

東京立正短期大学紀要

第 45 号

目 次

- バンクシーという名の社会現象（前編）…………… 有 泉 正 二 （1）
- ひなぎく
雛菊の花が咲くとき：映画『トツィー』に見る虚構の中の現実
…………… 奥 下 香 （19）
- 健全育成のための放課後プログラムの在り方について… 戸 澤 正 行 （42）
- 地域連携における児童発達支援センターの役割と課題
～都市と地方の施設を事例として～…………… 前 嶋 元 （70）
- 共修「日本事情クラス」の課題を考える
— 接触場面における日本人学生の言語行動に着目して—
…………… 松 本 明 香 （81）
- 家族や親族をこえた「地域」によって支えられる子育て
～ソーシャル・キャピタルの視点を取り入れた保育士養成
カリキュラム構築に向けて～…………… 三 國 隆 子 （106）
- 対人場面におけるあいまいさへの非寛容が精神的健康に及ぼす影響
— 統制不可能事態への対処を媒介として—…………… 横 尾 瑞 恵 （117）
- 《編集後記》…………… （135）

2 0 1 7

東京立正短期大学

バンクシーという名の社会現象（前編）

有 泉 正 二

0. はじめに

2013年10月からの1ヶ月間、ニューヨークの街はグラフィティ・ライター「バンクシー（Banksy）」の話題で持ちきりとなった。日本に住む私たちは、ニューヨーク・タイムズなどのニュースサイトや公式ホームページ、あるいはフェイスブック、ツイッター、インスタグラムといった個人のSNS画像を通じてニューヨークのフィーバーぶりを知ることになる。その一ヶ月間、大勢の人々がバンクシーを目指してニューヨークの街中を歩き回り、スマートフォンのマップに表示される位置情報のピンを頼りに、バンクシーのもとに集まることになった。

ただしく言えば、人々は「バンクシーがここに来た」(Banksy was here.)という痕跡を目撃するために、街中を歩き回っていた。発見されたその場所は情報の拡散によってその日からしばらくの間「聖地」のごとく変貌し黒山の人だかりで、そこに居合わせた人々は全員と言ってよいほどデジタルカメラやスマホを手に取り写真を撮っている。しかも観光地のような光景がそこに広がっていて、記念にすべく「バンクシーと自分」のショットを撮って公開している。

バンクシーは、別の日には別の場所に「現れた」。だから、この光景は日を追うごとに増殖していくことになる。くり返しになるが、その場所に残る痕跡は、エアゾールスプレーで彼が描いたと思われるステンシル画、ただそれだけである。その場にバンクシーがいるわけではない。

エアゾールスプレーを利用した屋外でのドローイングやペインティング行為が「グラフィティ（落書き）」ではなく「ストリート・アート」と呼ばれ、クールでハイセンスな優位カテゴリーとして眺められるようになってすでに久し

い。歴史を振り返ってみれば、1980年代のニューヨークで有名になったストリート・アーティストにキース・ヘリングやジャン＝ミシェル・バスキアがいる。日本でも、ヘリングやバスキアの作品がプリントされたTシャツなどを好んで身につけたりグッズを所有している人々が少なからずいる。ヘリングに至っては、コレクションが美術館で公開されているほど人気がある¹⁾。

その後1990年代に入って西海岸に登場したバリー・マッギーやカウズをストリート・アーティストの第二世代と考えれば、バンクシーは20世紀の最後に登場し世界中で名が売れ、今でも活躍している第三世代にあたる。和多利浩一によれば、第二世代以降は再びメディアや商業主義から距離を取るスタンスに変わり、とりわけバンクシーは、徹底的な匿名性と戦略的なヴァンダリズムが際だった特徴だと言える（ユリイカ：74）。

そのため、バンクシーに関して私たちが唯一知っていることは、彼がイギリス南西部の都市ブリストル出身ということだけである。アートに対する眼差しで見れば、作品を知って作家に関する知識を求めるのは自然なことであり、『ユリイカ』（2011年8月号）の特集に付けられたタイトルのように、バンクシーに対して「バンクシーとは誰か？」という問いが立てられるのは不思議なことではない。ただし、人々は彼が誰であるのか、その匿名性を暴きたいと思っているわけではない²⁾。バンクシーに対して私たちは、匿名性によって彼に活動を維持させ、しかもそのヴァンダリズムにむしろ期待すらしているのだ。

しかし、これは立ち止まって考えるべき事態である。バンクシーに限らず、街に描かれているグラフィティのほとんどが「匿名のヴァンダール」である。描くことが禁止されているような公共の場所に「落書き」をすることが「公共物汚損（ヴァンダリズム）」で、器物損壊の罪に問われる。グラフィティ・ライターたちは、罪に問われないように人知れず目立たない時間帯を選び姿を隠す。そして、自分の所有地ではない屋外のある場所に書かれるグラフィティは、別のグラフィティ・ライターによって「上書きされる（going over）」か、通常、所有者または管理者によって「塗り消される（whitewashed）」、限りある運命の中にある。あるいは書かれないよう街中には「落書き禁止（Post No Bill, No Graffiti）」の看板や監視カメラが設置されることもある。「匿名のヴァンダ

ル」であるグラフィティに対する私たちの認識には、このような排除や根絶を目的とする既存の規範的フィルターが存在する。

しかし私たちは、ストリート・アートに対して一律にこの規範的フィルターを使用していない。ヘリングやバスキアも、はじめはニューヨークの街角に出没する「匿名のヴァンダール」であった。現在ほとんどの人が彼らの商業化された作品だけを見ているので、かつての不法行為を知らず、商品の購入＝非社会的行為の容認という意識は全くない。

一部プリントされている作品があるとはいえ、バンクシーは街に描く現役のグラフィティ・ライターであり、彼の行っていることは、「自らの存在を明らかにせず」「人知れず」「他人の所有地・所有物に」「許可無しで描く」行為である。だが、バンクシーにおいてもまた、規範的フィルターの例外あるいは停止という事態が起こっている。私たちは「悪の片棒を担いでいる」とは全く認識せず、ストリート・アート作品として彼を許容している。実際にプリストルの街中では、バンクシーが制作したであろうものをいくつも見つけることができる。バンクシーのグラフィティはプリストルの地域が公認し、街中で保存されている野外展示作品のように存在し続けている。

その同じバンクシーが、先ほど「フィーバーぶり」と書いた半年後、2014年3月のニューヨークではほとんど痕跡を辿ることができなくなっていた。その理由の一つは、ストリート・アートだったはずのバンクシーが、「落書き以下」のように扱われていたからである。つまり、通常行われているグラフィティへのそれとは異質に感じられる「塗り消し」や「上書き」を通じて、バンクシーに出会うことになった。本稿では、このような違いに着目してプリストルとニューヨークで起こった「バンクシー現象」を辿ることで、グラフィティやストリート・アートに対する社会認識の形成過程や規範的フィルターの転換などについて分析していくことにする。また本稿は、紙幅の都合により二部構成のかたちをとり、この前編では「プリストルのバンクシー」を分析対象とする。

※本編で頻繁に引用する著作物は、以下のように省略して記すことにする。

ユリイカ＝『ユリイカ』8月号 特集「バンクシーとは誰か? 一路上のエピグラム」

青土社, 2011年.

HSB = スティーブ・ライト著, 小倉利丸・鈴木杏子・毛利嘉孝訳『Banksy's Bristol HOME SWEET HOME』作品社, 2012年.

BBL = Paul, Gough (ed). *Banksy, The Bristol Legacy*, Redcliffe, 2012.

1. バンクシーの語られ方：バンクシーの〈ヴァンダリズム〉

落書きがその罪に問われる「器物損壊」とは他人の所有物を故意に壊すことを指すが、まっさらの壁にスプレーで文字を書かれるこの「ヴァンダリズム」が「汚損」と表現されるように、グラフィティに関しては「汚い」という社会的な眼差しがある。また、グラフィティがストリート・アートと対比されるときには、「下手」というのが一つの指標として利用される。たとえば、グラフィティとはスタイルを持ったアルファベットの文字列であるという知識がなくても、国内外でグラフィティを見慣れていない人でも、「落書き」に対してはこの判断基準によることが多い。確かに、手間暇をかけて完成度の高い、技術的に優れた巨大な壁画（スプレー画）を見たときに、それを「上手い」という意味で私たちが「アート」と呼ぶことに疑問を持つ人は少ない。ただし、その反対の意味、すなわち技術的に劣っているからグラフィティを「下手」と言っているという見極めは難しい。「アートではない」グラフィティは、はじめから「下手」と決まっているかのような認識のされ方をしている。

バンクシーの得意とするステンシルは、型紙にエアゾールスプレーを吹きかけるもので、ちょうど影絵や切り絵のように黒単色でもアートっぽく上手に見えるスタイルである。そのため、本人の意図とは無関係に、バンクシーのヴァンダリズムはこの見かけ上の特性でストリート・アートと認識されている。つまり、「汚い」と「下手」から距離を置かれている。ただし、ここで重要なことは、彼のステンシル画のアート性（上手さ）について詳細に語られているコメントにはほとんど出合わないということである。むしろ、バンクシーを語るときに、人は「社会」を語りたくなる。あるいは、バンクシーを通じて無自覚に、だが自分自身が社会を語る資格がある、バンクシーは社会を語るに足ると

思われている。本稿では、ある傾向性が示されている人々の評価、価値判断、審美眼などを含めてそれを社会認識と呼ぶが、社会を語るときに人々を対象に対する自らの習熟度や自分自身の事柄を棚上げにするという点にも特徴がある。言い換えれば、社会認識は「当事者的非当事者性」（非当事者でありながら当事者であるかのように語る傾向性）と「非当事者的当事者性」（当事者でありながら多数派の見解を取り入れ代表させる傾向性）の間を行きつ戻りつするのである。

グラフィティに対する私たちの社会認識には、まずはじめに規範的フィルターが存在する。そしてその作動により、グラフィティは負のサンクションを伴い「ヴァンダリズム」として判断される。通常、ヴァンダリズムが「公共物汚損」あるいは「自己顕示欲の現れ」として見られる場合は、次の二つの点に由来する。一つは、社会インフラ・歴史的建造物などの公共財に描く非社会的行為という点。二つ目は、人が描けそうもないような危険な場所あるいは立ち入り禁止の場所に描く非社会的行為という点である。

グラフィティはスタイルが工夫されたアルファベットの文字列であるが、グラフィティにはヴァンダリズムという非社会的な意味が付与されるため、社会認識としては、スタイルよりも描かれている場所が認識を発動させる要因になっている。言い換えれば、社会認識の側の私たちは、グラフィティが書かれた社会の中で、直接的に書いたり私有物に書かれたりする当事者ではないが、社会の一員として街中を行き来する限りにおいてこれまで見ていた景色が変わり、見たくないのに眺めることになる立場にいるからこそ、非社会的なものとしてヴァンダリズムを認識するのである。

そこでバンクシーに目を転じると、バンクシーを通じて社会を語るには、もう一段この認識からのジャンプが必要になってくる。非社会的行為であるはずの公共物汚損や自己顕示欲といったヴァンダリズムを超えて、あるいはその認識を抑えて、ある種の〈ヴァンダリズム〉の意味を社会的行為として正当化しなければ、私たちはバンクシーから「社会的なるもの」を語ることはできない。だが、一体どのようにして非社会的な「罪」を無効化し、正の意味を付与して賞賛することになるのであろうか。

バンクシーを通じて社会を語ろうとするとき、グラフィティとバンクシーは峻別される。このときまず持ち出されるのが近代社会に特徴的な目的合理的認識、すなわちその行為に「意味があるかないか」である。グラフィティが「落書き」としてイメージされるとき、それは「意味の欠如した記号」がひたすら書かれる「意味不明な」状態を指し、書かれる壁（支持体）によって生じる意味や書かれる場所の文脈が一切無視されていることが、ヴァンダリズムの「罪」につながることになる。この「場所を考えず無節操に書く」という認識から、グラフィティはローカルな仲間内（グラフィティ・ライター同士）への依存度が高いだけの、迷惑な非社会的行為以外の何ものでもなくなる（ユリイカ：46-47）。

このようなグラフィティ認識に対して、バンクシーを語る人々に共通する考え方は〈有意味なヴァンダリズム〉、すなわち「文脈の書き換え」「意味の転換（転用）」「意味の操作性」という点でバンクシーを評価している。たとえば、いとうせいこうはバンクシーのストリート・アートを「落首」や「借景」になぞらえているが（ユリイカ：48）、本稿でもこの区分を参照点にして〈正当化されるヴァンダリズム〉の意味を追跡していくことにしよう。

落首（または落書）とは平安時代から始まる匿名の戯歌であり、人目につきやすい場所に看板が立てられたり、権勢家の門や壁に貼り付けられたりするなどの特徴がある。ヴァンダリズムとしては、まさに風刺・嘲弄・体制批判に意味が見いだされることになる。

バンクシーのヴァンダリズムを落首的観点から見た場合、第一に反資本主義が挙げられる。「バンクシーは本来誰の所有物でもない自然や都市空間……を囲い込んで私物化しようとする権力や社会システム……の価値と存在に疑問符をつけて嘲笑し、その意義を問い直す。……資本主義の見えない支配の檻から、私たち自身を解き放つ日を夢見ているのだろうか」（ユリイカ：208）。反資本主義は、近代以降の資本主義を指しているため、近代社会の産物である管理社会、商業主義、アメリカ的娯楽、格差社会などへの批判も読み込まれる。

とりわけ反広告運動とバンクシーは同調しているように見られている。もともとバンクシーの出身地であるブリストルが反広告運動の盛んな街であったよ

うなのだが (HSH : 50 - 52), 反広告運動はビルボードの広告を時にウイットに富んだり, 時に怒りのスローガンに作り替える。まさに落首がそうであったように, 風刺や批判のメッセージは細心の注意を払って元の広告と相容れないようにデザインされて大衆に受け取られることになる。

先ほど, ヴァンダリズムに対する非社会的な眼差しの発動は描かれている場所が要因になっていると説いたが, 風景を眺める立場からの認識に基づけば, 広告もまたその「無節操さ」から十分にヴァンダリズムな非社会的意味をもつと考えることもできる。広告は一方的に私たちの公共空間に侵入してくる。私たちは消費社会の過剰な広告メッセージを受動的に眺めさせられるが, それに抗う手立てすらない。バンクシーによれば, 広告は「金持ちの破壊行為 (チェックブック・ヴァンダリズム)」(HSH : 52) なのである。仮に風景が誰のものであり誰のものでもないとするれば, 広告とグラフィティは同等の行為として相殺される。そして, それを指摘しているバンクシーの〈ヴァンダリズム〉は, 文脈を書き換え人々に気づきを与えているという意味において〈有意なヴァンダリズム〉ということになるのである。

反広告運動以外にも, バンクシーにおける落首的な「文脈の書き換え」や「意味の操作性」は, 反戦・反米・反グローバリズムとして指摘される。バンクシーの有名なステンシルに『まちがった戦争 (Wrong War)』や『ミサイルを抱きかかえる少女 (Bomb Hugger)』がある。これはイラク戦争やテロ対策に対して, 風刺的に戦争の無意味さ・ばからしさを示している。また, 1973年にピューリッツアー賞を受賞した報道写真『ベトナム戦争 - 1972年』に写る少女 (米軍のバム弾で火傷を負い泣きながら全裸で逃げだし道を走るベトナムの少女) をモチーフにした『Napalm』というステンシルがある。バンクシーのステンシル画では, 少女の右手をミッキーマウスが, 左手をマクドナルドのドナルドが握っている。この作品は, 以下のような解釈がなされている。

……ヴェトナムにはマクドナルドのハッピーミールについてくる玩具やディズニーのキャラクターグッズを製造するスウェットショップ [搾取工場] があり, そこでは若い女性たちが時給六セントで働かされていたという。そうした背景を考えると,

グローバリゼーションのシンボルであるミッキーマウスと دونالدに手をつかまれた少女が連れてゆかれる先はスウェットショップなのではないかと思えてくる……。 (ユリイカ：165 括弧内引用者)

社会の暗部に目を向けさせる〈ヴァンダリズム〉は、私たちの認識の中で一定程度正当化される。一見私たちの社会を支えているように見えながら見えないうところで私たちを監視したり、あるいは私たちの幸せが別の人々の犠牲の上に成り立っていることを、「意味の転用」によって〈ヴァンダリズム〉が教えてくれるのである。

ただし、監視カメラの先に「監視カメラ」をステンシルした『なに見てるの？ (What Are You Looking At ?)』などに出会うとわかるように、バンクシーの〈ヴァンダリズム〉は社会に対する強い拒否感の表現とは感じられない。むしろ、彼のスタンスは報復 (revenge) であるという (ユリイカ：112)。報復の場合、最も効果的なのは相手が予期せぬ奇襲攻撃である。『今は笑うがいい (Laugh Now)』は、バンクシーの代表的なモチーフであるチンパンジーのステンシルなのだが、チンパンジーが胸に下げるプラカードには「笑えるのは今のうちだ、いつか笑われる番がくる (Laugh now, but one day we'll be in charge)」というメッセージが書かれている。擬人化されたチンパンジーの意味をここで確定することはできないが、本稿にとって重要なのは次の点にある。おそらくチンパンジーが向けるメッセージの相手は「人全般」であると受け取ることができる。言い換えれば、誰かの「無知」を嘲笑う、どこかにある「罪」を見通しているようなこの〈落書〉は、誰が見ても「当事者的非当事者性」と「非当事者的当事者性」の間を行きつ戻りつする社会認識を発動しやすい〈ヴァンダリズム〉になっており、私たちに対して社会を語る契機を与えてくれるのである。

そして、このようなバンクシーの〈ヴァンダリズム〉に対して正の意味が付与されるのは、まさしく〈落書〉がそうであるように〈ヴァンダリズム〉の場所性にある。バンクシーの存在が世界的に知られるようになったのは、イスラエル軍が占領するパレスチナの隔離壁にバンクシーが描いた『壁の向こう側に

はビーチがある』『風船で空を飛ぶ少女』『壁を超える長いはしご』である³⁾。これらの作品は人が描けそうもないような場所に描かれているのだが、「危険な=自己を誇示する」身勝手な落書きとは認識されない。バンクシーの有名なステンシル『マイルド・マイルド・ウェスト』がブロックパーティへの警察介入批判として読み込まれているように、その場所固有の歴史や社会的状況に即してものをつくるという「サイト・スペシフィック」な特徴があると、その〈ヴァンダリズム〉はプラス評価の対象となってくる。

また、バンクシーはニューヨークの近代美術館MoMAやメトロポリタン美術館、ニューヨークとロンドンそれぞれの自然史博物館、ロンドンのテートモダン、大英博物館、ブリストル美術館などに無断で自分の作品を展示する反アート至上主義的な活動でも有名であり、社会システムが最も象徴されている空間に批判的な作品を投下するという点からは「システム・スペシフィック」(ユリイカ：126)とも言えるが、公共財へ向かう気持ちが汚損を目的としているものとは認識されていない。むしろ、公共財への〈ヴァンダリズム〉を通じて間接的な人間関係が構築され、作品展が開催されるなどコミュニケーションが生じている点でも彼の「罪」が無効化されているのがわかる⁴⁾。

このような〈ヴァンダリズム〉の場所性に関しては、いとうが挙げた二つ目の参照点である「借景」という側面も無視できない。借景とは、庭園外の遠山や樹木をその庭のものであるかのように利用することを指す。「壁を浮き立たせるということが重要で、だからこそバンクシーは、日本の借景のように描く場所をきちんと選ぶ。この壁ならばこれを描く」(ユリイカ：53-54)。

ただし、ここでも私たちは社会認識が発動する点に注目してバンクシーを見なければならぬ。バンクシーが描く場所を選んでいるという指摘は頷けるが、しかしそれは、「壁が浮き立つ」から、言い換えればその場所が「作品として見栄えがする」ところだから、あるいは政治的意味合い(この場所はかつて・今・こんなことが起こっている)に基づいているからだという解釈は、一度保留にする必要がある。社会認識からすれば、描かれた後で生じる「意図せざる結果」としての意味があるはずなのである。

2. ブリストルのバンクシー

バンクシーの地元と言われているイギリス南西部の都市ブリストルはロンドンから高速バスで2時間半の距離にあり、18～19世紀の建築物が建ち並ぶとても美しい港町であるが、メイン通りの一つパーク・ストリートの風景から坂の街という印象も受ける。ブリストルは、今や〈バンクシーの街〉になっている。仲間たちの証言が収録された非公式ガイドブック『Banksy's Bristol HOME SWEET HOME』や『BANKSY The Bristol Legacy』などの著作物、さらに「Banksy Bristol Tour」といったスマートフォン用アプリの存在が証明しているように、ブリストルの街がバンクシーの〈ヴァンダリズム〉を受け入れていることがうかがえる。

もちろんバンクシーの行為がはじめから社会的に容認されていたわけではない。バンクシーも落書き^{グラフィティ}であり、そのヴァンダリズムは公共物汚損という非社会的行為であった。『Banksy's Bristol HOME SWEET HOME』によれば、バンクシーに対する社会認識の変化が顕著に表れたのは2003年5月だと推測される(HSH:81)。当時、水辺に設置されたセクラ・フローティング・ナイトクラブの船体側面にバンクシーのタグが書かれたことでヴァンダリズムの議論が起こった。「セクラは、顧客にこのタグをどうしたらいいのか投票を求めると、圧倒的多数が保存を求めた。けれども、市議会は上塗りしてタグを消してしまった。セクラは、港湾局を相手取った犯罪的損壊を追及する法的手続きを取りやめた」(HSH:81)とある。

このやりとりから、〈ヴァンダリズム〉が正当化される契機について注視してみると、まず、当事者であるはずのバンクシーが全く登場していないことに気づく。動き出すのはセクラと市議会(港湾局)、言い換えればブリストルという社会の中で「当事者的非当事者性」と「非当事者的当事者性」を持つ者たちなのである。タグが書かれたということ言えば、セクラは当事者である。しかし、顧客に投票を求めそれに従ったことで、セクラの主張には非当事者の傾向性が強く反映されていることになる。この「非当事者的当事者性」をもってして、バンクシーの保存、つまりはヴァンダリズムとして問わないことを表明し

たことになる。

一方、市議会は所有者の観点からすれば非当事者であるが、まさしくこの社会において最も規範的フィルターの行使可能な「当事者的非当事者性」でもってタグを公共物汚損と見なし、グラフィティのように塗り消しの扱いをした。いわばここで、社会認識の二つの側面である「当事者的非当事者性」と「非当事者的当事者性」が具体的な立場に基づいて反目することになる。さらに、セクラは当事者性を発揮して市議会を犯罪的損壊だと訴えようとしたが、結果的にセクラが訴訟を取りやめ「非当事者的」な態度を保ったことで、二つの社会認識が拮抗した状態のまま維持されることになった。ここではまだ、バンクシーのタグは〈有意なヴァンダリズム〉でも〈正当化されたヴァンダリズム〉でもない。そして、タグはすでに塗り消されてしまっているのである。

バンクシーの〈ヴァンダリズム〉が有意味で正当化されるのは、この後である。非当事者的でもなく非当事者性も全く持たない真の当事者であるバンクシー自身が、規範的フィルターに基づく塗り消し行為の「ヴァンダリズム」性を決定的にした。バンクシーは塗り消された場所に再び、今度はステンシルで『死神(The Grim Reaper)』を描き、「できることなら彼をおびき出し、今度こそは懲役刑になりますように」(HSH:81)と、彼=市議会の非当事者性に反する当事者的な塗り消し行為を「罪」として主張し、セクラの当事者性と非当事者的な社会認識の両方を正しいものとして支持したのである(写真1⁵⁾)。

このような二段階のステップによって、バンクシーを見る眼差しにかかる規範的フィルターは無効化され、社会認識としてバンクシーの〈ヴァンダリズム〉は正当化されることになっていったのである。ただしこれは、社会認識としてバンクシーを判定した結果というよりは、バンクシーが社会認識を判定した結果だ(バンクシーが正しいと判定した方が社会認識として残った)ということである。



写真1

〈バンクシーがお墨付きを与えたバンクシーに対する社会認識〉という、この奇妙な〈ヴァンダリズム〉現象に対して誰も違和感を持たなくなるまでには、もう一つの出来事があった。2006年、パーク・ストリートと市議会が面したフログモア・ストリートに面した性病クリニックのビルの側面に、バンクシーのステンシル『窓の淵にぶら下がる裸の男 (Hanging Man)』が出現して、再び〈ヴァンダリズム〉の議論が起こっている (HSH:91)。バンクシーによってバンクシーのステンシルは社会認識として正当化されたのだが、非難されたはずの市議会議員 (当事者の非当事者) の側が、今や進んでバンクシーの〈ヴァンダリズム〉を擁護することになる。ある市議会議員は、バンクシーの作品を残すために署名運動を始めた理由として「芸術的なクオリティ」を挙げ、次のように語っている。

「多くの市民はストリートアートとヴァンダリズム (公共物破損行為) を見分けることができていると思う」……。「住人がバンクシーの作品を支援する限り、作品は残すべきです。なぜ市議会はこのような作品を、多くの人が楽しみ、残してほしいと願っているものを、多くの費用をかけて消さなくてはいけないのでしょうか？ それは予算の無駄使いじゃないでしょうか」。(HSH:91)

市議会がオンライン投票を行い市民にバンクシー存続の是非を問うた結果、投票した500人近い市民のうち97%が保存に賛成したという。本稿の議論においてここで注目すべきは、圧倒的な支持を示す数値よりも認識の新しいフェイズが生じていることである。それは、これまで規範的な社会認識に基づいて当事者的な部分を強調して塗り消し活動をしていた市議会が、一転して今度は保存の是非を市民に委ねるなど非当事者的な活動によって自身の非当事者性を正当化しているという局面である。ここから、バンクシーに向かう眼差しに「非当事者的非当事者性」が成立し、それは「アート認識 (審美眼)」と等しくなる。

しかし、グラフィティである限り、これはあくまでも「根拠のないお墨付き」にすぎない。その理由は、異議を唱える保守党議員の言葉に端的に示されてい

る。バンクシーの容認は、プリストル中の人々にヴァンダリズム＝非社会的な汚損行為のライセンスを与えたに等しくなり、バンクシーを出し抜こうとする人々を助長し、汚損行為が増長されることになるだけだというのである(HSH：91)。ただし、私たちが気づくべきは、規範的な認識に基づいて主張したこの議員の不可解さである。プリストル・ラジオに出演した際、彼は視聴者にこうも話している。バンクシーの作品はアートではない、なぜなら「これなら私でもできる」(HSH：81)と。バンクシーのステンシルに対するこのような認識はまさにグラフィティ・ライターのものである。つまり、当事者性を持つ者としてこの議員は発言している。バンクシーに反目するためには、もはや当事者の位置しか認識の余地が残されていないと言えるかもしれない。アート性を持ち出して非当事者的な審美眼も問題視することで、今や当事者的な規範的フィルターは「当事者的当事者性」を持つ「バンクシーのライバル」(非社会的なヴァンダリ)と近似的な位置関係になってくる。結果的に、この『窓の淵にぶら下がる裸の男』は今でもプリストルの街中に存在しているのが⁶⁾、壁に描かれた当事者であるクリニックも市民同様に保存を求めている。そのクリニックの発言の中にも、これまでの議論で見えられた認識の特徴が如実に現れている。

