理由として、「声が小さくて聞こえなかった」「子供が多く、見づらかった」ことが挙げられた。

③歌について、「満足している」「やや満足している」理由として、「まねしてうたいやすかった」「生歌素敵でした」といった回答が得られた。「やや満足していない」「満足していない」理由として、「途中、子どもがあきはじめてしまったため」「子どもがあまり見ていなかった」との回答が得られた。

④リトミックについて、「満足している」「やや満足している」理由は自由記述欄への回答が得られなかった。「やや満足していない」「満足していない」理由として、「ピアノが自信なさげだった」「どうやって動き回るのがよくわからなかったから円をえがいてとか言った方がよい」との回答が得られた。

このように、各プログラムによって満足度にやや偏りがあり、子どもたちの反応や学生の習熟度等が反映しているとみることができる。

【質問2】大学生の印象については、参加者全員から「親しみや好感が持てる」との回答を得た。大学生の印象について、自由記述では「みなさん明るくてとても楽しめました」「清潔感があってよかった」「子供達への声かけも優しくて安心できました」「皆ニコニコ笑顔で娘も楽しそうでした」等の回答が得られた。

次に、【質問3】「希望する子育て支援」【質問4】「意見・要望」について、得られた回答を以下に示す。

(表8)

【質問3】 希望する子育て支援	【質問4】 意見・要望
＜のびのび＞ のびのびと素直に／自由にのびのび のびのび育てたいです／のびのび ＜身体・音楽活動＞ ベビーマッサージ／一緒に体を動かすあそび 体を動かすあそび／リズムが良く、大きく動けるもの 手あそびや歌などを教えてほしい／音楽に合わせた動き 体を動かすことのできるスペースがほしい 体を動かす活動の機会を作って頂きたいです。 もっと読み聞かせをしてほしい ＜親子で楽しめる＞ ママと一緒に楽しめて、家でもできるものだと嬉しい 子どもも大人も楽しめるようなもの 子どもも大人も皆が楽しめる場所をもっと広げたい 家ではできない遊びを希望します 子供が楽しめるイベント（一緒に遊べる遊び） 一緒に遊べるイベント ＜月齢に合わせた内容＞ 0歳でも一緒に楽しめる遊びを教えてください 0歳児のイベントを開いてほしい 月齢に応じたプログラムの充実／年代を分けてほしい ＜発育・知育＞ 発育をのばすあそびを教えてください 知育的活動（2名）／知育的活動 英語とかも ＜色々な体験＞ 子どもの遊び場が少ないので、色々な体験をさせてもらえる機会があるとうれしいです。 自然体で色々な事に興味を持てるよう提供提示してあげたい ＜子ども同士の遊び＞ 子ども同士仲良く遊ぶ／お友達同士でも遊べる事 ＜保護者の学び＞ 母親のリラックスできる時間を作れたらいいなと。 たくさん学びたい／優しいだけではなく、めりはりのある誉めと叱り	＜声の大きさ＞ もっと声が大きかったらもっと良かったと思う もう少し声が大きいいと良いなと思いました。とても楽しい時間をありがとうございました 全体的に声が小さかったです。一言目をはっきり発音しないと自己紹介も聞こえにくかったです。子供も楽しんでいました。ありがとうございました。また遊んでください。 ＜肯定的＞ とても楽しかった。アイデアが良かったです。皆さん笑顔で親しみやすかった。 一生懸命子どもたちを楽しませてくれて、ありがとうございました。おりがみのプレゼントも喜んでいました 今日みたいなイベントがもっと増えたら子どもたちも刺激になっていいと思う じっとしていない時もあるが、自分が楽しい時は参加していた。特に、動く（走っていた方が好き）。 最後の5分ほどしかイベントに参加できなかったのも何とも言えませんが、ふれあいあそびが好きなので、若い方とのふれあいや、こういう企画が定期的にあると嬉しいです。 どんどん開催してください。 忙しいとは思いますが、また来てください 定期的にやってほしいです 手遊びなど、表情豊かで上手だなと思いました。 親子共々楽しめました。ありがとうございました。 ＜開始時間＞ 10時ごろからがいいです。また来てください。 ＜学生のかかわり方＞ お姉さんたちともっと直接会話しながら遊べるといいかなと思います 子どもに触ってはいけないのかもしれませんが、遠慮せずもっと触れてみては、と思いました。親は楽しかったです 学生さんの服装が同じTシャツや色がそろっていると（明るい色で）わかりやすく、声をかけやすいかな 異年齢の集まりなので声に強調をつけてひきつけたり、子どもが興味を示すものがあるとよいかも ex）ぬいぐるみとか

<保育施設・公園施設> 安い一時保育、保育園増／保育園が増えるといいです 児童館の充実（幼稚園に入る前の）、公園遊具の整備 <その他> 定期的にこのようなイベントあるといいです 今のままでも満足です	
---	--

（表8）に示すように、子育て支援として求められている事項は多岐にわたっている。その中でも、体を動かす遊びや音楽を使った遊び、親子が一緒に楽しめるような遊びは需要があるといえる。月齢に合わせた細やかな対応も求められていることが分かる。また、今回行ったプログラムに対しては、肯定的な感想が多く見られたものの、学生の声の大きさや子どもとの接し方に対しては改善が要求されている。

5. 2. 2 児童館職員へのアンケート調査結果

調査(2)で得られた、児童館職員へのアンケート調査結果が以下のとおりである。

（表9）

【質問1】 イベントの感想	【質問2】 保育者養成校に、地域の子育て支援に期待すること
参加者の年齢差があり、プログラムの進めにくさもあったと思います。その時に行っているもの以外は、子どもの目にふれないようにするなどの工夫をするといいです。 学生の方の一生懸命な様子は、よく伝わってきました。今回のすてきな笑顔を大事にしてがんばってください。	板橋区を含め、地域の子育て施設でのボランティアなど、学んでいることを活かしての支援を期待します。 先日のわくわくフェスタ2016、ご協力いただきありがとうございました。
学生の方たちがいっしょうけんめい準備をされていて感心しました。限られた時間の中で流れるようなプログラムをこなすことは難しいかと思いますが、プログラムの「間」のとり方を工夫すると、もっとすばらしいものになると思います。	夏休みなどに、ボランティア活動をする、「経験」や「引き出し」が増えて良いのではないのでしょうか。
今日はありがとうございました。学生さん達がニコニコ明るくはつらつと活動している姿を見るだけで、参加者保護者もウキウキとした気分になったことと思います。また、良く練習もして来ていただいたのだろうなと思いました。 ※児童館は、保育園児のような個別対応ではない活動の場合、子どもと目線を合わせるため座ってしまうと、後方の参加者にリーダーが見えない→集中力もたない。 ※前の方にいる参加者に対応ばかりでなく、全員と目線を合わせるようにすると良い。	地域の子育てをしている方のニーズをきちんと把握し、対応できる保育士さんになるといいと思います。それには、まず、全体的な子育て環境の現状や課題を明確にすることか…と思います。 今日はありがとうございました。
明るく、はつらつとした雰囲気でもとても楽しかったです。ただ、今回のように人数が多い時は、すわって話をすると（リーダーの人が）前にいる一部の子だけになってしまい後ろにいた参加者には少し伝わりにくかったです。	このような企画がもっとあればよいと思います。また、5月のわくわくフェスタのような地域の子育てイベントに参加されるのもとても良いことだと思います。

・次々とあそびが展開されていたが、全体的に手遊び系が多かったので、動的な遊び（歩く・走るなど）が組み込まれていると良い。 ・学生に名札があると良かった。 ・前に出る学生は2人いれば、1人が立って見本を行うと後ろの方も見やすい。また、見本の学生は、参加者と向き合っている時は左右逆に行うと良い。（ex.グーチョキパーでなにつくろうの「みぎてはパーで」等で、見本は左手で行う等） ・譜面台に触ろうとしている子どもがいたので、プログラムを担当していない学生がフォローできると良い。 ・全体的には、保護者も利用者も、とても喜んで参加していて、楽しい雰囲気だった。	大学生が子育て支援に貢献されるのは大変有意義な事であり、乳幼児親子にとっても、日頃できない貴重な経験になります。大学生と乳幼児親子の交流を通して、双方に様々なメリットがあると思いますので、色々な関連機関と連携を図りながら地域の子育てを支援していただけるといいと思います。
---	--

(表9)のように、児童館の職員にとって、学生による子育て支援プログラムには肯定的な印象があり、今後も実施を希望する一方で、プログラムの進行や学生の状況に対しての指摘も見受けられた。これは、保育者養成校によるこうしたイベントが、地域の児童館にとっても需要があるということを示唆している。しかし、イベントを学生自身が主導できるようにするには、職員の指摘事項にもみられるように、より多面的で丁寧な指導が必要であるといえよう。

5. 2. 3 学生へのアンケート調査結果

調査(3)による、イベントに参加した学生へのアンケート調査結果を以下に示す。

(表10)

【質問1】 イベントを実施した感想	【質問2】 今後、イベントを実施するとしたら、どんなことをやってみたいですか？またはどんなことをしたらよいと考えますか？	【質問3】 子ども学部（教員、学生を含む）が周辺地域の子育て支援において、どんな協力をするのが可能だと考えますか？
実際に子どもたちの前に出ると、予想外のことが多くて、予定通り、練習通りにはなかなかいかないものだと思います。子どもたちの反応は予想が難しいので、何度もこのような企画に参加することで上手な対応が身についていくのだと感じました。反省点は尽きないと思いました。	楽器の演奏や歌、ちょっとした運動会のようなもの、お祭り（ヨーヨーつりやわなげなど）、造形遊び（空き箱を使って作れるもの、フィンガーペインティングなど）。完全参加型のイベント	近辺の障がい者施設や特別支援学校、幼稚園、保育園、児童館などにボランティアに行く。またはそのような施設を大学に招き、大学の方でイベントを行う。
楽しかった。0, 1, 2歳児と実際に触れ合う機会が無かったのもとても良い経験になった。DVDなどで見る0, 1, 2歳児とはイメージなどが違う部分が多かったし、どこら辺までが難しくてどこら辺までならできるのか、などのイメージや知識がついたことがよかったと思う。 また、自分の動きがどうか、声かけの内容や声の大きさなどがビデオを通して確認できたことによって課題や改善点などが見えたところがよかった。	今後また今回のようなイベントがあるとしたら、年齢を1つにしばって、その年齢の発達段階に合わせた手遊びや声かけなどを考えて実施したいと思う。年齢が決められていれば、絵本や紙芝居も選びやすいと思うので対象をしばったイベントを実施したいと思う	ボランティア

【質問1】	【質問2】	【質問3】
私は人前へ出るのがあまり得意ではなく、苦手なので、最初はイベントも不安でしたが、行ってみたら不安であったのは変わらないんですけど、でも、実習前というのもあって、とても良い経験になりました。子どもたちの前での演じ方、子どもたちへの手遊びの仕方など、またリトミックというこの授業でしか受けられないというのが魅力であり、学べたのが良かったなと思っています。また、児童館でできるということも本当に親子とかがかわらないといけないので、とても良い経験になりました。	もっと、リトミックや絵本や手遊びに特化した、絵本ならそれだけなどのイベントもいいと思います。	先生方や子どもについて専門的に学ばれている方に子育て相談や、学生たちも、子どもたちへ、手遊びなどのワークショップ的なものができると思います。
とても楽しかった。幼稚園には行ったことがあり、3歳以上の幼児とはかかわったことがあったが、0、1、2歳児とかかわるのはほぼ初めてだったし、多年齢児があつまる場で、みんなで行うことのできる遊びを考えるのが良い経験になったと思う。子どもたちとのかかわり方についてもイメージができるようになったし、てあそびのレパトリーを増やすきっかけや、リトミック活動についての動きの知識が身についたと思う。子どもだけでなく、お母さんの状況を見ることができ親子でのかかわりの大切さを再認識した。	休日に父子向けイベントを行ったらいいと思う。平日だと父親がかかわりをもつのは難しいから、そのような援助をしていったらよいと思う。	学校で子どもが参加できるイベントを行う（お祭りetc）。
受けが良かったように感じた。	外で遊ぶ	学生が子どもたちを見てて、親たちだけで話し合うスペースを作る。
きっと普通に過ごしていたら児童館でイベントをやる経験なんてあまりないと思うので、貴重な体験ができてよかったと思います。実際に初めて会う親子に関わることで大変なことや課題もわかり、また次にどうしたら良いかを考えることもできました。	ある程度年齢の高い子が集まっていたら、シルエットクイズなどヒントを手掛かりにする遊び	何度か交流会を開いたりボランティア等に参加する
お子さんと親御さんがたくさんいすごく盛り上がりました。アンケートにもたくさん良い評価が書いてありとてもうれしかったです。子どもたちもすごくかわいかったです。	リトミックのイベントをし、みんなで体を動かし遊びたい。この前の児童館でリトミックをやってみてすごく楽しかったから！	学校でもイベントを実施し、学校の近隣の子どもや親御さんとの交流を深めればよいと思う。
楽しかった。	特になし	ボランティア。
子どもたちと楽しむことができ、とても充実した。またやりたいと思った。	新しい手遊び。→有名な手遊びだけでなくあまり知られていない手遊びをやってみたい。	もっとたくさんのこのようなイベントを増やすこと。
自分の力量が知れたし、緊張を経験したことがこれからの実習への自信になった。みんなと仲良くなれたし、楽しかった。もっと多くの手遊びを教えてほしい。	子供番組の体操がしたい。3、4、5歳がいる場合、ゲームなども一緒にやりたい（チーム戦とか）。	今回のような訪問やボランティアは両者良いところがあるため続けていきたい。

【質問1】	【質問2】	【質問3】
実際には9人もいたし、授業の1コマ分もないくらい短い時間だったから何とかなったけど、ボランティアやアルバイトでもっと長時間になったらどうしようと思った。色々な不安があったけど、実施後のアンケートで「次はこうしよう」と参考になったり、自信に繋がったので良い機会だったと思います。	子ども祭りみたいな感じの。	ボランティアに参加する。
初めてだったので純粋に楽しかったです。けれど同時に不安も増えました。さわいで走り回ってしまう子が多い中、自分は保育士になったら担任をもってやっていけるのか、と悩んでしまいました。でもやはり子どもたちの笑顔は私たちのエネルギーになるなと思いました。もっと経験をつみたいです。	・もっと子どもたちと直接関わることでできるイベントをしたい。 ・製作物をいっしょにしてみたい。折り紙や紙コップを使って～など。	土日など体育館を使って遊ぶ場所の提供をする。(学生も一緒に遊ぶ) 又は、児童館訪問のように、手遊びや絵本の読み聞かせをする。 子どもたちと学生で遊んでいる間にママ友を作って悩み相談ができる時間を設けられたらいいと思う。
自分が人前に立った時、どれぐらいまでできるのか、自分の実力を知れて、反省点、改善点がわかった。	手遊びや絵本などはやったから、実習で使えるような工作などもやってみたい(子どもたちと作る)。時間があればそれを使って遊びにつなげたい。	(無回答)
実際に子どもや保護者の人の前でやってみて、学校で学んでいるだけでは身につけることのできないものや、自分に足りないもの、どうすればいいのかなどを知る機会になりました。とても自分のためになるいい機会になりました。	もう少し長い時間を子どもたちと関わっていききたい。	(無回答)
実習前にあのような場に立って出来たのは、すごく良い経験ができたので良かったと思いました。子どもたちだけでなく、保護者の方もいたので、子どもと保護者、両方の対応の仕方も学べたと思いました。	「わくわくフェスタ」でやったようなことをまたやりたいと思いました。あのような場だと色々な幅の年代が来るし、色々な子も来て、かかわりができるので、良かったです。また機会があったらやりたいです。	周辺の地域の子育て施設へのボランティア活動。
良い経験になった。授業の中でボランティア体験ができたのが良かった。	今までみたいなこと 対象年齢2歳～ もやってみたい	障がい者施設のボランティア、文化祭で親子が楽しめる企画をすること 図書館を地域の人も利用できるようにすること 児童館のような取り組みを学校ですること

保育現場での実習が未経験である学生にとって、当イベントは貴重な実践の場となったことが分かる。特に、普段接する機会の少ない保護者や、0～2歳の子どもたちと関わることができ、「親子同士のかかわりの大切さ」や、保護者への対応の仕方などを直接的に学べたことに対して達成感が感じられている。また、大人数の親子の前に立つという経験をするにより、自らの声や話し方、身振り、表情の特徴・癖に気付き、よりよい指導へ向けた自己分析のきっかけを作ることへもつながったといえよう。「親子で楽しめる」という点を重視し、制作やゲームなどのプログラム実施にも意欲が感じられ、今後へつながる活動であったと考えられる。

6. 今後の課題

今回のイベントに際し、1歳児対象のプログラムを想定して計画していたが、実際には1歳に満たない子どもも参加がみられたため、今後は幅広い月齢に対応可能なイベントを計画していくことが求められよう。このことを踏まえ、保護者82名および児童館職員5名へのアンケート調査をもとに、今後の課題・改善点を考えていきたい。

まず、イベントプログラムのさらなる工夫が必要である。保護者のニーズを考慮し、音楽を使用した活動や、体を大きく動かすような活動を増やすことが課題として考えられる。プログラムの構成・順序についても、子どもたちが飽きずに集中できるような展開を吟味するべきだろう。また、0～1歳児であれば親子のかかわり、2歳以上であれば子ども同士がよりかかわれるような活動を取り入れていきたい。

次に、授業内での学生への指導をより丁寧かつ具体的に行う必要がある。今回のアンケートで指摘を受けた部分に留意し、緻密な指導とリハーサルを行うことで改善が期待できる。特に、声の大きさ、間の取り方、身振りの大きさ、抑揚の付け方に関しては、教員が手本を提示したり、学生同士でチェックをしたりしながら進めていきたい。今回、学生はリトミックに初めて挑戦しているが、授業内でより多様なリトミックを知り、実践可能な状態まで練習する必要性が感じられた。また、子どもの集中力をなくす要因を取り除き、子どもの注意をひきつけるような工夫は例を示しながら学生に学ばせたい。

今回、イベントの様子はすべてビデオカメラでの撮影を行い、学生が後日鑑賞することで自らの課題の発見へつなげている。こうした映像を用いた自己分析はある程度の効果が認められたため(表6)、今後も継続すべきと考える。可能であれば、リハーサルの時点から撮影を行い、早い段階から学生の自己分析を行うことも効果的であろう。また、イベント本番を迎える前に、活動のプログラムの意義を学生自身がよく理解していることが求められる。講義や映像鑑賞を通し、学生たちの活動がもたらす効果や保護者のニーズ等について考えを深めていきたいと考える。

7. 終わりに

板橋区児童館でのイベント活動へのアンケート結果を受けて、学生たちによる子育て支援プログラムは、その方法や技術においてはまだ初歩的段階であり、計画や指導の面ではさまざまな反省と改善の努力が必要があるだろう。しかしながら現場経験がまだない学生たちが、地域の児童館と来館者の親子の方々に受け入れられ、イベント活動を行う機会を持てたことは、学生にとっても本学部にとっても、限りなく幸運なことで、きわめて有意義であった。何よりも学生たちは児童館を訪問し、児童館という子育て支援の現場に居合っただけで、とりわけ都市部の子育ての現状や母子関係、さまざまな月齢の乳幼児の動向、保護者の視点など実に多くのことを学んだことであろう。

そしてイベントでのさまざまなプログラムの実施については、当然ではあるが失敗を経験し、その反省から次の活動への改善の努力が生まれ、新たな展望が開かれるわけであり、イベントの参加者の保護者や児童館職員の方々のアンケートにおける声が叱咤激励として非常に力になったといえる。実際、学生たちは保護者の方々のアンケートを目にし、一喜一憂しながらも

冷静に受け止め、次のイベントのために努力を積んだ。その結果、保護者の方々から、少なからぬ好評価をいただくこともできた。このように地域と大学の連携と交流が当事者たちの声や意見の交換の中で、深まっていったということもまた意義深い。

板橋区児童館訪問はこの後、後期も継続して行われ、次年度についても板橋区からすでに打診があり、計画に向けて検討中である。今回は児童館を訪問し、イベントを行うという形での子育て支援を試みたが、この他にもさまざまな取り組みの可能性について考え、地域連携に役立てていければと思う。

