

東京立正短期大学紀要

第 46 号

目 次

バンクシーという名の社会現象（後編）	有 泉 正 二	(1)
こどもの歌に限定したピアノコード演奏の体系化 ～こどもの「表現」に寄り添う即興演奏の前段階として～	飯 田 俊 明	(29)
初めての弾き歌い.....	川 崎 亜希子	(49)
音楽療法の視点を重視した保育現場における音楽活動 —保育の質の向上に関する考察.....	今 野 貴 子	(64)
保育者を目指すピアノ未経験者のための弾き歌い指導，その記録	白 坂 智 子	(83)
保育士養成校にて保育職の自覚を高める授業の一考察 —エビペン®を用いた学習の分析—.....	高 田 由香理	(101)
中・高校生の地域における居場所づくり —中・高校生専用施設の企画・建設・運営に関する 自らの経験を踏まえて—.....	戸 澤 正 行	(111)
精神科デイケアにおける依存症グループへの音楽療法…	長 坂 希 望	(138)
保育者養成校における「インクルーシブ教育・保育」の理解の必要性和 その課題 ～T短期大学「障害児援助技術」の学生レポート分析を通して～	前 嶋 元	(148)
子どもはどのように親族の関係性を理解するのか.....	三 國 隆 子	(167)
造形活動における子どもの真似表現の考察.....	矢 生 秀 仁	(176)

2 0 1 8

東 京 立 正 短 期 大 学

バンクシーという名の社会現象（後編）

有 泉 正 二

0. はじめに

2013年10月1日、バンクシーは予告なしで一ヶ月に及ぶレジデンシー¹⁾をニューヨークで始めた。このストリート・アートの「展覧会」は「屋内より外がいい (Better Out Than In)」と名付けられ、突然ニューヨークの街角全体が「会場」となる可能性をもつことになった。バンクシーはこのレジデンシーのためにウェブ上で写真共有アプリケーション「インスタグラム」のアカウントを開設し、その「公式サイト」から毎日、新たな作品の情報をアップしてきた。またバンクシーは、この展覧会に向けて最近の美術作品に付けられているような「オーディオガイド」も用意している。

現在、バンクシーは世界各国にファンがいるほど知名度の高いストリート・アーティストになっているため、彼のステンシル作品はストリートにおける「芸術的」「社会風刺的」「資産的」価値から、出身地とされるイギリスの街ブリストルだけでなく、多くの人々に期待されている側面がある。そのバンクシーによる10月一ヶ月間に及んだニューヨークの騒動を収めた記録映画『バンクシー・ダズ・ニューヨーク』を観ると、ブリストルなどと同じでニューヨークでもバンクシーを追っかける人々 (Banksy Hunter) が少なからずいるのがわかる。彼らは、「バンクシーがここに来た (Banksy was here.)」ことを確かめ、許可なく公共空間に描くバンクシーの「ヴァンダリズム」を「アート」として認識していた。そして毎日更新されるニューヨークのバンクシーは、それに熱狂する人々にとっては「宝探し」だと表現されていた。ちょうど宝探しが誰も在処の分からない財宝を数少ない手がかりを頼りに探すように、人々はバンクシー本人からその都度毎日新たな作品情報を与えられていた。だが、その

情報の中には、「宝探し」で最も重要な「展示場所の情報（Banksy is here now.）」がなかった。だから人々は、お互いにSNSでリアルタイムの情報を発信し共有し合いながら、バンクシーが描きにきた「ここ」を見つけ出し、バンクシーの作品を写真に収めることで、「宝」を手に入れることになった。

しかし、ニューヨークのバンクシーは、半年後の2014年3月に、「宝の在処をすべて知っている」筆者が現地でフィールドワーク調査を実施して探し歩いても、当時のまま「宝」を手に入れることはできなかった。しかも、「宝」の消え去り方は「かつてはここにあったが、今はない」というレベルではなかった。記録映像の中でインタビューに答えていたバンクシーハンターが、リアルタイムで作品を観ることのできた10月当時に、このストリート・アート作品を写真に収めるだけの「宝探し」を「時間との闘い」という一見すると奇妙な言葉で表現している。いわばニューヨークのバンクシーは、新たな作品の写真がアップされた直後にその画像を頼りに探しても実物にたどり着くことができないぐらい、数時間で「先ほどまでそこにあったが、もう見られない」という、「写真の中の物語」に回収されてしまっていたのである。

グラフィティが屋外の公共空間で行われており、バンクシー本人が「匿名のヴァンダル」である限り、その行為はヴァンダリズムと認識されて作品が消え去ることもあり得る。言い換えれば、ニューヨークはグラフィティ発祥の地だけあって公共物破壊・汚損となるようなグラフィティが数多くある分、ヴァンダリズムの排除や根絶に向けた塗り消しや「落書き禁止」などの規範的認識も広がっているがゆえに、バンクシーもまた「落書き」と認識され消される場合もあり得る。

だが、ニューヨークでのバンクシーは、そのような通常のグラフィティに対する扱いとも異質に感じられる側面があった。グラフィティは他のライターによって「上書きされ（going over）」ることもあるが、そのときは、技術の優位性を示すいわば自己顕示のために行うヴァンダリズム（グラフィティの応酬）になる。しかし、ニューヨークのバンクシーがもう見られない状態であるときに、その「塗り消される（painted over）」仕方が「グラフィティの排除・根絶」にも「バンクシーに対するライバル視」にも感じられなかったのである。

この感覚を端緒として、本稿ではニューヨークでの「バンクシーという名の社会現象」を成立させた認識の社会的構成を明らかにしていきたい。そしてニューヨークのバンクシーの場合、プリストルでの社会認識の形成過程とは異なり²⁾、「バンクシーという名の社会現象」の発動自体がバンクシー本人によって促されている以上、バンクシーの視点や意図についても考慮する必要がある。もちろん、バンクシーがグラフィティ・ライターとして「匿名のヴァンダール」を守っているため彼の意図は推測の域を出ず、また彼の意図を探るのが本稿の目的でないものの、バンクシーはニューヨークでただ毎日人知れず壁にステンシル画を描いていたわけではない。自分の作品の「解説」を用意したり、たった60ドルで自分のステンシル作品を販売したり、作品のそばにエアゾール・スプレーまみれのロードコーンを置いてみたり、そして何より街中でレジデンシーを行っているにもかかわらず、場所を示さず写真画像をSNSにアップする手法を採用している点を見逃すことはできないのである。

1. 「バンクシー・ニューヨーク」のヴァンダリズム認識を探る

バンクシーが描いた後で生じた社会認識に注目していくために、10月の一ヶ月を通じてニューヨークではどのような出来事が起こり認識が成立したのか、その概略を掴んでおくところから始めたい。