私たちが性病クリニックということを踏まえた上で、この作品がいかに一般的に適切かということを説明するために。私たちはバンクシーにメールを送りました。すると、彼は、このビルが性病クリニックであるとは気づかなかったけど、それはとてもおもしろいと思ったという返事を送ってきました。彼は、この作品をすぐには消してほしくないと書いていました。だから、私はすぐに、たとえ殺されると脅迫されてもこの作品を守る、という返事を送ったんです！(HSH：91)

この発言においてまず注目すべきは、当事者であるクリニックがわざわざ説明をするという点である。「何を」に当たるのはバンクシーの〈ヴァンダリズム〉が「一般的に適切か」であるが、では一体誰に説明する必要があるのだろうか。現状では、バンクシーを支持する市議会に説明する必要はない。描き手であるバンクシーに説明する必要もないであろう。説明する相手は前出の保守

党議員あるいはバンクシーのライバルであり、所有者が所有物の壁に〈ヴァンダル〉されたステンシル画を守るために、「塗り消し」や「上書き」とったヴァンダルな行為をされないように説明する必要があるのである。しかも、バンクシーに対する彼らの当事者的な態度を否定するために、およそグラフィティに対する評価としては首肯しづらい「一般的に適切か」という判断基準を持ち出している点も、認識において非当事者性が優位である証拠になるであろう。

さらに、この「一般的に適切か」という表現は、性病クリニックという場所性において、不倫相手・肉体関係を思わせる「裸の男」であるからこそ、この〈ヴァンダリズム〉は正当化されるのだという主張が含意される。いわばこの場所には、バンクシーのこの作品だけがふさわしいという限定的な意味が付与され、他のヴァンダルな行為を否定する役割も果たしている。

二つ目に注目すべきは、当事者であるクリニックの使命感である。バンクシーのステンシルであろうとなかろうと、「匿名のヴァンダル」を受けた当事者は、所有物の壁をどのように扱おうと基本的に自由であるはずだが、わざわざバンクシーにメールをする、つまりは彼の行為に応答することで、彼の〈ヴァンダリズム〉は無意味なものではなくなる。そして、発言の最後に出てくる「殺されると脅迫されても」という表現は単なるたとえかもしれないが、このステンシルを巡る議論の中で「容疑者」として該当するのは、やはり社会規範かバンクシーのライバルしかいない。最終的に、壁にステンシルを描かれた当事者のこの発言を通じて、バンクシーは社会やグラフィティから守るべき「ストリート・アート」となるのである。

ただし、当のバンクシー自身は「すぐに消してほしくない」と言うほど、自身のステンシル画が消える運命にある、すなわちこれはただの無意味なヴァンダリズムでグラフィティであると自己認識している。また、描いた壁が性病クリニックだとは気づかなかったのであれば、ステンシル画と病院とのサイト・スペシフィックな関係は偶然にすぎなかったことがわかる⁷⁾。

サイト・スペシフィックな意味やアート性はあくまでも非当事者性が生み出した社会認識の産物である以上、バンクシー自身の発言に基づいて、今一度バンクシーが「匿名のヴァンダル」であると認識し直し、そのステンシルを現地

で実際に目にするならば、「どうやってこんなところに」という場所性とその手段に疑問と驚きが生じてくる。『窓の淵にぶら下がる裸の男』は、プリストルの目抜き通りとも言えるパーク・ストリートにかかる橋からちょうどよい高さの目線で眺められるのだが、橋の向かい側に位置するクリニックの壁には足場にできるようなものは何もなく、描かれている場所は下の道路から5m以上の高さがある⁸⁾（写真2）。バンクシーにおける場所性は、壁の垂直さや窓の高さ・配置など、壁そのものの特異性や建物の構造的特徴、街の地形などにバンクシー自



写真2

身が驚き何かを発見した結果に違いない。私たちが社会認識においてこの種の場所性と手段とはほとんど言及しないほどステンシルが〈その場に馴染んでいる〉のであればあるほど、それは彼が描く前に景色の見え方を相当理解できていることを物語っている。バンクシーの〈ヴァンダリズム〉は、綿密なロケハンに始まり、環境の理解と創意工夫から生み出されている。もはや街中でストリート・アートとして正当性を認められ、〈ヴァンダリズム〉と表現する必要もなくなったプリストルでのバンクシーの特徴は、「すべての人の目にとまる」ということになり、それは街を歩く者にとって必ず目に飛び込んでくる、しかし街に溶け込んでいる〈風景〉の再発見に等しくなる。

3. 次回に向けて

2007年、バンクシーは『ライフル狙撃 (Sniper)』という作品をアッパー・マードリン・ストリートにある小児病棟の向かいの壁に描くためにプリストルに戻ってきたと言われている (HSH: 123)。この作品は、いかにもバンクシーらしいウィットに富んだ図柄で、狙撃兵の後ろにいる少年が紙袋でパンと音を出し驚かそうとしている姿であり、描かれた後はプリストルの街で保護対象

リストに挙がっていた。そうであるはずなのに、バンクシーのライバルによって、このステンシルは「黒塗り」されてしまっている（BBL：134）。

アッパー・マードリン・ストリートは、パーク・ストリートの坂道を登り切ってプリストル・カレッジのところで右手に曲がると緩やかな下り坂になる道で、まさしく「すべての人の目にとまる」ような街並みになっている。その中でも特に目にとまる壁（店舗の二階部分）に『ライフル狙撃』は描かれていたため、逆に「黒塗り」はまさしくヴァンダルを想起させ、「汚い」と認識されるものとなっていた。

しかしその場所が、2012年に再びステンシルで「上書き」されることになった⁹⁾（写真3）。この「上書き」がバンクシーのものであると認識されると、誰も汚損としてのヴァンダルだとは見なさない。そうやって、壁に単体で残るステンシルがあると、どこか私たちはそこに風景として〈バンクシー〉を見てしまうようになってゆく。



写真3

だが、ニューヨークでのバンクシーは〈ヴァンダリズム〉として正当化されなかった。それどころか、汚損としてのヴァンダルとすら認識されない扱いを受けたのである。ただし、バンクシーはバンクシーで、プリストルの地とは違う「場所性」によって社会認識を操作していたとも思える。この点を明らかにすることが、今回の課題になってくる。

〈註〉

- 1) ニューヨーク5番街にあるユニクロの旗艦店 (<http://sprzny.uniqlo.com/jp/>)、山梨県北杜市にある中村キース・ヘリング美術館 (<http://www.nakamura-haring.com/index.html>) など。
- 2) 2016年9月、イギリスのメディアDaily Mailは、バンクシーの正体が地元プリストルの音楽グループ「Massive Attack」の3Dこと、Robert Del Najaの可能性があると

と報じている。(http://www.dailymail.co.uk/news/article-3769115/Is-real-face-Banksy-Massive-Attack-member-named-shadowy-graffiti-artist-investigator.html : アクセス日2017年1月22日)

- 3) いずれも untitled であるが、作品を区分するために写真には名称が付けられている。
- 4) 2005年5月に、大英博物館の古代ギリシャ・ローマ関連の展示室にこっそりおいた壁画の断片(ショッピングカートを押す人間と槍の刺さった牛の図)は、その後大英博物館にコレクションされることになった。また、2009年に開催された「バンクシー vs プリズトル美術館」展には1日で4000人、12週間で30万人の入場者があり経済効果は1000万ポンドとも言われている。天使の彫像の頭からピンク色のペイント缶をかぶせたとてもヴァンダルの行為も美術館内で作品として展示されていたにもかかわらず(写真4)、当時のプリズトル・イブニング・ポスト紙(2009年9月1日)には、美術館前に行列する大勢の人々がバンクシーにもじって「THANKSY !」というプラカードを掲げている写真が掲載されている(BBL : 87)。
- 5) この写真を撮影した2014年9月には整備のため船が停泊しておらずステンシルもなかったのだが、掲示されていた周知ポスターでも、セクラのアイコンとして「死神」が利用されていた。
- 6) 2007年、バンクシーの初期作品が市議会の職員によって上塗りされ消されてしまったことを受け、市議会はすべてのバンクシー作品を保護することを決め、上塗りした職員をヴァンダルと見なした。これ以降、バンクシーの作品をうっかり消してしまわないために、グラフィティを消すために雇われていた従業員たちに対してアート講座が行われている(HSH : 81 - 83)。
- 7) 市議会の向かい側という場所性からシステム・スペシフィックな批判的理由の推察も不可能ではないが、その真意は定かではない。
- 8) 『窓の淵にぶら下がる裸の男』は友人から作業工程が明らかにされている。この作品は、他人の所有地であるにもかかわらず業者に依頼して日曜日に足場と覆いが取り付けられ、通行人から全く見えない状態で作品が描かれたようである。また、バンクシーはその作品のデザインに十分時間をかけ、周囲の環境にどう馴染むか研究したり、測定器を使ったとされている(HSH : 60)。確かに窓のステンシルは完璧な複製になっており、位置も大きさも高さもよく考えられている(写真5)。
- 9) 『女王のダイヤモンド婚(Still Sane)』と呼ばれているこの描き換えられた作品は、イギリスのミュージシャン、デヴィッド・ボウイが1972年に制作したアルバム『ジギー・スターダスト』の40周年を記念して、女王をデヴィッド・ボウイのイメージで描いた作品だと言われている(HSH : 124)。ただし、顔にペイントが施された図柄は1973年のアルバム『アラジン・セイン』のそれである。なお、この作品はバンクシーではなく Incwel が描いたという記述もある。“Free Street Art Trail and

Central Bristol Map” (<http://www.stanfords.co.uk>：アクセス日2014年8月13日。
※2017年1月30日確認時には同HPにマップの掲載はない)



写真4



写真5

健全育成のための放課後プログラムの 在り方について

戸 澤 正 行

はじめに

私は、これまで30年あまり、自治体の職員として、児童福祉法上の児童厚生施設である児童館や、同法の放課後児童健全育成事業を行う放課後児童クラブ（以後、多くの自治体で一般的な呼称である「学童クラブ」という）の運営を担当してきた。それと並行して年長児童専用の施設（年長児童とは13歳～18歳未満の児童＝主に中高生）や、子育てデイサービス施設（乳幼児親子の居場所となり、保護者と子ども自身からの相談を受け専門機関や関係機関に繋ぎ、さらに緊急一時保育等の子育て支援を行う施設）について、企画・開設準備を行ってきた。

これらの経験の中で私は、全国各地の自治体で実施している、児童館を中心とした放課後プログラムから、学校内学童クラブと他の自由参加児童を対象にした放課後プログラム（全児童対策と呼ばれることもある）の変遷を知る機会を得た。そして、今また、私の勤務する自治体で、これまでの児童館と児童館内の学童クラブを中心とする小学生の放課後プログラムから、学校内での超大型学童クラブ事業と放課後の居場所事業（放課後子供教室事業を含む新たな事業）へと移行していく過程を、現場で体験する機会を得ている。

また一方で、私は、この数年、東京立正短期大学で「児童館・学童クラブの機能と運営」「児童館・学童クラブの活動内容と指導法」という講義を担当している。これは、児童館や学童クラブの職員である児童厚生員や放課後支援員の資格を取得するために、健全育成とは何か、放課後プログラムはなぜ必要なのか、具体的な施策や社会的な役割、運営内容など、様々な角度から児童館と

学童クラブについて学ぶものである。

この講義を、より学生に理解されやすく充実させる準備を進める中で、私は、乳幼児の発達や乳幼児の保護者に対する子育て支援については、様々な文献に取り上げられ、その社会的意義は十分理解されているものの、学童クラブや児童館等、小学生の放課後の過ごし方についてはあまり触れられているものがないことを、改めて感じた。また、自分のこれまでの仕事を振り返り、児童館と学童クラブの成り立ちや現状、今後の方向性等について、両者の相似する部分、異なる部分を考察する機会ともなった。

本稿の中で、小学生の放課後の過ごし方はどうあるべきか。行政や社会はどのような援助ができるのか、実務者としての現場の事例も交えながら改めて考えてみたい。国の政策と自治体の施策の関係も踏まえ、学校教育と連携し一体感をもって「放課後のプログラム」に臨む方向を、児童館のもつ小学生を育てる機能、学童クラブの生活の場としての機能、それぞれに着目して考察したい。

1. 小学生の放課後プログラムを取り巻く現状

誰もが子どもの育ちにとって大切と考える「遊び」について、そのための時間、空間、仲間が減少しているという、いわゆる「三間の喪失」を耳にして久しい。また、遊びの内容そのものも、野原や団地の裏庭、路地裏で、自然と親しみ、想像力や創造性を高め、人間関係を深めることのできた「集団遊び」や「体験遊び」等から、いつでもどこでも一人でも行え、時間も自己の都合で自由に決められる、DS等の携帯型ゲームが主流になりつつある。

高度経済成長期に急激に進んだ都市化は、大都市への人口集中を促し、そこでは、住宅や道路、交通機関等のインフラが優先され、子どもたちの身近な場所から遊び場を奪っていった。また、都市化と連動して進んだ核家族化、少子化は、その後の好景気や長引く不況など経済動向が変わっても進展を続け、子どもたちの遊ぶ時間は益々減少し、遊び仲間も少人数化し、固定化している。もはや、1970年代前半まで存在していた「ちびっ子ギャング」のような、地域で群れ集う子どもたちを見る機会は少ない。児童館の中では、意図的に職員

から、子ども自身が「遊びたい」「身体を動かしたい」「自由に何かを作りたい」という気持ちを引き出すため、子どもたちに働きかけ、漸く一部の子どもが、その時出会った子どもたちとボール遊びをし、集団遊びを楽しむ。多くの場合は、職員が用意したプログラム（「〇〇タイム」「〇〇づくり」などの行事）に参加するだけで、自分から仲間を作ることはしないことが多い。この後、何度も述べることになるが、ほとんどの子どもは自由な時間があれば携帯型ゲームをすることを望む。保護者は、携帯型ゲーム機を、外出時の移動や待ち時間の際に「間を持たせるため」、また、「他の子どもが所持している」等の理由で、子どもに買い与える場合が多い。こうして、「遊び」は変質し、「三間の喪失」はさらに拡大している。

2016年9月現在、A君は公立小学校の3年生。1年生の弟とともに学童クラブに所属し、共働きの両親と4人家族である。4月当初は、当該の学童クラブが利用登録のキャパシティを超えていたため、（この自治体では、待機児童を減らすため学童クラブのほとんどに定員を設定せず、施設の育成面積で受け入れ数を決めている。ちなみに学年に関わらず児童1人当たりの育成面積は1.65㎡である。）入会待機となっていたが、引っ越しによる退会児童が出たため、5月から週あたり4日以上の子育てが必要という入会要件で入会が承認された。彼は、放課後の時間を安全に過ごさせたいという保護者の考えで、4月から学童クラブの代わりに、英語塾、学習塾、スポーツクラブに通っていた。これが5月からは、週4日間、学童クラブに来所したうえ、それまでの塾などに継続して通うこととなった。せっかく習慣となった学習機会を失くしたくないと保護者は考え、さらに、彼のほかに、まだ入会できず待機となっている3年生が複数いるため、週2日以上のお休みが続くと退会勧告を受ける恐れがあると考えたためである。3年生になると、ほぼ毎日が6時間授業のため、3時すぎの下校となる。下校後はすぐに「おやつ」の時間になる。学童クラブにとって「おやつ」は、栄養補給であるとともに、子どもたちに楽しみを与え、仲間意識を持たせ、集団の中での各自の役割を自覚してもらうなど、大切なプログラムである。「おやつ」の時間が4時ごろ終了し、後片付けの当番など済ませ、

A君は、ようやく児童館の来館児童や同級生と遊び始められる。しかし、遊び始めてすぐにお稽古・塾に行くため、学童クラブを出なければならぬ。彼が平日、自由に遊べる時間は10分程度である。

塾やお稽古、スポーツクラブの練習で自由に遊ぶ時間をほとんど持たない子どもは多い。また、遊ぶ時間があっても、集団遊びなどの共通の遊び体験や知識、遊ぶための人数がそろわず、さらに遊ぶスペースがないため、DSなどの携帯型ゲーム以外に遊び経験を持たない子どもも多い。「トランプ」や「ボードゲーム」「コマまわし」「けん玉」など、高学年なら誰もが知っていた屋内遊びも、経験がないためルールや使い方を知らない子どもが多いのである。また、子ども集団の減少から、同じ遊びを同じ集団で長時間楽しむ、という経験が少ない。遊びが続かないのである。児童館で「人生ゲーム」のような終了までに1時間以上かかり、且つ、各自の役割が必要なボードゲームを出すと、途中で飽きて投げ出し、細かな部品も片付けられないため、職員に注意されている姿をよく見かける。昨年、近隣小学校のPTAの企画でゲームソフトの開発者を招いた保護者向けの子育て講演会が開催され、その中で、講師は、「同世代に遊び仲間が少なく、遊ぶ時間や場所も少ない、働く両親と触れ合う時間も少ない現代では、バーチャルリアリティー（仮想現実）の世界こそ、子どもの成長や親子の絆を深める大切なツールである。」と話していた。今、子どもの遊びを取り巻く現状は、このようになっている。

次に、小学生を対象とした子育て支援の現状はどうなっているのか。この数年、国や地方自治体は、出産費の補助、幼稚園就園費の補助、中学生までの医療費の無償化など、各世代に向けた子育て支援の施策や少子化対策を実施している。それにもかかわらず、少子化に歯止めはかかっていない。そればかりか、今後も少子化は進展すると予測されている。（総務省統計局「国税調査結果」調べ）実際に私の勤務する自治体では、この30年間余りで、0～14歳人口が4分の1まで減少している。（自治体の人口約56万人のうち、0～14歳は55,682人 小学生に該当する5～11歳は25,240人—2016年4月現在—当該自治

体調べ)

そのため、近年、過疎化の進む地方だけでなく、都心部の一部では小・中学校の統廃合が行われているが、周辺都市部でも同様に統廃合が始まり、単学級の学年も増加している。

この少子化の進行と連動するかのようになり、従来の発達障害に加えて、クラス内の仲間や教師とうまくコミュニケーションの取れない子や、ちょっとしたことで切れやすい、極端に多動であるなど、いわゆる「気なる子ども」の増加も指摘されている。

この少子化や特別支援児の変化の一方で、保育園や学童クラブの登録児童は増加し続けている。私の勤務する自治体の公立学童クラブ登録児童数は、1990年代までは2000人前後で推移していた。しかし、2005年以降になって徐々に増え始め、2016年現在、登録児童数は約4100人、2020年には6000人を超えることが予測されている。保育園に至っては、待機児童数の多さから「緊急保育対策本部」が設置され2017年度、新たに認可保育園を20ヶ所以上建設することが決定している。

これらの背景には、バブル景気の崩壊以降の長引く景気の低迷により家計の厳しさから母親も働かざるを得ない状況、労働人口の確保・男女平等という観点から女性の社会進出を促す国の施策、価値観の多様化によるひとり親家庭の増加など、様々な要因があると思われる。いずれにせよ、幼児の保護者の半数以上が幼稚園ではなく保育所への入所を希望し、幼稚園でも夕方遅くまでの長時間プログラムを望む声が多いと聞く。この自治体では、小学生の1年生から3年生の半数近くが学童クラブに登録されている。4年生以上の学童クラブへの登録数は全体の5分の1に満たないが、これは、子どもたちが自立し、保護者が子どもを信頼して学童クラブに行かせないのではなく、学童クラブの施設数やキャパシティが足りないため、入会要件を満たす入会指数が不足してしまうためである。

先日、ある児童館に併設される学童クラブの次年度の最大受け入れ数を70名から102名に増員させるため、11月下旬から翌年3月中旬まで、学童クラブは運営しつつ児童館を休館してそのための改修工事を行なうと、近隣小学校に

ポスターを掲示した。すると、何人かの保護者から、今いる「潜在的学童クラブ入会希望者」には、どのように対応するのか、という要望が出された。潜在的な学童クラブ希望者とは、現在の70名というキャパシティでは入会要件を満たせず、入会できないことが分かっているため、そもそも入会申請をしていない保護者を指すことのようにであった。そのような家庭の子どもは、放課後、児童館へ行くことで放課後の安全な時間を保障されていた。夏休みや冬休みの平日は、児童館で昼食をとる「ランチタイム」というプログラムを利用することで孤食（一人きりで食事をとること）になることを防いでいた。児童館は、学童クラブの補完的役割を担っていたのである。学校の校庭開放は週に2日間で、工事期間に学校が休業している冬休みも含まれるため、それらの子どもの放課後の時間を行政はどのように面倒見てくれるのか、ということであった。

以前なら、子育ては家庭、教育は学校と言われ、その間の足りないと思われる部分に地域住民が加わる程度であった。しかし、今、保護者は、放課後の子どもの育成を、行政をはじめとする社会全体に支援してほしいと期待しているのである。

まだしも学校教育に関しては、行政が中心となって、教員の研修制度・受験制度・各世代の指導要領の改訂など、毎年多くの審議会が持たれ検討されている。また、一部の自治体では、教育委員会の中に地域と学校を繋ぐ部署を設け、保護者向け講座や親子キャンプ、地域有志が学校教育をサポートする地域による学校支援等の事業を行っている。しかし、保護者の望む放課後プログラムとは、日々の安全な生活、安心して参加できる日常活動など、毎日の子どもたちの居場所をどうつくるか、ということである。このような放課後の子どもの過ごし方については、一昨年出された「放課後子ども総合プラン」で示された全児童対策や、今回の「子ども子育て支援新制度」の中で学童クラブの機能について触れられてはいるものの、各自治体に委ねられており、基本的には親の責任で、その親がより多くの選択肢を持てるようにすることが大切としている自治体は多い。

2. 放課後プログラムとしての学童クラブ・児童館の成り立ちと相互 関連

児童福祉という考えが我が国に導入されたのは、太平洋戦争後のアメリカによる占領期と言われている。それまでの児童保護法から児童福祉法が成立したのも昭和22年、児童館等の児童厚生施設の設備や運営基準ができたのはその翌年であった。封建社会から続く家父長制や身分階級が色濃く残っていた戦前から数年、敗戦後の荒廃した町の復旧や戦災孤児の保護に追われる中、未来の社会を担う子どもを育てる、全ての子どもを対象に、子ども一人ひとりの個性や可能性を最大限に発揮させるための、我が国の未来に向けた希望として「児童福祉法」は生まれたのである。「健全育成」という、それまでにはなかった理念もこの時代に誕生し、その理念を具体化する施設として児童館もこの法の中に明文化されたのである。

しかしながら、保育所や養護施設のように児童館は、すぐには建設が進まなかった。私の勤める自治体でも、1960年代の後半になってようやく児童館の設置構想が生まれる。朝鮮戦争による特需から高度経済成長に至る戦後の復興が確立されるまで、理想や理念の具現化は困難だった。戦災孤児やいわゆる浮浪児の保護に追われて、陽の当たらなかつた、子どもの生活を豊かにするという「児童厚生」や「健全育成」に行政が目を向けられる時代になったともいえる。

当時の児童館で行われていたプログラムを見ると、卓球やドッチボール等の運動系は今とあまり変わらないものの、「読書会」「書道講座」「拓本をしよう」「百人一首大会」など、これは遊びなのか、学習なのか判別しづらいものも見られる。まだ、子ども自身で「遊び」や「遊び集団」をつくるのが盛んにおこなわれていた時代に、意図的に大人が関わり、学校とも異なるものを子どもに提供しようと試行錯誤していたことがうかがえる。

一方で、高度経済成長政策は、一次産業から二次産業への転換、工業地帯の創設など産業構造の変化や、それに伴う東京、大阪など大都市への生産人口の移動を促した。いわゆる「都市化」である。集団就職、就職列車という現象が

生まれ、義務教育を終えた若者が大量に都会に送り出された。また、この世代は戦後のベビーブームで生まれた団塊の世代でもあった。生産人口の集中化により、大都市ではそれら地方から来た若者同士の結婚・出産が増え、大都市では、就学した小学生が下校後、帰宅しても保護者がおらず、常に自宅のカギを身につけている「かぎっ子」を生み出した。他方、地方では過疎化が進むとともに、出稼ぎと呼ばれる農家の男性の都市部への季節労働が常態化し、農繁期に託児が不可欠な家庭も出現した。

これらへの対応として、都市部では共同保育という保護者自身の手による形態で「学童保育」が各地に生まれていった。この「学童保育」を行政の施策として実施する自治体も増えていった。その際、この「学童保育」は法的に整備されていなかったため（学童保育が放課後児童健全育成事業として「児童福祉法」6条の3第2で定められたのは、児童福祉法が成立してから半世紀後の1997年、この運営に関して厚生労働省から「放課後児童クラブガイドライン」が出されたのは、さらにそれから10年後の2007年である）児童館の施設や設置法を活用する自治体もあった。職員採用時の要件を児童館職員と同様にする、職員配置を児童館と共有する。児童館内に学童クラブを併設し、運営を一体化するなどの手法がとられた。また、農村部では、農繁期の乳幼児の託児を中心に、子育ての支援をする「乳幼児施設」として児童館の制度を活用する事例も見られた。

このような背景とともに、「遊び」は、本来、子ども一人ひとりの自由な行為であり、大人が指導することではないという社会的認識もあり、遊びによる児童の健全育成を機能の主としていた児童館は、必要不可欠な福祉施設という社会的認知度を得ることが困難な時代が続いた。しかしながら、多くの児童館は、施設ごとに、あるいは自治体の施策や方針を受けて、時代や社会の要望に柔軟に対応していくことになる。少子化の中で、子育て支援、養育困難家庭への支援の必要性が取り上げられると、児童館は、「遊び」とともにその機能として行ってきた乳幼児親子対象の事業や地域連携の事業を「子育て支援」「子育て地域づくり」として実施するようになった。

私の勤務する自治体でも、子育て支援は、1980年代の幼稚園就園準備の幼

児教室からスタートし、徐々に対象と内容を拡充し、2歳児グループ・3歳児グループなどの定例クラブ活動が盛んに行われるようになった。しかし、このプログラムは乳幼児親子の一部参加にとどまっていたため、より多くの、できれば全ての対象親子にサービスを届けるため、1996年、このスキルを活かし、自治体内全ての施設で、現在も続く「ひろば事業」に転換した。これは、今、児童虐待の予防にも繋がるとして、乳幼児を持つ保護者や関係機関からは高い評価を受ける事業となっている。

また、地域づくりについては、当初から地域連携は進めていたものの、1996年からは、その施設数を活かし、小学校区域を単位として、学校長・保育園長・保健師等と児童館の関係行政機関の連携を核とし、PTA、町会や自治会、民生児童委員、主任児童委員、青少年委員等をメンバーとして取り込み、子育て環境の向上や子どもを通じた地域づくりを進めるための「地域子育てネットワーク事業」を全館で進めており、児童館の中核事業となっている。