【注】

- ¹ 「板橋区地域保健福祉計画 地域でつながるいたばし保健福祉プラン2025 (概要版)」板橋区福祉部管理課発行、2016年。
- ² 立教女学院短期大学幼児教育研究所主催「土曜講座」の企画運営および講師担当を2009~2011年、2013~2014年において行う。同講座を杉並区子育て応援事業に登録し、すぎなみ子育て応援券の利用による参加も可能とした。当公開講座の内容については以下に報告がある。長野麻子「土曜講座2010年度活動報告」『立教女学院短期大学幼児教区研究所紀要』第13号、38-43頁ほか同紀要第14号、第17号。
- ³ Condon, W. S. 1976 An analysis of behavioral organization. Sign Language Studies 13, pp.285-318.
- ⁴ 柴眞理子1993『身体表現～からだ・感じて・生きる～』東京書籍 63頁
- ⁵ 石井光恵 2013『ベーシック絵本入門』ミネルヴァ書房 52-53頁
- ⁶ NPOブックスタートホームページより。<http://www.bookstart.or.jp/about/point.html>
- ⁷ 佐々木宏子 2006『絵本は赤ちゃんから：母子のよみ合いがひらく世界』新曜社 30頁
- ⁸ 子どもの文化研究所編 2011『紙芝居—子ども・文化・保育：心を育てる理論と実演・実作の指導 紙芝居テキスト—演じ方のコツと基礎理論』一声社 70頁
- ⁹ 前掲書 70頁
- ¹⁰ 前掲書 7頁
- ¹¹ 前掲書 7頁
- ¹² 前掲書 13頁
- ¹³ 長野ヒデ子、右手和子、やべみつのり編 2013『演じてみよう つくってみよう 紙芝居』石風社 57頁
- ¹⁴ 前掲書 58-59頁
- ¹⁵ 今川恭子監修 2016『音楽を学ぶということ：これから音楽を教える・学ぶ人のために(幼稚園教諭・保育士・小学校教諭養成課程用)』教育芸術社 12頁
- ¹⁶ 前掲書12頁
- ¹⁷ 前掲書17頁
- ¹⁸ 前掲書17頁

【参考文献】

- Condon, W. S. 1976 An analysis of behavioral organization. Sign Language Studies 13, pp.285-318.
- 今川恭子監修 2016『音楽を学ぶということ：これから音楽を教える・学ぶ人のために(幼稚園教諭・保育士・小学校教諭養成課程用)』教育芸術社
- 石井光恵 2013『ベーシック絵本入門』ミネルヴァ書房
- 板橋区福祉部管理課「板橋区地域保健福祉計画 地域でつながるいたばし保健福祉プラン2025 (概要版)」2016板橋区福祉部管理課発行

子どもの文化研究所編 2011『紙芝居—子ども・文化・保育：心を育てる理論と実演・実作の指導 紙芝居
テキスト—演じ方のコツと基礎理論』一声社

長野麻子「土曜講座2010年度活動報告」『立教女学院短期大学幼児教区研究所紀要』第13号、ほか同紀要第
14号、第17号

長野ヒデ子、右手和子、やべみつのり編 2013『演じてみよう つくってみよう 紙芝居』石風社

佐々木宏子 2006『絵本は赤ちゃんから：母子のよみ合いがひらく世界』新曜社

柴真理子1993『身体表現～からだ・感じて・生きる～』東京書籍

本研究は平成28年7月13日、東京成徳大学子ども学部研究倫理委員会の承認を得て行われたものである。

1990年代初頭の日本人学校における 障害児教育担当への派遣教員配置経緯

—「遠因」と「背景的要因」からの検討—

那須野 三津子

I. はじめに

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には、日本国内法¹⁾で定められる教員数の約8割²⁾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³⁾される等、部分的には「公立学校」としての特質がある。文部科学省(2009)は、日本人学校での教育条件整備の最大の柱は、教員の確保であると述べている。このことは、障害児教育にとっても同様である⁴⁾。

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(1991年度実施)されたのはニューヨーク日本人学校(改称前「ニューヨーク日本学校」)であった。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ことについて、那須野(2011)は、表1に示す4つの要因が積み重なった段階で実現できたと考察した。しかし、これらの4つの要因は、日本政府が障害児教育担当教員の派遣を実現させた要因であって、日本人学校において派遣教員を障害児教育担当に配置させた経緯とどのように関連しているのかについては明らかにされていない。

そこで本研究では、1990年代初頭に、日本政府からの派遣教員を先駆的に障害児教育担当教員に配置したニューヨーク日本人学校とシンガポール日本人学校2校に着目し、前述の教員配置の経緯を、日本政府による障害児教育担当教員派遣を実現させた4つの要因のうちの「遠因」と「背景的要因」との関連性から明らかにすることとした。なお、紙面上の制約から、残りの「間接的要因」と「直接的〔主体的〕な要因」との関連性からの検討については、別稿にて行うこととする。

本研究の目的を達成するために、主な分析資料として、政府刊行資料(文部省〔当時〕刊行の「海外子女教育の現状」など)や国会会議録、当時の派遣教員が記した資料のほか、研究対象校発行の資料や研究対象校のある地域の障害児教育関連資料(法令など)を用いた。

用語の定義であるが、本稿では、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(1993年度の制度化より前の時期を含む)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。また、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」や「通常学級」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、普通学級などの表記を用いることとした。

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。

II. 時間的にもかなり離れた「遠因」：教育機会均等化と法制化の有無

1. 在外教育支援施策実施の法的根拠(憲法第26条の精神)と属地主義の問題

障害児教育担当教員派遣の実現には、第1段階として、時間的にもかなり離れた「遠因」、具体的には、在外教育施設への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1978年2月の国会で表明されたことがあった（那須野，2011）。このことが、両日本人学校における障害児教育担当への派遣教員配置とどのように関連しているのかを考える。

ニューヨーク日本人学校は1975年度、シンガポール日本人学校は1968年度に、在外教育施設指定制度に基づく日本人学校として設立された（文部省学術国際局ユネスコ国際部国際教育文化課[1977]12）。つまり、両校とも、日本政府による在外教育支援施策対象校であった。

両校の設立後、1978年2月の国会(第84国会衆議院予算委員会)答弁にて、法の専門家である内閣法制局長官は、憲法第26条が属地的に働く規定であること⁵⁾、政策問題であるとしつつも、日本政府による在外教育支援施策の根拠を述べた。ここで述べられた根拠とは、少なくとも、義務教育を安く受けることができるように手だてをとることが憲法第26条の精神に沿うということは「もう当然である」という法的解釈であった。在外教育支援施策の拡充と日本国内の障害のある子どもの就学支援施策の拡充は、この憲法第26条(国民の教育を受ける権利)を根拠になされたという共通点があった。この共通点を考慮すれば、理念上は、前述の政府見解が表明された時点で、在外教育施設のエデュケーション対象に障害児教育を必要とする子どもが含まれ、障害児教育担当教員を派遣できる仕組みが教員派遣制度に内在した。つまり、派遣教員が障害児教育担当を行うことが可能となった。

一方で、憲法第26条が属地的に働くという法的解釈は、教育に関して日本国内の法律が外国には及ばないことを意味する。例えば、日本政府から教員が派遣された後に、日本人学校において当該教員を障害児教育担当に配置するかは受入国の法令に基づいた学校側の判断となる。

したがって、学校が属する地域(受入国)の主要な法令を押さえておくことは、その法令が日本人学校の障害児教育担当への派遣教員配置に及ぼす影響を分析することにつながるため、次項で取りあげる。

2. 教育機会均等化における平等な教育的処置の保障の有無

送出国である日本の法令に対比するものとして、受入国の法令がある。まず、両校ともに、所在国民のための私立学校と同一の法令条項により設立が認められた学校であった（外務省領事移住部 領事第一課（[1978]5）。次に、障害児教育に関する主な法令を見ると、ニューヨーク日本人学校のある米国と、シンガポール日本人学校のあるシンガポール共和国(以降、星国)では大きな違いがあった。以降では、国ごとに大別して分析する。

(1) 米国：教育機会均等化における平等な教育的処置の保障

米国では、特殊教育を必要とし英語以外をネイティブ・ランゲージ（Native language⁶⁾、自然言語）とする子どもに対し、言語面に配慮した制度的な保障がある。この制度について分析する前に、ネイティブ・ランゲージの定義を押さえておく。バイリンガル教育法(1978年修正法, P.L. 95-561)によると、ネイティブ・ランゲージは、次のように定義された。

英語能力が十分でない子どもに関して使用される言葉であり、その意味は、通常その個人によって使われる言語、あるいは、子どもの場合は、通常その子どもの保護者によって使われる言語である。

この定義は、後の特殊教育関連法においても参照されたものである。日本国内では、母国語などと訳されることもあるが、子どもにとって自然な言語であるという大意から、以降では、引用を除き自然言語と訳す。

前述の制度の発展過程について分析した那須野・柳本・徳田(2002)は、アフリカ系アメリカ人による公民権運動という社会的背景の影響を強く受け、教育機会均等化における平等な教育的処置が法廷で認められるようになったと述べている。公民権運動の高まりを受けて1964年に制定された公民権法では、人種、皮膚の色、出身国を理由にした差別が禁止された。

続いて、公民権法の影響を受けて立法化された主な法律として、1973年に通過したリハビリテーション法第504条があった⁷⁾。この法律は、後のアメリカ障害者法⁸⁾の基になるもので、障害者権利法として最初の重要な法律であり、1975年制定の全障害児教育法の起草にも影響を及ぼしたものである(Scotch, 1984)。

全障害児教育法(P.L. 94-142)では、特殊教育における連邦政府のより強い役割が明確にされた。例示すれば、同法は、連邦資金を州に与え、無料で適切な公教育を保障し、最小限度の制約における環境での教育と個別教育計画作成を規定した。さらに、特殊教育措置への決定に参加する機会を保護者に与え、その手続きの過程で自然言語による保護者への通知を保障し、個別の評価に保護者の許可を求め、個別教育計画における保護者の参加などを規定した。

これらをまとめれば、米国では、国際障害者年より前に、出身国などを問わず異なる言語環

境からの子どもに配慮した無料で適切な公教育が保障されていた。この保障のあることで、就学要求が、日本人学校に限定されず、現地学校に向きやすい地域であったことは想像に難くない。言い換えれば、就学要求が分化しやすい地域であったといえる。

前記のことは、ニューヨークの在留邦人児童生徒の就学状況、すなわち、約1割が日本人学校、残りの約9割が現地学校であったという報告⁹⁾からも確認できる。参考までに、ニューヨーク市の陸地面積は、東京都23区の約1.3倍であり、海外在留邦人数調査統計によると、「ニューヨーク(周辺地区を含む)」は、1980年時点¹⁰⁾で長期滞在者数が15,530名、その内の民間企業関係者は12,575名で、長期滞在者に占める民間企業関係者の割合は、81.0%であった(外務大臣官房領事移住部領事第二課[1980]128)。

前述の就学要求先の分化は、日本人学校が、障害児教育を求める子どもの様子や人数を把握することを困難にさせる。この側面だけを見ると、受入国での教育機会均等化における平等な教育的処置を受ける権利保障は、日本人学校における障害児教育実施を促すものではないと捉えられるかもしれない。

しかし、同地域における日本人学校で障害児教育が実施された際には、教育機会均等化における平等な教育的処置を受ける権利で規定された手続き¹¹⁾が履行された。つまり、日本人学校における障害児教育実施の必要性を低める一方で、同校がその教育を実施する場合には権利で規定された事項の実施を求めるものであった。同校の特殊学級開設当初には入級希望者が皆無であったこと等(石原, 1995)を踏まえれば、受入国での教育保障の充実は、日本人学校での特殊学級開設に際して、就学要求の見込めない状況を生みだしていたため、経営的に負担の少ない方法で準備させることを促すものであったと捉えられる。このように考えると、教員派遣制度実施の根拠となる憲法第26条の精神に加え、受入国での教育機会均等化における平等な教育的処置の保障は、日本人学校において日本政府が経費負担をする派遣教員に、障害児教育担当をさせた遠因になりうる。

(2) 星国：教育を受ける権利の未保障

星国では、2003年1月1日から初等教育(6年間)について義務教育制度が導入された(Ministry of Information Communications and the Art[2003]212)。義務教育制度のない時期に就学できない子どもがいた場合、受入国政府に、外国人の教育を受ける権利保障を求めることは難しい。1980年国勢調査と1990年国勢調査の統計を編集したLau (1991, xv)によると、6歳から16歳までのシンガポール人(国民と永住権取得者)の児童生徒の就学率は、90.1%(1980年)から96.8%(1990年)に上昇した。未就学児の割合は、1980年の約10%から、1990年に約3%になったものの、受入国政府は自国民の教育を受ける権利を保障しきれていなかった。

受入国にある日本人学校の状況を理解するために、同国の特徴的な教育政策をみると、二言語教育¹²⁾の義務化(1966年)と能力別指導の導入(1979年)があった(Goh and the Education Study Team, 1979)。さらに、受入国では、試験に合格しなければ小学校を卒業できない教育制度があった。

2000年国勢調査(Ministry of Trade and Industry Department of Statistics[2001]33)によ

ると、星国の現地小学校在籍者314,642名の年齢別の構成は、5-9歳が約57.8%、10-14歳が約42.1%、15-19歳が約0.2%であった。この数値に中途退学者数は含まれていないが、留年者のいた可能性が推察される。

星国の能力主義社会を基にした二言語教育制度は、日本語のみで教育を受けてきた子どもに対して、理解できない言語での選抜試験を課すことになる。基準以上の結果を出せなければ、通常教育を受けられない可能性があった。しかし、義務教育制度のない地域では、外国人が自分たちの理解できる言語で教育を受ける権利を現地政府に要求したとしても、その要求が実現される見込みは低いと推察される。

教育を受ける権利の未保障が続く中、星国における外国人学校の中で、障害児教育を実施するところもあった。例えば、1983年になり政府刊行書において、障害児教育を実施している外国人学校が紹介¹³⁾されるようになった。日本人学校については、1996年になり前掲の政府刊行書において、知的及び身体的な障害のある子どもに、特別なプログラムを提供している学校であると説明された(Ministry of Information and the Arts [1996] 58)。したがって、星国法令は、日本人学校における障害児教育実施を阻むものではなかった。

以上をまとめれば、星国の法令は、障害のある日本人の就学要求を日本人学校に向けやすくさせるものであり、日本人学校での障害児教育の実施の必要性を高めるものであった。この必要性の高まりが、日本人学校における障害児教育の実施、ひいては同校における派遣教員の障害児教育担当配置に結びついたと考えれば、受入国での教育を受ける権利の未保障は、日本人学校における障害児教育担当への派遣教員配置を実現した遠因として捉えられる。

III. 校内外の「背景的要因」：障害者の権利擁護を促す動向の高まりと障害児教育の社会問題化

障害児教育担当教員派遣の実現には、第2段階として、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があった(那須野, 2011)。障害のある子どもについて教育機会確保の問題の認識されやすい状況が、日本人学校における障害児教育担当への派遣教員配置とどのように関連していたのかを米国と星国に大別して分析する。

1. 米国：法制化後の教育機会均等化における平等な教育的処置の課題

(1) 法制化後から特殊学級開設予定前年度(1990年度)まで

ニューヨークにある現地特殊教育機関の幹部職員であったカニングハム久子は、1982年7月に、日本人の子どものための自助組織¹⁴⁾を仲間と立ち上げた。1983年7月に、当会主催で「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、ニューヨーク総領事館領事、日本人学校校長らを含めて開催した¹⁵⁾。1988年12月には、前述の自助組織は、日本人学校に「特殊教育プログラム」の設置を求める請願書を日本政府に提出した。この請願書を日本政府へ提出するに至った経緯について語った講演録(カニングハム, 2016)から、現地で障害のある子どもの教育機会確保の問題が認識されていく部分を要約すれば、次のとおりであった。

1977年頃から現地学校の教員から日本人障害児の扱い方について自身の勤務先に相談が入るようになり、年を追うごとに頻繁になってきた。彼女は、英語が分からず、かつ発達障害のある子どもの教育をどうするのかと現地学校の教員が随分戸惑っていたことや、現地学校側のコミュニティが「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」と騒ぎはじめたことがあり、日米両サイドのつなぎ役として仲介に入ったりもした。彼女によると、特に発達障害児の教育は、障害のない子どもの教育費の2倍から3倍かかり、さらに、コミュニケーションの難しい日本人の子どもであれば、通訳のできるアシスタントを雇う必要が生じ、様々な費用の掛かるようなプログラムになっていたこと、地域市民の反発感日本人児童の在籍数が多い学校ほど高かったとある。

時間は遡るが、1977年頃からの点について、当時の時代背景としてバイリンガル教育は、ロー判決を契機として、次々と訴訟が起こされていた。Teitelbaum and Hiller (1977)によると、この判決の後、誰が特別な言語アシスタントを有する資格があり、誰がバイリンガル教育に適しているのかが問われるようになったとある。また、1978年のカリフォルニア大学評議員訴訟 (Regents of University of California v. Bakke, 1978) の最高裁判所の判決では、差別という結果ではなく、意図的な差別のみを禁じているとされた。

1981年に議会に英語公用化案を提出した上院議員のサミュエル・ハヤカワは、その案は通らなかったものの、U.S. English団体を結成し、「イングリッシュ・オンリー (English Only)」運動を展開するようになった。このような動向を背景に、1984年の修正バイリンガル教育法(P.L. 98-511)及び1988年の修正法(P.L. 100-297)では、次に述べるような変更が主に3つなされた。第一に、助成金を受ける期間が5年間と制限され、バイリンガル・プログラムへの参加は、英語を理解できない者のみに限定された。これらの法律では、それまでの法律と同じようにLEP (Limited English Proficiency. 英語能力が十分でない) 児童生徒の教育機会均等の保障がめざされていた。しかし、自然言語とその文化を用いた教育を行うというよりも、英語の獲得と学力の向上を目指すことに力点がおかれ、英語のみを使用して英語を教えるプログラム¹⁶⁾ も助成金の対象とされた。

第二に、1984年修正法までは、プログラムの要件が限定されずに資金の提供がなされていたが、1988年修正法からはプログラムの要件と予算の分配が定められるようになった。1970年代に浮上したどのようなバイリンガル・プログラムが良いのかという課題は、最終的には学校区が、どのタイプのバイリンガル・プログラムを実施するのか決定するという結果に収まった。これによって、プログラムの選択肢が広げられ、学校区による自由裁量に任せられる部分が拡大された。

第三に、両修正法について、就学前教育、特殊教育、英才プログラムが期限付で認められた。この期間は、1984年修正法で1-3年、1988年修正法で3年であった。両法ともに、すべてのLEP児童生徒には、LEPであるために期待される学力にまで到達できないことが明らかにされた場合、最高5年までバイリンガル・プログラムを受けられることが明記された。

英語が分からない子どもの教育について、バイリンガル教育法の中で、特殊教育プログラムの提供が認められ、学校区が、バイリンガル教育の中での特殊教育についても考慮することが求められる時代に変化したといえる。ニューヨークの地域に限ると、1970年後半にニューヨー

ク教育委員会に対して起こされた訴訟¹⁷⁾が、他の訴訟¹⁸⁾とあわせて、1982年に合衆国控訴裁判所の判決として「すべての障害のある児童生徒に対して適切なバイリンガル教育プログラムを準備すること」が認められた。

このようにバイリンガル教育と特殊教育をあわせた教育が求められるようになった中、特殊教育関連の法令においても、1990年制定のIDEA (Individuals with Disabilities Education Act of 1990, P.L. 107-476)において、障害があると疑われるもしくは障害のある「LEP児童生徒」という用語が初めて登場した¹⁹⁾。さらに、次の勧告がなされた。

特殊教育に措置されるマイノリティ児童生徒数が統計的に不均等に多くいる事実に対し、誤った特殊教育措置を防ぐこと、高い中退率の問題に対処すること、LEP児童生徒の教育的ニーズを充足すること、マイノリティ集団からの教員養成を促進することなどである。この勧告から、従来の特殊教育関連法令のみでは解決できない課題のあったことを読みとることができる。例えば、第一に対象児は「適正なアセスメントを受けているのか」、第二に「適切な指導を提供されているのか」、第三に「学校区は、教育的ニーズを充足するための教員を十分に確保できているのか」という課題である。

現地学校で日本語を保障した教育が充実すれば、日本人学校への就学の必要性は低くなるが、現地学校区や現地コミュニティの財政負担は大きくなる。日本人学校は、受入国の私立学校として認可されていたため、障害児教育を実施する義務はなかった。それでも、同校がその教育を実施した背景には、日本語保障のための費用を担う現地コミュニティの負担増に対し、私立であっても、日本政府から公的補助を多く受けている学校としての役割を問われやすい状況²⁰⁾のあったことを指摘できる。加えて、障害者の権利擁護を促す国際的な動向が高まる中、現地の特殊教育機関の専門家や障害のある子どもの保護者らによる自助組織を中心とした働きかけによって、日本政府は日本人学校での特殊学級開設のために教員を派遣できる見解を示した。これを受ける形で、当校は、新校舎へ移転予定の1991年度から特殊学級開設を決め、当該教員の派遣要請を日本政府に行った²¹⁾。校舎移転に向けて日本政府からの公的補助を必要としていた時期であったため、日本政府の意向(現地の反日感情への対処等)をくみ取ることがより一層求められる時期であったといえる。

