

東京成徳大学

2 0 1 7

ISSN 2186-8700

子ども学部紀要

第7号

平成29年12月

東京成徳大学 子ども学部紀要 第7号

目 次

論文

保育者・教員養成におけるリサーチリテラシー教育の意義

…………… 石黒 万里子・小原 由美子・刀川 啓一・時田 明子・岡 千春 …………… 1

人間関係に関わる発達

—支援を必要とする子どもに関わる養育と交流の視点から—…………… 富山 尚子 …………… 11

子どもと自然 —いわむらかずおの『14ひきのシリーズ』と絵本の丘美術館についての考察—

第1部：『14ひきのシリーズ』のテーマ…………… 長野 麻子 …………… 25

教育実習(幼稚園)における効果的な実習指導のあり方 I

—事前指導の内容と巡回指導に対する学生の要望—

…………… 善本 眞弓・野田 日出子・山路 千華 …………… 49

保育所を利用する母親の保育士に対する信頼感の獲得要因

—保育士と母親が直接話す頻度と母親の認識に焦点をあてて—…………… 水枝谷 奈央 …………… 61

小学校英語の教科化の過程と問題点

—教材と指導法—…………… 青柳 祐美子 …………… 69

Bulletin of the Faculty of Children's Studies Tokyo Seitoku University Vol.7

Contents

Articles

- Research Literacy Education in Teacher Training
..... Mariko Ishiguro, Yumiko Obara, Keiichi Tachikawa, Akiko Tokita, Chiharu Oka 1
- The Development of Human Relationships:
From the Perspective of Shared Experiences with a Child Who Needs Special Support
..... Naoko Tomiyama 11
- Children and Nature:
A Study of "The Family of Fourteen" Series and the Kazuo Iwamura Picture Book Art
Museum, Part 1. Themes of "The Family of Fourteen" Series
..... Asako Nagano 25
- Effective Teaching Methods for "Teaching Practice at Kindergarten" Part 1
– Contents of Prior Instruction and Students' Requests on Visiting Instruction –
..... Mayumi Yoshimoto, Hideko Noda, Chika Yamaji ... 49
- Factors in the Acquisition of Mothers' Confidence in Childcare Workers
– Focusing on the Frequency of Conversation and Its Influence on Mothers' Perceptions –
..... Nao Mietani 61
- The Process of and Issues in Making English a Required Subject in the Elementary School
Curriculum
– Teaching Materials and Method –
..... Yumiko Aoyagi 69

保育者・教員養成におけるリサーチリテラシー教育の意義

石黒 万里子・小原 由美子・刀川 啓一・時田 明子・岡 千春

1. 課題設定

本研究は、保育・教職に求められる専門性のひとつとしてリサーチリテラシーを位置づけ、保育者・教員養成におけるリサーチリテラシー教育の教材開発と授業実践を行い、その意義について確認するものである。本研究により、質の高い保育者・教員の養成を通して、保育・教育実践の質の向上を目指すとともに、保育者自身のエンパワーメントに資することを目的とする。(本研究では、保育士、幼稚園教諭、保育教諭を総称し、子どもと関わる専門職を指して「保育者」とする。)

保育および教育は、各行為者の経験知や実践知を基盤に、時として、十分な検証を伴わない、過剰ともいえる言説実践が生みだされる領域である(今津・樋田編1997, 2010, 広田・伊藤2010, 天童編2016)。とりわけ年少の子どもと関わる保育では、子どもの「心情」に対する共感的理解が求められるが、その際そうした理解の客観的妥当性や「反証可能性」は、確保されているとは言い難い場合がある。保育職におけるこうした傾向は、職務遂行上の戦略として有効な側面もあるが(キング記書1984など)、他方で、保育職の専門性の構築や職業的熟練のわかりにくさにもつながっていると考えられる。

情報を適切に読み取るリサーチリテラシーは、情報化社会における不可欠な市民的教養(片瀬2008)として位置づけられると同時に、とりわけ教育者にとって重要な資質であることが指摘されている(佐藤・古屋2009)。これらを踏まえ本研究は、深い他者理解が求められる保育者・教員の専門性の基盤の一角として、リサーチリテラシーを位置づけようとするものである。

2. 先行研究と本研究のねらい

本研究の鍵概念であるリサーチリテラシーとは、谷岡(2000)、山田・林(2011)を踏まえ、量的・質的データの読み取り、および自ら調査を設計・実施・分析するための資質能力、また被調査者として調査への協力を判断する能力を指し、そのためのスキルだけでなく、調査研究における倫理観も含むものとして定義する。リサーチリテラシーは、近年では大学生全般を対象とした導入教育や専門教育の一部としても位置づけられているが、本研究ではこれを、保育者・教員に求められる専門性の一部として再定義し、それを養成段階で育成するための教育のあり方について検討するものである。

本研究に関わる先行研究と、それを踏まえた本研究のねらいとして、主に以下の4点があげられる。

第一に、保育者の専門性の確立がある。1990年代以降の就学前教育への世界的な関心の高ま

り(OECD2001, 2006, 2012, 2015など)を背景に、日本においても、2003年に中央教育審議会幼児教育部会が設置され、2005年には答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」が示されるなど、そのあり方が政策課題となってきた。近年では、少子化対策に後押しされた待機児童解消が喫緊の課題とされ、保育の量的提供の拡大とともに、その質の確保が論点となっている。

保育の質を論じる際、環境の重要性が指摘されているとはいえ、その環境自体を構成する専門職としての保育者の資質・能力を向上させていくことが、取り組むべき課題として浮かび上がる。

保育者の専門性としての資質・能力の育成については、発達に関する知識や子ども理解、遊びの創造や支援、特別支援教育、また近年では保護者対応も含めた教育相談の知識・技術やマナーも含めて、多岐に渡って議論されている。中でも強調されてきたのは、子ども理解の重要性である。子どもという他者と向き合う保育者にとって、異質な他者性の確保が重要である。本研究は、研究調査におけるデータとの関わりを、他者理解の契機と位置づける試みである。

保育者や教員の専門性には、一方で、一般的に専門職とされるもの全般にあてはまる、専門的知識・技術や公共性、自律性があり、他方で、子育て実践が非専門職による日常的な営みとして行われてきたことを踏まえ、そうした営みと差異化する意味での専門性がある(石黒2009)。保育者の専門性を確立するうえで、日常的実践と科学的知識との接合は重要な課題としてあげられる。

第二に、調査研究倫理上の配慮がある。研究調査倫理は近年ますます重視される傾向にある。適切な方法論を踏まえていない調査研究は、研究自体の説得力を損なうだけでなく、調査対象者に対する重大な人権侵害につながることから、各学会からも「一般社団法人日本教育学会倫理綱領」「日本保育学会倫理綱領」「日本教育社会学会研究倫理宣言」などが発表されている。保育・教育における研究は、人間を対象とし、時として子どもや保護者と保育者、あるいは学生と教員といった権力関係をともなう中で行われるものであり、より高度な倫理的配慮が求められる。今後検討すべきなのは、こうした倫理観をいかに育成していくかという具体策である。

とりわけ近年では、保育や教育におけるエビデンスベースドの実践が求められているが(OECD教育研究革新センター編訳書2010, 国立教育政策研究所編2012など)、そのことは、エビデンスとしてのデータ収集のための調査研究を大きく増加させていると考えられる。保育者や教員は、調査研究を実施する主体でもあり、また時には調査対象者ともなり、あるいは子どもや保護者を対象とした調査への媒介者ともなる。研究調査を公正で倫理的で有意義なものにするための、方法論への自覚(秋田2016)をいかに促すかが、保育者および教員養成における大きな課題である。

第三に、保育者や教員のエンパワーメントという課題がある。本研究は、リサーチリテラシーを身につけることが、保育者や教員自身のエンパワーメントに資することを重視する。保育者の待遇改善という課題は、その専門性の確立と分かちがたい。保育者養成では、専門的な知識技能の伝達だけでなく、一般的な生活指導や生活支援に重点が置かれる傾向があることが指摘されているが(廿日出2011)、他の職業では代えがたい、保育者ならではの専門性を伝達することも、保育者養成の使命であると考えられる。

第四に、本研究は、保育に関わる理論と実践、知識と経験といった二元論を超克しようとする試みでもある。柴野(2004)が指摘するように、子育てにおいては、「理論的・科学的知識」と「処方的知識」といった知識の二元性がみられる。それは、保育における理論と実践の区分とも重なる。

ただし、科学的知識とされるものであっても、所与のものではなく、実践を重ねた上での調査研究の結果としての、平均値・中央値・もしくは最大公約数として存在しているのであり、高度に社会的に構築されたものである。その点の理解が不足してしまうと、科学的・専門的とされる知識への子どもの機械的な当てはめや、科学的知識とされるものを永久に存在する疑い得ない真実として妄信してしまうことにもつながるだろう。本研究は、将来の保育者および教員が、科学的・論理的知識の生成に携わる学習活動を通して、保育に関わる常識とされる情報を、批判的に取捨選択できるようになることをねらいとする。

3. 実践概要

以上の問題関心から本稿は、2017年に筆者らが実施した、保育者・教員養成学部での授業における、リサーチリテラシー教育の一環としての、量的データの読み取り課題の傾向を分析する。

本研究で分析対象とするのは、2017年5月、4年制の保育者および教員養成学部の2年生を対象に、調査研究方法の基礎について学ぶ必修科目の一部として行った、レポート課題である。同学部では、4年次で卒業論文の作成が必修となっており、同科目はそれに向けた準備学習としてカリキュラム上位置づけられている。

本課題の設問は以下の通りである。

問 各自で関心のあるテーマを設定し、それに関する量的データを二つ以上(異なる調査時期であれば同じ調査主体、同じ設問でも可)収集し、レポートを作成すること

- ・ワープロで作成、A4×1枚以内(添付の事例を参考に)
- ・調査データの概要、引用文献の出典を明記すること

筆者らが授業内で同課題を出題するようになり、3年目の実践である。取り組み期間は約1か月であり、5回分の授業を用いて、教員による説明と受講生によるレポート作成を行った。またこの課題作成は、同授業内での、①原稿用紙を用いた量的データの読み取りに関する課題、②文献検索に関する課題、に引き続いて行われたものである。教員5名で担当し、5～6名のグループでのピアレビューの後に提出された各課題は、教員が分担して全て添削を行い評価を添え、受講生に返却している。

本稿で分析する課題の出題に際しては、担当教員が作成したレポート事例を提示し、概ね、「1. 課題設定、2. 調査概要、3. 結果の概要、4. 考察」の流れで作成するよう指示した。分析対象とするのは、履修者150名のうち、本調査研究への協力を快諾してくれた受講生のレポート88件である。調査依頼に際しては、本調査の趣旨を文書と口頭で説明し、協力がいただける場合は文書による同意書を提出してもらった。

本課題のねらいは、大きく分けて3点ある。第一に、子ども・保育・教育に関わる「常識」を検証することである。一般的に流通している、「○○すると子どもは△△になる」といった形で

展開される言説について、客観的データを用いて確認してみることで、そうした言説を批判的に検討する姿勢を養うことがねらいである。第二に、レポート作成において、気づいたことや「感想」を列挙するのではなく、根拠と主張を兼ね備えた論理的整合性のある記述を目指してもらふことがある。そのため、必要な情報の取捨選択が必要となるよう、分量を限定し、A4用紙1枚以内(書式自由)とした。第三に、2件のデータを関連づけて考察することを通して、データが描き出す現実を多角的に検討し、調査方法を相対化し、いずれ行う自身の研究調査活動における方法論について、自覚を促すことである。

受講生がレポート作成のために参照した2件のデータの出典は、文部科学省、ベネッセ教育総合研究所(以上2か所は、教員が配布したレポート事例で紹介)のほか、厚生労働省、内閣府等の政府機関、ほか民間の調査主体によるものがあった。以下本稿では、上記のねらいに照らし、次の3つの観点(テーマに対する多様なアプローチの収集、調査時期の取り扱い、因果関係の想定)について、作成された課題の傾向をとりあげたい(各レポートの事例としては表1を参照されたい)。

表1 量的データを用いたレポート課題の事例

	テーマ	データ1	データ2	備考
3-2-1【ひとつの事象に対し、異なるアプローチからのエビデンスを示したもの】	身近な環境から捉える事故の危険	内閣府2016「教育・保育施設における事故報告集計」	ベネッセ教育総合研究所2016「園での経験と幼児の成長に関する調査」	1で事故の件数を、2で保護者の情報源を確認し、事故についての周知の方法を検討
	小・中学生の家庭生活における会話	内閣府1999「低年齢少年の価値観等に関する調査」	ベネッセ教育総合研究所2016「子どもの生活と学びに関する親子調査」	1で会話の頻度を、2で会話の内容を確認
	幼児期における年間行事	足立里美2014「行事による子どもの成長の検討」	恒岡 宗司・中田 章子・西田 外美江2016「幼児期の年中行事体験を生かした保育の在り方について」	1で行事の教育的意義、2で対象者自身の行事体験(行事印象度)と保育導入意欲度を確認
	小学生の友人関係	内閣府2001「第2回青少年の生活と意識に関する基本調査」	ベネッセ教育総合研究所2005「第1回子ども生活実態基本調査」	1より、友達との付き合いについての感想(ポジティブ)、2より、仲間外れへの不安などネガティブな側面に注目
	小学生の放課後の時間の使い方	ベネッセ教育総合研究所2013「第2回放課後の生活時間調査」	NHK放送文化研究所2015「国民生活時間調査」	1は過ごし方全般、2より、会話・交際の所要時間
3-2-2【同じ事象に対し、異なる立場からの見解を並べたもの】	小学校の英語教育と児童の関心	文部科学省2010「英語教育改善のための調査研究事業に関するアンケート調査」	ベネッセ教育総合研究所2015「小学生の英語学習に関する調査」	1は児童および教員、2は小学生と保護者対象
	夫婦が子どもをつくらない理由	ベネッセ教育総合研究所2007「未妊レポートー子どもを持つことについてー」	厚生労働省2010「第14回出生動向基本調査」	1は子どものいない未婚・既婚女性、2は妻の年齢50歳未満の夫婦対象
	教育者の関わりと子どもの学習意欲の関係	ベネッセ教育総合研究所2016「第6回学習指導基本調査」	ベネッセ教育総合研究所2016「幼児期からの小学生の家庭教育調査」	1は全国の公立小学校・中学校、公立・私立の高等学校の校長および教員対象、2は母親対象
	子どものインターネット利用	総務省2013「青少年のインターネット利用と依存傾向に関する調査」	内閣府2016「青少年のインターネット利用環境実態調査」	
	小学生の英語学習	ベネッセ教育総合研究所2010「第2回小学校英語に関する基本調査」(教員調査)	ベネッセ教育総合研究所2015「小学生の英語学習に関する調査」	1は教員、2は児童と保護者対象
	小学生と大学生の読書に対する意識の違い	軽井沢町図書館2014「子どもの読書に関するアンケート調査」	全国大学生生活協同組合連合会2017「第52回学生生活実態調査」	1は保育所～中学生まで、2は大学生
	ICT教育	ベネッセ教育総合研究所2008「子どものICT利用実態調査」	ベネッセ教育総合研究所2013「[ICT]を活用した学びのあり方」に関する調査」	1は小学校・中学校・高校の児童・生徒、2は小学校・中学校の教員
	学生たちの携帯電話及びインターネット利用状況	芦屋市教育委員会2014「携帯電話及びインターネットに関する実態・意識調査」	警視庁2016「子どもの携帯電話やインターネット利用について」	1は芦屋市、2は都内

	テーマ	データ1	データ2	備考
3-3-1【同じ調査で実施時期が異なるもの】	子どもの教育費	文部科学省2008「子どもの学習費調査」	文部科学省2014「子どもの学習費調査」	公立私立の小学校の教育費を比較。経年比較をしていない
	小学校高学年の放課後に関する実態	ベネッセ教育総合研究所2004「第1回子どもの生活実態基本調査」	ベネッセ教育総合研究所2009「第2回子どもの生活実態基本調査」	遊び場所としての「家」に注目。経年比較をしていない
	中学生の携帯電話の使用状況	ベネッセ教育総合研究所2004「第1回子どもの生活実態基本調査」	ベネッセ教育総合研究所2009「第2回子どもの生活実態基本調査」	経年比較をしていない
3-3-2【実施時期が大きく異なる調査を合わせて検討したもの】(調査時期が10年以上離れているもの)	子どもの習い事	厚生労働省2006「第6回21世紀出生児縦断調査結果」	ベネッセ教育総合研究所2016「第5回幼児の生活アンケートレポート」	
	小学生の読書量	文部科学省2004「親と子の読書活動等に関する調査」	学研教育総合研究所2016「小学生の生活・学習・グローバル意識に関する調査」	
	乳幼児期における親子のメディア活用	高山静子2004「乳幼児期の遊びの不足とそれを補う仕組みづくり」	ベネッセ教育総合研究所2013「乳幼児の親子のメディア活用調査」	
	幼児期の睡眠時間	厚生労働省2004「第4回21世紀出生児縦断調査」	ベネッセ教育総合研究所2016「第5回幼児の生活アンケートレポート」	
	子どもの食べ物における好き嫌い	日本スポーツ振興センター2000「児童生徒の食生活実態調査」	カゴメ2011「子どもの野菜の好き嫌いに関する調査」	
3-3-3【単年度のデータを根拠に変化を読み取ろうとするもの】	子どもの朝食とその影響	カゴメ2011「子どもの朝食に関する調査」	日本スポーツ振興センター2011「児童生徒の食生活実態調査」	「朝食欠食は増加している」という考察
3-4【事象の因果関係に対する考察の芽生え】	子どもが生活する環境	厚生労働省2015「児童相談所での児童虐待相談対応件数」	厚生労働省2017「我が国の人口動態」	1より虐待件数, 2より再婚世帯数を示し, 両者の関係を考察
	小学生の嫌いな食べ物とケガの関係	日本スポーツ振興センター2008「学校の管理化の災害-22-基本統計-」	日本スポーツ振興センター2011「平成22年度児童生徒の食生活実態調査」	1より負傷の発生数と, 2より子どもの嫌いな食べ物を示し, 両者の関係を考察
	児童の携帯電話の使用と健康	厚生労働省2011「平成21年度全国家庭児童調査」	文部科学省2016「学校保健統計調査」	1より携帯電話使用時間, 2より視力をとりあげ, 両者の関係を考察
	中学校の不登校	ベネッセ教育総合研究所2009「第1回放課後の生活時間調査」	文部科学省2015「学校基本調査」	2で不登校の実態を, 1でその背景要因を検討している

3.1 評価の方法と観点—書誌情報を中心に—

分析対象とするレポート課題は、半期の授業のうち4回行う課題のうちのひとつである。またその評価は、最終的な成績評価ではなく、レポート作成や調査研究の基本を学ぶための形成的評価であり、提出されたレポートを手がかりとして指導を行うためのフィードバックとして用いたものである。

提出に際しては、締切の前週の授業で、各自のレポートを5～6名のグループ内で回覧し、ピアレビューを経た上で、気づいた点があれば加筆修正の上、次週提出することとした。

評価の観点の一部は表2の通りである。

基本的な文章表現、レポートとしての基本的な様式、参考文献のとりあつかい、データと考察の整合性などを加味して、添削コメントを付してすべて返却している。

表2 レポート課題の評価の観点の事例(一部抜粋)

テーマ	調査データ				誤字	脱字	参考文献名の誤表記	読点不足	字体・表記不統一	改行ミス	見出し・項目等抜け	漢字を用いず	口語体の使用	結果の概要不足	考察不足	文章表記のミス	文章が理解できず
	文科省	ベネッセ	厚労省	その他													
幼児期の睡眠時間		●	●					▲				▲					▲
幼稚園以外で友達と遊ぶ幼児		●															▲
子どもの携帯電話やインターネット利用				警視庁 内閣府				▲					▲				
大学生のアルバイト	●					▲			▲								
幼児期の園での経験と成長		●			▲												▲
幼少期の親子のかかわり		●			▲			▲					▲				▲
待機児童問題		●						▲	▲	▲							
小中学生の勉強の好き嫌い	●	●						▲					▲		▲		
高学年生の夢中体験と勉強の好き嫌いの関連性		●						▲	▲	▲	▲	▲					
小学校入学にあたり気になること		●		さいたま市				▲		▲		▲					▲
少子高齢化における子どもの学習意識		●		内閣府				▲						▲			
小学生の英語学習		●				▲	▲	▲					▲				▲
小学生の嫌いな食べ物とケガの関係				日本スポーツ 振興センター				▲	▲	▲			▲	▲			
小学生と大学生の読書に対する意識の違い				軽井沢町図書館 全国大学生協組合 連合会				▲		▲	▲		▲				▲
ICT教育		●						▲					▲				▲
子どもの食生活の問題点			●	カゴメ		▲	▲	▲			▲		▲				
小学生の放課後の時間の使い方		●		NHK放送 文化研究所				▲					▲				▲
乳幼児とメディアの関わり		●								▲			▲	▲	▲	▲	▲
小中学生の睡眠を中心とした生活習慣		●		学校基本調査				▲	▲	▲			▲	▲			▲

例えば参考文献名の誤表記とは、書誌情報の不足や単純な表記ミスのほか、著者を根本的に誤解しているものがあった。その事例として、著者を論文検索サイトである「cinii」と記しているものが複数あった。

具体的には、「小学生の習い事」に関するレポートで、データ1ではベネッセ教育総合研究所2009「学校外教育活動に関する調査」を用いつつ、データ2として「cinii」を著者とする小学生の放課後の生活に関するデータを用いている事例である。このデータ2の引用元は、実際には複数名による調査研究を基にした雑誌論文である。「cinii」については、授業内で文献検索のツールとして紹介しており、これを利用したデータを検索した受講生は多かったと考えられるが、論文検索サイトと「著者」との区別がつかない受講生がいたということである。インターネットを通じた情報検索が主流の時代にあり、情報発信の主体とその媒体との区別を明確に伝えることが、今後の授業課題として浮かび上がった。

さらに、レポート末尾の参考文献リストを作成する際、著者名のあいうえお順またはABC順に記すよう指導しているが、それが守られていたものも少数であった。書誌情報の書き方は、各学会ごとに方針が異なる場合もあり、一概には指導できないが、そのひとつのひな型と、少なくとも書誌情報を正確に記録することの意義については指導の必要がある。

こうしたルールやマナーは、実際にレポートを作成してみないと気づくことができない点で

あり、受講生が作成したものを添削する指導方法が有効であると考えられる。

結果の示し方や考察の記述が不足している事例としては、そもそもレポートタイトルと中身が一致していないものがあった。例えば、「小学生の夏休み中の体験について」というレポートでは、内容は習い事の割合に関することであり、夏休み中の体験全体に対する言及がない。また、「子どもが生活する環境について」では、中身は児童虐待とその要因に関する検討であり、いずれもタイトルの指し示す議論の範囲は、示された根拠と考察の範囲を大幅に超過している。

3.2 テーマに対する多様なアプローチの収集

提出されたレポートでは、設定したテーマに対し、2件のデータを用いて異なる側面をとりあげたもの、また同じテーマについて異なる調査対象の回答を比較検討しているものがあった。例えば、「小学生の友人関係について」というレポートでは、内閣府2001「第2回青少年の生活と意識に関する基本調査」とベネッセ教育総合研究所2005「第1回子ども生活実態基本調査」を用いて、前者からは友人関係におけるポジティブな側面を、後者からは、仲間外れにされることへの不安などのネガティブな側面を描き出している。また「ICT教育について」というレポートでは、ベネッセ教育総合研究所2008「子どものICT利用実態調査」とベネッセ教育総合研究所2013「『ICTを活用した学びのあり方』に関する調査」を用いて、ICT教育について、前者から、小学校から高校までの児童生徒の意識を、後者から教員の意識を引用し、両者を関連づける形で考察している。

3.3 調査時期の取り扱い

レポートでは、同じ調査主体による、同じ方法の調査を2件取り上げる事例が複数あった。ただしそれらは、必ずしも経年変化を考察するのではなく、あたかも同時期に行われた調査のように、テーマについて描き出しているものが多かった。

同様の傾向として、調査時期が大きく離れている2件のデータを取りあげ、同時期の事実として描き出しているものが見られた（表1では、10年以上調査実施時期が離れているデータを2件とりあげたレポートを記載している）。例えば、日本スポーツ振興センター2000「児童生徒の食生活実態調査」とカゴメ2011「子どもの野菜の好き嫌いに関する調査」を用いて、子どもの食習慣と好き嫌いへの対応策を描き出しているような事例である。

調査時期については、さらに、同様の調査が毎年あるいは定期的に行われているはずでありながら、最新版のデータが参照されていないレポートが多かった。さらに、単年度の調査をとりあげながら、それをもって「○○は増加している」などと踏み込んだ考察を行っているものもあった。

3.4 因果関係の想定

さらに、異なる二つの事象に対するデータをあげ、そこになんらかの因果関係を見出そうとするレポートがあった。例えば、「小学生の嫌いな食べ物とケガの関係について」では、日本スポーツ振興センター2008「学校の管理下の災害-22-基本統計-」と、同じく日本スポーツ振興センターの2011「児童生徒の食生活実態調査」を用いて、前者より負傷の発生数を、後者より

子どもの嫌いな食べ物を示し、子ども特有の食べ物の好き嫌いが、ケガのしやすさを招くのではないかという考察が加えられている。また「児童の携帯電話の使用と健康について」では、厚生労働省2011「平成21年度全国家庭児童調査」と文部科学省2016「学校保健統計調査」を用いて、前者より携帯電話の使用時間を、後者より子どもの視力を確認し、「携帯電話の使用時間が長いことが視力の低下を招いていると推測できる」という。

4. 結語

以上の分析より、筆者らが行ったりサーチリテラシー教育をねらいとする授業実践の意義として、以下の3点が指摘できる。

第一に、ひとつのテーマに対し、異なるアプローチを用いたり異なる調査対象に向けて行われた2件のデータを参照したレポートは、より客観的で説得力のある記述となっており、受講生が教育現実の多面性に気づき、それを確認する契機となりえているといえるのではないだろうか。

第二に、本授業実践からは、異なる時期に実施された調査データをどのように取り扱うのが適切かという課題が浮かび上がった。同時期、同時代の教育現実として、どれくらいの範囲を想定するのが適切かは、テーマによるところが大きく、一概にはいえない。また当然のことながら、調査時期が古いことはそれ自体全く問題ではない。しかし、「現代の小学生は…」といった、同時代性を示すような考察を加える際には、実施時期が離れたデータ群を根拠とすることがふさわしいかどうかは考慮されるべきである。調査データを探し、読み取ること慣れていない受講生にとって、調査の時期に注意を払うことは、次なる課題といえるだろう。こうした課題は、「いまどきの子どもは…」といった、子どもや保育に関わる主観的経験的言説実践と一線を画し、受講生が教育現実とより客観的に向き合い専門性を高めるための手がかりであり、こうした課題を発見できたことは、本実践の大きな意義であった。

第三に、2件の異なるデータを示すことを通して、そこに因果関係を見出そうとするレポートが見られたことは、教育現実の複雑性について、より深く考察するための視点が養われていることの現れであると考えられる。実際のところ、本授業実践における、A4用紙1枚以内という極めて限定的な分量のレポートで、教育現実の因果関係を十分に解明することはそもそもねらいとされてはおらず、また不可能であると考えられる。ただこうした作業が、事象間の背後にある関係性に目を向けるきっかけとなり、今後の研究課題設定のための仮説生成や、先行研究のレビューとなりうることから、十分に意義のある学習活動であったと考えられる。ただし、故意に因果関係を見出し偏った断定を行わないよう、因果関係と相関関係の違いや時代的背景など他の要因を考慮することを伝えるなど、指導の工夫が必要である。データとは、あくまで一方向から切り取られ描き出された、現実の一部である。物事を主張する際のエビデンスとして強力な武器にはなるが、だからこそその使い方には十分な配慮が必要であることを指導したい。

次に、本研究の課題を2点指摘したい。

第一に、そもそも本授業実践において、データを1件ではなく2件引用してもらうことを課題とした意図のひとつには、複数の異なるデータを比較検討することで、テーマに対するアプロー

チの多面性や、調査時期や方法論の違いへの気づきを促すことであった。しかし実際のところ、収集したデータの質や方法論の是非を深く検討するところまでにはいたっていないレポートがほとんどであった。これは、教員による指導不足はもちろんのこと、2年生の5月という時期の、1か月という作業期間の限界があったことの影響が大きいと考えられる。さらに、相矛盾するような結果を示すデータ群が示されたレポートも見られなかった。実際には、同じようなテーマであっても、調査方法や具体的な質問項目によっては異なる結果が示されることがあるはずであり、そうした矛盾に触れることこそ、方法論への着目を促し、リサーチリテラシーの育成のきっかけとなると想定していた。しかしそうしたデータ群を扱うことや、あるいはデータ群の間に矛盾を「読み取る」ことは、より高度な考察が求められることにつながり、受講生にとって負担となったのではないかと考えられる。今後はより有効な指導の工夫をしていきたい。

最後に、指導上ではなく本研究上の今後の課題を指摘したい。それは、本研究自体の方法論についてである。本稿では、筆者らが、リサーチリテラシーの育成という授業実践のねらいに照らして観点を設定した上で、分析を行った。これは、例えばグラウンデッド・セオリーのように、理論的飽和を求めるアプローチとは異なるものである。またこの授業実践によって、受講生のリサーチリテラシーが具体的にどのように向上したのかが、本稿で立証できているわけではない。こうした方法論上の適切さに対する検討を含めて、今後の課題としたい。

【付記】

本研究の実施について、東京成徳大学子ども学部研究倫理委員会の承認を得ました。また本報告で分析対象としたのは、筆者らによる授業実践により得られたデータです。貴重なデータを提供し、研究調査への協力をご快諾いただいた受講生の皆様に深く感謝申し上げます。

【参考文献】

- 秋田喜代美, 2016「保育学としての問いと研究方法」日本保育学会編『保育学講座1保育学とは 問いと成り立ち』東京大学出版会
- 秋田喜代美・能智正博監修, 秋田喜代美・藤江康彦編, 2007『はじめての質的研究法 教育・学習編』東京図書
- 石黒万里子, 2009「保育者の専門性に関する一考察—保育者に固有の「知識」と「判断」」『中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要』41, 1-6
- 今津孝次郎・樋田大二郎編, 1997『教育言説をどう読むか—教育を語ることばのしくみとはたらき』新曜社
- 今津孝次郎・樋田大二郎編, 2010『続・教育言説をどう読むか—教育を語ることばから教育を問いなおす』新曜社
- OECD, 2001, Starting Strong: Early Childhood Education and Care, OECD Publishing.
- OECD, 2006, Starting Strong II: Early Childhood Education and Care, OECD Publishing. (=2011, 星三和子ほか訳『OECD保育白書—人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア(ECEC)の国際比較』明石書店)
- OECD, 2012, Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, OECD Publishing.
- OECD, 2015, Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care, OECD Publishing.