一方、公設公営が主の現在の学童クラブは、大都市児童館の聡明期とリンクして生まれてきた。集団就職など高度成長時代の大都市への若者の集中は、その後、適齢期になった彼らの結婚、第二次ベビーブームへとつながり、核家族化を促進した。共働き家庭も増加し、先にも挙げた「かぎっ子」と呼ばれる放課後留守家庭児童も増えていた。当初、社会的にも今以上に「子育ては親の責任」という姿勢が強かったためか、公設公営での放課後を過ごす施設はあまり建設が進まなかった。そうした中、保護者自身による「学童保育運動」が始まり、「共同保育」という形で、その運動は次第に全国的な広がりを見せるようになった。その成果とともに、社会状況の変化から利用を希望する家庭も増え、徐々に地方自治体が運営する公設公営の施設が増えていったのである。

しかし、今、少子化と相反するかのよう利用者が増大し、従来の公設公営の運営体制（施設規模や施設数、職員数）では運営が困難となってきている。特別支援児の育成についても、益々、要望は高まっている。私の勤務する自治体では、1960年代、全国的にも早い時期に公設公営化が進み、それらは当初、学校内や公園の一角で運営されていた。1970年代後半から児童館との併設が

始まり、新規に児童館が建設されるたびに学童クラブがその施設の中に移設され、定員50名、自力通所可能な軽微な特別支援児2名まで、という基準が長年続いていた。しかし、2007年、入会希望者の増大から定員制は廃止され、施設規模で受け入れるようになり、学童クラブは42小学校に対し50か所までに増えた。現在、登録児童100名以上の学童クラブが11か所、1学童クラブの登録児童数の平均は約80名、入会要件を満たし、入会の希望があっても入会できない待機児童は88名いる。(2016年4月1日現在)また、特別支援児の受入れも、4名枠から施設によって6名、8名と増員してきたが、出生に対する特別支援児の比率が6.3%を超え(私の勤務する自治体調べ)、差別撤廃法が成立した今、特別支援児枠の見直しが迫られている。

その一方で、長引く不況から厳しい税収が続き、自治体の運営もこれまで以上に、効率や費用対効果を求められている。自治体経営の見直しの中で、学童クラブと児童館は、どのように保護者が安心するような形で小学生が放課後を過ごすか、という視点で見直しの対象となっている。このような背景から学童クラブは、先の「放課後子ども総合プラン」や「子ども・子育て支援新制度」にも取り上げられ、運営主体も自治体、社会福祉法人・NPO法人の委託運営から、一般企業、学習塾、スポーツクラブ、個人の参入など、大きく変化しようとしている。

こうした成り立ちからも分かるように児童館事業も学童クラブ事業も、社会情勢やその要望から成立し、その運営内容を適合させてきた福祉施設である。

そして、今、少子化対策として、子どもを産むこと、乳幼児の子育てを支援することに焦点が当てられている。行政は国も地方も、小学生以降については、学校教育に関しては論じても、放課後の生活までには手が回らない、あるいは、その重要性は理解していても「親の判断や価値観」「より多くの選択肢」が大切であり、より効率のいい施策を模索している。

しかし、子どもの成長にとって、小学生時代の6歳から12歳は、人の成長の中でもとりわけ重要な時期と言われる。児童福祉法はそのため、児童厚生施設の設置根拠に「健全育成」という言葉を与えているのである。今こそ、健全育成とは何か、どのようにして達成するのか真剣に問われるべきではないだろ

うか。

3. 児童館と学童クラブの固有の機能，運営方法等

それぞれの特徴を踏まえつつ，新たな放課後プログラムを構築するために，放課後プログラムの現状を担ってきた児童館と学童クラブの機能について確認しておきたい。

《児童館》

児童館に関しては，児童福祉法の制定以来，施設設備や運営内容について，その時々々の社会状況や施策に応じて国は，基準・通達・通知等を発してきた。安全で快適な遊び場の提供から始まり，「遊び」を含めた子どもの文化の伝承や指導，小学生だけでなく，乳幼児親子や中高生の居場所，子どもや子育てを通じた地域連携等，成り立ちでも記したように時代に合わせて機能が追加され，求められた機能が付加されてきた。そうした中，平成23年，児童館の運営や活動が地域の期待に応え，より向上されることを期して，全国の児童館の標準となるべく「児童館ガイドライン」が作成され，厚生労働省の局長通知として各自治体に発せられた。

児童館は，その特徴として，他の児童福祉施設と異なり，対象を特定しない。生まれたばかりの乳児から高校生まで，また保護者やこれから保護者になる予定の大人まで。障害のある児童もない児童も全ての地域の児童を対象としている。そのため，ソーシャルワークの手法を取り入れ，子どもの育ちを長期間フォローし，サポートすることが可能となっている。また，その特徴から，地域住民にとっては，気軽に自分のできる範囲で，得意な分野で活動できる，敷居の低いボランティア活動を可能にする施設でもある。

一方，対象を特定しない，という特徴は，「対象を特定してほしい」というニーズと相反する課題にも直面する。児童，と言っても乳幼児・小学生・中高生はそれぞれの特徴があり，異なる活動内容，発達課題を持つ。さらに，乳幼児と言っても，ゆったりと保護者と身体を接して過ごす乳児と活動的に室内遊

具で広い場所を動き回りたい幼児では、保護者の要求も大いに異なる。

中高生専用児童館を企画する際、中高生は中高生だけで活動したい、という特性を知った。ジュニアリーダー、異年齢とのふれあい、ボランティア活動など、中高生という、大人と子どもの端境期の彼らに体験させたいと思い、彼らの中にもそうした期待に応えたい、という部分はあったが、本当に寛ぎ自分を肯定できる場所は、同世代の中なのだ、と知った。

また、異年齢の混在は、プラス面はあるものの、同一のエリアを時間等で区切ったとしても、体格の違いから接触によるケガや事故、性的トラブルなどの可能性を内在し、その危険性を指摘する声も聞く。

ここでは、主に小学生の放課後プログラムとしての児童館の機能について考えてみたい。

第一には、子どもが健全に育つための子どもの活動を支援し、子どもに家庭と学校以外の居場所を提供するという機能がある。

児童館には、日々沢山の子どもが来館する。設置場所や施設規模にもよるが、今、私の勤務する施設（別の設置目的を持つ地域施設を併設し、学童クラブの登録児童数70名、床面積約500㎡、当該自治体内では比較的小規模の施設である。）を例にとると、平日の1日の平均利用者数は約170名。その内枠は、乳幼児が約25名 大人約30名 中高生1～5名 小学生約110名（うち学童クラブの出席児童は約60名）である。近隣の小学校の在籍児童数は約320名のため、おおよそ近隣小学校の3分の1程度の子どものみが毎日、児童館に来館していることになる。これはどの児童館に行っても聞くことではあるが、その年により学年による来館者数が異なる。ある学年に利用者数が偏る、という現象が起こるのである。近隣小学校の学年による在籍者数のバラつきや、中学受験する子どもの割合など、理由は色々と考えられるが、この児童館では、学童クラブの在籍児童がほぼ1、2年生のため、全体では1、2年生が多い。しかし、一般来館児で見ると6年生が最も多い。したがって、高学年は忙しいから児童館の利用は低学年が中心、ということも、一概には決めつけられない。地域差や学校による違いがある。

児童館は「遊び」の提供と指導を行う施設である。「遊び」は本来、子ども自身の欲求と工夫で行う行為である。しかし、世代間の交流や地域内の伝承が希薄になった今、遊びは意図的に伝え、指導を必要としている。先に述べたように、小学生の多くは、遊びの体験を持つ機会が少ないのである。児童館では、複数の子どもが関わるプレイワークを基本に、集団ゲーム・ボール遊び・ダンス等の運動的遊び・木や紙、布等の身近な素材を使った創作遊び・絵本の読み聞かせや囲碁将棋などの文化的遊びを、毎日、提供するほか、幼児期から学童期へスムーズに移行できるよう1年生だけの集団活動も行っている。

しかしながら、以上のような遊びの活動に参加するのは、ほぼ低学年である。来館者数は、先ほど記したように高学年が多い施設でも、こうしたプログラムに高学年は中々参加しない。高学年は、現在では、思春期に入る子どもが多く、その特性も思春期のものになっていることも要因のひとつと考えられる。スポーツやダンスなどの講座、児童館のまつり等イベント時の実行委員会やスタッフとしては来館しても、日常的に職員が指導する遊びに高学年が参加することは少ない。高学年に、仲間関係を広げ、低学年の子どもたちにも配慮して遊びを楽しませるには、違ったアプローチが必要になる。中学生以上なら、趣味や部活に関するおしゃべりだけでも有効ではあるが、高学年ではそれも難しい。特に男子の高学年は、携帯型ゲームで時間をつぶすことが多いため、それ以外の遊びがいかに楽しいかを示すことがポイントになる。広いスペースを、時間を決めて高学年専用にする。高学年女子だけのエリアを設定する。ちょっとした工夫で、特別感が生まれ、限られた時間に彼らはやってくる。当該自治体の小学生の中学受験についての詳細なデータは存在しないが、公立小学校と中学校の在籍児童の差を見ると5分の1程度が私立中学に進学しているようである。私の勤務する職場の近隣小学校ではもう少し受験率は高く3分の1程度である。

また、来館児童のほとんど（男子はほぼ100%、女子でも半数）が携帯型ゲーム機を持参する。この携帯型ゲームは、小学生に深く浸透している。「いつから持たせたらいいか」「小学生になったら購入するか」「周りの友達を持つようになったら持たせなければ『のけ者』にされるのでは」と悩む保護者はいても、持たせないという選択をする保護者は少ないのではないかと。

友達や遊び相手がないとき、低学年なら、職員に遊んでもらおうと、各部屋や事務室の職員のそばに来る。高学年の場合は遊び仲間が見つからない、仲間との遊びに飽きた、という場合、ほぼ全員が携帯型ゲームを始める。そこで、トランプ、花札、ボードゲーム等とそのスペースを高学年用に用意し、職員が機会を見て繰り返ルールを教え、付き合うことで、そうした遊びをする場面も見られるが、やはり大半は携帯型ゲームに夢中である。同じゲーム機、ソフトで遊ぶことで、仲間関係が成立し、通信機能でゲームを共有しているようである。

学校の中で放課後を過ごす場合、この携帯型ゲームなしで我慢できるのか、保護者が子どもを納得させられるのか、難しい問題である。今も携帯型ゲームで遊びたいが故に、放課後、自宅に保護者がいないにもかかわらず学童クラブを休む子どももいる。学校内で全児童対策事業を実施している自治体の職員に聞くと、携帯型ゲームを学校に持参できないため、学校から直接参加する放課後プログラムには参加しない、という子どもも多いと聞く。

第二には、個別ケース支援、小学生の保護者や家庭に向けた支援、という機能がある。個別ケース支援では、いじめや不登校、ネグレクトなど、いずれもまだ大きな問題にはなっていないが、(家庭では問題となっても学校や周囲に発見されていない等も含む) 何らかのケアが必要な場合に、児童館が果たしてきた機能である。

以前、館長をしていた児童館のことである。毎日のように児童館に来る高学年グループがあった。一見クラスの仲良しグループだったが、その中に、時折「ボール遊びをしていると、俺だけ狙われる」「カードゲームの対戦相手を誰もしてくれない」等と言い残して、仲間と別に、先に帰宅してしまう子どもがいた。ボール遊びの時、職員が近くで見ていると仲間と仲良く遊んでいるが、目を離すと同じことが繰り返されていた。職員間で相談し、一人ひとりの子どもの担当職員を決め、行動を確認し続けた。その結果、仲間はずれ(シカト)や暴言、ゲーム中の一人狙いなど、目立たないいじめ行為が確かにあることが判明した。仲間の一人がいじめの記録簿を作り、いじめの回数に応じた点数をつ

けていることも分かった。そこで、学校の担任と校長に情報提供し、学校と連携してこの件について対応することになった。その後、学校でも、クラスをまたいで複数の子どもがそのいじめに関与している事実が明らかになり、時間はかかったが、学校と家庭をつなぎ問題解決の一助を担えた。

また、別の児童館では、2学期になっても、1年生グループというプログラムで、他の子どもと協調して活動できない子どもがいた。職員から学校や児童館以外での様子も気になる、と相談され、当該の校長を通じて担任に聞くと、やはり、学校でも運動会の練習など学校の集団活動に参加できない、授業中も教科書に集中できていない、とのことであった。特別支援学級や特別支援学校には通っておらず、就学以前に発達支援相談等の行政機関にも関わっておらず、保護者も特に問題意識は持っていなかった。就学してから、学校内で少しずつ問題が出てきているものの、教師も保護者に伝えていなかった。担任や校長と何度か情報交換を行い、教師から保護者に現状を話し、教育委員会の療育相談を受けてもらうことになった。

児童館では子ども一人ひとりに応じた遊びの提供や工夫がなければ活動が成立しないため、こうした子どもが児童館に何回か来館した場合、職員は、これまでの経験や、仲間と関わらざるを得ない遊びの中で早めに気づくことが多い。まずは、様子を見て、その子どもに焦点を当てたプログラムや遊びを実施してみる。そこでその子どもが満足する遊びが提供できれば、その遊びを定期的に継続し、ほかの子どもと関われるよう配慮を続ける。学校や家庭での様子や変化を聞く場合もある。また、学校でも問題があると分かり、さらに支援が必要な場合は、学校の教師や家庭から相談機関につなぐのである。

第三には、地域ぐるみの子育てを実現するための地域づくりの機能がある。一人ひとりの子どもが生き活きと育つためには、個々の家庭や学校の枠を超えて、地域の様々な大人が関わるのが不可欠になっている。責任を持って暮らす様々な大人と出会う。身近な自然に触れる。いずれも子供の成長に大きな役割を果たす。このことを実現するためには、児童館の職員は、コミュニティワー

ク的手法を駆使しながら、地域の性格や特徴を把握して、そこに住む様々な大人と接することが肝要となる。保護者同士をつなぐ、保護者と地域の子育て協力者をつなぐ、学校を中心に保育所・幼稚園、図書館、保健センターなど関係機関をつなぐ。

こうした作業には職員の個々の力量や経験が必要になりがちで、地域による差も出やすい。そこで、公的な事業としてどの地域でも共通に使える「モデル」や「マニュアル」を作成し、地域の子育てに関する連携を図る場合も多い。定期的な「関係行政機関の連絡会」の開催。それを受ける形で、町会や自治会、商店会、民生児童委員等行政から委託された地域協力者、学校PTAの役員等が参加する「地域連絡会」の開催。また、地域の方が企画や編集に参加して作成する冊子「子育てニュースの発行」などである。どの小学校区でも同じように進められているからこそ、他の地域の活動が参考になり、より良い子育て環境をつくろうと、特色ある地域の活動が作られていくのである。

また、児童館のこれらの機能により、古くからあったその町の伝統行事が復活し、新たなコミュニティ行事が生まれた例もある。子どもや保護者が、正月に昔から続く「餅つき」や「どんと焼き」に参加し、その町のお囃子や歌を聴くなどの活動も、子どもにとっては様々な大人と出会う機会になり、地域の大人にとっては子どもを見守る気持ちの醸成につながる。共に自分の街に愛着を持つことに役立っている。

《学童クラブ》

先に示したように、学童クラブに関しては、国は当初、あまり関心を示していなかったが、大都市を中心に全国の自治体で行政が主導する施設が次第に増えてきていた。そうした中、少子化対策、子育て支援、男女平等の社会的要請から、保育所の延長として学童クラブも国の施策に入るようになった。2007年には、一定のサービスを確保するため「放課後児童クラブガイドライン」が、さらに2015年にはそのガイドラインから一歩進め、小学1年から6年生までの特性、指導の要点等まで、放課後の小学生を育成するとはどんなことか示した「放課後児童クラブ運営指針」が出された。また、「放課後子ども総合プラ

ン」でも、放課後プログラムの一つに挙げられている。

これは画期的なことである。国は、教育に関しては、細やかな指導要領を作成し、教育の一定水準を確保しようとしてきた。しかしながら、小学生の放課後プログラムに関しては、子どもの安全と保護者の安心の確保が主で、他のことにはあまり言及がなかった。そのことについては、日々の運営の中でも実感できる場合が多い。季節行事や毎月の誕生会などのイベントは、年間計画や保護者会で連絡し、それ以後も一人ひとりの保護者に子どもの役割や準備状況を月毎の「おたより」で伝え、子どもたちが楽しみにしている、と伝えてあるにも関わらず「明日は塾があるので休みます。」という連絡が来ることがある。子供の成長の中で、学童クラブで過ごす時間やプログラムの大切さが理解されていないのだな、と職員が残念に思う瞬間である。嫌がらずに学童クラブに行ってくれて保護者の希望する時間に、塾なりお稽古に出してくれさえすれば、保護者はそれで満足なのである。そのため職員も、いかに安全に過ごさせるか、親からのクレームが出ないようにするかが育成の主眼になっている。「放課後児童クラブガイドライン」でもまずそのことを基本においていた。しかし「放課後児童クラブ運営指針」では、そこから先、子どもの成長にいかに関与すべきか、学童期の子どもにはどんな特性があり、何が必要とされているのか、職員の役割や職場はどう運営されるべきかが、詳細に記載されている。これは、自治体や社会福祉法人でなくとも、誰もがこの事業に参入可能となったが故に、学童クラブの機能のあるべき姿の提示が必要になったための措置ではないか、とも思える。

そうはいつでも、学童クラブの機能の第一は、子どもが安全に過ごす生活の場の提供である。「放課後児童クラブガイドライン」でも国は、学童クラブの適正規模は40名以下とされていたが、新たな「放課後児童クラブ運営指針」でも、個々の子どもと職員が信頼関係を築ける規模は40名以下である。これまでの私の体験からも、それは概ね正しいと感じる。学年で下校時間も異なり、保護者の就労状況や塾・スポーツクラブ・お稽古などにより、施設からの退出時間も個々に異なる、さらに、当日の退出時刻の変更、出欠の変更のケースも

多い。学校から出席すべき子どもが予定時間に学童クラブに来所し、保護者の望む時間に正確に退出させるのは、この施設の性格上最も重要である。また、幼児的要素の強い小学校低学年と思春期を迎えた高学年が狭いエリアに混在する状況は、異年齢集団の利点もあるが、様々な危険も孕んでいる。意図的か否かは別にして倍近い体格の差のある者同士の接触によるけが、上下関係やグループ間の対立、性的トラブルなどである。

先に挙げたように、私の勤務する自治体の学童クラブの登録児童数は平均で約80名。100名以上の施設も11か所存在する。今後、学校内に移設した際は150名規模になると予想され、今年度から一部、150名以上の入会希望者がいる施設も誕生した。その施設には、特別支援児も8名入所し、開設当初は小さな事故も多かったと聞く。設備を整え、職員を増員しても、求められる子どもの安全や保護者の安心への要望は変わらない。

第二には、疑似家庭としての心のよりどころとなる居場所になることである。学童クラブは、今回の「運営指針」により、これまでの低学年+4年生という対象から、小学生へと拡大した。果たして小学高学年に集団での育成が必要か否かは別にして、幼児としての特性を残す1年生から、思春期に入り青年の第一歩を踏み出した6年生が同じスペースに混在することになった。年齢の離れた児童の集団の中で、一人ひとりの子どもの豊かな成長を図り、それぞれが気持ちよく生活できるようにするには、この集団を家族と見なし、各家庭で行っているように、その家庭独自のルール（約束事）を決め、生活に必要なお手伝い（各自の役割）や生活のリズム（行動のパターン化）をつくることが大切である。

これまでの経験では、毎年、その学童クラブのテーマや目標を皆で話し合っ
て決める。8から10名の班を複数つくり、班の名前も決め、班単位で、おや
つの準備、帰りの会の司会・ゲームなど、毎日の活動をしていた学童クラブが
多かった。「管理的」ではなく集団の一体性や互いの存在を認め合う関係を築
くための方法の一つだと考える。どんなに巨大化しても、会社や学校のような
組織ではなく、安心して寛げ、自分の存在が認められ、大人に叱られるときも

あれば甘えられるときもある。そうした集団を私は「疑似家庭」と考え、学童クラブには不可欠な機能ではないかと考える。

第三には、異年齢・大集団を活かした社会性を伸ばす、疑似社会ともいえる活動の提供である。

「疑似家庭」ではあるものの、学校のクラス以上の大集団である。先ほど例で挙げた、今年度から開設した150名規模の学童クラブには、170名以上の応募があり、20名以上が待機となっている。次年度は200名を超える応募が予想されている。登録児童の年齢差も6歳から12歳と大きい、この事業に関わる職員も、運営主体となる行政や法人・企業などで異なるものの、常勤の放課後支援員から、パートの主婦、学生のアルバイトまで様々である。

疑似家庭として自分の居場所を確保するために行っていた班活動や日常のルーティン活動は、集団を社会と見なせば、様々なコミュニケーション能力を身につける役割を果たす。また、学校及び学校PTAを始め、近隣の高齢者施設、町会・自治会や近隣商店街と連携して、職員以外の大人と接する機会を設け、あるいは子どもたちが地域に出てボランティア活動をするなど、大集団ならではの機能を活かす方策が求められている。

さらに、この地域と連携する学童クラブ、という発想は、児童館施設内で児童館と長年一体運営してきた際には当然のこととして実施されていた。児童館の機能の第二で挙げた個別ケースにも大いに役立つものとなっている。

やはり、以前、私が館長をしていた施設でのことである。その支援ケースは、学童クラブ担当職員が、館長に「Bさんのお弁当、菓子パンだけのことが多いのですが」と報告したことから始まった。小学1年生のBさんは、住所が近隣小学校の学区域になかったため、近隣小より少し離れた公立小学校に通っていた。平日は来所時間も他の子どもと違い、学校行事も異なるため、おやつ時間に間に合わないことも多く、学童クラブ内に友だちもできていなかった。私は、近隣小地域の児童館長を通じ、その小学校の校長に連絡を取り、担任教師や養護教諭とも情報交換を始めた。その地域でも関係機関内の連携がしっかり

行われていたため、自分の学校の生徒が通う学童クラブの要請にはすぐに応じる姿勢ができていた。相互の職員が行き来して確認していく中で、Bさんが、入学時に学校や学童クラブに提出していた父親は、現在、別居状態にあり、母親は仕事もやめており、食事作りなど家事もほとんどできていないことが分かった。学校と学童クラブ双方から児童相談所に連絡し、関係機関で何回かケース会議を開き、父親にも連絡をとることができ、Bさんは父親の実家で暮らすことになり最悪の危険は回避された。

この個別支援ケースも、日頃から、児童館と共に学童クラブが地域と連携し、子どもが地域で育てられている、という活動をしてきたからこそ実現できたのではないかと考える。

4. 放課後プログラムでは児童館・学童クラブの共通の目的である健全育成をどう捉えるか

(1) 健全育成とは

前項で述べたように、児童館と学童クラブの機能は、それぞれの特性や求められているものに違いはあるものの、共に施設設置の目的は、子どもの健全育成を図ることにある。また、そのために様々な機会をとらえて、自主性や主体性を育む「遊び」を指導・促進し、地域ぐるみの子育ての実現を目指すなど、具体的な方策も同様なものが多い。それではその根底にある「健全育成」とは何かここで整理しておきたい。

「児童健全育成推進財団」（以前は、「全国児童館連合会」としていた法人）では、以前より健全育成とは、次の5項目について育てる行為だと提唱してきた。

《健全育成の5要素》

- ① 病気になるない、行動できる健康な身体を育てる
- ② 自己肯定感を持ち安定した健康な心を育てる
- ③ その年齢に見合った理解力・知的能力を育てる

④ 相手の気持ちを理解し自分の意思を伝えられるコミュニケーション能力を育てる

⑤ 他者と喜びや悲しみを共有でき思いやりのある豊かな情操を育てる

これらの項目を育てることで、健全育成は達成される。この中で①～④に関しては学校生活や各教科、集団遊びをはじめ集団活動等で育てるものであると、理解しやすい。しかし、⑤については、これからの社会に最も必要なものであると分かりながら、その育む方法が見出し難い。情操とは、その人の本来持っている性格や性質に起因する部分も多く、これを実現するためには、長い時間をかけて繰り返し、多くの体験や経験を積み重ねることが必要である。学校だけでなく、また、家庭だけでもなく、しつけや学習のほかに、様々な機会を作って、多様な他者やモデルとなる大人との関わりを持たせ、自然や動物と触れ合い、多様な価値観を知る社会体験をさせるなど、日常での体験を充実させることが有用である。放課後プログラムを考える際も、このことを踏まえた継続的な活動を構築することが重要である。

また、健全育成とは「担税力」を身につけることだという考えもできる。国や地方の行政だけでなく社会全体が少子化を懸念するのは、高齢者の生活を含め、社会を支える生産人口が減少し、一人で支える分担が急速に増加していくことが予想されるからである。その少ない支える側の大人が、自己中心的に育てて周りのことや社会全体のことを顧みず、あるいは支える能力を持たなければ、安定した社会は望めない。そこで、家族のこと、周囲の人たちのこと、さらに社会全体のことを考えられる大人を育てる、社会のために税金を納められる大人を育てることが健全育成の一つの目的であることは確かである。

しかし、健全育成＝「担税力」ではない。担税力だけを論ずると、以前あった「期待される人間像」（1966年中央教育審議会）と比較してしまう。健全育成とは、担税力も含めたその人自身が「より良く生きるための力」即ち「知力」「体力」「社会力」（ここでいう社会力は1999年刊「子どもの社会力」門脇厚司著による）を自ら身に付けられるようサポートすることだと考える。

《健全育成で培う3つの力》

① その年齢に見合った語彙、言葉の理解、文章の読解力、説明力などの

「知力」

- ② 様々なストレスや病気・ケガを予防し、回復できる健康な「体力」
- ③ 人と人がつながり、より良い社会をつくる「社会力」

放課後プログラムを実施する目的は、これらの健全育成である。学校教育は授業による学力の獲得、クラス活動、学校行事等により社会性や自立心を身に付け、その年齢の発達課題を克服することにある。この学校教育と連携し、活動を相互につなげることが放課後プログラムの真の設置目的といえる。

(2) 健全育成に必要な具体的方策—遊び

では、放課後プログラムで、どのようにして健全育成を達成するのか。この健全育成にあたって、最も有効な手段は、「遊び」である。遊びという言葉は様々な場面で使われる。教育あるいは学習の対語として使われる場合もあれば、娯楽、ゆとり、くつろぎなどで使われる場合もある。遊びは、成長に応じて、また、一人ひとりの趣向や性格により、その活動内容も異なり変化していくものであるが、ここでは、先ほどの健全育成の5要素と同様に児童健全育成推進財団でいうところの「自ら進んで行う楽しい行為」を遊びとする。

人は生まれて間もなく、目が見え、母親や周囲のものが視界に入ると、初めて出会うものへ興味を持ち、その確認から「遊び」が始まる。やがて、触感や手足の能力が高まるとともに、できないことができることになる行為が「遊び」になり、遊びの世界は広がっていく。幼兒的な部分の残る1年生から思春期（青年）に入る6年生までの小学生の時代、遊びは、その成長に応じた大きな変化をきたす時期である。遊ぶためには仲間との関わり、ルール（約束事）が必要になり、より複雑で創造的なスポーツや芸術へと変化していく場合もある。その根源には「自ら進んで」という自主性や自立性が生まれ、「楽しい」という喜びや快楽が含まれている。また、その時期、「遊び」は、他者との関係性により一層健全育成のための機能を増す。できないことができることになる間には、できるようになるための、他者の応援や援助が不可欠で、そこにモデルとなる大人へのあこがれや尊敬、応援する側になれば、愛情や友情などの人として不可欠な関係が生まれる。また、「楽しい」ことに興味を持ち、興味を継