前記のことから、主に4点の状況があったことを指摘できる。第一に、米国の教育機会均等化における平等な教育的処置を理念とした法の制定後に、その教育の実質的な保障が求められるようになった。第二に、意図的な差別が違法とされる中で、異言語環境からの障害のある子どもの言語保障を困難に感じる現地教育関係者もいた。第三に、日本人学校での障害児教育実施は現地の財政負担を減じる状況にあった。第四に、障害者の権利擁護を促す国際的な動向の高まりによって、現地の教育関係者の負担や財政負担に対し、これらの負担を担わない「公的」な日本人学校の構図が、より鮮明になりやすい状況にあった。

(2) 特殊学級担任予定教員の派遣(1991年度)から実質上の開級(1994年度)まで

1991年度に、日本政府は、ニューヨーク日本人学校の要請に応じて、同校の特殊学級開設のための教員として群馬大学教育学部附属養護学校教諭の石原敏晴を派遣した。同年度、同校は、

学校採用教員1名(現地の特殊教育教員資格保持者)を雇用し、特殊学級開設を予定していたが、後述する校舎移転問題のため、その開設は見送られた。

約2年半後の1993年10月に、同校は、特殊学級入級希望者を募った(ニューヨーク日本学校, 1993)。しかし、希望者は現れなかった。前述の石原(1995, 173)によると、その後、次年度の入級希望が日本国内から出され、具体的な入級手続きの方法や、学級運営の方針、指導体制などの詰めが行われ、翌1994年4月に実質的な開級(在籍1名)となった。この特殊学級開設までに、前述の石原が行った主な担当は次のとおりであった。

1991年度は、通常学級担任となり、通常学級にいる特別な指導を必要とする児童を対象とした校内研修を組んだり、試行的に通常学級から取り出しでの指導を開始した。1992年度は、取り出し指導を発展させ、日本国内で通級による指導が制度化された1993年度は、取り出し指導の対象となる児童・生徒が多くなったため、学級担任や教科担当に指導へ参加できるように教員間の調整を行った。なお、1992年度以降は、通常学級を担任したという記述は見当たらなかった。しかし、特殊教育「担当の教師は普通学級の教科の担当も合わせて行う必要がある」(石原[1995]174)や、特殊学級担任として自身が派遣されたが、「二年半あまりの準備期間を置くことになった。その間、普通学級の学級担任や教科担任等を担いながら、在米日本人障害児の親の会や現地校関係者と連携を深めていくなかで、学校内外に対して相談業務を実施していった」(石原[2004]50)とある。これらの記述から、1992年度・1993年度は、教科担当と取り出し指導担当を兼務していたと推察される。

他方、特殊学級開設が遅れることで、結果として、本来学校で採用すべき通常教育担当者の代わりに、日本政府の責任で派遣された日本国内での教育経験のある教員が通常教育を担当することになった。学校運営上では、同等の教員を探す労力が減じられたといえる。取り出し指導担当並びに特殊学級担任をした石原(1995)の報告をみると、教科担任を兼務することに対しての否定的な内容は見当たらず無かった。「学校みんなで特学を育てていく雰囲気」作りを意識していたことから、通常学級と特殊学級との連携を築く上では有用であった可能性がある。

当時の教員派遣の任期は3年間であったため、1994年度に、彼が実質的な特殊学級の担任に配置されたことは、彼の派遣期間が特例として1年間延長されたことを意味した。この特殊学級設置が遅延した理由の妥当性は、同校での障害児教育担当への派遣教員配置の背景的要因を検討することにつながる。そこで、以降で特殊学級開設遅延の理由とその妥当性について検討する。

1993年10月16日(土)付の「特殊学級開設と入級募集のお知らせ」によると、開設が遅れた経緯として次の3点が説明された。第一に、1988年度に開設を決定以来、手狭なクィーンズ校舎では使用教室がなく開設できなかったこと、第二に、仮校舎(ヤンカーズ)では、使用教室があったものの、移転予定地域の住民との話し合いによっては、移転後特殊学級閉鎖ということも考えられ踏み切れなかったこと、第三に、1992年9月に移転した先の校舎では用意した部屋が教室として認められておらず使用できなかったため開設できなかったとある²²⁾。

この3点の遅延理由の妥当性については、現地在留邦人の状況を考慮すると、次のことを言及できる。第一の遅延理由について、同校への入学者増と利用教室数の不足が見込まれる状況であれば、法令違反に触れるような方法での校舎利用は困難であったと推察される。同校が

1991年に発行した『クィーンズ校舎10年の歩み』には利用可能な教室数や、収容定員、校舎配置図は掲載されていない。そこで、実際の在籍者数と学級数をみると、次のような記載があった。まず、1980年12月の移転時は「1クラス35名」で、在籍者数290名（学級数掲載無）とある。翌1981年4月は、在籍者数281名（学級数計12学級）であった。新校舎移転を決定した年度当初の1988年4月は在籍者数444名（学級数計15学級）であった。後年の1クラス当たりの人数は不明であるが、確かに在籍者数及び学級数は増えていた。しかしながら、1991年時点で公開された校舎に関する基本的な前述の資料において、重要な情報（利用可能な教室数や、収容定員、校舎配置図等）が欠如していた。このことから、現地在留邦人が、この理由がどの程度妥当であったかを判断することは難しかった可能性がある。

第二の遅延理由については、1994年度の特殊学級開設後に、移転校舎での低学年児童の指導が実現されたことを踏まえれば、遅延の理由に相当しないという意見も成り立つ。しかし、移転予定地域の住民との和解が成り立たなかった場合は、学校の存続さえも危ぶまれたという記述等から、「踏み切れなかった」という当時の心情は、遅延理由として在留邦人の理解を比較的得やすかった可能性がある。

第三の遅延理由については、用意した部屋が教室として認められていなかったという説明のみであり、代替案はあり得なかったのかを判断することはできない。米国現地紙新聞記者の経験があり、『ニューヨーク日本人教育事情』を執筆した岡田(1993, 76)によると、「特殊教育に使用することになっていた建物について、教室の占有許可を取るためには、エレベーターやスロープを取り付けなければならない。資金面で無理がある」という学校側の説明を取りあげている。

校舎移転前後の同校在籍者数をみると、1991年度397名（5月1日現在）、1992年度386名（小学部160名、中学部226名、5月1日現在）であり、校舎移転を決定した1988年度と比べると在籍者数は減少していた（文部省教育助成局海外子女教育課[1992]34；同左[1993]40）。在籍者数増を予想しての新校舎移転に対して実際の人数は減少していたこと、設置を断念した1-3学年分については空き教室になったと推察されることから、教室許可を得た新校舎でエレベーターが不要な1階の教室を臨時的に使用することはできなかったのか等の疑問は残される。

前述の岡田(1993, 77)は、「学校側の遅々とした動きに、日本人コミュニティの特殊関係者は、苛立ちを隠さない」等と述べている。在留邦人の中に、第三の理由が妥当であるのかを疑問に感じた人のいたことを指摘できる。

以上を踏まえると、米国の法制化後の課題と同校の取り出し指導の実施経緯、特殊学級開設遅延理由から、同校における障害児教育担当への派遣教員配置に関する校内外の背景的要因として、主に次の3点を指摘できる。

第一に、受入国での特殊教育関連法制定後、その実質的な保障（異言語環境からの障害のある子どもへの自然言語を保障した教育など）が求められ、現地の教育関係者の負担や財政負担に対し、これらの負担を担わない「公的」な日本人学校の構図が浮き彫りになりつつあった。これは、受入国の遠因（米国の教育を受ける権利の保障）に強く影響を受け現出した要因であったと捉えられる。

第二に、特別な支援を必要としていた児童生徒がすでに在籍しており、取り出し指導の試行・実践の蓄積によって、日本人学校における障害児教育の役割が学校運営側に伝わりやすくなっ

た。特殊学級担任の予定として派遣された教員が、取り出し指導を試行し、続いて、取り出し指導に携わる教員の調整等を行ったことから、これは、送出国の遠因（教育を受ける権利保障の精神に沿った日本政府による支援）に強く影響を受け現出した要因であったと捉えられる。

第三に、当初の計画通りではないが通常教育を安定的に提供できるようになり、現地日本人コミュニティの特殊教育関係者が納得すると思われる特殊学級を設置できない理由がなくなった。これは、日本政府が障害児教育担当教員の派遣を実現させた校内外の「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）に強く影響を受け現出した要因であったと捉えられる。

2. 星国：障害児教育施設待機状況の公表と福祉サービスから教育への転換

(1) 法制化後から特殊学級開設予定前年度(1990年度)まで

星国では、義務教育制度が導入されたのが2003年であったこともあり、米国のような法整備は見られなかった。障害のある子どもの教育を受ける権利が認められていなかった時代であった。そのため、その実態を示す資料は限られていることを念頭に置きつつ、障害者の権利擁護を促す国際的な動向の中で、現地において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があったのかについて分析を行う。

1980年代のシンガポールでは、障害児教育は福祉サービスの一環として捉えられていた。障害のある子どもは、学校ではなく、障害児教育施設を利用していた。この施設への障害のある子どもの就学待機状況を明らかにするために、政府刊行資料の他、障害児教育施設の運営団体を助成するシンガポール社会福祉協議会の年報を分析した研究（那須野, 2010）によると、次のような状況であった。

シンガポール社会福祉協議会の年報をみると、1981年に、障害児教育施設の利用待機状態を解消するために、訪問プログラムが実施されたとある。このプログラムの対象児は、6歳以下の8名の子ども（重複障害児3名、ダウン症児2名、てんかん発作児1名）であった（The Singapore Council of Social Service[1982]9）。シンガポール政府統計（Ministry of Education, Education Statistics Section[1981]14）によると、1981年には、障害児教育施設が14施設あり、当施設の利用児は1,956名（うちフルタイム利用児1,675名）であった。この状況に加え、後述する1988年の障害児教育施設の利用待機児数と比べると、1981年時点での利用待機児が6歳以下の8名のみであったとは考えられにくい。

後年の障害者諮問協議会の報告書（The Advisory Council on the Disabled[1988]41）には、1988年6月調査時点での障害児教育施設の利用児が2,087名、軽度・中度・重度の知的障害児施設ならびに重複障害（肢体不自由を含む）児施設の利用待機児が365名いること、知的障害の子どもは平均半年から2年間待機状態に置かれていることが記された。ただし、ここに取りあげられている子ども以外にも、施設利用の申請をしていない障害のある子どものいた可能性はある。

前述の1988年の報告書は、当時の第一副首相によって教育省へ障害者諮問協議会を立ち上げるように指示されて作成されたものである。本報告書では、慈善福祉団体が障害児教育の運営を継続しつつも教育省が障害児教育に対して責任を持つべきであること、障害児教育を福祉

サービスではなく教育として捉えることが提言された。このことがどの程度実現されたのかについて予算面の記述に着目して分析すると、少なくとも次の変化があった。

1988年のシンガポール社会福祉協議会の年報(The Singapore Council of Social Service[1989]5)には、障害児教育費用に対する政府補助金が50%の割合まで増やされたとある。星国教育省の教育統計をみると、障害児教育関係予算は、1990年以降に掲載されるようになった²³⁾。さらに、1997年7月31日の障害児教育調整委員の議長のスピーチ(Ministry of Education, 1997)によれば、特に特殊学校(Special School)の建設にあたっては、教育省と全国社会福祉協議会(1992年にシンガポール社会福祉協議会から現名称に変更)の資金調達の割合を、1989年より1991年までに80対20、1996年には90対10の割合で拠出するようになったとある。

国際的な動向を考慮すれば、障害児教育施設の利用待機児について、運営主体の年報で初めて言及された1981年は、国際障害者年であった。1988年の報告書が作成された前年は、国連・障害者の十年(1983-1992年)の中間年であった。障害児教育に対する政府の責任が予算面で一層重視されるようになった1988年から1991年の間は、国連・障害者の十年の成果が問われる後半の時期であった。国連・障害者の十年の間に、星国政府が、障害のある子どもへの教育を福祉サービスではなく教育として捉えるようになったこと、予算面における教育省の役割を増やしたことは大きな変化であり、同国障害児教育の転換期であった。

これらのことから、障害のある人の社会参加を促す国際的な動向が、星国政府主導による障害児教育施設の利用児数や利用待機状況などの実態調査をすすめ、就学待機児数の公表につながった。この情報を公にすることで、障害のある子どもの就学待機が同国において取り組むべき課題の一つであることが、在留邦人にも伝わりやすくなったといえる。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変化しつつある中で、日本人学校における障害児教育担当への派遣教員配置経緯について次項で分析する。

(2) 日本人学校での障害児教育実践の積み重ねと派遣教員増による適任者の赴任

前項の結果を踏まえると、国連・障害者の十年の間においても、星国法令では、子どもの教育を受ける権利の未保障があった。この状況は、障害の有無にかかわらず日本人の就学要求を日本人学校に向けやすくするものであったと考えられる。

実際に、シンガポール日本人学校の在籍者数を、障害児教育担当に派遣教員が配置された前年1991年度と、その配置が実現した1992年度に着目してみると次のとおりであった。在籍者は、1991年で2,402名(5月1日現在)で、1992年で2,462名(小学部1,798名、中学部664名、5月1日現在)と増加していた(文部省教育助成局海外子女教育課[1992]33; 同左[1993]39)。在籍者数及び派遣教員数も、当時の日本人学校の中では最多であった。他方で、現地学校に就学する日本人児童生徒数は、日本人学校刊行の資料には掲載されていなかった。受入国では義務教育制度が導入されていなかったこと、就学要求が日本人学校に集中していたことから、その人数を把握する必要性が高くなかったためと推察される。このように考えると、シンガポール日本人学校は、受入国で教育を受ける権利が保障されない日本人の子どもに対して、法的義務はないものの、日本国内で保障されている教育を提供する役割が強く求められていたといえる。この役割を担う同校へ、障害のない子どもと同様に、障害のある子どもに対しても、日本国内で保障された

教育を求める動きがあった。

星国の日本人会会報誌を分析すると、1980年度当初にシンガポール日本人学校への入学を留保された自閉症のある児童についてのボランティア募集が掲載されていた。本児は、日本人会がボランティア活動をしてきた功績のある現地障害児教育施設に通っていた（蒲田[1984]21）。本児の母親への聞き取り（さくら[仮名]の母，2004a；さくら[仮名]の母，2004b）によると、施設長の交代によって、本児が正式な登録者でなかったことが判明し、登録手続きを行ったとある。

受入国で障害児教育施設の利用待機について、運営主体の年報で初めて言及された翌1982年度、シンガポール日本人学校では、先ほどの児童が、付き添い者の同伴を条件に聴講生として同校への通学が認められた。同校でボランティアとして本児の支援に当初から携わった2名²⁴⁾のうち1名の守田孝子（派遣教員配偶者）への質問紙調査（守田，2007）によると、支援の主な動機として、対象児の問題を看過できなかったことが記憶されていた。このことは、彼女の障害児教育経験からも裏づけられる。

具体的には、彼女は、1972年から日本の肢体不自由養護学校に3年間勤務し、この時に、就学免除の子どもがいることを知り、仲間と一緒に生活介助を市に要望し、この要望が認められた経験を有していた。その後、小学校で教諭を行いながら、学校の長期休業中には大学の訓練講座を受講していた。さらに、来星前の2年間は、特殊学級の担任もしていた。日本国内の障害児教育の動向を十分に理解していた人物が、日本人学校の入学を留保されていることや、待機児のいる現地障害児教育施設で対象児の通所が認められていること等に対し、問題意識を持ったことには説得力がある。

本児をきっかけに、日本人学校内での障害児教育を支援するボランティア活動が認められ、人数の増減はあったものの他児（聴講生含む）も、ボランティアの支援を受けるようになり、同校での障害児教育実践が積み重ねられた。一方で、ボランティアの交代によって、一貫した指導を行うことの困難さが大きな課題となった。

この課題への対応として、同校保護者及びボランティア・グループ側から、学校運営委員会に、障害児教育担当への派遣教員、あるいは学校採用教員の配置などを求めた要望書が4回（1985年2月8日付，1985年3月13日付，1986年1月29日付，1987年2月10日付）提出された。学校運営委員長との会合に参加したボランティア代表の記録（那波[1989]108-109）から、ボランティア活動が学校に認定された経過を次のようにまとめることができる。

まず、日本国内からの特別な支援を必要とする転入児や、学年進行で発達の差が大きくなり特別な支援を必要とするようになった在籍児への対応は学校の責任であると主張され、障害児教育担当教員の配置が要望された。しかし、この要望は実現されなかった。続いて、ボランティアが、自身の実践を踏まえ明らかになった学校の課題を学校運営委員長に説明した。例示すれば、障害のある子どもにとって長時間の授業は耐えられるものではないこと、授業担当教員にとってもその負担は測り知れなく、ひいてはそのクラスの子ども達が十分落ちついた環境を持っていないまま授業を受ける ことになり、学校問題ともなりかねない等である。

那波(1989, 109)によると、現場からの生の声が学校運営委員長の胸に届いたように感じたこと、「学校運営委員長が具体的にどうすればいいのかと尋ね心を開いた」とある。この問いに対し、在籍障害児の親の立場から話がなされ、この話の後にさらに何人かが続き、結局、教員の配置がないならばボランティア活動を学校運営委員会と学校に認定してほしいという結論にいたった。学校運営委員長が校長と相談の上後日返事をする事で解散となった。この返事は、当日のうちになされ、ボランティア活動の認定とボランティア活動の窓口は校長が担当することとなった。

当時の日本政府の見解として、1986年12月に文部省が発行した「在外教育施設経営参考資料」をみると、入学資格の中で、「障害児対応」という項目があげられ、次のように記されている。教育的見地から対応すべきであるが他の保護者・教員の考え等を参考にし学校運営委員会に諮ること、場当たりのな処置はその後の問題を大きくする可能性があるため基本的な考え方を確立する必要性があると述べられた（文部省教育助成局財務課海外子女教育室[1986] 8）。本資料では、障害のある子どもの受け入れについては学校運営委員会に諮ることが促されていたものの、障害児教育担当教員の派遣等に関する支援策は記されていなかった。その一方で、会計については、授業料による収入見込みを下回る予算の計上を心がけることが示された（文部省教育助成局財務課海外子女教育室[1986]25）。この指摘を参考にすれば、授業料による収入見込みを超える教育、障害児教育担当教員が派遣されない場合には人件費のかかる障害児教育は経営上回避される可能性が高い。

しかし、同校では、障害児教育担当教員の派遣を要望した前述の動きに対し、その要望が実現できないことへの対応策として、校長・事務局長による学校運営委員への説得などがあり、1987年7月の学校採用教員の障害児教育担当への配置が先駆的になされた。この時、学校採用教員として雇用された中野千賀子への聞き取り（中野，2007）では、彼女は日本国内の小学校で10年間、知的障害養護学校で5年間の勤務経験があった。当初採用が予定されていたボランティアグループの中心的人物²⁵⁾が急きょ帰国した後、彼女は、1987年度当初に募集された新規ボランティアの一人として活動に参加する中で、校長から採用の打診があった。

このように短期間に適任者が現れた背景には、星国の国土面積が小さい中（東京都23区の面積程度）に、多くの在留邦人がおり、比較的安全な地域であったため、ボランティア活動を行える人材を確保しやすい特徴があったことを指摘できる。参考までに、在留邦人数の内訳をみると、在留邦人数8,496名のうち永住者は124名、長期滞在者は8,372名であり、職業別では民間企業関係者及びその家族が7,798名（全体で占める割合93.1%）と突出していた（外務大臣官房領事移住部 [1988]38-39,122-123）。ただし、ボランティア人材が豊富であっても、民間企業関係者が9割以上を占めていたことから、星国に留まる年数が限られている人は多かったと推察される。

その後、前述の学校採用教員は、離星前の1996年度末まで勤務した。彼女は、時間講師として、1991年度から1993年度の3年間は中学部、それ以外は小学部で勤務した。小学部では、通常学級担任の空き時間を利用した取り出し指導やボランティアによる支援が認められていた。他方、中学部では、ボランティアはおらず、専任教員による空き時間を利用した取り出し指導が行われていた。この間、特殊学級設置に関する希望は、保護者からは聞かなかったとある。

表2 シンガポール日本人学校の分掌上で障害児教育に携わった教員数等の変遷
(下線は障害児教育担当教員を示す)