一般的に、バンクシーに対する語り方の特徴は、彼のヴァンダリズムに意味を見出し社会性に注目したものになる³⁾。彼の描いたグラフィティ、ステンシル作品の中に反資本主義、商業主義批判、格差社会批判、反広告運動、反戦、反米、反グローバリズムなどの政治的メッセージを読み取るもの（落書的）、社会風刺的な皮肉と見るもの（報復的）、描かれた場所固有の歴史や社会状況に由来させて解釈するもの（サイトスペシフィック、システムスペシフィック）、壁に合わせた見栄えのよいステンシル作品として評価するもの（借景的）などがある。

ニューヨークのバンクシーの中で最も政治的メッセージが読み取れる落書的なステンシル作品は、『暴れ馬18 (CRAGY HORSE 18)』（10/9 ロウアー・イ

ーストサイド)である。記録映画の中でも、2007年7月12日イラクの首都バグダッドでアメリカ兵が多数の民間人とロイター通信の記者2名を殺害した真相をウィキリークスが明らかにしたことで重ねて作品を紹介している。その他にも、かじり倒された標識を思わせる『ビーバー』のステンシル(10/10 イースト・ニューヨーク)に対して、記録映画ではこの日のヴァンダリズムを「ニューヨークにおける経済格差による人口移動の問題に光を当てた」と解説している。同じ作品に対して写真集『バンクシー・イン・ニューヨーク』では、標識=政府に対するビーバー=民衆の強い意思表示と解釈している。

また、ブラジルのストリート・アーティストであるオス・ジェメオスとのコラボレーション作品『アウトドア・ギャラリー』(10/18 チェルシー)は、2011年に起きた「ウォール街を占拠せよ」運動がモチーフになっているが、バンクシーが自作したオーディオガイドでは、鑑賞を口実にワインを飲み、ジャンルや利害関係ばかりに目を向ける美術界批判が展開されている。その他に落書的で報復的な作品と呼べるのは、トラックの荷台に乗せられた家畜動物(ぬいぐるみ)たちが泣き叫びながら市中を走り回る『フレッシュ・ミート・トラック』(10/11 ミートバックিং・ディストリクト)である。映画『いのちの食べ方 (OUR DAILY LIFE)』を彷彿とさせるような不気味さと悲惨さによって工場畜産や飽食の時代を批判しているようにも見えるが、トラックに発信器を付けてバンクシーの匿名性を暴こうとする人々に対して「写真にある発信器を仕掛けた人はご注意ください。違うトラックを追っていますよ」と、わざわざ写真を公開して嘲笑している。

社会風刺と感じられるのは、セントラルパーク周辺の屋台で自身の作品をスプレーアートとして売り、その「売れなさ加減」を映像に収めた作品である(10/13 セントラルパーク)。老人が店番をして60ドルで売られているステンシル作品のキャンバスは、バンクシーのファンならば誰もが彼のモチーフだと一目で分かるものであるが、ファンならば一点で数百、数千ドルの資産的価値を生み出すことも分かっているがゆえに、60ドルという表記だけで「偽物」と判断してか、ほとんどの人が店の前を素通りしていく。翌日公開されたこの映像作品はいわば種明かしとなっており、人々の資産的価値に基づくアート認

識を揶揄しているように見える。

この反対の意味でのシステムスペシフィックな作品は、『悪の陳腐さの陳腐 (THE BANALITY OF THE BANALITY OF EVIL)』(10/29 ハウジングワークス)である。バンクシーはHIV陽性者のホームレス、AIDS患者、薬物依存者を支援するNPO団体ハウジングワークスの店舗内に額絵を飾った。正しくは、飾られていた風景画にベンチで佇むアドルフ・ヒトラーを加筆して戻した。もともと50ドルだったこの風景画がオークションにかけられると、バンクシーの加筆によってオークションで61万5000ドルまで跳ね上がり、その売却益は結果的に、団体に対するバンクシーの慈善的寄付のかたちになった。

また、見栄えの良さという判断基準を保留にすれば、もともと街角にあったと思われる壁の落書き文字に“The Musical”というステンシルを付け足して巧みに流用したように見える⁴⁾『暴徒 ザ・ミュージカル (PLAYGROUND MOB The Musical)』『占拠せよ！ ザ・ミュージカル (OCCUPY! The Musical)』『汚れた下着 ザ・ミュージカル (DIRTY UNDERWEAR The Musical)』(10/4 デランシー、ブッシュウィック、ウィリアムバーグ)は「借景的」と呼べる。そして『バンドエイド・バルーンハート』(10/7 レッドフック)は、バンクシー自身がオーディオガイドで明らかにしているように、2002年ロンドンの街角に現れた作品『希望は常にある (There is Always Hope)』と同じモチーフの赤い風船が描かれている。ただし、ロンドンで描かれていた少女が今回は描かれていなかったため、壁のステンシルを背景として人々が少女や自分を一緒に収めた写真を撮る姿が多く見られた。

その他ブリストルにおけるバンクシーでは、借景的な評価以外にも、ステンシル作品の描かれた場所によってヴァンダリズムが有意味・正当化されることがあった。市民の肯定的な評価を簡単に振り返っておけば⁵⁾、グラフィティが描かれた場所における「地と図の関係」「手段への驚き」そして「＜風景＞の再発見」における有意性が挙げられる。場所性が顕著に表れた彼の代表的な作品『窓の淵にぶら下がる裸の男 (Hanging Man)』の場合は、性病クリニックが入るビルの(地と図の関係)、足場になる部分がまるでない建物の3階部分に、通常の窓枠と同じ高さ・大きさで、しかも常時通行人が往来する大通りに

もかわらず、誰にも気づかれずに完成させたために（手段への驚き）、街の風景としてすべての人の目に留まりながらも、街に溶け込んでいる（＜風景＞の再発見）という特徴があった。

ニューヨークのバンクシーに目を転じてみた場合、「暴れ馬」のような大作は、ビルとビルの谷間にある空き地のような駐車場をブルーシートで覆い描ききったという意味で「手段への驚き」に含ませることができるかもしれない。だが、ニューヨークでの特徴として指摘するならば、建物の構造や公共の設備を作品の一部として利用しているステンシル作品がいくつか見られたという点が挙げられる。建物にある車輪のような装飾を太鼓橋に見立てたり（『日本女性（JAPANESE WOMEN）』（10/17 ブッシュウィック））、消火栓を利用したり（『ハンマーを持つ少年（BOY WITH HAMMER）』（10/20 アッパー・ウエストサイド））、地下工事で利用するような巨大コンクリートを懺悔室に見立てるものもあった（『コンクリートの懺悔室（CONCRETE CONFESSIONAL）』（10/12 クーパーユニオン））。これらは、特定の機能（使用価値）を持ったものが芸術（美的価値）に転用される「ファウンド・オブジェ」と呼ぶこともできる。