続させるためには、自分の意見を抑え、相手に合わせる、あるいは調整する、という行為が必要になり、遊ぶ中で人は自然に自律心を身につけていく。

このように、遊びは、探求心や学習する喜び、他者を幸福にする喜びなどを身に付ける、健全育成を達成するための最も有効な具体的方策と言える。そのため、子どもの生活を豊かにしようとする学童クラブや、子どもを健全な大人へと成長させることが目的の児童館ではこれまで共通の活動となっていたのである。今後展開される放課後プログラムも、運営主体がこのことを深く胸に刻んで「遊び」を子どもの生活に定着させることが重要である。

5. 児童館機能と学童クラブ機能の連携・一体的運営の可能性

大きな目的では、子どもの健全育成で一致し、その健全育成を達成するためには、多様な体験や何より「自ら進んで行う楽しい行為」である遊びを主眼に置く、ということでは、児童館機能も学童クラブ機能にも違いがないことは明らかになったと思う。

これまで一部の地域では、そのことを適切に活用して、放課後プログラムを児童館内で学童クラブとの一体運営することで実施してきた。ところが、この数年、保護者からの要望もあり（学童クラブと学校の移動時の事故を不安視する保護者は多い）、また、学童クラブ入会希望者の急増により児童館では処理できず、地域の中で最も広い公共施設である学校内に学童クラブを入れざるを得ない状況になっていた。学校内の学童クラブは、学童クラブ機能のみの単独施設である場合が多い。施設内に学童クラブのなくなった児童館は、多世代に対応する地域施設や子育て支援施設に再編される場合が多い。2015年に出された文部科学省と厚生労働省の連携による「放課後子ども総合プラン」でも、文部科学省主導で行われてきた放課後プログラム「放課後子共教室」と厚生労働省所管の「放課後児童クラブ＝学童クラブ」の連携により、これまで一部の地域で行われてきた児童館等の施設中心の放課後プログラムから、地域の様々な人的資源や他の関連機関も交えたものに変えようと呼言されている。

このためには、国も地方も行政の内部組織を横断的に組み直し、お稽古やク

ラブ活動に近く、中々日常の居場所とは言い難い「放課後子供教室事業」に児童館的機能を加え、子どもたちが毎日でも放課後を過ごすことのできる「居場所・活動の場所」へと充実させる必要がある。その一方で、保護者の意向や家庭の状況から、子ども自身の意思に関わりなく入所せざるを得ない「学童クラブ」の子どもたちの集団としての生活を保障しつつ、他の子どもとの日常的な交流の機会を提供する必要がある。また、学校という施設を、学校教育の場としてだけではなく健全育成の場である、という認識を、校長・副校長等の管理職だけでなく、教員各自に持たせる「研修」や「条例・要綱等」が必要である。

この、学校を健全育成の場と捉える、という視点は、子どもの放課後の学校と家庭の間を埋める時間を安全に過ごさせる、という発想から考えると行政にとっては費用対効果が高く、保護者の要望にも沿ったものである。何よりも全ての子どもの健全育成を達成する、という社会的命題にもこたえることができる。

児童館は、『乳幼児親子から中高生まで一貫して見られる。』『子どもも様々な世代を間近に見てよい影響を受ける』一方、学校内の事業は『学校に適應できない子どもの居場所にならない』『学童クラブの子どもが、地域やほかの子どもと日常的に交流できない』というような意見もある。しかし、これまで見てきた学童クラブの生活の場と、児童館の健全育成のための遊びの場、というそれぞれの機能を充実させ、運営組織を一体化させることで、そのことは解決できるのではないかと考える。実際に児童館利用の内容を見てみると、これまでも、乳幼児親子、小学生、中高生は、時間や空間により、すみ分けて利用されている場合が多かった。「身近に世代の違う子ども同士が様子を互いに見られるのが良い。」「学童クラブの子どもとそれ以外の子どもと一緒に遊べる」ということは確かにあるが、これまでも世代間の交流や地域連携は、施設よりも事業としていかに実施するかによって実現されていた。これは、学校内に場所を移しても変わらない。

今、多くの自治体で、学校と学童クラブ間の移動の際の安全を保護者が重視し、自治体の保有施設を有効に活用するため学校内に学童クラブを設置してい

る。さらに、昨年の「放課後子ども総合プラン」以来、数年前にもあった学童クラブ事業を廃して全児童対策型へ移行させようという自治体も再び散見されるようになった。一見すると本稿で述べようとしている一体的放課後プログラムと同様にとられかねない。しかしながら、一体運営として受託業者に運営を任せることは同じでも、個別の事業が明確に整理され、その上で一体運営するのと保護に欠ける児童もその他の児童も同様に扱うのとは明らかに趣旨が異なる。ここまで述べてきたように、健全育成という設置目的は一緒でも、学童クラブ機能は保護者から必要とされる施設であり、児童館機能は子ども自身にとって必要な施設なのである。核となる学童クラブ事業は、登録児童にとっては、毎日の生活の場であり安全性の確保、出席・帰宅時間の把握、おやつを提供等利用料の発生する子育てサービスの一つである。一方、児童館機能は、場の提供、各種プログラムの実施等、全ての児童の放課後の居場所を保障する基本的には無償のサービス事業である。このため、学童クラブ保護者は全児童対策型をサービスの低下と見なしてしまう。利用する保護者側に納得してもらえる「差」を両者の機能に付加することが必要ではないかと考える。

まず、核となる学童クラブの育成室を学校内に確保したうえで、放課後、校庭や体育館、または、放課後プログラムに利用できるスペースや学校施設の供用を可能にする施設的な問題をクリアすることが必要である。

例えば、シャッター等で職員室・事務室・各教室等と児童館機能の事業に参加する子どもたちのランドセル置き場や一部の多目的室・図書室とを区分し、学童クラブの子どもも、ともに交流できる時間帯やプログラムを設ける。必要な時に安全を確保しつつ交流を可能にし、学校施設を最大限に活かす方策の実現である。また、このことを実現するためには、両事業の一体運営が不可欠である。学童クラブの職員が適宜に子どもの流れに沿って、育成室から出て他の子どもとの交流に関わることも必要となるであろうし、個々のプログラムの担当者が、学童クラブの子どもの対応をする場合も予想されるからである。

また、学校との連携も一体運営によって大きく進めなければならない。教員と放課後支援員との日常からの情報交換、学校運営方針との調整など課題は大きい。地域を巻き込んでのイベントやPTAの意見を取り入れての講座の開

催など、これまで児童館が培ってきたノウハウを活かせば、これまで以上に放課後のプログラムは大きな成果が期待できる。

これらを達成するためには、公的機関の職員（自治体職員等）が委託法人や企業にサセスチョンやアドバイスするシステムを委託契約の際、条例等法令により構築することが必要ではないかと考える。

《放課後プログラムの実施イメージ》

都内公立A小学校は、学校の改築を期して2018年以来、AFクラブ（アフタースクールクラブ）として放課後プログラムを開始している。B君は3年生、1年の時からAFクラブ内の学童クラブに登録されている。今日は水曜日。早めに授業が終わって少しワクワクしている。下校時間、一旦外履きに履き替えて昇降口を出て、体育アリーナの階上にある育成室に行く。「ただいまー」「おかえり！」「今日は宿題あるの？4時半からはアリーナでフットサルがあるんでしょ」C職員が連絡帳を受け取りながら声をかける。「宿題はないよ。おやつを食べたら、2組のD君たちと交流室で遊ぶんだ。4時半になったら、D君も一緒にアリーナに行くから教えてね。」

C職員は今日のフットサル担当のE職員に今日の学童クラブからの参加者を再度確認して伝えた。「今日のフットサルは、AFから30名、クラブから8名です。地域のFさん学生Gさんがボラで入ります。」C職員はおやつ担当のH補助員たちに人数や内容を確認して、他の子どもの出迎えに入った。

一方、同校3年生のD君は、母親が自宅就労で家事もできるため、学童クラブには入らず、AFクラブに登録してほぼ毎日、交流室に顔を出している。「こんにちは」「よっ こんにちは。Iさんたちとボードゲームやるか」職員Jさんが出迎える。「ううん。もうすぐB君が来るから、それまでマンガ読んでいる。そのあと、フットサルなんだ」「今日はEさんが担当だったね。でもCさんもフットサルうまいんだよ、この前の職員のフットサル大会でハットリックしたんだから」「すごい。今度教えてもらおう」

夕方6時、学童クラブの子どもが帰宅し、AFクラブも終了して各室を片付けると、C、E、Jの各職員や補助員が事務スペースに集まってきた。今日の

報告と確認を終えると、調整ワーカーのTさんから、クラブのおやつの出し方、フットサルまでの導入の方法でアドバイスがあった。

学校で行う秋祭りの準備についても、来週からTさんが学校や地域へ働きかけるので、クラブの担当者が行事計画を作成するように、との話があった。A小学校AFクラブは、ようやく地域に根差した放課後の居場所になるところである。

おわりに

長く続いた不況は、国や地方自治体に厳しい行財政環境を作り出し、企業もまた、留保財源はあると言われてはいるものの、設備投資や正規雇用を控えることが常態になりつつある。景気の先行きが見えない中、どの世代においても多くの人が将来に不安を抱えて生きている。それは各家庭における子育て環境にも大きく影響し、子どもの貧困、奨学金負債、就学格差など、様々な現象や言葉を生み出している。

その一方で、少ない子どもを取り巻く「子ども関連ビジネス」は益々過熱しているように見える。塾やお稽古、スポーツクラブの子どもの奪い合いばかりでなく、子どもの遊びも携帯型ゲーム、スマホゲーム、カードゲーム等、お金がかかり家計に左右されるものばかりになっている。大人の格差社会がそのまま子ども社会にも格差を生み出し、児童館でも「子どもの貧困」に直面する場面も多くなった。

子どもの健全な成長は、近い未来の社会が健全でいられるか否かを左右する重要な社会問題である。子どもの中でも最も成長の差の出やすい小学生の健全育成を図るためには、学校教育とともに一人ひとりの全ての子どもが享受できる放課後の過ごし方＝プログラムを、実現することが大切である。

住民に最も近く、地域ごとの実情を把握している区市町村等の基礎的自治体は、最も子どもに近い場所に位置しているともいえる。その意味でも、国の「放課後子ども総合プラン」を進めていく中で、本稿で提案した一体型の放課

後プログラムが各地域で実現されることを望みたい。

参考文献等

総務省統計局 「人口推計」

内閣府 「子ども子育て支援新制度」

文部科学省・厚生労働省 「放課後子ども総合プラン」

厚生労働省 「児童館ガイドライン」

同 「放課後児童クラブガイドライン」

同 「放課後児童クラブ運営指針」

岩波新書 門脇厚司 「子どもの社会力」

日本地域社会研究所 三浦清一郎・大島まる（共著） 「明日の学童保育」

かがわブックレット 丸山啓史・石原剛志・中山徹 「学童保育と子ども子育て新システム」

独立行政法人 福祉医療機構 「児童館の在り方指南」

財団法人 児童健全育成推進財団 「児童館論」

同 「健全育成論」

同 「児童館におけるソーシャルワーク実践」

地域連携における児童発達支援センターの 役割と課題

～都市と地方の施設を事例として～

前 嶋 元

キーワード：児童発達支援センター，地域連携，療育

1. 問題と目的

これまでの筆者の一連の研究（前嶋ら，2015；前嶋，2016）は，スクールソーシャルワーカー（以下，SSWr）という人材を活用した教育分野における地域連携についてである。前嶋ら（2015）の研究では，いわゆる「気になる子」の保幼小接続に焦点をあて，全国的に小・中学校に配置されてきているSSWrが，子どもの成長・発達という「連続性」と，横のつながりという「連携」を意識した支援を行い，園や学校では解決が困難な問題に対して，多面的，重層的に取り組むことが期待できること，また，認定こども園，小学校，教育委員会もSSWrを「子どもを客観的に見る人」や「保護者のよき理解者」「つながりのある人」として期待しており，そのことが子どもや保護者の『安心』につながる可能性があることについて明らかにしてきた。また，前嶋（2016）の研究では，幼児期の特別支援教育充実に向けた地域連携に焦点を当て，子どもの発達は連続していることを踏まえ，乳児期から関わりのある保健師と，SSWrが職種の違いを理解した上で連携していくことが，子どもの幼稚園，保育所への入園後の支援の充実，小学校入学へ向けた支援の充実につながる可能性があることを明らかにしてきた。このようにSSWrは子どもと保護者のよき理解者となり，地域と連携しながら，乳幼児期から継続して，「発達」を支援できる可能性があり，このことが，幼児期の特別支援教育推進につながる可能性が示

唆された。

療育の分野においては、「児童発達支援センター」は、地域連携の重要な役割を担う機関とされている。平成22（2010）年12月10日に公布された「障がい者制度改革推進本部等における検討を踏まえて障害保健福祉施策を見直すまでの間において障害者等の地域生活を支援するための関係法律の整備に関する法律」により児童福祉法の一部が改正されたことで生まれた施設である。これまでの障害児を対象とした施設・事業（サービス）は、施設体系は児童福祉法、事業は障害者自立支援法（現・障害者総合支援法）に基づき実施されてきたが、改正により、平成24（2012）年4月1日からは根拠規定が児童福祉法に一元化され、障害種別ごとに分かれた施設体系についても、通所、入所の利用形態の別に統合され、複数の障害に対応できるように一元化された。障害児の療育を身近な地域で行う通所の施設・事業は、児童福祉施設の一つである「児童発達支援センター」と「児童発達支援事業」である。「児童発達支援事業」は、通所利用の障害児やその家族に対する療育支援を行うものである。一方、「児童発達支援センター」は、児童発達支援事業の支援に加えて、施設の有する専門機能を生かし、地域の障害児やその家族への相談（相談支援事業）、障害児を預かる施設（保育所、幼稚園など）への援助・助言（保育所等訪問支援事業）などについてもあわせて行う施設である。いわゆる地域の中核的な療育支援施設という位置づけられているといえる。

本研究では、地域連携における重要な役割を担っているであろう児童発達支援センターの役割と課題について、都市と地方の2施設を事例を分析することで、明らかにする。

2. 方法

都市および地方の児童発達支援センターの責任者に聞き取り調査を実施する。聞き取り調査の概要および分析方法（倫理的配慮含む）は以下のとおりである。

(1) 調査対象者

①都市

杉並区立こども発達センター所長 村 一浩氏

【施設所在地：東京都杉並区 人口：56万7,249人（平成28年4月1日現在）】

②地方

こども発達センターあすなろ児童発達支援管理責任者 鈴木ゆき子氏

【施設所在地：茨城県結城市 人口5万1,521人（平成28年4月1日現在）】

(2) 調査日

①都市 平成28年3月14日（水）

②地方 平成28年3月18日（金）

それぞれ1時間程度の時間で実施した。

(3) 調査場所

①都市 杉並区立こども発達センター内

②地方 こども発達センターあすなろ あすなろ教室内

(4) 調査項目

療育と関連の深い、地域連携として次のものを取りあげた。

①教育委員会との連携（スクールソーシャルワーカー活用含む）

②保健センターとの連携

③保育所、幼稚園との連携

④児童家庭福祉行政との連携

⑤連携の中心的役割を担っているコーディネーター的人材（ソーシャルワーカー等）について

(5) 調査方法

①調査項目を書いたインタビューガイドに従い調査を行った。調査項目は事

前に調査対象者へ知らせておき、調査がスムーズに行われるように配慮した。

- ②調査ではできるだけリラックスした雰囲気できるように話がズレてもある程度自由に語ってもらうようにし、必要に応じ質問をするようにした。

(6) 分析方法

- ①調査項目に従い、聞き取り内容を整理することで、地域連携における児童発達支援センターの役割と課題を整理した。
- ②論文掲載内容については、あらかじめ調査対象者へ確認し、公表できる事項を精査した。

3. 地方の児童発達支援センター「社会福祉法人希望会 こども発達支援センターあすなろ」について

社会福祉法人希望会は、あすなろ保育園、こども発達支援センターあすなろ（児童発達支援事業、放課後等デイサービス事業、相談支援事業）、あすなろ学園（就労移行支援・自立訓練（生活訓練）就労継続支援B型）、パン工房ぱくの経営母体である。保育園は道を挟んで向かいにあり、保育園の保育士とこども発達センターの保育士は異動があり、相互交流をしながら連携している。こども発達支援センターあすなろの児童発達支援事業として、表1のような「発達支援」「保護者支援」「地域支援」「その他」を行い、子どもとその保護者を支援している。

① 教育委員会との連携（スクールソーシャルワーカーの活用含む）状況

就学指導委員会等へ児童発達支援管理責任者が参加。幼稚園・保育園への入園および小学校や中学校の入学に際して、利用児の情報を提供している。市内にはスクールソーシャルワーカーが配置されているが、意見を求められた場合は話している。就学指導委員会の中心はSSWRが担っているため、就学指導委員会での聞き取りは多い。その他に小中学校に入学後、学校において問題のあ

表1. 「こども発達支援センターあすなろ」における療育内容

	<p>児童発達支援事業 発達に援助を必要とする子どもとその保護者に対する事業 一人ひとりの「個別支援計画」を作成し、発達課題を考慮しながら目標の達成を目指します。</p>
<p>発達支援</p>	<p>◎基本的生活習慣の確立，社会性の発達，集団適応能力を高められるよう支援します 集団療育 母子で活動に参加 9：00～13：00（給食を提供します） 内容…集い（手遊び・うた）リズム 散歩 音楽療法 プール（夏季） 感覚統合あそび 楽器あそび 製作など 個別指導 心理発達相談員による指導 理学療法士による指導 個別課題 保育士と子ども ほぼマンツーマンでの指導</p>
<p>保護者支援</p>	<p>◎子どもへの理解を深め，将来の見通しをもちながら，子育てしていただけるよう支援します 分離保育 毎週火曜日 研修会 各界の専門家を講師に招いて 懇談会 あすなろ主催（月1回） 当月の行事連絡，確認事項の伝達 保護者同士の交流（OBも参加し，就園，就学，子育てについて） ※見学・相談は随時行っています。</p>
<p>地域支援</p>	<p>◎福祉や教育，医療・保健等の各関係機関との連携を図っていきます ケース会議 参加者…行政担当者，家庭児童相談員，保健師，あすなろスタッフなど 約10名（隔月に開催） 合同ケース会議 参加者…市内小・中学校教諭，市内・外の保育園・幼稚園職員（年2回） 講演会（専門家を講師に招いて） 公開保育・交流会（市内保育園幼稚園） ネットワーク会議 医療機関・子育て支援センターとの連携 にこにこ教室 健康増進センターとの連携（月1回）</p>
<p>その他</p>	<p>保育園交流 隣接する同法人あすなろ保育園との交流 運動会・まつり・作品展など 遠足 春の親子遠足（バス） 陶芸体験（電車） お別れ遠足 いちご狩り ブルーベリー狩り 梨狩り ぶどう狩り</p>

る子（虐待など）のケース会議にも年2回くらいは出席依頼がある。近隣にグループ指導をしてくれる療育機関がないため，気になる子はすべてがこども発達センターへ来る状況にある。定員も増やし対応している。

② 保健センターとの連携状況

こども発達センター内のケース会議において、入園する子の情報を保健師から聞くようにしている。なお、メンバーは障害福祉課、保育課家庭児童相談員、保健師、大学教員など学識経験者、理学療法士など10名である。市内の子ではない子も対応している。

③ 保育所、幼稚園との連携状況

並行通園している保育園幼稚園先生を含めて「合同ケース会議」を実施している。合同ケース会議は入学後の不登校などの支援機関である「ゆうの木（教育支援センター）」の学校関係者も参加している。

④ 児童家庭福祉行政（地域子育てセンター、児童館含む）との連携状況

市内の地域子育てセンター、児童館は自由遊び 遊び場提供が中心で気になる子がある場合は、こども発達センターに連絡が入るようになってきている。市役所の障害福祉課、保育課などとの連携としてケース会議で対応している。

⑤ 連携の中心的役割を担っているコーディネーター的人材（ソーシャルワーカー等）について

各種ケース会議の資料の情報整理を中心に、児童発達支援管理責任者および主任保育士が行っている。

4. 都市の児童発達支援センター「杉並区立こども発達センター」について

杉並区の療育の流れは、図1のとおりである。こども発達センターから独立した児童発達相談係が、療育の入口の相談を受けている。障害の重い子どもが、こども発達センターへ来ている。一方、比較的軽い子どもは民間事業所に行くようになってきている。

杉並区立こども発達センターにおける療育は、図2に示すように「個別指導

による言語心理指導・リハビリテーション」「3～5歳児の通園グループ指導（定員40人）」「保育所等訪問支援事業および相談支援事業」「研修・講演会」について、地域の各機関と連携しながら行うことを目指している。

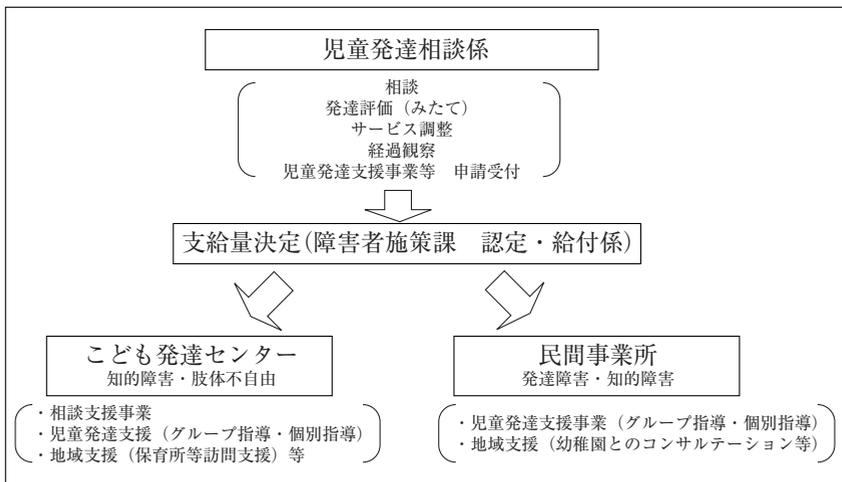


図1. 杉並区の療育の流れ

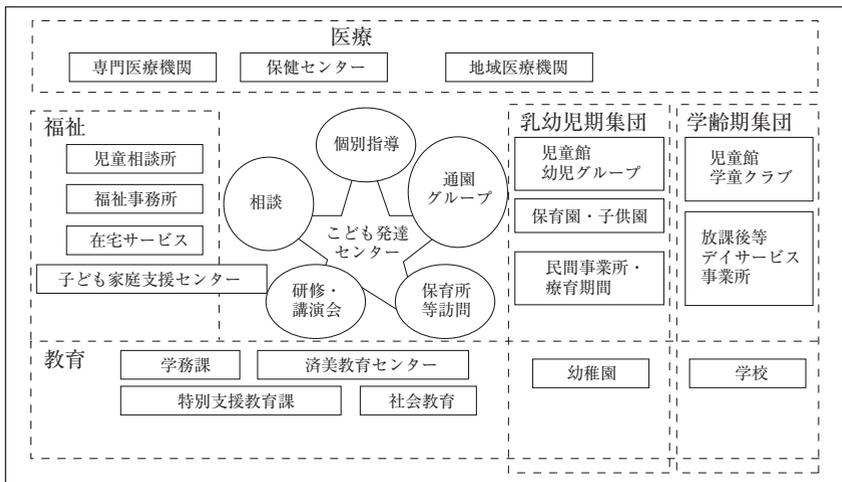


図2. 「杉並区立子ども発達センター」における療育内容

① 教育委員会との連携（スクールソーシャルワーカーの活用含む）状況

就園指導委員会，就学指導委員会へ所長および心理士が参加している。「療育は福祉，学級運営についてアドバイスが教育」という認識を教育側にはあり，連携の難しさもある。課題としては学齢期の支援としての放課後等デイサービスである。区教育委員会にSSW rがいるが直接的な関わりはない。

② 保健センターとの連携状況

1歳6か月児健診の心理相談から，療育へつなげることに力を入れていた。早すぎても遅すぎてもまずい。ほかの子と違うと感じたところで こども発達センターに連絡票もってきてもらいつながるようにしている。発達障害の子どもは気づきが遅れるため，「あそびのグループ」や「あそびのグループプラス」を実施してサポートしている。スタッフはセンターの元保育士や児童発達支援事業所の心理士（発達障害担当）であり，そこから，児童発達支援事業所へつないでいる。こども発達センターは，重い障害の子どもを主な対象としており，発達障害の子どもは児童発達事業所へつなぎ，そのサポートをしている。

③ 保育所，幼稚園との連携状況

発達障害系の発見の部分で，入園後気になる子への対応として，児童発達相談係内の「発達相談すこやか」で対応をしている。スタッフとしては，医師と心理士（児童発達支援に関わりある者）が対応している。実施場所は不定である。また，「保育所等訪問事業」を実施している。これは，受給者証とって，保護者申請できる障害児のための施策である。保育課独自の巡回相談も実施している。各園年6回の巡回の予算ある。医師と心理（専属非常勤）の組み合わせで実施している。

④ 児童家庭福祉行政（地域子育てセンター，児童館含む）との連携状況

こども発達センターの隣が児童館である。きょうだい児の託児などの協力をしてもらっている。避難訓練等も一緒に実施している。療育への入口を担当する児童発達相談係（阿佐ヶ谷）とは緊密な連携のもと，支援を実施している。

障害のある子は保育園入りにくいですが、こども園には空きがある。発達障害系は障害児と認定していない。認定すると数が増える。要配慮児としてパートがついて対応している。障害児の親はフルタイムで働けないので指数が少ない。不利になる。障害児指定園 障害のあるなし関わらないところは数が若干多くなるがそのほかは少ない。そういった中、区内に障害児保育園ヘレンが誕生したことは大きい。単独では杉並児童館の子育て支援を担う「ゆうキッズ」から、発達障害系の子どもがこども発達センターつながってくるケースがあった。いまは、区内では民間事業所が対応している。これとは別に、区内では児童館の放課後児童クラブとして、障害児受け入れのための心理巡回相談を20年以上実施している。1人の障害児に年2回の子算が当てられている。

⑤ 連携の中心的役割を担っているコーディネーター的人材（ソーシャルワーカー等）について

専門機関の紹介を受け入れる係で割り振りを担当する「児童発達相談係」のソーシャルワーカーが担当している。親の養育能力の課題（虐待など）、障害重い子はこども発達センターに来る。一旦利用が始まると、センターの療育相談担当（福祉）が対応している。必要に応じて、要保護児童対策地域協議会などのケース会議に参加している。

5. 地域連携における児童発達支援センターの役割と課題

(1) 役割

都市および地方の児童発達支援センターで共通するものとしては「医療」と「福祉」とはつながりがある程度はできている点である。対象とする子どもでは重い子を受け入れている点は共通する部分である。ただし、都市は、障害の重い子を児童発達センター、軽い子を地域の民間事業所と区別しているのに対し、地方ではすべての子どもを児童発達支援センターで受け入れていることが明らかとなった。このことは、都市は地域に民間の事業所が多く存在するが、地方では児童発達支援をしている事業所がないことが背景としては挙げられる

だろう。様々な障害の程度の子どもを一機関で療育する利点として、地域の子どもすべての情報を把握でき、センターを中心として地域の連携が出来る点、様々な障害の子ども同士の出会いの場が作られる点等が挙げられるだろう。一方、障害の程度で分けて支援していくことの利点は、個に応じた支援をより身近な地域で受けられる点、子どもの所属する幼稚園、保育所、認定こども園などを中心に地域連携が出来る点等が挙げられるだろう。

(2) 課題

都市および地方の児童発達支援センターで共通して「教育」とのつながりが不十分であると思われる。教育分野の「特別支援教育」と福祉分野の「療育」が、縦割りで別々に推進されている可能性が考えられる。就学前までは保健分野の保健所・保健センター等で保健師等が関わり、就学前は教育・保育分野の幼稚園、保育所、認定こども園、児童発達支援センター等で保育者等が関わり、就学後は教育分野の小学校、特別支援学校等で教員等が関わるが、就学前後の連携において課題がある可能性が示唆された。このことは、発達の連続性を踏まえた一貫した支援が十分ではない状況を意味し、子どもの成長・発達を阻止する要因ともなりうるだろう。現在、教育、保健、福祉のそれぞれの行政が、子どもの年齢や発達段階に応じて、別々に事業を実施している状況が多くみられることは課題であるだろう。療育の質を高めていく上では、地域の関係機関が連携し、一貫した支援を継続的に行っていくことが必要であると考え。教育分野の人材として、小学校に配置されているSSWrが療育機関と連携するという意識を強くもつことも重要であると思われる。

【引用・参考文献】

- 障害者福祉・支援制度研究会編集(2016) Q & A障害者福祉・支援の手引. 新日本法規.
前嶋元・田中謙・高柳洋子・佐久間とも子・根本千勝・吉田清子・梶原隆之(2015) 特別支援教育の推進におけるスクールソーシャルワーカーの役割と課題—幼小接続の視座から—. 文京学院大学教職研究論集, 6, pp.23-39.
前嶋元(2016) 幼児期の特別支援教育充実のための地域連携の必要性とその課題～本市スクールソーシャルワーカーへのインタビュー調査を中心に～. 東京立正短期大学

研究紀要, 43・44, pp.283-290.