年度	小学部 ※ () 内は兼務分掌を示す	中学部 ※ () 内は兼務分掌を示す
1987	教育相談：派遣教員5名（5名とも学級担任、うち2名は学年主任兼務） ※「 <u>養護教育専任</u> 」として <u>現地採用講師1名</u> が着任。 7月採用のため翌年度の学校要覧に記載有。	教育相談：派遣教員2名 (国語、学年主任・英語)
1988	教育相談：派遣教員1名（教務） <u>養護：現地採用講師1名</u>	教育相談：派遣教員2名 (学級担任・技術、美術)
1989	〔同上〕	障害児指導：派遣教員1名（学級担任・美術）
1990	教育相談：派遣教員1名（教務） <u>養護：現地採用講師2名</u>	障害児指導：派遣教員1名（学級担任〔※当該年度は教科の記載無し〕）
1991	特殊教育：派遣教員1名（学級担任） <u>養護：現地採用講師1名</u>	障害児指導：派遣教員3名（学級担任・技術、主任・英語、主任・学級担任・美術） <u>養護：現地採用講師1名</u> 〔※小学部からの移動〕
1992	<u>教育相談：派遣教員1名</u>	障害児指導：派遣教員3名（技術、学級担任・保健体育、国語） <u>養護：現地採用講師2名</u> 〔※新規1名も小学部からの移動〕
1993	<u>教育相談：派遣教員1名</u>	障害児指導：派遣教員1名（学級担任・保健体育） <u>養護：現地採用講師2名</u> 〔※昨年度同様〕
1994	教育相談部長：派遣教員1名 (学級担任、学年副主任) <u>教育相談：財団幹旋員1名</u> 相談：派遣教員1名（図工、図工科主任） 相談：派遣教員1名（家庭） <u>養護：現地採用講師4名</u> 〔※うち1名は中学部からの移動〕	養護教育：派遣教員1名（保健体育）

典拠 那須野 (2016b) をもとに作成。

同校の分掌上で障害児教育に携わった教員数等の変遷については、那須野 (2015) で明らかにされている (表2 参照)。ここでは、派遣教員の障害児教育担当への配置が決まった1991年度及びその配置がなされた1992年度を中心に、その変遷を押さえる。

1991年度に、学級担任を兼務する「特殊教育」担当として派遣教員1名（時光勇一、日本国内の特殊学級担任・ことばの教室担当経験有）が配置された。この1991年度は、前述の学校採用教員が中学部に異動した年度でもあった。翌1992年度には、学級担任を兼務しない「教育相談」担当として別の派遣教員1名（福士浩司、日本国内の聾学校〔小学部・中学部〕勤務経験有）が配置された。なお、この両名は1992年度末に帰国し、翌1993年度に、新しく派遣された教員が、学級担任を兼務しない「教育相談」担当に配置された。

以降では、1992年度に、派遣教員が初めて障害児教育担当（最終的には通級による指導担当）に配置された経緯について、当時の教員並びにボランティアへの聞き取り調査結果（那須野, 2016b）をまとめ、校内外の背景的要因について分析する。

1992年1月頃、1991年度分掌上で「特殊教育」を担当していた教員（時光）が校長室に呼ばれ、校長から特殊学級担任を受けるかどうか打診された。当該教員によると、対象児の通常学級担任として「統合教育」を目指したいこと等を述べたとある。なお、この希望は翌年度の分掌で実現され、後述の「教育相談」担当らと連携しながら、「統合教育」の実践がなされた。

この後、1992年度分掌上で「教育相談」担当となった教員（福士）が呼ばれた。当該教員によると、同期派遣のリーダー的存在であった教頭から特殊学級設置案の説明があり、その場で当該

学級開設の準備にかかわることを承諾したとある。当該教員は、特殊学級設置準備を条件とした派遣ではなかったことから、その準備を担うことが承諾されなかった場合には、その配置を実現できない可能性があった。つまり、「特殊学級」担任候補教員による承諾は、当該教員配置の条件であった。この配置を承諾するにあたって説明された特殊学級開設準備構想に至った経緯として、主に次の3点が指摘された。

第一に、障害児教育を担当できる派遣教員のいることを知った日本人会の人から特殊学級の設置が要望されたという説明があった。この点については、日本人会の誰であったかを明らかにすることはできなかった。この時に同席していた1992年度の教務主任(高木善彦、病弱・身体虚弱教育経験有)によると、特殊学級開設準備担当を承諾した教員が担任をしていた通常学級在籍児の中に、難聴児のいたことから、当該教員の障害児教育(聾学校勤務)経験が日本人会関係者にも知られていたことは記憶されていた。さらに、当時の学校ボランティアグループの中心的なメンバー(議事録担当者等)に尋ねたところ、団体として要望をしたことは記憶にないとのことであった。これらのことを突き合わせて推察すれば、特定の役職等のある人からではなかった可能性がある。

第二に、当該校の在籍者数から考えると、障害児のいることが想定され、日本国内のように特殊学級設置の準備が求められるという説明があった。外国に子どもを帯同しない保護者も想定されることから、日本国内の特殊教育の対象者の割合と同じにはなるとはいえない。それでも、通級による指導が制度化された後の日本国内における特殊教育の対象者の割合(文部省の1993年度学校基本調査報告から算出すると義務教育段階約0.968%)を参考に、1992年度における同校の特殊教育の対象者数を推定すると、約24名前後であった。この内訳をみると、盲・聾・養護学校対象は約9名(0.369%)、特殊学級対象は約13名(0.507%)、通級による指導対象は約2名(0.090%)、障害による就学猶予・免除対象児数約0-1名(0.002%)であった。受入国では障害の有無にかかわらず子どもの教育を受ける権利が未保障であったため、就学要求は日本人学校に集中する傾向にあった。この傾向を踏まえたとしても、当該校における特殊教育対象の割合は、日本国内よりも低かったものの、在籍者数が増えれば、障害のある子どもの就学要求もある程度増えるのが自然な流れであったと推察される。

第三に、ニューヨーク日本人学校では特殊学級設置の準備がすすめられているとの説明があった。日本人会ボランティア団体の引き継ぎ資料(シンガポール日本人学校ボランティア・グループ、1987-1992)の中に、ニューヨーク日本人学校における特殊学級設置準備に関する新聞記事などが保管されていたことから、ボランティアメンバーにとっても価値ある情報であったといえる。他校での同様の動きは、当該校で特殊学級設置準備をすすめることの社会的妥当性を高めるものであったと考えられる。さらに、他校であっても、障害児教育担当として教員の派遣された前例が、同じ日本人学校である同校に適用される可能性は十分にあった。既に学校側が負担していた学校採用教員にかかる経費を減じることができるため、学校経営上の利点はあったと捉えられる。

さらに、1992年度に特殊学級入級希望者がいれば、分掌上の「教育相談」担当は、特殊学級担任であったことが明らかにされた。日本国内の特殊学級対象と想定される児童は、1991年度に複数名就学していた。1992年度に障害児教育担当に配置された派遣教員(福士)は、保護者の了

解が得られた1名を対象に、在籍のある通常学級での付き添い指導と取り出しによる個別指導を基本とした支援を行った。さらに、前述の特殊学級担任を打診されたもう1名の教員（時光）が担任をしていた学級やその他の学級に在籍する障害のある子どもに関して、学級担任から相談を受け随時支援に携わった。

同校で通級による指導担当に派遣教員を初めて配置した1992年度に赴任し、1993・1994年度に教務主任を務めた小山(1995, 174)は、1992年度を「障害児教育元年」とし、次のように当時の状況を述べている。

超過密の各クラス、カリキュラムの準備不足、スタッフの不足等、問題が山積の状況でしたが、先生方の愛情あふれる御指導と条件整備にご尽力いただいた事務局のおかげです少しずつ起動にのせることができました。本校の障害児教育の基本はあくまでも統合教育の理念であり、取り出しによって個々の今の課題に対応はするが、すべての子どもの中で育ち合うことが最終目標です。

1992年4月に赴任した校長(有江則雄. 病弱・虚弱学級での指導経験有)によると、赴任時には1992年度の校務分掌は定まっていた。同校では、転出入が多く、在籍者数が増える中、特別な支援を必要とする子どもがいることも視野に入れて対応していたともあった。このような対応で学校運営がなされていたことは、前述の小山(1995)の説明からも裏づけられ、赴任時に定まっていた分掌(通級による指導担当への派遣教員配置)に理解のあったことがうかがえる。

これらのことから、シンガポール日本人学校における障害児教育担当への派遣教員配置を促した校内外の背景的要因として、主に次の4点を指摘できる。

第一に、障害のある自国民の就学待機問題に取り組む受入国政府の姿勢に対し、日本政府支援のある日本人学校が障害のある自国民を排除するという状況（受入国国民が利用待機する障害児教育施設を、日本人学校就学待機者に利用させる等）を容認することは、国際的な動向に照らし合わせると齟齬の生じる状況があった。これは、受入国の遠因（星国の教育を受ける権利の未保障）と、日本政府が障害児教育担当教員の派遣を実現させた校内外の「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）に強く影響を受け現出した要因であったと捉えられる。

第二に、日本人学校に在籍する障害児への支援がない場合、通常教育に支障が生じる事態について、学校運営側の責任が問われるようになったことである。これは、送出国の遠因（教育を受ける権利保障の精神に沿った日本政府による支援）に強く影響を受け現出した要因であったと捉えられる。同校は、先駆的に学校採用教員を障害児教育担当に配置した。その結果としての障害児教育実践の蓄積は、後述する障害児教育経験のある派遣教員と他校での前例が揃った時点で、障害児教育担当に派遣教員を配置するという判断を容易にするものであったと思われる。

第三に、日本人学校への就学者増に比例し派遣教員数の多かったことから、日本国内での障害児教育経験者の含まれる可能性が高く、実際に該当者がいたことである。就学希望が同校へ集中し派遣教員数増につながった点については、受入国の遠因（星国の教育を受ける権利の未

保障)に強く影響を受け、派遣教員の中に障害児教育経験者のいたことは送出国の遠因(障害のある子どもを含めた教育を受ける権利保障の精神に沿った日本政府による支援)に強く影響を受け現出した要因であったと捉えられる。

第四に、ニューヨーク日本人学校へ特殊学級担任予定の教員が派遣されたことで、シンガポール日本人学校において障害児教育担当に派遣教員を配置することの社会的妥当性が高められる状況があった。これは、第3国の遠因(米国の教育を受ける権利保障)に強く影響を受け現出した要因であったと捉えられる。

VI. おわりに

本研究の結果から、日本人学校における障害児教育担当への派遣教員配置を促した経緯を、日本政府による障害児教育担当教員派遣を実現させた4つの要因のうちの「遠因」と「背景的要因」との関連性から分析すると、次のように集約される。

日本政府による日本人学校への当該教員派遣を実現させた「遠因」及び「背景的要因」は、両校が当該教員の配置を促した要因と共通していた。その他の要因として、受入国側の遠因としては、教育を受ける権利の保障の有無があった。この保障の有無と、前述の「背景的要因」の影響によって、学校側の障害児教育体制の整備は異なったが、学校側で障害児教育担当教員が配置された他の背景的要因について、両校を比較すると、主な共通点と差異点が各2点あった。これらについて、以降でまとめる。

第一の共通点は、日本人学校のある地域の負担(財政負担等)軽減のために、日本人学校に障害児教育実施を求める状況があったことである。第二の共通点は、障害児教育経験のある教員が取り出し指導による実践を蓄積していたことである。

他方、第一の差異点は、教育を受ける権利保障の実質化を目指した地域にあるニューヨーク日本人学校では、日本政府が同校へ特殊学級担任として教員を派遣したことが、同校での障害児教育担当への配置を促したといえる。同校は、特殊学級設置の遅延理由がなくなったことで特殊学級を設置するものの、当初は入級希望がなく、それでも当該学級設置を継続したからである。なお、その後、在籍者が継続したことから、潜在的なニーズ(現地学校区からの費用で日本人学校での日本語環境が望ましいとされた児童生徒の就学要求等)に応えるためには特殊学級設置継続は意義があったと解釈される。

ただし、この差異点については、障害児教育実践を蓄積していたシンガポール日本人学校に、その教育を担当させやすいように派遣教員の増員がなされていた場合は、両校における類似点にもなりうる。この点について、文部科学省担当者に尋ねたところ、各校の派遣教員の充足率は公開されていないため、当時の派遣教員の算出基準となる標準法を踏まえ検討することが、今後の課題として残される。

第二の差異点は、教育を受ける権利が未保障の地域にあるシンガポール日本人学校では、障害児教育経験のある派遣教員のいたことが、同校での障害児教育担当への配置を促したといえる。日本政府から特殊学級担任として教員は派遣されていなかったが、多数の派遣教員の中に、

障害児教育経験者がおり、担当候補者による承諾によって障害児教育担当としての配置が実現した。

両校で異なる要因（障害のある子どもの教育を受ける権利保障の有無、特殊学級担任予定者の派遣の有無）があったとしても、障害児教育担当への派遣教員の配置は実現した。このことから、両校で共通する要因、すなわち、第一に憲法第26条の精神に沿った教員派遣制度の運用（特殊学級担任予定者の派遣例や障害児教育を担当できる教員派遣含む）、第二に障害のある子どもの教育機会確保の問題について認識されやすい状況、第三に受入国の負担軽減のために日本人学校での障害児教育の実践を求める動き、第三に障害児教育経験のある教員による障害児教育実践の蓄積があれば、日本人学校における障害児教育担当への派遣教員配置がより促されると考察される。

【註】

- 1) 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。
- 2) 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。
- 3) 第84国会衆議院本会議(1978)の決議で、1978年度から派遣教員の国内給与費を全額国庫負担とする制度となった。
- 4) 例えば、全日本人学校を対象に障害のある子どもの実態調査を先駆的に行った加藤・津曲(1992)は、日本国内での特殊教育諸学校(当時)対象者も在籍していることや指導上では「人的不足(教員・介助員)」が最も大きな問題となっていること等を明らかにした。具体的には、1990年度に全日本人学校83校を対象にした調査(59校からの回答、回収率71.1%)で、在籍者の障害は、視覚障害(全盲)1名、聴覚障害5名、精神薄弱12名(ダウン症3名含む)、肢体不自由5名、病弱・身体虚弱1名(進行性こう原病)、言語障害0名、情緒障害8名(自閉的傾向6名含む)であった(加藤・津曲[1992]756)。近年では、国立特別支援教育総合研究所が2007・2008年度に行った実地調査において、指導にあたる教員等が十分ではなく受け入れを断らざるを得ない可能性のあることや(伊藤[2009]56)、特別支援教育担当者の派遣等の人的支援等について根本的な対策を考える必要性が指摘されている(後上・大崎[2009]66)。
- 5) 答弁では、「憲法の規定にはいろいろありまして、属人的に適用されるものと属地的に適用されるものとございます。二十六条は、先ほど申しましたように属地的に働く規定であるというふうに考えております。」と法的解釈が説明された。
- 6) 1975年に制定された全障害児教育法(P.L. 94-142)のSec.4(a)(4)では、ネイティブ・ランゲージの定義はバイリンガル教育法を参照することとある。
- 7) 公民権法で禁止された差別の対象を障害に置き換え、リハビリテーション法第504条では次のように規定された。合衆国における、第7条(6)で定められたハンディキャップのある個人は、単にハンディキャップという理由で、連邦政府の財政援助を受けるプログラムや活動に参加することにおいて、排除されたり利益を享受することを拒否されたり差別を強要されることはない。
- 8) Americans with Disabilities Act of 1990のこと。
- 9) 1991-1994年度間、派遣教員としてニューヨーク日本人学校で特殊学級開設準備に携わった石原(2004)の報告を参照。
- 10) 同統計の1981年以降の調査結果には、ニューヨーク(都市別)の在留邦人数、長期滞在者数の内訳は掲載されていない。

- 11) ニューヨーク日本人学校の特殊学級開設のために派遣された教員の報告(石原, 2004)をみると、教育査定は、私立校(日本人学校)に在籍する子どもであっても、その居住する学校区が責任を持ってその子の「母国語」で実施することが法令に規定されていたこと(資格のないものが実施すると法令に触れてしまうこと)、日本語で教育検査ができるスクールサイコロジストが学校区の費用で派遣されたことなどが述べられている。
- 12) 英語に加え、中国語、マレー語、タミール語のいずれかの言語で学ぶこと。
- 13) 政府刊行書『Singapore Facts and Pictures』(Ministry of Culture, The Information Division[1983]128)に紹介された外国人学校の一つとして、Dover Court Preparatory School があり、教員一人当たりの児童数の少ない特殊教育センターでは、長期的あるいは治療上特別な教育的配慮を要する子どもを受け入れられると説明された。
- 14) 会の名称は” Services to Parents of Exceptional Asian Children” (略称 SPEAC)。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だった。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, 2016)。
- 15) 会合の経緯や内容については、カニングハム(2016)及び那須野(2016a)が詳しい。
- 16) Special alternative instructional programs のこと。
- 17) ダイルシア訴訟(Dyrchia S. et al. v. Board of Education of New York, 1979)のこと。
- 18) ホセ訴訟(Jose P. V. Ambach, 1982)のこと。
- 19) 同法タイトル第610条の(j)に登場。改正前の全障害児教育法には、「LEP (Limited English Proficiency) 児童生徒」の用語は見当たらなかった。
- 20) カニングハム(2016, 79)によると、勤務先のニューヨークにある現地特殊教育機関で署名運動に協力をしてくれた同僚が、「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差別するのね」等と話した言葉が個人的に非常に胸にきたとある。岡田(1993,77)も、「経済的に破綻しているアメリカで、弱者がこれだけ守られている。共同体として生きるという哲学が、日本の教育にはかけている」等と指摘している。
- 21) 後年1993年4月の国会(第126国会参議院決算委員会, 1993)答弁では、受入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。「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に伴う教員の派遣が要請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、特殊学級設置に伴う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。
- 22) 続けて、1993年11月にオープンする当校敷地内の教育文化交流センターに教室が確保できることになり開設が可能となったこと、地域住民との話し合いの結果、学年の範囲が4・9年生となり特殊学級においても、この制約の中で発足となったことが説明されている。
- 23) 予算措置について着目を見ると、シンガポール教育省(Ministry of Education, Education Statistics Section[1999]49-51)の教育に関する経常費と振興費には、1989年度までは障害児教育に関するデータはなかった(「NA」とのみ記載)。1990年度以降から、障害児教育に関する予算が記載されるようになった。このことから、教育省が1990年度以降になり障害児教育にかかる予算を他の教育と同様に公表するようになったといえる。
- 24) もう1名は、野副めぐみ(言語療法士、派遣教員配偶者)であった。当人への質問紙調査(野副, 2007)によると、支援の主な契機は、星国在留の牧師妻から、来星前に対象児へのボランティアに関する案内がなされたことであった。

25) この中心的人物は、正田雅子であった。当人への質問紙調査(正田, 2007)によると、幼稚園並びに小学校教諭免許状を有し、児童相談所に2年間、続いて、特殊学級担任を約10年間、その後、心理判定員として児童相談所での勤務を経て来星していた。

【謝辞】本研究を進める上で、貴重な情報を提供していただいた方々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】

- カニングハム久子 2016「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, 69-83頁
- 第84国会衆議院本会議 1978 会議録第11号(1)(1978年3月7日開会)
- 第84国会衆議院予算委員会 1978 会議録第12号(1978年2月14日開会)
- 第126国会衆議院決算委員会 1993 会議録第3号(1993年4月12日開会)
- Dyrcia S. et al. v. Board of Education of New York, 79 C. 2562 (E.D.N.Y.1979).
- Education Amendments of 1974, amended by Pub. L. No. 95-561, [Title VII], 92 Stat. 2268. (1978). USA
- Education Amendments of 1974, amended by Pub. L. No. 98-511, [Title VII], 98 Stat. 2370 (1978). USA
- Education Amendments of 1974, amended by Pub. L. No. 100-297, [Title VII], 102 Stat. 274 (1988). USA
- Education of All Handicapped Children Act of 1975, Pub. L. No. 94-142, 89 Stat. 773 (1975). USA
- Education of the Handicapped Act Amendments of 1990, Pub. L. No. 101-476, 104 Stat. 1103 (1990). USA
- 外務大臣官房領事移住部 1988『海外在留邦人数調査統計』大蔵省印刷局
- 外務省領事移住部領事第一課 1978『海外子女教育の現状と問題点』外務省領事移住部領事第一課
- 外務大臣官房領事移住部領事第二課 1980『海外在留邦人数調査統計』外務大臣官房領事移住部領事第二課
- Goh, K. S. and the Education Study Team 1979 “Report on the ministry of education 1978”.Singapore, Singapore National Printers
- 後上鐵夫・大崎博史 2009「上海日本人学校(虹橋校・浦東校)の特別支援教育体制」国立特別支援教育総合研究所(編)『日本人学校および補習授業校における特別支援教育の進捗状況に関する調査研究(平成19年度-平成20年度)調査研究報告書』国立特別支援教育総合研究所,64-66頁
- 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
- 石原敏晴 2004「ニューヨーク日本人学校での特別支援教育の経験から(特集2 特別支援教育コーディネーターとして今していること)」『学校教育相談』18(10),50-57頁
- 伊藤由美 2009「ロンドン日本人学校の特別支援教育体制」国立特別支援教育総合研究所(編)『日本人学校および補習授業校における特別支援教育の進捗状況に関する調査研究(平成19年度-平成20年度)調査研究報告書』国立特別支援教育総合研究所,55-57頁
- Jose P. V. Ambach, 669 F. 2d. 865 (2d. Cir. 1982). USA
- 蒲田ひろ子 1984「ボランティア現場からの報告: ジュロン遅滞児クラスの場合」『南十字星』5, 21-24 頁
- 加藤勝弘・津曲裕次 1992「在外教育施設における障害児教育に関する研究Ⅰ—実態について—」『日本特殊教育学会第30回大会発表論文集』756-757頁
- 小山修治郎 1995「すべての子が育ち合う場を」三十周年記念誌編集委員会(編)『三十年の歩み』シンガポール日本人学校, 174 頁
- Lau, K. E. ; Department of Statistics, Census of Population Office 1991 “Singapore census of population 1991: Literacy, languages spoken and education”. Singapore, Department of Statistics,