また、ニューヨークのバンクシーが「場所性」において通常のグラフィティと大きく異なる点は、「すべての人の目に留まり」とは正反対の「場所の不明性」にある。この「不明性」には、場所の情報を隠して公開され、人々に探させるがすぐに消されたり、上書きされたり、「なくなる」といった存在的な理由もあるのだが、今回のレジデンスで描かれた街角は、人氣がなくニューヨーク市民でも行かない場所が多かった。たとえば、記録映画の中で「ビーバー」が描かれたイースト・ニューヨーク地区の住民たちは、バンクシーハンターたちに対して「あの絵がなければこんな所に来ねえだろ」と言い、バンクシーの作品によって「ハンターたちはニューヨーク市民の大半が避ける場所に足を運んだ」という解説がついていた。

このように、ニューヨークという場所性に焦点を当ててヴァンダリズムを見ても、世界有数の大都市で「展覧会」を行ったにもかかわらず、バンクシーの意図はブリストルなどと同じ有意性にあるとは言えず、従って社会認識も

同じように高評価ばかりでないということは理解できる。

そうであるならば、次に、バンクシー・ニューヨークに意味を見出さない認識を参照しておこう。言うなれば、屋外の壁に描かれるスプレーアートが無意味な落書きや自己顕示欲の表れと見なし、単純に非社会的で公共を汚損するヴァンダリズムだと認識する方向である。世界的に有名なストリート・アーティストとされるバンクシーもその例外ではないという認識がここでの特徴となる。たとえば、記録映画の中に出てくるニューヨーク・オブザーバー紙の美術評論家は、ストリート・アート自体が低俗で分別を欠き、ある意味ばかげていると指摘する。そして、バンクシーは奇抜なメッセージで人を煙に巻いているだけで、「まさに芸術の面汚しだ」と述べている。

非社会的という認識では、『終身のゲットー暮らし (GHETTO 4 LIFE)』(10/21 サウスブロンクス) というステンシルがブロンクス地区に根強く残る偏見やネガティブイメージを助長するものとして住民の怒りを買っている。また規範的な認識としては、10月も半ばを過ぎた頃、SNSを通じたバンクシーの追跡が社会現象になるにつれ新聞・テレビなどのメディアが取り上げるようになると、紙面に「バンクシーを捕まえる (GET BANKSY)」という文字が出てくるようになった。FOX5などのニュース番組でも、ニューヨーク市警は器物損壊罪 (ヴァンダリズム) でバンクシーを追っているという情報を流し、市警も逮捕を明言したと伝えている。CBSのニュースでは、バンクシーのレジデンシーに対してキャスターが「景観を乱す行為には賛成できませんね」とコメントし、市警も犯人像の解明は進んでいることを強調していた。また別のニュースでは、キャスターが「ニューヨーク市警の見解ではグラフィティは違法です」とした後で、「ブルームバーグ市長は対決姿勢です」と言い、市長のスピーチを放送している。その内容は、「グラフィティは市民の財産の侵害であり、秩序の崩壊と退廃の兆候を示すものである。他人や公共の財産に損害を与えるものは私の考えでは芸術に値しない」というように、1994年からグラフィティ掃討作戦を展開したルドルフ・ジュリアーニ前市長と同じ態度表明をしている⁶⁾。

それでは、対決姿勢を示された張本人、バンクシーは自身のレジデンシーを

どのように認識しているのだろうか。それは初日の作品『グラフィティは犯罪です (GRAFFITI IS A CRIME)』（10/1 チャイナタウン）そのものに、そしてさらに、この作品に付けられたオーディオガイドに如実に表れている。

ロウアー・マンハッタンへようこそ。あなたの前の、このバン・スキイ（Ban-sky）のスプレーアートは、バン・スキイの作風がよく表れた作品だ。白黒の等身大の人物が遠近法で描かれている複雑に切り抜いた原紙の上からスプレーが吹きつけられていて、この手法は「インチキ」⁷⁾と呼ばれる。二人の子どもが表すものは「若さ」で、貼り紙（sign）が意味するのは、書いてある通り（well, sign）。

ガイドの声は実に滑稽だ。アーティストの名前を間違えていることに気づかず（作家のことを知らない）、作品に対する知識を披露するが内容は同語反復にすぎず何も説明していないことに等しい。この作為的なオーディオガイドは、バンクシーのステンシルに意味を見出そうとする批評も含めて、美術鑑賞における解釈的行為を揶揄しているように聞こえる。オーディオガイドを聴けば、バンクシー自身もまた、彼の作品は無意味なグラフィティである≡アートではなくヴァンダリズムであるという認識を強調し、人々に促しているのがわかる。

だが、ニューヨークのバンクシーは、ニューヨーク市警や市長から公共物汚損として見られ、バンクシー自身も「無意味な」グラフィティと意図的に表現したにもかかわらず、これらとは別な否定的認識が生じている。それは、「バンクシーのヴァンダリズムだからこそ否定する」という行為に現れる。

2. “Who is the Vandal” という問いの社会的構成

ニューヨークのバンクシーは、当時から毎日数時間で消え去ってしまっているという事実はすでに確認した。しかし、2014年3月に現地に行きフィールドワークを行った結果、その消され方は、「バンクシーがヴァンダールである」と確定するような、グラフィティ根絶に向かう規範的認識の発動とは見て取れなかった。言い換えれば、ニューヨークのバンクシーは、少なくともレジデンシーが行われた半年後においても、消され否定されたままの姿でそこにあった

という事実を看過することはできない。今まさに「否定された」という表現を使用した理由は、バンクシーのステンシル作品に対して、同等以上のクオリティをもつスプレーアート作品を上書きするのではなく、作品にコメントをしたり敵意を示す言葉を書いて「ストリート・アートやグラフィティとしてすら認識しない」ことを表現しているからである。しかも、バンクシーをヴァンダルするときには「汚損」を想起させる「汚さ」にしている。そしてこのとき、その場所では、「誰がヴァンダルなのか（Who is the Vandal）」という問いがまさに起こっていたことに注目していきたい。

実際に今回のレジデンスでバンクシー自身がこの問いを投げかけたのは、終盤の10/27に書かれたグラフィティ『ブロックされたメッセージ（BLOCKED MESSAGE）』（グリーンポイント）だと言える。ことの発端は、その前日、バンクシーがニューヨーク・タイムズ紙に寄稿したことに始まる。メッセージの内容は、9.11で失われた貿易センタービルの跡地グラウンド・ゼロに建設中の新たなビルを「ニューヨークで最も目障りなもの、それはグラフィティではなく建設中の建物だ」と酷評するものであった。ニューヨーク・タイムズ紙は内容に不快感を示し、掲載拒否で記事は差し替えとなった。そして掲載拒否になった翌日、バンクシーは新貿易センタービルが見えるマンハッタンの対岸に、「このサイトにはブロックされたメッセージが含まれている」というグラフィティを壁に残した。この一連の流れにおける「誰がヴァンダルなのか」は、バンクシーが自身の主張を擁護しているというよりも、グラフィティ行為以外に公共的な事業こそが景観を乱すヴァンダルな行為になり得るといふ指摘になっている。