- OECD教育研究革新センター編, 岩崎久美子ほか訳, 2010『教育とエビデンスー研究と政策の協同に向けて』明石書店
- 大屋幸恵, 2008「大学における調査教育の課題と意義ー「リサーチ・リテラシー教育」としての可能性」『社会と調査』1, 43-49
- 片瀬一男, 2008「情報化社会における市民的教養教育としての社会調査教育ー統計的リサーチ・リテラシーの育成を中心にー」『社会学評論』58(4), 476-491
- R・キング, 森林・大塚忠剛訳, 1984『幼児教育の理想と現実ー学級社会の"新"教育社会学』北大路書房
- 国立教育政策研究所編, 2012『教育研究とエビデンスー国際的動向と日本の現状と課題』明石書店
- 佐藤浩一・古屋健, 2009「学校教員のリサーチ・リテラシーー統計用語の知識とデータの読み取りに関する基礎調査ー」『日本教育大学協会研究年報』27,81-92
- 柴野昌山, 1990『教育現実の社会的構成』高文堂出版社
- 柴野昌山, 2004「育児知識の生成・伝達・受容」天童睦子編『育児戦略の社会学ー育児雑誌の変容と再生産』世界思想社
- 助川晃洋, 2016「教師のためのリサーチ・リテラシー演習ー子どもの「主観的な幸福」にかかわるユニセフの国際調査データの解説をめぐってー」『教育学論叢』33, 135-142
- 谷岡一郎, 2000『「社会調査」のウソーリサーチ・リテラシーのすすめ』文藝春秋
- 天童睦子編, 2016『育児言説の社会学ー家族・ジェンダー・再生産』世界思想社
- 廿日出里美, 2011「保育者養成という現場の日常:人々を実践に向かわせる知の再構成」『教育社会学研究』88, 65-86
- 林創・山田剛史, 2012「リサーチリテラシーの育成による批判的思考態度の向上ー「書く力」と「データ分析力」を中心にー」『京都大学高等教育研究』18, 41-51
- 広田照幸・伊藤茂樹, 2010『教育問題はなぜまちがって語られるのか?ー「わかつたつもり」からの脱却』日本図書センター
- 山田剛史・林創, 2011『大学生のためのリサーチリテラシー入門ー研究のための8つの力ー』ミネルヴァ書房

人間関係に関わる発達

——支援を必要とする子どもに関わる養育と交流の視点から——

富山尚子

問題

文部科学省の「特別支援教育について」によると、「特別支援教育とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの」である。

平成19年4月から、「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、障害のある幼児児童生徒に対して、特別支援学校（平成18年度までは盲学校・聾学校・養護学校）や小学校・中学校の特別支援学級（平成18年度までは特殊学級）、あるいは「通級による指導」において教育が行われている。

「特別支援教育」の中では、障害のある子どもが障害のない子どもとの交流及び共同学習を通して相互理解を図ることが、地域社会の中で積極的に活動し、その一員として豊かに生きる上で、極めて重要であると考えられている。また、交流及び共同学習は、障害のある子どもにとって有意義であるばかりではなく、小・中学校等の子どもたちや地域の人たちが、障害のある子どもとその教育に対する正しい理解と認識を深めるための絶好の機会でもとしている。さらに、「交流及び共同学習ガイド」には、「交流及び共同学習の意義」として、「我が国は、障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し合える共生社会の実現を目指しています。そのためには、障害のある人と障害のない人が互いに理解し合うことが不可欠であり、障害のある子どもたちと障害のない子どもたち、あるいは、地域社会の人たちが、ふれ合い、共に活動する機会を設けることが大切です。」と述べられている。

このような、健常児と障害のある子どもが触れ合う「交流及び共同学習」については、学習指導要領の中に、次のようにその機会を設けることが明示されている。

○幼稚園教育要領(抜粋) (第3章第1の2(3))

(3) 幼児の社会性や豊かな人間性をはぐくむため、地域や幼稚園の実態等により、特別支援学校などの障害のある幼児との活動を共にする機会を積極的に設けるよう配慮すること。

○小学校学習指導要領(抜粋) (第1章第4の2(12))

(12) 学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること。

○特別支援学校幼稚部教育要領(抜粋) (第3章第1の11)

11 幼児の経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性をはぐくむために、学校生活全体を通じて、幼稚園の幼児などと活動を共にすることを計画的、組織的に行うとともに、地域の人々などと活動を共にする機会を積極的に設けること。

○特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(抜粋) (第1章第2節第4の1(6))

(6) 学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、学校相互の連携や交流を図ることも努めること。特に、児童又は生徒の経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性をはぐくむために、学校の教育活動全体を通じて、小学校の児童又は中学校の生徒などと交流及び共同学習を計画的、組織的に行うとともに、地域の人々などと活動を共にする機会を積極的に設けること。

このような交流教育に関して、遠藤・山口(1969)は、知的障害児との接触機会の多い健常児は、知的障害児に対して好意的な認知を行うことを示している。また、川間(1996)は、接触が障害をもつ人々の態度に及ぼす影響についてのこれまでの研究の多くが、態度が好意的となる接触は直接的かつ構造化されたものでなければならないことを強調しており、このことから町中やあるいはマスコミ等を通じて時たま障害をもつ人を見かけるだけでは不十分であることが示唆されるとしている。そして、直接的かつ構造化された接触に加えて、障害をもつ人に関する正確な知識を併せ持つことが、態度を好転させるために最も効果的であるとしている。さらに、山内(1984)は、小学校と盲学校の交流教育の中で、高頻度の交流の方が、態度の好転が顕著であり、低学年ほどこの効果が顕著であることも指摘している。

障害をもつ人に関する知識という点に関して、大谷(2001)は、事前指導における障害児についての情報の提供と健常児の態度との関連について分析し、交流を予定している障害児に関する情報の提供は、健常児の障害児に対する態度の形成に好影響を与えることを示している。大谷は、障害児に関する事前の情報提供は、健常児が障害児を受け入れようとする心構えづくりに役立ち、好意度を高め、不安を少なくする可能性を示している。また、早い時機での接触の効果について、稲垣・小西(2011)は、小学校1年生を対象とした研究を行い、小学校1年生でも発達段階に応じたプログラムの開発や指導法を工夫することでピア・サポートが可能になることを指摘し、同じ保育所出身で年下のきょうだいをもつ女兒は特に障害児に対して積極的に関わりをもとうとする傾向があることも示している。さらに、渡邊・青山・稲富(2016)は、小学校時代に授業や行事以外で遊ぶ経験があることや、友達になった経験があることが、その後障害のある相手に対して適切な態度で接することができることと関連していることを示している。

このように、幼い時から、障害のある子どもと障害のない子どもが交流し、障害のない子どもが障害をもつ子どもと直接的に触れ合う機会を多く持ち、その障害についての正確な知識を得ることができれば、障害のない子どもが障害のある子どもを理解し、適切な関わり方を身に付け、助け合って生きていくことを学習する機会となると考えられ、一方で、障害のある子どもにとっても、障害のない子どもとの触れ合いは、自立と社会参加のために必要なことを学ぶ

機会となり、それぞれの豊かな人間性を育むための貴重な経験となると考えられる。実際に、毛見(2012)は、交流教育を行う中で、障害のない子どもに対して障害理解授業を行い、特別な支援を必要とする友達の実態を理解してもらうことで、それまであまり関わろうとしなかった子どもたちの積極的な関わりや、保育園から一緒だった子どもたちの新たな知識の獲得や理解による態度の好転がみられたことを報告している。さらに毛見は、障害のある子ども自身の交流学級での学習への意欲や関心の高まりがみられたことも示しており、交流することでお互いに良い影響を与え合う機会となったことがうかがわれる。

ところで、障害のある子どもと障害のない子どもが直接的に触れ合いながらお互いに理解し、適切な関わり合いの中で社会の中で助け合って生きていくために必要なことを学んでいく、そのためには、障害をもって生まれた我が子を受容し、前向きに養育に取り組んでいく保護者の存在が重要であると考えられる。しかし、我が子の障害について告知を受けたときの保護者のショックや混乱の大きさは計り知れないものであり、その状況を乗り越えて、その障害と共に生きていくことを受け入れるまでには、時間的な経過が必要となる場合も多い。一方で、保護者が障害を受け入れ、子どもの養育や治療に前向きに取り組んでいくことは、子どもの発達に大きな影響を及ぼすと考えられる。

近年、乳幼児の健診が充実してきたことに伴い、障害をもつ子どもたちの早期発見が可能になってきている。そして早期発見に続く早期対応・療育は、子どもの発達に大きな影響を与えると考えられるが、障害児を持つ親は一様ではなく、必ずしも早期対応を求めているとは限らない。早期療育を進めていく過程では、対象となる子どもだけに注目してアプローチしていくのではなく、その時点での親の障害受容にかかわる心理状態を考慮し、家族全体を包含した支援を提供していくことが必要となると考えられる(桑田・神尾, 2004)。

親が子どもの障害を受容していく過程に及ぼす影響について、阿南・山口(2007)は、文献的考察を行っている。その結果、阿南らは、先行研究における子どもの障害の種類は様々であり、それらを「障害」という形で一括りに捉えると、それぞれの支援が専門性や具体性を欠くことになり、子どもや親が求める支援のためには、障害の種類と程度に分けて、親の障害受容過程を考えていくことが重要であるとしている。また、告知の時期と内容が及ぼす影響について、告知の時期に関わらず親の受容には一定の期間を要するが、告知の内容がわかりやすく理解できたとする親の方が子どもの障害受容は早いとされていることを示している。さらに、ダウン症児の場合は、特徴的な外見から比較的早くに発見され、親も早い時機に子どもの障害についての事実を認識せざるを得ないが、産科医による早期の告知に不満を感じる母親が多いことも示されており、専門的かつ具体的な支援を示さない告知は、親の障害受容にマイナスの影響を与えることが推測された。

障害をもつ子どもたちの早期発見、早期対応が可能になってきたことで、特に早期の適切な療育が発達の促進に効果的であるとされているダウン症候群の子どもの場合は、出生直後の告知によって早期療育を開始することを勧められることが多いと考えられるが、実際の告知は、いつどのように行われ、どの程度その後の具体的な専門的支援の内容が含まれているのだろうか。横山(2004)は、ダウン症候群の子どもを持つ母親12名に告知から現在までの育児・療養を

振り返ってその時々思いや体験を語ってもらうことによって、前向きに育児・療育に取り組める要因と援助について検討している。横山は、半構造化面接を行い、①告知の時期、②告知の内容、③告知を受けた人、④告知を受けた時の思いや考え、⑤育児・療育の中で感じてきたことおよび考えてきたこと、辛かったこと、⑥ダウン症候群ということを隠さずに育児をしようと思えた時とその理由、⑦援助を必要と感じた内容と時期、⑧誰からの援助を必要としたか、等について質問し、その結果(1)早期療育が子どもの発達を促進するのに有効であることから、早期の告知(出産後の入院中など)が多くなっているが、母親の子どもを受けとめていく過程を考えると1か月検診後や母親が「何か変だと感じたとき」が適時である、(2)告知の内容は、事実も必要であるが、子どもの可能性も含めて「育てていく」という視点が必要である、(3)外に出ることが可能な心理状態になったら、早い時機に適切な場(親の会、療育施設など)を紹介することが前向きに育児・療育へ取り組めることに有効である、といったことを示している。

これまで、特別な支援を必要とする子どもと必要としない子どもの交流と、保護者の障害受容と前向きな育児・療育への取り組みについては、それぞれについて様々な観点から研究されてきているが、両者の関連について、さらに総合的に考えることも必要であると考えられる。そこで、本研究では、ダウン症候群の子ども(A子)をもつ母親に、告知から現在までの育児・療育を振り返りながら、その時々考えや行動、他の子どもたちとの交流などを語ってもらい、必要な支援について検討していく。また一方で、そのダウン症候群の子ども(A子)と共に成長した特別な支援を必要としない子ども(B子)にも、支援を必要とする子ども(A子)との関わりについて振り返ってもらい、特別な支援を必要とする友達に対する態度についても回答してもらうことで、幼い時から、特別な支援を必要とする子どもと必要としない子どもが交流することの意義について考えていく。

方 法

1. 調査対象

東京都内の支援学校に在籍している中学校1年生のダウン症候群の女兒(A子)の母親および、保育園の4歳児クラスから小学校6年生までA子と同じ公立保育園・公立小学校(A子は支援学級)に通園・通学したB子(中学校1年生、筆者の長女)。

A子の母親と筆者には、保育園や小学校での様々な行事や活動を通じて、長年に渡る交流があり、これまでにもA子のダウン症候群についての詳細や、母親の子育てについての考えや努力について話を聞く機会があった。今回は改めてこれまでの育児・療育を振り返りながら、思いや体験を語ってもらうという面接調査を依頼し、話したくない内容に対しては話さなくてもよいこと、得たデータは研究の目的以外には使用しないこと、研究結果を使用する際には対象が特定されないように配慮することについても説明し、面接調査の実施とその結果を研究資料として使用することについての了承を得た。

B子については、A子と同じクラスであった保育園の2年間および、学校行事や一部の授業、給食をA子と一緒に過ごした小学校6年間の間に、親子でA子について話をする機会が多数あ

た。今回、改めてこれまでのA子と過ごした日々を振り返りながら、A子に対する思いを語ってもらうことを依頼し、回答は出来る限りでよいこと、得たデータについては配慮することを説明した。

2. 調査時期および調査方法

2017年9月に、A子の母親およびB子に対して、それぞれ半構造化面接を行った。母親に対する面接の時間は約3時間、B子に対する面接は約30分であった。面接は対象者の希望に合わせて隣席との空間が広い喫茶室と筆者の自宅で行った。

3. 調査内容

(1) 母親調査

これまでの育児・療育を振り返って、基本的にこちらからの質問に回答する形で語ってもらった。具体的な質問は、横山(2004)を参考に作成した次の19項目であった。

①告知の時期、②告知の内容、③告知を受けた人、④告知を受けた時の思いや考え、⑤初期の育児・療育の中で感じたこと、考えたこと、⑥はじめての集団(健常児と一緒に否か)、⑦集団に入る前の支援の受け方、⑧保育園・幼稚園に入る前に、感じたこと(不安など)、考えたこと、必要だったこと、⑨保育園・幼稚園に入ってから、感じたこと(不安など)、考えたこと、必要だったこと、⑩入学した小学校の種類、⑪小学校入学前に、感じたこと、考えたこと、必要だったこと、⑫小学校入学後に、感じたこと、考えたこと、必要だったこと(低学年時)、⑬小学校入学後に、感じたこと、考えたこと、必要だったこと(中学年時)、⑭小学校入学後に、感じたこと、考えたこと、必要だったこと(高学年時)、⑮中学校以前と以後で、異なると感じたこと、⑯これまでに援助を必要と感じた内容と時期、⑰誰からの援助を必要としたか、⑱他の子どもたち(健常児)やその保護者との関わりの中で感じたこと、考えたこと、⑲他の子どもたち(支援の必要な子どもたち)やその保護者との関わりの中で感じたこと、考えたこと。

(2) 子ども調査

木船(1986)の使用した好意的イメージおよび受容的態度の2次元からなる態度尺度(各7項目、計14項目)を、大谷(2001)に倣って、「ようご学級の友だち」の部分を「A子ちゃん」に変更して使用した。

結果と考察

1. 母親調査

対象となったA子の母親は、出産時は常勤の保育士の仕事に就いており、育児休業の後復職の予定であったが、A子がダウン症候群と診断されたことにより退職した。現在は自営業の手伝いをしている。A子は現在中学校1年生で、3歳年上の姉と両親の4人家族である。

Table1は、A子がダウン症候群であるという告知を受けてから現在までの、母親の考えや思い・行動についての回答を示したものである。

Table1 告知から現在までの、考えや思い・行動についての回答

質問項目	回答
告知の時期	産まれてすぐに容姿をみて気付いた。正式な検査を行って1週間後に告知された。
告知の内容	ダウン症候群であること。心臓に疾患があり、手術が必要なこと(2か月後に手術を行った)。
告知を受けた人	母親ひとり。
告知を受けた時の思いや考え	5歳年上の姉のこと。妹の誕生を楽しみにしていたのに、病院から戻ってこないことがっかりしていた。妹が「ゆっくり育つ」ことを説明しなければならなかったと思った。妹がダウン症であることで姉の交友関係に問題が生じないか不安だったが、積極的に姉の友人を自宅によんで妹を見てもらった。一緒に過ごす中でありのままの妹の様子を見せたり、友人から要望があった時には、ごっこ遊びの中に入れてもらったりしながら、妹と一緒に空間にいることが自然なことだと感じてもらえるような環境づくりを心がけた。
初期の育児・療育の中で感じたこと、考えたこと	より早期から相談できる場所が欲しいと思った。早期の療育のための施設が居住区内にはなかったため、隣の医療センターにも通った。特にST(言語聴覚士)やOT(作業療法士)についての情報が欲しかった。
はじめての集団(健常児と一緒に否か)	同じ区内にはなかったため、隣の区の逆統合保育(1歳半～3歳の障害のある子どもたちのためのプレスクールの役割をはたしていた)の場所に、週3～4回通園した。日本ダウン症協会にも参加した。
集団に入る前の支援の受け方	公的機関にも相談に行ったが、適切な場所が近くになく、隣県を含め自分で支援を受けられる場所を開拓した。さらに子どもたちの居場所を作るために自分たちで「障害児のための楽しい学びの場」を作って運営している。学びの場では、ダンス教室も開催しており、A子も3歳頃からダンスを続けている。本人にとってはとてもよいストレスの発散になっているように思われる。
保育園・幼稚園に入る前に、感じたこと(不安など)、考えたこと、必要だったこと	4歳から公立保育園に入園。A子を出産前には、母親自身が保育士だったこともあり、公立保育園に入ることに関しては大変安心していた。
保育園・幼稚園に入ってから、感じたこと(不安など)、考えたこと、必要だったこと	A子のことを他の子どもたちがどう思うかについては、不安もあった。そこで他の子どもたちに出来る限り話しかけて、A子が何をすることも「ゆっくり」であることを説明し、子どもたちにA子について質問をされたら正直に答え、「嫌なことがあったら言ってね」とお願いをした。母親自身とまわりの子どもたちとの関係を良好なものにする努力をした。また、園外の療育、特にSTによる発話・会話訓練には力を入れたが、近くに通える施設がなかったため、個人的にSTをお願いして訓練を続けた。この訓練は本人にとって非常に良い結果をもたらしてくれた。
入学した小学校の種類	居住区内の公立小学校の支援学級。支援学校を選択するか大変迷ったが、保育園からのつながりのある友達や地域の中で育てたいと思い、支援学級を選択した。
小学校入学前に、感じたこと、考えたこと、必要だったこと	公立の支援学級の場合は、支援学校とちがって、指導教員すべてがプロフェッショナルなわけではないことに不安もあった。指導教員の変更が比較的頻繁にあることも不安要素だった。療育のための個人的なSTの訓練も続ける必要があった。
小学校入学後に、感じたこと、考えたこと、必要だったこと(低学年時)	指導教員が、1年ごとに変わることが困った。子どもと教員との間に信頼関係が構築された頃に変更になり、また4月にはいちからやり直しになることに、親も子どもも戸惑った。
小学校入学後に、感じたこと、考えたこと、必要だったこと(中学年時)	小学校3年生の時に、指導教員との関係構築がうまくいかず、半年間程不登校状態になった。外部から指導員を招聘することで状況が改善され、不登校も解消された。
小学校入学後に、感じたこと、考えたこと、必要だったこと(高学年時)	中学校は近隣の支援学校への進学を選択した。居住区内に支援学校がなく、支援学級がある公立中学校は比較的レベルの高い学校なので、そうせざるをえなかった。
中学校以前と以後で、異なると感じたこと	中学校は、支援学校で、すべてがプロフェッショナルの集団であり、親子共に楽であると感じる。小学校で支援学級に通ったことは後悔していないが、療育の場を考えると小学校から支援学校だったらまた何か違ったかもしれないと思うこともある。
これまでに援助を必要と感じた内容と時期	療育のケアの部分の継続(STやOTの支援を継続的に受けること)について、もっと支援を得たいと思ってきた。
誰からの援助を必要としたか	STやOTの支援。筋肉の使い方などの訓練は大変有効で、継続して訓練を受ける必要を感じた。他の区では障害児のみのクラスがあったりするが居住区ではなかった。それでも小さいときは保育園を途中で抜けて訓練に通うことが出来たが、小学校では難しかった。また、親の精神的なケアに対する支援も必要だと感じた。
他の子どもたち(健常児)やその保護者との関わりの中で感じたこと、考えたこと	まわりの障害のない子どもたちにも、その親御さんにも、A子の障害について正直に伝えることを心がけてきた。幸い、姉の友人たちやA子の友人たち、その親御さんたちに理解してもらうことができ、この点については恵まれていたと思う。
他の子どもたち(支援の必要な子どもたち)やその保護者との関わりの中で感じたこと、考えたこと	小学校の時は、障害のレベルの異なる子どもの集まる支援学級だったので、普通学級を希望する親子との温度差を感じることもあった。中学校は、支援学校なので、すべてがレベル別に構成されていて、このように感じることはなかった。支援の場を必要とする子どもたちのための場所を自分たちで作ることで、子どもたちが安心して落ち着いて過ごせることはもちろんだが、親同士の絆も深まり、悩みを相談し合ったり、情報を交換したりする場としても活用している。

(1)告知の時期・内容・告知を受けた時の思いや考えについて

A子の母親は、保育士として勤務していた中で、ダウン症候群の子どもに接する機会があり、その外見的特徴等についての知識があったため、出産直後にA子と初めて対面した際に、ダウン症候群であるかもしれないという認識を持ったと語ってくれた。また、正式に告知を受けてからは、まずは心臓の疾患についての心配があり、手術を終えて落ち着くまでは、A子の具体的な養育について考える余裕がなかったが、告知を受けた時にまず頭に浮かんだのは、A子の3歳年上の姉のことであり、母親と一緒に妹が戻って来ることを楽しみにしている姉に、なんと説明したらよいのか、支援を必要とするA子を妹に持つことで、姉の友達関係等に困難が生じないかと心配になったとも語ってくれた。

告知前にダウン症候群についての知識をもっていた母親は告知のあり方（告知時の早期療育に関わる情報の有無や医師の態度など）によって、養育態度はあまり影響を受けないことを示す研究があるが（桑田・神尾，2004）、A子の母親の場合も、告知内容は心臓の疾患に関することが主で、早期療育に関わる情報はあまり得られなかったようであったが、心臓の手術後は早期療育について積極的に情報収集し、行動している。また、告知は母親ひとりで受けたため、家族には母親からA子の障害について伝えることになったそうだが、父親や長女が冷静に受け止めてくれ、その後積極的に協力してくれていることが、前向きに育児・療育に取り組むための支えとなっていることがうかがわれた。

(2)初期の育児・療育の中で感じたこと、考えたこと、はじめての集団・集団に入る前の支援の受け方、について

A子の心臓手術が成功して、身体面での不安がなくなってからは、早期療育についての情報を得ることに苦労したということで、より早期から相談できる場所が欲しいと思ったことを語ってくれた。A子の母親は、希望する早期療育のための施設が居住区内になかったため、近隣の保育施設や医療センターに積極的に通い、最終的には同様の悩みをもつ親が集まる形で、自分たちの子どものための居場所兼悩みを持つ親の相談場所を自分たちで作っている。

ダウン症児の場合、外見からその障害を認識しやすく、母親は早い時機にその事実を認識せざるをえないが、障害の原因・治療法・予後についてはかなりはっきりと知ることが出来るため、子どもへの接し方の方向は定めやすいとされる（阿南・山口，2007）。A子の母親の場合も、子どもの早期療育におけるSTやOTの必要性を認識し、それに関わる情報を得ようと奮闘している。しかし、発達の促進に効果的である早期の適切な療育には、保護者が障害を受け入れ、子どもの養育や治療に前向きに取り組んでいくことが必要であるとされる一方で、A子の母親のように、告知を受け止め、よりよい療育のための情報を積極的に収集しようとする保護者に対して、十分な情報が提供されないという現状がある。阿南・山口（2007）は、「告知をすれば医療者はすべての責任を果たしたと考えるのではなく、告知をする際の親の心身の状況に気を配り、告知をしてからの支援をどうするべきかを考えて話す必要がある。」と述べているが、医療者に限らず、行政機関においても、継続的な支援のための情報提供や支援体制の整備および強化が強く望まれる。

(3) 保育園・幼稚園に入る前および、入ってから、感じたこと(不安など)、考えたこと、必要だったこと、について

A子は4歳から公立保育園に入園したが、母親自身がA子の出産時には保育士として勤務していたこともあり、保育園に入ることに関しては大変安心して話を聞いていた。保育園についての事前の知識があることで不安が低減されたと考えられる。

しかし、A子のことを他の子どもたちがどう思うかについては、不安があったと語っている。当時、子どもたちに「A子に何か嫌なことをされたりしたら言ってね」と話しかけているA子の母親の姿を筆者もよく目にした。B子も当時「A子ちゃんのママは、よく保育園に来てるよ。A子ちゃんのことを心配なのかな。「A子ちゃんはいろいろとゆっくりだからごめんね」って言ってた」と話していた。母親の努力は、おそらく子どもたちにも他の保護者にも伝わっており、A子をスムーズに受け入れることに繋がっていたと思われる。また、一方では、保育園に通いながら、療育のための訓練も個人的にSTをお願いするといった形で続けていたということで、療育のための施設が近くにないことの大変さを知ることができた。子どもによって必要な支援は様々ではあるが、居住地域内で、「継続的に必要な支援」が受けられることは、保護者の負担を低減し、前向きな育児・療育の助けになるであろう。今後、十分な支援体制が整備されていくことを強く期待したい。

(4) 小学校入学前および、入学後に、感じたこと、考えたこと、必要だったこと、について

A子は、居住区内の公立小学校の支援学級に進学した。近隣の支援学校に進学するかどうかで大変迷ったが、保育園からのつながりのある友達や地域の中で育てたいと思い、支援学級を選択したとのことだった。ここで、母親が語ってくれた内容の中に、支援学級の場合は、支援学校とちがって、指導教員すべてが専門家という訳ではなく、毎年の指導教員の交代も頻繁にあるということがあった。実際に、毎年のように4月にいちからやり直しになることに、A子も母親も困惑し、うまく適応できないようなこともあったようである。小学校に入学した後は、筆者も保育園の時のように頻繁にA子の母親と会うこともなくなり、行事のときに会って話をする程度になっていたが、B子からA子の話聞くことは比較的多くあり、会うと変わらず明るい母親の様子もあって、そのような状況があったことは認知していなかった。むしろ、支援学級は少人数のため、それぞれに必要な支援を受けられるのだろうと考えていたため、難しい状況に陥ることもある大変さを今回初めて知ることができた。

(5) 中学校以前と以後で異なると感じたこと、これまでに援助を必要と感じた内容と時期、これまでに他の子どもたちやその保護者との関わりの中で感じたこと、考えたことなど、について

A子は、中学校は近隣の支援学校に通っている。支援学校は、専門家の集団であり、親子共に楽であると感じるようである。小学校で支援学級に通ったことは後悔していないが、療育の場を考えると小学校から支援学校だったらまた何か違ったかもしれないと思うこともあると、語ってくれたことから、ここでも「継続的な支援」の重要性について考えさせられた。

A子の母親の場合、ダウン症候群についての事前の知識があり、今回の面接内容からも、障害受容はかなり早かったと考えられる。そして、これまでの育児・療育の中で、様々な努力を重ねており、特に療育に関する継続的な支援を、過去も現在も最も必要としていることが示された。

2. 子ども調査

B子は現在中学校1年生で、両親との3人家族である。

Table2は、態度尺度(各7項目、計14項目)についての回答を示したものである。

Table 2 態度調査項目

	調査項目	回答	得点
好意的イメージ	1 A子ちゃんは、わたしたちと同じくらいなんでもできる。	はい	2
	2 A子ちゃんは、じぶんからすすんでなんでもできる。	どちらともいえない	1
	10 A子ちゃんは、明るい。	はい	2
	11 A子ちゃんは、すなおだ。	はい	2
	12 A子ちゃんは、いろいろなことを知りたいと思っている。	はい	2
	13 A子ちゃんは、よくはたらく。	どちらともいえない(やりたいことはよくやる)	1
	14 A子ちゃんは、相手のことを考える。	どちらともいえない(考えるときもあると思う)	1
			合計得点
受容的態度	3 A子ちゃんに、話しかけることができる。	はい	2
	4 A子ちゃんと、一緒に遊ぶのはすきだ。	はい	2
	5 A子ちゃんと話すとき、どんな話をしたらいいのかわからない。	いいえ	2
	6 A子ちゃんを、なかまはずれにはいけない。	はい	2
	7 A子ちゃんと、いっしょに協力していくことができる。	はい	2
	8 A子ちゃんと、いっしょにいたり、つきあったりしているところを人にみられてもなんともない。	はい	2
	9 A子ちゃんに、物をかしてもかまわない。	はい	2
			合計得点

受容的態度得点について、木船(1986)では、養護学級の子どもの日常交流経験の主効果、行事交流経験の主効果がみられ、それぞれの交流経験がある群の方が無い群よりも、得点が高いことが示されている。さらに日常交流経験と行事交流経験の交互作用が示され、行事交流経験は受容的態度得点を増加させ、それは日常交流経験のある場合よりもない場合により顕著であることも示されている。ただし、教科交流経験については影響がみられなかった(Table3を参照)。大谷(2001)の結果では、受容的態度に関しては交流経験の影響は示されていないが、特定の対象に対する評価は不特定の対象に対する評価よりも高いことが示された。今回、B子の得点は、14点(満点)と非常に高い得点となっており、保育園からの持続的な交流が、B子のA子に対する受容的態度に繋がっていることがうかがわれた。

Table3 受容的態度得点および好意的イメージ得点の平均

				(木船(1986)の結果より)		
				教科交流経験		
				あり	なし	
受容的態度得点			B子			
日常交流経験	あり	行事交流経験	あり	10.69	14.00	10.66
			なし	10.45		9.66
	なし	行事交流経験	あり	10.49		10.69
			なし	9.32		8.84
好意的イメージ得点			B子			
日常交流経験	あり	行事交流経験	あり	8.95	11.00	8.40
			なし	9.12		7.43
	なし	行事交流経験	あり	8.25		7.77
			なし	7.34		7.52

好意的イメージ得点については、木船(1986)は、日常交流経験、行事交流経験、教科交流経験の、それぞれの主効果と、日常交流経験と教科交流経験の交互作用、日常交流経験、行事交流経験、教科交流経験の2次の交互作用を示している。何らかの交流経験は、好意的イメージ得点を高め、日常交流経験がある場合は、教科交流経験がある場合により得点が高くなり、さらに、日常交流経験と教科交流経験が両方ある群とすべての交流経験がある群の得点が高かった。また、大谷(2001)の結果でも、交流経験の前よりも後の方が得点が高く、特定の対象に対する得点は不特定の対象に対する得点よりも高いことが示された。今回、B子の得点は、11点とこちらも非常に高い得点となっており、小学校に入ってから、行事や教科において持続的な交流があることが、B子のA子に対する好意的イメージの持続に繋がっていることがうかがわれた。

保育園以来の、B子のA子に対する言動を振り返ると、4歳児クラスにA子が入園した当初から、A子が何か特別であることは感じ取っていたと思われた。A子が入園した当初に、B子から受けた質問を、筆者は今でも覚えている。「A子ちゃんは、なにができないの?」ときかれ何と答えればいいのか、少し戸惑った。「どうして? そう思うの?」「一緒にやってもできないことがあるから」「みんなよりも、ゆっくりできるようになるんじゃないかな」「そうなんだ」「ゆっくり待ってあげれば?」「そうだね。そうする。」そして保育園時代、B子のA子についての話は、A子ができないことについてではなく、「今日は、A子ちゃん〇〇ができたんだよ」「A子ちゃん、ダンスがとても好きなんだよ。音楽がかかるとすぐに踊り出しちゃうの」といった、できたことについての話が中心だった。また、B子だけでなく、他の友だちもA子を受け入れている姿がいつも見られた。小学校に入ったとき、「A子ちゃんはなんで1組とか2組とかじゃなくて、別の教室なの? お弁当のときとかお絵かきのときは一緒だけど。」と質問された時も、少なからず戸惑った。そこまでA子を自分たちと同じであると考え、行動し、自分たちと一緒に勉強をするものだと思っていたのかと感心した。

今回、B子に対して、面接調査を行った際に、保育園時代や、小学校入学時の質問について

覚えているかどうか、なぜそのような質問をしたと思うかについても質問した。保育園時代や、小学校入学時に質問をしたこと自体は記憶していなかったが、なぜそのような質問をしたのかについては、「おそらく」ということで回答が得られた。