- Census of Population Office
 Ministry of Culture, The Information Division 1983 “Singapore facts and pictures”. Singapore, Ministry of Culture, The Information Division
 Ministry of Information and the Arts 1996 “Singapore facts and pictures”. Singapore, Ministry of Information and the Arts
 Ministry of Education 1997 “Speech on Special Education in Singapore by Dr Aline Wong, Senior Minister of State (Education)”. Singapore, Ministry of Education <<http://www.moe.gov.sg/press/1997/st00397.htm>> (閲覧日：2007 年 8 月 23 日)
 Ministry of Education, Education Statistics Section 1981 “Key education statistics 1981”. Singapore, Ministry of Education
 Ministry of Education, Education Statistics Section 1991 “Education statistics digest 1991”. Singapore, Ministry of Education
 Ministry of Information, Communications and the Arts 2003 “Singapore 2003”. Singapore, Ministry of Information, Communications and the Arts
 Ministry of Trade and Industry, Department of Statistics 2001 “Singapore 2001 : Statistical Highlights” Singapore, Ministry of Trade and Industry, Department of Statistics
 文部科学省 2009年以前登録『施策の概要』文部科学省 <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003.htm#a01> (閲覧日：2016年10月23日)
 文部省大臣官房調査統計企画(編) 1993「学校基本調査報告：初級中等教育機関 専修学校・各種学校編 平成5年度」大蔵省印刷局
 文部省学術国際局ユネスコ国際部国際教育文化課 1977『海外子女教育の現状』文部省学術国際局ユネスコ国際部国際教育文化課
 文部省教育助成局海外子女教育課 1992-1993『海外子女教育の現状』文部省教育助成局海外子女教育課
 文部省教育助成局財務課海外子女教育室 1986『在外教育施設経営参考資料』文部省教育助成局財務課海外子女教育室
 守田孝子〔1982-1984 年度ボランティア〕2007「質問紙調査結果」(未公開)
 那波節子 1989「シンガポール日本人学校にて」『社会福祉法人全国社会福祉協議会』1, 103-113 頁
 中野千賀子〔1987-1996 年度障害児教育担当教員〕2007「2007 年 9 月 21 日聞き取り結果」(未公開)
 那須野三津子 2010「シンガポール共和国における障害児教育・福祉の変容について：国際的な障害者の権利擁護と政府の就学待機児の公表」『日本社会福祉学会第58回秋季大会発表論文集』720-721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(3), 247-259頁
 那須野三津子 2016a「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—」『子ども学部紀要』5, 53-67頁
 那須野三津子 2016b「1990年代初頭の大規模日本人学校における障害児教育担当教員配置の経緯」『日本特殊教育学会第54回大会発表論文集』P1-3
 那須野三津子・柳本雄次・徳田克己 2002「アメリカ合衆国におけるバイリンガル特殊教育の発展過程：1954年から1970年代まで」『心身障害学研究』26, 127-140頁
 ニューヨーク日本学校 1991『クィーンズ校舎10年の歩み』ニュー YORK 日本学校
 ニュー YORK 日本学校 1993『特殊学級開設と入級募集のお知らせ』ニュー YORK 日本学校
 野副めぐみ〔1982-1984年度ボランティア〕2007「質問紙調査結果」(未公開)
 岡田光世 1993『ニューヨーク日本人教育事情』岩波新書
 Regents of University of California v. Bakke, 438 U.S. 265 (1978). USA

さくら〔仮名〕の母 2004a「2004 年 2 月 6 日聞き取り結果」(未公開)

さくら〔仮名〕の母 2004b「2004 年 2 月 28 日聞き取り結果」(未公開)

Scotch, R. K. 1984 “From Good Will to Civil Rights Transforming Federal Disability Policy” Temple University Press. 竹前栄治(監訳) 2000『アメリカ初の障害者差別禁止法はこうして生まれた』明石書店

正田雅子〔1985－1986年度ボランティア〕 2007「質問紙調査結果」(未公開)

シンガポール日本人学校ボランティア・グループ 1987-1992「引継ぎ資料」(未公開)

シンガポール日本人学校保護者及びボランティア・グループ 1985a「要望書:1985 年 2 月 8 日付」(未公開)

シンガポール日本人学校保護者及びボランティア・グループ 1985b「要望書:1985 年 3 月 13 日付」(未公開)

シンガポール日本人学校保護者及びボランティア・グループ 1986「要望書:1986 年 1 月 29 日付」(未公開)

シンガポール日本人学校保護者及びボランティア・グループ 1987「要望書:1987 年 2 月 10 日付」(未公開)

Teitelbam, H., & Hiller, R. J. 1977 “Bilingual Education : The Legal Mandate”. Harvard Educational Review, 47, pp. 138-170.

The Advisory Council on the Disabled 1988 “ Opportunities for the disabled”. Singapore, The Advisory Council on the Disabled

The Singapore Council of Social Service 1982, 1989 “ Annual report”. Singapore, The Singapore Council of Social Service

保育系学部女子学生におけるピアノ学習に対する 意識と効果的なピアノ指導

——入学後1年間の縦断的研究から——

富山 尚子

問 題

幼稚園教諭免許や保育士資格の取得を目指す学生は、卒業までに必要なピアノの実技能力を身につけなければならない。しかし、入学する学生のピアノの学習経験は様々で、幼少期から専門的なレッスンを受けているかなりの上級者もいれば、全く経験のない初心者もいる。入学前のピアノの学習経験が少ない学生にとっては、4年間という限られた期間で、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。そして、その際には、目標に向けてピアノ練習を続けたいと、いうモチベーションの維持が重要となってくるであろう。

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が行われている(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)。

ピアノ学習に対する学習意欲に関わる要因としては、津山(2008)は、「授業内容の理解度」「練習時間」「教員との人間関係」などに影響する、「知的な好奇心」「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ており、ピアノの授業の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、ピアノ初心者の方が経験者よりも、ピアノを学ぶ楽しさを感じていないことも示している。

学生が自ら学ぶ楽しさを知ることが、学習意欲の向上に繋がると考えられるが、その他に、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考えることも重要である。市川(1995)は、学習動機について、「充実志向」、「訓練志向」、「実用志向」、「関係志向」、「自尊志向」、「報酬志向」の6つの種類の学習動機を、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、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として構造化した、「学習動機の2要因モデル」を提唱している。そして、このモデルを用いた研究の結果をピアノ学習に応用してみると、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(水池・大城・重森・西田・大町・吉川, 2005; 平山・平山, 2001)、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ことも考えられた(中山, 1995)。

そこで、富山(2016)では、保育系大学1年生の入学直後の4月時点と、約4か月の大学でのピ

アノの授業を経た7月時点の、ピアノ学習に対する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。その結果、ピアノ学習に対する意識については、「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、「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」とい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、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。これらの結果から、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、ピアノ学習に対する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がおこると考えられ、このポジティブな連鎖が、ピアノ指導の効果を向上させ、ピアノ実技能力を習得するための鍵となると考えられた。

そこで、本研究では、富山(2016)の結果を踏まえ、ピアノの習熟度レベルを考慮しながら、学生のモチベーションを維持するための要因を、1年間の縦断的研究によって検討していく。具体的には、富山(2016)で認められた、「学習の到達目標」に関する動機づけの高さや、「学習の自己統制感」、「学習の外部統制感」、「学習の結果追及」に関する動機づけの変化、ピアノを学ぶ楽しさやピアノを好きであることの効果などを考えながら、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は何が必要であるのか、どのような指導がより効果的であるのかについて、より詳細に探索していく。

方 法

1. 調査対象

保育系大学1年生を対象に、調査を行った。4月時点で142名、7月時点で122名、1月時点で129名からの回答を得たが、3回の調査すべてに完全回答した女子80名を今回の分析対象とした。

2. 調査時期および調査方法

2015年4月および7月、2016年1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) (3回の調査に共通する項目)

ピアノ学習について、学習動機、学習統制感の2つの観点から、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、「学習動機を測定する質問項目」(市川, 2001)を参考に、「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)が抽出した項目を参考に、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わる項目(3項目) (3回の調査に共通する項目)

福家・竹川・柳(2013)および津山(2007)を参考に、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わる質問項目として使用した。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)ピアノに関わる項目(3項目) (3回の調査に共通する項目)

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～1全く弾けない、の9段階で回答)について、回答を求めた。

(4)ピアノ学習に関わる項目(3項目) (7月および1月時点調査)

7月および1月の調査では、3回の調査に共通する項目に加えて、ピアノの授業が楽しいか否か、前回調査時よりもピアノが好きになったか否かについて、「5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。また、ピアノの練習量が前回調査時よりも増えたか否かについても、「5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。

さらに、1月時点のみ、「1年間、大学のピアノの授業を受講して、できるようになったと思うこと」について、自由記述による回答を求めた。

結果と考察

1. 入学時のピアノレベルに関する自己認識の程度について

4月の調査時点での、自分で考えるピアノが弾ける程度(9非常に弾ける～1全く弾けない、の9段階で回答)に対する回答が、「1～4」であった学生を「ピアノレベル低群」、「5」であった学生を「ピアノレベル中群」、「6～9」であった学生を「ピアノレベル高群」として分類し、以後の分析に使用した。

2. ピアノ学習に対する意識について

本研究でも、富山(2016)と同様に、ピアノ学習に対する意識について、「将来の仕事のため」といった学習することで到達したいと考える目標に関わる「学習の到達目標」、「自分の興味から練習する」といった学習の統制の中でも自己統制と関わっている「学習の自己統制感」、「テストがあるから」といった学習の外部統制に関わる「学習の外部統制感」、「ピアノが弾けるようになりたい」といった結果の追求に関わる「学習の結果追求」の4つの学習動機に関わる下位尺度を用いて分析していく。

Table1は、入学時のピアノレベルに関する自己認識の程度別に、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(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示したものである。得点が高いほど自分の気持ちにあてはまることを示している。

Table1 入学時のピアノレベルに関する自己認識の程度別調査時期ごとの
ピアノ学習に対する意識の下位尺度得点

			ピアノレベル 認識高群	ピアノレベル 認識中群	ピアノレベル 認識低群
			31人	11人	38人
学習の到達目標得点	4月	平均値	4.66	4.48	4.53
		標準偏差	0.34	0.42	0.48
	7月	平均値	4.72	4.53	4.58
		標準偏差	0.40	0.34	0.37
	1月	平均値	4.66	4.64	4.45
		標準偏差	0.34	0.37	0.40
学習の自己統制感得点	4月	平均値	3.81	3.44	2.94
		標準偏差	0.56	0.68	0.60
	7月	平均値	3.98	3.67	3.36
		標準偏差	0.58	0.61	0.54
	1月	平均値	3.88	3.55	3.24
		標準偏差	0.59	0.50	0.55
学習の外部統制感得点	4月	平均値	3.48	3.59	3.59
		標準偏差	0.74	0.53	0.53
	7月	平均値	3.77	3.68	3.85
		標準偏差	0.77	0.54	0.39
	1月	平均値	3.65	3.86	3.64
		標準偏差	0.60	0.52	0.66
学習の結果追求得点	4月	平均値	4.00	4.09	4.18
		標準偏差	0.89	0.49	0.64
	7月	平均値	4.26	4.36	4.43
		標準偏差	0.83	0.39	0.48
	1月	平均値	4.21	4.36	4.13
		標準偏差	0.69	0.67	0.65

尺度得点ごとに、入学時のピアノレベルに関する自己認識の程度(3)(以後入学時ピアノレベルと略す)を被験者間要因、調査時期(3)を被験者内要因とする、2要因の分散分析を行った。

◎「学習の到達目標得点」

分析の結果、交互作用 ($F(4, 154)=0.89, n.s.$)、および調査時期の主効果 ($F(2, 154)=0.56, n.s.$)はみられなかったが、入学時ピアノレベルの主効果には、有意な傾向がみられた ($F(2, 77)=2.50, p < .10$)。

Tukeyによる多重比較の結果、入学時ピアノレベル高群 (4.68) と低群 (4.52) の間に、傾向差がみられたが、中群 (4.55) との間にはいずれも差はみられなかった。つまり、入学後1年間は、入学時のピアノレベルに関する自己認識の程度が高い群 (ピアノが弾けると思っていた群) の方が、低い群 (ピアノが弾けないと思っていた群) よりも、「将来の仕事のため」といった学習の到達目標への動機づけが、一貫して高いという可能性が示唆された。

◎「学習の自己統制感得点」

分析の結果、交互作用 ($F(4, 154)=1.13, n.s.$) は有意ではなかったが、調査時期の主効果 ($F(2, 154)=7.77, p < .001$) および入学時ピアノレベルの主効果 ($F(2, 77)=20.32, p < .001$) に、有意な差がみられた。

調査時期の効果について、Bonferroniによる多重比較を行った結果、4月 (3.40) と7月 (3.67) の間に差がみられ、4月よりも7月の方が、「学習の自己統制感」に関わる動機づけが高かった。ただし、1月 (3.56) との間にはいずれも差がみられず、「学習の自己統制感」に関わる動機づけは学習が進むにつれて高まる、という傾向は認められなかった。

また、入学時ピアノレベルの効果について、Tukeyによる多重比較の結果、入学時ピアノレベル高群 (3.89) と低群 (3.18) の間に差がみられ、中群 (3.55) との間にはいずれも傾向差がみられた (低群 < 中間群 < 高群)。つまり、入学時のピアノレベルに関する自己認識の程度が高くなるほど、「学習の自己統制感」に関わる学習への動機づけも高くなることが示された。

◎「学習の外部統制感得点」

分析の結果、交互作用 ($F(4, 154)=1.17, n.s.$) および入学時ピアノレベルの主効果 ($F(2, 77)=0.15, n.s.$) は有意ではなかったが、調査時期の主効果 ($F(2, 154)=5.00, p < .01$) に、有意な差がみられた。

調査時期の効果について、Bonferroniによる多重比較を行った結果、4月 (3.55) と7月 (3.77) の間に差がみられ、4月と1月 (3.72) の間には傾向差がみられた。つまり、4月よりも7月および1月の方が、「テストのために」といった「学習の外部統制感」に関わる動機づけが高まったことが示された。ただし、7月と1月の間には差がみられず、最初のテストがあった7月以降は外部統制感による動機づけの高まりは認められなかった。

◎「学習の結果追求得点」

分析の結果、交互作用 ($F(4, 154)=1.05, n.s.$) および入学時ピアノレベルの主効果 ($F(2, 77)=0.32, n.s.$) は有意ではなかったが、調査時期の主効果 ($F(2, 154)=4.24, p < .05$) に、有意な差がみられた。

調査時期の効果について、Bonferroniによる多重比較を行った結果、4月 (4.09) と7月 (4.35) の間に差がみられたが、1月 (4.24) との間にはいずれも差はみられなかった。つまり、4月から7月にかけて、「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が高まったが、その後の動機づけの維持は認められなかった。

3. ピアノの授業に対するモチベーションについて

Table2は、入学時のピアノレベルに関する自己認識の程度別に、調査時期ごとの、ピアノの授業に対するモチベーションに関わる得点（成功体験、モチベーション維持、授業内容の理解）及びピアノに関わる得点（楽譜が読める程度、1週間のピアノの練習時間）の平均値および標準偏差を示したものである。

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よくあてはまる～1まったくあてはまらない」での、楽譜が読める程度については「5非常に読める～1全く読めない」での回答を求め、得点化した。1週間のピアノの練習時間については、実数(分)での回答を求めた。

Table2 入学時のピアノレベルに関する自己認識の程度別調査時期ごとの
ピアノの授業に対するモチベーションに関わる得点及びピアノに関わる得点

			ピアノレベル 認識高群	ピアノレベル 認識中群	ピアノレベル 認識低群
			31人	11人	38人
成功体験	4月	平均値	3.74	3.91	3.53
		標準偏差	0.86	0.70	0.92
	7月	平均値	4.13	3.73	3.95
		標準偏差	0.92	0.79	0.99
	1月	平均値	4.29	4.09	3.87
		標準偏差	0.82	0.70	0.88
モチベーション維持	4月	平均値	4.00	3.64	3.47
		標準偏差	0.82	0.81	0.73
	7月	平均値	4.06	3.91	4.00
		標準偏差	0.85	0.94	0.66
	1月	平均値	4.10	4.09	3.82
		標準偏差	0.79	0.30	0.90
授業内容の理解	4月	平均値	4.52	4.18	3.74
		標準偏差	0.68	0.60	0.80
	7月	平均値	4.65	4.36	4.08
		標準偏差	0.55	0.67	0.67
	1月	平均値	4.55	4.09	3.97
		標準偏差	0.51	0.83	0.94
楽譜を読める程度	4月	平均値	4.03	3.18	2.53
		標準偏差	0.61	0.60	0.83
	7月	平均値	4.06	2.91	2.87
		標準偏差	0.57	0.83	0.81
	1月	平均値	3.97	3.09	2.76
		標準偏差	0.55	0.54	0.75
1週間のピアノ練習量 (分)	4月	平均値	188.23	171.82	175.89
		標準偏差	210.42	145.18	104.97
	7月	平均値	160.65	190.91	191.32
		標準偏差	103.79	146.52	93.21
	1月	平均値	156.45	171.82	200.00
		標準偏差	85.50	93.04	143.81

各得点について、入学時ピアノレベル(3)を被験者間要因、調査時期(3)を被験者内要因とする、2 要因の分散分析を行った。

◎成功体験得点

分析の結果、交互作用 ($(F(4, 154)=1.04, n.s.)$) および入学時ピアノレベルの主効果 ($(F(2, 77)=1.52, n.s.)$)は有意ではなかったが、調査時期の主効果 ($(F(2, 154)=3.62, p < .05)$)に、有意な差がみられた。

調査時期の効果について、Bonferroniによる多重比較を行った結果、4月(3.73)と1月(4.08)の間に差がみられたが、7月(3.94)との間にはいずれも差はみられなかった。つまり、4月から7月にかけては、意識できなかった成功体験が、1月の時点では、はっきりと意識できたと考えられ、ピアノ学習が進むにつれて、どのレベルの学生も成功体験を得ていることが示唆された。

◎モチベーション維持得点

分析の結果、交互作用 ($(F(4, 154)=1.04, n.s.)$)は有意ではなかったが、調査時期の主効果 ($(F(2, 154)=3.24, p < .05)$)に、有意な差がみられた。また入学時ピアノレベルの主効果には、有意な傾向がみられた ($(F(2, 77)=2.77, p < .10)$)。

調査時期の効果について、Bonferroniによる多重比較を行った結果、4月(3.70)と7月(3.99)の間に差がみられ、1月(4.00)との間には傾向差がみられた。7月と1月の間には差はみられなかった。つまり、4月から7月にかけては、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という意識が向上しており、それは1月まで同程度に維持できていることが示唆された。

また、入学時ピアノレベルの効果について、Tukeyによる多重比較の結果、入学時ピアノレベル高群(4.05)と低群(3.76)の間にのみ傾向差がみられ、中群(3.88)の間にはいずれも差はみられなかった。つまり、入学時のピアノレベルに関する自己認識の程度が高い群は、低い群よりも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可能性が示された。

◎授業内容の理解得点

分析の結果、交互作用 ($(F(4, 154)=0.54, n.s.)$)、および調査時期の主効果 ($(F(2, 154)=2.11, n.s.)$)はみられなかったが、入学時ピアノレベルの主効果に、有意な差がみられた ($(F(2, 77)=12.81, p < .001)$)。

Tukeyによる多重比較の結果、入学時ピアノレベル高群(4.57)と低群(3.93)の間に、差がみられたが、中群(4.21)の間にはいずれも差はみられなかった。授業の内容を理解できているかについては1年を通して、入学時のピアノレベルに関する自己認識の程度が高い群と低い群の間で、はっきりとした差が認められた。