この逆で、バンクシーをヴァンダルだと指摘する社会規範的な認識もまた、潜在的に「誰がヴァンダルなのか」という問いを残してしまっている。ニューヨークは、スタイルをもつアルファベットの文字列、いわゆる「グラフィティ」発祥の地として、1970年代から現在まで街中の至る所にグラフィティがあふれている。カラフルなスプレー式塗料で思い思いに描かれるスタイリッシュな文字やキャラクター絵には統一感がなく、街の景観を乱す要因になっている。そのため先述した通り、ニューヨーク市長は、個人または公共財産を損害し、

秩序の崩壊と退廃の兆候を示すグラフィティを芸術に値しないとして非難し、市中を走る行政の車には「グラフィティがない街ニューヨーク (Graffiti Free NYC)」という規範的なメッセージが書かれる。また市長は、10/17のニューヨーク・ポスト紙に掲載された「バンクシー捜索中 (The Hunt for Banksy)」の記事に対して、「この記事はバンクシーのヴァンダリズムに対する確固たる非難である」とコメントしている。

一見すると、行政やメディアなどの認識の中には「誰がヴァンダルなのか」という問いの余地がないように思える。だが、記録映画の流れを詳細に検討すると、ニューヨークのグラフィティとバンクシーが区別されていく様子がうかがえる。記録映画では、先のCBSニュースでバンクシーに対するキャスターの否定的なコメント、インタビューに答える市警の映像、そして対決姿勢を表明した市長のスピーチが放送されたのであるが、画面上に出ていたニュース見出しは「ストリート・アートの祭典：謎の人物バンクシーがニューヨークの街中に作品を設置している」となっていた。

ニュース映像の後、記録映画では美術評論家の「ブルームバーグ市長はパブリックアートには積極的だがグラフィティは規制されるべきだね」というコメントが挟まれており、編集された限りで市長のコメントはバンクシーを名指ししておらず、「財産に損害を与え」「芸術に値しない」ようなグラフィティ一般がヴァンダルであるというようにも理解可能になっている。言い換えれば、バンクシーがパブリックアートに含まれることが示唆されている。

というのも、続けてインタビューに登場する市議会議員が、「他人の建物への無断の落書きは法律で禁じられている。だが同時にグラフィティに新たな視点を持つことで利益が生まれると考える人が現れたのも確かだ。バンクシーの問題が複雑なのは、彼に落書きされた財産の価値が逆に上がることだ」とコメントしているからである。さらに、「壁の絵のおかげで入居者が増えて。バンクシーに感謝だわ」というアパートのオーナー (『永遠 (ETERNITY)』10/14 ウッドサイド) や、新規物件にストリート・アートを導入すると地域に活気が生まれると語る住宅開発業者が登場し、バンクシーを例外とするようなかたちで「誰がヴァンダルなのか」という問いが見え隠れするような状況になっている

る。

このように、「誰がヴァンダルなのか」という問いの出現は、バンクシーからではなくバンクシー以外の人々の間で起こる。だが、ニューヨークの街では、上述したような認識における問いの出現（潜在的可能性）以外に、「誰がヴァンダルなのか」と問われる状況が、バンクシーに対するグラフィティ行為自体をめぐって出現している。

10月のレジデンス期間中、ツイッター上では「嫉妬深いグラフィティの下衆野郎がバンクシーをダメにしないことを望むが…」という書き込みがある一方で、バンクシーを「グラフィティが下手な野郎」だとするハッシュタグを付けて、「たかがバンクシーで騒ぎすぎだ！」と食傷気味に表現している書き込みもある。また、バンクシーに対するグラフィティ行為自体も一様ではない。ローラーで上から白塗り、断片的なスプレー式塗料の吹きかけ、壁一面の塗り替え、作品の存在を分からなくさせるような上書き、タグの書き込み、キャラクターの描き換え、批判的なコメントなど多岐にわたる。

たとえば、バンクシーが10/2にチェルシーの街角に描いた『これが俺の書体のニューヨークだ (THIS IS MY NEW YORK ACCENT)』という、オールドスタイルのタグを真似たような白字のステンシル作品がある。その書体は、太細の線と鋭く角張ったハネが特徴的なタグになっているため、バンクシーからの「ニューヨークがもたらしたアートや文化、スタイルに対する愛情のこもった謝辞なのだ」と見る向きがある。ただし、本来タグはマーカーを使用しハンドライティングで書くべきところを、わざとそれらしく似せてスプレー式塗料のステンシルで描いているという点で、ニューヨークスタイルに対する皮肉な表現「ニューヨーク^{アクセント}訛り」として、バンクシーによる一種のヴァンダリズムとも考えられる。

写真集に寄せられた文章によれば、ニューヨークのグラフィティ・ライターたちに向けて挑発的に思えるこの作品に対しては当初、若者が細いマーカーで台無しにして、その後ぞんざいに塗りつぶされたという記述がある。その経緯を確定的な仕方で詳細に辿ることはできないが、2014年3月の調査時に撮った写真ならびにインターネット上にアップされている写真などを見比べること

で、ヴァンダルのされ方からこの現象を分析することができる。

2014年3月の調査時には、“THIS IS” 以下の「ニューヨーク訛りだ。普段はこのように [きれいなフォントで] 書くのだけれど…… (…normally I write like this)」という文章がタグと同じ色の白で塗りつぶされて全く読めなくなっていた。そしてこの白塗りの部分には、タグらしき文字が書かれ、フランス語で「終わり」を意味する“fin”の文字もある。さらには、その白塗りの左側スペースに、スプレーを使っているがスタイルのない単なる文字で「バンクシーは悪魔に魂を売ってしまった (BANKSY SOLD HIS SOUL TO THE DEVIL)」と書かれていた。また、バンクシーの上方には赤字で「アートは犯罪ではない」というステンシルもある (写真1)。



写真1

インターネットの画像検索で“*This is My New York Accent*”と入力し出てきた画像を眺めてみると、このステンシル作品に対する最初のグラフィティ行為は、写真集の記載にある通り、黒くて細いマーカーによるタグらしきアルファベット文字の上書きだった (写真2)。その後、ほぼ同じように“NEW YORK ACCENT”の部分に赤いマーカーで“SO WHAT” (だからどうした)



写真2

と上書きされ、その下に小さな文字で描かれた「普段はこのように書くのだけれど」という文章に打ち消し線が引かれている (写真3)。また、イギリス人であるバンクシーの“NEW YORK ACCENT”に呼応して、“…then speak BANKSY”などのコメントもスプレーで書かれている。これらは明らかにバ

ンクシーに対するヴァンダルな行為であるが、どれもスタイルが全く無く「グラフィティ」とは呼べないような落書きになっている。同時に、すぐそばに張られたステッカーには“YOU ARE NOT DEAD YET”の文字が書かれていて、バンクシー擁護とも見て取れる。



写真 3

この後、その張られたステッカーは消失しているが、特筆すべきは次の点にある。ヴァンダルに消されたバンクシーのステンシル作品を、おそらくバンクシーではない誰かが、しかもステンシルではなくハンドライティングでなぞり、白く塗り直して「修復」をしていた（写真 4）。公共物汚損と言われるグラフィティを修復する（上からなぞる）という