【付記】

本研究において、杉並区立こども発達センターの村一浩氏、こども発達センターあすなろの鈴木ゆき子氏には多大なるお力添えをいただいたことに感謝申し上げます。なお、本研究は第69回日本保育学会自主シンポジウム「日本の就学前期における療育の歴史・現状・課題—インクルージョン保育の構築に向けて—」において話題提供したものを、修正・加筆したものであることを付記いたします。

共修「日本事情クラス」の課題を考える

—接触場面における日本人学生の言語行動に着目して—¹⁾

松 本 明 香

1 はじめに

本学では毎年10名前後の外国人留学生（以下、「留学生」）を受け入れている。彼／彼女らは筆者が担当する日本語関連以外の授業では、日本人学生と同様に各科目の授業を受講している。そのような中で留学生も日本人学生も友好的に関係を深めている様子²⁾ではある。しかし授業の中で、互いに「他者」として、それぞれが持つ「異質性」を認め合い、かつ、その「異質性」を乗り越え、「個」対「個」の関係性を視野に入れた上で協働的にアカデミックな課題に取り組む活動について考察した報告や研究は、管見の限り見られない。仮に各教員がそのような意識を持って、授業計画・運営を図っていたとしても、その場で生じた対話、学生達の学びの変容を捉えた授業記録、またそこから導き出される今後のあるべき授業実践に関する議論は残されていない。だが、本学のように留学生と日本人学生が密に交流できる場での対話活動とはいかなるものか、またそこにおけるインタラクションはコミュニティ参加者達のどのような意識によって生まれたものか、さらにはその参加者間にどのような関係性を生み出しているかを微視的に検証することは、全国的に多文化化が進む大学教育の現場にも示唆を与えるものと筆者は考える。

大学の多文化化、そして異文化を持つ者どうしの「共生」における問題は、松本（2016）ですでに論じた。この中では、大学といったコミュニティの中で、母語話者（以下、NS）でありマジョリティである日本人側と、非母語話者（以下、NNS）でありマイノリティである留学生達の関係性を認識する必要性についても述べている。

本稿では、こういったコミュニティにおける日本人学生の言語行動を中心に議論を行いたい。その理由としては、彼／彼女らには、今後進んで行く社会において、日本語NNSである在日外国人といった、これまで接してきたものとは明らかに異なる文化背景を持つ他者と関わる可能性が待っているからである。こういった在日外国人と、いかにコミュニケーションを取り、共に生きる社会を築くかは、ホスト側である日本人達の意識次第であるところが大きい。では、このような社会に踏み出す前のステップにある大学は、日本人学生達に対し、異文化を抱えた他者と関わる経験をどのように提供し得るのか、また彼／彼女らはそこでどのような学びを経験できるのだろうか。

以下では、日本人学生が留学生との接触場面で言う言語行動に焦点を当て、そこから浮かび上がる課題を議論する。

本稿の基盤にある研究は、留学生と日本人学生が受講し、協働して課題を遂行する、共修の日本事情クラスの実践研究である。この日本事情クラスとは、筆者がかねてから実践してきた、防災という視点で日本社会を学ぶことを主眼に置いたアクティブ・ラーニング型の授業「防災を学ぼう」というテーマで設定したものである。この実践の中で観察して得られたデータ、及び学生達へのインタビューデータを用いて考察を行う。

2 先行研究

2-1 共修授業について

近年、共修による授業を行う教育機関が増えており、その意義が明確化されつつある。

岩崎・池田（2015）は、この「共修」とは、「日本人学生と外国人留学生がともに学びあうプロセスで、学生らが互いの共通点と違いを認識し、新しい自己を発見し自己成長へとつながる学習」と定義づけており、日本人学生と留学生の学び合いの場が展開している授業のことを指している。本研究内でもこの定義のもとに「共修」という概念を用いる。筆者がこのような授業形態について認識を新たにしたのは、2015年2月に開催された北海道大学留学生センター

におけるシンポジウム³⁾がきっかけだった。ここで配布された論文集の中で青木・小河原（2014）は、北海道大学内で共修で行っている「多文化交流クラス」について、以下のように述べている。

留学生・日本人学生が一同に会し一つの課題に取り組むことを主な手法とする多文化交流科目では、受講生が互いの言語・文化・教育的背景等の「ちがいを」を資源に、異文化／自文化への気づきはもちろんのこと、異文化への寛容さ、ちがいにより誤解を解消するための配慮や行動力、チームワーク力等の涵養が求められる。また、母語が異なる人々を対象に適切かつ効果的に物事を伝えるためには、（日本語力を含む）語学力、コミュニケーション力、プレゼンテーション力等も必要とされる。ますます多様化する社会において、異なる他者と効果的に働くために必要な資質能力を、大学がその疑似空間を活用し育成していくことは、今後一層必要な役割となっていくと考えられる。（青木・小河原，2014，p.8）

上記を読むと、留学生と日本人学生の共修で行う授業は、留学生の側のみの効果を図るわけではなく、日本人学生のいわゆる汎用的能力（ジェネリックスキル）の涵養も視野に入れていることがわかる。

さらに、永井・南浦（2014）、和泉元・岩坂（2015）では、教員養成課程にいる日本人大学生とその大学に在籍する留学生が一つの授業の中で学び合いを行い、日本人学生、留学生双方に見られる、異文化間コミュニケーションの視点、また個人内の認識のしかたの変容等について報告している。

国内で18歳人口の減少に伴い大学の入学者数の確保が厳しくなっている現在、留学生受け入れを一つの戦略とし、また昨今の社会のグローバル化に対応できる人材育成のために、留学生の存在を大学の授業運営にいかにか活かしていくかは、多くの大学で必須の検討事項であると認識されている。そうした中で、異文化コミュニケーションを経験し得る共修は、画期的な方法として注目されている。

2-2 防災をテーマにする授業について

2011年の東日本大震災以降、各教育機関では留学生に対する防災教育が多く展開されている。これは、自国では地震のような災害の経験がほとんどない留学生たちに心的、物理的準備を促す効果を生んでいる。

近藤・川崎（2013）では、防災において求められる「自助・共助・公助」の中でも、留学生自助力育成について論じられている。留学生たち自身が市役所、町役場、警察署、消防署などに出向き、情報収集、整理をしたのち、発表、防災マニュアル作成という活動を行った。また、東京外国語大学でも、東日本大震災の経験をもとに、留学生の防災学習のあり方を検討するプロジェクトを行っている（宮城・花崗・中井，2014）。松本（2014）、松本（2015b）、松本（2016）では、本学の日本事情クラスで行ってきた防災をテーマとした授業実践の報告がされている。

上記に挙げたのは留学生に対して展開されている防災をテーマにした授業実践例であるが、これらは単純に防災の知識をインプットするだけの学びの実践ではない。自分や自分が参加するコミュニティのメンバーの身を守るための情報収集、人との交渉、収集した情報の公開など、命を守るという問題に主体的に取り組み（片田，2012）、かつ能動的に活動を展開させることを重視している。なによりも、地震等の災害は国によって発生頻度が異なり経験したことのない留学生もいるため、災害の知識を一方的に与えても、「自分の問題」として受け止められないケースも多い。そうした留学生達にも、日本においては地震等の災害は「自分の問題」であると認識させるべく、主体的に取り込まれるように計画された授業実践となっている点に注目したい。

2-3 母語話者の接触能力について

言語教育の分野では、NSとNNSが接する場を接触場面と呼び、20年ほどの間、両者のコミュニケーションの展開が注目され続けている。中でも接触場面におけるNSの言語行動についての研究で代表的なものに柳田（2013）、柳田（2016）が挙げられる。柳田（2013）は接触場面の経験が多い日本語NSの情報提供の方法の特徴を挙げ、主に文法上の特徴について言及している。また柳田

(2016) は、NSがNNSに情報を伝達する「説明」を行った際、NNSはどのような観点からその「説明」を評価するのか分析している。

3 本実践、および本研究の意義

3-1 本実践、共修で行う「防災を学ぼう」実施の意義

本実践は、筆者が近年継続している日本事情クラスの「防災を学ぼう」というアクティブ・ラーニング型授業で進められているものである。このクラスで防災について学ぶ方向性を定めたのは、2011年3月に発生した東日本大震災発生に起因する。松本（2015a）では東日本大震災を首都圏において経験した留学生3名へのインタビューをもとに、震災後もなぜ留学生生活を継続したのかを考察した。彼／彼女らから、留学生生活を継続する決定はしたものの、大地震、そして福島第一原子力発電所放射能漏れ事故を経験し、恐怖のあまり留学生生活を中断し帰国することも考えていたことが語られた。殊に地震に関しては、自分は知識がなかったと強く感じたと言っていた。このような声を聞いた経験から、筆者は留学生に対する「防災教育」⁴⁾の必要性を実感した。以上が本学の日本事情クラスにおいて防災に関する授業を実践することになった背景⁵⁾である。

次に、この「防災を学ぼう」が組み込まれている日本事情クラスに日本人学生が受講することになった経緯を記す。日本事情とはもともと留学生のためのクラスであった。しかし、本学の留学生数が一時的に減少したこと、また日本社会を見直す機会を日本人学生にも提供していいのではという学内の声もあり、2014年以降、日本人学生にも開かれたクラスとすることが決まった。2017年現在、留学生は必修科目、日本人学生は選択科目という位置付けにある。

本実践におけるねらいは、

- ① 日本における災害、防災事情を知り、「自分の問題」として考えられるようになる。
- ② 留学生と日本人学生が対等な立場で、持っている能力を出し合い、自文化／異文化に対し新たな視点を持ち課題に取り組める協働学習を経験する。

である。

①は実践する場が「日本事情」というクラスであることを意識した。留学生が日本社会を学ぶという趣旨で、多くの教育機関で日本事情という授業が設定されているが、ここで何を取り扱うかはその教員の裁量に任されている。本実践では、先述した理由、そして近年は多くの大災害が国内外で発生していることを受けて、私たちの生活により現実的、かつ具体的な問題を投げかける災害、防災という問題を取り扱うことにした。また、この問題から表出されてくるであろう心構えや対策には、唯一の解があるわけではない。宮城・花蘭・中井(2014)が述べるように、その場その場に応じた臨機応変な判断に基づいた行動が求められる。また、そこには当該の問題を「自分の問題」として捉える必要性も生じる。よって参加者はいかに主体的、能動的に課題に取り組めるかが大切になる。そこで本実践は教師が知識を一方的に提供するものではなく、参加者間で対話を繰り返し、自ら調査を行い、発表するといった方法で知識を深めていくアクティブ・ラーニング型授業で行った。

そして②については「共修」を意識している。池田(2008)は日本語教育における協働学習において重要な5つの要素「対等」、「対話」、「創造」、「対話のプロセス」、「互恵性」を挙げた上で、留学生、日本人学生の参加する授業のグループでの対話活動の分析を行っている。そして、そこで見られる日本人学生、留学生間の対等性に着目していた上で、大学コミュニティ内での多文化共生といった問題を検討する意義を提示している。また、先述したように永井・南浦(2014)、和泉元・岩坂(2015)では、留学生、日本人学生の共修において、双方に新たな気づきが生じていることを報告している。本実践は、異なる文化背景を持った他者どうしが、それぞれ持っている能力や知識を生かしつつ、コミュニケーションを重ね、共通の課題に取り組み、課題に対する成果物を創り出すというプロセスを設定して進めた。

3-2 本研究の目的

本研究の目的は以下の通りである。

① 日本人学生はこの共修の授業の留学生とのグループワークの中で、どのよ

うな言語行動を行っているか観察する。

- ② 参加した日本人学生にインタビューを行い，接触場面に対する心的態度を捉える。

そして，これらを踏まえて，大学での共修から浮き彫りになる問題点，そしてこの授業形態の可能性を検討する。

4 教室実践の概要

本研究で取り上げる教室実践は，本学で2016年度後期に開講されている日本事情Bで行われたものであり，本稿ではその記録の一部を取り扱う。

以下，【表1】には2016年度の日本事情Bのスケジュールを，受講生データのうち【表2】には留学生，【表3】には日本人学生の情報を記す。

【表1：スケジュール】

回	月	日	内 容
1	9	14	オリエンテーション，グループ編成，課題1「災害ワードマッピング」
2	9	21	課題2「3つの大震災」グループワーク
3	9	28	課題2「3つの大震災」グループワーク
4	10	5	課題2「3つの大震災」グループワーク
5	10	12	課題2「3つの大震災」発表
6	10	19	課題3「一日前インタビュー」グループ編成，グループワーク
7	10	26	課題3「一日前インタビュー」グループワーク
8	11	2	課題3「一日前インタビュー」グループワーク
9	11	10	東京都北区防災館見学 ⁶⁾
10	11	16	課題3「一日前インタビュー」発表
11	11	30	課題4「私の町の防災」グループ編成，グループワーク
12	12	7	課題4「私の町の防災」グループワーク
13	12	14	課題4「私の町の防災」グループワーク
14	1	11	課題4「私の町の防災」グループワーク
15	1	18	課題4「私の町の防災」発表，振り返りシート記入

受講生データ

【表 2：留学生】

学生	国籍	性別	学年	学生	国籍	性別	学年
FM1	ベトナム	男性	1	FF6	ネパール	女性	1
FM2	ベトナム	男性	1	FF7	ネパール	女性	1
FF3	ベトナム	女性	1	FF8	ネパール	男性	2
FM4	ネパール	男性	1	FM9	フランス	男性	1
FF5	ネパール	女性	1	FM10	中国	男性	1

【表 3：日本人学生】

学生	性別	学年
JM1	男性	1
JF2	女性	1
JF3	女性	1
JF4	女性	1
JF5	男性	2

【表 1】に示す通り、学生達は15週間かけ、「災害ワードマッピング」（以下、「災害WM」）、「3つの大震災」、「一日前インタビュー」、「私の町の防災」という4つの課題に留学生、日本人学生混合のグループを編成して取り組んだ。

課題1「災害WM」とは、既知の災害に関する知識をメンバーどうしで出し合い、ホワイトボード⁷⁾に書き出し、関連するものをつなぎ合わせる活動を行うことを通して知識の共有を図るものである。第1回授業のオリエンテーションの後に、3～4人のグループを3つ編成して行った。

課題2「3つの大震災」は、近現代日本に大きな影響を残した関東大震災、阪神淡路大震災、東日本大震災の概要をグループごとに調べ、Power Pointを用いて発表をするというものである。各グループ一つの震災を担当し、それぞれ文献やインターネットを用いて情報を集めた。この課題では、情報収集力、そして膨大な情報の中から取捨選択をしていかに効果的な発表を行うかといっ

た表現力が問われる。これについては、「災害WM」と同じグループで行った。

学生達からのリクエストもあってグループ再編を行った後、課題3「一日前インタビュー」に取り組んだ。グループ再編は、一つのグループに同じ国籍の学生が参加しないようにし、3人のグループを5つ編成するという形をとった。この課題は、身近にいる東日本大震災の経験者から、当時の経験を聞き取り、もし震災の一日前に戻れたら何をすべきと今考えるかを聞き取り、話の内容をまとめ、Power Pointを用いて発表するというものである。課題設定については内閣府のWebサイト内の防災情報のページ⁸⁾を参考にした。

最後の課題4「私の町の防災」は、グループのメンバーの一人が生活する町を、防災の観点から見直すというものである。現地にメンバー全員が足を運び、町の中の防災上危険だと思つと箇所、工夫がなされていると思う箇所を調べ、クラス内でやはりPower Pointを用いて発表する。この課題に際しても、メンバーの居住地を考慮した上で新たにグループを編成し直した。また、どのような災害に焦点を当てて町を観察するかは、調査する町の特徴を捉えた上で、各グループで決定するものとした。

課題2～4には、意図する流れがある。「3つの大震災」では文献を持ち寄り、教室内にあるパソコンでインターネットにアクセスし情報を収集するといった、主に教室環境内での作業になる。次の「一日前インタビュー」では教室外の他者にアクセスする。自分は知り得ないが、目の前の親しい他者が持つ経験に、対話を通じて触れることになる。さらに最後の課題の「私の町の防災」では、地域社会に目を向けることになる。松本(2014)では災害発生時における留学生の共助の意識について論じたが、こうした活動を通じて社会の中で一市民として生きる意識の芽生えを期待した設定である。このように、一連の活動は教室から他者との関わりの場面、そして外の地域社会へと広がっていく流れを構想の中に入れた。

以上の授業については機器の不具合時を除きほぼ全て録音録画し、また可能な限り筆者のフィールドノートにも記録を残した。また学生達には毎回、学習の記録シートを記入してもらった。さらには、学生たちとの些細な雑談の中から得られた語りについてもフィールドノートに残した。本研究は、こうしたデ

ータから観察されたグループ，そしてメンバー個人の学習への取り組みの様子，そして学生に行ったインタビューをもとに分析を進める。

本稿では，この授業実践の中でも「災害WM」，「三つの大震災」の活動における観察結果を検討する。

5 グループでの対話活動と日本語母語話者へのインタビュー

以下では，4人の学生達，FF6，FF7，FM9，JF4で構成されるグループに焦点を当てる。このグループの「災害WM」，「3つの大震災」の二つの課題における対話活動と，それに参加した日本語NSであるJF4へのインタビューについて，文字化データを用いながら検討したい。

5-1 グループでの対話活動の記録

5-1-1 グループ活動の進行に働きかけるJF4の姿

第1回目の授業で行った「災害WM」では，教師から誰がグループ内のリーダーとなって話し合いを始めるようにとの指示は特に出していない。任意でグループを編成し，作業の運営は各グループに任せていたが，JF4のグループでは彼女が自然に，さながら教師役であるかのようにホワイトボードの前に立ち，他の留学生3人（FF6，FF7，FM9）はその前に座ってJF4に向かい合っていた。続く話し合いの中で，JF4は自分の意見，そして他の留学生の意見を積極的にホワイトボードに書き加え，マップを作っていた。またその後のグループごとに話し合ったことをクラス全体に向け発表する際も，まずJF4が話をし，その後留学生達がそれぞれの母国の災害について話すという流れで執り行われた。

以下に示す談話データ⁹⁾は，第1回目と同じメンバーで行った第2回目以降の「3つの大震災」の発表に向けた話し合いの中で得られたものである。この時，このグループの参加者である4人は互いに向かい合う形で着席していた。談話データ1は当日の学習内容を各グループで決めるように教師¹⁰⁾が指示するところから始まっている。

【談話データ1】

01教師：今日は、何をするか、今日の目標を、まず立ててみて。何をしますか？

02JF4：パワーポイントを、作りたいねー。

03JF4：集めたー、情報を

04FM9：うん。

05JF4：こう、どれ使うか。どれを使うか、決めて、

06FF6：パワーポイント

07JF4：あのちょっとだけ、調べてきて。そう、ちょっとだけ、調べてきて。

01の教師からの問いかけに、応答しているのはJF4である。グループワークの進行についての自身の希望を表明し、さらにグループメンバーに向けてこの日の作業の方向性を提案し、07で前回の授業後に自身が集めてきた関東大震災に関する資料を広げて見せている。

次の談話データ2は、JF4が調べてきた、関東大震災が社会に与えた影響の事例を次々に挙げ、それらを発表に向けてどのようにまとめるかを話し合っている場面である。

【談話データ2】

01JF4：あとは、こうあっちではお寿司とかさ、カウンターで食べたりするじゃん。

02FM9：うん。

03FF6：うん。

04JF4：カウンターで。でもー、この関東では、こう机、こういう机、ファミリーレストランみたいな、机で、だったんだけど、そういうカウ、カウンター文化っていうのかな、こう目の前で握ってくれるのを見ながら食べるのが、広まったの。

05JF4：なんか、好きなやつを、簡単にまとめればちょっと面白いかな。

06FM9：うん。なるほどね。

JF4は01, 04で関東大震災が社会に与えた影響についてのデータをいくつか示しているが、示し終わった後、05で発表の際にどの資料を用いるか決めようとしている。JF4としては全ての資料を用いるのは多すぎであり、12で述べるようにPower Pointのスライドに文字を「いっぱい」書き込むと、「目が痛くなる」のでそれは避けたい。しかしその意図をFM9は汲み取れなかったようで17で「全部使うでしょ」と言う。それに対しJF4は笑うだけで明確な返答はしていないが、続けてFM9が21「他にも。どう？」と他の資料も提示するのかと尋ねると、22でFM9の意見に難色を示すかのように「いいと思うけど」と言う。26で再度「文字がいっぱいっぴいだと目え痛くなっちゃうから」、28「簡単に」と言ってこれらの資料全てを使うわけではなく、取捨選択して簡単にまとめようと自分の意向を述べている。29でFM9にそれが受け入れられるかのような「んんんー」という発話があり、発表の方向性が決定され、発表の際に誰が「どこ（どの部分）」を担当して読み上げるのかを決める話題に移る。

続く談話データ3は、談話データ2の続きである。「3つの大震災」の発表に向けた具体的な作業の担当の分担を行っている場面である。談話データ2の発話30と談話データ3の発話01は同一のものである。

【談話データ3】

01JF4：そ、情報をどれ使うのかっていうのと、あと、誰がどこを読むのか。

02FM9：うん。

03JF4：どこを読むのか、誰が、どこを。

04JF4：でこれはー、一番最初にさ、担当決めたじゃん。

05FM9：うん。

06JF4：あそこでいっかなーと思って。

07FM9：あそうね。

08JF4：そうそう。

09JF4：これさー、調べたじゃん。どこを調べるのか、

10FF7：んんん。

- 11JF4 : FF6ちゃんが、どんな被害、なったのか、FF7ちゃんが、どんな経済への影響があったのか、FM9が、社会への影響？で、私がまとめーみたいなの。感じだったから、それでいいと思うんだよね。
- 12FF6 : うん。
- 13FF7 : うん。
- 14JF4 : それで経済のところが、ちょっと難しいんだけど、
- 15FM9 : うん。
- 16JF4 : まいっかなって感じ (笑)
- 17JF4 : で、誰が、どこを読むのか決める。
- 18JF4 : とゆうのと、あとは、パワーポイントを作り始める。
- 19JF4 : で、今のところなんだけど、もっかい言うよね、誰がどこを発表するのか、前に／／立った時に。
- 20FF6 : うん。
- 21JF4 : そうすると、どんな被害があったのか、っていうのが、FF6ちゃん。
- 22FF6 : うん。
- 23JF4 : で経済への影響？っていうのがFF7ちゃん。
- 24FF7 : うーん。
- 25JF4 : 社会への影響をFM9。で、私が、まとめね。
- 26FF6 : うん。
- 27JF4 : それでいいと思うんだけど。
- 28JF4 : で、経済がちょっと難しいから、
- 29FF7 : うーん。
- 30JF4 : 簡単に、簡単に。
- 31FF7 : うーん、簡単に。
- 32JF4 : そう。

01でJF4は担当分担を決めようという話を切り出し、04ですでに決まっているという前提で話を進めている。11で具体的な提案を述べているが、19, 21, 23, 25で同じ内容を繰り返している。19で「もっかい言うよね」と言ってか

らその内容を述べていることから、聞いているFF6, FF7, FM9に十分伝えなければならぬ内容であることを示している。少し戻るが、14においてJF4は個人的な意見として（関東大震災後の）経済的な事柄は難しいことに触れているにもかかわらず、直後の16で「まいっかなって感じ（笑）」と一旦話を終わらせている。しかし28で再度その話を挙げている。経済的な話の担当となったFF7は不安な様子で「うーん」と繰り返しているが、32でJF4は自分の提案をFF7に承認されたかのように「そう」と明るい声で答えている。

5-1-2 グループ内の対話活動に見られるJF4の姿

次に、こうした対話活動進行時の言語面に特に注目してみたい。談話データ4は災害WMの活動の中で「噴火」という災害を巡って話し合われている場面である。

【談話データ4】

01JF4：火山からポコッとなるのが、そうそう、噴火、噴火。

02JF4：（書き込みながら）ふん、ふん、ふん。噴火。あとで漢字調べます。

03FM9：（スマートフォンを見ながら）あと、あの落石。

04JF4：落石ねー。

05JF4：（ホワイトボードに書き込みながら）落雷になっちゃった。

06JF4：（3人の方に向き直って）あとー、噴火すると、（ジェスチャーをしながら）出てくるの。わかる？

07JF4：落石。ドロドロした、山から

08FF6：ああー***

09JF4：噴火いっぱいして、

10JF4：火砕流ってって、火砕流っていう災害が。

11JF4：（ホワイトボードに書きながら）確かあってると思う。（スマートフォンを見て漢字の確認）

JF4は「噴火」という現象の説明に苦慮している。ジェスチャーや、「ボコ

ッ),「ドロドロ」といったオノマトペ,「噴火」に伴う災害である「火砕流」という語彙等を使ってなんとか留学生達に「噴火」というものを伝えようとしている。また,06では「噴火」のイメージを伝えるためのジェスチャーを示した後に「わかる?」と理解の確認を行っている。

この「わかる?」という発話は,「3つの大震災」発表準備の話し合いの中でも観察された。次の談話データ5は,JF4が前回の授業後に調べた関東大震災がその後の社会に与えた影響について,グループ内でシェアしている場面である。

【談話データ5】

01JF4: でもー,震災で燃えちゃったから,今の,鋼性っていうか,燃えない

02FM9: うん。

03JF4: 素材で電車が作られるようになったの。

04FM9: ああー。

05JF4: そう。あとはー

06FM9: すごい**

07JF4: いっぱいあるね。

08FM9: みんな

09JF4: そうー。あとは東京の,てんぷらわかる?