保育園にA子が入園してきた時のことを、B子は鮮明に覚えているようで、なぜA子が特別なかもしれないと思ったのかについて、「私は背が小さくて、一番前だったから先生がいつもすぐ前にいたけれど、A子ちゃんが来てからは、私より背が高いのに前には必ずA子ちゃんがいて、私は先生のすぐ前じゃなくなったから。先生がA子ちゃんの横にいたくちやいけない理由がなにかあるのかなと思った。先生は何も言わなかったし、みんなも何も言わなかったけど。」と答えてくれた。この話は、今回初めて聞いた話で、A子について最初から「何か違う」ことに4歳児で気が付いていたこと、担任の先生からの説明がなかったことで、そこに触れてはいけないということに察していたことに、大変驚いた。そしてその後、保育園でA子の母親と頻りに会うようになり、「A子に何か嫌なことをされたりしたら言ってね」などと話しかけられることで、A子の「特別な面」を受け入れることが、よりスムーズに進んでいったと思われる。そして、その結果、小学校入学時についての、「当然A子ちゃんも、勉強も一緒にやると思っていたから、一緒にやらないのにびっくりした。どうしてかなと思ったから、きいたんだと思う」という回答に繋がったのであろう。

好意的イメージは、受容的な活動に繋がると考えられる。この点については、木船(1986)も、「好意的イメージを持つ者は、受容的な態度をもつ傾向がみられると言ってよいであろう」としている。B子やその他のA子と共に保育園で過ごした子どもたちは、A子に対して、非常に受容的な行動を示し、彼らは成長と共に、A子の行動を理解し、様々な違いを受け入れながら活動することができるようになったと考えられた。「幼い時から、障害のある子どもとない子どもが交流し、直接的に触れ合う機会を多く持ち、その障害についての正確な知識を得ることができれば、障害のない子どもが障害のある子どもを理解し、適切な関わり方を身に着け、助け合って生きていくことを学習する機会となる」という交流教育の考えを、彼らの行動は実際に体現しているといえるのではないだろうか。

ま と め

本研究では、保護者の障害受容と前向きな育児・療育への取り組みと、特別な支援を必要とする子どもと必要としない子どもの交流との関連について検討をおこなった。具体的には、ダウン症候群の子どもをもつ母親に、告知から現在までの育児・療育を振り返りながら、その時々での考えや思い、行動を語ってもらい、必要な支援について検討する一方で、そのダウン症候群の子どもと共に成長した特別な支援を必要としない子どもに、ダウン症候群の子どもとの関わりについて振り返ってもらい、特別な支援を必要とする友達に対する考えや行動について回答してもらうことで、幼い時から、特別な支援を必要とする子どもと交流することの意義についても検討を加えた。

母親への面接調査の結果からは、ダウン症候群の症状に対する早期からの前向きな取り組みや苦労がうかがわれた。彼女のこれまでの育児・療育の中での様々な努力は、想像を遥かに超えたものであり、尊敬の念を禁じ得ない。

今回母親は、療育に関する継続的な支援を、過去も現在も最も必要としていると述べている。特別な支援を必要とする子どもを持つ家庭に必要な支援について、田上(2017)は、診断からすぐ支援に移行して、しっかりと子どもだけでなく親も支えるシステムの構築が必要であるとし、学校と医療機関だけでなく、専門家(作業療法士、言語聴覚士、臨床心理士等)からのアプローチや、放課後施設等いろいろな関係機関との連携によって、子どもだけでなく家族がよりよく生活していける環境づくりが必要と述べている。また、綿(2017)は、ライフステージごとの福祉サービスについて示し、例えば現在の児童デイサービスでは、理学療法、作業療法、言語聴覚療法などの専門療育を受けられる機会が極めて希薄であることを指摘している。これらの点について、A子の母親も実際の育児・療育の中で困ったこととして挙げており、継続的な支援システムの構築は、火急の問題であると考えられる。さらに市川(2017)は、療育機関における保護者支援について、①保護者を孤独にさせない支援、②保護者が親としての自信をはぐくむための支援、③保護者が地域で自立できるための支援、④保護者がほっとできる支援を、をあげているが、A子の母親の場合は、市川が指摘するような保護者支援を十分に受けることができる施設に巡り合うことができず、最終的には自分たちで子どもたちと保護者のための場所を作るに至っている。保護者支援のあり方そのものについても、さらに見直していく必要があるのではないだろうか。

子どもへの面接調査の結果からは、幼い時から、障害のある子どもとない子どもが交流し、直接的に触れ合う機会を多く持ち、その障害についての正確な知識を得ることの重要性や有効性、さらには、そこに関わった障害のある子どもの母親の前向きな育児の姿勢の影響が認められた。今回の結果は、交流教育の必要性とそれに関わる保護者の姿勢の重要性が示された例であると考えられる。

最後に、本研究は、支援を必要とするA子という子どもに関わる保護者と子どもたちの発達を取り扱ったものであり、あくまでも特定の一つの事例を扱った限定的な研究である。しかし、今回の結果は、今後の具体的な支援についての示唆に富んだものであり、継続的な支援システムの構築の必要性を裏付ける結果であると考えられる。今後も、A子の母親に対する調査を継続するとともに、他の調査対象に対する面接調査も行うことで、さらなる具体的な支援についての幅広い知見を得ていきたいと考えている。

謝 辞

面接調査に快くご協力くださったAさんに、心より感謝申し上げます。

参考文献

- 阿南あゆみ・山口雅子. (2007). 我が子の障害受容過程に影響を及ぼす要因の検討—文献的考察—, 産業医科大学雑誌, 29, 183-195.
- 遠藤 真・山口洋史. (1969). 精神薄弱児に対する態度の研究. 特殊教育学研究, 7, 19-28.
- 市川奈緒子. (2017). 保護者がわが子の「特性」に気づくとき—健診から療育へ, 中川信子(編著) ハンディシリーズ 発達障害支援・特別支援教育ナビ 発達障害の子を育てる親の気持ちと向き合う, 金子書房, 11-19.

- 稲垣応顕・小西一博. (2011). 特別支援学級の友達に対する健常児の対人的かかわり—小学校1年生を対象として—. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 17, 19-23.
- 川間健之助. (1996). 障害をもつ人に対する態度—研究の現状と課題—. 特殊教育学研究, 34, 59-68.
- 毛見千春. (2012). 仲間と共に自分らしく生活し学ぶ子どもをめざして—交流教育と障害理解授業を通して—. 教育実践研究, 22, 273-278.
- 木船憲幸. (1986). 精神薄弱児に対する普通児の態度と交流経験との関係. 特殊教育学研究, 24, 11-19.
- 桑田左絵・神尾陽子. (2004). 発達障害児をもつ親の障害受容過程についての文献的研究. 九州大学心理学研究, 5, 273-281.
- 大谷博俊. (2001). 交流教育における知的障害児に対する健常児の態度形成—態度と事前指導における情報提供、交流経験、評価対象となる知的障害児の特定との関連性の検討—. 特殊教育学研究, 39, 17-24.
- 田上美恵子. (2017). 特別支援学校から—小・中学校において必要な支援とは. 中川信子(編著) ハンディシリーズ 発達障害支援・特別支援教育ナビ 発達障害の子を育てる親の気持ちと向き合う. 金子書房, 74-81.
- 山内隆久. (1984). 視覚障害児に対する態度の変容におよぼす対人的接触の効果. 教育心理学研究, 32, 233-237.
- 横山由美. (2004). ダウン症候群の子どもをもつ母親が前向きに育児・療育に取り組めるようになる要因と援助. 聖路加看護大学紀要, 30, 39-47.
- 綿 祐二. (2017). 障害のある子の将来を見据えた生活設計のために. 中川信子(編著) ハンディシリーズ 発達障害支援・特別支援教育ナビ 発達障害の子を育てる親の気持ちと向き合う. 金子書房, 82-91.
- 渡邊照美・青山芳文・稲富まどか. (2016). 障害児・者との接触経験の時期および内容と障害児・者に対する態度との関連について. 教職支援センター紀要(佛教大学), 7, 11-28.
- 「特別支援教育について」文部科学省
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm
- 「交流及び共同学習ガイド」文部科学省
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm

子どもと自然

—いわむらかずおの『14ひきのシリーズ』と絵本の丘美術館についての考察—

第1部：『14ひきのシリーズ』のテーマ

長野麻子

1. はじめに—論文の目的

いわむらかずおの『14ひきのシリーズ』¹は多くの子どもたちが一度は目にし、読んだことがある絵本ではないだろうか。それは自然とともに暮らす14匹の野ネズミの一家を描いた絵本であり、1983年に誕生して以来、ロングセラー²として世界中の読者に愛され続けている。絵本を開くと豊かな雑木林や野原の草花が一面に広がり、14匹の野ネズミたちと周囲の昆虫や鳥、カエルなどさまざまな生き物たちの姿が目飛び込んでくる。それらはまるで生命の息づかいが聞こえてくるような繊細かつ躍動感あふれる描写で、ページをめくるたびにこの美しい自然の世界に引き込まれてしまう。このような自然とともに、野ネズミのおとうさん、おかあさん、おじいさん、おばあさん、そして10匹の子どもたちがともに助け合い、春はピクニック、夏は水遊びや川での洗濯、秋はお月見や山芋の収穫にお祭り、そして冬にはそり遊びや餅つきなど四季折々の暮らしを営む。14匹の野ネズミたちの詩情豊かな自然の暮らしを、いわむらの絵と文を通じて体験できる絵本の魅力もさることながら、絵本の世界を肌で感じつつ、自然をまるごと体験できる場所がある。それは「いわむらかずお絵本の丘美術館」である。

いわむらかずお絵本の丘美術館は「絵本・自然・こども」をテーマ³とし、いわむら自身が館長を務める個人美術館で、1998年に栃木県馬頭町（現那珂川町）に開館した。館内では『14ひきのシリーズ』を始め、いわむらの絵本の貴重な原画の数々を鑑賞したり、定期的に開かれる「おはなし会」でいわむら自身による絵本の読み聞かせや自然にまつわる楽しいエピソードを聞いたりすることができる。だがそれだけでなく、この美術館の特徴は驚くべき多くの自然を体験することができることである。里山に抱かれた丘の上に立つ美術館のふもとには田畑が広がり、その間を那珂川の清流が流れる。遠くには那須や日光の山々がそびえ立ち、テラスから一望できるそれらの風景は季節がめぐるとに色鮮やかに変化し、来館者を和ませる。そして「フィールド」と呼ばれる美術館の広大な敷地を散策すると、数えきれないほどの草木や昆虫、鳥たちに出会うことができるのだ。そこはまさに『14ひきのシリーズ』の舞台である。さらに美術館ではフィールド内の農場のイベントや自然観察会なども開かれ、田んぼや畑の農作業をしたり、池の生き物や林の昆虫を見つけて観察したりすることができる。いわむらかずお絵本の丘美術館は、このように自然のエネルギーに満ちた場所である。

筆者の夫はいわむらかずおの長男である。彼もまたこの美術館の責任者であり学芸員として、美術館の活動の運営を担っている。この縁から筆者は美術館からほど近い場所に住み、週末など美術館で夫や二人の幼い子どもたちとともに義父母のいわむら夫妻と交流している。子ども

私たちは大好きなおじいちゃんとおばあちゃんに会えると大喜びで、館内とフィールドを行ったり来たりしながら一日中遊び回る。筆者も子どもたちに誘われるままに自由な時間を過ごす。そのようにほぼ週末ごとに美術館で原画を鑑賞したり、おはなし会や自然体験のイベントに参加したり、フィールドで遊んだり、散歩したりしながら過ごして5年余りになる。

たくさんの交流の中で筆者がいわむらから教わったことは、自然に触れ、親しみながら生活することの楽しさである。そこでは特別な遊具などなくても、草花や木の実が子どもたちのおもちゃになり、バッタやてんとう虫を手のひらにのせることが遊びになる。食べられる実もたくさんあり、飽きることがない。それどころか光や風を感じ、鳥のさえずりを聞きながら空を眺めているだけでも満腹になるほどだ。そしてこのような時を過ごす中で筆者が身を持って感じたことは、幼少期の子どもにとって自然との触れ合いがいかに大切であるかということだ。なぜなら自然は絶えず変化に富み、多様な姿を映し出す。その奥深さは計り知れず、常に五感を刺激し、子どもの好奇心を掻き立てる。ゆえに自然に触れることは子どもの成長を大いに助けるのである。レイチェル・カーソンの『センス・オブ・ワンダー』に書かれていることが全くその通りだと実感する。

しかし今日、子どもを取り巻く環境は厳しくなる一方であり、テクノロジーと経済優先の現代の日本社会では自然が破壊され、ますます脅かされている現実を、とりわけ2011年の原発事故による放射能の拡散を通じて目の当たりにした。この事故によって自然環境が汚染・破壊され、私たちの生活に関わる深刻な問題が次々と生じ、それまで当然のように手に入れられた日常生活の基盤がいとも簡単に奪われてしまった。人間の生活にとってかけがえのない自然だからこそ、私たちは健やかで美しい環境を守り、未来の世代に残していかなければならない。そのためには自然を理解し、他の生き物の立場を思いやり、それらと大切に向き合っていく必要がある。したがってそのような観点から、子どもたちが自然と触れ合いながら成長することの意味は大きい。

絵本作家いわむらかずおは『14ひきのシリーズ』など多くの絵本の創作を通じて自然と深く関わり合い、その素晴らしさを大勢の子ども読者に伝えてきた。さらに自然の実体験ができる美術館も創設し、子どもたちの絵本の体験を外の世界に聞かせ、より豊かなものにすることに努めてきた。そのようないわむらの絵本と美術館への取り組みには高い価値と意義があり、子育てや保育、幼児教育に大きな示唆を与えるものと思われる。

そこで本研究はいわむらかずおの絵本『14ひきのシリーズ』といわむらかずお絵本の丘美術館を取り上げ、それらの理念を明らかにするとともに、作品分析や美術館の活動報告を行い、子どもと自然をめぐるいわむらの取り組みにおける意義を考察していきたい。本論文はその第一部『14ひきのシリーズ』のテーマとし、『14ひきのシリーズ』の根底に置かれたテーマと作品の原点とされるいわむらの「原風景」を中心に論じる。あらゆる論考にあたり、いわむらかずおの作品、エッセイ集や新聞記事、展覧会などの資料への参照を行った他、いわむらへの独自の取材も行った。

2. いわむらかずおについて—生い立ちと経歴、代表作品

『14ひきのシリーズ』を生んだいわむらかずおはいかなる生い立ちを経て絵本作家となり、いかなる作品を描いてきたのだろうか。本章ではいわむらの生い立ちと経歴、そして代表的な作品についてまとめ、『14ひきのシリーズ』のテーマや成立の背景を探る手がかりとしたい。

いわむらの生い立ちと経歴については、2003年に開催された展覧会『いわむらかずお絵本の世界展「えほんの丘のなかまたち」』の図録の中である程度記されている他に、いわむらのエッセイ集『14ひきのアトリエから』（1991）、『風といっしょに』（1992）の中で部分的に記されているが、それ以外にまとまった記述は長い間なかった。しかし2016年にいわむらが半生を語った自伝『私の生きた刻(とき)』が下野新聞で19回にわたって連載されたのを機に、それまで一般にはほとんど知られていなかったいわむらの幼少期や中高大学時代、企業のデザイナー時代などの経験が明るみになり、絵本作家としてのいわむらの背景がより鮮明に浮かび上がった。そこで本章の多くはこの連載の内容に基づき引用を行い、さらに筆者のいわむらへの聞き取りによって得た情報もそこに加える形でまとめることとする。

2-1. 幼少期から大学時代まで

いわむらかずお（本名：岩村 和朗）は1939年、東京都足立区古千谷の母の実家で生まれた。父母はともに小学校教諭で6人の子を生み育てた。三男のいわむらには兄が二人、妹が二人、弟が一人いる。いわむらが3歳の頃、一家は杉並区阿佐ヶ谷へ転居し、その後、杉並区成宗（現成田西）に移った。

当時の日本は日中戦争から太平洋戦争へと世界大戦に突き進んだが、敗退を重ねて疲弊し、国民全体が貧窮に陥っていくさなかであった。太平洋戦争の激化につれ、アメリカ軍の本土空襲の危険が高まる1944年の春、いわむらは二人の兄とともに秋田県仙北郡の父方の祖父母の家に疎開する。5歳のいわむらにとって、両親と離れて暮らすことはことのほか辛く寂しい上に、食料不足で常に空腹だったという。1945年、秋田で終戦を迎え、その年の12月に帰京が叶った。離れていた家族は再び一つになり、焼け野原となった東京の杉並区荻窪で暮らし始める。家は八畳一間だけの間借りで、そこに一家8人が暮らしたという。

1946年、杉並区立第二小学校に入学する。小学校時代は学校が終わると、狭い家の中で遊ぶことはほとんどなく、周囲の雑木林で毎日暗くなるまできょうだいや友達と遊んでいた。終戦から7年が経ち、いわむらが6年生になると、両親が荻窪の善福寺川のそばの高台に家建て、八畳一間の暮らしに幕が閉じる。一家にとって待ち望んでいた新しい家であり、大みそかに引っ越しをし、新居で新年を迎えたという。

また、いわむらは6年生の時に杉並区の芸能祭に主役級で出演したという経験がある。このことがきっかけで児童劇団に所属し、中学時代にはラジオドラマや映画にも出演するようになった。さらに6年生の時にマラソン大会で2位になったことで、陸上にも目覚めた。

1952年、杉並区立東田中学校に入学する。陸上部に所属し、中学3年の時には杉並区内20校が集まる合同運動会の1500メートル競走で優勝を果たす。一方で中学2年の時に家城巳代治監督の映画『ともしび』（1954）に出演し、栃木県旧部屋村（現栃木市）で3か月のロケ生活も送った。この映画への出演経験はいわむらにとって「表現者としての原点になった」⁴と言えるほど大き

な意味を持ったようである。いわむらに聞くとところによれば、『ともしび』はGHQの指示による「レッドパージ」を背景に、家城監督自身が松竹を追われた後に制作された独立プロの作品で、「今といろいろな意味で重なる」⁵ という。すなわち映画の舞台は貧しい農村で、苦労を抱える生徒たちから慕われていた真面目で誠実な中学教師が、それを気に入らない村の権力者や校長から「アカ」呼ばわりされ、転任させられる。しかし教師が去った後、体罰や統制により厳しい締め付けにあう生徒たちが自ら抗議の声を上げ、校長たちの心を動かす。そして去って行った教師の教えが「ともしび」となり、生徒たちの間に再び夢や希望を照らすという結末の物語である。戦後の日本の民主化の逆行を批判し、表現の自由や民主主義を高く掲げる映画として、家城監督のメッセージは確かに有効であり、現実味を帯びたものとして伝わってくる。生徒役として出演したいわむらは、撮影現場を通して、監督の妥協しない姿勢やスタッフの情熱的な取り組みを肌で感じ、同世代の子役たちとも友情を育み、学校で得られない多くのことを吸収したという。いわむらには将来、俳優になることへの夢もあったようだが、プロの子役とのスタート地点の違いを感じ、撮影後、自分の進む道ではないと感じたそうである。

いわむらは絵も好んで描いていた。中学の美術の教師に褒められ、絵を描くことを勧められたことが、その後、美術の道を志す拠り所の一つとなった。

1955年、二人の兄たちに続き、名門都立西高校に入学する。しかし「美術と体育が心の解放される時間」⁶ であったといういわむらは、勉強よりも陸上に打ち込み、クラス対抗駅伝のアンカーを務めて優勝するなど、ますます活躍を見せた。そのような高校生活において、高2の夏、進路を考える時期となり、いわむらは自由な職業に就き、何かを表現する仕事をしたいと漠然と考えるようになった。そこで大学は東京芸術大学美術学部を志望し、東京美術学校出身の美術教師に石膏デッサンなどの個人指導を受けながら合格を目指したが、不合格になる。このため予備校に通い、デッサンやデザインの課題に毎日取り組みながら着実に力をつけ、2浪を経て合格を掴んだ。いわむらは浪人した2年間を「表現の基礎的な技術を身に付けるためのかけがえのない時期だった」⁷ と振り返っている。

1960年に東京芸術大学美術学部工芸科に入学したいわむらは、工芸科の1期生としてグラフィックデザインや工業デザイン、金工、漆芸、陶芸などのさまざまな分野の基礎を学び、金属や木や漆、土などの異なる素材を手にした。大学時代の作品として、現在、いわむらかずお絵本の丘美術館のエントランス横に石彫を見ることができる。素朴で丸みのある温かい雰囲気のある石彫である。また、いわむらが入学した年は60年安保闘争の真っ只中であつた。芸大の学生たちも盛んにデモに参加し、いわむらも学生自治会の第2執行部に身を置いて、執行部が逮捕される事態に備えていたという。

大学時代には多くのアルバイトを行ったが、いわむらにとって面白く、夢中になれたのがNHKテレビの幼児番組「うたのえほん」の歌に合わせた絵を描くというアルバイトであった。いわむらが振り返っているように、当時は谷川俊太郎、阪田寛夫、まど・みちおなどの作詞家、湯山 昭、大中 恩、中田喜直などの作曲家が「新しい子どものうたに真剣に取り組んで」⁸ いた時代で、『さっちゃん』『おなかのへるうた』（ともに阪田寛夫作詞、大中 恩作曲）『やぎさんゆうびん』『一年生になったら』（まど・みちお作詞）『いち』（谷川俊太郎作詞）などはいわむらにとってどれも面白く、「それまでの童謡と違う〈新しい子ども観〉があつた」⁹ という。そし

て、それらに刺激され、歌を繰り返し口ずさみながら、同級生たちとグループを作り、仲間の部屋で子どもの歌の絵を描いていたという。このアルバイトはいわむら自身が「子どもに向けて絵を描くという仕事のスタート地点になった」¹⁰と語っているように、いわむらのその後の人生を変える契機の一つになったと言える。

2-2. 化粧品パッケージデザイナーから絵本作家デビューまで

1964年に大学を卒業したいわむらは、コーセー化粧品にデザイナーとして就職し、化粧品のパッケージデザインを担当する。その一方で学生時代からの「うたのえほん」の仕事が魅力的で、会社の勤務が終わると、仲間たちと集まり、夜間に歌の絵を描くということを続けていた。また就職した年には結婚もし、翌年に長男が誕生した。夫婦の間には長男を筆頭に5人の子が生まれた。

いわむらはデザイナーとして勤務する中で、会社が求めるものと自らが求めるものの価値の違いに葛藤する。そして化粧品のパッケージデザインの仕事をするよりも、テレビの幼児番組で子どもに向けて絵を描く方が合っていると思うようになる。だがそのような時にいわむらの心を動かしたのが、絵本との出会いであった。いわむらは他社の化粧品のリサーチのために百貨店に足を運んだ帰りに、会社のそばにあった丸善書店の洋書売り場に決まって立ち寄ったという。そこで目にしたヨーロッパやアメリカの美しい絵本に惹かれ、買って帰るうちに、絵本売場に行く方が楽しくなっていたのだという。いわむらが振り返っているように、「60年代は海外の優れた絵本がつぎつぎに翻訳出版されるようになった時代」¹¹で、「その新鮮なイラストレーションや絵本づくりに目を見張った」¹²という。そして長男が絵本に興味を示す月齢になると、今度は「子どもを強くひきつける絵本の魅力に心を奪われる」¹³ようになったという。レオ・レオニ、マリー・ホール・エッツ、H・A・レイ、フェリックス・ホフマンといった絵本作家たちの作品の「美しい絵と新しい子ども観、絵本観」¹⁴がいわむらの心を揺さぶった。こうして、いわむらの絵本への思いはますます強くなり、1966年にコーセー化粧品を退職した。

退職後のいわむらはしばらくの間、テレビの幼児番組の絵を描く仕事に専念していたが、画面からすぐに消えてなくなるテレビの仕事に次第に不満を覚えるようになる。それよりも仕事が作品として残る絵本に意義を見出し、絵本作家を目指そうと絵本のためのアイデアスケッチやダミー本をたくさん作るようになった。

1970年、出版社に持ち込んだ1冊のダミー本が編集長の目にとまり、その場で出版が決まる。しかも3冊のシリーズとして出版されることになり、続編を含む3冊分の原稿を締切までに仕上げなければならないという試練が突然課された。しかし絵本作家になれるという喜びの中でそれも成し遂げ、いわむらのデビュー3部作『ぶくぶくのえほん』（『あふりかのぶくぶく』『しっぱいしっぱいぶくぶく』『まーくんとぶくぶく』）が1970年12月に実業之日本社より出版され、いわむらは絵本作家として本格的にデビューした。

『ぶくぶくのえほん』の第1作である『あふりかのぶくぶく』はアフリカのサバンナの「ぶっくらのき」で暮らす「ぶくぶく」という小さなハチに似た不思議な生き物が主人公の絵本である。ぶくぶくは刺すと何でも大きくすることができるという口の針を動物たちに自慢しようとする

が、逆にうさがられてしまう。その上、ゾウの鼻やキリンの首やライオンのしっぽを弾みで刺してしまい、ついに動物たちを怒らせてしまう。ある日、ハンターたちを乗せたジープがサバンナにやって来ると、ぷくぷくはジープのタイヤを刺して巨大にし、ジープを転倒させ、ハンターたちを追い払うのに成功する。そんな勇気あるぷくぷくに動物たちが「ありがとう」と感謝をし、互いに仲直りをする物語である。ぷくぷくに刺されて、風船のようにふくらんだゾウの鼻やキリンの首、ライオンのしっぽ、巨大化した木の葉やジープのタイヤなどの絵はユーモラスで独創的であり、この絵本の魅力である。

ぷくぷくの針の活躍によって、サバンナの動物たちが助けられ、一度は嫌われてしまったぷくぷくが受け入れられるという結末は、小さな生き物としてのぷくぷくが動物社会の中で立派に役割を果たし、その存在が認められたことを示すものであり、そこには小さな生き物の個や多様性を大切に描こうとするいわむらの姿勢が感じられる。また人間の傲慢さを象徴するハンターたちをぷくぷくが針で刺し、撃退するというウィットに富んだ風刺も利いている。『ぷくぷくのえほん』はすでに絶版となったが、他者との共生にとって大切なメッセージが含まれている絵本であり、動物や自然に対するいわむらの基本姿勢が現れているように思われる。

2-3. 多摩丘陵の団地から益子への移住—1970年代～1990年代の作品

1970年にいわむらはそれまで暮らしていた荻窪の両親の家の隣の簡素な住まいを出て、日野市の多摩丘陵にできた百草団地に妻と子どもたちと引っ越しをした。丘陵を切り開いて造成した公団のそばには、まだ多くの雑木林が残っており、いわむらは畑を借り、野菜作りをしたり、子どもたちと焚き火をして、焼き芋を焼いたりしたという。日野に移ったいわむらは、百草団地や多摩丘陵を舞台にした絵本を3冊描いている。それらは『くまでんしゃ』（1971）、『うそみるめがね』（1972）、『うさぎのへや』（1974）であり、ここでも動物の世界による独創的なファンタジーが描き出されている。中でも『くまでんしゃ』と『うさぎのへや』は愛らしい動物たちの絵に、人間への風刺がさりげなく込められている点が特徴的である。『くまでんしゃ』は動物園の動物たちが夜になると故郷を懐かしみ、お祭りをするという想定で、クマの運転手に誘われ、くまでんしゃに乗った人間の「はく」がお祭りに使うさまざまなものが入った箱を運ぶ手伝いをするという内容である。箱の中身が「みつばちのうた」「バナナ」「うみのうた」「にじ」「ほし」など動物たちの故郷にちなんだもので、彼らがかつて美しい自然の中で幸せに暮らしていたことを物語は伝えている。また『うさぎのへや』は団地の開発によって行き場がなくなった野ウサギの家族が、実は団地の5階の部屋で暮らしていたという物語である。「宇佐木（うさき）」と名乗る野ウサギの家族の部屋には扉を開けると森が広がり、そこを訪れた小学生のしげるが幻想的で不思議な体験をするという内容で、あたかもミステリーのような展開が読者を大いに惹きつける。物語の構成と細部にわたり描き込まれた団地、そして幻想的に描かれたうさぎの世界が圧巻で、当時、百草団地に暮らしていたいわむらの生活が垣間見える貴重な絵本と言える。

いわむらは『ぷくぷくのえほん』の出版以来、オリジナル作品を生み出していく一方で、1970年代から80年代前半にかけては他の児童文学作家の文に絵を描く仕事も多く手がけている。寺村輝夫作の『おかしなやんぼ』（偕成社、1971）、神沢利子作『パパがくまになるとき』（あかね書房、1973）、佐藤さとる作『はくのおばけ』（偕成社、1973）、鶴見正夫作『たぬきチームはバックス』

(童心社、1979)など、特に1970年代は寺村、神沢、佐藤、鶴見など当時の児童文学界を牽引した作家たちとの絵本や幼年童話の仕事が多数ある。また1980年代には山下明生作の『ねずみのいもほり』(ひさかたチャイルド、1982)などの『7つごねずみシリーズ』といった人気絵本がある。『14ひきのシリーズ』が出版されると、他の作家との仕事はほとんどなくなるが、1970年代当初、新人絵本作家であったいわむらがいずれも重要な児童文学者たちと仕事をしたことは、当時からいわむらが高い注目を集めていたことを物語る。

いわむらが『14ひきのシリーズ』を構想し始めたのも日野に住んでからである。きっかけは多摩丘陵の雑木林を訪れる中で、原風景の存在に気づいたことである。やがて「里の自然がとても大事なものと気づき、雑木林の中で実際に暮らしながら描きたい」¹⁵ と思うようになり、家族とともに栃木県の益子に移住することを決意する。移住の理由には他にも東京で大気汚染が深刻になり、光化学スモッグの発生があったことなどがある。さらに、いわむらの「絵本作家としての覚悟を決める」¹⁶ という意志もあったという。つまり東京を離れ、田舎の環境に自らを追い込むことで、他の作家との仕事に頼らず、絵も文も一人で担う絵本作家になることを目指したのである。移住先を益子に決めたのは、芸大の同級生の何人かが、当時陶芸家として益子に移り住んでおり、彼らのつてを頼り、雑木林の土地を借りることができたためである。また当時の益子には人間国宝の濱田庄司が存命中だったことも、いわむらにとって大きな魅力であったという。

1975年3月、いわむらは家族とともに栃木県益子町へ移住した。すでに4人の子どもがおり、翌年、益子で5人目の子どもが生まれた。いわむらは益子を拠点に、『14ひきのシリーズ』に取り組み、新たな創作活動を展開する。

益子へ移った後のいわむらのオリジナル作品の代表作には、サルの子が主人公の『タンタンのずぼん』(1976)を第1作目とする『タンタンシリーズ』(1976～1984)や『おおきいトンとちいさいボン』(1980)、『こりすのシリーズ』(1982～88)などがある。『タンタン』と『トンとボン』はいわむらの二男と三男がヒントやモデルになっているという。また、リスのきょうだいが主人公の『こりすのシリーズ』はいわむらが「東京から益子へ移り住んだことが、はっきりと作品に表われるのは、この本が最初」¹⁷ であると述べているように、雑木林を舞台にリスの子どもたちが繰り広げるさまざまな物語の絵本である。これらの作品には以前のような風刺は見られないが、擬人化された動物たちのキャラクターはウィットやユーモアに富み、読者を大いに楽しませてくれることが特徴である。『タンタン』『トンとボン』『こりす』の3つのシリーズは現在も人気のロングセラーとなり、海外でも翻訳出版されている。

そして益子に移住して8年後の1983年に、益子の自然を舞台に『14ひきのシリーズ』の第1作目『14ひきのひっこし』と第2作目『14ひきのあさごはん』(絵本にっぽん賞)が童心社より同時出版された。『14ひきのシリーズ』はこれ以来、『14ひきのやまいも』(1984、小学館絵画賞)、『14ひきのさむいふゆ』(1985)、『14ひきのびくにつく』(1986)、『14ひきのおつきみ』(1988)、『14ひきのせんたく』(1990)、『14ひきのあきまつり』(1992)、『14ひきのこもりうた』(1994)、『14ひきのかぼちゃ』(1997)と、1980年代から1990年代にかけてほぼ1～2年おきに続編が出版され、いわむらはこの期間に『14ひきのシリーズ』の創作に集中的に取り組んだと言える。