写真 4

行為は、他ではほとんど見られない現象である。現在、バンクシーの作品を資産的価値からアートとして認識する人々は少なくないが、仮にその認識からするならば、第三者が上からなぞる行為は、バンクシーの作品にバンクシー以外が手を加えてしまったため「修復」にはならず、アートとしての（資産的）価値を下げるヴァンダルな行為となってしまう。むしろこの価値を下げることを目的としてわざと「修復」したとするならば、これは人々の社会認識に焦点化した巧妙かつヴァンダルな行為と言える。

おそらくこの時期に、もう一方で「貴様の書体のニューヨークなんてクソくらえだ (FUCK YOUR NEW YORK ACCENT)」というグラフィティが出現している。この表現は明らかにバンクシーに対するヴァンダルな意思表示であるものの、水色のスプレーは、修復されたバンクシーに上書きしないようなか

たちで周囲を取り囲んでいるのが特徴的である（写真5）。

そして、この「修復された」バンクシーの作品に、誰かがまた打ち消し線を引き、細いマーカーで上書きをする（写真6）。「テイク7」とも読めるこのグラフィティ行為は、まるでヴァンダルと「修復」の繰り返しを示唆しているようである。もはやここに至って「誰がヴァンダルなのか」はかなり曖昧になり、そして冒頭に挙げた白塗りに至り「終了」と見られる。

この作品のように、ニューヨークのバンクシーが塗りつぶされることは他の日でも起こっている⁸⁾。ニューヨーク・ポスト紙が一面で「バンクシー捜索中」と取り上げた10/17、



写真5



写真6

ブッシュウィックに出現した「橋の上にいる和服姿の日本人女性たち」は、壁から取り外してオークションに出すまで、作品を保護するためにシャッターを設置するアイデアが実施されたという記述が写真集の中にある。そのため、2014年3月の調査時にはすでに壁から取り外された後であったが、映像や写真集の中には、この作品に対するヴァンダルな行為が記録されている。いつものようにバンクシーハンターたちが、「和服姿の日本女性」をシルエットで描いた黒いステンシル画の写真を撮っていると、その目の前で覆面の男がいきなり同色の黒いスプレーでステンシル画を汚く消す行為をした。写真集によれば、その覆面の男は自称「ストリート・アート反対ゲリラ」と名乗っていたそうであるが、男は、数人の男性たちによってその場から引き離されている（写真7）。映像の中には「バカの仕業か（Some dude painted over it?）」と発せられた言

葉も記録されているが、SNSユーザーたちは「悪質な制裁だ」とか「正当防衛的な行為だ」と語り、バンクシー支持者たちは「愚かなヒップスターが、正義のグラフィティ・アベンジャーを懲らしめた」とか「バンクシーの作品に余計なことをする奴はこういう目をする」と非難した。



写真7

このような賛否両論の意見は「誰がヴァンダルなのか」の応酬として理解可能であるが、覆面の男とそこにいた人々の現場での行為は、ニューヨークのバンクシーを解明する上で注目に値する。

覆面の男は、作品が描かれた店のオーナーらしき男性と口論した後、体を丸めて地面に伏せる行為をした。そしてその姿を見て、バンクシーの写真を撮りに来ていた人々は、なんとスマートフォンやカメラを作品ではなく覆面の男に向けて、写真を撮りだしたのである（写真8）。しかも彼らは、撮った覆面の男の写真に



写真8

「叩きのめされた (beat down)」と言葉を添えてインスタグラムにアップしたことで、バンクシーではなく男の行為こそがいかにヴァンダルであるかを、その場にいないSNSユーザーたちに広めるかたちとなった。

もう一つ、この作品をめぐるヴァンダリズムで本稿にとって注目に値する行為は、覆面の男によって上書きされたステンシルに対して、「傷ついた作品は俺たちが再生させる」とばかりに、その場にいたバンクシーのファンの中から「救援隊 (wet wipe gang)」が結成され、ヴァンダルなスプレーを消し落とす行為が生じている点である。通常、グラフィティ行為に対する消し落とす行為

は、描かれたものをすべて消し落とす、言い換えれば壁を何も描かれていない状態に復元することにあるのだが、ニューヨークでの消し落とし行為は「誰がヴァンダルなのか」を表現する行為になっている。ただし、彼らはその場で一時的に結成されたため技術的にはいわば素人集団なので、周囲からは、まるで彼らもまたヴァンダルであるかのように「失敗したら殺すぞ」という罵りの声まで記録映画に残されている。ここでもまた、何が市民の財産で「誰がヴァンダルなのか」は問いのまま、社会認識として残されることになる。そうであるからか、2014年3月に訪れたときには、撤去された作品の横に「価値とは恣意的なものだ (Value is Arbitrary)」というスタイルのない文章だけがそのままの状態に残っていた (写真9)。



写真9

その他には、10/7にレッドフックに描かれた作品もまた、バンクシーの作品が見物人たちの目の前で汚く消されている。記録映画ならびに見物人たちがその場で撮影した写真によれば、白いパーカーを着た男が自転車で乗り付けて、いきなりバンクシーの「赤いハート型の風船」部分に同色の赤いスプレーで消し去る (汚す) ように上書きし、“OMAR NYC*”と自分のタグを書いてすぐさまその場を去っている (写真10)。



写真10

記録映画には、「サイテーな男」や「バカなことを」という周囲の発言が入り、有名な作品のそばに自分のタグを書き込むグラフィティ行為についてのコメント映像が続いた。このような映画構成上の流れからも、ニューヨークのバ

バンクシーについて「誰がヴァンダルなのか」は問いのまま、社会認識として残されていくことがわかる。映像では「数千ドルの作品が台無し (Thousands of dollars you're painting away)」と書き込まれたインスタグラムが紹介された一方で、「グラフィティ・ライターたちのコミュニティでは、バンクシーはただの目立ちたがり屋で、彼の活動は邪道だと考える人が多い」というデイリー・ニュース紙記者の解説が入る。その後、「くたばれバンクシー (FUCK BANKSY)」 「地元へ戻れ! (BANKSY GO HOME !)」など、スタイルを持たない単色の落書きが出てくるが、「ストリート・アートの中でもグラフィティは悪い行為として今でも世間で問題視されているの。それで芸術家たちの不満がニューヨークで脚光を浴びているバンクシーに向けられた」と、また別の写真家がコメントをしている。だが、グラフィティ・コミュニティの中では、むしろ「誰がヴァンダルなのか」に該当する行為は肯定され、「ヴァンダルでない」ことに該当する方が邪道で否定的に認識されることになる。引き続き映像で、ニューヨークのみならず世界的なグラフィティの聖地と呼べるクイーンズ地区の倉庫5Pointzの建物が映し出され、ニューヨークがグラフィティ発祥の地であることを紹介されるとき、バンクシーは「本場で一旗揚げたかったんだろう」という、ヴァンダル以下の低い評価に甘んじることになる。