◎楽譜が読める程度

分析の結果、交互作用 ($(F(4, 154)=2.72, p < .05)$)および入学時ピアノレベルの主効果に、有意な差がみられた ($(F(2, 77)=40.82, p < .001)$)。調査時期の主効果 ($(F(2, 154)=0.10, n.s.)$)はみられなかった。

交互作用が有意だったため、入学時ピアノレベルごとに、調査時期を被験者内要因とする、反復測定による分散分析によって下位分析をおこなった。入学時ピアノレベル高群

((F(2,60)=1.00, *n.s.*)および中群 ((F(2,20)=0.86, *n.s.*))では、調査時期の差はみられず、低群でのみ有意な差がみられた ((F(2,74)=4.11, $p < .05$)). Bonferroniによる多重比較の結果、4月(2.53)と7月(2.87)の間には差がみられたが、1月(2.76)との間にはいずれも差はみられなかった。

入学時ピアノレベルの主効果については、Tukeyによる多重比較の結果、入学時ピアノレベル高群(4.02)と低群(2.72)および中群(3.06)の間に差がみられたが、中群と低群の間には差はみられなかった。

つまり、入学時ピアノレベル高群については、最初から楽譜を読める程度が高く、1年間の学習によっても変化はみられなかった。また中群でも、楽譜が読める程度に変化はみられなかった。低群では、4月から7月にかけては、ピアノの楽譜が読める程度が上昇したという意識がみられたが、1月時点では認められなかった。

◎1週間の練習時間

1週間の練習時間(分)についても、同様の分析を行ったが、交互作用 ((F(4, 154)=0.70, *n.s.*), 入学時ピアノレベルの主効果 ((F(2, 77)=0.03, *n.s.*), 調査時期の主効果 ((F(2, 154)=0.40, *n.s.*))のいずれにも有意な差はみられなかった。1週間の練習時間は個人差が非常に大きく、標準偏差の値が高いため、参考までに平均値だけをみると、入学時ピアノレベル低群は、調査を重ねるごとに練習時間が増えており、逆に高群は減っていることがみてとれる。また中群では、7月の最初のテストに向けて増えた練習時間が1月時点では最初と同様に戻っていることがうかがえる。

4. ピアノ学習の楽しさについて

7月および1月の調査では、ピアノの授業が楽しいか否か、前回調査時よりもピアノが好きになったか否かについて、また、ピアノの練習量が前回調査時よりも増えたか否かについて、「5よくあてはまる～1まったくあてはまらない」での回答を求め、得点化した。

Table3は、入学時のピアノレベルに関する自己認識の程度別に、7月および1月時点のピアノ学習に関わる得点(楽しさ、好き、ピアノ練習量の増加)の平均値および標準偏差を示したものである。

Table3 入学時のピアノレベルに関する自己認識の程度別ピアノ学習に関わる得点(7月および1月時点)

			ピアノレベル 認識高群	ピアノレベル 認識中群	ピアノレベル 認識低群
			31人	11人	38人
授業が楽しい	7月	平均値	4.48	3.91	3.87
		標準偏差	0.77	1.04	0.96
	1月	平均値	4.29	4.00	3.66
		標準偏差	0.59	0.78	0.99
ピアノが好き	7月	平均値	4.00	3.73	4.21
		標準偏差	0.89	0.91	0.78
	1月	平均値	3.90	3.82	3.53
		標準偏差	0.83	0.60	1.20
練習量が増加した	7月	平均値	3.94	4.09	4.13
		標準偏差	1.09	0.83	0.94
	1月	平均値	3.55	3.91	3.66
		標準偏差	1.03	0.54	1.21

各得点について、入学時ピアノレベル(3)を被験者間要因、調査時期(2)を被験者内要因とする、2 要因の分散分析を行った。

◎楽しさ

分析の結果、交互作用 ($F(2, 77)=0.47, n.s.$)、および調査時期の主効果 ($F(1, 77)=0.74, n.s.$) はみられなかったが、入学時ピアノレベルの主効果に、有意な差がみられた ($F(2, 77)=6.32, p < .01$)。

Tukeyによる多重比較の結果、入学時ピアノレベル高群 (4.39) と低群 (3.76) の間に差がみられたが、中群(3.96)との間にはいずれも差はみられなかった。ピアノの授業を楽しんでいるかどうかは、入学時のピアノレベルに関する自己認識の程度が高い群と低い群の間で、はっきりとした差が認められ、高群の方がより授業を楽しんでいると感じていた。

◎好き

分析の結果、交互作用 ($F(2, 77)=3.44, p < .05$) に有意な差がみられた。入学時ピアノレベルの主効果 ($F(1, 77)=2.61, n.s.$) および調査時期の主効果 ($F(2, 77)=0.26, n.s.$) はみられなかった。

交互作用が有意だったため、入学時ピアノレベルごとに、調査時期を被験者内要因とする、反復測定による分散分析によって下位分析をおこなった結果、入学時ピアノレベル高群 ($F(1,30)=0.23, n.s.$) および中群 ($F(1,10)=0.19, n.s.$) では、調査時期の差はみられなかった。低群では有意な差がみられ ($F(1,37)=13.12, p < .001$)、ピアノが好きになったという意識は、7月(4.21)よりも1月(3.53)が有意に低かった。つまり、ピアノレベル低群では、7月時点で入学時よりもピアノが好きになったという意識がみられたが、1月時点ではよりピアノが好きになったという意識はみられなかったことがうかがわれる。

◎ピアノ練習量の増加

分析の結果、交互作用 ($F(2, 77)=0.21, n.s.$)、および入学時ピアノレベルの主効果 ($F(2, 77)=0.54, n.s.$) はみられなかったが、調査時期の主効果に、有意な差がみられ ($F(1, 77)=4.16, p < .05$)、7月(4.05)よりも1月(3.71)が有意に低かった。つまり、7月時点で入学時よりもピアノ練習量の増加がみられたが、1月時点ではあまり練習量の増加がみられなくなったことがうかがわれる。

5. ピアノの授業に対するモチベーションとピアノ学習の楽しさの関連について

Table4は、2回の調査時(7月と1月)における、ピアノの授業に対するモチベーションとピアノ学習の楽しさの相関を示したものである。また、Table5は、入学時のピアノレベルに関する自己認識の程度別に、1月調査時のピアノの授業に対するモチベーションとピアノ学習の楽しさの相関を示したものである。

Table4をみると、「成功体験と練習量の増加との関連」および「モチベーション維持と練習量の増加との関連」が1月調査でのみ、みられている。このことから、ピアノの学習が進むにつれて、ピアノの授業を受けることで何らかの成功体験を得ること、そして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ことが、練習量の増加と関連することが示された。

Table4 ピアノの授業に対するモチベーションとピアノ学習の楽しさの相関(7月と1月)

		楽しい	好き	練習量増	成功体験	モチベーション維持	内容理解
楽しい	7月						
	1月						
好き	7月	.642**					
	1月	.705**					
練習量増	7月		.256*				
	1月		.281*				
成功体験	7月	.520**	.497**				
	1月	.554**	.540**	.304**			
モチベーション維持	7月	.556**	.541**		.422**		
	1月	.469**	.518**	.368**	.432**		
内容理解	7月	.678**	.384**		.469**	.381**	
	1月	.369**	.426**		.471**	.415**	

* p<.05 ** p<.01

Table5 1月のピアノの授業に対するモチベーションとピアノ学習の楽しさの相関
(入学時のピアノレベルに関する自己認識の程度別)

		楽しい	好き	練習量増	成功体験	モチベーション維持	内容理解
楽しい	ピアノレベル高群						
	中群						
	低群						
好き	ピアノレベル高群	.468**					
	中群	.642*					
	低群	.788**					
練習量増	ピアノレベル高群	.389*	.572**				
	中群						
	低群						
成功体験	ピアノレベル高群	.714**	.529**	.475**			
	中群						
	低群	.506**	.556**				
モチベーション維持	ピアノレベル高群	.511**	.370*	.425*	.519**		
	中群						
	低群	.474**	.594**	.388*	.382*		
内容理解	ピアノレベル高群	.455*	.368*	.364*	.485**	.447*	
	中群					-.834**	
	低群		.465**		.454**	.505**	

* p<.05 ** p<.01

さらに、Table5をみると、入学時の本人のピアノレベルに関する認識の高さの違いによって、関連性に違いがあることがわかる。ピアノを好きになることやピアノの授業を楽しんでいることが、練習量の増加と関連するのはピアノレベル高群のみであり、他の群ではみられない。また、成功体験や授業内容の理解が練習量の増加と関連するのもピアノレベル高群のみであった。しかし、ピアノレベル低群でも、モチベーションの維持は練習量の増加との関連が示されている。ピアノレベル低群では、ピアノを好きになることやピアノの授業を楽しんでいることが成功体験やモチベーションの維持に繋がっており、成功体験や授業内容の理解もモチベー

ションの維持に繋がっている。つまり、ピアノレベル高群のように、直接的にピアノを好きになることや楽しさ、成功体験や授業内容の理解が練習量の増加と関連しなくても、低群でもそれらを経験しながらモチベーションが維持できれば、練習量が増加し、練習量が増えてピアノを好きになったり授業を楽しいと感じたりすることが増加すれば、さらなるモチベーションの維持に繋がると考えられる。最終的にはピアノレベルが上がったと本人が自覚できることが重要になってくると考えられるが、そこに到達するまでの間、モチベーションを維持するための小さな向上（少しでも、ピアノを好きになること、授業が楽しくなること、成功体験を得られること、授業を理解できること）を大切にする指導を行うことが重要であることが確認された。

6. 「1年間、大学のピアノの授業を受講して、できるようになったと思うこと」について

Table6は、入学時のピアノレベルに関する自己認識の程度別に、「1年間のピアノの授業を受講して出来るようになったと思うこと」についての自由記述の結果をまとめたものである。

ピアノレベル低群では、「両手で弾けるようになった」「楽譜が読めるようになった」という初歩的な内容、中群では、「音符を読めるようになった・読むスピードが速くなった」といった少し進んだ内容、高群では「弾きながら歌えるようになった」「音符を読むスピードが速くなった」「強弱がつけられるようになった」というさらに進んだ内容が挙げられていた。それぞれの群の回答内容は、具体的な指導の順番を検討するうえで、参考となるであろう。

Table6 1年間のピアノの授業を受講して出来るようになったと思うこと
 (入学時のピアノレベルに関する自己認識の程度別)

(数字はのべ数)

ピアノレベル高群	弾きながら歌えるようになった	11
	音符を読むスピードが速くなった	8
	強弱がつけられるようになった	5
	コードがよめるようになった	4
	初見ができるようになった	2
	伴奏づけがうまくなった	2
ピアノレベル中群	音符を読めるようになった・読むスピードが速くなった	6
	弾きながら歌えるようになった	2
	伴奏が弾けるようになった	2
	ペダルがふめるようになった	1
	コードがよめるようになった	1
	初見ができるようになった	1
ピアノレベル低群	両手で弾けるようになった	14
	楽譜が読めるようになった	13
	ピアノが弾けるようになった	7
	弾きながら歌えるようになった	3
	強弱がつけられるようになった	2
	コードがよめるようになった	1

全体的考察

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学習に臨むことができるのか。モチベーションの維持に効果的なピアノ学習指導とはどのようなものが考えられるのか。本研究では、ピアノ学習へのモチベーションを維持するための要因を、ピアノの習熟度レベルを考慮しながら、1年間の縦断的研究によって検討した。具体的には、入学時のピアノレベルに関する自己認識の程度を、ピアノの習熟度レベルのひとつの指標として用い、「学習の到達目標」に関する動機づけの高さや、「学習の自己統制感」、「学習の外部統制感」、「学習の結果追及」に関する動機づけの変化、成功体験や授業内容の理解の効果、ピアノを学ぶ楽しさやピアノを好きであることの効果などについて検討した。特に、初心者レベルの学生において、ピアノ学習へのモチベーションを維持しながら学習を進め、ピアノ練習量を増加させることで技術を向上させ、成功体験を重ねることで更なるモチベーションの維持へと繋がるといったポジティブな連鎖が実際にみられるのかどうかについて、そしてより効果的な指導の内容について、詳細な検討を加えた。

ピアノ学習に対する意識については、まず、「学習の到達目標得点」では、入学時ピアノレベルに有意な傾向がみられ、入学後1年間は、入学時のピアノレベルに関する自己認識の程度が高い群の方が、低い群よりも、「将来の仕事のため」といった学習の到達目標への動機づけが、一貫して高いという可能性が示唆された。次に「学習の自己統制感得点」については、調査時期および入学時ピアノレベルに有意な差がみられ、4月よりも7月の方が高かったが、1月とは差がみられず、「学習の自己統制感」に関わる動機づけは学習が進むにつれて高まる、という傾向は認められなかった。一方、入学時ピアノレベルの効果については、入学時のピアノレベルに関する自己認識の程度が高くなるほど、「学習の自己統制感」に関わる学習への動機づけも高くなることが示された。また、「学習の外部統制感得点」では、調査時期の効果のみがみられ、4月よりも7月および1月の方が、「テストのために」といった「学習の外部統制感」に関わる動機づけが高まったことが示されたが、7月と1月の間には差がみられず、最初のテストがあった7月以降の外部統制感による動機づけの高まりは認められなかった。さらに「学習の結果追求得点」でも調査時期の効果がみられ、4月から7月にかけて、「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が高まったものの、その後の動機づけの維持は認められなかった。

以上の結果から、「学習の到達目標」と「学習の自己統制感」の動機づけには、入学時ピアノレベルの影響がみられ、入学時のピアノレベルに関する自己認識の程度が高い方が、いずれの動機づけも高くなることが示された。一方で、「学習の自己統制感」「学習の外部統制感」「学習の結果追求」の動機づけには、調査時期の影響がみられたが、いずれの場合も、4月と7月の間で高まった動機づけに、1月時点では更なる高まりは認められないという結果が示された。今回の分析からは、ピアノ学習が進むにつれて動機づけも上昇するという1年を通しての傾向は認められなかった。

ピアノの授業に対するモチベーションについての分析からは、「成功体験」については、4月から7月にかけては、意識できなかった成功体験が、1月の時点でははっきりと意識できたと考えられ、ピアノ学習が進むにつれて、どのレベルの学生も成功体験を得ていることが示唆さ

れた。また、「モチベーション維持」については、4月から7月にかけては、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という意識が向上し、それが1月まで同程度に維持できていることが示唆された。さらに「授業内容の理解」では、入学時ピアノレベルの影響がみられ、高群と低群の間にはっきりとした差が認められた。

一方で、「楽譜が読める程度」については、ピアノレベルと調査時期の交互作用がみられ、入学時ピアノレベル高群と中群では、1年間の学習によって楽譜が読める程度に変化はみられなかったが、低群では、4月から7月にかけて認められたピアノの楽譜が読める程度が上昇したという意識が、1月時点では認められなかった。この結果から、初心者の場合、最初のうちは自分の「楽譜を読む力」が向上したことを感じるができるが、それもある程度までで停滞してしまうことが考えられた。「1週間の練習時間」の数値をみると、入学時ピアノレベル低群は、調査を重ねるごとに練習時間が増えているが、練習してもなかなか上達を実感できないのかもしれない。

ピアノ学習の楽しさに関わる分析では、「ピアノの授業を楽しんでいるかどうか」については、入学時ピアノレベルの影響が示され、高群の方が低群より授業を楽しんでいると感じていた。この結果は、津山(2008)の、「学ぶ楽しさ」については、ピアノ初心者よりも経験者の方が、楽しいと答えたという結果と一致する。また、「ピアノが好きになったという意識」では、入学時ピアノレベルと調査時期の交互作用がみられ、入学時ピアノレベル低群では、7月時点で入学時よりもピアノが好きになったという意識がみられたが、1月時点ではよりピアノが好きになったという意識はみられなかった。さらに、「ピアノ練習量が増加したかどうか」には調査時期の影響がみられ、7月時点では入学時よりもピアノ練習量の増加がみられたが、1月時点ではあまりみられなくなったことがうかがわれた。

ピアノの授業に対するモチベーションとピアノ学習の楽しさの関連については、入学時の本人のピアノレベルに関する認識の高さの違いによって、関連性に違いがあることが示された。高群では、ピアノを好きになることやピアノの授業を楽しんでいることが直接的に練習量の増加と関連し、成功体験や授業内容の理解も練習量の増加と関連していた。

ピアノレベル低群では、練習量の増加と直接的に関連するものは少なかったが、モチベーションの維持は練習量の増加と関連していた。そしてモチベーションの維持に繋がるのは、ピアノを好きになることやピアノの授業を楽しんでいること、成功体験であった。加えて、「1年間、大学のピアノの授業を受講して、できるようになったと思うこと」についての自由記述の内容を考慮すると、各レベルの学習者が求めている学習内容にはかなりの違いがみられ、その違いを正確に把握し、適切な内容の指導を行うことが成功体験に繋がると考えられた。

本研究の結果から、成功体験を感じるには、どのレベルの学習者でも、ピアノ学習を長く続ける必要があると考えられたが(7月時点では意識できず、1月時点では意識できた)、練習に対するモチベーションが、ピアノレベルに関わらず学習開始から1年の間、維持できたことが示されたことは、効果的な指導方法を検討するうえで、重要であろう。ピアノレベルの低い学習者でも、適切な指導によって、ピアノを好きになることや楽しさを感じながらピアノを練習し、学習をすることで成功体験を重ねることができれば、学習へのモチベーションを維持でき、ピ

アノの練習量も増加すると考えられる。そして、練習量の増加によってピアノを好きになったり授業を楽しいと感じたりすることが増加すれば、さらなる成功体験に繋がり、モチベーションが維持され続けると考えられる。最終的にピアノレベルが上がったと本人が自覚できるレベルまで上達すれば、直接的に練習量を増加させ、モチベーションが維持できる要因が増えるであろう。ただし、本研究では、7月時点で高まりがみられた動機づけや意識がそれ以降は持続されない場合があることも示されており、必要なピアノ技術を獲得するまで、ピアノ学習へのモチベーションを維持していくためには、モチベーションを維持するための小さな向上（少しでも、ピアノを好きになること、授業が楽しくなること、成功体験を得られること）を意識できるような、適切な指導を行うことが重要である。

今後も、ピアノの習熟度レベル別に、学生のモチベーションを継続的に維持するための要因を、縦断的に詳細に探っていく。必要なピアノ技術の獲得に向けての動機づけを高め、ピアノ学習へのモチベーションを持続させるためには、具体的にはどのような指導が必要であるのか。実際に、学習者はどのような指導を求めているのか。縦断研究を行うことで、ピアノレベルの変化と学習者の意識の変化、求める指導の変化等について、幅広い知見を得たいと考えている。

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.
- 荻田泉 (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.
- 富山尚子 (2016). 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－ 東京成徳大学子ども学部紀要, 5, 1-12.
- 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.