また1985年には益子を走る真岡線(現真岡鉄道)をモデルにした『ひとりぼっちのさいしゅう

れっしゃ』(1985、サンケイ児童出版文化賞)が出版される。いわむらの作品の中でも一風変わった絵本であり、いわむらの体験と綿密な取材に基づいて描かれている。物語はいわむら本人と思わしき画家の旅人が乗った田舎の2両の最終列車にネズミやサル、イノシシなどの地元の動物たちが、次々と乗り込み、栃木弁で日頃の本音をつぶやき合うというものである。動物たちの関係も語られる会話もどこか冗談めいて、愉快なのだが、動物たちの本音は悲哀に満ちており、胸に突き刺さるものがある。人間への風刺とともにいわむらの動物への深い愛がしみじみと伝わってくる作品である。

『14ひきのシリーズ』と並んで、いわむらにとって重要な作品であるのが、1991年に第1巻と第2巻が同時出版された『トガリ山のぼうけん』(1991～1998)である。これは全8巻の「長編絵本」であり、いわむらがそれまでの自然に対する思いをさらに深め、発展させていった作品と位置づけることができる。いわむらはこの創作のために1986年から屋久島、朝日連峰、白山山地、早池峰山、鳥海山、栗駒岳、カヤノ平、日光、那須岳、秋芳洞、竜泉洞など日本各地の山や森林、鍾乳洞を訪ね歩き、長期間にわたる取材を重ねた。また取材を通して、さまざまなナチュラリストたちとの交流を重ね、そこで知り得たことを作品に活かしている。そのナチュラリストたちとは、鳥類学者でカッコウやライチョウの生態研究を行っている中村浩志、いわむらにトガリネズミの実物を見せてくれたという動物学者の今泉吉晴、里山の風景や昆虫に関する著書で知られる写真家の今森光彦、動物の写真家の宮崎 学、キタキツネに関する著書で有名な写真家で獣医師の竹田津実、山岳写真家の水越 武、庄内地方の自然を撮り続ける太田 威などである。

さらに、いわむらは取材の途中で「自然の中のカミの存在」¹⁸ というものについて気になり、考え始めるようになったという。それは「古来、人間が感じていたであろうアニミズムのカミ」¹⁹ で、神木や霊山などに象徴される自然の中に宿る霊と解釈することができる。主人公のトガリネズミの「トガリ」とテントウムシの「テント」の2匹が繰り広げるトガリ山の天辺までの冒険に、いわむらはこの考えをくまなく反映させ、登場する生き物たちの台詞にところどころユーモアを利かせながら、生き物や自然の本質に迫る言葉を織り込み、壮大な物語を創り上げた。『トガリ山のぼうけん』では『14ひきのシリーズ』とはまた違った絵の迫力もさることながら、生き物たちの生態に迫り、その神秘を伝えようとするいわむらの文章の魅力も堪能することができる。

そして、いわむらが『トガリ山のぼうけん』の創作を通して抱いた自然に対する不思議や神秘を読者に何気なく投げかけた作品が『かんがえるカエルくんシリーズ』(1996～2004、第1作『かんがえるカエルくん』は講談社出版文化賞・絵本賞)である。1996年に出版され開始したこのシリーズもまた、それまでのいわむらの絵本とは異なり、きわめてシンプルな画風と手描き文字による台詞の4コマ漫画を基本としている。主人公のカエルくんが草や栗の気持ちを考えたり、友達のネズミくんと一緒に2匹の互いの顔やセミ、チョウ、カタツムリ、ミミズなどの顔について考えたりしながら、さまざまな空想や思考をめぐらせていくのだが、この作品を読むと、それまでの自然に対する見方が人間本位であったことに気づかされ、まさに目から鱗が落ちる。いわむらにとって『トガリ山のぼうけん』と『かんがえるカエルくん』が『14ひきのシリーズ』と並んですごく大切な作品²⁰ であるという。特に同時期の1992年に描かれた『14ひきのあきま

つり』と『トガリ山のぼうけん』を照合すると、両者の間のつながりが見えるというのだ。さらに『トガリ山のぼうけん』から生まれたのが『かんがえるカエルくん』であるという。したがって『14ひきのシリーズ』を語る上で、『トガリ山のぼうけん』と『かんがえるカエルくんシリーズ』は互いに切り離すことができない作品として密接に結びついていることが示唆される。

2-4. いわむらかずお絵本の丘美術館の開館—2000年代の作品

1998年、「絵本の世界を楽しむことと同時に、自然を体験できる空間をつくりたい」²¹ といわむらの思いから、「いわむらかずお絵本の丘美術館」が栃木県馬頭町(現那珂川町)に開館する。美術館の活動については、今後、詳細に述べていくが、美術館が建設されたことにより、いわむらの創作の舞台が美術館のフィールドへと広がり、そこからまた新たな作品が生み出されていったことが言えよう。『14ひきのシリーズ』では『14ひきのかぼちゃ』(1997)、『14ひきのとんぼいけ』(2002)がそれぞれ美術館の農場やため池を舞台に描かれた。また『14ひきのもちつき』(2007)のもちつきもいわむらの一家の伝統行事であり、美術館でも行われていることの一つである。

そして2000年にはいわむらとエリック・カールとの二人展がいわむらかずお絵本の丘美術館で開催されたのをきっかけに、カールとの合作『どこへいくの? To See My Friend!』(2001、Parent's Choice Award受賞)が出版された。エリック・カールは『はらぺこあおむし』の作者として知られるアメリカの人気絵本作家である。絵本の丘美術館を訪れたカールがいわむらと一緒に絵本を作ることを提案し、実現したという。絵本はカールの英語の物語を左のページから始め、いわむらの日本語の物語を右のページから始め、「二人の絵が真ん中で出会う」²²というユニークなアイデアに基づいて創られており、左開きと右開きの両方から同時に読み進め重なり合う真ん中のページで物語のクライマックスを迎えると同時に終結するという形式を持つ。物語はこの形式に沿って、友達に会いに行くという設定で、カールが描いた一匹の犬が左ページから出発し、右ページからはいわむらが描いた犬が出发し、それぞれ「どこへいくの?」「ともだちにあいに!」のフレーズ(カールの文は英語)を発しながら仲間を増やし、友だちの輪を広げていく。そして真ん中のページで双方の集団が出会い、カールといわむらの描いた動物たちと少年少女が一つの大きな友達の輪となり、そこで一緒に楽しく歌うという内容である。絵本には楽譜付きの歌があり、いわむらのおはなし会では、いわむらと参加者が歌い、盛り上がる。アメリカと日本を代表する絵本作家の奇跡的なコラボレーションであるだけでなく、いわむらとカールの国境を越えた友情の結実として、歴史に残る一冊である。

2000年代のいわむらの作品にはこの他に、絵本の丘美術館のフィールドを舞台にした『ゆうひの丘のなかまシリーズ』(理論社、2000～2006)、『ふうとはなとうし』(童心社、2010)『ふうとはなとたんぼぼ』(童心社、2012)などがあり、『14ひきシリーズ』には登場しなかった動物たちにスポットが当てられている。また『とっくんトラックシリーズ』(ひさかたチャイルド、2007～2014)は、『14ひきシリーズ』に登場する木製のおもちゃのトラック(いわむらかずお絵本の丘美術館で販売されている)で遊ぶいわむらの孫がモデルになったと言われる作品で、自然の中で遊ぶ子どもをほのぼのと描いた絵本として、いわむらの温かい眼差しが感じられる。

いわむらの作品は海外からの注目も高く、世界20カ国以上において翻訳出版されている。『14

ひきのシリーズ』はフランス、ドイツ、アメリカ、イタリア、スペイン(カタルーニャ語、カステリア語)、台湾、インドネシア、インド、韓国、中国、スイス、ルーマニア、ベルギー、ベトナム、ロシアの15カ国で翻訳出版されている。中でもフランスにおけるいわむらの人気は群を抜いており、オリジナル作品と共著の43作品が翻訳出版されている。そのようなフランスにおけるいわむらの功績を称え、2014年フランス政府文化省より芸術文化勲章「シュバリエ」がいわむらに授与された。

3. 『14ひきのシリーズ』のテーマ「家族」「自然」

『14ひきのシリーズ』は1983年、『14ひきのひっこし』と『14ひきのあさごはん』の同時出版とともに開始した。現在まで12作品が出版されており、海外版を含めシリーズ累計で1,100万部以上の出版部数を誇る。いわむらの代表作であるだけでなく、日本を代表する絵本であると言ってよい。しかし、この絵本のシリーズがこれほどまでのロングセラーに至った理由は何であろうか。これを解く鍵として、まずは『14ひきのシリーズ』のテーマを明らかにしてみよう。

筆者は1983年の小学5年の時、出版されたばかりの上記の2冊を初めて読んだ時のことを今でも覚えている。それまで読んできた絵本にはなかった新鮮さに衝撃を受けた。その新鮮さはまさに絵本の中の自然の描写である。特に『14ひきのあさごはん』の野ネズミたちが野いちごを摘む場面やその道中の緑の林の中を通る場面に息を呑み、木の実や草花や昆虫をこうも美しく描いた絵本があるものなのかと子どもながらに感慨にふけた。

さらに「14ひき」という野ネズミの家族もまた新鮮に映った。何しろ14匹もいるのだ。両親と兄の4人家族の中に育った筆者にとってこの大家族は魅力的であった。ズボンやスカート、ワンピースなど色とりどりの洋服を着ている彼らはどこか人間臭く、親しみが持てた。おじいさんやおばあさんもちゃんとして、めがねまでかけている。そして子どものネズミたちは年齢幅が広く、個性も豊かだ。名前も生まれた順番にちなんで、「いっくん」「につくん」「さっちゃん」などと呼ばれているのが面白く感じた。

そして筆者は彼らの暮らしにもまた憧れを抱いた。『14ひきのひっこし』で彼らは新しい住みか求めて、木の根元の穴の中に家を作る。全員で協力し、竹や材木を拾い、家を建て、川から水を引き、橋も作る。絵本をめくりながらそのプロセスにわくわくし、感動したのを覚えている。そのようにして完成した家は魅力的であった。こぢんまりとして、住み心地がよさそうで、14匹のそれぞれにベッドがあり、食事のテーブルと椅子や細々した食器もきちんと揃っている。そして家の中には食料や薪が十分に備蓄されているのである。子どもだった筆者は『14ひきのひっこし』の台所に木の実や野菜、きのこなどをたっぷり貯蔵している場面に最も惹かれた。小さくても心地よい家があり、食べ物で満たされているということが、どれほど幸せで安心できるかということをこの場面の絵が物語っていた。

子どもの当時の筆者は『14ひきのひっこし』と『14ひきのあさごはん』の綿密な自然描写に感動し、ほのぼのとしていながら活気に溢れる野ネズミたちの家族の暮らしに惹きつけられ、『14ひきのシリーズ』に魅力を感じた。この魅力は当時から35年近く経った現在も、筆者の中で変わらないものとして生き続けており、『14ひきのシリーズ』の他の作品にも共通して感じてきたものである。それはなぜだろうか。

数年前、筆者は『14ひきのシリーズ』誕生30周年記念に寄せられたいわむらの文章に出会ったことで、その理由がはっきりとしてきた。また、そこで『14ひきのシリーズ』のテーマも明らかになった。それは「14ひきのシリーズとわたし」という題の次のような文章である。

「〈雑木林のなかの家族の情景〉、それが自分にとっての「原風景」だと気づいたのは、30歳を過ぎたころでした。同時に、わたしのなかにイメージの世界が広がり、絵本が描きたくてたまらなくなりました。わたしは、そのイメージの世界と暮らしの場を近づけるため、東京から栃木県の益子の町に移り住みました。そして「原風景」の上に自然のなかでの家族との暮らしを重ねながら、構想を練っていきました。『14ひきのひっこし』『14ひきのあさごはん』、2冊の絵本ができあがりシリーズがはじまったのは、益子への引越してから8年たったときでした。

それから30年、シリーズは『14ひきのもちつき』で12作になり、日本はもちろんフランス、ドイツ、台湾、韓国など、多くの国の人々に愛される絵本になりました。読者が成長し、子から孫へと読み継がれています。

「家族」と「自然」、それは国や時代を超えて、わたしたちに生きるよろこびを与えてくれる、心の拠り所です。2011年3月、大震災と原発事故を体験し、わたしは、そのことをさらに強く感じています。『14ひきのシリーズ』で描きつづけてきた、「自然のめぐみに感謝し、家族とともにつつましく暮らすこと」、いま取り戻すべき大切なことのひとつだと思うのです。」²³

『14ひきのシリーズ』はいわむらの原風景とされる「雑木林のなかの家族の情景」を原点に構想された。そして、そこから生まれて膨らんでいったイメージの世界を絵本にしようと、いわむらは東京から自然豊かな益子の地に家族とともに移住し、自然の中に身を置いて暮らすことで作品に実らせたのだ。

いわむらの原風景という「雑木林のなかの家族の情景」はいわむらの子ども時代の8人家族の情景を指すものと思われる。本論の前章におけるいわむらの生い立ちで記したように、いわむらの小学生時代は家の周りに雑木林があり、そこできょうだいや友達と毎日暗くなるまで遊んでいた。そしてこの「原風景」の上に、いわむらが自然の中での家族との暮らしを重ねながら『14ひきのシリーズ』の構想を練ったということから、いわむらの結婚後の7人家族との益子での暮らしも絵本の中に反映されていることが想像できる。したがって『14ひきのシリーズ』に綿密に描かれた美しい四季の自然や、14匹という野ネズミの大家族が送るにぎやかで楽しげな日常生活は、いわむら自身の生活や体験とじかに結びつき、そこから一枚の絵や一行の文に丁寧に紡ぎ出されていったことが分かる。

そして、いわむらが上記の文章の中で強調しているのが「家族」と「自然」である。これこそが『14ひきのシリーズ』のテーマであろう。いわむらにとって「家族」と「自然」は「生きるよろこびを与えてくれる、心の拠り所」を意味し、「自然のめぐみに感謝し、家族とともにつつましく暮らすこと」を『14ひきのシリーズ』で描き続けてきたという。このことは確かに『14ひきのシリーズ』の全体から滲み出ており、絵本の文からも読み取ることができる。『14ひきのひっこし』や『14ひきのあさごはん』では、野ネズミたちが何よりも水や食べ物を大切に思い、食事に感謝する

ところが描かれている。食べ物には森に出かけ、野いちごや木の実、山芋などの自然の恵みを分け合い、いただく。そして『14ひきのおつきみ』では月に「たくさんのみりをありがとう、やさしいひかりをありがとう」²⁴と感謝の言葉を捧げ、『14ひきのあきまつり』でも「ゆたかなみのり、もりのめぐみ。ありがとう、おいしいね。」²⁵と森の恵みに感謝を伝えている。そのような彼らは一つの家族として常に助け合いながら、自然の中での暮らしに喜びや楽しみを見出しているのだ。

「家族」と「自然」はいずれも私たちにとってかけがえのない存在であり、国や時代を超えて、私たちを支え、生きる喜びを与えてくれるものである。それらはまた子どもにとっても同様であるが、「家族」と「自然」は子どもにとって最も身近な存在であることにも留意する必要がある。なぜなら「家族」について言えば、子どもにとって親子の絆ほど大事なものはないからだ。また「自然」についても、子どもほど自然に敏感で好奇心を抱く者はいない。すなわち母親の胎内から生まれてきた子どもは空気に触れ、光を浴び、世界と初めて関わりを持つ。その中で主に母の声を聞きながら乳や食べ物をもらい、家族の愛情を受けて初めて育つ。そして水や土を始め、植物や生き物など出合い、共感し、さまざまな学習を通して、心身が造られ、人間として豊かに養われていく。子どもの発達の中から「家族」と「自然」は重要であるばかりか、ともに切り離すことのできない結びつきの中で、子どもにあらゆる影響を及ぼしているのである。そして子どもにとって「家族」と「自然」は五感による身体感覚を通じて触れ合い、関係を育んでいく存在であることが特徴である。このことから『14ひきのシリーズ』の根底に置かれた「家族」と「自然」というテーマは、子どもの読者の視点に最も寄り添ったものであることが分かる。それは他ならぬいわむら自身が五感を大切に、小さな弱い存在である子どもの立場や心情、そして子どもの豊かな想像力に共感し、その重要性を伝えようとしているからではないか。

そもそも『14ひきのシリーズ』は絵が中心にあり、文は控えめである。しかも文が絵や物語の説明をするのではなく、野ネズミの子どもたちの心情を端的に表した言葉や「～をしているのはだれ？」などの問いかけの言葉を発し、読者を自然に絵の世界へ誘ってくれる。このようないわむらの文は無駄がなく、詩のように心地よく響き、幼い子どもたちにも分かりやすいものである。この効果により『14ひきのシリーズ』では一枚一枚の絵が与える印象が絶大であり、文字や言葉を十分に理解できない乳幼児でも指差しをしながら楽しめることが最大の魅力であろう。絵には14匹の野ネズミの家族を始め多数の昆虫や鳥、小動物などの生き物、そしてそれらを取り囲む豊かな草花や木々が描かれているだけでなく、自然環境の土台となる土や水、風、空、光、闇といった存在も丁寧に描かれており、それらをはっきりと捉えることができる。1冊の絵本の中に繊細にかつ生き生きと描き出された自然の風景や生き物の姿、そして家族の情景には、たとえそこに言葉がなくても、子どもたちの感覚に十分訴える力がある。また子どもたちはそれらにあらゆる想像力を膨らませ、思いを馳せる。これは筆者もかつてそうであったが、筆者の子どもたちの反応を通して改めて実感したこともあり、『14ひきのシリーズ』が子どもの読者を特に惹きつける要因ではないかと思われる。それはまた特定の言語に固定されていないという観点から、海外の読者を惹きつける理由でもあろう。

「家族」と「自然」はこのように子どもを始め、あらゆる人々に訴えかける非常に大きなテーマであることが分かる。しかし現代社会における家族のあり方は多様化し、その価値観も変容し

つつある。特に日本においては戦後、核家族化が進み、その上、少子高齢化が著しい。また、いわむらが言及している大震災と原発事故の体験は生々しく、一度に大勢の人々の間で大切な家族が失われたり、分断されたりする悲劇が起こった。一方の自然についても、原発事故は日常生活を奪うほどの大規模な自然破壊と環境汚染を引き起こした。ゆえにそのような人間の存続にも関わる重大な危機が立ちあがる今日の時代に、「家族」と「自然」について描き、語ることは困難も伴う。

だが、いわむらにとって「家族」と「自然」はさらに人間にとって深い根源的な意味を含み、私たちに重要な示唆を与えているように思える。なぜなら、いわむらが『14ひきのシリーズ』で描き続けてきたという「自然のめぐみに感謝し、家族とともにつつましく暮らすこと」とは、本来、地球上で暮らすすべての生き物が共生し、存続するために受け継いできたことであり、生きることの最小限の本質だと考えられるからだ。すなわち人間を含めすべての生き物は地球を基盤にいくつもの共同体の中にあり、家族はその最小限の形である。そして自然の混沌と秩序に身を委ね、食物連鎖の中で互いを尊重し合いながら生きていくことは、生き物の基本的な姿勢であり、定めでもあるからだ。したがってこのような基本姿勢が忘れ去られ、崩れ始めている現代にこそ、いわむらは「自然のめぐみに感謝し、家族とともにつつましく暮らすこと」を「いま取り戻すべき大切なことのひとつ」とであると強く感じているのではないだろうか。「家族」と「自然」に価値を置き、それらが私たちに生きる喜びを与え、心の拠り所となるといういわむらの考え方は、この観点から今日、ますます現実的な意味を帯びて受け止められよう。

『14ひきのシリーズ』がロングセラーとして国や時代を超えて大勢の読者に愛され続けてきた理由は、「家族」と「自然」という根源的で普遍的なテーマを扱った絵本だからであろう。それはいわむらの生身の体験と確固とした信念から生み出された作品として、内に強烈なメッセージを秘めているように思われる。

4. 『14ひきのシリーズ』の原点—いわむらかずおの「原風景」

『14ひきのシリーズ』のテーマと並んで、『14ひきのシリーズ』の構想の出発点も前章で引用したいわむらの文章から明らかになった。それは「雑木林の中の家族の情景」といういわむらの「原風景」である。この「原風景」から広がったイメージの世界の上に「自然のなかでの家族との暮らし」を重ねながら、いわむらは絵本の構想を練っていったとされる。いわむらの「原風景」である「雑木林のなかの家族の情景」とは、いわむらの子ども時代に遡るものであろうが、しかしながらそれは一体どのようなものなのだろうか？ 本章では『14ひきのシリーズ』の原点である、いわむらの「原風景」についてさらに詳しく論じてみよう。

いわむらの「原風景」をめぐる、ある一つの展覧会が筆者の心に留まった。それは2017年8月から9月下旬にかけて、益子で開かれた「いわむらかずおと絵本のある暮らし」²⁶と題する展覧会である。小規模の展覧会だが、いわむらの「原風景」の発見から、益子への移住を経て、益子の暮らしの中で『14ひきのシリーズ』ができるまでのプロセスをいわむらの言葉と写真で仙ったものであり、いわむらの「原風景」を始め、『14ひきのシリーズ』の誕生の背景をより詳しく知る手がかりとなった。ちなみに筆者がいわむらに聞くところによれば、この展覧会は1998年のいわむらかずお絵本の丘美術館開館記念展の内容と重なるそうである。そこで、この展示内容

を参考にしながら、いわむらの「原風景」について探ってみることにしよう。

いわむらの中に「原風景」というものが現れ、その存在を意識するようになったのは、いわむらが30歳を過ぎた1970年に、それまで住んでいた荻窪の実家に隣接する住宅から、日野の百草団地に引っ越したことがきっかけであった。多摩丘陵に位置する団地の傍に残っていた雑木林に足を踏み入れたことで、いわむらに不思議な感覚がわき上がったという。「いわむらかずおと絵本のある暮らし」の展覧会で「雑木林との再会—多摩丘陵の雑木林—」と題された最初の展示パネルには、1991年に出版されたいわむらのエッセイ集『14ひきのアトリエから』のあとがきに基づいている次の文章が掲載されていた。

「私は、久しぶりで雑木林と出会ううれしくなり、よく一人で歩きまわった。雑木林に入っていくと、不思議な感覚が私の中にわきあがってくるのに気づいた。それは、忘れかけていた母親のぬくもりにつつまれたような、なんともいえないなつかしさと安らぎ。もうひとつは、林の細道をひとりで歩いて行くと何かが起こりそうな予感がする、そんな胸のときめきだった。

冒険心や好奇心がかきたてられ、自分の中の子どもがよみがえり、再び躍動を始める。

そんな感じだった。これは、子どもの本の作家としてスタートした私にとって、とても大切なものかもしれないと思った。」²⁷

「雑木林との再会」と記されているように、多摩丘陵への引っ越しをきっかけに、雑木林に久しぶりに出会ったといういわむらは、その時の不思議な感覚を「忘れかけていた母親のぬくもりにつつまれたような、なんともいえないなつかしさと安らぎ」と「何かが起こりそうな予感がする、そんな胸のときめき」という非常に繊細で深淵な言葉で表現している。そして、いわむらの中に「子ども」がよみがえったというのだ。それは子ども時代を懐かしむ以上の感覚であると思われ、強烈な印象を与える。この感覚がほどなくしていわむらの「原風景」の発見に行き着く。

続く展示パネル「原風景の発見—クワガタ捕り—」では、いわむらが以来、この雑木林で子どもたちとクワガタ捕りに出かけるようになり、クワガタ捕りを通して、さらに子ども時代の身体感覚が具体的によみがえり、そこから「原風景」の存在に気づいたことが記されている。

「甘酸っぱい樹液のにおいが漂うクヌギの幹を蹴ると、頭上でパサッ、パサッと木の葉が鳴り、ちょっと間をおいて、地面でポトッと音がする。かすかに揺れる下草を見逃さずに飛んでいって、落ち葉の下にもぐりこもうとするクワガタを捕まえる。逃げようともがく、虫の体や足の力が、指先から伝わってくる。私も負けずに力を入れる。子どもの頃、五感を働かせて興じた、虫捕りのさまざまな感覚が、鮮やかによみがえってくる。私はそのとき、お父さんから子どもに戻っている。

ある日気がついた。私が雑木林の中に見ていたものは、私にとっての原風景なのではないかと。」²⁸

クヌギの樹のにおい、クワガタが木の葉の間で動く音や地面に落ちる音、逃げようともがく

時の力の具合など、いわむらは子どもたちとのクワガタ捕りの様子を実に詳細に見事に書き表している。そしてこのクワガタ捕りが、いわむらに子ども時代の「五感を働かせて興じた、虫捕りのさまざまな感覚」をよみがえらせ、いわむらを「原風景」の発見に導いたということである。

ここで注目すべきなのは、いわむらが子どもの時に身につけた「五感」が過去の記憶を呼び起こし、「原風景」の発見に至らせたということである。これは子どもの感覚能力がそれほどにも鋭敏で、五感を通じて身につけた能力が生涯にわたって体内に刻み込まれ、場合によっては将来を左右するほどのものであるということを示す証拠である。そして、いわむらにとっての五感とは雑木林と強く結びついているということであろう。そのような雑木林は子ども時代のいわむらにどれほどの影響を与えたのだろうか。

展覧会のパネルは、そこから「私の原風景 1・秋田県への疎開—」「私の原風景・2—父の工夫—」「私の原風景・3—雑木林が遊び場—」と続き、3つの「原風景」がいわむらの言葉で示されていた。それはいわむらが戦中に過ごした疎開先の秋田での情景、終戦直後の混乱の中で、父親の創意工夫に満ちた暮らし、そして雑木林できょうだいや友達と遊んだ時の体験についてであった。それぞれの原風景についてのいわむらの言葉を引用してみよう。

「私の原風景・1—秋田県への疎開—」

「東京は空襲が激しくなり、私は両親や妹、弟たちと離れ、兄と二人秋田県の祖父母の元に疎開した。親に甘えたい盛りの年ごろ、その1年半の間、私は寂しさと不安の中で身を固くしていたようだった。

しかし、そのときの私の心に強く焼き付いた情景は、何枚もの原風景になって残り、今でも時折私の心を揺さぶる。私が今絵本作家として仕事をしているのは、あの原風景たちのせいなのかもしれないと思うこともある。それは遠いあの日の光や音やにおいや味覚とともに、幼かった私の心情をよびがえらせる。」²⁹

「私の原風景・2—父の工夫—」

「戦争が終わると、別れ別れになっていた私たち家族は東京に戻り、また一緒に暮らし始めた。だが、住む家がなく、八畳一間に八人家族というすさまじい間借り人の生活だった。

手先が器用で物をつくるのが得意な父は、狭くて不便な生活空間を少しでも改善しようと、さまざまな工夫を試みた。

部屋の前の小さな庭も借りて、廃材を利用して台所や風呂場を作った。風呂といっても、石の上にドラムカンを乗せた粗末な五右衛門風呂だった。昼間はふとん収納、夜には二段ベッドになる棚、カウンター式の折りたたみ勉強机、濡れ縁の取りはずし式屋根などなど、14ひきシリーズのおとうさんの工夫の原点は、どうもここにあるようだ。

「14ひきのこもりうた」の風呂場のイメージも、どこかであの五右衛門風呂とつながっている。煙が混じった湯気のおい忘れられない。」³⁰

「私の原風景・3—雑木林が遊び場—」

「八畳一間に八人家族という暮らしだったが、ありがたいことに周囲は広い雑木林だった。私たち兄弟は学校から帰るとすぐに外に飛び出し、休みの日も、夏も冬も、いつも暗くなるまで、近所の子たちや学校の友達と雑木林で遊んだ。

追いかけっこ、かくれんぼ、缶けり、ターザンごっこ、隠れ家遊び、崖すべり、木登り、虫捕り、などなど、仲間と遊んでいれば飽きることはなかった。雑木林はいつも冒険と物語に満ちていた。

手の平でつぶして泡立てたエゴの花。指先でこねて糸を引かせた桜のヤニ。松のにおいとアブラゼミの声。しならせて遊んだネムの木。隠れ潜んだシノヤブの落ち葉のにおい。泥んこの手でむいて口に放り込んだ生の山栗の味。いつも五感で感じていた身近な自然。

今でも、雑木林に入っていくと、あちこちに少年の日の思いが落ちている。」³¹

『14ひきのシリーズ』の原点となったいわむらの原風景は1つだけではなく、上記の3つに集約されるようである。そしてこの3つの原風景のうち、3つ目の雑木林にまつわる原風景が、いわむらが多摩丘陵の雑木林の中で発見した原風景を直接指しているのであろう。それは、いわむらが秋田での疎開を経験した後、終戦により家族と再会し、一緒に暮らし始めた東京の荻窪でのことで、いわむらの小学校生時代に当たる。雑木林でのいわむらの遊びは子どもらしい喜びと興奮に満ち溢れ、まさに自然とともにあり、自然が遊びのすべてであるかのようだ。そしていわむらが記しているように、雑木林はいわむらが「五感で感じていた身近な自然」であることが注目されよう。エゴの花や桜のヤニやネムの木の感触、アブラゼミの声、シノヤブのにおいや山栗の味など、いわむらが生き生きとした表現でそれらを綴っているように、雑木林での体験は視覚だけでなく、触覚、嗅覚、聴覚、味覚という五感のすべてを持ってなされていることが分かる。それは同時に子どものいわむらの五感をそれほどまでに刺激するほど、雑木林の自然の恵みが豊かであったことを証明する。そして、この雑木林の体験はいわむらの体内の奥深くに染みわたり、長年記憶され、30歳を過ぎて、再び雑木林に足を踏み入れたことがきっかけでいわむらの原風景としてよみがえったということだ。

ところで、いわむらの他の2つの原風景を見てみると、これらもこの雑木林の原風景と結びついていることが分かる。まず1つ目の秋田への疎開にまつわる原風景についてだが、この原風景は雑木林での原風景とは対照的に戦争による辛い体験に基づいている。「親に甘えたい盛りの年ごろ、その1年半の間、私は寂しさと不安の中で身を固くしていたようだった。」といわむらが記しているように、いわむらは5歳で両親と離れ、兄と秋田の祖父母のもとで疎開生活を送った。そして、いわむらの心に強く焼き付いた情景が、何枚もの原風景になって残り、心を揺さぶり、そのせいで絵本作家になったのかもしれないとも告白している。この原風景もやはり「光や音やにおいや味覚とともに」と記されているように、いわむらの五感を通じた体験に基づいていることが特徴である。

いわむらの秋田での疎開体験が具体的に記されているものとして、『子どもたちへ、今こそ伝える戦争』（共著、2015）³²の中のいわむらのエッセイを参照しよう。それによれば、いわむらの寂しさと不安とは両親と離れていることに加え、祖父母の暗く広い家に昼間一人で残されていたこと、そしていつもお腹がすいていたことであった。食料が不足する中で、いわむらの

空腹を慰めたのが庭木のナツメの実、アケビの実、青スモモ、ヒシの実などであったという。またある時は祖父と田んぼのドジョウをつかみ取りし、丸煮にして食べたこともあったそうだ。それらは「子どもを苦しめた空腹と悲しい戦争の味」³³として今でも忘れられない味だと綴っている。一方、このエッセイには書かれていないが、いわむらのエッセイ集『14ひきのアトリエから』では祖父母の家の隣に住むかずちゃんという女の子の家で、いわむらがめったに食べることでできなかった甘く煮た小豆を御馳走され、「とろけるような気持ちで」³⁴夢中で食べて感動したことが書き記されている。しかし祖母に内緒でかずちゃんの家に来ていた後ろめたさから、かずちゃんのお母様からおかわりを勧められたにもかかわらず、食べたい気持ちを抑えて、「もういい」とつぶやいたという。また、いわむらのもう一つのエッセイ集『風といっしょに』には、いわむらが小川で捕ってきたメダカをバケツから掴み、陽に焼けて熱くなった庭石に張りつけ、メダカを苦しめたことが記されている。なぜそんなことをしたのかというと、水気を失っていくメダカの中に自らの孤独を投影し、「無言で救いを求めていた」³⁵からだといわむら自身が当時の心境を振り返っている。