そしてまた、記録映画は「誰がヴァンダルなのか」という問いを再び繰り返す。このレッドフックに描かれたハート型風船のステンシルが汚く消し去られた後、もう一つタグが書かれ、さらにタグを書いた男を非難するように、名前を書いたタグのそばに“is jealous little”を付け足し、“girl”も後に続けられている。



写真11

これらが書かれた後で、ステンシルの周囲はグラフィティ行為もすべて含めて、アクリルの保護板で覆われた (写真11)。記録映画では、続くシーンで2012年にロンドンでバンクシーの作品がオークションにかけられ17万ドルの値が付

けられた当時の映像を映し出し、次に夜中レッドフックの壁を切り出している人のインスタグラム映像が流れ、「バンクシーの作品を切り出して本人の許可なしで売り、利益を得る人が現れた」ことを問題視するコメントが紹介されている。この壁が切り出された写真は残っており（写真12）、2014年3月の調査時にも確かに壁はなく、“I MISS BANKSY”の小さなステンシルだけが残されていた（写真13）。

記録映画の中でそのコメントをした美術評論家は続けて「画商たちが彼の作品を盗んでオークションに出すのを報道で知ると胡散臭さを感じてしまう」とも述べているが、彼女の一連の発言は「誰がヴァンダルな

のか」にもう一つの視点を与えてくれている。すなわち、街中に書かれたグラフィティ（それは違法なヴァンダリズムである可能性が高く、警察も犯人を捜索する）の「窃盗」もヴァンダルなのか、また、その「盗まれた」作品で儲けようとする行為もヴァンダルなのか、などが問いの中に含まれてくるのがわかる。

記録映画では、ニューヨーク州の中で富裕層が住むサウサンプトン地区で画廊を営んでいるステファン・ケスラーがインタビューに応じている。彼は、バンクシーが屋外の壁に描いたステンシルを第三者が個人所有することに対して、「作者の意図に反する」と批判する人がいることを承知している。だが、それはバンクシーの意図の埒外だ、「彼の手を離れた作品の行方は彼の問題ではない」と言う。その上で、「きっとバンクシーは我々の仕事に感謝していると思



写真12



写真13

う。彼は賢いよ。私が彼の価値を高めていることをいつか認めてくれると思う。そして一緒に仕事をするのが夢だ」と願望を述べている。

自称バンクシーの理解者である画廊のオーナーは、今回のレジデンシー終了後サウサンプトンで富裕層を招いたアート販売の展示会を開催している。今回のレジデンシーで街中にあった例の「ハート型風船」の切り出された壁も、「暴れ馬」が描かれた車のドアも、そして煉瓦ブロックで作られた立体作品『スフィンクス』（10/22 ウィレッツ・ポイント）も出展されていたが、記録映画のやりとりは、「誰がヴァンダルなのか」という問いが、彼の意図せざる結果を招いていることがわかる。「スフィンクス」の作品の前で見つめる男性に対してオーナーは近づき、「ニューヨーク滞在時のバンクシーの作品です」と言うと、男性は「勝手に取ってきたの?」と質問し返した。オーナーが「これは放棄されたものです」と応じるも、男性は首を横に振りながら「今日売れるよ」と言って立ち去っていった。そして映像では、「この画廊にあるニューヨークの作品は現在まで全く売れていない」というアナウンスで締めくくられている。

さらにもう一つこれに関連して、情報発信型の公開のされ方から生じた問いがある。「ビーバー」が描かれたイースト・ニューヨークでは、その地区の住民が「俺たちのシマ」だとして、バンクシーを「どうせこんな絵はすぐ潰すか写真を撮るなら金を払え」と拝観料5ドルをバンクシーハンターたちに請求する姿が映し出されている⁹⁾。この行為は、公共性に対する非社会的な行為であるとして、その場にいた見物人たちやSNS内でも非難や憤りの声が上がっている。しかし、そもそもバンクシーの作品が住民たちの壁をヴァンダルしているのであり、さらに言えば、今回のニューヨークのバンクシーで気づかされるのは、すべての街角がはたして個人の自由で勝手に写真に収め所有してよいのかという問題の存在である。つまり、撮影行為はヴァンダルでないのかという問題も、この「誰がヴァンダルなのか」という問いの中に含まれる問題として残っているのである。

3. “Who is Banksy” という認識の社会的構成

今回のニューヨークでは、これまでスプレーアートには見向きもしなかった人々までもが、バンクシーに反応した。とくにバンクシーハンターたちは、10月一ヶ月のあいだ日を追うごとに目を光らせ、ブルーシートの後ろで壁に向かい作業をしている人に対して敏感になっていた。写真集によれば、ブルーシートの魔女狩りが始まり、どんな道路作業員でも「バンクシーではないか」という疑いから逃れられなくなっていたという。しかし他方で、すでに紹介したように、レジデンシーの中でバンクシーの作品が「破格の安値で」売られていても、ファンは誰も買わなかったという事実がある。画廊を営む例の美術商も購入していない。購入した人はニューヨークにきた観光客などで、少なくともバンクシーの作品だからという理由で購入したわけではないということが、バンクシーの映像（10/13）からわかる。レジデンシーが始まってバンクシーの作品をいくつか目にしていながら人々が購入しなかった理由は、言うまでもなく、売られていたステンシルがバンクシーではなく偽物か模倣品だろうと人々が認識したからだと推定できる。すなわち、アート認識をされていたはずのバンクシーの価値は、ジャン・ボードリヤールが言うところの「記号的価値」として消費されていた側面がある。そうであるならば、ニューヨークのバンクシーは、非社会的な行為から「バンクシー」をめぐるコミュニケーション的・社会的行為によって「記号的価値」が生じ、それが社会現象になっていた点が特徴的と言える。

ここで再び、「誰がヴァンダルなのか」という問いに含まれる行為は単純なグラフィティ行為だけに留まらず、「窃盗」や「撮影行為」もありうることに立ち戻って「スフィンクス」の作品を見てみよう。この作品では、立体物が置かれた地区で働く自動車整備士たちの「盗んでいる最中」が映像に記録されている。先んじて述べておけば、彼らはバンクシーのことを全く知らなかった。だが、5万ドルという高額を提示して売却を希望してきた「客」を断っている。しかも被害届が出ていないことを理由に「窃盗」も否定しているのだが、私たちの疑問は次の点にある。バンクシーを知らないにもかかわらず、なぜ彼らは

ただのブロック片の塊（およそスフィンクスとしては精巧にできているわけではない）に「記号的価値」を見出すことができたのであろうか。

事情は知らないが、身なりのいい連中が群がって写真を撮っているから、これは何かあると思ったよ。連中の話によると、慎重に扱う必要があるほど貴重な物らしい。だから他人に取られる前に俺たちがいただくことにしたんだ。

ここにニューヨークのバンクシーの社会的構成が凝縮されている。ニューヨークにおける「バンクシーという名の記号的価値」は、写真によって、より正確には写真に収める撮影行為が媒介することによって「バンクシー」という社会的意味（価値コード）が生じているのがわかる。