サンフランシスコの学校教育に見る 多様性・階層性の包摂 (2016年度「子ども問題海外研修」報告)

塙 和 明 ・ 石 黒 万 里 子 ・ 増 田 有 紀

1 はじめに

教育制度はそれが行われる国や地域の事情を色濃く反映して構築されており、海外研修の意義は、自国と異なる教育制度と、それにもとづいた実践に直接触れることで視野を広げ、自分たちの教育に関する常識、「当たり前」を相対的に見直すことにある。

アメリカ合衆国(以下アメリカ)は日本にとって、「海外」の代表格として身近でありながらも、その社会的背景の日本との違いは極めて大きい。歴史的に移民が多いことによる民族的・文化的・性的多様性ととも、それらが大きな貧富の差として現れており、子どもや家族の多様性・階層性にどのように対応していくのが、アメリカの教育制度を方向づける課題となっている。

多様性・階層性といったアメリカ社会の特徴を顕著に感じられる地域として、カリフォルニア州サンフランシスコがある。アメリカ西海岸最大の都市として、多くの移民を受け入れ、性的マイノリティに対してもいち早く公的な支援を開始し、また近年ではIT企業関係者を中心とした富裕層と低所得者層の格差が明確に表れている中で、数多くの教育改革が先駆的に導入されている。

こうしたアメリカの教育の現状に身近に触れる研修プログラムとして、子ども学部「子ども問題海外研修」があり、今年で11回目を無事に終えることができた。本稿ではこの新たな10年のスタートの年を一つの節目として、アメリカ社会の特徴である多様性・階層性を軸に、サンフランシスコの教育を確認しつつ、研修内容について報告したい。

2 アメリカの教育制度

アメリカの教育制度は州ごとに異なり、就学年数やカリキュラムも多様である。州ごとの教育制度を尊重しつつ、連邦政府は、公正性の確保や格差の是正を進める形で教育制度にかかわってきた。その代表例がヘッドスタートである。ヘッドスタートとは、「貧困とのたたかい」を背景に1960年代から始まった、低所得者層の就学前の子どもと家族の支援をねらいとするプログラムである。

また近年ではさらなる連邦政府の介入も進んでおり、その象徴といえるのが、2002年の連邦法「一人も落ちこぼれを作らないための初等中等教育法No Child Left Behind (NCLB法)」であり、同法に関連して様々な形での結果責任・説明責任の強調と基準化がすすめられた。カリキュラムについても、各州でスタンダードとしてのコモン・コア・カリキュラムを開発することが

要請され、2010年までに英語と数学について50州が導入するようになっており、カリフォルニアもまた例外ではない(岩立2012)。優れた教育制度のための競争的資金配分も行われ、またそこで対象とする教育の範囲は、義務教育段階だけでなく就学前にまで及んでいる。

なお公的な制度としてではないが、アメリカで普及している就学前のプログラムとして、全米乳幼児教育協会(NAEYC)によるDAP(Developmentally Appropriate Practice)などがある。

3 カリフォルニア州の教育制度

アメリカの教育制度は州ごとに異なり、カリフォルニア州では6歳から18歳(1年生～12年生)が義務教育とされている。就学前の子ども向けの機関は多様であり、公立の幼稚園Kindergarten(Kと略される。5歳児対象)が小学校に付設されているほか、センター、プレスクールなど様々な施設がある。

カリキュラムについては、2010年より、英語と数学について州で定めたK-12(幼稚園から12年生まで)の一貫したカリフォルニア・コモン・コア・カリキュラムが採用され、その後改訂されている。幼稚園については、1年生の内容と同じであるが、各項目の前に、「促しと支援があれば」との文言が加わる。また評価については、カリフォルニア州教育省による「期待される結果からみる発達プロフィール(Desirable Result Development Profile)」が多くの施設で使われている。

カリフォルニア州の学校教育の特徴を確認すれば、同州は全米で学齢期の子どもの人口が第1位であり、英語を母語としないなどの理由で英語を学ぶ英語学習者(English Learners)の比率が最も高く、貧困層の子どもも非常に多い。多文化化が進んでおり、カリフォルニア州ではヒスパニック系が学齢期人口の約50%を占め、ヒスパニック系ではない白人は30%程度である(齋藤2010)。性的マイノリティの権利も保障され、それは例えば、2013年にカリフォルニア州最高裁が同性婚を禁止した法律を無効とする判決を下し、多くの同性婚カップルが暮らしていることに表れており、2015年にはサンフランシスコのある小学校で、性的マイノリティの生徒の支援を目的として男女別のトイレの設置を廃止することが決定され、議論を呼んだことも記憶に新しい。

このようにカリフォルニアは、アメリカの多様性・階層性の代表的地域であり、ここでの教育改革は、全米での教育改革の試金石ともいわれている(岩立2012)。

4 就学前教育における多様性・階層性への取り組み

今年度の子ども問題海外研修では、3か所の就学前教育施設を視察することができた。①ウーイー・子どもサービスセンター、②FACESSFベイビューハンターポイントの2か所は、主に低所得者層の子どもを対象としており、また民族的多様性を身近に感じられる施設である。③サンフランシスコ州立大学の保育施設「子どもたちのキャンパス」は、大学の教職員を中心に一部地域住民も利用しており、大学の研究教育施設でもあり州立大学の学生がインターンシップを行うという、最新の施設である。以下、それぞれの特徴について簡単に記しておきたい。

4.1 ウーイー・子どもサービスセンター

1977年にソーシャルワーカーや保護者を中心に設立されたウーイー・子どもサービスセンターは、連邦政府のヘッドスタートプログラムとして指定され、カリフォルニア州による就学前プログラムへの支援も受けつつ、3か月から5歳までの子どもとその保護者、またチャイルドケアの提供者を支援するセンターである。サンフランシスコに12のセンターを持ち、また家庭訪問の事業も展開している。本研修では、中でもとくに民族的な特徴の強い、チャイナタウンにあるセンターを見学した。利用者28名中、中国系が24名であり、中国語、スペイン語、そして英語が日常的に話される多言語多文化な状況である。保育料は全員無料で、住居の確保など生活に密着した内容も含めた家族支援に非常に力を入れていることが特徴的であった。

4.2 FACESSFベイビューハンターポイント

FACESSFは、サンフランシスコで0歳から12歳までを対象とするチャイルドケアや放課後児童の支援、また保護者の子育て支援や職業訓練を行う組織である。カリフォルニア州による低所得者層支援のプログラムを提供しており、3つのセンターのほかに、45以上の子育て支援のネットワークをもつ。本研修ではセンターのうちのひとつ、ベイビューハンターポイントを見学した。

3歳から12歳の子ども約150名が利用するという同センターは、眺めの良い高台にあり、広い敷地で開放的な園舎の中で、多様な活動の機会が提供されていた。黒人の子どもが多く、人種差別撤廃にむけ様々なアクションがとられるアメリカ社会においても、貧富の差と人種的格差の重なりは色濃く残っていることが感じられた。

保育料は所得に合わせてスライド式となっており、低所得者支援を掲げた同センターには、1～2年の入園待ちの子どもも存在するとのことだった。

またここでも、食事の提供やカウンセリング、職業訓練まで含めた家族支援が業務の柱のひとつとなっていることが印象的であった。

4.3 サンフランシスコ州立大学内保育施設「子どもたちのキャンパス」

「子どもたちのキャンパス」は、サンフランシスコ州立大学内に設置された、大学の教職員向けの施設であり、6か月から5歳の子どもを保育している。教職員優先ではあるが、空きがあれば地域住民の利用も受け入れている。チャイルドケアの提供とともに、学生の学習活動やインターンの機会の提供と、大学が行う研究への協力をその柱としている。

保育料は、利用形態によるが、おおむね日本円にして月額20万円強となっており、利用者は白人の子どもが多く、経済的格差と人種とのゆるやかな重なりを確認できた。

5 初等学校における多様性・階層性への取り組み

初等教育以上の学校として、①ロートン・オルタナティブ・スクールと、②スプルス小学校を見学した。両校はともに、カリフォルニア州における公立学校の多様化の事例としての取り組みが特徴的である。

5.1 ロートン・オルタナティブ・スクール

サンフランシスコの小学校は、学区 (attendance area) における学校と、学区を超えて市内全体から通える (citywide) 学校とに分かれるが、ロートン・オルタナティブ・スクールは後者にあたり、キンダーガーデンから8年生までの約600名が在籍している。アジア系の子どもが73%を占め、また社会経済的に不利な状態にあると認められる子どもが58.2%、特別な支援を必要とする子どもも1割近く在籍している (同校HP, School Accountability Report Card (School Year 2014-15) より)。カリフォルニア州教育省により、卓越した実践を行う学校として認定される「カリフォルニアの優れた学校 (California Distinguished School)」に、1986年、1993年、2002年、2014年に選ばれている。

訪問時には子どもたちとランチを共にし、休み時間には一緒に遊ぶ中で、多くのアジア系の子どもたちの日本に対する関心の高さに触れた。また学校全体の授業を自由に見学する機会を得て、開放的なアメリカの学校の雰囲気を楽しむことができた。

5.2 スプルース小学校

南サンフランシスコのスプルース小学校は、公的支援を得てバイリンガル教育を重点的にを行い、また特別支援教育を積極的に行うなどの活動が特徴的である。訪問時には、空手を習う小学校3年生が日本語の数を披露し、本学の学生が授業で日本語を教えるなどの交流があった。

5.3 ロートン、スプルースの幼稚園

カリフォルニア州では、5歳児が通う幼稚園が公立小学校に併設されている。研修先であるロートンとスプルースでも、幼稚園のクラスを見学する機会に恵まれた。教室中に掲示されたアルファベットや数字が印象的であり、「就学準備型」とされるアメリカの就学前教育の特徴が感じられた。近年導入された、幼稚園から12年生までの一貫したカリキュラムであるコモン・コア・スタンダードの影響や、多文化化を背景とした英語を母語としない子どもの増加にともない、両校ではとくに英語教育に力を入れているようだった。

6 総括

本研修では、アメリカ社会の多様性と階層性を実感し、またそれらを包摂しようとするサンフランシスコの学校の取り組みに触れることを通して、改めて「集団主義」や「心情主義」(汐見2008)とされる日本の教育の特徴と課題について考えることができた。

教育制度は静的なものではなく、社会変動にともなって変化し続けるものである。今年度のアメリカ訪問は、オバマ政権最後の年のアメリカを経験する機会となった。次期政権が教育制度をどのように引き継ぐのか、あるいは変化させていくのか、今後の展開が注目される。ひるがえって日本では今年度、教育課程改訂の方針が示され、次期幼稚園教育要領・学習指導要領の発刊も目前に控えている。これらが学校現場とどのように関わっていくのかを確認することが、来年度以降の子ども問題海外研修の課題となりそうである。

【引用参考文献】

- California Department of Education, 2016, *DRDP (2015) A Developmental Continuum from Early Infancy to Kindergarten Entry: Preschool Fundamental View for use with preschool-age children*
- 深堀聡子, 2008「アメリカ 学力の底上げをめざすユニバーサルな政策へ」泉千勢・一見真理子・汐見稔幸 編『世界の幼児教育・保育改革と学力』明石書店
- <http://childrenscampus.sfsu.edu/> (Children's Campus at SF State HP) (2017年1月5日閲覧)
- <https://lawton-sfusd-ca.schoolloop.com/> (Lawton Alternative School HP) (2017年1月5日閲覧)
- http://spruce-ssfusd-ca.schoolloop.com/cms/page_view?d=x&piid=&vpid=1236521311924 (Spruce elementary school HP) (2017年1月5日閲覧)
- <http://www.ca.gov/> (カリフォルニア州HP) (2017年1月5日閲覧)
- <http://www.cde.ca.gov/index.asp> (カリフォルニア州教育局HP) (2017年1月5日閲覧)
- <http://www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/finaelaccsstandards.pdf> (California Common Core State Standards English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects) (2017年1月5日閲覧)
- <http://www.facessf.org/> (FACESSF HP) (2017年1月5日閲覧)
- http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/03n_america/info30124.html (外務省諸外国・地域の学校情報HP) (2017年1月5日閲覧)
- <http://www.sfsu.edu/> (San Francisco State University HP) (2017年1月5日閲覧)
- <http://www.wuyee.org/> (Wu Yee Children's Services HP) (2017年1月5日閲覧)
- 岩立京子, 2012「カリフォルニア州における幼児の学びと発達の総合評価システム」『諸外国(アメリカ, イギリス, フランス, ドイツ, スウェーデン, ニュージーランド, 韓国)の幼児教育施設の教育内容・評価の現状や動向に関する調査および幼児教育の質保証に関する国際比較研究』(平成24年度文部科学省委託「幼児教育の改善・充実調査研究」)
- 齋藤桂, 2010「アメリカにおける学力テスト結果の比較分析研究: カリフォルニア州ロサンゼルス統合学区を事例に」『京都大学大学院教育学研究科紀要』, 56: 43-55
- 汐見稔幸, 2008「日本の幼児教育・保育改革のゆくえ: 保育の質・専門性を問う知的教育」泉千勢・一見真理子・汐見稔幸編『世界の幼児教育・保育改革と学力』明石書店

【謝辞】

東京成徳大学子ども学部と協定を結び、本研修の手配から大学での講義までご準備いただいたサンフランシスコ州立大学の皆様、またこれまで本研修の実施にご尽力いただいた担当の先生方、職員のみなさまに感謝いたします。

平成28年度東京成徳大学子ども学部公開講座

「命のリズムを刻む ～打楽器が引き出す身体表現～」講義録

平成28年12月3日（土）開催

子ども学講座

「命のリズムを刻む ～打楽器が引き出す身体表現～」

プログラム

1 2 月 3 日 (土)	司会：小原 由美子先生（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 聖二先生 （東京成徳大学 子ども学部 学部長）
午後1：30～2：00	講 義	「打楽器の起源と音楽」 伊勢 友一先生 （打楽器奏者・東京成徳大学 子ども学部 非常勤講師）
午後2：00～2：15	講師による即興パフォーマンス	
午後2：15～3：00	ワークショップ 1	「リズムを表現するための体の動き」 伊勢 友一先生・岡 千春先生
午後3：00～3：20	休 憩	
午後3：20～4：35	ワークショップ 2	「バリ島の伝統芸能【ケチャ】を実践してみよう」 「成徳オーケストラにチャレンジ」 伊勢 友一先生・岡 千春先生
午後4：35～4：40	閉 講 式	講評 塙 和明 （東京成徳大学 子ども学部 子ども学科 学科長）

MEMO

平成28年度 東京成徳大学子ども学部公開講座

子ども学講座 『命のリズムを刻む』～打楽器が引き出す身体表現～

2016年12月3日(土)

講師

伊勢 友一(打楽器奏者・東京成徳大学子ども学部非常勤講師)

岡 千春(東京成徳大学子ども学部助教)

●打楽器の起源～発展

人類が、最初に作り出された音楽用の道具は打楽器であったと言われております。

人類最初の楽器は人間の声だったと言われますが、手・足、それから棒、石、丸太といったものが音楽の進歩の次の一步であったと思われます。

一番古い打楽器は我々自身の手と足で、それから棒や丸太やお尻といった「発見した」物体が続いていきます。

人類が狩猟や農業のための道具を発達させていくにつれ、その技能や技術でより複雑な楽器を作り出すことが可能になっていったと言われております。

それが人類の歴史と文明(文化)と共に世界各国に広まり独自の楽器を作っていきます。

現在、世界のどの国においても固有の打楽器が存在すると言っても過言ではないのでしょうか。

●リズムとは・・・

リズム(rhythm)は古代ギリシャに生まれた概念で、 $\rho \upsilon \theta \mu \acute{o} \varsigma$ - rhythmos (リュトモス)を語源としている。

リュトモスは古代ギリシャ語では物の姿、形を示すのに一般的に用いられた語で、たとえば「 α 」という文字と「 β 」という文字ではリュトモス(形)が違う」というように用いられた。やがて、音楽におけるひとつのまとまりの形をリュトモスと言うようになった。

時間軸の中に人間に知覚されるような2つの点を近接して置くと、2点間の時間に長さを感じるようになるが、その「長さ」をいくつか順次並べたものをリズムという。律動(りつどう)と訳される。

●律動 = 運動 = ダンス = 音楽

呼吸～深呼吸。歩く。止まる。手拍子。足踏み。

拍子(拍節)・拍の速度(テンポ)・音の高低(メロディー)

●一般的な打楽器類(幼稚園、保育園、小学校などで使う打楽器)



小太鼓

大太鼓

シンバル

トライアングル

タンバリン

※その他、鍵盤打楽器として木琴・ヴィブラフォン・グロッケン・マリンバ など。

●世界の打楽器 (一例)

<アフリカの打楽器>



ジャンベ

<キューバの打楽器>



ボンゴ

<エジプト・トルコの打楽器>



コンガ



ダラブッカ

<ペルーの打楽器>



カホン

<アイルランドの打楽器>



ボーラン

<ナイジェリアの打楽器>



ウドウ

●バリ島の民俗芸能『ケチャ』(Kecak Dance)

基本、ケチャは5つのパートに分かれます。

(1) タンブール

これは単独で「シリリリ・ブン・ブン・ブン」と発声しながらメトロノームのように基本的な四拍子を刻み、全体のリズムを保つ。

(2) プニャチャ

四拍子の間に「チャ」という叫び声を7回入れる。

(3) チャク・リマ

四拍子の中に「チャ」を5回入れる。

(4) チャク・ナム

四拍子の中に「チャ」を6回入れる。

(5) プニャンロット

チャク・ナムを16分の1後ろにずらして刻む。「チャ」を6回入れる。

KECAK (ケチャのリズムパターン)

Yuichi ISE(2016)

タンブール

Percussion 1

プニャチャ

Percussion 2

チャク・リマ

Percussion 3

チャク・ナム

Percussion 4

プニャンロット

Percussion 5

Yuichi ISE @ TOKYO SEITOKU UNIV.2016

<ケチャのリズムの図解解説>

1	2	3	4	2	2	3	4	3	2	3	4	4	2	3	4
■				■				■				■			
■		■		■		■		■		■		■			
		■			■			■			■			■	
■			■			■			■			■		■	
	■			■			■			■			■		■

公開講座を終えて

伊勢友一

まず初めに、今回90名近い参加者がお集まりくださったことは大変嬉しく感謝を申し上げます。

今回の講座におきましては、『**命のリズムを刻む**』と言うタイトルで行いましたが、子ども学部の講座ゆえ、思想・哲学的な話や音楽理論的な講演ではなく、実際に受講生自身が【音を出す】と言う所にポイントを置く講座と考えました。

●【生命を持つ誰しもがリズム(感)を持っている】＝(リズムへの垣根をなくす)

●【リズムを刻むことで音楽を作ることが出来る】＝(合奏の原点)

●【音楽＝楽譜】【技術が無ければ音楽が出来ない】【間違わずに演奏しなければいけない】

ということだけが音楽ではないと言う事。自由に発想して音空間を作っても良いという事。

＝(自発的・自主的な表現の体験からの音空間の創造力)

これらを体験してもらうことが目的であります。

特に、幼児・園児などに向けての「音楽」を遣う指導は、リトミックと同様ではありますが、音を出すこと、音と触れ合えることから始まり、次第に楽譜や練習に入っていく必要性があるように思えます。

そこで、今回は、

(1)手拍子だけでも音楽になると言う事の題材として、バリ島の民俗芸能【ケチャ】。

(2)ダンスの岡先生のご指導のもと、打楽器のリズムに合わせて体を動かす【身体表現】。

(3)受講生全員が自由な楽器で自由なリズムを刻み、即興で音楽を作る【成徳オーケストラ】。

以上の3本柱を考えました。

これらの目的としましては、例えば“明日から保育園や幼稚園で使える教材を紹介する”と言う視点ではなく、教職員・指導者である大人側が、この講座にて実際にリズムを体験・感じることで、今後受講生ご自身が日々の園や学校、施設における子ども達の様子や生活などに色々なアイデアがひらめき、子ども達に合う独自の「**新たなリトミック**」「**新たな合奏**」を作る発想力になってもらえたらと言う結論に向かう目的でもありました。

講座の告知の際に、私と岡先生のお名前。そして打楽器とダンス(身体表現)という提示もあり、さらに『**実際動きやすい格好で参加してください。**』と書き、さらに『**何か音の出るものを(既製の楽器でも、手作り楽器でも、日用品でも)持参してください。**』と言う【お願い】を書きました。

勿論、その告知だけでは「成徳オーケストラ？何？」と、参加者にとって、『何するの？何が起きるか分からない？』という部分がかったのは当然だとは思いますが、私としましては、今回この【音を使い、体を使う】講座において参加者の最初の姿から『ダンスと打楽器ってどうなるのだろう？』と言う**興味の度合い**。そして持参楽器についても、『何を持っていこうかな？』

と言う部分で、どれだけ参加者が音に対して自発的な発想があるか?と言う【アイディア・独自性・積極性・ノリ】を見たかったのですが、参加者の中には、普通の洋服のままであったりスカートであったり、運動靴もはかない靴下のみの方も何名かいらっしゃったのは残念でした。

持参楽器についても、お1人ヴァイオリンを持参してくださった方も居ましたが、ほとんどが持参せず、お持ちになられてもミニマラス程度の音の小さいモノでした。願わくば、通常の楽器でも、ピアノでも、リコーダーでも、鍋でも、ボウルでも、コップでも、ペットボトルでも、しゃもじでも、棒でも、何かを持参してみるという、そういう【音を楽しむ発想】が欲しかったです。

【打楽器の講義】については、見慣れない楽器も多く、興味を持っていただけたかと。ただ実際に90名近い方全員に楽器を触れてもらう時間までは作れなかったのも、一方的な説明のみになってしまったのは心苦しく思いました。

【岡先生とのモダンダンスとパーカッションのパフォーマンス】につきましては、多分こういうスタイルをはじめて見る方が大半だったかと思います。どう反応してよいのか? 分からなかったかもしれませんが、我々としては、短い時間ながらこういう分野があるというのを提示できたことが今回の目的であったので良かったと思います。

【ケチャ】につきましては、最初は手拍子や声も小さくまとまりませんでしたが、何パターンか繰り返しているうちにケチャらしく聞えて来たレベルになったのは一つの成功だったかと思っています。

岡先生がご指導してくださった【身体表現】として打楽器のリズムに合わせて歩いて他人とのハイタッチなどコミュニケーションを図る場面におきましては、笑い声もあり楽しんでいた様子も見えましたが、あまりアクティブな動きにはならず、仲間と小さくまとまってしまう内向的な部分が多く見えてしまう状況でした。もう少し参加者が【現職の保育を担当する先生】として、子どもと接する時のように大人同士でも大きな表現をなさることを期待しておりましたので残念でした。