『子どもたちへ、今こそ伝える戦争』のいわむらのエッセイに再び戻ると、秋田で終戦の前日の8月14日に体験した空襲についても鮮明な記憶とともに記されている。B29が押し寄せてくる不気味な音や夜空を覆う黒い影、そして百日咳にかかっていたいわむらが防空壕で咳こむと祖母に叱られたことなどである。また終戦の年の12月の大雪の日に父親がいわむらと兄を迎えに来て、東京に戻る満員列車の窓からおしっこをしたことや、上野駅の地下道に浮浪児など大勢の人々が横たわっていたことなども記されており、いわむらの戦争体験が生々しく綴られている。

わずか5歳の子どものいわむらが戦争によってどれほどの孤独と空腹に耐え、1年半以上も寂しさと不安の中で過ごさねばならなかったことであろうか。それはあまりにも耐え難い苦しみである。いわむらはまさに「身を固くしていた」と自ら表現しているように、5歳の子どもが受けるべき親の愛情から閉ざされ、子どもらしい無邪気な感情を表に出すことも憚られ、抑圧された日々を過ごしていたと言えよう。そうした疎開中の日々において、いわむらが口にした庭木の実やドジョウやアズキの味が「戦争の味」として忘れられず、祖父母の家や空襲で目にした光景や体験した出来事がいわむらの中に原風景として刻み込まれているということは、戦争の体験がそれほどにも重くのしかかり、いわむらを苦しめてきたことを示している。同時にこの抑圧された辛い体験がいわむらの感受性を強くし、繊細な感覚を植え付けることになったのだろうか。いわむらの五感の鋭さや自然に対する観察力はもとより、いわむらの作品に見受けられる食べ物を大切にしたり、自然の恵みに感謝したりする気持ちや小さな子どもや動物たちを思いやる眼差しはきわめて顕著であり、いわむらの作品を理解する上で本質的な要素となる。したがってこれらのことは、幼少期の戦争体験が少なからず影響しているのではないかと思われる。

一方でこの秋田での疎開の原風景に対し、いわむらの雑木林の原風景が喜びと興奮に満ち溢れ、特別な輝きを放っているのには、戦争が終わり、疎開中の孤独と不安から解放されたことへの喜びや家族のもとに帰れたことへの安心感、きょうだいや友達と毎日遊ぶことのできる幸福感などが根底にあるからだろう。またいわむらが多摩丘陵で雑木林と再会し、足を踏み入れ

た時の不思議な感覚を「忘れかけていた母親のぬくもりにつつまれたような、なんともいえないなつかしさと安らぎ」と表現したことも同様の理由からであったことが分かる。筆者はこの独特の表現の背景についていわむらに尋ねたところ、次のような答えが返ってきた。「自らの中にある原風景というのを発見して、それがまた何か魅力的というか、ある意味では恋しくてたまらないみたいな。母親のぬくもりなんて書き方もしたけれど、その母親のぬくもりという言葉の中に、戦争中、母親と一年間離れていたことが含まれているんだよね。」³⁶ いわむらの雑木林の原風景は長い間離れて暮らし、恋しかった母親を映し出すものでもあり、雑木林はいわむらにとって母親のような拠り所でもあったことが想像される。

いわむらが終戦により、生まれ育った東京で再び家族とともに暮らすことができたことは、どんなに幸福であったことだろう。八畳一間に家族8人で暮らすことは相当に窮屈であったはずだが、そこには温かい家庭のぬくもりが存在していたことがうかがえる。このことは、いわむらのもう一つの原風景である父の工夫について記された文章も示している。それには廃材を利用して作った台所や風呂場、石の上にドラム缶を乗せた五右衛門風呂、ふとん収納とベッドを兼ねた棚、カウンター式の折りたたみ勉強机、濡れ縁の取りはずし式屋根など、いわむらの父親が八畳一間の狭くて不便な生活空間を少しでも改善しようと、さまざまな生活用品を手作りし、工夫を試みた例が記されている。いわむらの父親は手先が器用で物作りが得意だったとのことだが、そこには一家の父親が家族のために奮闘し、生活を再建しようとする気概が感じられる。いわむらによれば、当時は貧しい環境をさほどつらいとは思わなかったようで、家族の力を合わせないと生きていけないため、子どもたちも家事を手伝ったという。³⁷ こうした努力が実り、いわむらが小学校6年生の時に両親が広い家を新築するまでに至ったのであろう。いわむらにとって父親は母親と同様に、非常に大きな存在であったことが想像できる。しかも家族の生活のために工夫をするという父親の姿は戦前からの伝統的な家族観にある権威的な父親像とは異なり、家族を下から支え、現実的な困難と向き合い対処するための創意工夫に富んだ頼もしい父親という印象を与える。それは終戦直後の貧窮した時代であったという理由からだけでなく、いわむらの父親が「生きる」ということに対し根本から真剣に考え、家族の幸せを第一に考える人であったからではないか。このような価値観は『14ひきのシリーズ』のテーマである「家族」に対するいわむらの価値観にも直接結びついていると思われる。いわむらの父の工夫はいわむらの原風景となり、その一つが『14ひきのこもりうた』に登場する五右衛門風呂に表れている。いわむらにはこの「煙が混じった湯気のおい」が忘れられないということである。

『14ひきのシリーズ』の原点であるいわむらの原風景とされる「雑木林のなかの家族の情景」には3つの関連し合う原風景が存在し、それらにはいわむらの戦争体験が深く関わっていることも明らかになった。そしてそれらはいずれも「五感」に基づいて記憶され、呼び覚まされたものであるということが非常に興味深く、『14ひきのシリーズ』を今後、分析し、理解を深めていく上で重要な鍵となろう。

5. 『14ひきのシリーズ』の構想

「雑木林のなかの家族の情景」という原風景を発見したいわむらは、その後、いかにして『14ひきのシリーズ』を構想するまでに至ったのだろうか。本章ではさらに『14ひきのシリーズ』の構想をめぐり、いわむらの思いを明らかにしてみよう。

いわむらが小学生時代に遊んだ萩窪の雑木林は「もうない」³⁸ のだという。しかし30歳を過ぎて多摩丘陵で再び雑木林に出会ったことで、雑木林はいわむらに「原風景」を呼び起こさせただけでなく、絵本の創作のための直接的な原動力ともなった。そして雑木林がいわむらの創作の原動力となったことには、いわむらが絵本作家としてスタートしたばかりの時期と重なっていたことも影響していることが分かる。

すなわち、いわむらは先に引用した「雑木林との再会—多摩丘陵の雑木林—」において、雑木林の中で「冒険心や好奇心がかきたてられ、自分の中の子どもがよみがえり、再び躍動を始める」と感じ、この感覚が「子どもの本の作家としてスタートした私にとって、とても大切なものかもしれないと思った」と記している。このことについていわむらは筆者に次のようにも語っている。

「多摩丘陵に移るまでは、(雑木林に) そんなに意識がなかったのだけど、ちょうど絵本作家として仕事を始めたばかりの時で、そこが重なるんだよね。雑木林がまわりいっぱいあって、何かすごく惹かれる。「いいなあ」って思って歩きまわるようになるんだけど、雑木林を歩いているとすごくイメージが膨らんで来る。心がこう、ああ、こういう風についているのかな(両手を上下に振動させながら)。絵本のアイデアとかエネルギーみたいなものが沸々と湧いてくるような感じがして、これは何か大事なものだなっていうか、絵本作家としてスタートした自分とぴったりなものなのだなと覚え始めて、意識するようになった。」³⁹

このように雑木林を歩き回ることで、イメージが膨らみ、心が揺り動かされ、絵本のアイデアやエネルギーを得るということは、折しも絵本作家として仕事を始めたばかりのいわむらにとって理想的であり、なおかつ重要なこととして、その後のいわむらの創作のあり方を方向付けるものになったようである。さらにこの感覚に気づいたことにより、いわむらは雑木林をより意識するようになると同時に、自然に対する意識が芽生え、多摩丘陵の土地を背景とする作品を描くことへとつながったようである。いわむらは次のように語っている。

「『くまでんしゃ』と『うそみーるめがね』と『うさぎのへや』というこの3つの作品が百草団地に住んだことで生まれた作品かな。やっぱりその土地が背景になっているというのかな。その中で『うさぎのへや』と『くまでんしゃ』というのは特に自然に対する思い、そういうことが下敷きになって描かれていて、だからそこからもう始まっているわけ。それで『くまでんしゃ』も『うさぎのへや』もやっぱり雑木林を歩き回るようになったことで生まれて来た作品と言えると思うんだよね。

『うさぎのへや』っていうのは多摩丘陵を歩いていて、野ウサギにばったり出会って、野ウサギと目をこう見つめ合って、すごく感動して帰って来て、生まれて来た作品だったりと

かね。『くまでんしゃ』は動物園駅、多摩動物公園、京王線というのがイメージの底にあって、動物たちが故郷を恋しがっているんじゃないかっていう想像から生まれた。故郷の自然を求めて。まあ、そこから益子に移り住んで行こうということとつながっていくんだろうと思いますけどね。」⁴⁰

いわむらが語っている通り、『うさぎのへや』と『くまでんしゃ』からはいわむらの自然に対する明白な思いが伝わってくる。それは絵本の内容から野ウサギや動物園の動物などの個々の生き物に対してだけでなく、彼らを取り囲む自然環境や人間との関係にも及んでいる。しかも、いわむらが実際に野ウサギに出会い感動したり、多摩動物公園の動物たちの気持ちに思いを募らせたりしたことにより作品を描いたということが、この自然への思いをより切実なものにしている。そして『14ひきのシリーズ』が生まれる以前にこのような作品を描いたということは、いわむらが「そこからもう始まっている」と語っているように、いわむらの中に『14ひきのシリーズ』に結び付く「自然」という絵本の創作のテーマがすでに生じていたことを意味している。

いわむらの自然に対する思いは、このように雑木林との再会によりいっそう強くなったと言えるが、この他にもいわむらは日野に住んでから畑を借りて、野菜を作るなどの体験を通して、食べることや生きることといった生活の基本を見つめ直すことも行っている。いわむらはこのことについて筆者に次のように語っている。

「日野にいた時から畑借りて農業みたいなのをやっていたんだけどね。康一朗(いわむらの長男)なんかだけと一緒に作業して。農家がずっとやっていた畑を、その農家があんまり熱心にやらなくなってしまって、「貸してください」って言ったら、貸してくれたの。200坪くらいある。その段階から後で辿ってみるとつながっているんだけど。

野菜も作った。トマトもキュウリも作った。ジャガイモもサツマイモも作ったな。その頃からそういうことやっていたんだね。康一朗の同級生たちを連れて、7、8人いたかな。サツマイモ掘りやって、そこで畑で焚き火して、焼き芋して食べて。

子どもの時代に土地を買って、家を建てるまでの間、萩窪の家で両親が畑をやっていたんだよ。それはもう、少しでも食べ物を確保するために、趣味とかそんなのでなく、もっと身に迫っている。食べるため。それも手伝いしたりとか、そういう体験を自分で持っていて、それを多摩丘陵へ移った時、畑借りられると思ってやりたかったんだよね。まあ、やりたいたんだよね。そういうことがね。思想としてとかいうよりも、そういうことがやりたかった。すごくて。自分で何かやって完結させたいみたいなところが強いのかね？」⁴¹

いわむらが畑で野菜作りを始めたきっかけは、終戦直後の子ども時代の体験に遡る。八畳一間での逼迫した暮らしの中で、食べ物を少しでも確保するために、いわむらの両親が畑を耕し、それを手伝った体験がいわむらの中で生きていたと言える。いわむらは200坪ほどの畑を農家から借りたというのであるから、農業のような本格的な野菜作りであったことが想像される。いわむらが「やりたかった」と何度も強調しながら語っていた言葉の奥底には、確かに思想など

ではなく、自ら野菜を作り食べるため、すなわち生きるためという強い意志が感じられた。しかも、自分自身の手ですべてやり遂げたいという強い責任も感じられた。このように、いわむらの自然への思いは食べ物を自ら作り育てるという行為にも及び、非常に奥が深いことが分かる。そして「その段階から後で辿ってみるとつながっている」と述べているのは、そこから『14ひきのシリーズ』の創作につながり、『14ひきのかぼちゃ』で農業を取り上げたことにつながっているという意味であり、この発言の後にそのことも述べている。

いわむらは1970年に日野の多摩丘陵の雑木林と出会い、絵本の創作の意欲を掻き立てられ、多摩丘陵を舞台に自然への思いを込めた作品を描いた。また雑木林を訪れる中で、子どもの頃の記憶に基づく原風景を発見する。すなわち「雑木林の中の家族の情景」である。いわむらはこの原風景からイメージの世界が広がり、『14ひきのシリーズ』の構想となる絵をいくつも描き残している。図1はその1枚で、「あっ、おいもだ!」と題し、1973年に描かれたものである。いわむらはこの絵について次のように説明している。

「野ねずみの一家が食事をする原形の絵を描いています。完成した『14ひき』の絵と違い、服を着ていません。木の実のかけらしかないような貧しい食事をしているところへ、父親がサツマイモを引きずって帰って来る。一人の男の子が「あっ、おいもだ」と駆け寄ります。戦後の貧しい暮らしが投影されています。試作の絵を何枚も描き、ダミー本へと発展していきました。」⁴²



図1「あっ、おいもだ!」いわむらかずお、1973年、いわむらかずお絵本の丘美術館蔵。

この絵は『14ひきのシリーズ』の絵本の絵と異なる部分はあるが、いわむらが原風景の発見や畑仕事などを通して大事にしてきたことが描かれており、それらが『14ひきのシリーズ』の核心となり、現在の絵本の形になったことが分かる。すなわちこの絵には家族という基本が描かれており、それを中心で支えているのが父親の野ネズミであり、暮らしの基本が食事であるという構図が示されている。父親は家族に食べさせるためにサツマイモを持って帰って来る。「あっ、おいもだ!」と言いながら駆け寄った男の子の野ネズミは嬉しそうな表情で出迎えている。すでに、食卓についている家族もサツマイモを待ち構えていたようである。食事はサツマイモの

他に、皿に入れられた木の実のかけら、奥のかまどで煮えているスープか何かである。いや、スープではなく、サツマイモを料理するために湯を沸かしているのかもしれない。野ネズミの家族は食べ物や薪を集めて料理をし、テーブルや椅子なども木材を集め、手作りしたものを使い暮らしているようである。家もみんなで建てたのかもしれない。そして家族にはおとうさん、おかあさんを始め、メガネをかけたおじいさんに目元にしわのあるおばあさん、そして、さまざまな年齢の子どもたちがおり、貧しい暮らしとは言え、温かい団らんがある。おかあさんはまだ小さな赤ちゃんを抱き、食卓のそばのベッドにはもう二人の赤ちゃんが眠っているのが見られる。大体このようなことが、絵の中から感じ取れるのだが、いわむらが説明しているように、この絵の中の家族はいわむらの子ども時代の8人家族の暮らしがモデルとなっているようである。特にここに見る野ネズミの父親には家族のために工夫をするいわむらの父の姿が投影されていることが分かる。そしてこのささやかな家族の食卓の光景にはいわむらが『14ひきのシリーズ』で描き続けてきたという「自然のめぐみに感謝し、家族とともにつつましく暮らすこと」がそのまま表れているように思われる。

この絵が描かれた当時は、まだ出版の計画もなかったが、画集や展覧会ですでに発表していたという。しかし雑木林との再会により発見された原風景からこのようなイメージの世界が生まれ、いわむらに創作意欲がみなぎり始め、同時に自然への意識も高まり始めると、いわむらはイメージの世界と暮らしの場を近づけるため、「いっそのこと雑木林の中に住んで絵本を描きたい」⁴³と強く思うようになる。そして東京から栃木県の益子町に家族で移住することになった。

続く本論の第2部では、いわむらかずおの益子における自然の中での家族との暮らしと『14ひきのシリーズ』の絵本を中心に論じ、絵本の中に描かれた「家族」と「自然」について具体的に検証を行っていくこととする。

【注】

- ¹ 『14ひきのシリーズ』は童心社から出版されているいわむらかずお作の『14ひきのあさごほん』から『14ひきのもちつき』までの12作品のシリーズの名称である。
- ² 2017年現在、出版元である童心社ホームページに開設されている『14ひきのシリーズ』特集サイトでは「世界で1000万部を超えるロングセラーシリーズ」として紹介されている。また本シリーズは英語、ヨーロッパ、アジア諸国の言語にも翻訳され、海外でも出版されている。<https://www.doshinsha.co.jp/special/14hiki/14-books.html>
- ³ 「いわむらかずお絵本の丘美術館」パンフレット、いわむらかずお絵本の丘美術館
- ⁴ いわむらかずお2016『私の生きた刻：絵本作家いわむらかずおさん⑤原点』下野新聞
- ⁵ 筆者のいわむらかずおへの取材より、2017年9月
- ⁶ いわむらかずお2016『私の生きた刻：絵本作家いわむらかずおさん⑦恩師』下野新聞
- ⁷ 同著2016『私の生きた刻：絵本作家いわむらかずおさん⑧芸大進学』下野新聞
- ⁸ 同著2016『私の生きた刻：絵本作家いわむらかずおさん⑨うたのえほん』下野新聞
- ⁹ 同前
- ¹⁰ 同前
- ¹¹ いわむらかずお2003『いわむらかずお絵本の世界展「絵本の丘のなかまたち」』図録、朝日新聞社6頁

- ¹² 同前
- ¹³ 同前
- ¹⁴ 同前
- ¹⁵ いわむらかずお2016『私の生きた刻：絵本作家いわむらかずおさん⑬移住』下野新聞
- ¹⁶ 同前
- ¹⁷ いわむらかずお2003『いわむらかずお絵本の世界展「絵本の丘のなかまたち」』図録、朝日新聞社12頁
- ¹⁸ いわむらかずお2016『私の生きた刻：絵本作家いわむらかずおさん⑯トガリ山シリーズ』下野新聞
- ¹⁹ 同前
- ²⁰ 筆者のいわむらかずおへの取材より、2017年9月
- ²¹ いわむらかずお2016『私の生きた刻：絵本作家いわむらかずおさん⑰美術館建設』下野新聞
- ²² 同著2016『私の生きた刻：絵本作家いわむらかずおさん⑱エリックとの合作』下野新聞
- ²³ いわむらかずお「14ひきのシリーズとわたし」童心社ホームページ『14ひきのシリーズ』特集サイト
<https://www.doshinsha.co.jp/special/14hiki/14-author.html>
- ²⁴ いわむらかずお1988『14ひきのおつきみ』童心社26-27頁
- ²⁵ 同著1992『14ひきのあきまつり』童心社30-31頁
- ²⁶ 「いわむらかずおと絵本のある暮らし」主催：道の駅ましこ、2017年8月5日～9月24日、会場：道の駅ましこ
- ²⁷ いわむらかずお2017(テキストは1998年いわむらかずお絵本の丘美術館開館記念展『14ひきの雑木林・春』に基づく)「①雑木林との再会—多摩丘陵の雑木林—」「いわむらかずおと絵本のある暮らし」展示パネル
- ²⁸ いわむらかずお2017(1998)「②原風景の発見—クワガタ捕り—」「いわむらかずおと絵本のある暮らし」展示パネル
- ²⁹ 同前
- ³⁰ 同前
- ³¹ 同前
- ³² いわむらかずお2015「じいちゃんが子どものころ、日本は戦争をしていた」『子どもたちへ、今こそ伝える戦争—子どもの本の作家たち19人の真実—』長新太、和歌山静子他著、講談社66-73頁
- ³³ 同前70頁
- ³⁴ いわむらかずお1991『14ひきのアトリエから』童心社41頁
- ³⁵ いわむらかずお1992『風といっしょに』毎日新聞111頁
- ³⁶ 筆者のいわむらかずおへの取材より、2017年9月
- ³⁷ いわむらかずお2016『私の生きた刻：絵本作家いわむらかずおさん④八畳一間』下野新聞
- ³⁸ いわむらかずお1991『14ひきのアトリエから』童心社91頁
- ³⁹ 筆者のいわむらかずおへの取材より、2017年9月
- ⁴⁰ 同前
- ⁴¹ 同前
- ⁴² いわむらかずお2016『私の生きた刻：絵本作家いわむらかずおさん⑭エリックとの合作』下野新聞
- ⁴³ いわむらかずお2017(1998)「⑦6ひきのひっこし・1—雑木林の中に住みたい—」「いわむらかずおと絵本のある暮らし」展示パネル

【参考文献・資料】

- 『いわむらかずおオリジナル作品年表』いわむらかずお絵本の丘美術館 http://ehonnooka.com/?page_id=6
「いわむらかずお絵本の丘美術館」パンフレット、いわむらかずお絵本の丘美術館発行
いわむらかずお 1970『あふりかのぶくぶく』『しっぱいしっぱいぶくぶく』『まーくとぶくぶく』実業之
日本社
いわむらかずお1971『くまでんしゃ』岩崎書店
いわむらかずお1972『うそみーるめがね』新日本出版社
いわむらかずお1974『うさぎのへや』
いわむらかずお1976『タンタンのすぼん』偕成社
いわむらかずお1980『おおきいトンとちいさいボン』偕成社
いわむらかずお1982『よるのともだち』、1983『ゆきのひはあつあつ』至光社
いわむらかずお1983『14ひきのひっこし』『14ひきのあさごはん』、1984『14ひきのやまいも』、1985『14ひき
のさむいふゆ』、1986『14ひきのびくにつく』、1988『14ひきのおつきみ』、1990『14ひきのせんたく』、1992『14
ひきのあきまつり』、1994『14ひきのこもりうた』、1997『14ひきのかほちゃ』、2002『14ひきのとんばいけ』、
2007『14ひきのもちつき』童心社
いわむらかずお1985『ひとりぼっちのさいしゅうれっしゃ』偕成社
いわむらかずお 1991『14ひきのアトリエから』童心社
いわむらかずお1991『トガリ山のぼうけん1:風の草原』『2:ゆうだちの森』、1992『3:月夜のキノコ』、1993『4:
空飛ぶウロロ』、1995『5:ウロロのみみつ』、1996『6:あいつのすず』、1997『7:雲の上の村』、1998『8:てっ
ぺんの湖』理論社
いわむらかずお 1992『風といっしょに』毎日新聞社
いわむらかずお 1996『かんがえるカエルくん』福音館書店
いわむらかずお1998『14ひきの雑木林・春』いわむらかずお絵本の丘美術館会館記念展、いわむらかずお絵
本の丘美術館、資料提供：いわむらかずお
いわむらかずお、エリック・カール2001『どこへいくの？ To See My Friend!』童心社
いわむらかずお 2003『いわむらかずお絵本の世界展「絵本の丘のなかまたち」』図録、朝日新聞社いわむら
かずお 2016『私の生きた刻』全19回(下野新聞連載記事)下野新聞社
カーソン、レイチェル 1996『センス・オブ・ワンダー』上遠恵子訳、新潮社
独立プロ名作保存会 2013『独立プロ名画特選 家城巳代治監督作品 ともしび』(DVD)紀伊國屋書店

【謝辞】

本論文のための研究調査および執筆に多大なご協力をいただきましたいわむらかずお氏ならびにいわむら
かずお絵本の丘美術館に心からの感謝と御礼を申し上げます。

教育実習(幼稚園)における効果的な実習指導のあり方 I

—事前指導の内容と巡回指導に対する学生の要望—

善本真弓¹、野田日出子²、山路千華³

1. はじめに

1-1 教育実習について

幼稚園教育実習は、養成校でそれまで学んだことを生かし、保育の場において幼児と実際に接することにより、「理論の実践化、実践の理論化」¹⁾を試みる体験学習である。また、高橋ら(2011)²⁾の言うように、大学は実践的指導力の基礎を培う場であり、教育現場で通用する「実践的指導力」は本来、実際の幼稚園において子どもや他の保育者と触れ合う経験によって養われるものである。学生たちは、養成カリキュラムの中で、幼児理解を柱として保育の知識や理論を学習し、それを基本として保育方法や技術を習得する。そして大学内外で学習した幼児教育に関わる事柄を、子ども達の保育の中に入って実践することで検証し、保育とはどのようなことを意味するのかを体得³⁾していくとすると、幼稚園教育実習は学生にとって極めて重要な経験となり、学生の今後の学びや目指す保育者像にも様々に影響することが考えられる。谷・高橋(2008)⁴⁾、佐野・廣橋(2011)⁵⁾も、学生は実習を体験することによって、より具体的な子ども像や保育者像を構築し、自身の保育観を確立するための重要な手がかりを得るのであり、実習は学生が進路を決める上でも重要なファクターとなると述べている。つまり、保育者を目指す学生にとって、養成校で積み重ねている学びを保育の場で子どもとかわりながら繋ぎ合わせ深めていく実習は、総合的な学びの機会であるとともに、それぞれの学生の保育観・保育者像を形成していく上で非常に重要であると言える。

1-2 実習事前指導

幼稚園教育実習に関する先行研究には、実習後の学生の自己評価や振り返りシート、実習日誌や記録などから、学生の学びや実習指導のあり方について検討したもの、また、カリキュラムについて検討したもの、実習における学生の保育実践力の学びについて明らかにしたものなどが見られる(高橋2008)⁶⁾(高橋2009)⁷⁾(小川他2009)⁸⁾(中原他2011)⁹⁾(高橋他2012)¹⁰⁾(山田2012)¹¹⁾。

山路(2011)は、実習日誌の書き方について、保育観察に不慣れな学生が、「時間」「活動内容」「教師の動き」の縦軸と「保育者の動き」「環境設定」の横軸を同時に読み取り関連付けて記入することの困難さを指摘している¹²⁾が、指導の内容について学生からの直接的なニーズについて示した研究は少ない。

¹ 東京成徳大学子ども学部教授

² 新渡戸文化短期大学生生活学科講師

³ 白鷗大学教育学部講師

幼稚園教諭の養成課程で実習指導を担当する教員は、学生が実習を通してより高い専門性を身につけられるように、また、実習後の学びを深め保育観・保育者像の形成に役立てられるよう務めなければならない。そこで、指導内容に関する学生の具体的なニーズを把握し、実習指導のあり方を再検討する必要がある。

1-3 実習巡回指導

幼稚園教諭の養成課程を持つ養成校においては、実習の事前事後指導のカリキュラム構成、指導内容等、様々な工夫がなされている。一方、実習中は、それぞれの学生が養成課程での学びを活かし、力を発揮できるよう、様々な支援体制が整えられている。その一つが、養成校の教員による「巡回指導」であろう。

巡回指導は、学生が実習している園に養成校の教員が訪問し、学生と言葉を交わす中で実習の状況や学生の実習実施状況を確認するとともに、園の実習指導担当者から学生の状況についての聞き取りや、時には連携しての学生指導を行うものである。

幼稚園における教育実習に関する研究の中で、事前指導や事後指導に関するものは多いが、実習中の巡回指導に言及している研究は非常に少ない。箆(2007)は、学生にとって養成校で受ける実習事前事後指導は「全体性」としての学びであり、それに対し、実習中の学びは“私の実習体験”という「個別性」の学びであるとしている。箆は、学生が実習中に、その「全体性」と「個別性」の限界にどのように挑むのかを、巡回担当教員の目から見て詳細にレポートしている。更に、養成校の教員は学生の実習経験後の養成課程での学びを深める方法を考え、実習巡回報告等の活用も含めて実習巡回の価値を見直すことも必要ではないかと指摘している。¹³⁾

実習指導の教科書にも実習巡回についての記述は少なく、方法や内容を含め各養成校に委ねられていることが多い。師岡(2012)は、教科書『よくわかるNEW保育・教育実習テキスト改訂第2版』の中で、実習中の巡回指導について、「実習施設の実習指導担当者との連携のもとに実習生へスーパービジョンを行うことが大切」¹⁴⁾であると明記している。更に、「スーパービジョンが、学生が実践したケースをもとに、熟練したものに指導を受けるものだとなれば、指導の主導権は養成校の教員ではなく、実習先の実習指導担当者である」点をふまえ、巡回担当教員は、「単独で実習生の相談を受けたり、助言を行うことに終始せず、実習先の実習指導担当者の同席を依頼し、学生自身が具体的に自らのかわりを振り返り、改善に結び付ける」ことも必要である¹⁵⁾としている。まさに、実習巡回での指導が、学生の学びの「全体性」と「個別性」を架橋するスーパービジョンのあり方ということができるだろう。

しかし、自分のことで精一杯の学生は、養成校の教員が実習園を訪れることをどのように捉えているのだろうか。実際に実習中の学生が巡回指導に訪れる教員と話すことで、これまでの養成課程での学びと実習先での実践的な学びを結びつけながら、その瞬間から実習に活かせることができるようにするためには、巡回指導の実態について調査する必要があると考えた。

保育所・幼稚園・施設の実習を実施する時期や順序は明確に定められておらず、実習を行う学年や時期、種別の順序は各養成校により異なる。本研究では、その様な差異があることを踏まえた上で、1校だけではなく複数の養成校を調査対象とし、共同研究を行うこととした。

2. 研究の目的

養成校における実習担当教員は、実習の事前指導、実習中の巡回指導、事後指導を重要なものとしてとらえ、日々指導に取り組んでいる。

それに対して、養成課程で学ぶ学生は、実習の事前指導、実習中の巡回指導、実習終了後の事後指導について、どのようにとらえているのだろうか。

幼稚園における教育実習を終了し、振り返りを終えた学生を対象に、事前指導の内容についての要望と、実習中の巡回指導に関する要望を調査し、現行の実習指導のあり方を検討することを本研究の目的とする。

さらに、事後指導についての検討は次年度以降の課題とし、今回の調査で得られた結果を基に、より効果的な実習指導のあり方(具体的な内容や方法等)を追求すべく、長期的な継続研究として、今後の研究についての方向性、検討課題を明示し、研究計画を立てることを目指す。

3. 研究方法

(1)方法：質問紙調査(A 3 版1枚両面)

(2)期間：2016年8月～12月

(3)対象

幼稚園教諭養成課程(大学・短期大学)で学ぶ、教育実習(幼稚園)を終えた学生283名

3校の教育実習(幼稚園)・保育所実習・施設実習の実施順や実施時期、配当学年は異なっているが、今回の調査では、教育実習(幼稚園)が終了していることを共通の条件として集計・分析を行った。

(4)調査用紙の作成と調査項目

調査用紙については、前年度のA校における実習事後指導の際に学生から提出された「教育実習(幼稚園)終了報告書」を参考にして作成した。〈実習前に学習しておきたかった内容〉の記述より主な回答を抽出し、「実習日誌の書き方」や、「指導案立案のポイント」などの基本的事項の他、3校で実施している共通の内容を項目としてあげた。また、巡回指導や事前指導の学習内容について、学生の要望を自由記述により求めることにした。調査内容を表1に示す。

表1 調査内容

<p>実習事前指導として取り上げてほしい内容(複数回答)</p> <p>①実習日誌の書き方 ②指導案の書き方 ③他の実習との違い ④模擬保育</p> <p>⑤教材研究・教材開発 ⑥先輩との交流 ⑦その他</p> <p>*①～⑦について、具体的な要望を自由記述にて求めた。</p>
<p>巡回指導について</p> <p>(1)教員の巡回指導(訪問)日程(選択肢：前半、中盤、後半)とその内容</p> <p>(2)巡回指導に対する学生の満足度(選択肢：満足、不満、その他)とその理由</p> <p>(3)巡回を希望する時期(選択肢：前半、中盤、後半、その他)とその理由</p>

(5) 手続き・倫理的配慮

本調査は実習事後指導の一環として、実習の振り返りとともに授業時間内に実施した。学生に、得られた回答をデータとして、よりよい実習指導を目指すことを目的とした研究(学会発表及び研究誌に掲載等)に使用すること、その際、個人名の公表や個人を特定することがないことを伝えた。その際、研究データとしての使用を承諾しなくてもよいこと、成績には一切影響しないことも説明して、調査用紙を配付し、記入後回収した。