10FF7: うん。

11FF6: うん。

12JF4: てんぷら／／職人さんが

13FM9: ***になった?

14JF4: そうー,職?なんか職を失っちゃった人たちが,日本,各地に,なんか避難して,家,なくなっちゃったから避難してこう,てんぷらが,広がったり,

15FF6: へー。

01から04まで,JF4が関東大震災後に東京の電車の車両部分が木製から金属

製に変わっていったことを語り、それに対してFM9があいづちをうちながら会話を進めている。これに対してFF6もFF7もあいづちや笑いといった反応を示しておらず、JF4とFM9の対話に加わり切れていない様子である。その後JF4は09で「てんぷら」といった身近な話題に移る時、「わかる？」と発話している。それに対しFF6とFF7はほぼ同時に「うん」と答えている。そして14でJF4が関東大震災で職を失った東京のてんぷら職人が各地に散っていった話をすると、FF6は15で「へー」と反応している。ここでは「わかる？」が相手に確認を取る機能を果たす一方で、コミュニケーションに加わることを相手に促す機能、発話の機会を与える（柳田2013）機能としても働いているとも考えられる。

5-2 JF4へのインタビューより

こうした授業の分析後、JF4にインタビューを申し入れた。松本（2015b）では、2014年度に実施した同様の共修による「防災を学ぼう」の活動の中で、日本人学生に留学生を手助けしようとしないう姿勢が見られた点について指摘したが、今回の共修によるクラスでは対照的に、日本人学生が同じグループの留学生へ、また当該の協働的学習へ「積極的」に働きかける姿勢が印象に残ったからである。インタビューは2016年12月某日に筆者の研究室で行った。

まずJF4にとってこのクラスに参加すること、そして留学生と話をすることは楽しいことであると語られた。そして高校時代にはフィリピンからの生徒に日本語を教えた経験があり、外国との接点を持つ機会があったと語った。現在は普段から留学生と話すのは楽しいと思っており、さらに留学生と関わりたくてこのクラスを受講したことを語った。自分にとって見逃してしまうような点（例えば、日本の食に関して等）に留学生は気がついて面白いなどと話してくれるのが新鮮だと語った。また、この日本事情クラスのテーマである「防災を学ぼう」についても、防災の知識を得るのは大切であり、役に立つとも語った。これらから、JF4は留学生との接触場面が多いこの「防災を学ぼう」という日本事情クラスの運営方法についておおむね肯定的な意見を持っていることがわかる。

次に、このクラスでのグループ活動で行った言語活動について特化して語られた部分に注目したい。JF4は言葉の説明をしなければならない接触場面において、苦勞していたことを語った。例えば、グループ内で関東大震災の解説の中で用いた「地盤沈下」という語彙について、「ちょっと難しい、表現しづらい」、「言葉だと、ちょっと伝わりにくかったりする」と語り、続けて「自分が何気なく会話の中で使っていることを、それ何って聞かれると、どう説明していいんだろうとかなったり」と考えながら対話を続けていることが語られた。また、留学生にとってわかりやすい日本語になるように、頭の中で日本語の文を「組み立てながら話している」とも言った。さらに筆者が別の授業の中で紹介した「やさしい日本語」¹¹⁾の概念も挙げ、「あれとかも、ちょっと勉強したりして、あ、この言い方ならわかりやすいかなーっていうのを使ってみたり、それで伝わらなかつたら、また違う言い方考えて、自分でもちょっと試行錯誤しながら」と、日本語NNSである留学生の日本語への理解について配慮していることを述べている。

そして、最も注目したいのが、JF4が留学生達の日本語能力の差を察知しながら話をしているという語りである。「FF7ちゃんとFF6ちゃん、わかりやすいんですけど、あの一、やっぱり日本語、使えるレベルがちょっと差があるかって自分感じてて」、「これを言ってみてわかる、これを言ってみてわからないっていうのがこう理解の差っていうのが、なんとなく、わかりやすく、FF7ちゃんにはちょっと易しく、話しかけて、FF6ちゃんにはちょっと難しい言葉使ってみたいな」と、独自に留学生間の日本語能力差を判断し、彼女らに向けた発話を調整していたことを語った。さらに、日本語能力が彼女らより相対的に高く、日本人との会話にも慣れているFM9との対話については、「FM9なんかは、それなに？って普通に聞いて、こうだよーって答えて、あ、なるほどーってゆうの聞いてくれたり、すぐわからないことがあったらすぐ聞いてくれるので、とてもわかりやすく話しやすいです」とFF6、FF7とは対応や接触場面における感情が異なっていることを述べた。

これらのインタビューで得られた語りは、先の共修によるクラスの中で実際に起きた言語活動とどのように結びつくのか。また、これらは、接触場面が数

多く創発する共修の場面にはいかなる問題提起をし、どのような示唆を与えるのか。6章では共修によるクラスでの日本人学生の言語行動を踏まえた考察を、さらに7章では共修で行う授業実践の課題と可能性を考える。

6 多くの接触場面が生まれる共修での日本人学生の言語行動の考察

以上のデータを見る限り、JF4は当該の接触場面を含んだ活動に進んで関与していることがわかる。その中で、参加者達の「協働的な」学びを目指す共修として、注目すべき点を指摘したい。

談話データを見ても、インタビューデータを見ても、JF4は積極的に参加していることは自明である。どの談話データにおいても、彼女の発話が多く部分を占め、対話進行の舵取りを担い、それにFM9が相づち、質問、感想を挟み対話が進行している。FF6とFF7が自身の意見を述べることはほとんどない。しかし、JF4がそのFF6やFF7を全く無視して発話しているわけではない。例えば談話データ3内の発話19, 21, 23, 25には、自分が大切だと思うことを繰り返し言うことで、より留学生達の理解を促そうとするJF4の接触場面上的の配慮が映し出されている。また、インタビューでJF4は留学生間の日本語の力の差を感じていることを語った。その感覚は、談話データ3におけるFF7に難しいテーマ（関東大震災後の経済的な影響について）が割り当てられたが「簡単に」済ますように促し、FF7の言語的負担を軽減させようとしている姿に反映されているようである。また5-1-2で記述したように談話データ5では、それまで対話に十分参加できていないFF6, FF7に「(てんぶら)わかる?」と話を向けることにより、彼女達の参加を促そうという意向、対話の展開に対し調整する姿も見られる。ここからJF4が意図する方向性をもって対話活動が進められているものの、対話活動であり意見を口にしないFF6やFF7を排除するものでは決してないことがわかる。

次に、JF4が留学生達との共通言語である日本語についていかに捉えているかに目を向ける。JF4は普段何気なく使っている言葉の説明が難しいと感じていたことをインタビューで語った。これは談話データにも表れており、談話デ

ータ4で災害に関する語彙の説明に、手当たり次第関連する語彙を挙げている様子からも窺えるだろう。また、平易な日本語と思われがちなオノマトベも多く用いて説明に役立てようとしている¹²⁾。さらに、談話データ4における理解確認の「わかる?」からも、自身の説明が事足りているのか不安になっている様子がわかる。

このように日本人学生JF4は、よりよい成果物をアウトプットするという目標に向けてのグループ活動の面でも、そのプロセスとしての対話活動の面でも、積極的に取り組もうとしているのは明らかである。また他の対話の参加者である留学生達の言葉についても、自らが発しようとする言葉についても敏感に察知しており、その様子はインタビュー内の、「頭の中で組み立てながら話」しているという語りにも表れている。自身の母語でありながら、留学生達との共通言語でもある日本語でのコミュニケーションに、多くの気づきがあったことがわかる。

その一方で、対話活動の中で母語話者性、非母語話者性が明示的になり、参加者間の非対称な関係性が構築されていることも認められる。先述したJF4の発話の多さ、そして活動全体におけるイニシアチブをとる様子を見てもそれは自明であり、また、インタビューでFM9について「普通に」と評価し、FF6とFF7とは異なった対応をしていることを述べる中にも現れている。確かにFM9はFF6やFF7とは日本語能力に大きな差があり、また日本人との会話に慣れていることもあり、JF4の発話を大半は理解し、対応できている。そのFM9の態度を受け、おそらくJF4はNSどうしの会話のように話せることを「普通に」という基準で示し、FM9はその基準に近い形で対話に参加できているため、「普通に」と評価したのだろう。それに対し、JF4はFF6、FF7とはその基準から逸脱した形での対話を行っていると感じているものと考えられる。

金・野々口(2007)では、接触場面において日本語NSが日本語NNSの日本語能力を評価するといった非対称な関係について論じているが、上記に記したように、JF4の留学生間の日本語能力の差の察知とその対応についてもこの議論が関わってくるだろう。このJF4と留学生達の非対称な関係性だけでなく、さらには、先述した「普通」という語彙に見られるようなJF4からのFM9と

FF6, FF7への対応の差異から、留学生間における不均衡な関係性も生じさせるのではという危惧も生みかねない。

7 共修の課題と可能性

6章では対話データおよびインタビューデータを踏まえた考察を試みた。そこから、JF4が積極的にグループ活動に関わり、主導権を握る姿が見受けられた。そしてここではグループの自分以外のメンバーである留学生の日本語能力、JF4と留学生との関係性、留学生間との関係性を察知しつつ対話活動を進めている姿が見られた。しかしこのことは、このような共修というスタイルでの学びに参加しながら、その対話活動において参加者間の非対等な関係が構築されているという深刻な問題も提示する。JF4が日本語NSとして日本語の知識を多く持ち、日本語が共通言語として機能する場でイニシアチブをとり、それに留学生達が返答する形の対話に活動を進めている姿に、NSとNNSというカテゴリーに二分された構造が前景化される。そしてNSによるNNSの日本語能力についての判断、評価を含んだ発話から、「こちらとの意思の疎通が図れるNNS」、「こちらと意思の疎通が図りにくいNNS」という分類化を行っていることが指摘できる。

池田（2008）では、日本語教育での協働学習の重要な要素の一つとして参加者間の「対等性」を挙げるが、本実践のような、成果物はその授業の評価対象になる授業にあって、この「対等性」を求めるのは決して容易ではない。まして、グループ活動をすれば各々が主体的に臨み、対等性を備えた協働的な学びが、自然発生的に起こるわけではない。なによりも、当該の活動において、何をもって「対等である」と言えるのか、どのようなケースを「対等ではない」とするのか、深く議論するに至っていないのではないのか。これらのことを認識せずに安易に共修を進めることにより、大学コミュニティでのマジョリティである日本人学生とマイノリティである留学生の力関係を、そして留学生間でも生じ得る非対等な関係性を増幅させるという危険性があることも忘れてはならない。

では、クラス実践のデザインを行う教師は何をするべきか。一つにタスクデザインの再考があるだろう。今回考察の対象とした「災害WM」や「3つの大震災」は言語的な問題が先行しがちで、留学生にとって日本語おける負担が大きすぎたという反省がある。特に「3つの大震災」では歴史に関する語彙や漢字の問題が存在し、日本人学生が優位に立ちやすい設定となった。非漢字圏出身の留学生にとって取り組みやすいタスクへと再編成を図らなければならない。

もう一つは、日本人学生にとっての「日本語の学び直し¹³⁾」(義永, 2015)ともいうべきメタ的な取り組みである。大学コミュニティ内ではないが、柳田(2016)では、柳田が地域日本語支援に当たる日本人語NSのボランティアの人たちに、NNSがNSの日本語のどんな点を重視しているか伝えたところ、「母語話者場面・接触場面に関係なく、会話をする際に大事なことは何かを考える機会」にしてもらえたと記している。日本語NSにその立場を尊重した上で言葉の見直しを促したという点で、非常に興味深い。また大学現場でというならば、筆者自身が日本人学生にプレゼンテーションにおける話す早さについて指導をしている際、「留学生に話す時ぐらいの早さで話すと、誰が聞いてもわかりやすいのでは？」と問いかけてみたところ、納得が得られ、その日本人学生に留学生とのやりとりの再考を促すことができたという経験がある。このような接触場面を経験してきた日本語教師の知見が、日本人学生の日本語使用の際の気づきに、ひいては日本語NSの「日本語の学び直し」に寄与するものと思われる。

その一方で、JF4のような、共修に積極的に参加した学生を肯定的に評価し、このような学生達のモチベーションを損なわないようにする努力も不可欠である。なにより、JF4の「留学生と話すのは楽しい」、「自分にとって見逃してしまうようなことに留学生は気がついて面白いなどと話してくれるのが新鮮だ」という気持ちを失わせてはならない。また、こうした活動は、自らの言語活動を振り返り、見直すことにも繋がることを忘れてはならない。本論の先行研究でも引用した青木・小河原(2014)にも書かれている「大学がその擬似空間を活用し育成していく」必要性を考えた時、こうした共修の場は非常に効果的なものとなるのではないか。今後、共修で行うクラスのデザインを再考し、学生

同士が、留学生と日本人学生、NSとNNSといったカテゴリーを超えた「個」対「個」で関わりあえる授業づくりを設計していく上で、本研究で明らかになったことはひとつのヒントを与えてくれるものと思われる。

参考文献

- 青木麻衣子・小河原義朗（2014）「『多文化交流科目』の開発経緯と意義および課題」『留学生と日本人学生がともに日本語で学ぶ「多文化交流科目」の創設』北海道大学留学生センター紀要 第18号, 3-17.
- 池田玲子（2008）「協働学習としての対話的問題提起学習」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会（編）『ことばの教育を实践する・探求する 活動型日本語教育の広がり』凡人社, 60-79.
- 和泉元千春・岩坂泰子（2015）「教員養成大学における留学生と日本人学生の協働を通じた異文化間能力の育成」次世代教員養成センター研究紀要 = Bulletin of Teacher Education Center for the Future Generation, 2015, 1, 135-143.
- 岩崎千晶, 池田佳子（2015）「グローバル人材の育成を見据えた日本人学生と外国人留学生の混在型による初年次交流学习のデザイン」『関西大学高等教育研究』第6号, 87-93. http://www.kansai-u.ac.jp/ctl/activity/pdf/kiyo_no.6_pdf/kiyo_no.6_09.pdf (2017年2月22日最終アクセス)
- 片田敏孝（2012）『人が死なない防災』集英社新書.
- 金珍淑・野々口ちとせ（2007）「共生日本語の教室における参加者間の談話分析—非対称な力関係を示す発話行為を中心に—」野々口ちとせ／岩田夏穂／張瑜珊／半原芳子（編）『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために—』雄松堂出版, 203-221.
- 近藤有美・川崎加奈子（2013）「留学生の自助力育成を目指した実践—「防災マニュアルづくり」の過程で見た自助力育成の可能性と課題」『2013年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 203-208.
- 俵山雄司（2008）「留学生対象の講義における講師の言語調整行動と意識との関連—留学生向けの教養・専門科目講義の方法を検討するために—」『群馬大学留学生センター論集』第8号, 13-29.
- 内閣府（2016）「防災情報のページ 一日前プロジェクト」
<http://www.bousai.go.jp/kyoiku/keigen/ichinitimae/sub.html> (2017年1月20日最終アクセス)
- 永井涼子・南浦涼介（2014）大学授業において留学生と日本人学生は共に何を学べるか：留学生教育と社会科教員養成をつなぐ試み、『大学教育』第11号, 49-67.

- 松本明香 (2014) 『『防災を考えよう』の実践報告—日本事情クラスで行う意義と可能性—』『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル第6号 (WEB版)』アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会, 39-47.
- 松本明香 (2015a) 『『それでも日本で留学生生活続ける私』をめぐる『やさしさ』 義永美央子・山下仁 (編) 『ことばの「やさしさ」とは何か 批判的社会言語学からのアプローチ』三元社, 241-273.
- 松本明香 (2015b) 「日本事情クラスの「防災を学ぼう」の実践報告—留学生と日本人学生の混合クラスにおいて—」『日本語教育学会2015年度中部地区研究会集予稿集』, 64-67.
- 松本明香 (2016). 「「今」「ここで」「この私が」「この実践を」行う意義：実践から本学の「日本語教育」の課題と可能性を考える」『東京立正短期大学紀要』43・44号 (創立50周年記念号), 238-248.
- 宮城徹・花蘭梧・中井陽子 (2014) 「協働による防災学習—留学生に対する4つの実践からの考察—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』40, 201-217.
- 柳田直美 (2013) 「やさしい日本語と接触場面」庵功雄・イヨンスク・森篤嗣 (編) 『『やさしい日本語』は何を目指すか 多文化共生社会を実現するために』ココ出版, 79-95.
- 柳田直美 (2016) 「非母語話者は母語話者の「説明」をどのように評価するか 「やさしい日本語会話」の評価視点の抽出」宇佐美洋 (編), 『『評価』を持って街に出よう 「教えたこと・学んだことの評価」という発想を超えて』くろしお出版, 291-304.
- 義永美央子 (2015) 「日本語教育と「やさしさ」 日本人による日本語の学び直し」義永美央子・山下仁 (編) 『ことばの「やさしさ」とは何か 批判的社会言語学からのアプローチ』三元社, 19-43.

注

- 1) 本研究は「平成28年度東京立正短期大学特別研究助成制度」により助成を受けた「留学生, 日本人学生の協働的学習型日本事情クラスにおける実践研究」の研究成果の一部である。
- 2) 他の規模の大きい大学などからは, 逆に留学生と日本人学生との交流が密に行われにくい実態が報告されている。留学生は留学生同士でまとまってしまう, なかなか日本人学生と深い交流を持ち, お互いに理解し合うといった, 日本でしか体験できないことや得られないことを逃してしまうケースが永井・南浦 (2014) などで報告されている。
- 3) 2014年度北海道大学国際本部留学生センター研修事業「経済社会の発展を牽引する

- グローバル人材育成支援」(新渡戸カレッジ)多文化交流科目シンポジウムにおける「留学生と日本人学生がともに学ぶ「多文化交流科目」を考える」。
- 4) ここでは「防災教育」と記しているが、筆者自身は特に防災教育の専門知識は持ち合わせていない。そのため、本稿で紹介する実践の名称としては「防災を学ぼう」とし、参加者が自ら学ぶ意志を持って欲しいという期待を込めている。
 - 5) その後の日本事情クラスにおける防災への取り組みの詳細は松本(2016)に記載している。
 - 6) この回の授業は、校外学習として、東京都北区の防災センターの見学を行い、最大震度7の体験消火器体験、煙体験などを行ってきた。
 - 7) 当クラスが行われたのは小さい可動式のホワイトボードが約20台置かれている教室で、このホワイトボードはこの活動の中では各グループごとに1台ずつ割り当てられた。
 - 8) 「内閣府防災情報のページ 一日前プロジェクト」<http://www.bousai.go.jp/kyoiku/keigen/ichinitimae/sub.html> (2017年1月20日最終アクセス)
 - 9) 談話データ内に出てくる「**」は聞き取り不能の箇所、//は下の行の会話との重なりが開始された部分を、「?」は上昇イントネーションを示す。また、下線部は注目したい箇所を筆者がつけたものである。
 - 10) ここで出てくる「教師」とは筆者と同一である。
 - 11) 2016年前期、筆者は本学の「現代コミュニケーション入門」の授業において社会言語学の講義を行った。そこで紹介したのが「やさしい日本語」の概念、および実例であり、JF4はそれを思い出していたのである。
 - 12) 依山(2008)では、大学の留学生対象に行った地元企業から派遣された製造業に関する講義を行うビジネスマンに対し、事前にその講義中に使用する言葉の指示を伝えている。その中の一つに、「話す際は、オノマトペ(ボンボン、パーッと、ベとべと、しゃきしゃきetc.)などはできるだけ使わない。※オノマトペは、日本人同士なら子供でも理解できますが、留学生にとっては上級になってもなかなか理解しにくい語の1つです。」(p.17)とある。接触場面の経験が多くないNSは、オノマトペを平易な日本語と思い接触場面で用いる傾向があるということだろう。
 - 13) 義永(2015)では、「日本人の日本語の学び直し」について、「一人一人が自分の用いる言葉のスタイル、バラエティを意識的に振り返ったり、ことばの社会性を批判的に考察したりすることによって、各個人のものの方見方をより深く多角的にする」と論じている。

家族や親族をこえた「地域」によって 支えられる子育て

～ソーシャル・キャピタルの視点を取り入れた
保育士養成カリキュラム構築に向けて～

三 國 隆 子

はじめに 保育所における保護者支援

保育士の保護者支援について、保育所保育指針「第六章 保護者に対する支援」の中の「1. 保育所における保護者に対する支援の基本」において、「(五) 子育て等に関する相談や助言に当たっては、保護者の気持ちを受け止め、相互の信頼関係を基本に、保護者一人一人の自己決定を尊重すること。」や「(七) 地域の子育て支援に関する資源を積極的に活用するとともに、子育て支援に関する地域の関係機関、団体等との連携及び協力を図ること。」と記載されている。また、「3. 地域における子育て支援」の項目の中には、「(二) 市町村の支援を得て、地域の関係機関、団体等との積極的な連携及び協力を図るとともに、子育て支援に関わる地域の人材の積極的な活用を図るよう努めること。」との記載もある。

このように、保育士には子育て中の保護者の気持ちを受け止め子育てを支える役割が求められ、保育所には子育て支援の拠点としての役割が求められている。

1. 問題と目的

保育士を養成する保育士養成校では、学生が習得した教科全体の知識や技能を基礎とし、それらを総合的に実践する応用能力を養うために、保育所等の保

育現場において保育の理論と実践の関係について習熟するための保育実習をカリキュラムに入れている。このような保育実習では、子どもとの関わりが中心となり、保護者支援まで学ぶことは難しい。しかし、保護者を支えるといった重要な役割が保育士に課されていることから、保育士養成校のカリキュラムにおいてその役目をいかに取り入れて行くか課題である。

そこで、本稿では、カリキュラム構築に向けて、子育て中の保護者が子育てで抱えている問題を家族と地域の視点から分析し、カリキュラム構築にむけての手がかりをみつけることを目的としたい。ここでは、この目的を達成するために内閣府が行った平成25年度「家族と地域における子育てに関する意識調査報告書」を用いて課題に接近することにした。というのは、この調査は、ここでの課題を明らかにするのに相応しい調査事項が含まれているからである。

なお、ここでは、20歳から49歳の有配偶者（420人）を対象にし、家庭での育児や家事の役割、保護者が望む子育ての条件、理想の家族の住まい方、家族や親族以外の「地域」とのつながり、を分析の指標として調査結果を分析することにした。

2. 子育て家庭の現状 内閣府「家族と地域における子育てに関する意識調査報告書」のデータから

1) 家庭での育児や家事の役割

20歳～49歳の有配偶者（420人）について、家庭での育児や家事を夫と妻のどちらが行うべきかについての回答をみると（「図1 家庭での育児や家事の役割」参照）、『妻が主体』（「妻の役割である」）＋「基本的に妻の役割であり、夫はそれを手伝う程度」）は51.9%、『夫が主体』（「夫の役割である」）＋「基本的に夫の役割であり、妻はそれを手伝う程度」）は0.2%、『同等』（「妻も夫も同様にやる」）＋「どちらか、できる方がすればいい」）が47.9%であり、『妻が主体』と『同等』という回答がほぼ同程度であることが分かる。夫婦の就労状況別にみると、『妻が主体』という意見は、片働き、共働き共に男性よりも女性の方が多く、さらに片働き女性（68.5%）の方が共働き女性（52.8%）より

も多い結果となっている。

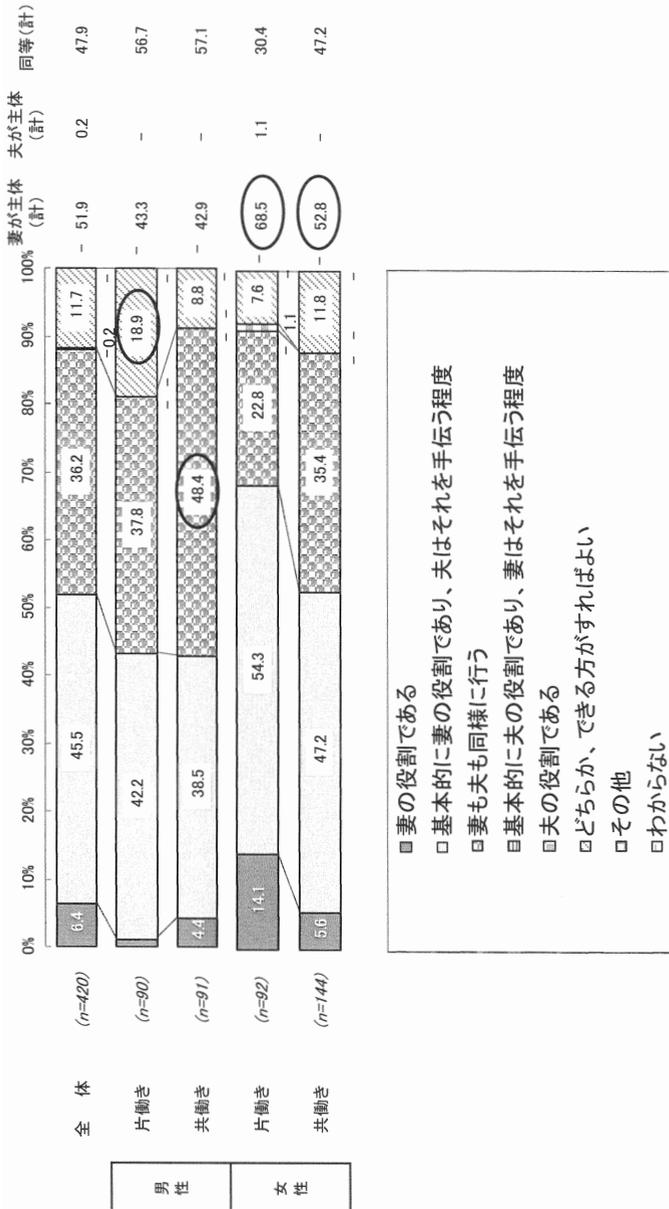


図1 家庭での育児や家事の役割

2) 子育て中の保護者が望む子育ての条件

現在、結婚している20歳～49歳の回答者（420人）が、今後、子どもを持つ場合の条件としては（図2「今後、子どもを持つ場合の条件」参照）、「働きながら子育てができる職場環境であること」が56.4%で最も多く、以下「教育にお金がいりすぎること」（51.9%）、「健康上の問題がないこと」（47.4%）、「地域の保育サービスが整うこと（保育所や一時預かりなど）」（46.2%）、「雇用が安定すること」（41.9%）、「配偶者の家事・育児への協力が得られること」（39.3%）の順となっている。