休憩を挟んでの【成徳オーケストラ】ですが、前述の通り、当初の計画ではもっと音が大きく鳴るものが集まる想定でしたので、本来構成の中にリズム合戦やそれぞれのアドリブなど音でのセッションを考えておりましたが、音量の小さいものしか集まらなかった為、急遽ケチャのリズムやボディーパーカッションを取り入れ内容を変えました。ここでは、**雨が降り始める～雨の音～雷～フリーリズム～ケチャ～雨～雷～雨が止む**、と言う起承転結の流れを作り、音の風景をオーケストラとして表現しました。音色の多様化、音量こそ少なかったものの、一つの【音の物語】として作り終えることが出来たのは、とても良かったと思います。

今回の講座で回収されたアンケートの様子を伺いましたところ、『とても楽しく受講できた』と言う意見の反面【高校生向きだった】【保育で使える内容のほうが良かった】と言う意見があったとのことでした。

内容の検討の一つとしては厳粛に受け止めるものの、前述のように、当初からそういう目的

ではなかった企画であることから考えますと意図が通じにくいものであったということでしょうか。

そこが伝わらなかったのは、私の講座講師としての講義や話としての説明の弱さ、講義内容に興味を持ってもらうような気持ちを惹きつける説明力や魅力的な部分が足りなかったのではという反省点は考えたいと思っております。

ですが、今回の文章を書くにあたり、これまで諸先生方の【講座の振り返り】の寄稿の一部を拝見させて頂きましたが、【現職の方々には物足りなかった】とか、【保育に合うものを作って欲しかった】【現場に使えるアイデアを】という同じようなアンケートの回答があることが書かれており、その事を考えますとこのような反応は今回に限らずの毎回あることなのでしょうか？そうであるとしますと残念に思います。

【明日保育で使える内容】は、それこそ身近にある書籍、ワークショップとしても多々ありますし、もっとも普段の授業でもどこでも取り上げられるものですし、自分で探せる内容(企画)のように思えます。

さらに、楽器の扱い方や打楽器の演奏体験ならまったく別の企画案ですし、保育で使えるリトミックであるならまた別の企画、さらに本当に高校生対象ならまったく別の企画もありますし、それならそれぞれ別の先生が講師をされることだって可能であると思います。

公開講座ゆえ、どういう年齢の方が参加されるか、どのくらい人数が集まるかは最後まで分からないという事情。参加者一人一人の内容への興味の差は多々あるとしても、このように特別に提供された場【東京成徳大学の子どもの学部公開講座】ですので、【ここでしか体験できないもの】を体感しそこから新しい発想を得ることが参加者の目的であることを把握してもらえればと思う次第です。

私自身もこれまで色々講座やワークショップに参加した経緯もあり感じる部分なのですが、特にこの【音を使う講習や身体表現・ダンスの講習ワークショップ】においては、デスクワークの講座(講義)にくらべて、受け身だけではない受講生の実践への積極的な参加が問われます。【自ら表現する、大きく積極的に動く】と言う事から始まります。

そして指導者側と受講生側とで一緒に空間を作り上げる事が**講座の完成系の形**と言っても過言ではないと思います。

今回そういう面で申し上げますと、100点満点とまではいかない部分もありました。しかしながら、予定していた3つのテーマを一通り出来たことは嬉しく思います。今後このような機会がまたありましたら、もう少し自分自身の講師としてのアイデアも創意工夫していければと思う次第です。

最後になりましたが、この講座のために一緒に企画を考えてくださった岡千春先生、長野麻子先生、講座当日にサポートして下さいました子どもの学部の諸先生方に心よりお礼を申し上げます。

公開講座を終えて

岡 千春

今回の講座は、全体を通して伊勢友一先生にご協力いただくことにより、打楽器の魅力を最大限に感じられる内容となりました。打楽器と身体表現というテーマでしたが、単純にリズムを刻んだりテンポよく動いたり、というところを超えて、自己の身体そのものが楽器であり表現媒体であることを五感で感じていただけるような講座を目指しました。

担当いたしましたワークショップにおいては、普段何気なく行っている呼吸に意識を向けることから始めました。腹式呼吸によって全身で息をしている感覚を呼び覚まし、そこから心地よい流れやリズムを感じ取ることができればと考えます。受講者の皆さんはすぐに感覚をつかみ、呼吸を繰り返して少しずつ身体がほぐれていく様子を見ることができました。

伊勢先生の生演奏が非常に気持ちよい空間を作り出し、呼吸から実際に体を動かす段階へのながれもスムーズに行えたように感じます。今回は、子ども向けのウォーミング・アップでも盛り上がる、「8・4・2・1ステップ」を取り上げ、様々な動きをリズムカルに行うことで、拍子をとりながら動く楽しさを味わっていただくことを目指しました。歩きながら決まったりリズムでハイタッチをする、ジャンプするなどのワークは、初対面の受講者同士が行うには少し難易度が高かったかもしれませんが、だんだんとコツをつかみ、相手とタイミングを合わせられるようになっていきました。

後半はボディーパーカッションへのチャレンジを取り入れました。アンケートでは、現役の保育者の方々へ活動の目的が上手く伝わっていないようにも感じられましたが、本来ボディーパーカッションは幼稚園の子どもたちにとっても喜ばれる活動です。ワークショップ途中の解説時にそのあたりをもう少し強調してお伝えすることができれば、より良い講座になったように感じます。

最初はやや緊張気味の空気でしたが、活動終了時には、受講者の皆さんの心身がほぐれた様子で笑顔が見られ、その後の伊勢先生のワークショップでも真剣にチャレンジし、全員で一つの「表現」を行うことができました。伊勢先生の熱心なご指導のもと、打楽器の魅力を全身で感じていただける内容となったように感じます。今回の課題として、事前準備や受講者への事前連絡を工夫し、さらに充実した講座が開催できるよう、今後の改善に努めたいと思います。ご協力いただきました皆様に御礼申し上げます。

平成28年度課題研究題目一覧

学生氏名	論文題目
青沼 純子	保育環境の重要性について考える ～ドイツにおけるシュタイナー教育と森のようちえんを手がかりに～
阿久津 里帆	スーパー戦隊シリーズのスーツカラーの変遷について ～リーダーはどうして赤色？その意味と変化を中心に～
浅見 佳茄	幼稚園の片付け場面における年齢差による違いについて ～4, 5歳児の意識や行動の違い～
新井 瑛史加	変化していく子どもの名前 ～名づけにおける親の心理～
石川 みのり	保育者の歌唱指導の工夫と子どもが楽しめる音楽について
市村 亮	ICTを活用した野外教育活動の提案
岩見 沙霧	子ども服に関する研究 ～人気SNSツールから読み取る流行とコーディネート提案～
植竹 彩樹	幼児が遊びに夢中になる要因 ～3歳児の遊びに視点をあてて～
大谷 夏海	赤のチカラ ～パッケージデザインから見る色彩心理～
大類 朱葉	登板活動の教育的意義を探る ～5歳児の飼育当番に支店を当てて～
折谷 なつみ	胎児教育の効果と目的について
加藤 由華	ローティーンファッション誌の比較
河上 真悠	東京都23区の児童館の現状と課題 ～現職児童館職員のインタビューを通して～
城戸口 彩香	毒親の研究 ～スーザン・フォードをてがかりに～
倉島 春香	動物を飼育する親と保育者の生命観の相違
黒野 悠斗	アトピー性皮膚炎を患う児童に伴う心理的ストレスとその影響について ～学校生活で行える対策とは～
後藤 麻友	将来への期待や夢を育む教育 ～プロスポーツ選手との関わりを通して～
小林 美紗音	『自閉症の僕が飛び跳ねる理由』における原文と英文翻訳の比較
古山 加奈	インクルーシブ教育に関する課題と解決の方法 ～「みんなの学校」を手がかりとした授業の提案を通して～
佐々木 杏	放課後等デイサービスの現状と課題 ～行政と施設の立場から～
佐藤 桃子	里親活動の普及を目指して ～天理教里親連盟を中心に～
塩手 達也	玩具・家具としての段ボール
篠崎 遥	漫画『ONE PIECE』人気の理由
杉田 美佳子	絵本『ぐりとぐら』シリーズの魅力とは？ ～読み継がれる理由～
鈴木 麻美	好きな遊びを通して3歳児の人間関係の育ちを探る

五月女 彩乃	習い事に対する親子の意識とその比較 ～大学生を対象とした調査を通して～
高野 栞	学校教育における実践的読書活動の取り組み ～子どもの読書活動充実のためのアプローチ～
田口 蓉子	ロアルド・ダール ～児童文学とブラックユーモア～
田中 杏由	子どもと居酒屋 ～子ども連れでの居酒屋利用はどう考えるか～
田邊 美波	20代学生の喫煙の動機と動向について
長 葉月	世界に広がる「キラキラネーム」現象 ～各国における「キラキラネーム」の無限ループの比較～
角川 遥奈	幼児が製作活動を行う意義
虎取 彩乃	居場所のない女子高校生 ～教師と社会的ネットワークによる支援について～
中座 由莉香	発達障害のある子どもへの支援 ～求められている知識・支援方法を漫画の中から探る～
濃野 真里	キャラ弁の流行についての一考察
服部 可奈	幼少期における音楽体験と絶対音感 ～保育現場で活かすためには～
樋口 まどか	日本のアニメが子どもに与える影響
福岡 佑美	公共交通機関にベビーカーを持ち込むことについて
藤原 美咲	サービス業の視点から考える保育者の仕事
松林 珠未	Halloween in Japan ～なぜ日本で盛り上がりを見せるのか～
水野 まどか	ディズニーアニメーション「美女と野獣」にみるジェスチャーの男女比較
本山 夏実	幼児同士のトラブルにおける保育者のかかわりについての一考察
森 保奈美	幼児はなぜ夢中になって遊ぶのか
山口 萌	子どもの睡眠環境における寝具の位置づけ
山田 春河	宮崎駿映画にみる「幼老共生」についての一考察
横塚 美穂	新沢としひこと中川ひろたかの音楽 ～新しい童謡としての魅力を探る～
新井 加奈未	気になる子どもへの対応の現状と課題
飯田 佳江	子供の将来の夢とエデュテイメント企業キッズニア
石鍋 桃子	小学校におけるオープンスペースを活用した環境構成と授業づくり
市村 奈緒子	なぜ東京ディズニーリゾートは愛されるのか ～ユニバーサルスタジオジャパンとの比較を通して～
大木 夏実	原作と異なる童話について ～グリム童話に焦点を絞って～
大崎 彩乃	東京ディズニーランドの秘密 ～空間とキャストに焦点をあてて～
大城 瑞希	企業による育児スペースの利用の仕方
大友 杏奈	『サザエさん』の子育て論 ～日本型子育てのモデルとしての『サザエさん』～
大橋 美里	幼児の描画活動における保育者の思いと援助
荻原 梓	次子出生における長子の退行現象と対応
加藤 綾乃	大学生のデートDVに対する意識調査について

金子 茜	映画で描かれる障害者 ～外国と日本の特徴と比較～
川口 彩葉	障害児に優しい公園の提案
窪田 芽衣	エリック・カールの世界観 ～色彩に着目して～
黒田 奈々子	日本の保育における性教育
幸田 拓海	学生ストリートダンスの現状およびその意義について
木暮 裕子	現代社会における理想の食事のあり方と団らん ～シルバニアファミリーの広告資料から～
小林 杏奈	ジブリ作品における家族関係の多様性
酒巻 遥奈	保育学生の結婚観、家庭観の変遷
佐々木 香月	小学校における歌唱活動 ～子どもにとっていい歌とは～
沢谷 帆乃香	マトリョーシカの誕生とその魅力についての一考察
陳場 成美	スクールカーストをテーマとした小説作品の比較 ～「野ブタをプロデュース」と「桐島、部活やめるってよ」を中心に～
杉山 結衣	さまざまな立場から考える妊婦の援助と配慮 ～妊娠の月別症状を踏まえての考察～
鈴木 麻椰	若者の政治意識について ～質問紙調査を基に～
鈴木 里奈	ディズニー映画における愛の表現場面について ～「アナと雪の女王」と「シンデレラ」の比較を通して～
竹石 絵美	家族形態の変化から見る子どもへの影響 ～保育者としての支援～
田中 英里香	クラシック・バレエがもたらす発達への効果について
地俱 春奈	絵本の読み聞かせの方法について
塚本 芽以	ドラえもん研究 ～夢を探求する姿の魅力を探る～
鶴岡 いずみ	子どもが嫌いな食材を用いたおかずの提案
直井 沙耶	早期教育によるメリット・デメリット ～音感教育・絶対音感と相対音感～
長島 里恵	NHK教育番組「いじめをノックアウト」からいじめ問題を考える
萩原 瑞穂	病児保育の施設から見る保育内容の違い
羽龍 愛	家族の在り方からみる理想の父親像 ～20年前と現在の大学生から読み取る父親観～
樋口 維子	卒業式の合唱はなぜなけるのか ～楽譜から考えるその理由～
眞下 杏莉	スクールカーストの日米比較 ～高校生活をテーマにした映画の分析を通じて～
増田 基生	子どものけんか遊び
未至磨 さなみ	おばけ絵本の魅力と役割
宮部 寿美	特別養子縁組の現状からみる課題についての考察 ～進まぬ委託と真実告知を中心に～
山内 みどり	キャラの役割といじめの関係性 ～男女別の友人関係を通して～
山崎 沙織	保育における食事の援助 ～3歳児の食行動に注目して～
山根 萌	障害児が養子となる現状についての日米比較 ～ダウン症児を例に～

吉川 歩花	食事を苦痛に感じる子どもが食事を楽しめるようになるために
米澤 千大	ヒーロー番組の特徴を活かした保育の提案 ～保育園の保護者へのアンケートを通して～
天羽 秋穂	漫画『光とともに・・・』(1巻)における光の問題行動とABC分析 ～適切な支援の検討～
安藤 小葉	ロサンゼルスに障害のある日本人の子どもを帯同する場合の支援
石川 絵理	児童の発言を促す小学校国語科の授業の提案
板垣 風香	家庭で判断できる医療機関の基準
井上 彩花	子どもにとってきょうだいとは
榎本 早希子	サンタクロースの伝承の歴史 ～その歴史的経緯と社会的背景～
大槻 理緒	大学生の人見知りの認識と実態 ～同姓友人への期待、対人不安意識から～
大西 萌絵	友達親子と二次反抗期との関係性 ～学生のアンケートと共に考える～
大野木 美咲	木材の特性を重視したパズルの制作
小川 美優	韓国における人間関係
落合 萌衣	童話「人魚姫」におけるバッドエンドの価値
加藤 優	人はなぜ占いを信じるのか ～大学生における占いを信じる人の特徴～
吉川 千晴	夢を諦める瞬間とは ～後悔しないためのアプローチ～
熊谷 麻優	やなせたかしの生涯とアンパンマンの魅力 ～やなせ氏の「正義」の概念を中心として～
黒崎 亘由	障害のある人へのことばの教育 ～和太鼓ソフトとDAISYソフトの比較～
桑原 翔子	子ども園における発達障害児支援の在り方 ～保育所と幼稚園の比較からの検討～
小島 佑梨江	わが国における子どもの貧困の現状と解決への課題
小林 憲輔	折り紙の変貌 ～社会生活への応用について～
小松田 麻衣	韓国における理想の人間像
小村 優花	現代の若者がもつダンスへのイメージに関する一考察
小守 優紀	和太鼓について探る ～和太鼓の魅力とは一体何か～
坂矢 麻緒	大学生を対象とした早期教育に関する実態調査
笹沼 智未	韓国における美容整形 ～文化的背景・子どもへの期待～
篠崎 千尋	学生サークルにおける活動の実態 ～バドミントンサークルとテニスサークルの比較から～
杉田 綾菜	幼稚園と保育所における教育カリキュラムと保育内容の比較と考察
戸来 里奈	なぜ韓国ポップカルチャーが日本に浸透したか ～韓国ドラマ・韓国アイドル・韓国コスメを中心に～
鈴木 理佐子	育児儀礼について ～歴史的変化と地域性～
高窪 友里	『アラビアンナイト』とイスラム文化
高橋 和加奈	現代の若者のクリスマス観の変化
立道 結衣	近年の若者のペアルックブーム

田中 琴恵	英国における障害のある子どもの帯同 ～日本人保護者にとって有用な情報～
千葉 安澄	ディズニーキャラクターに見る「日本のかわいい文化」の影響
土屋 里緒菜	居酒屋のファミレス化の実態 ～そのメリットとデメリットについて～
富田 佳成江	女子大学生における心理的居場所感覚
中出 萌子	女子大生における化粧行動とその意識 ～自己愛的行動との関連から～
並木 沙綾	妊娠期からの母子関係・育児支援の考察 ～反応性愛着障害を中心に～
長谷部 恵加	産後うつ病から考えるメンタルヘルスケアについて
樋口 夏紀	大学生女子における母娘関係が自我の確立に及ぼす影響
平野 朱夏	男性のジェンダーレスファッションについての考察
藤原 慧愛	日本のアニメ史 ～メディアミックス手法をはじめとした人気を集めるさまざまな戦略について～
水越 あかり	きょうだいの有無と対人関係への影響 ～1980年代と現在の比較～
望月 なつ実	胎内記憶 ～母と子の絆の観点から～
山田 なつみ	ポケットモンスターの人気の秘密
山端 彩香	しつけ・価値観・教育方法における日米比較
吉田 成実	我が国における算数教科書の歴史的変遷 ～戦前・戦中・戦後の比較を通して～
若林 大地	学校外における子どもの居場所について ～学童保育を手がかりに～

「東京成徳大学 子ども学部紀要」6号(平成28年度)執筆要綱

1. 「東京成徳大学 子ども学部紀要」を執筆する際には、「東京成徳大学子ども学部研究紀要規定」に従って執筆・提出すること。
2. 投稿論文は、400字詰め原稿用紙50枚程度のワープロ原稿とし、書式は次の通りとする。外国語原稿の使用言語は、原則英語のみとする。
日本語 A 4用紙を縦置きにして、1ページ32字×25行の横書き
英語 A 4用紙を縦置きにして、1ページ64字(半角)×25行の横書き
3. 原稿は、オリジナルとコピーそれぞれ1部ずつ、合計2部提出のこと。さらに原稿はUSBまたはCDに保存し、上記紙媒体と同時に提出すること。提出された原稿は原則として返却しない。
4. 図表、写真、注、参考文献一覧は、原稿枚数の中に含めること。
5. 図表は、図、表ごとに別紙に作成し、通し番号(図1、図2／表1、表2)、表題(キャプション)等を付した上でまとめて本文原稿に添付する。また原稿中に図表の入る位置と縮尺率を必ず指定する。
6. 写真は通し番号、表題(キャプション)等を付した上で、まとめて本文原稿に添付する。また原稿中に写真の入る位置と縮尺率を必ず指定する。但しカラー写真は原則として受け付けない。
7. 注は文字の右肩に小文字で注番号を付し、文末にまとめて示すこと(割注・脚注などにはしない)。
8. 引用・参考文献は該当箇所に番号を示すか、または著者名(発表年)を明記してアルファベット順に文献目録を文末にまとめること。雑誌の場合には、著者・発表年・「表題」・『雑誌名』・巻・号・頁を、単行本の場合には、著者・刊行年・書名・発行所・頁の順にしるすこと。
《例》
和雑誌：山形和美 1977 「作家・詩人としてのC.S.ルイス」『英語青年』195, 97頁
洋雑誌：Dunn, J. & Hughes, C. 1998 “Young children’ s understanding of emotions within close relationships”, *Cognition and Emotion*, 12, pp.171-190.
単行本(和書)：湯川嘉津美 2001 『日本幼稚園成立史の研究』風間書房 46-113頁
単行本(洋書)：Lazarus, R. S. 1991 “Emotion and Adaptation” . New York, Oxford University Press
9. 英字・数字は半角を使用すること。
10. 共著の場合は、主著者としての承諾書を添えること。
11. 著者校正は、原則として初校のみとする

執筆者紹介

青木 研作	東京成徳大学子ども学部准教授	教育学、教育行政学
塙 和明	東京成徳大学子ども学部教授	社会福祉
石黒 万里子	東京成徳大学子ども学部准教授	教育学、教育社会学
増田 有紀	東京成徳大学子ども学部助教	算数・数学教育学
長野 麻子	東京成徳大学子ども学部准教授	音楽教育、現代音楽
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
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
富山 尚子	東京成徳大学子ども学部教授	認知発達心理学

東京成徳大学 子ども学部紀要 第6号

発行日	2017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
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