(6) 回収率・有効回答数・有効回答率

回収率：100%

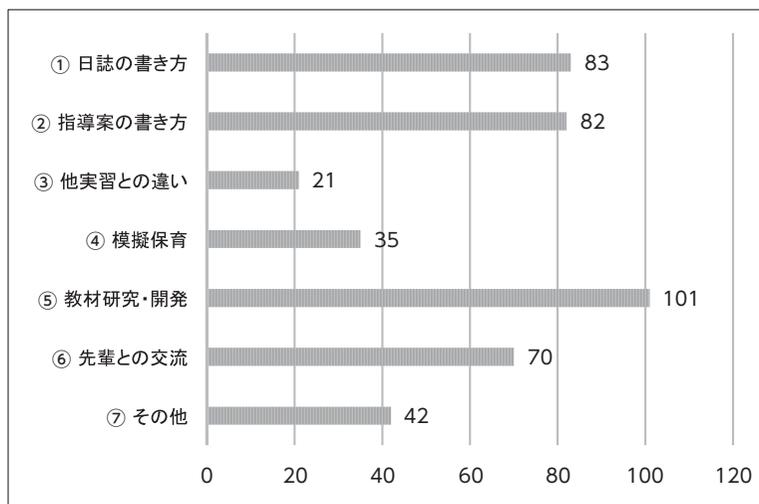
有効回答者数：276名 (有効回答率：97.5%)

(内訳：A校(大学) 117名, B校(大学) 124名, C校(短期大学) 36名)

4. 結果と考察

4-1 実習事前指導について

事前指導の内容について、学生の要望を図1に示す。



〈図1 事前指導内容についての学生の要望〉(数字は実数)

(1) 教材研究・開発

学生が望む事前指導の内容の1位が「教材研究・開発」であった。101名の内訳は、A校54名／B校38名／C校9名である。

特に多かったのは「製作」(26名)、「手遊び」(25名)、「絵本」(8名)など、実際に保育活動として活用できる教材の「レポトリリーを増やしたい」という要望である。実習開始後は実習日誌の記入や指導案の立案・準備に追われ、図書館などに出向き絵本や資料を探すことは不可能に近い状況にある。そこで、「教材研究・開発や試作、準備など、実習の前にやっておけば良かった」と後悔している学生や、実習前の準備の必要性に気づいた学生がおり、事前指導で取り上げてほしい内容にあげたことが予想される。

(2) 実習日誌の書き方

事前指導の内容7項目中、〈実習日誌の書き方〉が2番目に要望が多かった。83名の内訳は、A校51名／B校26名／C校6名である。

本調査の回答からは、「日々のねらい(実習目標)の立て方」(9名)「エピソードの抽出の仕方と書き方」(5名)等に難しさを感じている学生が見られた。さらに、「先輩の実習日誌の書き方の事例(実例)」など、具体的に参考にできる資料を望む意見(11名)や、「責任実習を行った日の実習日誌の記述について悩んだ」(3名)という声も聞かれた。

実習中、学生は多くの時間を実習日誌の記述に費やしていることが予想される。特に、初めての実習であれば、帰宅後6～7時間かけて実習日誌を書く学生もおり、心身ともに疲弊している学生の姿も見られる。実習の日数を重ね、徐々に短時間で書き上げられるようになる学生もいるが、多くの学生にとって、保育者と子ども達の動きを観察し、保育者の具体的な援助を捉え、さらに環境構成等との繋がりを把握して、実習日誌に記録することは非常に困難なことと言えよう。

(3) 指導案の書き方

〈指導案の書き方〉は、前述の〈実習日誌の書き方〉と並んで要望が高い。82名の内訳は、A校54名／B校20名／C校8名である。

具体的には、「先輩の事例を見ながら自身の持ちネタを増やしたい」(14名)、「様々なシチュエーション(対象年齢)で書く練習がしたい」(6名)などの意見が見られた。

指導案の作成に当たっては、多くの実習園で、実習園の方針や実際の子どもの姿・これまでの経験などを踏まえて、実習指導担当者と実習生の打ち合わせが行われ、助言・指導・書き直しを重ねながら完成させることが多い。そのため、実習前に養成校で学び準備できることには限りがある。学生は、それぞれの実習園に合わせた指導案の書き方に困難を感じていることが予想される。

(4) 先輩との交流

事前指導における〈先輩との交流〉については、各校での実施の方法等に大きな差異がある。

〈先輩との交流〉を望む70名の内訳は、A校33名／B校28名／C校9名である。

自由記述から「先輩も同じ道を歩き、同じように悩んできた」という一種のモデルとしての出会いを持ちたいという学生の気持ちも見られる。

更に、今回の調査から「実習日誌」「指導案」の書き方は、実習担当教員からの指導はもちろんのこと、実習を経験した先輩とかかわり、質問したり実習に関する情報収集をしたりすることを望んでいることが明らかになった。

(5) 模擬保育

模擬保育は複数の学生が1つのグループを構成し、子ども役、保育者役を演じるグループ活動であり、A校・B校・C校で行われている。

事前指導として〈模擬保育〉を望む学生は35名であった。内訳は、A校20名／B校7名／C校8名と、A校が圧倒的に多い。それは、A校では15名以上で1グループを構成しているため、1人1人の学生が責任を果たすグループ活動ではなく、仲間に任せてしまっている実態や、発表会のようになってしまう保育の本質から離れてしまう状況があったため、「もう少し少人数

で行いたかった」等、改善を望む意見によるものであった。

実習の場では、自分自身が動かなければ保育は展開しない。そこで、〈指導案の書き方〉と連動させながら、一人ひとりが担任として動くことが求められる。担任として動くことができる実践的な学習の場としての〈模擬保育〉を、いかに行っていくかが実習事前指導の課題と言えよう。

(6) 他の実習との違い

事前指導において〈他の実習との違い〉を学びたいという要望(21名)はさほど多くない。しかし、「幼稚園実習と保育所実習との違いに戸惑った」(8名)という声や、実習園によって指導内容が違うことに対する戸惑いの声(7名)が聞かれた。

今後は事前指導において、各園の特色や特徴により保育の方法や内容等が異なることをさらに強調して学生に伝える必要があるだろう。

また、今後、幼保連携型認定こども園での実習も増えることが予想されることから、実習前に実習園の特色や教育方針などの基礎的な事項を、学生がリサーチする力を養うことも求められよう。

(7) その他

その他の項目には42名の記載があり、「個人票の書き方」や「礼状の書き方」など、実習事前事後の提出書類についての指導を要望するもの(7名)が目立った。これらはすでに各養成校でも指導している内容であるが、具体的な文例(サンプル)を要望する意見が見られた。

また、「実習園の情報」「実習時期の園の実態」「先輩の指導案」「先輩の実習報告書」など、各自が調べても限界がある場合の資料や、自己が作成する書類の見本を求めている声も聞かれた。

4-2 実習巡回指導について

実習巡回指導は、巡回担当教員が実習園を訪問し、学生および実習指導担当者から実習実施状況を確認し、学生指導を行うものである。遠隔地については訪問をせず、電話で対応・確認することもある。A校・B校・C校の実習期間と区分を表2に示す。

表2 3校の実習期間と実習巡回日程の区分

	実習期間	前半	中盤	後半
A校	4週間	初日～5日目	6日目～14日目	15日目～最終日
B校 C校	2週間	初日～4日目	5日目～8日目	9日目～12日以降

実習巡回指導についての学生の回答の内訳を表3に示す。

表3 実習巡回の実際と学生の意識・希望 (数字は実数)

	巡回訪問の形態		実際の訪問日程			実習巡回の受け止め			実習巡回の希望日程			
	①訪問	②電話	①前半	②中盤	③後半	①満足	②不満	③その他	①前半	②中盤	③後半	④その他
A校	86	31	3	52	20	31	9	30	11	35	18	9
B校	112	12	15	62	32	70	26	8	4	93	8	4
C校	31	2	1	15	15	25	3	2	0	17	13	1

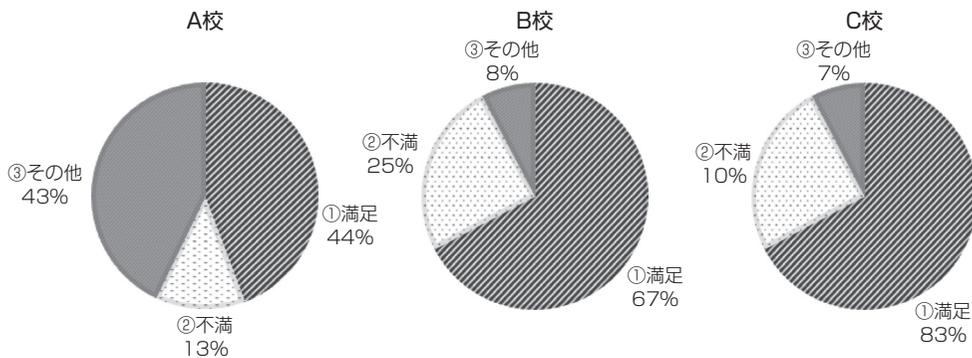
本研究においては、学生と巡回担当教員の直接的な指導を対象とするため、以下、電話対応のものは除外して検討する。

(1) 訪問日程

実習期間および区分(前半/中盤/後半)の日数は異なるが、実習巡回指導はA校・B校が半数以上、C校はおおよそ半数が中盤に行われている。これは、実習前半では、学生の実習の様子がわかりづらく、後半では指導の効果が出にくいことが予想されるからであろう。

(2) 実習巡回の受け止め(実習巡回に対する学生の満足度)

各校の実習巡回に対する満足度を図2に示す。



〈図2 実習巡回に対する学生の満足度〉

A校は、B校・C校に比べると満足度が低い。A校の学生の回答を見ると、「養成校の教員が来たことに気が付かなかった」「風のように来て一声かけて帰っていき、園に訪問した意味が分からない」といった意見も見られる。これでは満足感を得られないのは当然のことで、かといって不満を述べることはなく、「③その他」の欄に「緊張するから来てくれなくて良い」といった受け止め方をしている学生もいる。

B校は比較的「満足」の回答が多い。しかし、「不満」を訴える学生の記述には「あまりなじみのない先生だったので何を話したらよいのかわからない」という回答が見られた。B校は、3校の中で最も学生数が多く、実習巡回を行う教員も多い。当然、学生と実習巡回教員との関わりも多様であろう。

C校は3校の中で最も規模が小さく、学生と教員との関係性が密であるところに特徴があり、その教育効果が反映されているといえる結果である。また、C校はその特徴を活かし、全身体制で学生の実習を支えていこうとする文化が根付いている養成校でもある。「辛いときに相談でき、泣いてしまった」「気持ちに寄り添ってくれて嬉しかった」などの記述が見られる。

実習というこれまでと違う環境・文化の中で緊張し不安を抱えている学生にとって、実習以前に話をしたことがある、面識がある、授業担当者であったなど、親しみがある教員が巡回担当者であれば、話の内容にかかわらず、嬉しさや安心感が得られている。つまり、先述した籾(2007)の言う「個性」の高い指導となり満足度が高くなり得る。しかし、そうでない場合、学

生・教員双方ともに「全体性」の強い指導となり、学生の満足度は低くなることが予想される。

巡回の時期・指導内容と満足度の関連については、実習後半の巡回において、責任実習等へのアドバイスを受けている学生の満足度が高いことが読み取れた。

(3)巡回希望時期

巡回希望時期については、A校では中盤希望者が多く(40.6%)、前半後半は15%程度である。B校は、8割以上が中盤希望、前半・後半で1割程度となっている。C校は、中盤・後半希望が共に5割弱であり、前半希望はごく少ないという結果であった。

3校ともに中盤への希望が多いのは、1週間程度の実習経験を経て、園の流れや様子が把握できてきたことにより、質問や不安が多く出てくる時期であるためであろう。それらの疑問や不安に対して、養成校の教員に安心して話す時間と環境があれば、学生の記述にもあるように「明日もまた頑張ろうという気持ちになれる」のである。一定数、後半の希望者がいるのは、責任実習等への助言や励ましがほしいという学生が多いためであろう。

5. 総合的考察

実習における学びは、実習事前指導を受け、幼稚園の意義や役割・子どもの発達・幼稚園教諭の職務内容・責任実習等について理解し、子どもの見方・実習日誌の書き方・指導案の立案と実践等への準備などを行う。そして、実習中は実習園に指導の大部分を委ね、学生は実習指導担当者から助言や指導を受ける。実習終了後には、実習における経験を振り返り、事後指導を受け、省察しながら練り直し、子ども観や保育観を構築していく。

実習中の学生は、一種の孤独感や不安、迷いを感じながら実習に取り組んでいることが多い。実習担当教員の役割は、実習の事前・事後の指導に手を尽くし、学生の実習を精一杯支えていくことであると言えよう。今回の調査では、学生の実習前の指導内容についての要望と、実習中の巡回指導への要望を分析した。

(1)事前指導の内容

調査から、実習事前指導に学生が望むことが具体的に把握でき、実習指導担当教員に求められる事項(役割)について再度把握できた。

〈教材研究・開発〉については、実習巡回の際、「何の手遊びをしたら良いかわからない」と巡回担当教員に訴える学生がいる。担任保育者の真似をしてみることを提案すると、「真似をしてもよいのか」という疑問の声が返ってくることが非常に多い。実習園の保育者の実践を真似してみることは、実習園の子どもの発達や活動を理解する上でも役立つことを学生に伝える必要もあろう。絵本選びにしても、発達段階にこだわり過ぎて、子どもの反応が予想と違っていると驚く(落ち込む)学生も見かける。教材研究・開発能力の向上とともに、応用する力、ありのままを受け止める力、対応する力、それらの「力」に気が付く感性を育むことも、実習の事前準備として重要なことであろう。また、学生の「実習に向き合う心構えを作る」ことが、養成校の実習事前指導における大きな課題である。

〈実習日誌の書き方〉については、各養成校において、実習日誌を書く際の学生の困難を予想し、学生の実態に合わせて理解できるような指導を心がけているであろうが、学生からのニーズが高く、より具体的な指導内容の検討、および、より一層の指導方法の工夫が望まれる。

〈指導案の書き方〉については、学生が望むように、さまざまな場や活動を提案して、指導案の組み立てのための基礎力と応用力を身につけられるような指導内容、実習園の実際を想定して、より具体的な指導案を書く練習などが必要であろう。

〈実習日誌の書き方〉〈指導案の書き方〉〈教材開発〉〈模擬保育〉等が連動した授業内容を構築し、学生が事前学習としてしっかり学ぶことができるような指導の工夫が必要であるが、それに付随して、〈先輩との交流〉を含む学生同士の学び合いの機会であるアクティブラーニングの設定や指導のあり方についても検討する必要性が見えてきた。各種の要素を組み込んだアクティブラーニングのあり方を早急に検討し、導入することが求められよう。

(2) 実習巡回指導について

実習巡回指導は、学生にとって実習が有意義な学びとなるために必要なものである。学生が実習中に養成校の教員に会うことにより、それ以降の実習に向かう意欲に繋がらなければならない。今回の調査から、実習巡回教員が学生に「実習の原動力」を与える役割があること、また、技術的な指導よりも学生に「親身に」「寄り添って」くれる存在になり得るかどうか、実習による学習効果に影響することが示唆された。

しかし、養成校によっては、学生の実習での学びに向き合う教員の中で、実習指導に直接かわる教員とそれ以外の教員との温度差があることが予想される。

善本(2014)は、『学び続ける保育者をめざす実習の本』の中で、「他の実習生との対応」「子どもへのかかわり方の困難さ」「実習担当保育者への対応についての迷い」等、実習生が遭遇し得る具体的な事例をいくつか挙げ、その場で学生自身が何をポイントに考え、どのように気を付けて判断したらよいかをアドバイスしている¹⁶⁾。これらは、実習巡回で養成校の教員がよく尋ねられる項目であるが、その時に、「保育のことは専門外」といった態度や言動を取らないよう、養成校教員の実習巡回への意識向上も今後の課題となるだろう。

教員に割り当てられる「実習巡回」という職務が、学生にとってどのような意味を持つのかを、実習巡回を担当する教員に、もっと明確に示す必要があるのかもしれない。それにより学生の学習効果が見込めると同時に、教員にとっても意味のある職務となり得るであろう。

6. おわりに ～今後の研究計画～

実習指導の内容および実習指導のあり方について検討してきたが、これらの結果を踏まえ、より効果的な実習指導を行うために必要な事項をあげ、今後の研究の方向性・方策について検討した。

(1) 事前指導

実習事前指導について、指導内容＝授業で取り上げる内容を比較・検討する。その結果を元に、効果的な事前指導の内容を提示することを目指す。

(2) 実習中の指導

学生の実習先(実習園)では、実習をどのようにとらえているのか、養成校の巡回指導について、実習園側の意識と実習巡回指導に関する希望調査を行う。また、実習担当者以外の教員の実習巡回に対する意見及び希望についての調査を行う。その結果を元に、効果的な実習巡回指導の内容・あり方について提示することを目指す。

(3)事後指導

事後指導の実施について、各養成校の実施時期・内容等について比較検討する。さらに、学生の自己評価・振り返りにおいて、実習園からの評価票の活用についても比較検討し、効果的な事後指導のあり方を提示することを目指す。

(4)その他

実習中に学生が記入する「実習記録」および「指導計画」、実習園が記入する「評価票」の書式・項目・内容等について比較検討を行い、効果的な実習指導を行うための諸書類のサンプルを作成する。

以上の内容について、5カ年の継続研究として取り組むこととする。(表4参照)

表4 実習指導に関する研究5カ年計画

	事前指導	実習中の指導	事後指導	その他
2016年度	事前指導の内容について学生の要望調査	巡回指導についての学生の意識調査	—	—
2017年度	事前指導の内容についての比較検討	実習受け入れ園における巡回指導についての意識と希望調査	実習指導の実施についての比較検討	実習記録の書式・項目・内容についての比較・検討
2018年度		巡回担当教員に対する巡回指導についての意識と希望調査	効果的な事後指導についての検討	実習指導計画の書式・項目・内容についての比較・検討
2019年度		効果的な巡回指導の内容についての提言	評価票に対する学生の振り返りの検討	評価票の書式・項目・内容についての比較・検討
2020年度			効果的な事後指導のあり方の提案	実習関連書類についてのまとめ

(引用・参考文献)

- 1) 小川友恵、山本弥栄子、柴本枝美 2009「教育実習指導のあり方(1)～教育実習1の結果をふまえて～」『大阪健康福祉短期大学紀要』第8号, pp.143-157
- 2) 高橋裕子、大瀧ミドリ、今村聡美 2011「幼稚園教育実習における事前準備の習熟度と事後の自己評価について—「教材研究」「子どもの気持ちの読み取り」「満足度」の観点から—」『東京家政大学研究紀要』第51集(1), pp.7-13
- 3) 前掲2) pp.7-13
- 4) 谷直子、高橋裕子 2008「幼稚園教育実習実態調査」『東京家政大学研究紀要』第48集(1), pp.75-82
- 5) 佐野友恵、廣橋容子 2011「はじめての実習に対する不安感と実際(1)～不安要素の特定を中心に～」大阪国際大学『国際研究論叢』24巻2号, pp.157-170
- 6) 高橋真由美 2008「幼稚園教育実習における学生の学びに関する一考察—幼児理解に着目して—」『藤女子大学紀要』第45号,第Ⅱ部, pp.77-82
- 7) 高橋真由美 2009「幼稚園教育実習における学生の学びに関する一考察(2)—幼稚園実習Ⅰと幼稚園実習Ⅱの学びの比較から—」『藤女子大学紀要』第46号,第Ⅱ部, pp.113-118
- 8) 前掲1) pp.143-157
- 9) 中原大介、小川友恵、山本弥栄子 2011「教育実習指導のあり方(3)—実習を中心に据えたカリキュラムを目指して—」『大阪健康福祉短期大学紀要』第10号, pp.101-113
- 10) 高橋裕子、大瀧ミドリ、吉澤千夏、今村聡美 2012「幼稚園教育実習前後における保育技術の習熟度と学び—テキストマイニングによる分析を通して—」『東京家政大学研究紀要』第52集(1), pp.1-8
- 11) 山田秀江 2012「幼稚園教育実習における保育実践力の学びに関する一考察—責任実習の実践報告か

- ら—」『四條畷学園短期大学紀要』第45号, pp.51-61
- 12) 山路千華 2010「『保育を見る』視点をもつ意義」:近藤幹夫(研究代表者)、山路千華、齋藤知子、田口潤、古川潤子 「共同研究『専門職養成と実習指導の課題』—各研究からの考察—」『白梅学園大学・白梅学園短期大学 教育・福祉研究センター「研究年報」』第15号 pp.93-94
- 13) 箆光夫 2007「実習体験の「全体性」と「個別性」—2年次「実習巡回担当者」の視点から—」『千葉明德短期大学研究紀要』第28号, pp.93-113
- 14) 師岡章 2012「実習のためのカリキュラム・マネジメント—実習指導の内容と配列—実習中の指導」: 無藤隆監修、鈴木佐喜子、中山正雄、師岡章「よくわかるNEW保育・教育実習テキスト改訂第2版—保育所・施設・幼稚園・小学校実習を充実させるために—」診断と治療社, pp.34-35
- 15) 前掲14) pp.34-35
- 16) 善本真弓 2014 「実習中に困った!」: 久富陽子編集、善本真弓、五十嵐裕子、堀科『学びつづける保育者をめざす実習の本 保育所・施設・幼稚園』萌文書林, pp.56-57

付記: 本稿の一部は、日本保育学会第70回大会(2017年5月)において発表したものである。

「保育所を利用する母親の保育士に対する信頼感の獲得要因— 会話頻度と母親の認識に焦点をあてて」

水 枝 谷 奈 央

1. 研究の背景と目的

保育士の業務は、「児童の保育及び保護者に対する保育に関する指導」（児童福祉法第18条の4）である。近年、保育士の職務として保護者への支援が重視され、2008年改定の保育所保育指針では「保護者への支援」の章が誕生した。2011年からは保育士養成の必須科目として「保育相談支援」が導入された。2018年度施行予定の新保育所保育指針では、保育所は家庭との緊密な連携の下に保育を実施すること、保護者に対する子育て支援について、全ての子どもの健やかな育ちが実現できるよう子どもの育ちを家庭と連携して支援すること、相互の信頼関係を基本とすることと明記されている。家庭と保育所が緊密な連携の下に保育を行うために相互の信頼関係が欠かせない。また、保護者への子育て支援においても信頼感の醸成や維持が重要である。保育士に対して保護者が信頼感を獲得するためには、どのようなかわりが求められるのだろうか。

「待機児童解消加速化プラン」のもと、保育所が急増している。2016年現在、保育所等（認可保育所、認定こども園、地域型保育事業）は30,859ヶ所あり（厚生労働省,2016）、1年前と比較して2,076ヶ所増加した。保育士不足が課題となるなか、潜在保育士への調査では55.1%と希望する研修の一番目に保護者対応が挙げられる（ポピンズ,2011）。対子ども、対保育士と比較し、保育士は保護者とのコミュニケーションが最も苦手であるという（善本,2003）。保育士養成校の学生は、保護者支援について意識は高いが意欲は低いと論じられる（丸目ら,2012;丸目,2015）。保育士と保護者のかかわりの難しさは、ストレス（手島,2010）、情緒的消耗感（柳原ら,2017）、バーンアウト（黒川ら,2014）などの研究が存在する。核家族化、地域のつながりの希薄化、少子化などにより、保護者の子育て環境は変化しており、子育てのパートナーとして保育士への期待は大きい。しかしながら、保育士と保護者のかかわりの難しさに焦点を当てた研究が多く存在する一方で、保護者自身を対象とした調査は少ない。

本研究の目的は、保育所を利用する母親の保育士に対する信頼感の獲得要因を探ることにある。保育士との会話頻度、保育士の子ども理解に関する母親の認識、保育士の情報共有意識に関する母親の認識が、保育士への信頼感に及ぼす影響を把握する。

2. 先行研究と仮説

信頼感とは関係特性であり、信頼の中で安心に近い感覚的な部分である（水野,2004）。保護者が保育士に対して安心できると感じる関係はどのように形成されるのだろうか。張ら（2015）は、子どもの年齢が低く、特に第一子である場合、不安を抱く保護者が多いと考えられること

を指摘する。よって、外生変数を母親の子ども数、子どもの年齢とする。

保育士は保護者支援について、送迎時の会話を重視する(柏女ら,2009;片山,2016)。日誌や連絡帳の短所を補い、立体的な子どもの姿を理解することができる(張ら,2015)。しかしながら、保育士と保護者のかかわりにおける困難性の一つに、保育士と保護者の話す機会や時間の少なさが挙げられている(張ら,2015;丸目,2015)。亀崎(2015)は、保育士の業務の複雑化・多忙化による時間的・心理的なゆとりのなさを論じている。これらの先行研究から、保育士は直接会話できる機会や時間が少ないなかでも直接的な会話を重視していることとその必要性が把握できる。よって、保育士と保護者が直接話す頻度に着目する困難性の二つ目の要因として、保育士と保護者の思いのズレや価値観の相違が挙げられる(中山ら,2016)。張ら(2015)は、保育者の言葉の表現が受け取り手の保護者によって解釈がかわり誤解が生じること、保護者は日中わが子がどのように過ごしているか、常に気になっていると推測されることを論じている。保護者が保育士について子どもに関する情報共有の意識が高いと感じることは、信頼感に繋がると予測される。また、保育士の子どもへの個性や発達に応じた対応は、保育士と保護者の信頼関係の形成・維持に繋がる(高辻ら,2006)。よって、保護者が子ども一人ひとりを尊重した保育を行っていることを認識することは、信頼感に繋がると考える。

以上の先行研究を踏まえ、本研究では保育士と直接話す頻度、保育士の子ども理解に関する母親の認識、保育士の情報共有意識に関する母親の認識、保育士に対する母親の信頼感を内生変数として、図1の概念図を作成した。仮説1「保育士と直接話す頻度が多いほど、母親は保育士が子どもを理解していると認識する」、仮説2「保育士と直接話す頻度が多いほど、母親は保育士が子どもに関する情報共有を意識していると認識する」、仮説3「保育士と直接話す頻度が多いほど、保育士に対する母親の信頼感が高い」、仮説4「保育士の子ども理解に関する母親の認識が高いほど、保育士に対する母親の信頼感が高い」、仮説5「保育士の情報共有意識に関する母親の認識が高いほど、保育士に対する母親の信頼感が高い」を検証する。

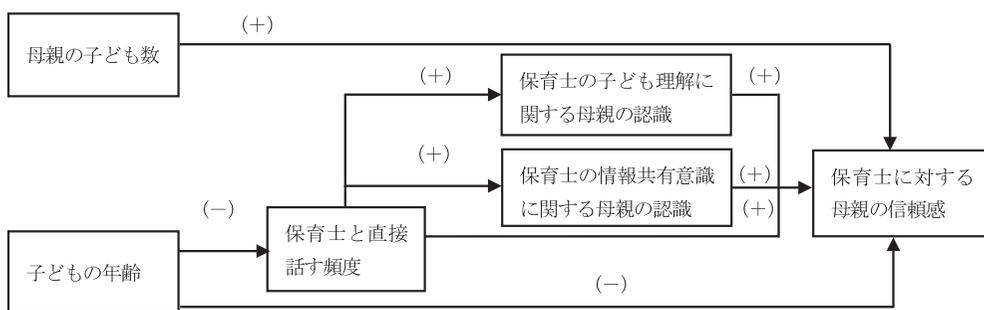


図1「母親の保育士に対する信頼感の獲得要因に関する研究概念図」

3. 研究方法

代表的サンプルを収集するため、認可保育所のなかで52%と一番多い社会福祉法人の認可保育所を対象に調査を実施した。東京近郊に位置する認可保育所Aにて、2016年10月に保育士とのやりとりが一番多い主送迎者を対象に回収ボックス利用の無記名調査を実施した。調査対象

は全園児 (340名) の主送迎者である。有効回答率は124件 (36.4%) であった。本研究の対象は、子どもがA保育所に通う主送迎者の母親であり、111件を分析対象とする。回答は父親、祖母からもあったが、サンプル数を考慮して、本研究では母親のみを分析対象とする。質問項目にある保育士とは、日常的に子どもの保育を行っている担任保育士を示すことを調査票に明記した。主な属性は表1の通りである。母親の年齢は30代が67.6%と最多であった。母親の学歴は大学卒が39.6%、次いで短大卒が23.4%であった。子ども数は1人から5人まで存在し、2人が50.5%、次いで1人が38.7%であった。平均は1.76人であった。

表1「保育士に対する母親の信頼感の獲得要因に関する主な属性」

変数	平均値	SD	range
母親の年齢 ^{注1}	3.12	0.584	1-4
母親の学歴 ^{注2}	3.90	1.300	1-6
子ども数	1.76	0.753	1-5
子どもの年齢	3.02	1.700	0-6
保育所送迎歴 ^{注3}	3.69	2.144	1-7

注1 母親の年齢1=10代,2=20代,3=30代,4=40代,5=50代,6=60代以上

注2 母親の学歴1=中学卒業,2=高校卒業,3=短期大学・高等専門学校卒業,4=専門学校卒業,5=大学卒業,6=大学院卒業

注3 保育所送迎歴1=0～1年未満,2=1年～2年未満,3=2年～3年未満,4.3年～4年未満,5=4年～5年未満,6=5年～6年未満,7=6年以上

統計の分析ソフトは、SPSS Statistic ver24.0、SPSS Amos ver24.0である。信頼性分析によるクロンバック α を実施し、合成変数を作成した。図1の研究概念図にのっとり、パス解析を実施した。変数間の因果関係を把握できることを理由に、パス解析の分析手法を採用した。

質問項目とクロンバック α は次の通りである。保育士の子ども理解に関する母親の認識は、「保育士はあなたのお子様のことをよくわかっている」「保育士は、あなたのお子様が困っていたら助けてくれていると思う」「保育士は、あなたのお子様のありのままを受け入れてくれている」の3項目について、5件法 (1.全くそう思わない 2.あまりそう思わない 3.どちらともいえない 4.ややそう思う 5.かなりそう思う) で回答を求めた。クロンバック $\alpha = 0.878$ で、合成変数を作成した。保育士の情報共有意識に関する母親の認識は、「保育士は、あなたのお子様に関する楽しいエピソードをあなたに伝えている」「保育士は、お子様が成長したと感じるエピソードをあなたに伝えている」「保育士は、お子様に関することを積極的にあなたに尋ねている」の3項目について、5件法 (1.全くそう思わない 2.あまりそう思わない 3.どちらともいえない 4.ややそう思う 5.かなりそう思う) で回答を求めた。クロンバック $\alpha = 0.882$ で、合成変数を作成した。保育士と直接話す頻度は、「あなたは、担任保育士と直接話す機会がどのくらいありますか」について、8段階 (1.担任保育士と直接話す機会はない 2.年に1回程度 3.半年に1回程度 4.2,3か月に1回程度 5.1ヶ月に1回程度 6.1週間に1回程度 7.2,3日に1回程度 8.毎日) で回答を求めた。保育士への信頼感は、「あなたは、保育士を信頼している」について5段階 (1.全くそう思わない 2.あまりそう思わない 3.どちらともいえない 4.ややそう思う 5.かなりそう思う) で回答を求めた。

4. 結果

外生変数の記述統計を表1、内生変数の記述統計を表2に示す。全体的に保育士に対する母親の信頼感が高い。相関係数は表3の通りである。

表2「保育士に対する母親の信頼感の獲得要因に関する内生変数の記述統計」

変数名	平均値	SD	range
保育士と直接話す頻度	7.59	0.824	3-8
保育士の子ども理解に関する母親の認識	13.59	1.860	5-15
保育士の情報共有意識	12.23	2.315	5-15
保育士に対する母親の信頼感	4.53	0.672	2-5

表3「保育士に対する母親の信頼感の獲得要因に関する相関係数」

変数	1	2	3	4	5	6
1子ども数	—					
2子どもの年齢	.110	—				
3保育士と直接話す頻度	-.043	-.377***	—			
4保育士の子ども理解に関する母親の認識	.111	-.176	.408***	—		
5保育士の情報共有意識に関する母親の認識	.126	-.327***	.415***	.642***	—	
6保育士に対する信頼感	.078	-.144	.311**	.698***	.612***	—

*p<.05. **p<.01. ***p<.001.