毎日街の中に出現するグラフィティは、写真画像を媒介にして人々がウェブ上で見て、実際にその現場まで観に行き、そして写真を撮るという三段階の行為を経て「バンクシー」になるが、とくに最後の撮影行為が媒介するからこそ、その場でバンクシーの記号的価値を感じ、何も知らずともその場から撤去して売買しようとする人が出てくる。だが、価値が生じたとしても、これは許可なく街に描かれたグラフィティにすぎない。そうすると、ここで「記号的価値は誰に帰属するのか（誰に所有権があるのか）」という問いが生じてくる。

そうであるならば、今一度バンクシーの作品の「泥棒」という表現が指し示す事柄を追ってみる必要がある。記録映画は、基本的にレジデンシーの日付通りに並べられた構成になっているのだが、最終日10/31の状況だけは、最後とそして映画の冒頭でも取り扱われる編集になっている。先の課題に基づいて、この日の重要性を説明しておきたい。

10/31、マスベスという土地に出された作品は、壁に描かれるステンシルではなく“B-A-N-K-S-Y-!”のアルファベットで作られた『風船で描いたバブル文字 (THE BUBBLE LETTER BALLOON)』であった。シルバー地に黒く縁取られたその風船は、バンクシーのオーディオガイドで「ニューヨークで最も普及している形態のグラフィティへのオマージュだ」と言われているように、ニューヨークで生まれた丸みを帯びたスタイルの「スローアップ」という書き

方に似せて作られていた。この最終日の風船もまた、バンクシーをめぐる事件が起き、「誰がヴァンダルなのか」の問いを発動させることになるのだが、騒動とその顛末を知らないはずのバンクシーが、事前にオーディオガイドで次のように語っていたのである。

街角展覧会の最終日だ。大いに盛り上がりたい。たぶん嫌でも盛り上がるだろう。

この意味深長な予言は見事に的中する。風船は二人組¹⁰の男たちが手斧で壁から切り離れたのだが、その状況からすでに映像に記録されている。もちろんその場にいる見物人たちからは、「作品を盗んでいる」「あの連中とつちめてやろうぜ」「許せない行為だわ」など、この二人組の男たちの行為を非社会的なものとして非難していた。そして、一部の見物人たちは、風船を切り離れた二人組の男たちが屋根の上から降りてきたところを待ち受けた。作品を取ろうとする側、阻止したい側双方ともに、バンクシーの作品を取り戻そうと、作品そっちのけで取っ組み合いの乱闘騒ぎを起こした。そこに警察が到着すると、見物人の中の誰かが、「彼らを逮捕して!」「泥棒よ!」と叫んだ。警察が取っ組み合いの止めに入り、二人組の男たちは逮捕されてしまうのだが、そこでのやりとりが、まさしく「ニューヨークのバンクシー」を象徴していると言える。

記録映画では、警察が風船の持ち主を見つけるために周囲の人々に「誰のだ?」と尋ねたところ、誰かが「バンクシーのよ」と答えているように邦訳されている。しかし、正しくは「おそらく二人組の男たちに向けて」「あなたはバンクシーじゃないから、これはあなたの風船じゃない (You are not Banksy, this is not your balloon.)」と言っていた。このやりとりでは、「誰がヴァンダルなのか」という問いで「記号的価値は誰に帰属するのか」に答えているのだが、見物人たちは撮影していることを根拠にして、結果的に「バンクシーとは誰か」をつねに問うことになるということを示唆している。この後警察が「みんな手を離せ」と言うものの、それは「風船を手にはしている誰もがヴァンダルな可能性があるが、その中の誰もバンクシーではない」と言っていることに等しくなる。この点を裏付けるのが、写真を撮っている別の見物人から

出てきた次の言葉である。「あなたはバンクシーなの？」という言葉を目にした二人組の一人は「いや、違う」と素直に答えた。だが、女性はすかさず「あなたじゃなくて、警察に尋ねたの！」と指摘していたのだ。このように、「ニューヨークのバンクシー」における社会認識では、撮影行為が媒介することによって、グラフィティに対して最も遠い存在として規範的に認識されるはずの警察ですら、「誰がヴァンダールなのか」「バンクシーとは誰か」というバンクシーにとって都合な問いの維持に荷担してしまっていたのである。

これまでの説明の証左として、最後に、10/13に発表されたバンクシーの映像作品に立ち戻らなければならない。繰り返しになるが、この作品は、キャンバスに描かれたバンクシーのステンシル作品が60ドルでもほとんど売れ残る姿が一日を通じて撮影され続けた作品である。そして、その映像作品を見ても、あるいは実際その売店の前を通ったにもかかわらず、後に指摘されるまでおそらく多くの人が気づかないことは、店の前に「不自然に」ロードコーンが置かれているという事実である。そのロードコーンはスプレー式塗料で汚れており、一目見れば明らかにグラフィティ行為で使用されたものだと思われる。とりわけ、10/9にロウアー・イーストサイドの駐車場で「暴れ馬」の作品を撮影したり、ウェブ上にアップされた写真を見た人々は、写真の中で同様のロードコーンを見ているはずなのだ。しかしながら、今回のレジデンスを撮り続けた写真集の編集者ですら、後で数々の写真を見返したときにはじめてこのロードコーンの存在に気づきバンクシーの存在を感じたと言う。

すなわち、人々はバンクシーの写真を撮っているが、写真自体はよく見えない。作品が数多くの写真に収められ、ウェブ上にアップされているという事実を媒介として記号的価値が生じるとき、今回のレジデンスではその最初がすべてバンクシーの撮影行為から始まる。美術商であるステファン・ケスラーも、バンクシー作品の真贋、その「記号的価値」の根拠として、「バンクシーは実物の作品に決して署名をしないが、写真を自分のサイトに投稿をする。それが彼の作品であることの証明になるのだ」とVTRで語っていた。

まずもって初めに撮影をした人物がバンクシーだから、そのグラフィティは「バンクシーの作品」になり、公式サイトに情報がアップされてバンクシー本

人であると認識されるからこそ、人々が動き出す社会現象が起こる。だが、ステンシルは事前準備ができ、グラフィティ経験者でスプレー缶を上手く使用できる者であれば、別人が描いたとしても「バンクシー」と見える可能性は大きいにある。また、「公式サイト」という社会的に信用度が高い枠組みの中での出来事であるから人々がそのように自発的に認識しているだけであって、バンクシーが誰だかわからない以上、誰がアップしているのかも不明なはずである。現在では、写真はその場にいれば誰でも撮影できるし誰でもアップできるのである。

ニューヨークのバンクシーは、美術鑑定的な判断ではなく、純粹な意味で社会認識的に「バンクシー」になる。ニューヨークのバンクシーが社会現象になりうるのは、撮影行為の媒介によって私たちが真贋を決め、行動を起こし、しかも面白いことに、「バンクシーとは誰か」を分からないままにさせている、という現実があるからなのである。