回答者の割合は高くないものの、男女差が大きく、女性が多く回答している項目は、「配偶者の家事・育児への協力が得られること」（男性26.8%、女性48.9%）、「出産・育児について相談できる人が地域にいること」（男性13.7%、女性31.6%）、「配偶者以外の家族に、育児に協力してくれる人がいること」（男性15.3%、女性27.8%）の3項目であった。このことから、家事・育児の負担は女性が多く、子どもをもつためには配偶者以外の家事・育児の助けも必要であることが分かる。また、20代、30代、40代の年代別に女性の回答を比較した場合、「出産・育児について相談できる人が地域にいること」「配偶者以外の家族に、育児に協力してくれる人がいること」の回答は20代女性が特に高く、30代、40代と年齢が上がって行くにつれ回答の割合が低くなっていることが分かる。このことから、子どもをもって母親になったばかりの時期に特に他者からの援助が大きく必要になることが分かる。

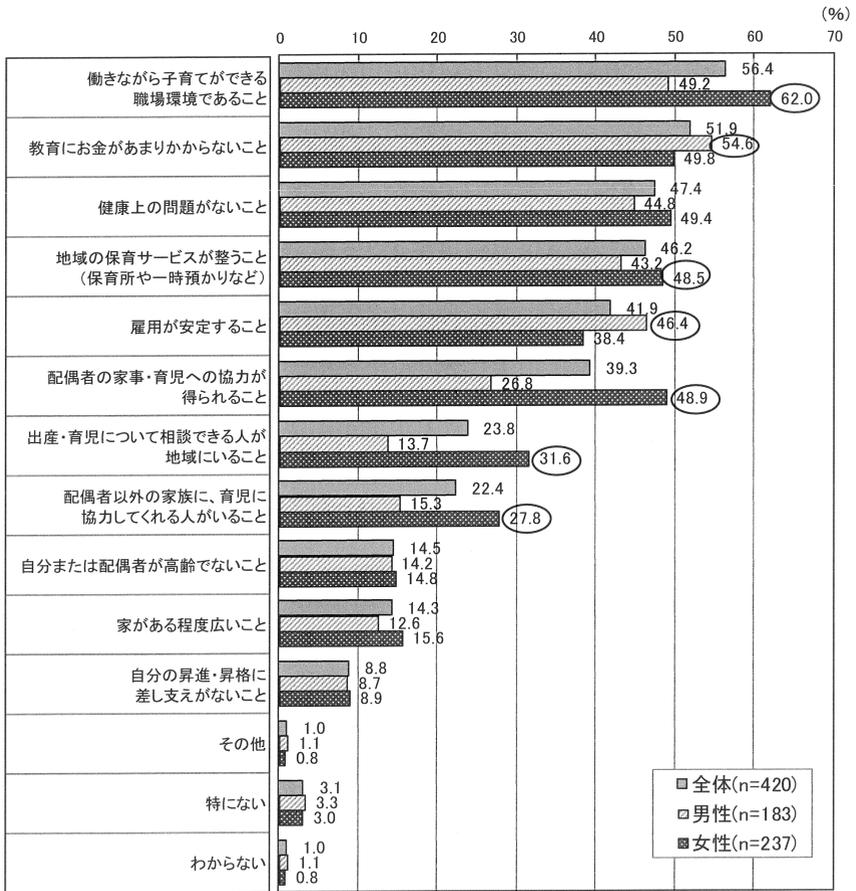


図2 今後、子どもを持つ場合の条件

3) 理想の家族の住まい方

理想の家族の住まい方について、性別でみると「祖父母と近居」については「父方の祖父母」(男性21.2%, 女性14.3%)は男性の方が多く、「母方の祖父母」(男性9.3%, 女性18.7%)は女性に多くあげられており、男女ともに自身の親との近居を理想とする傾向がみられる。

理想の家族の住まい方について、性別・世帯構成別にみると(図3「理想の住まい方」参照)、夫婦のみの一世代世帯(夫婦のみ)では「夫婦のみの二人

暮らし」を理想とする割合が高く、子どもをもつ二世代世帯（親と子）になると、おのずと夫婦に子どもが増えた形の「夫婦と子どもの世帯で祖父母とは離れて住む」割合が高くなるものの、「親と子どもの世帯で、父方の祖父母（夫の親）と近居」や「親と子どもの世帯で、母方の祖父母（妻の親）と近居」の形態を理想とする割合も増加する。このことから、子育て期を迎えた夫婦は、子育てに夫婦それぞれの親の手助けを必要としていることが分かる。

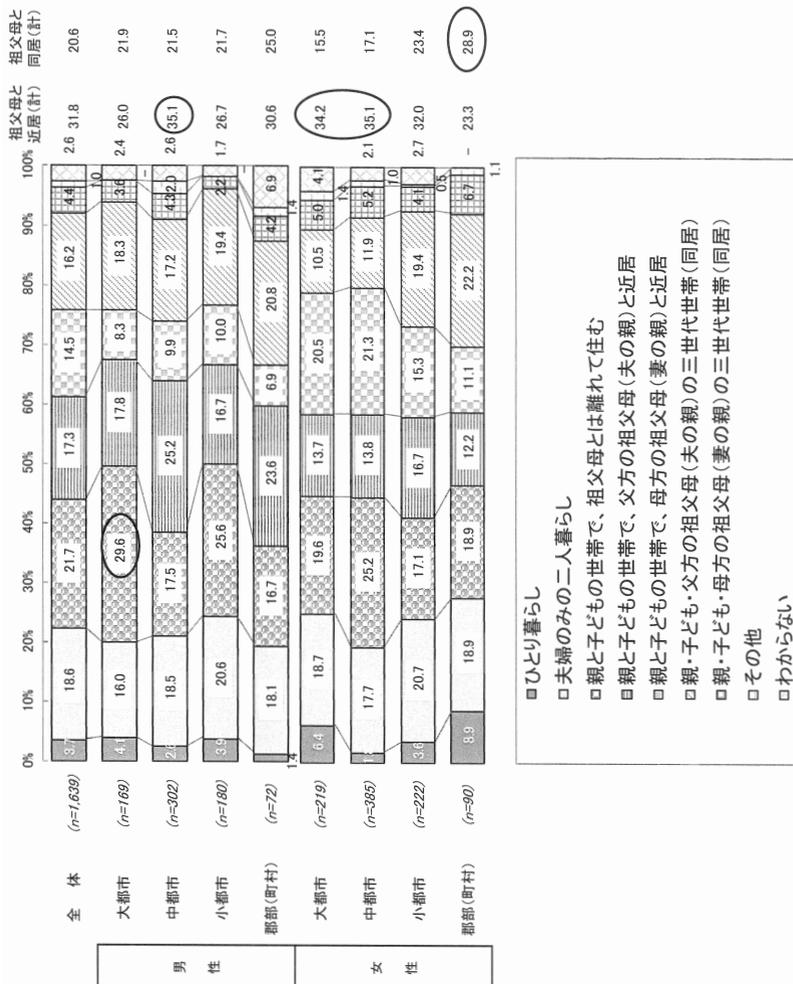


図3 理想の住まい方

4) 家族や親族以外の「地域」とのつながり

「あなたにとって大切と思う人間関係やつながりはなんですか」の問いに対して、「家族」が96.9%と突出して多く、以下「親戚」(55.1%)、「地域の人」(49.4%)と続く。性別でみると、「家族」(男性96.0%、女性97.6%)は男女差がない。それ以外の項目で、女性の方が多く選んでいる項目は、「親戚」(男性52.8%、女性56.9%)、「地域の人」(男性46.1%、女性52.0%)、「学校・出身校の友人」(男性29.3%、女性34.0%)であった。男性の方が多く選んでいる項目は、「仕事の仲間・上司・部下」(男性42.0%、女性33.0%)であった。

子育てをする人にとっての地域の支えの重要性についての回答をみると、「とても重要だと思う」という回答は57.1%で最も多く、「やや重要だと思う」(33.8%)という回答とあわせると、9割が地域の支えが「重要だと思う」と回答している。男女差はみられない。

また、20歳～49歳の有配偶者(420人)について、地域で子育てを支えるために重要なことをみると、「子どもの防犯のための声かけや登下校の見守りをする人がいること」が69.5%で最も多く、次いで「子育てに関する悩みについて気軽に相談できる人や場があること」(57.9%)、「子育てをする親同士で話しができる仲間づくりの場があること」(54.8%)と、回答者全体と同じ順となっている。性別・夫婦就労状況別にみると、共働き世帯の男性が片働き世帯の男性よりも多いのは、「子どもと一緒に遊ぶ人や場があること」(共働き52.7%、片働き41.1%)、「不意の外出や親の帰りが遅くなった時などに子どもを預かる人や場があること」(共働き39.6%、片働き26.7%)、「子育て家庭の家事を支援する人や場があること」(共働き31.9%、片働き18.9%)。

一方、片働き世帯の女性では、「子育てをする親同士で話ができる仲間づくりの場があること」(62.0%)が、共働き世帯の女性(47.2%)よりも多くなっている。共働き世帯の女性では、「不意の外出や親の帰りが遅くなった時などに子どもを預かる人や場があること」(47.9%)が片働き世帯の女性(37.0%)よりも多くなっている。回答者の性別と、夫婦の就労状況によって、重要と考えることに違いがみられる。

この調査結果をみると、夫婦や親族が子育てに重要な役割を果たしているが、

地域の支援も無視できないことが明らかになった。そこで、家族の発達段階との関連で、家族や親族と地域との関連を再検討してみたい。

3. 家族の発達段階と子育て支援

本稿において、先に紹介した「理想の家族の住まい方」のデータをみると、夫婦のみの世帯から、子どもが生まれた二世帯世帯、三世帯世帯となるにつれ、夫婦それぞれの親との近居、さらには同居を理想とする割合が高くなる傾向がみてとれた。

ある夫婦の誕生から消滅までを発達の視点で捉えた津留（1953）によれば、「おのおのの家庭には年齢がある。ある家庭は若く、ある家庭は年老いている。それは一つの家族の集団生活の場である家庭も、全体として一個人の如く一定の発達段階を経過するものだからである」という。このように「家族」をあたかも一個人が乳幼児期から高齢期に至るまで発達するようにとらえることによって、家族の形成から消滅までを段階的にみることができる。津留（1953）は日本の家族の発達段階を以下の4期に分類している。

第1期 結婚から第一子誕生まで

第2期 第一子誕生から青年になるまで

第3期 子どもが青年期に達してから社会的に独立するまで

第4期 子どもが社会的に独立してから夫婦の一方が欠けるまで

この、津留（1953）が分類した家族の発達段階の第2期が子育て期にあたる。この津留の指摘と昨今の核家族化の進展状況に関する言説を踏まえて、現代日本の状況を見ると、まさに子育て期の保護者にとっては、夫婦だけでなく祖父母や地域の力が必要な時期になる。この調査は、そのことを明らかにしたことになる。

4. ソーシャル・キャピタルの視点を取り入れた保育士養成

それでは、この調査結果は、保育士養成に何を示唆しているのか。保育士養成校で保育士資格を取得する場合、養成校での学びの他に、保育所などの保育現場での保育実習が不可欠となる。保育実習では、保育所などで生活する子どもとの関わりを中心に保育士の仕事と役割について学ぶことが中心となる。保育所保育指針に書かれているような「子育て等に関する相談や助言に当たっては、保護者の気持ちを受け止め、相互の信頼関係を基本に、保護者一人一人の自己決定を尊重する」といった保護者との関わりは、学生が養成校を卒業後保育士になってから実際の保育現場で先輩保育士から学びながらその技術を身につけていくことになる。

保育者として必要な、保護者の気持ちを受け止めたり、地域と関わる力を身につけたりできるような実践的なカリキュラムを養成校で構築できれば、より質の高い保育士養成を行うことができるのではないだろうか。

とすれば、ソーシャル・キャピタルという考え方は、カリキュラム構築にとっても有効な考え方になるのではなからうか。稲葉洋二によれば「人々間の協調的な行動を促す『信頼』『互酬性の規範』『ネットワーク（絆）』をソーシャル・キャピタル、日本語で社会関係資本と呼んでいる。人と人とを結びつける社会関係資本は、本来は人々の生活をより豊かにするもので、健康感や幸福感などにも深く結びついている。それなのに、これまで社会関係資本はあまりにも当たり前のように扱われ、個人の問題とされてきた。社会関係資本（ソーシャル・キャピタル）とは何だろうか。その定義には実にさまざまなものがあるが、わかりやすく言えば、人々が他人に対して抱く『信頼』、それに『情けは人の為ならず』『お互い様』『持ちつ持たれつ』といった言葉に象徴される『互酬性の規範』、人や組織の間の『ネットワーク（絆）』ということになる。」（稲葉、2011）としている。

このような「ソーシャル・キャピタル」という概念が、子育て支援活動の実践に有効でありうるのかについて、課題と今後の可能性をまとめた齋藤（2008）によれば、子どもの生活や教育という側面と「ソーシャル・キャピタル」の相

関性は、これまでの調査からある程度検証することができるが、どのように有効であるかについては質的調査が今後必要であるという。

子育て中の保護者が夫婦や家族を越えて、地域にも子育て支援を求めていることが内閣府「家族と地域における子育てに関する意識調査報告書」から明らかになった。そのことを踏まえ、今後、保育士養成のカリキュラムにおいて、地域で子どもを支えて行く取り組みや、将来保育士として働く学生が地域と関わるため、そして学生自身が子を持つ親になったときに地域と関わり、もちつもたれつ、頼り頼られる存在になるために必要なことを実践的に学ぶことのできるカリキュラムを構築していきたい。

齋藤（2013）は、子育て支援ネットワークのあり方のモデルを構築するために行った実験的な試みの中で「エンゼルプラン以降に行われた官民の子育て支援活動が『同質』の当事者同士のコミュニティを醸成し、信頼のおける仲間の中で子育てを推進するモデルとなったことは認められるものの、当事者性の高いネットワークは、狭い領域の中で子育て困難といった課題の共有はできても、外からの視点が入りにくく閉じたネットワークとなってしまう、『子育ての社会化』をより多様な市民社会に投げかけることが困難である」と指摘している。子育てを終えた世代から、「現在の親は我慢が足りない」という言葉が出たり、若い世代から「子どもを産むのは大変そう」といった声が聞こえてきたりするのは、実際の子育て家庭の様子についてはこれらの当事者世代以外にとっては直接見聞きすることがないからこそ発せられる言葉なのではないか、と齋藤（2013）は指摘している。

様々な年代の人々が暮らす地域において、様々な年代の人々の交流が豊かになり、信頼関係が深くなることで「子育て」を含めた地域の課題が主体的に解決されるような地域コミュニティとなることが求められているが、それを阻害しているものとして、齋藤（2013）は3つ挙げている。

- (1) 子育ての問題を「子育て支援」と呼ばれる各種活動・事業で当事者を囲い込むことにより、子どもと親の当事者問題として集約させてしまい、他

の社会の構成員である非当事者の世代が、現代的課題としての「子育て困難」の内実を知らない。

- (2) 知らないことは転じて「興味がない」「自分のことでない」、そして「勝手に解決していけばよい」という無関心のスパイラルが生まれる。
- (3) 当事者の親たちは、無関心な他者を見て、「他人は手を貸してくれない」「子どもの存在をうるさがるだけである」「わかってくれない」とますます「当事者同士」の同質の殻に入り込みやすくなる。

このように、子育て中の「当事者同士」だけを囲い込むのではなく、様々な年代の人々が暮らす「地域」との関わりや、非当事者である世代の学生が関わることによって、子育てにおける現代的課題を共有し、自分のことのように興味をもち、そして保育士になってからどのように関わっていこうとするのか「関心のスパイラル」が生まれると考えられる。「地域」に出向いて学生が子育て世代と関わる取り組みを保育士養成のカリキュラムに取り入れる必要があるのではなかろうか。

引用・参考文献

- 稲葉洋二，2011『ソーシャル・キャピタル入門 孤立から絆へ』中央公論新社
- 熊谷文枝 編著，1997『日本の家族と地域性（上）』ミネルヴァ書房
- 厚生労働省『保育所保育指針』
- 齋藤克子，2008「ソーシャル・キャピタル論の一考察～子育て支援現場への活用を目指して～」京都女子大学『現代社会研究科論集』第2号
- 齋藤克子，2013「子育て支援のネットワークのあり方を再検討する～コミュニティ・レストラン・ネットワーク京都の挑戦～」『京都大学生涯教育フィールド研究』Vol.1（通巻第12号）
- 津留宏，1953『家族の心理』金子書房
- 内閣府「平成25年度家族と地域における子育てに関する意識調査」
- 原田正文，2006『子育ての変貌と次世代育成支援』名古屋大学出版会
- 松本洋人，2013『子育て支援の社会学—社会化のジレンマと家族の変容』新泉社

対人場面におけるあいまいさへの非寛容が 精神的健康に及ぼす影響

—— 統制不可能事態への対処を媒介として ——

横 尾 瑞 恵

本研究では、あいまいさに非寛容な者が統制不可能事態に直面した際、どのような対処をとり、その結果精神的健康にどのような影響を及ぼすのかを検証した。大学生205名を対象に、IIAS-R、統制不可能事態への対処尺度、CES-D Scale、自尊感情尺度を用いて質問紙調査を実施した。回帰分析の結果、あいまいさに非寛容な者のうち、統制不可能事態に「回避」、「自己非難」という対処をとる者は精神的健康を悪化させるが、「あきらめ」という対処をとる者は精神的健康に影響を与えないことが示された。この結果は、あいまいさへの非寛容が精神的健康に悪影響を与えるとされてきたこれまでの知見に対し、たとえあいまいさに非寛容な者であっても、統制不可能事態に対して問題と向き合うことをあきらめる対処をとれば、必ずしも精神的健康を悪化させるわけではないということを示唆するものとなった。

1. 問 題

我々が生きる世界はあいまいさに満ちている。日常生活を振り返れば、あいまいさが存在している場面を数多く指摘することができる。例えば、話し相手があいまいさでうなずいているものの本心が分からない場合や「すごく」や「ちゃんと」といった表現を用いた説明などでは、あいまいさが存在しているといえるだろう。

心理学におけるあいまいさに関する研究は、Adorno et al. (1950) が権威主義的パーソナリティについての研究の過程で、権威主義的傾向の強い人にあいまいさへの非寛容が一貫して観察されたと報告したことに始まる。これをパー

ソナリティ特性として最初に概念化したのがFrenkel-Brunswik (1949)であった。彼女は人種的偏見のような社会的態度の基盤には情動的なAmbivalenceに直面することを恐れ、それを回避しようとする機制が働いているのであり、この機制が知覚的・認知的なあいまいさへの非寛容をも生み出していると考えた。彼女はあいまいさへの非寛容を「評価的側面において、白か黒か式の解決に頼り、時期尚早な結論に達し、たびたび現実を無視し、他者への絶対的で明白な包括的受容あるいは包括的拒絶を要求する傾向」と定義し、あいまいさに非寛容な者の特徴として、①思考の柔軟性を欠く、②対象性・規則性・決定性・熟知性などを過度に好む、③評価的局面では結論を急ぎがちである、④物事についてあれかこれかといった二分的態度をとりがちである、⑤ステレオタイプな判断をしがちである、の5点を指摘した (Frenkel-Brunswik, 1954)。

また、Budner (1962) はあいまいな事態を「充分な手がかりがないために、適切に構造化や分類化をすることができない事態」と定義した。さらに、あいまいさは、①新奇性 (novelty: 手がかりが全くない完全に新しい事態)、②複雑性 (complexity: 考慮すべき手がかりがたくさんありすぎる複雑な事態)、③不可解性 (insolubility: 個々の手がかりが異なった事態を招くような矛盾した事態) という三つの事態に分けられるとした。そして「あいまいな事態を恐れの源泉として知覚 (解釈) する傾向」をあいまいさへの非寛容と定義した。さらに、その傾向を「現象学的」水準と「操作的」水準の二つの水準で捉え、前者は個人的な知覚や感情の世界であり、後者は自然のあるいは社会的な物の世界を意味すると考えた。また、「恐れ」に対する反応を「服従 (変えることのできない不可避な事実として事態を認知していること)」、「否認 (知覚者の願望に合致するように客観的実在を変えるような行為)」とに分けることによって、反応のタイプを現象学的服従、現象学的否認、操作的服従、操作的否認の四つに分類した。すなわち、新奇性、複雑性、不可解性という事態に対して、抑圧、否認、不安、不快、破壊あるいは再構築行動、回避行動を示した場合、その個人はあいまいさに非寛容であると結論づけられるとした。

本研究では、あいまいさへの非寛容の定義をFrenkel-Brunswik (1954) およびBudner (1962) に基づき、「充分な手がかりがないために適切に構造化や

分類化をすることができないというあいまいな事態を恐れの原因として知覚（解釈）する傾向」とし、対称性、熟知性、明確さ、規則性に対する過度の好み、白か黒か式の解決、過度に単純化された二分化、あれかこれかという無条件の解決、早すぎる終結、固執、ステレオタイプな判断という特徴を有するものとする。

あいまいさへの非寛容は不登校、躁うつ病、強迫神経症など個人内の不適応との関連が示されている（Kraus, 1977; 衛藤, 1994; 西村, 2006）。増田（1998）はあいまいさに非寛容な者は寛容な者に比べて抑うつ傾向が高いことを示した。さらに、彼はライフイベントとの関連を調べ、ライフイベントの体験個数に大きな差がないにもかかわらず、あいまいさに非寛容な者は寛容な者より体験をよりネガティブに評価していることを示した。友野・橋本（2005a, 2006）はあいまいさへの非寛容が精神的健康を損ないやすい者が持つ認知的脆弱性の一つであると仮定し、素質ストレスモデルへの適用を試みた。その結果、あいまいさに非寛容な者は対人ネガティブイベントを経験すると、あいまいさに非寛容でない者に比べて抑うつ傾向など精神的健康を悪化させることが示唆された。

しかしながら、あいまいさへの非寛容－寛容の対極としてのみ処理するのではなく多面的に取り扱ったあいまいさへの態度に関する研究では、あいまいさへの否定的態度のうち抑うつ傾向との関連があったのは「不安」であり、「統制」とは有意な相関が確認されなかった（西村, 2007）。この結果は、あいまいさへの否定的態度全体が抑うつ傾向を高めるわけではないということを示唆している。そうであるとする、あいまいさへの否定的態度が精神的健康に悪影響を与える側面を規定する要因はなんだろうか。

大谷（2004）は「自分に関連して生じ、自分では統制不可能と感じられ、かつそれがストレスな事柄」を「統制不可能事態」と定義した。そして、統制不可能事態への対処方法によって精神的健康に与える影響が異なることを示した。この統制不可能事態とは、あいまいさに非寛容な者にとってはあいまいな事態に相当すると考えられる。なぜなら、あいまいな事態とは与えられる情報に十分な手がかりがないため自分ではどうすることもできない、すなわち統制がで

きない状態である。明確さや規則性という基準で事態を把握することに過度にこだわるあいまいさに非寛容な者にとって、この状態はストレスな事柄と認知されるであろう。したがって、あいまいさに非寛容な者のうち精神的健康を悪化させる者は、統制不可能事態に直面した際に脆弱な対処をとると予測される。さらに、その対処パターンが精神的健康に影響を与えていると考えられるだろう。

そこで、本研究では「あいまいさに非寛容な者が統制不可能事態に直面した際、どのような対処をとり、その結果精神的健康にどのような影響を及ぼすのか」を明らかにすることを目的とする。なお、あいまいさに非寛容な者のうち、統制不可能事態に直面した際に脆弱な対処をとる者は精神的健康を悪化させ、別の対処をとる者は精神的健康を悪化させないであろうと考え、その関連性を探索的に検討する。具体的には、あいまいさへの非寛容、統制不可能事態への対処、精神的健康（抑うつ傾向・自尊感情）を質問紙調査により測定し、回帰分析を行うこととする。

2. 方 法

2.1. 調査の対象

都内4年制大学に在籍する大学生205名を対象に、2008年10月に質問紙調査を行なった。講義時間または休憩時間を利用して配布し、その場で実施回収した。調査への協力は任意とし、質問紙には個人が特定されないことを明記した。回答時間は約15分であった。本研究では205名のうち、有効回答が得られた202名（男性66名、女性136名）を分析の対象とした。なお、平均年齢は21.3歳、標準偏差は6歳であった。

2.2. 測 度

あいまいさへの非寛容を調べるために、改訂版対人場面におけるあいまいさへの非寛容尺度（友野・橋本、2005b）（以下IIAS-Rと略記；全17項目）を用いた。あいまいさを測る尺度は様々あるが、広範なあいまいさ全体を視野に入

れた尺度は下位カテゴリーの相関が低く分析精度が低い（中村，1992；増田，1998），質問項目が多く調査協力者の負担が重い（友野・橋本，2001）などの問題が指摘されている。そこで，あいまいさの領域を対人場面に絞った尺度がIIAS-Rである。この尺度は「初対面の関係におけるあいまいさへの非寛容（6項目；項目例：初対面の人に，どの程度親しく接してよいのかとまどいます。）」，「半見知りの関係におけるあいまいさへの非寛容（6項目；項目例：あいさつぐらいしかしない人をその日，2度目に見かけたとき，どう接してよいのか分かりません。）」，「友人関係におけるあいまいさへの非寛容（5項目；項目例：友達の買い物に付き合っ物を選ぶときは，何が欲しいのかははっきりして欲しいです。）」という三つの下位尺度があり，7件法で回答を求める。ただし，本研究ではあいまいさに非寛容であるか否かという視点で検討するため，全17項目の合計得点を用いた。また，質問項目はランダムに配置した。

次に，統制不可能事態への対処傾向を調べるために，統制不可能事態への対処尺度（大谷，1999）をもとにして作られたSD尺度（大谷，2004）を用いた。これは，統制不可能事態に対して自分が一般的にどのような対処傾向を持つかについて調べる，五つの両極性対処（各4項目，合計20項目）からなるSD尺度である。これはいくつか統制不可能事態の典型例（「自分の嫌いな性格がなかなか変えられない」，「自分の容姿が嫌いだが，変えられない」，「試験が近づいているのに成績が伸びてこない」，「いくらやってもスポーツが上達しない」，「いくら努力しても自分の思いが人に理解されない」など）をあげ，こうした自分にとって「どうしようもないがストレスな」事態一般に対して，「どのように自分が振る舞う傾向があるか」回答を求めるものだ。対処は，統制不可能と思われる事態に対してもう一度何とか解決を試みようとする「問題への直面化（⇔回避）」，他の人に相談するなど周囲にサポートを求める「サポート希求（⇔独力で対処）」，事態について繰り返しどうしたらいいのか考え込む「考え込み（⇔気晴らし）」，事態が良くなる可能性について連想するなど事態の統制可能性をポジティブに予期する「ポジティブ予期（⇔あきらめ）」，自分は悪くない，こんなことたいしたことない考えるなど，事態の結果について自己擁護をする「自己擁護（⇔自己非難）」の五つからなる。各対処は一对の対処を