直接話す頻度は、0.311と信頼感と弱い相関があり、1%水準で有意であった。保育士の子ども理解に関する母親の認識は、0.698と信頼感と中程度の相関があり、0.1%の水準で有意であった。保育士の情報共有意識に関する母親の認識は、0.612と中程度の相関があり、0.1%水準で有意であった。独立変数を子ども数、子どもの年齢、保育士と直接話す頻度、保育士の子ども理解に関する母親の認識、保育士の情報共有意識、従属変数を保育士に対する母親の信頼感として重回帰分析を実施し、共線性の診断を行った。いずれもVIFは2未満であった。

パスモデルと適合度は図2の通りである。子どもの年齢が低いほど、保育士と直接話す頻度が高く、0.1%の水準で有意であった。子どもの年齢と子ども数は有意に信頼感に直接的な影響はみられなかった。保育士と直接話す頻度が多いほど、保育士の子ども理解に関する母親の認識は高く、0.1%の水準で有意であった。保育士と直接話す頻度が多いほど、保育士の情報共有意識に関する母親の認識は高く、0.1%水準で有意であった。以上のことから、仮説1「保育士と直接話す頻度が多いほど、母親は保育士が子どもを理解していると認識する」、仮説2「保育士と直接話す頻度が多いほど、母親は保育士が子どもに関する情報共有を意識していると認識する」は支持された。一方、仮説3「保育士と直接話す頻度が多いほど、保育士に対する母親の信頼感が高い」は棄却された。直接話す機会における会話の内容が重要であることが把握された。

保育士の子ども理解に関する母親の認識が高く、保育士の情報共有意識に関する母親の認識

が高いほど、保育士に対する母親の信頼感が高かった。仮説4「保育士の子ども理解に関する母親の認識が高いほど、保育士に対する母親の信頼感が高い」、仮説5「保育士の情報共有意識に関する母親の認識が高いほど、保育士に対する母親の信頼感が高い」は支持された。保育士の子ども理解に関する母親の認識は $\beta = 0.545$ であり0.1%の水準で有意、保育士の情報共有認識に関する母親の認識は、 $\beta = 0.294$ であり、1%の水準で有意であった。保育士の子ども理解に関する母親の認識の方が、保育士に対する母親の信頼感に影響した。

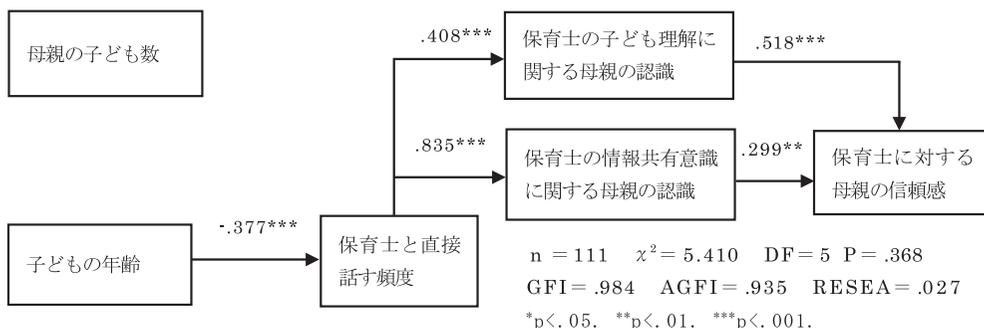


図2「母親の保育士に対する信頼感の獲得要因に関するパスモデル」

5. 考察

子どもの年齢は有意に保育士と直接話す頻度に影響した。児童福祉施設最低基準で定める子ども対保育士数や、年齢が影響する日中の様子の説明力（張ら,2015）について、子どもの発達段階が考慮され、保育士が保護者と直接話すことを重視していると考えられる。母親の子ども数は本調査結果からは信頼感に直接的な影響はみられなかった。本調査園の園児数が関係し、基本的には年度が替わるごとに新しいクラス担任と新たに関係を築いていると考えられる。直接話す頻度は、母親が我が子を理解して保育士が保育しているという認識と、我が子の情報を保育士が積極的に共有しているという認識に有意に影響を与えていた。先行研究から保育士は時間的制約がありながらも送迎時の直接的な会話を重視するため、多忙な勤務や保育をしながらの対応という場面もあるなかで、限られた時間の中で何を話すかということは大きな課題である。

信頼感を規定する要因は、保育士が我が子を理解して保育しているという母親の認識と、保育士が我が子の情報を積極的に共有しているという母親の認識が有意に影響を与えていた。前者の方がより強く影響した。保育士が自分の子どもを理解して保育しているという母親の認識が信頼感に影響を与えることは、子どもの個性や発達を理解し、一人ひとりを尊重した保育を行うという保育士の専門性そのものが母親の感じる信頼感に大きく繋がっていると理解できる。保育士には専門性を高め、子どもの個性や発達を理解して、子ども一人ひとりを尊重した保育を行うとともに、それを保護者が認識できるよう言葉等で伝達することが求められるだろう。また、保育士が自分の子どもの情報を積極的に共有しているという母親の認識は、送迎時のわずかな時間のなかで子どもの健康状態や持ち物等の必須伝達事項に加え、保育士が保育中のどのような子どもの姿を話すか、そして何を尋ねるかということが鍵となる。新保育所保育

指針では、保護者との相互理解について「日常の保育に関連した様々な機会を活用し子どもの日々の様子の伝達や収集、保育所保育の意図の説明などを通じて、保護者との相互理解を図るように努めること」が強調された。保育士は送迎時に短い言葉で保育中の子どもの姿をリアルに伝える技術が重要であると考えている。保育所での生活や遊びの姿の一場面を伝えながら、楽しいエピソードを共有し、育ちが垣間見えたエピソードを伝えること、また、保育のため、ともに子どもの育ちを支えるパートナーとしての理解のために、家庭での姿を尋ねることなどが挙げられる。保育士養成においては、「保育相談支援」の授業のなかで、その基本的視点や価値、倫理、展開などを教授するとともに、具体的な実践場面を理解することを目的とした一つのワークとして、保育場面の映像視聴後に、具体的な降園場面を想定してロールプレイを行い、一人ひとりの子どもの生活と遊びの姿、子どもの成長場面や優しさが垣間見える場面など、短い言葉でリアルに伝えたり、尋ねたりする演習が求められるのではないかと考える。

6. 研究の限界と今後の課題

本研究は、0歳から6歳の保育所を利用する子どもを持つ母親を対象に調査を実施した。乳幼児期それぞれの発達課題や子どもの自立の程度、保育士一人当たり子ども数が異なることから、年齢ごとの影響に対する考慮が不十分であったところに本研究の限界がある。年齢を限定することで信頼感の獲得要因をより具体的に把握することに繋がるだろう。また代表的サンプルの収集を試みたが、一保育所での調査であるところに限界がある。今後、複数園での調査による信頼性の確保が求められる。

保育相談支援には受信型技術と発信型技術がある(柏女ら,2011)。今回は送迎時の会話頻度と母親の認識に焦点を当てて分析を試みたが、その内容の詳細については触れておらず、より具体的な検討が求められる。さらに、信頼感は会話以外のやりとりも含めて、どのような過程を経て醸成、維持されていくのだろうか。子どもに関する気になる課題や悩みについて、保護者が保育士に相談したいと思える関係性はどのように築かれていくのだろうか。今後、質的データ分析によるより重層的な研究が求められる。

文献

- 張貞京・真下知子 2015「保育者－保護者間の誤解に関する基礎調査」『京都大学文教短期大学研究紀要』53,55-66頁
- 亀崎美沙子 2015「保育相談支援の困難性に関する要因の検討：保育所保育士の感じる保護者とのかかわりの難しさを手がかりに」『第1回サクセス保育・幼児教育研究懸賞論文』,1-9頁
- 柏女霊峰・橋本真紀・西村真実・高山静子・小清水奈央・山川美恵子2009「保育指導技術の体系化に関する研究」こども未来財団, 6頁
- 柏女霊峰・有村大士・永野咲・橋本真紀・伊藤嘉余子・西村真実・鎮朋子・水枝谷奈央・山川美恵子・高山静子・三浦淳子 2011「児童福祉施設における保育士の保育相談支援の体系化に関する研究(3)－子ども家庭福祉分野の援助技術における保育相談支援の位置づけと体系化をめざして－」『日本子ども家庭総合研究所紀要』48,3-39頁
- 柏女霊峰・橋本真紀 2016「新・プリマーズ/保育相談支援 第2版」ミネルヴァ書房

- 片山美香 2016「若手保育者が有する保護者支援の特徴に関する探索的研究：保育者養成校における教授内容の検討に生かすために」『岡山大学教師教育開発センター紀要』6,11-20頁
- 厚生労働省 2016「保育所等関連状況とりまとめ(平成28年4月1日)」,2頁
- 厚生労働省 2017「保育所保育指針<平成29年告示>」フレーベル館
- 厚生労働省2008「保育所保育指針解説書」フレーベル館
- 黒川祐貴子・青木紀久代・山崎玲奈 2014「関わりの難しい保護者像と保育者のバーンアウトの実態—保育者へのサポート要因を探る」『小児保健研究』73-4,539-546頁
- 丸目満弓 2015「保護者支援の前提となる保育士と保護者間コミュニケーションに関する現状と課題—保護者アンケートを中心として」『大阪総合保育大学紀要』9,173-194頁
- 丸目満弓・立花直樹 2012「保育士をめざす学生のソーシャルワーク業務に関する意識および意欲についての一考察」『兵庫大学短期大学部研究集録』46,63-77頁
- 水野将樹 2004「心理学研究における『信頼』概念についての展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要』43,185-195頁
- 中平絢子・馬場訓子・高橋敏之 2014「信頼関係の構築を促進する保育所保育士の保護者支援」『岡山大学教師教育開発センター紀要』4 別冊,63-71頁
- 中山智也・杉岡品子 2016「保育士の保育相談支援に関する質的研究：相談支援における困難性と専門性の進化プロセス」『九州女子大学紀要』53- 1,19-38頁
- ポピンズ 2011「平成23年度保育士の再就職支援に関する報告書データ集」『平成23年度厚生労働省委託事業』,30頁
- 高辻千恵・野澤(森田)祥子 2006「子どもの育ちをめぐる保育と家庭の連携：保護者の視点からの検討」『いわき短期大学研究紀要』39,1-8頁
- 手島幸子 2010「保育者における保護者からのストレスとソーシャルサポート」『心理相談センター年報』6,33-41頁
- 柳原良太・富塚ゆり子・遠藤利彦 2017「子ども・保護者との関わりにおける保育士の認知的な感情労働と精神的健康の関連」『発達心理学研究』28- 1,46-58頁
- 善本考 2003「保育におけるコミュニケーション—保育士にもとめられるコミュニケーション能力に関する調査から—」『横浜女子短期大学紀要』18,47-64頁

【謝辞】

本調査にご協力いただきましたA保育所の園長先生、保護者の皆様に心より御礼申し上げます。また、本研究については、お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科ジェンダー社会学専攻の石井クンツ昌子先生にご助言いただきました。ここに謝意を表します。

小学校英語の教科化の過程と問題点

——教材と指導法——

青柳 祐美子

I. はじめに

小学校における英語教育は、2020年度に「外国語活動」が小学校3・4年で必修化され、「外国語科」が小学校5・6年で正式な教科となることがそれぞれ確定しており、さまざまな議論のある中で、早期教育化が本番を迎えつつある。本稿では、その過程を確認するとともに、実際の教材や指導がどのようになされているかを検証しつつ、その問題点はなにか、という点について論じる。

II. 小学校英語導入の概要

1. 小学校英語の教科化までの流れ

小学校への英語教育の導入は、1998年度に行われた学習指導要領の改訂によって、2002年度からの「総合的な学習の時間」の設置が決まったことに始まる。1998年12月に公示された小学校学習指導要領の総則の第3「総合的な学習の時間の取扱い」の中で、「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行う」ものとされ、「国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行うときは、学校の実態等に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習」を行うことが許された。つまり、小学校の授業の中で国際理解教育の一環としての英語会話を実施するなどの「英語活動」が事実上可能となったわけである。

小学校における英語教育は、我が国の外国語教育史上初の試みである。これは、1986年の臨時教育審議会「教育改革に関する第二次答申」の「外国語の見直し」の中に「今後、各学校段階における英語教育の目的の明確化を図り、学習者の多様な能力・進路に適応するよう教育内容等を見直すとともに、英語教育の開始時期についても検討を進める」とあることに端を発している。以来、16年を経て、2002年度、現場教員の戸惑い、多くの教育学・英語学の専門家の反対を受けながらも、小学校における英語教育が開始されることとなった。（下線は筆者）

次いで、2008年1月の中央教育審議会の答申に基づき、同年3月に公表された「生きる力」と銘打った学習指導要領によって、「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現

に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」ことを目的とした「外国語活動」が、2011年度から小学校高学年で必修化された。「外国語活動」と呼ばれてはいるが、「指導計画の作成と内容の取扱い」の中で「外国語活動においては、英語を取り扱うことを原則とすること」とあり、実質的には英語活動のことである。

その内容として、第5学年及び第6学年の2年間に次のような指導をすることが求められていた。(下線は筆者)

1. 外国語を用いて積極的にコミュニケーションを図ることができるよう、次の事項について指導する。
 - (1) 外国語を用いてコミュニケーションを図る楽しさを体験すること。
 - (2) 積極的に外国語を聞いたり、話したりすること。
 - (3) 言語を用いてコミュニケーションを図ることの大切さを知ること。
2. 日本と外国の言語や文化について、体験的に理解を深めることができるよう、次の事項について指導する。
 - (1) 外国語の音声やリズムなどに慣れ親しむとともに、日本語との違いを知り、言葉の面白さや豊かさに気付くこと。
 - (2) 日本と外国との生活、習慣、行事などの違いを知り、多様なものの見方や考え方があることに気付くこと。
 - (3) 異なる文化をもつ人々との交流等を体験し、文化等に対する理解を深めること。

この学習指導要領により、「外国語活動」は、2011年度に全国の小学校で全面実施が始まり、以来、週1コマのペースで、学級担任を主たる担当者とし、ALT（外国語指導助手）の助力やICTを含む視聴覚教材などを活用して行われてきた。

そして、2013年5月に取りまとめられた教育再生実行会議の第三次提言「これからの大学教育等の在り方について」において、小学校の英語学習の抜本的拡充等に関する提言が打ち出された。これを受けて2013年12月に文科省は「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を公表した。それには「初等中等教育段階からグローバル化に対応した教育環境づくりを進めるため、小学校における英語教育の拡充強化、中・高等学校における英語教育の高度化など、小・中・高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実を図る」とある。その後、2014年2月に「英語教育の在り方に関する有識者会議」が設置され、同年9月に「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」がまとめられた。同年11月文部科学大臣が新しい時代にふさわしい学習指導要領等の在り方について中央教育審議会に諮問を行った。そして、2016年12月に中央教育審議会答申が示された。これを踏まえ、2017年3月31日に新学習指導要領が公示された。

2. 「新学習指導要領」によって何が変わるのか

今回の「新学習指導要領」の全体的な特徴は、前記のいわゆる「生きる力」の学習指導要領に示された、教育によって育まれるべき3つの資質・能力、すなわち「知識・技能」「思考力・判断力・

表現力」「学びに向かう力・人間性」を踏襲しつつ、より具体的に「目的」や「内容」を丁寧に記述しているところにあり、また、アクティブ・ラーニングの視点が入り入れられ、「教師が何を教えるべきか」というよりも、その「前文」にあるように、児童・生徒が「それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるように」なるかという視点で書かれているところである。

そして「新学習指導要領」によって外国語に関して今までと大きく変わることは、これまでは高学年(5年・6年)で必修として行われてきた「外国語活動」を中学年(3年・4年)に前倒しし、週1コマ程度、年間35単位程度確保するとともに、高学年(5年・6年)に「外国語科」という正式な教科を導入し、週2コマ程度、年間70単位時間程度を確保するというところである。

「外国語科」という名称だが、これについても、新学習指導要領「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」において、「外国語科においては、英語を履修させることを原則とすること」とあるように、やはり実質的には「英語科」ということである。

「外国語活動」を中学年に前倒し、「外国語科」という教科を高学年に導入した趣旨を、文科省は「小学校学習指導要領解説 外国語活動編」「小学校学習指導要領解説 外国語科編」で次のようにしている。(下線は筆者)

今回の中学年の外国語活動の導入に当たっては、中央教育審議会答申を踏まえ、これまでの成果と課題等を踏まえた、次のような改善を図った。

○ グローバル化が急速に進展する中で、外国語によるコミュニケーション能力は、これまでのように一部の業種や職種だけでなく、生涯にわたる様々な場面で必要とされることが想定され、その能力の向上が課題となっている。

○ 平成 20 年改訂の学習指導要領は、小・中・高等学校で一貫した外国語教育を実施することにより、外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度や、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする力を身に付けさせることを目標として掲げ、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」などを総合的に育成することをねらいとして改訂され、様々な取組を通じて指導の充実が図られてきた。

○ 小学校では、平成 23 年度から高学年において外国語活動が導入され、その充実により、児童の高い学習意欲、中学生の外国語教育に対する積極性の向上といった成果が認められている。一方で、①音声中心で学んだことが、中学校の段階で音声から文字への学習に円滑に接続されていない、②日本語と英語の音声の違いや英語の発音と綴りの関係、文構造の学習において課題がある、③高学年は、児童の抽象的な思考力が高まる段階であり、より体系的な学習が求められることなどが課題として指摘されている。

○ また、小学校から各学校段階における指導改善による成果が認められるものの、学年が上がるにつれて児童生徒の学習意欲に課題が生じるといった状況や、学校種間の接続が十分とは言えず、進級や進学をした後に、それまでの学習内容や指導方法等を発展的に生かすことができないといった状況も見られている。

○ こうした成果と課題を踏まえ、今回の改訂では、小学校中学年から外国語活動を導入し、「聞くこと」、「話すこと」を中心とした活動を通じて外国語に慣れ親しみ外国語学習への機付けを高めた上で、高学年から発達の段階に応じて段階的に文字を「読むこと」、「書くこと」を加えて総合的・系統的に扱う教科学習を行うとともに、中学校への接続を図ることを重視することとしている。

要は、平成 23 年度(2011年)の「外国語活動」の教科化以来明らかになった、良いことは踏襲し、問題は改善していこうというところであり、その結果「外国語活動」を前倒し、「外国語科」という教科を高学年に導入することになった、ということである。

また、新しい小学校学習指導要領の「第4章 外国語活動」には次のような目標があげられている。(下線は筆者)

英語学習の特質を踏まえ、以下に示す、聞くこと、話すこと[やり取り]、話すこと[発表]の三つの領域別に設定する目標の実現を目指した指導を通して、第1の(1)及び(2)に示す資質・能力を一体的に育成するとともに、その過程を通して、第1の(3)に示す資質・能力を育成する。

(1) 聞くこと

ア ゆっくりはっきりと話された際に、自分のことや身の回りの物を表す簡単な語句を聞き取るようにする。

イ ゆっくりはっきりと話された際に、身近で簡単な事柄に関する基本的な表現の意味が分かるようにする。

ウ 文字の読み方が発音されるのを聞いた際に、どの文字であるかが分かるようにする。

(2) 話すこと[やり取り]

ア 基本的な表現を用いて挨拶、感謝、簡単な指示をしたり、それらに応じたりするようにする。

イ 自分のことや身の回りの物について、動作を交えながら、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うようにする。

ウ サポートを受けて、自分や相手のこと及び身の回りの物に関する事柄について、簡単な語句や基本的な表現を用いて質問をしたり質問に答えたりするようにする。

(3) 話すこと[発表]

ア 身の回りの物について、人前で実物などを見せながら、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すようにする。

イ 自分のことについて、人前で実物などを見せながら、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すようにする。

ウ 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、人前で実物などを見せながら、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すようにする。

これまでは、高学年で行われていた「外国語活動」でも、「聞くこと」と「話すこと」を中心に行われていたが、「話すこと」を「やり取り」と「発表」の2つに分け、「聞くこと」「話すこと[やり取り]」「話すこと[発表]」の3つの技能を身につけることを目標にしているのが新しい。「話すこと[やり取り]」は、相手との会話でスムーズに言葉のキャッチボールができる英語力を、「話すこと(発表)」は、人前で自分の考えや研究成果を英語でわかりやすく伝える英語力を身につけることである。また「外国語活動」は評価の伴わない「領域」であるため、目標に今回の新学習指導要領の特徴である「CAN-DO」形式の「できる」という表現は避けているが、結局は同じことであろう。

一方、新しい小学校学習指導要領の「第2章 各教科 第10節 外国語」には次のような目標があげられている。(下線は筆者)

<p>外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、<u>外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。</u></p> <p>(1) <u>外国語の音声や文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどについて、日本語と外国語との違いに気付き、これらの知識を理解するとともに、読むこと、書くことに慣れ親しみ、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるようにする。</u></p> <p>(2) <u>コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、身近で簡単な事柄について、聞いたり話したりするとともに、音声で十分に慣れ親しんだ外国語の語彙や基本的な表現を推測しながら読んだり、語順を意識しながら書いたりして、自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる基礎的な力を養う。</u></p> <p>(3) <u>外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。</u></p>

続いて「英語」の項には 具体的な目標が「CAN-DO」形式で明示されている。(下線は筆者)

<p>英語学習の特質を踏まえ、以下に示す、<u>聞くこと、読むこと、話すこと [やり取り]、話すこと [発表]、書くこと</u>の五つの領域別に設定する目標の実現を目指した指導を通して、第1の(1)及び(2)に示す資質・能力を一体的に育成するとともに、その過程を通して、第1の(3)に示す資質・能力を育成する。</p> <p>(1) <u>聞くこと</u></p> <p>ア ゆっくりはっきりと話されれば、<u>自分のことや身近で簡単な事柄について、簡単な語句や基本的な表現を聞き取ることができるようにする。</u></p> <p>イ ゆっくりはっきりと話されれば、<u>日常生活に関する身近で簡単な事柄について、具体的な情報を聞き取ることができるようにする。</u></p> <p>ウ ゆっくりはっきりと話されれば、<u>日常生活に関する身近で簡単な事柄について、短い話の概要を捉えることができるようにする。</u></p>

(2) 読むこと

ア 活字体で書かれた文字を識別し、その読み方を発音することができるようにする。

イ 音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現の意味が分かるようにする。

(3) 話すこと[やり取り]

ア 基本的な表現を用いて指示、依頼をしたり、それらに応じたりすることができるようにする。

イ 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うことができるようにする。

ウ 自分や相手のこと及び身の回りの物に関する事柄について、簡単な語句や基本的な表現を用いてその場で質問をしたり質問に答えたりして、伝え合うことができるようにする。

(4) 話すこと[発表]

ア 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すことができるようにする。

イ 自分のことについて、伝えようとする内容を整理した上で、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すことができるようにする。

ウ 身近で簡単な事柄について、伝えようとする内容を整理した上で、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すことができるようにする。

(5) 書くこと

ア 大文字、小文字を活字体で書くことができるようにする。また、語順を意識しながら音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を書き写すことができるようにする。

イ 自分のことや身近で簡単な事柄について、例文を参考に、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を用いて書くことができるようにする。

「話すこと」を[やり取り]と[発表]の2つに分けているのは「外国語活動」と同じである。「聞くこと」「話すこと[やり取り]」「話すこと[発表]」に「読むこと」と「書くこと」を加え、5つの能力を身につけられるようにするべきであるとしている。

II. 教材

今回の小学校英語「必修化」「教科化」のガイドラインとしての新学習指導要領の記述は以上の通りであるが、次に、小学校に外国語(英語)が導入されてから提供されてきた「教材」について検証してみたい。

2002年から実施された「総合的な学習の時間」中の英語活動も、2011年から高学年において必修化された「外国語活動」も、「教科」ではなく「領域」であるため、検定教科書は存在しない。しかし、そうでなくても英語を教えることに不安をおぼえる教員が多い中、彼らがより所にする教材はやはり必要と考えられた。そこで各学校独自の教材やALTが自ら作った教材に加え、大手教科書会社によっても様々な補助教材が作り出された。

1. 初期の英語活動用補助教材

1998年度に行われた学習指導要領の改訂によって2002年度からの「総合的な学習の時間」の中で英語活動が行われることが決まったとき、大手英語教科書出版社は、教科書に準じる小学校英語活動用教材を出版し始めた。まず2001年には、教育出版が、『ONE WORLD Kids』を2冊、5年生用の「バード」、6年生用の「アント」を、そして開隆堂は、『Sunshine Kids』をBook 1(3・4年生用) Book 2(5・6年生用)として出版した。『Sunshine Kids』はコミュニケーションを大切にしている、20単元すべて児童同士のコミュニケーションができるように工夫されている。世界を意識したレッスンが多いが、英語文字を使用していないのが特徴的である。また開隆堂は、千葉県成田市立成田小学校の英語研究部が作った『小学校英語活動テーマブックLet's Have Fun』を2003年に各学年1冊ずつ、合計6冊出版した。同小学校は、2000年度より文部科学省(当時は文部省)の研究開発学校に指定され、小学校英語に取り組んできた。そのノウハウが生かされている教材である。東京書籍は2003年に「小学校英語活動・国際理解副読本」として『Junior Horizon Hi, English!』Book 1(3・4年生用)とBook 2(5・6年生用)を出した。英語活動と国際理解をタイアップした作りになっている。2004年には、三省堂が、『小学校英語活動用テキスト KIDS CROWN』のプライマリーコース(低学年用)、スタンダードコース(中学年用)、アドバンストコース(高学年用)の3種類を出した。これは、岐阜県大垣市立中川小学校で行われていた英語活動を元に作られ、その特徴は、実際に教科書を使う子供たちが住んでいる街をテーマにできるよう、オリジナルテキストを作成できることである。様々なアクティビティがあるが、特に歌うことが多いのが特徴である。同じく2004年に光村図書が『小学校英語活動用テキスト JUNIOR COLUMBUS 21』Book 1(3・4年生用) Book 2(5・6年生用)を出版した。これには日本語は一切印刷されておらず、英語で学ぶことを重視した内容になっている。たとえば「What's this?」の単元では動物の身体の一部だけアップにした写真が掲載されそれが何の動物か言い当てようになっている。また、数字では長さの単位などを学習していて、ユニークな興味深い作りになっている。

これらの補助教材が出版される理由になった1998年度の学習指導要領には、統一的な指導目標、指導内容、言語材料等は示されていなかったため、出版社はそれぞれ独自に設定した指導目標のもと、個別に選定した指導内容や指導方法に基づき教材開発を行った。とはいえ、各教科書会社の個性を内在しつつもほとんどの補助教材では同じような項目がカバーされている。以下は、それぞれの補助教材に含まれる主な内容である。

『Sunshine Kids』開隆堂

あいさつ、世界の暮らし、世界の行事、英語でカードを書く、時差、電話、日常の行動、授業、科目、時間割、習い事、友達の特徴、休日の過ごし方、将来の夢、パーティへの誘い、料理、英語の放送、英語のメール、スピーチ、世界地図作り、カタカナ英語、英語のリズム、英語の歌、名前をローマ字で書く、英語であいさつ、世界地理と国旗、住んでいるところ、英語で身体を動かす、色、服・身近なもの、好きなものを言う、できることを言う、できることを聞く、英語すごろく、英語のスピーチ

『Junior Horizon Hi, English!』東京書籍

あいさつ、世界の友だち、国、国旗、好きな食べ物、年齢、動物、日にち、ジェスチャー、家族、家の場所、スポーツ、形、昆虫、鳥、カエル、動物、天気、学校案内、動物の鳴き声、身体、文房具、道案内、買い物、英語の詩、自己紹介、世界のことば、世界の文字、絶滅危惧種、町の案内、時刻・時差、世界の祭、四季と曜日、食物の産地、野菜くだもの、一日のスケジュール、気持ち、夢、英語の詩、アルファベット、ローマ字

『小学校英語活動用テキスト KIDS CROWN』三省堂

あいさつ、クラスルームイングリッシュ、自己紹介、形、国旗、気持ち、文具、教室内のもの、教科、食物、食材、動物、スポーツ、場所の名前、道案内、歌、場所、行事、月の名前、乗り物、昔ばなし、外国のお話、各言語のあいさつ、職業、昆虫、楽器、できること、時間、時差、交通、夢、世界遺産、世界地図、日本の名所・産物、草花の名称、数、数字

『小学校英語活動用テキスト JUNIOR COLUMBUS 21』光村図書

数字、色、動物、食べ物、形、算数、道案内、計測、身の回りの物、方角、季節、大きさ、世界の国、食材・料理、気分、体、時間、曜日、天気、家族、世界の国旗、大きな数字、野外活動、屋内、時差、有名人、英語の書き方、測定（インチ）、漢字の意味、速度、奈良の歴史、京都旅行の計画、原材料、学校、科目、町、時間の単位、太陽と地球、自己紹介

ここまで、中学校の英語教科書を出版している出版社は、学校図書を除いて、それぞれの会社の中学校の英語テキストの小学校版ともいえる補助教材を出したことになる。それぞれの教科書会社は、中学の英語の教科書の巻頭に、自社の小学校英語活動の補助教材のダイジェスト版を印刷している。小学校から中学校への連携を意識していたといえるだろう。

2. 『英語ノート』と『Hi, friends!』

2008年3月に公表された、小学校学習指導要領によって「外国語活動」は高学年で必修化され、そこにはその目的や具体的に扱う内容などが明記された。前記のように、「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」ことを目的とし、外国語でのコミュニケーションを体験させるに当たり、具体的なコミュニケーションの場面やコミュニケーションの働きも明記されている。

[コミュニケーションの場面の例]
(ア)特有の表現がよく使われる場面 (あいさつ、自己紹介、買物、食事、道案内など)、
(イ)児童の身近な暮らしにかかわる場面 (家庭での生活、学校での学習や活動、地域の行事、子どもの遊びなど)
[コミュニケーションの働きの例]
(ア)相手との関係を円滑にする
(イ)気持ちを伝える
(ウ)事実を伝える
(エ)考えや意図を伝える
(オ)相手の行動を促す

この学習指導要領に従って2011年から高学年における「外国語活動」が必修化されるのを前に、全国共通の教材の必要性を考えた文部科学省は、2009年4月、補助教材として5年生用の『英語ノート1』と6年生用の『英語ノート2』を作成し、2009年度～2011年度までの間、希望する小学校等に配布した。リスニング用のCDと、指導資料も用意された。利用は必須ではなかったが、「外国語活動」が始まった春には、ほとんどの公立小学校が採用し、250万冊が配布された。『英語ノート1』と『英語ノート2』のレッスンのタイトルと扱う内容は次のようであり、当然ながら文部科学省が扱うべきとした内容と呼応している。

『英語ノート 1』 文部科学省 教育出版 (2009/04)

Lesson	Lesson Title	扱う内容
1	Hello! 世界の「こんにちは」を知ろう	言語・挨拶
2	I'm happy. ジェスチャーをしよう	ジェスチャー、感情・様子
3	How many? 数で遊ぼう	数、身の回りの物
4	I like apples. 自己紹介をしよう	果物、動物、スポーツ
5	I don't like blue. いろいろな衣装を知ろう	色、形
6	What do you want? 外来語を知ろう	外来語、食べ物、果物
7	What's this? クイズ大会をしよう	魚類、身の回りの物
8	I study Japanese. 時間割を作ろう	教科、曜日
9	What would you like? ランチ・メニューを作ろう	料理

『英語ノート 2』 文部科学省 教育出版 (2009/04)

Lesson	Lesson Title	扱う内容
1	That's right. アルファベットで遊ぼう	文字
2	Aa Bb Cc いろいろな文字があることを知ろう	言語、文字、数字の読み方、大文字・小文字
3	When is your birthday? 友だちの誕生日を知ろう	月の名前、日にち、
4	I can swim. できることを紹介しよう	スポーツ、動作
5	Turn right. 道案内をしよう	建物、道案内
6	I want to go to Italy. 行ってみたい国を紹介しよう	世界の国々、世界の生活
7	What time do you get up? 自分の一日を紹介しよう	時間、1日の生活
8	Please help me. オリジナルの劇を作ろう	物語を聞く・作る
9	I want to be a teacher. 将来の夢を紹介しよう	職業、将来の夢