指し示す両極性記述から構成され（例：誰か他の人に相談する（A）⇔一人で問題を抱え込む（B）），1「（Bに）かなり近い」⇔6「（Aに）かなり近い」まで6件法で評定を求める。なお，大谷（2004）の尺度では1「（Bに）かなり近い」⇔6「（Aに）かなり近い」となっているのに対し，本研究では回答者の答えやすさを考慮し，1「Aにかなり近い」⇔6「Bにかなり近い」となるよう質問項目を配置した。そして，得点化においてA（「問題への直面化」，「サポート希求」，「考え込み」，「ポジティブ予期」，「自己擁護」）の傾向が強いほど得点が高くなるようにした。また，質問項目はランダムに配置し，各対処のうち2項目は対となる項目文章の配置を逆にした。

精神的健康として抑うつ傾向と自尊感情を測定した。抑うつ傾向は，うつ病の疫学研究用自己評価尺度（以下CES-D Scaleと略記；20項目）日本語版（島・鹿野・北村・浅井，1985）を用い，4件法で回答を求めた。自尊感情は，山本・松井・山成（1982）の自尊感情尺度（10項目）を用い，5件法で評定を求めた。

3. 結 果

3.1. 各尺度の記述統計量

まず，測定した各尺度項目をそれぞれの得点範囲に従い得点化した（IIAS-Rは1 - 7点，統制不可能事態への対処尺度は1 - 6点，CES-D Scaleは1 - 4点，自尊感情尺度は1 - 5点）。次に各尺度の合計得点を算出した。IIAS-R，CES-D Scale，自尊感情尺度は全項目の合計得点を算出し，統制不可能事態への対処尺度は，五つの対処パターンそれぞれに含まれる項目得点の合計値を算出した。これをもとに各尺度の平均値および標準偏差を算出した。その結果をTable 1に示す。

3.2. あいまいさへの非寛容が統制不可能事態への対処傾向に与える影響

あいまいさへの非寛容が，統制不可能事態への5対処パターン（問題への直面化，サポート希求，考え込み，ポジティブ予期，自己擁護）をどの程度予測

Table 1 各尺度の記述統計量

尺 度	M	SD
IIAS-R	69.45	15.80
統制不可能事態への対処尺度		
問題への直面化	14.19	4.10
サポート希求	14.49	5.27
考え込み	14.70	4.25
ポジティブ予期	15.26	3.97
自己擁護	13.61	3.78
CES-D Scale	38.38	10.17
自尊感情尺度	29.72	8.08

Table 2 IIAS-Rを説明変数、統制不可能事態への対処尺度の5対処パターンを目的変数とした単回帰分析（標準偏回帰係数）

	問題への直面化	サポート希求	考え込み	ポジティブ予期	自己擁護
IIAS-R	-.25***	-.09	-.06	-.27***	-.23**
説明率(R ²)	.06***	.00	-.00	.07***	.05**

*** $p < .001$ ** $p < .01$

しうるかを調べるため、統制不可能事態への対処尺度の各対処パターンの合計得点を目的変数、IIAS-Rの合計得点を説明変数として、強制投入法による単回帰分析を行なった（Table 2）。その結果、あいまいさへの非寛容は「問題への直面化」、「ポジティブ予期」、「自己擁護」に対して負の影響を有意に持つことが明らかとなった。なお、統制不可能事態の対処パターンが両極性記述で構成されていることを踏まえると、上記の結果はあいまいさへの非寛容は「回避（問題への直面化の対概念）」、「あきらめ（ポジティブ予期の対概念）」、「自己非難（自己擁護の対概念）」に正の影響を持つと言い換えられる。

Table 3 統制不可能事態への対処尺度の5対処パターンを説明変数, CES-D Scale, 自尊感情尺度を目的変数とした重回帰分析(標準偏回帰係数)

	CES-D Scale	自尊感情尺度
問題への直面化	-.23**	.39***
サポート希求	-.14*	-.01
考え込み	.17*	-.17*
ポジティブ予期	-.01	.04
自己擁護	-.32***	.33***
説明率 (R2)	.26***	.37***

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

3.3. 統制不可能事態への対処傾向が抑うつ傾向・自尊感情に与える影響

統制不可能事態への5対処パターンが抑うつ傾向および自尊感情をどの程度予測しうるかを調べるため, CES-D Scaleと自尊感情尺度の合計得点を目的変数, 統制不可能事態への対処尺度の各対処パターンの合計得点を説明変数として, 強制投入法による重回帰分析を行なった (Table 3)。その結果, 「自己擁護」, 「問題への直面化」, 「サポート希求」は抑うつ傾向に対して負の影響を有意に持つことが明らかになった。一方, 「考え込み」は抑うつ傾向に対して正の影響を有意に持つことが示された。これは「自己非難」, 「回避」, 「独力で対処 (サポート希求の対概念)」, 「考え込み」という対処パターンが抑うつ傾向に対して正の影響を持つと言い換えられる。また, 自尊感情に対しては「問題への直面化」, 「自己擁護」が正の影響を有意に与えることが明らかになった。一方, 「考え込み」は自尊感情に対して負の影響を有意に与えることが示された。これは「回避」, 「自己非難」, 「考え込み」が自尊感情に負の影響を与えると言い換えられる。

4. 考 察

本研究は, あいまいさに非寛容な者が統制不可能事態に直面した際どのような

な対処をとり、その対処が精神的健康にどのような影響を及ぼすのかを明らかにすることが目的であった。その結果、あいまいさへの非寛容は「自己非難」、「回避」、「あきらめ」に対して正の影響を持つことが示された。さらに「自己非難」、「回避」、「独力で対処」、「考え込み」は抑うつ傾向に対して正の影響を持つことが明らかになった。また、「自己非難」、「回避」、「考え込み」は自尊感情に対して負の影響を与えることが示された。

4.1. あいまいさへの非寛容が統制不可能事態への対処傾向に与える影響

あいまいさに非寛容な者は統制不可能事態に対して「自己非難」、「回避」、「あきらめ」という対処パターンをとることが示唆された。

「あきらめ」に関しては、あいまいさに非寛容な者はすぐあきらめるという Lazarus & Folkman (1984) の知見を支持する結果になったといえるだろう。また「回避」に分類される質問項目を要約すると、「問題に向かい合わず、特に何もせずに手を引く」といった内容で、「あきらめ」に近い意味が含まれていると考えられる。そこで「回避」と「あきらめ」の合計得点間の Pearson の相関係数を求めたところ、中程度の正の相関が示された ($r = .747, p < .001$)。よって「回避」と「あきらめ」は共にあいまいさに非寛容な者が好んで用いる対処パターンとなっていると考えることができるだろう。具体的には、統制不可能事態は「こうしたいのにできない」、「こうであるはずなのにそうならない」という不可解性、複雑性の要素を多分に含んでいるため、あいまいさに非寛容な者にとっては脅威となりやすい。なおかつ、彼らが好む明確さ、規則性、二分化思考では事態の適切な構造化、分類化が困難となるため、自分の力では変えることのできない事態と認知され、早々に問題に向き合うのを避けたり、解決をあきらめたりしてしまうのかもしれない。

また「自己非難」は、統制不可能事態の「自分ではどうしようもできない」という客観的実在を否認し、解決しようと努力すれば必ず解決できるはずだと考えてしてしまうために、解決できない自分を責めてしまうのかもしれない。しかも彼らには固執傾向があるため、解決に結びつかない対処から別の対処に切り替えることも難しく、結果的に自己非難を繰り返し行なってしまっている

可能性もある。さらに二分化思考のために、たった一つの問題が解決できなただけで、自分の全てを否定してしまう傾向が強とも考えられるだろう。

なお、友野・橋本（2002）は対人関係状況においてあいまいさに非寛容な者は、男性の場合は衝撃性という認知的評価を媒介として消極的対処を、女性の場合は認知的評価を介さずに積極的対処を行なうことを示した。また、自我脅威状況ではあいまいさに非寛容な者はほぼ一貫して積極的対処を行なうとしていた。しかし、本研究で男女を併せた分析を行なった結果、主に消極的対処がみられた。彼らの研究と本研究を比較検討すると、対処を測る尺度が異なる、ストレス事態の設定が異なるといった手続きに相違はあるものの、あいまいさに非寛容な者は、全般的な自我脅威状況では基本的に解決を目指し積極的に努力するが、直面した事態が統制不可能であることが分かった場合は、問題と向き合うのを避けたり、あきらめたり、どうしようもできない自分を責めたりという消極的な対処に切り替えるということを示唆しているといえるだろう。

4.2. 統制不可能事態への対処傾向が精神的健康に与える影響

本研究では、精神的健康に良い影響を与える統制不可能事態への対処パターンは「問題への直面化」、「自己擁護」、「サポート希求」、「気晴らし（考え込みの対概念）」であり、悪い影響を与えるのは「考え込み」、「回避」、「自己非難」、「独力で対処」であると考えられる。

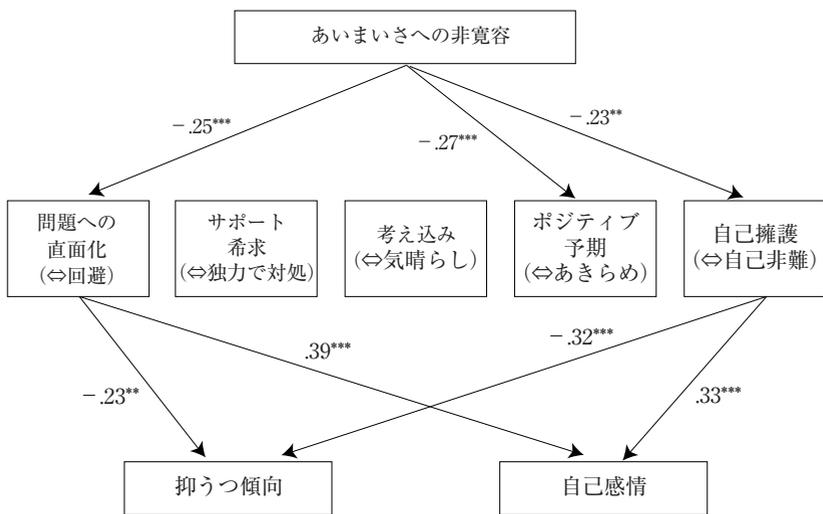
Nolen-Hoeksema & Morrow（1991）によると、嫌な出来事を経験した後、ただ一人で考え込んでしまう反芻思考型や回避的方略を用いる者は、社会的支援を求める者や出来事に対する評価の仕方を変えて自分の情動に対処しようとする者に比べて、より抑うつ的になるという。本研究でも対処パターンとして反芻思考型にあたる「考え込み」、回避的方略にあたる「回避」を用いる者は抑うつ傾向を強め、社会的支援を求める「サポート希求」、事態や自己に対する評価の仕方を変える「自己擁護」を用いる者は抑うつ傾向を弱める事が示されていた。また、Billings & Moos（1984）は、ストレスとなる状況で問題解決型コーピングを用いる傾向のある者は抑うつ状態になりにくいとしている。本研究でも「問題への直面化」を用いる者は抑うつ傾向を弱めており、妥当な

結果といえるだろう。

以上のことから、統制不可能事態に直面した際には、解決に向けて色々考えるより、とりあえず何でもいいので行動を起こしてみることが精神的健康にプラスの影響を与えるといえると言えるのかもしれない。「サポート希求」も誰かにサポートを求める行動を起こすという点で、積極的な問題解決行動といえるだろう。

4.3. あいまいさへの非寛容が統制不可能事態への対処傾向を媒介として精神的健康に与える影響

これまでの結果をまとめ、あいまいさへの非寛容が統制不可能事態への対処傾向を媒介として精神的健康に与える影響について考える。各分析結果で有意であった数値のみをまとめて図示したものがFigure 1である。この図から、あいまいさに非寛容な者のうち、統制不可能事態に対して「回避」、「自己非難」



*** $p < .001$ ** $p < .01$

Figure 1 あいまいさへの非寛容が統制不可能事態への対処傾向を介して精神的健康に与える影響

という対処をとる者は精神的健康に悪影響を与えるが、「あきらめ」の対処をとる者は精神的健康に影響を与えないということが伺われる。

すなわち、あいまいさに非寛容な者のうち、統制不可能事態に直面した際に精神的健康を悪化させる者の反応は、以下の二つであると考えられるだろう。まずは、「回避」を行なう場合である。あいまいさに非寛容な者はストレスフルな統制不可能事態を自分では変えることができない不可避なものと認知し、問題に向かい合うことを避けて何もしないという対処をとった場合、その事態から受けるストレスは依然として変わらないために精神的健康を悪化させると考えられる。次は「自己非難」を行なう場合である。彼らは事態が統制不可能であるという客観的実在を否認し、何とかストレスフルな事態を解決しようと試みる。しかしながら明確さや白か黒か式の解決を好むあいまいさに非寛容な者にとって自分の願望に合致するような解決を図ることは難しい。そこで自分をダメな人間だと否定し責める。しかしそれでは事態は解決しないため、さらに自分を責め続けることになり、精神的健康を悪化させると考えられる。また二分化思考という特徴から、効果的に対処できない問題が一つあるだけで自分を全て否定し、さらに精神的健康を悪化させている可能性も考えられよう。

それに対し、あいまいさに非寛容であっても精神的健康を悪化させることのない者の反応は、以下のように考えられるだろう。それは、統制不可能事態を変えることのできない不可避な事実と認知して、どうしようもないことは考えても仕方がないと解決をあきらめる場合である。そうすればそれ以上問題と関わることもなく、その問題から受けるストレスもなくなるため、結果的に精神的健康を悪化させないと考えられるかもしれない。

以上のことから、本研究では、あいまいさに非寛容であっても統制不可能事態への対処パターンのとり方によって精神的健康への影響は異なることが示された。この結果は、パーソナリティ特性としてあいまいさへの非寛容の傾向が強かったとしても、あいまいさにどう対処するかを工夫することで、精神的健康の悪化を防ぐことができる可能性を示唆している。すなわち、あいまいさに非寛容であっても、あいまいな事態に対して「あきらめ」という対処をとれば、精神的健康に影響を与えずに済むということである。一方「回避」、「自己非難」

という対処をとってしまうと、精神的健康に悪影響を及ぼしてしまう。これは加藤（2001）の対人ストレスモデルで提示された「パーソナリティ→媒介過程（認知的評価→コーピング）→精神的健康」という図式に照らし合わせると、認知的評価については測定していないので不明ではあるが、ほぼ対応しているといえよう。すなわち、あいまいさへの非寛容というパーソナリティ特性が一概に精神的健康を悪化させるものではないことを示唆していると考えられるだろう。

5. まとめと今後の課題

本研究では、対人場面におけるあいまいさに非寛容な者が統制不可能事態に直面した際、どのような対処をとり、その結果、精神的健康にどのような影響を及ぼすのかを検討した。その結果、あいまいさに非寛容な者のうち、統制不可能事態への対処傾向として「回避」、「自己非難」をとる者が精神的健康を悪化させるということが示された。一方、あいまいさに非寛容であっても統制不可能事態に対して「あきらめ」という対処をとる者は精神的健康に影響を与えないことが示された。この結果から、あいまいさへの非寛容というパーソナリティ特性を持つ個人に対して、あいまいな事態に直面した際、「あきらめ」という対処をとることにより、精神的健康の悪化を防ぐことができる可能性が示唆された。

最後に今後の課題について述べる。

本研究は媒介変数として対処パターン、すなわちコーピングのみを取り扱った。しかしながら、ストレス理論（Lazarus & Folkman, 1984）においても対人ストレスモデル（加藤, 2001）においても、媒介過程には「認知的評価→コーピング」の二つが設定されている。したがって本研究の結果を考察するにあたり、統制不可能事態への対処の原因となる認知的評価については想像に頼らざるを得なかった。今後は、あいまいさに非寛容な者の統制不可能事態に対する認知的評価も併せて追試検討することで、あいまいさへの非寛容のより正確な様相を明らかにすることができると考える。

また、本研究は一時点の調査による横断的な研究であった。したがって因果の方向性については、厳密には不明確である。今後、縦断的研究など因果をより明らかにする手法を用いて検証することも求められる。

さらに、あいまいさに非寛容な者はあいまいな事態を統制不可能事態と認知するであろうというのは、あくまで本研究における推論である。今後、あいまいさに非寛容な者にとってのあいまいな事態と統制不可能事態についての概念の整理を実証的に行なう必要があるだろう。

なお、本研究はあいまいさの領域を対人場面に限定して検討した。より精度の高い結果を示すために必要なことであったが、こうして示された知見は限定された条件下におけるものであるといえよう。Lazarus & Folkman (1984) が対処ストラテジーについて、普遍的に効果的・非効果的なものは存在せず、その有効性は直面している状況に依存すると指摘したことを考えると、今後、臨床現場であいまいさに非寛容なパーソナリティ特性を持つ個人を援助するためには、様々なストレス事態において有効な対処がそれぞれに示されることが求められるだろう。

引用文献

- Adorno, T.W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D.J. & Sanford, R.N. (1950). *Authoritarian Personality*. New York: Harper & Row.
- Billings, A.G., & Moos, R.H. (1984). Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 887-891.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30, 29-50.
- 衛藤順子 (1994). 強迫神経症におけるIntolerance of Ambiguity：曖昧さに対する非耐性 東北福祉大学研究紀要, 19, 155-164.
- Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of Personality*, 18, 108-143.
- Frenkel-Brunswik, E. (1954). Further explorations by a contributor to "The Authoritarian Personality." In R. Christie, & M. Jahoda (Eds.), *Studies in the scope and method of "The Authoritarian Personality."*, New York: Free Press

pp.226-275.

- 加藤 司 (2001). 対人ストレス過程の検証 教育心理学研究, 49, 295-304.
- Kraus, A. (1977). *Sozialverhalten und psychose Manisch-Depressiver*. Stuttgart: Enke.
- (クラウス, A. 岡本 進 (訳) (1983). 躁うつ病者と対人行動 みすず書房)
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion*. New York: Springer.
- (ラザルス, R.S. 本明 寛 (監) (2004). ストレスと情動の心理学——ナラティブ研究の視点から 実務教育出版)
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- (ラザルス, R.S.・フォルクマン, S. 本明 寛・春木 豊・織田正美 (監) (1991). ストレスの心理学——認知的評価と対処の研究—— 実務教育出版)
- 増田真也 (1998). 曖昧さに対する耐性が心理的ストレスの評価過程に及ぼす影響 茨城大学教育学部紀要 (人文・社会科学・芸術), 47, 151-163.
- 中村知靖 (1992). 曖昧さに対する耐性尺度を吟味する——グループ主軸法 渡部 洋 (編) 心理・教育のための多変量解析法入門 (事例編) 福村出版 pp.47-70.
- 西村佐彩子 (2006). 曖昧性耐性からみたクライアントの理解とその関わり方 心理臨床学研究, 24, 221-231.
- 西村佐彩子 (2007). 曖昧さへの多次元構造の検討——曖昧性耐性との比較を通して パーソナリティ研究, 15, 183-194.
- Nolen-Hoeksema, S., & Marrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 115-121.
- 大谷保和 (1999). 統制不可能事態への対処・態度尺度作成の試み 日本社会心理学会第40回大会発表論文集, 332-333.
- 大谷保和 (2004). 自己志向的完全主義の2側面と自己評価の抑うつ傾向の関連の検討——統制不可能事態への対処を媒介として—— 心理学研究, 75, 199-206.
- 島 悟・鹿野達男・北村俊則・浅井昌弘 (1985). 新しい抑うつ性自己評価尺度について 精神医学, 27, 717-723.
- 友野隆成・橋本 宰 (2001). 対人場面におけるあいまいさへの非寛容尺度作成の試み 同志社心理, 48, 1-10.
- 友野隆成・橋本 宰 (2002). あいまいさへの非寛容がストレス事象の認知的評価及びコーピングに与える影響 性格心理学研究, 11, 24-34.
- 友野隆成・橋本 宰 (2005a). 抑うつの素質——ストレス・モデルにおける性差の検討: 対人場面におけるあいまいさへの非寛容を認知的脆弱性として 健康心理学研

究, 18(2), 16-24.

友野隆成・橋本 宰 (2005b). 改訂版対人場面におけるあいまいさへの非寛容尺度作成の試み パーソナリティ研究, 13, 220-230.

友野隆成・橋本 宰 (2006). 対人場面におけるあいまいさへの非寛容と精神的健康の関連性について 心理学研究, 77, 253-260.

山本真理子・松井 豊・山成由紀子 (1982). 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-68.

東京立正短期大学紀要編集委員会規程

(設置)

第1条 東京立正短期大学（以下「本学」という）に、紀要編集委員会を設置する。

(目的)

第2条 紀要編集委員会は、教育研究に資するため研究紀要の編集および刊行を行う。

(任務)

第3条 紀要編集委員会の任務は、次の通りとする。

- (1) 研究紀要誌「東京立正短期大学紀要」の編集、刊行、配布
- (2) 編集方針の決定と編集内容の選定
- (3) 寄稿者の選定と依頼
- (4) 原稿の整理、保管
- (5) 合評会等の開催
- (6) その他必要な事項

(組織)

第4条 紀要編集委員会は、教授会の議を経て学長の委嘱する委員若干名をもって組織する。

2. 委員長は委員の互選とする。委員長に事故ある時は他の委員が代行する。
3. 委員は専任教員より選任、委嘱する。
4. 委員の任期は1年とする。但し、再任を妨げない。

(寄稿細目)

第5条 紀要編集委員会は、円滑な寄稿・掲載を図るため、別に寄稿細目を定めるものとする。

(事務処理)

第6条 紀要編集委員会の業務は、紀要編集委員会が行う。但し、研究紀要誌の保管、配布に関しては図書館運営委員会と提携して処理する。

附則 この規程は、平成13年4月1日より施行する。

この規程は、平成17年4月1日より一部訂正施行する。

「東京立正短期大学紀要」寄稿細目

1. 寄稿者は本学専任教員および非常勤教員とする。但し、紀要編集委員会が特に認めた者はこの限りではない。
2. 未発表の論文、翻訳、エッセイ並びに書評、資料紹介、記録などを掲載する。掲載の採否は紀要編集委員会が決定する。
3. 枚数は論文の場合400字詰原稿用紙50枚以内（和文）または7500語以内（英文）とする。その他は和文20枚以内、英文はこれに準ずる。手書き・ワープロ、縦書き・横書きいずれも可とする。
4. 原稿は返却する。寄稿の際、表題に英文を付し氏名はローマ字で表記する。現在の研究職名を和文で明記する。また原稿のコピーを一部添付する。但し、ワープロ原稿の場合は使用機種名を記しフロッピーディスクを提出する。
5. 寄稿者に初校、再校を依頼する。
6. 稿料は支払わない。但し、「紀要」5部・抜刷り30部を進呈する。なお特殊製版（図版、写真版など）の費用は寄稿者が負担する。
7. 原稿提出期限は毎年11月末日とし、発行は年1回、3月末日までとする。
8. 紀要に掲載された論文は、国立情報研究所主催の「研究紀要公開電子化支援事業」のウェブページ <http://kiyo.nii.ac.jp> で公開され、閲覧される。

付則 この細目は、平成17年4月1日より施行する。

この細目は、平成19年4月1日より一部訂正施行する。

編 集 後 記

▶ 東日本大震災から6年の月日が流れた。日々復興のために前向きに取り組む人々の活動が報じられている。しかし一方、原発事故避難先での教育現場において、「いじめ」や「差別」のニュースが報道され、やり場のない怒りと憤りを覚える。本学では、現在までに東日本大震災被災者に対し、経済的支援を行う奨学金制度を設け、3名の入学者を受け入れた。本学の教育理念である「生命の尊重、慈悲・平和」に基づき、新たな決意をもってのぞみたい。

▶ 昨年本学は、創立50周年を迎え『東京立正短期大学紀要 創立50周年記念号』を発刊した。平成28年4月28日、妙法寺より東京立正短期大学創立50周年の記念として、日蓮聖人の三大誓願を刻んだ石碑が、講堂わきのヒマラヤ杉の横に建立され、読経響く雨の中、学園の理事、評議員の先生方が参列し、粛々と除幕式が執り行われた。また、10月23日には日本福祉文化学会共催のもと「東京立正短期大学50周年記念公開講座」を開催し、NHK朝の連続テレビ小説「あさが来た」の脚本執筆を手掛けた大森美香さんに「家族にとっての幸せ」について講演していただいた。

▶ 本学広報の顔となるホームページを刷新し、公式ツイッターなどが追加された。今まで以上に学内情報を受験生、在学生、卒業生、教員、職員、一般の人々にまで、幅広く提供することができるようになった。4月には入学定員(100名)を超える新入生を迎える予定である。

▶ コンピュータシステムOffice 365を用いて、事務部署と教員間の情報共有が可能となった。さらに4月からは教務システム（ポータルシステム）が導入され、Webシラバス、出欠席、成績登録の方法などがより迅速に事務処理され、学生と教員間の情報共有も可能となる。

▶ 教育研究の向上と充実を目指し、工藤学長を筆頭に教職員一丸となり、今年行われる短期大学基準協会による第三者評価への準備作業を進めている。

▶ この度、7編の論文を載せることが出来た。ご多忙の中、ご寄稿下さった先生方へ感謝の意を伝えたい。毎年のことながら、無理なスケジュールを調整していただいた三協社の高橋社長にもお礼を述べたい。

(『紀要』編集委員会)

執筆者紹介

三 國 隆 子 …… 本 学 教授
有 泉 正 二 …… 本 学 准教授
松 本 明 香 …… 本 学 准教授
前 嶋 元 …… 本 学 講師
奥 下 香 …… 本 学 非常勤講師
戸 澤 正 行 …… 本 学 非常勤講師
横 尾 瑞 恵 …… 本 学 非常勤講師

第45号 紀要編集委員

飯 田 宮 子 ・ 奥 泉 敦 司

東京立正短期大学紀要 第45号

平成29年3月20日 印刷

平成29年3月25日 発行

編 集 東京立正短期大学紀要編集委員会

発行所 東京立正短期大学
〒166-0013 東京都杉並区堀ノ内2-41-15
TEL 03 (3313) 5101 (代)

印刷所 株式会社 三 協 社
〒164-0011 東京都中野区中央4-8-9
TEL 03 (3383) 7281 (代)

THE JOURNAL OF TOKYO RISSHO JUNIOR COLLEGE

No.45

March 2017

CONTENTS

Banksy as a Social Phenomenon.....	ARIIZUMI, Shoji	1
When Daisies Bloom: The Reality Presented in the Fictional World of the Movie “Tootsie”.....	OKUSHITA, Kaori	19
After School Care Program for Healthy Development.....	TOZAWA, Masayuki	42
The Role and Problem of Child Development Support Centers for Community Partnership :By Comparison Between Cities' and Regional Towns' Institutes	MAEJIMA, Gen	70
Think about the Challenges in Co-Learning “Japan Studies Class”: Focus on the Language Behavior of a Japanese Students in Contact Situations.....	MATSUMOTO, Haruka	81
Community Support for Childcare ~Structurizing of Curriculum for the Students of Teacher-Training Course of Early Childhood Care and Education in Junior College from the Perspective of Social Capital~.....	MIKUNI, Ryuko	106
The Influence of Interpersonal Intolerance of Ambiguity on Mental Health: Using Coping Styles of Uncontrollable Events as Mediators	YOKOO, Mizue	117
◇Editors' Notes		135

Published by
Tokyo Rishsho Junior College

TOKYO JAPAN

ISSN 1881-9400