それぞれのレッスンには、2008年の小学校学習指導要領に掲げられた目標を達成するべく、次のような活動が盛り込まれている。

- (1) Let's Listen : CDを聞きながら、英語の音に慣れ親しむ活動
- (2) Let's Sing : CDを聞きながら、英語の歌を歌う活動
- (3) Let's Chant : CDを聞きながら、英語をリズムに乗せて言う活動
- (4) Let's Play : 個人やグループで楽しみながら行う活動
- (5) Activity : 皆で行うコミュニケーションの活動

また、3レッスン毎にLet's Enjoyという、「楽しく英語に触れる活動」が配置されている。それには、動きを付けながら英語の歌を歌う活動、英語コミュニケーションすごろくのゲーム、誕生日カードを作ったりする活動などが含まれていた。

『英語ノート』は、広く配布され、現場の教員の支持を受け、大いに役立ったようだが、民主党政権下の「事業仕分け」で予算がなくなり、存続できなくなった。しかし、2012年1月、文部科学省は「小学校外国語活動の一層の充実を図るため」2012年度以降の『外国語活動』で使用する新たな外国語活動教材『Hi, friends! 1』(5年生用)と『Hi, friends! 2』を作成した」と発表し、2012年4月にはこの新しい教材が指導編と併せて全国の小学校に配布された。2015年度には約96%の学校に配布された。また、『Hi, friends!』を使用して学習指導要領に沿って行われた優れた授業が、授業実践事例映像資料として録画され、全国の学校に配布された。

内容は、以下で見るように、一部のレッスンを省いて『英語ノート』とほぼ同じであるが、『Hi,

friends! 2』のLesson 7 “We are good friends.” に、昔話の絵本「桃太郎」が挿入されたことが特徴的である。

『Hi, friends! 1』 文部科学省 教育出版 (2012/04)

Lesson	Lesson Title	扱う内容
1	Hello! 世界のいろいろな言葉であいさつしよう	言語・挨拶
2	I'm happy. ジェスチャーをつけてあいさつしよう	ジェスチャー, 感情・様子
3	How many? いろいろなものを数えよう	数, 身の回りの物
4	I like apples. 好きなものを伝えよう	果物, 動物, 食べ物, スポーツ
5	What do you like? 友だちにインタビューしよう	色, 形
6	What do you want? アルファベットをさがそう	アルファベット大文字, 身の回りの物
7	What's this? クイズ大会をしよう	身の回りの物
8	I study Japanese. 「夢の時間割」を作ろう	教科, 曜日
9	What would you like? ランチ・メニューを作ろう	料理

『Hi, friends! 2』 文部科学省 教育出版 (2012/04)

Lesson	Lesson Title	扱う内容
1	Do you have “a” ? アルファベットクイズを作ろう	言語・文字
2	When is your birthday? 友だちの誕生日を調べよう	行事, 月・日付
3	I can swim. できることを紹介しよう	スポーツ, 動作
4	Turn right. 道案内をしよう	建物, 道案内
5	Let's go to Italy. 友だちを旅行にさそおう	世界の国々, 世界の生活
6	What time do you get up? 一日の生活を紹介しよう	世界の国々, 世界の生活
7	We are good friends オリジナルの物語を作ろう	世界の童話, 日本の童話
8	What do you want to be? 「夢宣言」をしよう	職業, 将来の夢

総時間数は35時間のままでありながら、総ページ数、活動数、単元数が減ったことで、それぞれの活動により時間をかけて取り組むことなどができるようになった。教師用指導書、他教科関連のための指導書、アルファベットの練習をするための『Hi, friends! 小学生のペンマンシップ』1と2が作られ、年間指導計画や学習指導案も文部科学省ホームページに『Hi, friends!』関連資料として掲載され、ダウンロードして活用できるようになった。デジタル教材も充実し、世界の子どもや生活の様子が収録された動画、実写版のスキット、ネイティブスピーカーの発音口頭モデルやカラオケバージョンのチャンツなどが映像を使ったものとなっており、充実が図られた。また、600枚の絵カードをプリントアウトして使用することができるようにもなった。各単元が4つの活動で構成されている。全ての単元において、「Play」「Listen」「Activity」と「Chant」または「Sing」の4つの活動が設定されていて、それぞれの活動には、外国語への慣れ親しみや、言語や文化に関する気づきというねらいがある。中学校との連携も意識されていて、『Hi, friends! 1』のLesson 6のアルファベット探し体験は、中学校でのアルファベットの発音や綴りの学習に接続している。

その後、上記のように、2014年9月に「英語教育の在り方に関する有識者会議」によって「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」がまとめられた。これを受けて、小学校高学年における教科化及び中学年における外国語活動の導入が進められることとなり、文部科学省はそれに向けた新たな外国語教育の検証のために必要な補助教材を作成した。それが『Hi, friends! Plus』で、これは研究開発学校等において2015年と2016年の2年間活用してもらい、効果を検証し、その検証結果を2018年2019年の新学習指導要領への移行期に使用する教材開発に役立てるためのものであった。「身近なことについて基本的な表現によって「聞く」「話す」ことなどに加え、「読む」「書く」の態度の育成を含めたコミュニケーション能力の基礎を養う」という目標を視野に入れ、「アルファベット文字の認識」「日本語と英語の音声の違いやそれぞれの特徴への気づき等」「語順の違いなど文構造への気づき等」に関する指導に使えるもので、2015年4月以降、文部科学省のホームページにワークシートなどが掲載された。また、3・4学年用の補助教材『Hi, friends! Story Books』も作られた。3年生用は「In the Autumn Forest」、4年生用は「Good Morning」という絵本である。児童の発達段階に応じて「聞くこと」「話すこと」の体験を中心とした「外国語活動」において活用できるよう、音声を含んだデジタル教材も作成された。教室用大型絵本と児童用小型絵本の2種類が用意され、デジタル教材（CD-ROM）には絵本の読み聞かせの音声と英語特有のリズムに慣れ親しむことを目的としたチャンツが収録されている。こちらも2016年4月以降順次配布が行われ、年度末までの1年間研究開発学校等での試験的な活用を通して検証が行われた。

3. 新学習指導要領「外国語活動」「外国語科」のための教材

今回示された新しい学習指導要領には、「外国語活動」の中学年への移行と、高学年への「外国語科」の設置という大きな変化があるが、そのほかにも、内容がより具体的に示されたという点も特徴的である。「外国語活動」では、「英語」の「目標及び内容等」として、次のような言語使用場面と言語の働きの例が示された。

<p>ア 言語の使用場面の例</p> <p>(7) 児童の身近な暮らしに関わる場面・家庭での生活・学校での学習や活動・地域の行事・子供の遊び など</p> <p>(4) 特有の表現がよく使われる場面・挨拶・自己紹介・買物・食事・道案内 など</p> <p>イ 言語の働きの例</p> <p>(7) コミュニケーションを円滑にする・挨拶をする・相づちを打つ など</p> <p>(4) 気持ちを伝える・礼を言う・褒める など</p> <p>(ウ) 事実・情報を伝える・説明する・答える など</p> <p>(エ) 考えや意図を伝える・申し出る・意見を言う など</p> <p>(オ) 相手の行動を促す・質問する・依頼する・命令する など</p>

そして、この新しい学習指導要領への円滑な移行をはかるため、来年度から3・4年生で年間15単位時間、5・6年生では現行の35単位時間に15単位時間をプラスして50単位時間の授業が行われることになる。そのために、文部科学省は今年の9月21日、来年度の新5・6年生が『Hi, friends!』1・2と併用する小学校高学年用外国語教材『We Can!』1および2を「小学校外国語・外国語活動平成30年度使用新教材ダウンロード専用サイト」で公開した。これは前記の『Hi, friends! Plus』『HI, friends ! Story Books』の研究開発学校等における検証結果を受けて開発されたものである。教師用指導書、学習指導案も併せて公開され、来年度からの移行が円滑に行えるよう、配慮している。『We Can!』に対応した教室用デジタル教材、ワークシートなどとあわせ、今年度中に希望する全小学校へ配布される予定である。新3・4年生用の教材は、12月に配信予定である。

小学校高学年用外国語教材『We Can!』1・2のそれぞれのUnitのTitleと扱う内容は以下のとおりである。

『We Can! 1』 文部科学省 (2017/09)

Unit	Unit Title	扱う内容
1	Hello, everyone.	アルファベット・自己紹介
2	When is your birthday?	行事・誕生日
3	What do you have on Monday?	学校生活・教科・職業
4	What time do you get up?	一日の生活
5	She can run fast. He can jump high.	できること
6	I want to go to Italy.	行ってみたい国や地域
7	Where is the treasure?	位置と場所
8	What would you like?	料理・値段
9	Who is your hero?	あこがれの人
巻末資料	Sounds and Letters, Alphabet Jingle, Animal Jingle, Countries Jingle, Foods Jingle, アルファベット表、ローマ字表、絵カード	

『We Can! 2』 文部科学省 (2017/09)

Unit	Unit Title	扱う内容
1	This is ME!	自己紹介
2	Welcome to Japan.	日本の文化
3	He is famous. She is great.	人物紹介
4	I like my town.	自分たちの町・地域
5	My Summer Vacation	夏休みの思い出
6	What do you want to watch?	オリンピック・パラリンピック
7	My Best Memory	小学校生活・思い出
8	What do you want to be?	将来の夢・職業
9	Junior High School Life	中学校生活・部活動
巻末資料	Sounds and Letters, Alphabet Jingle, Animal Jingle, Countries Jingle, Foods Jingle, アルファベット表、ローマ字表、絵カード	

イラストも新しくなり、『英語ノート』や『Hi, friends!』に比べると、全体的に明るくスマートな印象を受けるテキストになっている。『We Can!』1のUnit 1 Hello everyone. とUnit 5 She can run fast. He can jump high. には、卓球の石川佳純選手、京都大学IPS細胞研究所所長の山中伸弥教授、サッカー日本代表の長友佑都選手など世界で活躍する日本人が取り上げられていたり、『We Can!』2のUnit 2 Welcome to Japan. では、日本の食べ物や文化について訪れた外国人に紹介したり、Unit 6 What do you want to watch? では、オリンピック・パラリンピックについての項目も取り入れられていたり、親しみやすく時事的なテーマも取り入れられている。また『We Can!』2の後半は、中学校ではどんな行事があるか、どんな部活に入りたいか、楽しい行事は何かなど、中学校への橋渡しのテーマや言語活動が目立つ。

小学5年生用『We Can!』1では、それぞれのユニットに、次のアクティビティがある。

- (1) Let's Listen (聞いてみよう)
- (2) Let's Watch and Think (映像を見て、考えてみよう)
- (3) Let's Play (ゲームをしよう)
- (4) Let's Chant (リズムにあわせて言ってみよう)
- (5) Let's Sing (英語で歌おう)
- (6) Jingle (最初の音を意識して言ってみよう)
- (7) Activity (考えや気持ちを伝え合おう)

また、小学6年生用『We Can!』2では、次のアクティビティがある。

- (1) Let's Listen (聞いてみよう)
- (2) Let's Watch and Think (映像を見て、考えてみよう)

- (3) Let's Play (ゲームをしよう)・Let's Talk (会話をしよう)
- (4) Let's Read and Write (文章を読んで、書いてみよう)
- (5) Let's Chant (リズムにあわせて言ってみよう)
- (6) Activity (考えや気持ちを伝え合おう)

6年生用にLet's Read and Write (文章を読んで、書いてみよう)のアクティビティがあるのが特徴である。

さらに『We Can!』1・2とも、それぞれのユニットの最後にはSTORY TIMEが配置されているが、『We Can!』1では、主人公のKazuが学校にやって来た転校生のMariaと英語を通して仲良くなっていく物語で、毎ユニットのページを合わせると一つの絵本になるように構成されている。教材と同時に掲載された新教材説明会資料には、「実際に外国の子供が転校してくることはあり得ることであり、グローバル化がますます進む中、そのような状況は今後増していくと思われる。この絵本のページは、児童に読ませなければならないわけではない。ただ、文字を追いつながら、読み聞かせを聞くという体験が、やがて自分で読むことにつながっていくと思われる。そのためにも、この絵本との出会いを楽しいものにしたい」と、ある。『We Can!』2でも、Kazuが主人公の物語が続くが、各単元の話がつながっているわけではなくオムニバスの扱いになっている。絵本各ページの文にライム(押韻)が書かれている。『We Can!』1・2とも、各ユニットは「聞くこと」「話すこと」からスタートし、音声になれてから「読むこと」「書くこと」の活動に取り組むようになっている。中学校で扱う代名詞、動名詞、過去形など、基本的な表現に繰り返し触れられるようになっている。

Ⅲ. 指導法

ここまで、2002年度に始まった「総合的な学習の時間」の中の英語活動、2011年度から小学校高学年で必修化された「外国語活動」、そして2018・2019年の移行期間、それぞれの段階に開発された教材を検証してきたが、現在の状況のなかで決定的に不足していると思われるのは、現場における指導法の問題である。学習指導要領には、教育の目標等は示されており、また文部科学省も具体的な教材を示してはいるが、指導の仕方という点では、教員の能力や経験などのギャップにより、現場において手探りとならざるを得ないと考えられる。少なくとも初期の段階においては、モデル学校等における具体的な取り組みが、数少ない指針だったのであり、そうした内容を汲むことを通して「外国語活動」はようやく定着を見たといえる。ここでは、そのうち、先に挙げた「成田市立成田小学校」と「岐阜県大垣市立中川小学校」の実践例を取り上げる。

1. 成田市立成田小学校の例

同校は、1996年より「小学校における外国語学習」研究開発校の指定を受け、継続的に英語教育を研究してきた。その大きな特徴は、1年次～6年次に英語教育を実施するにあたって、「20分間モジュール」という単位で毎日行うというスタイルを導入していることである。これに合

わせて他の教科も「モジュール」単位で運営されており、通常の授業は2ないし3モジュールで行われている。

「当初は週に1回45分授業を考えましたが、週に1回では前に習ったことを忘れてしまう。また、子どもの集中力が15分から20分であることを考えると、短時間でインパクトのある授業を毎日行う方が効果的なのです」(研究主任 佐藤広幸氏)。

授業は学級担任とALT、または学級担任とJTE(日本人英語教師)の2人組で行い、「グリーティング・ウォームアップ・プレゼンテーション・プラクティス・アクティビティ・グリーティング」という6つの段階からなる授業の流れを作っている。

また、成田空港に近く、成田山新勝寺という観光地にあることから、「国際交流活動・参道活動」という校外活動を通して、外国人観光客と直接触れ合う機会を設けている。

こうした活動の成果は『小学校英語活動テーマブックLet's Have Fun!』(開隆堂、2003年)としてまとめられ、小学校英語活動の「教材」として用いられた。

「外国語活動」という点において、学校全体の時間割を、英語教育活動をベースにつくりかえる、という取り組みはきわめてユニークなものであり、その効果は高いと考えられるが、すべての小学校でこのようなアクティビティが実施できるとは言えず、あくまでも理想的な環境でのテストケースと言えるものである。また、「活動」ではなく「教科」として考えた場合、このような形がルーティンになり得るかどうかは難しい問題である。しかし、こうした取り組みが、他の小学校英語教育に与えた影響は大きく、その先駆けとして評価されるべきであろう。

(参照*『レッツエンジョイレックス』第2号、LECS事務局、2008.10)

2. 岐阜県大垣市立中川小学校の例

文部科学省は、2014年より、全国の小・中・高校を対象に、「英語教育強化地域拠点」を設け、地域ごとに、計100校以上の学校がその対象に選定されている。この取り組みは「小・中・高を通じて英語をつかって何ができるようになるか」という観点から設定されたもので、「小・中・高」の連携が主眼となるものであるが、同時に、「教科化」を控えた小学校英語教育についても、新たな取り組みが求められていることは言うまでもない。その一例として、岐阜県大垣市の中川小学校を取り上げる。同校は、早くから英語教育に取り組み、その成果は『小学校英語活動用テキスト KIDS CROWN』(三省堂、2004年)としてまとめられていることは前述の通りであるが、その流れを受けて、2009年には、「教育課程特例校」として、3年次以上に「英語科」を教科として設置し、週1時間、年間35時間の授業を行っている。さきあげた『Hi, friends!』等における活動を活用したり、行事や他教科での学習内容等を踏まえて、児童の興味・関心に即した独自の活動を開発している。例えば、教室内に市内各鉄道駅の仮想案内所を設置して、子どもたちが案内役と訪問者に分かれて、地図上の位置や名産品を英語で尋ねたり答えたりして、各自の観光案内マップを完成させる、などの地域に根ざした活動などがそれにあたる。また、毎日13:50～14:00までの10分間を、「ファンタイム(Fun Time)」として、ALTを中心としたスタッフや国際交流委員会の児童による、全校TV放送を位置付けているほか、総合的な学習とのタイアップで、国際交流活動とふるさと活動の両面から、各学年毎にテーマを決めて外国人

に英語で話す「フレンドリータイム」を年1回実施している。

小学校英語導入の初期から意識的に取り組んできた小学校が、現在もお積極的な活動を続けていることは、小学校における英語教育のありようを考える上で、大きな指針となるであろう。その蓄積は必ずや、他校においても役立つはずだからである。小学校英語の「教科化」はかなり大きなハードルを越えなければならないはずであるが、そのためには、こうした長年の実践を積み重ねた学校の景観に学ぶ必要があるし、だからこそ、多くの実践例が可視化され共有されることが望まれる。

Let's Enjoy LECS vol.02
Laboratory of English Communication Skills

TOPICS

いま、小学校の英語は…

～ 小学校英語の現場レポート②～

このコーナーでは、特長的な英語活動を実施している小学校をご紹介します。

1) 成田市立成田小学校(千葉県)

1996年度、文部省(当時)より研究開発学校の指定を受けて「英語」科を設置。現在は1年次で年70時間、2～6年次は年80時間実施している。

キーワードは「20分間モジュール」と「参道活動」

成田小学校の英語教育の最大の特徴は、「20分間モジュール」と呼ばれるユニークな授業形式にある。成田小学校では英語科の授業を毎日20分間ずつ行っている。江村教頭は、「言語習得には何よりも反復練習が必要でし、子どもを飽かさせないために20分授業を毎日行うスタイルは効果的です。教師が思わず日本語で話してしまうアクシデントも防げます」と、その効果を強調する。ちなみにALTが週3回、日本人教師が週2回という配分だ。

もうひとつの特徴は、地域の特性をいかした「国際交流活動・参道活動」だ。小学校の近くには成田国際空港があり、小学校の前にある成田山参道には外国人観光客が頻繁に往来している。そこで、小学校では各学期に1回、参道を歩いている外国人を教室へ招いての交流活動(低学年～中学年)と、実際に参道へ出て自分から外国人に話しかける参道活動(高学年)を行っている。コミュニケーション実践の場で、「うまく話すことができた」「もう少し話したかった」「自分の考えをうまく伝えられなかった」といった経験を積むことは、子どもたちにとって英語学習を続ける良いモチベーションにもつながっている。

特色ある授業のレベルを維持するために欠かせないのが、毎週木曜日の14時20分から行っている教師研修だ。この席でALTと日本人教師は次の週の授業について、子どもたちの状況も考慮しながら指導案に修正を加えていく。これが翌年の授業計画となる。「今年より良いものを」―職業意識の強さと誇りが伝わってきた。

授業の流れ	授業の様子
<ol style="list-style-type: none"> 1. グリーティング 2. ウォームアップ 3. プレゼンテーション 4. ブラクティス 5. アクティビティ 6. グリーティング 	<p style="font-size: x-small; margin: 0;">研究主任の岸先生のご協力を頂いて、4年生以外の授業計5クラスを見学させていただいた。</p> <p style="font-size: x-small; margin: 0;">まず見せていただいたのは6年生のクラス。最初に全員で「We Are The World」を歌っていたが、何度か歌っているらしく歌詞を見ない子も目立った。その後は身近なもののイラストと英単語のカードによる「単語当てゲーム」を行っていたが、内容はかなりレベルが高かった。</p> <p style="font-size: x-small; margin: 0;">5年生のクラスでは、参道活動の前準備として菓ようかんや招き猫を紹介する表現を学んでいた。次回は自分が紹介したいものを一足持ってくるように、という宿題が出されていた。</p> <p style="font-size: x-small; margin: 0;">1年生のクラスではペアをつくって、「How many in your family?」の表現を使ってお互いのカードに書かれた家族構成を知るゲームが始まった。子どもたちが飽きないように、先生は合間合間で人気アニメのキャラクターのイラストを使う工夫をしていて、子どもたちの笑い声が絶えなかった。</p> <p style="font-size: x-small; margin: 0;">2年生のクラスでは体の部位に関する表現を練習。子どもたちが積極的に挙手する姿は、学校が重視する「ビッグボイス、アイコンタクト、オープンマインド」をまさに地で行っていた。</p> <p style="font-size: x-small; margin: 0;">3年生の授業も含め、全体的にテンポがよく、楽しい雰囲気を感じられた。先生の入念な準備と授業中の心配りもあって、子どもたちにも「明るさ」があふれていた。全体的に授業のレベルが高いと感じたが、子どもたちは英語を使った授業にすっかり慣れている様子だった。</p>

【小中連携】

小学校では、成田中学校と連携してカリキュラムをつくっている。成田中学校では、それまでの総合的な学習の時間35時間分を英語科に充て、年間140時間実施している。また、少人数学習を実施しており、中学2年生からは習熟度別に行っている。

教頭 江村 司先生のお話

1996年度に英語科をスタートさせたときとはとにかく手探り状態でカリキュラムをつくっていた記憶があります。コミュニケーションをとうとする態度を養うことが大事であり、とにかく「外国人を見て、逃げない子に育ってほしい」と願っています。

研究主任 岸 幹忠先生のお話

「教員はエンターテイナーであるべき」と常に心がけて授業を行っています。コミュニケーション能力は決して英語だけで養えるものではないので、本校では全教科「楽しい大切」をテーマとして取り組んでいます。

IV. 問題点と今後の課題

今回の「新学習指導要領」によって、小学校における英語教育は新たな段階に入ったと言える。しかしながら、危惧される問題点は決して少なくない。

2020年の小学校3・4年生の「外国語活動」（年間50時間）と、5・6年生の「外国語科」（年間75時間）の完全実施には、さまざまな不安要素が指摘されてきている。

まず中学年の「外国語活動」は現状の高学年における「外国語活動」同様、担任主導で行われる予定である。しかし多くの小学校教員はいまだに自分の英語力の不足を自覚している。ALTとのチーム・ティーチングの活用が奨励されているが、その体制が整っていない地域も多い。また、文部科学省は高学年の「外国語科」は専科教員による授業を望んでいるが、それが実現できるかどうかは未知数である。2015年10月に示された「言語能力の向上に関する特別チーム」の資料には次のことが書かれている。

○ 小学校の中学年では、主に学級担任が外国語指導助手（ALT）等とのチーム・ティーチングも活用しながら指導し、高学年では、学級担任が英語の指導力に関する専門性を高めて指導する、併せて専科指導を行う教員を活用することにより、専門性を一層重視した指導体制を構築。小学校教員が自信を持って専科指導に当たることが可能となるよう、「免許法認定講習」開設支援等による中学校英語免許状取得を促進。英語指導に当たる外部人材、中・高等学校英語担当教員等の活用を促進。

○ 2019（平成31）年度までに、すべての小学校でALTを確保するとともに、生徒が会話、発表、討論等で実際に英語を活用する観点から中・高等学校におけるALTの活用を促進。

また、授業時間の確保をどうするか、という問題もある。中学年においては、これまでゼロだった「外国語活動」の時間が35時間に、高学年においてはこれまで35時間だったものが倍の70時間になる。全体の授業時間は削減される傾向のある中で、この時間の捻出は決して容易ではない。文部科学省もその点には留意して、弾力的な授業運営を提案しているが、成績評価を伴う「英語科」において、足並みの揃わないアクティビティが可能かも疑問である。2016年5月の「小学校部会におけるこれまでの議論のとりまとめ(案)」には以下のようにある。

○ 前述の調査結果や小学校現場の取組の現状を踏まえると、短時間学習については、授業時数内外で様々な教科も含めた取組が行われており、全ての小学校において、外国語に特化した短時間学習を一律に行うこととするのは困難な状況にある。このため、年間70単位時間における一定の短時間学習の在り方を横並びで求めるのではなく、ある場合には45分授業を60分授業の扱いにして、その中の15分を短時間学習として位置付けることや、また別の場合には外国語の短時間学習を2週間に3回程度実施する、さらに別の場合には夏季、冬季の長期休業期間において言語活動を行うなど、地域や各学校の実情に応じた幅のある柔軟なカリキュラムの設定が必要であると考えられる。

- 中学年においては、年間35単位時間、週あたり1コマ相当の外国語活動を、短時間学習で実施することは困難であり、小学校の教育課程全体を見通した「カリキュラム・マネジメント」が必要であると考えられる。
- 以上を踏まえた検討とともに、担当する教員が、その指導内容の決定や指導の成果の把握と活用等を責任を持って行う体制整備が必要であるといった観点から、教員養成、教員研修及び教材開発に関する条件整備が不可欠である。

その上で、担当者の資質は、何よりもまず「英語嫌い」を生み出さないための絶対条件であり、中途半端な形でのスタートは、将来における不安要素であることは言うまでもない。前掲の「言語能力の向上に関する特別チーム」資料にもそのことについての記述がある。

- また、小学校における外国語教育の導入に当たっては、平成30年度以降の移行期間における教育課程の編成・実施に当たっての留意事項と必要な学習内容とを早期に明確にするとともに、そのために必要な教材の開発・整備や、小学校高学年の教科化に対応した指導の充実の観点から、養成・採用・研修を通じた小学校教員の専門性向上の取組とともに、中・高等学校の英語の教員免許を所持する小学校教員や退職教員による専科指導、外国語が堪能な外部人材による学級担任とのチーム・ティーチングなど、専門性を一層重視した指導体制の構築が必要である。

さまざまな問題点を抱えながらも、小学校の英語教育は新たな段階を迎える。今まさに、文部科学省は新学習指導要領に則った教科書を開発しており、また各教科書会社も検定を通るべく教科書の作成に余念がない。明確な指針がなく各自の工夫に頼らざるを得なかった「外国語活動」とは異なり、「外国語科」という教科として独立する以上、最も大切なのはやはり「教科書」であろう。当面、文部科学省が作成して無料配布する教材が中心となることは間違いないと思われるが、各教科書会社には、以上のような状況を踏まえ、新学習指導要領に則りつつも、現場に適合し、応用の利くような創意工夫が求められる。そのことは、日本の英語教育全体にも大きく影響してくるはずである。

<引用・参考文献>

- 「小学校学習指導要領」文部科学省 1998
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1319941.htm
- 「臨時教育審議会「教育改革に関する第二次答申」（抄）」文部科学省 1986
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/04070501/009/001.htm
- 「学習指導要領「生きる力」小学校学習指導要領」文部科学省 2008
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/gai.htm
- 「学習指導要領「生きる力」新学習指導要領 小学校学習指導要領」文部科学省 2017
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm

「外国語教育」文部科学省 2017

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/index.htm

「小学校の新たな外国語教育における補助教材 (Hi, friends! Plus) の作成について (第5・6学年用)」文部科学省 2016

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1355637.htm

「小学校の新たな外国語教育における補助教材 (Hi, friends! Story Books) 作成について (第3・4学年用)」文部科学省 2016

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1370103.htm

文部科学省「中央教育審議会教育課程部会 外国語ワーキンググループ(第1回)配付資料」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/_icsFiles/afielddfile/2015/11/09/1363330_5_1.pdf

文部科学省「外国語ワーキンググループにおけるこれまでの検討事項に関する論点 補足資料」 www.mext.go.jp/b_menu/shingi/.../1368720_4_4_2.pdf

文部科学省教育課程課・幼児教育課(著, 編集)『初等教育資料』2017年07月号, 東洋館出版社

文部科学省教育課程課・幼児教育課(著, 編集)『初等教育資料』2015年08月号, 東洋館出版社

文部科学省 教育課程部会 言語能力の向上に関する特別チーム(第5回) 小学校部会におけるこれまでの議論のとりまとめ(案) 2016年5月12日

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/074/siryo/attach/1368818.htm

教育課程部会 言語能力の向上に関する特別チーム(第1回) 配付資料資料10 外国語科・外国語活動における目標、指導内容等

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/siryo/_icsFiles/afielddfile/2015/10/29/1363262_10.pdf

文部科学省小学校外国語・外国語活動 平成30年度使用新教材ダウンロード専用サイト」2017 <http://mext-next-kyozai.net/>

ベネッセ教育研究所 WEB版 VIEW21 [小学版] 教育情報レポート ～小学校英語活動 http://berd.benesse.jp/berd/center/open/syo/view21web/syo_english/2005/08/s_en08_rep

岐阜県大垣市立中川小学校HP <http://www.ogaki-city.ed.jp/nakasyo/index.html>

松本青也, 高橋美由紀, 山岡多美子, 開隆堂編集部 2003『小学校英語活動用テキストSunshine Kids Book 1』開隆堂

松本青也, 松川禮子, 山岡多美子, 高橋美由紀, 開隆堂編集部 2003『小学校英語活動用テキストSunshine Kids Book 2』開隆堂

大杉正明, アレン玉井光江, 木下美子, 富田祐一, 東京書籍 2003『小学校英語活動・国際理解 Junior Horizon Hi, English! Book 1』東京書籍

大杉正明, アレン玉井光江, 木下美子, 富田祐一, 東京書籍 2003『小学校英語活動・国際理解 Junior Horizon Hi, English! Book 2』東京書籍

渡邊時夫, 中村美幸, 佐藤令子, 永井淳子, 三省堂編集部 2004『小学校英語活動用テキスト KIDS CROWN スタンダードコース』三省堂

渡邊時夫, 宇土泰寛, 片桐多恵子, 久埜百合, 佐藤令子, 酒井英樹, 永井淳子, 中村美幸, 三浦邦子, 三省堂編集部 2004『小学校英語活動用テキスト KIDS CROWN アドバンストコース』三省堂

東後勝明, 小泉清祐, 河野典子, 角田明, Bronner, S., Merner, T., 光村図書出版株式会社編集部 2004『小学校英語活動用テキストJUNIOR COLUMBUS 21 BOOK 1』光村図書

東後勝明, 小泉清祐, 河野典子, 角田明, Bronner, S., Merner, T., 光村図書出版株式会社編集部 2004『小学校英語活動用テキストJUNIOR COLUMBUS 21 BOOK 2』光村図書

- 文部科学省 2009『英語ノート1』 教育出版
文部科学省 2009『英語ノート2』 教育出版
文部科学省 2012『Hi, friends! 1』 東京書籍
文部科学省 2012『Hi, friends! 2』 東京書籍
文部科学省 2012『Hi, friends! 1 指導書』 東京書籍
文部科学省 2012『Hi, friends! 2 指導書』 東京書籍
大津由紀雄, 江利川春雄, 斎藤兆史, 鳥飼玖美子 2013『英語教育、迫り来る破綻』ひつじ書房
バトラー後藤 2015『英語学習は早いほど良いのか』岩波書店

〔東京成徳大学 子ども学部紀要〕7号(平成29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、原稿枚数の中にも入れること。
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・頁の順にするすこと。
《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

青柳 祐美子	東京成徳大学子ども学部准教授	英語・英米文学
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
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
小原 由美子	東京成徳大学子ども学部教授	比較保育学
刀川 啓一	東京成徳大学子ども学部特任教授	生活科教育・総合的な学習教育
時田 明子	東京成徳大学子ども学部特任教授	社会科教育
富山 尚子	東京成徳大学子ども学部教授	認知発達心理学
長野 麻子	東京成徳大学子ども学部准教授	音楽学、音楽教育学
水枝谷 奈央	東京成徳大学子ども学部非常勤講師	保育学、子育て支援
善本 眞弓	東京成徳大学子ども学部教授	保育学、子育て支援、玩具論
野田 日出	新渡戸文化短期大学生活学科講師	保育学、音楽教育
山路 千華	白鷗大学教育学部講師	保育学

東京成徳大学 子ども学部紀要 第7号

発行日	2017年12月22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