今回のレジデンスでバンクシーが仕掛けた最大の皮肉が、いまや本稿によって解き明かされる。60ドルで売られていたキャンバスには、まさしく本物の証としてバンクシーが自分で署名を入れている。その一方で、売店には注意書きがステンシルで描かれていた。かつて作品集のタイトルにもなっていたその言葉は、キャンバスにこう記されている。「This is not a photo opportunity (この作品はシャッターチャンスではありません)」。そしてこの映像作品がバンクシーによってアップされた時点ですでに、誰も写真撮影ができず、「タイムオーバー」なのであった。

4. おわりに

今回のレジデンスが特異に思えた理由は、人々が活動している日中の時間帯に、バンクシーハンターたちをはじめ写真を撮っている群衆の目の前で、ヴァンダルな行為が行われ写真や記録映画などに収まっているという事実であった。しかしながら、「ニューヨークのバンクシー」を社会現象として成立させていたのは、バンクシーも含めたヴァンダルな行為それ自体というよりも、写

真撮影行為によって、社会認識も、記号的価値も、そして「バンクシーとは誰か」という問いも生じたという点であった。今回のニューヨークでのバンクシー騒動は、結果として「匿名のヴァンダル」という問いに再び立ち返ることになった。そしてこの問いがバンクシーの記号的価値を高め、レジデンシーの期間中続いていたがゆえに、社会現象は維持されたとと言える。

本稿の議論を受け入れた後で改めて記録映画を見てほしい。始まりからニューヨークの街角で写真を撮る人々の姿が次々と映し出され、「バンクシー」、「バンクシー」、「バンクシー」、とその名前を連呼しながら、テレビニュースの「バンクシーとは何者か」「WHO IS BANKSY」という見出しが出てくる編集は、視聴覚的效果というよりも社会現象として理由があるのだ。

ニューヨークという人口密度の高い大都市で、しかも一ヶ月間毎日ハンターたちも警察も探し回るという状況の中で、バンクシーは身元を明らかにされず逮捕されずグラフィティ行為を続けることができた。言い換えれば、匿名のヴァンダルのまま「バンクシーとは誰か」を維持することができている。バンクシーの意図を推察しつつ、今回のレジデンシー成功の鍵を挙げるならば、展示場所の情報が伏せられた場所性、撮影行為の媒介、そしてタイムオーバーの仕掛けということになるだろう。

ニューヨークの街の至る所に書かれているグラフィティもまた、書かれた場所の情報などは公開されておらず、多くのものが消される運命にある。しかし、「時間との闘い」と言われるほど描かれた直後に消されることはまずない。10月におけるバンクシーと他のグラフィティ・ライターの違いと言えば、写真に収める行為を促しているかという点にある。私たちは、誰よりもまずはじめにバンクシーが写真を撮り続けて（公開して）いるということを信じてきた。このことは同時に、バンクシー自身がバンクシーの作品を否定しヴァンダルな行為をする、具体的には塗り消したり上書きすることは誰も想定していないことを意味している。これまで見てきた通り、バンクシーを撮影している人々は、目の前でバンクシーの作品にヴァンダルな行為をする人に対して、バンクシーを理解していない「ならず者」（グラフィティ・ライター）として認識することはあっても、目の前のその人を「バンクシーだ」とは考えないのである。ま

た、隣で撮影する人の中にバンクシーがいるとも思っていない。つまり、バンクシーが社会認識上最も見つからない方法は、バンクシーがバンクシーの写真撮り、バンクシーが否定されたところを誰かに目撃させ写真に撮らせればよいのである。言い換えれば、最終的にバンクシーがバンクシーにならなければ、「バンクシーとは誰か」という問いが成立したまま維持され、バンクシーはバンクシーのままでいられるのである。

最終日の結末は、バンクシーの完全な勝利で幕を閉じている¹¹⁾。騒動の後、見物人たちから「悲願達成ね、ついに逮捕できたのよ」と言われた警察が押収したのは、皮肉にも「バンクシー」と書かれた風船だけであった。

〈註〉

- 1) 「アーティスト・イン・レジデンス・プログラム」は、通常、ある地域や団体が居住・制作施設を用意し一定期間アーティストを招待して、作品制作を支援したり展示・レクチャー・イベントなどを行うプログラムを指す。今回のバンクシーの場合は誰も招待していない自作自演にしろ、ニューヨークに居住し毎日制作・展示しているがゆえにレジデンスと呼ばれていた。
- 2) プリズトルにおける社会認識の生成は、当事者的／非当事者的な立場に依拠した市民たちのグラフィティ認識の対立を、最終的にバンクシーがジャッジしたかたちとなっている。詳しくは拙稿「バンクシーという名の社会現象（前編）」『東京立正短期大学紀要』第45号、2017年、参照。
- 3) 前掲書、pp.4-9「1. バンクシーの語られ方」参照。
- 4) このように回りくどい表現を採用したのは、最も単純なグラフィティであるタグとも思えない「スタイルのない」メッセージもまたバンクシー自身が落書きした可能性があるからである。
- 5) 前掲書、pp.12-15参照。
- 6) グラフィティ掃討作戦（Anti-graffiti Task Force）は、「割れ窓理論」に基づき、ニューヨークの治安回復を目的として行われた。条例には、18歳以下の人へのエアゾールスプレー缶の販売禁止なども含まれている。
- 7) 記録映画では、複雑に切り抜いた型紙の上からスプレーを吹きつける「手法」として「ステンシル」という日本語訳を当てているが、バンクシーは手法を“cheating”という語で表現し、ヴァンダリズムを強調している。
- 8) 本稿では取り上げていないが、写真集には『ツインタワー』（10/15 トライベッカ）に対してヴァンダルのする様子が連続写真で捉えられている。

- 9) 写真集によれば、この拝観料請求の経緯は、バンクシーハンターの一人が住民に対して冗談まじりにアドバイスしたのがきっかけだったらしい。またこの記述の中では、撮影料は5ドルではなく20ドルになっている。ちなみに、「すぐに潰す」と言われていた「ビーバー」は、顔こそ無数の傷があっても見られないものの、2014年3月の調査時にもまだ残っており、「もうネズミはいらない」という言葉が添えられていた。
- 10) 記録映画では確認できないが、写真集には三人の男が不法侵入で拘束されたと書かれている。
- 11) バンクシーはこの1か月のニューヨークでの活動の目的を、5Pointzが解体されないためのメッセージに置き換えている。実際にニューヨーク市議会は同じ2013年10月に5Pointzの解体および高層タワーの建築許可を出している。この一ヶ月後の11月には連邦地裁が解体差し止め請求を棄却し、11/19に5Pointzでは「白塗り騒動」が起きている（有泉2014参照）。いわばバンクシーのメッセージは否定されたように見えるが、見方を変えれば、バンクシーが滞在していたときにはまだ5Pointzは立ち入ることができる場所であったはずである。実際に筆者が白塗り前後に3回訪問した経験から言っても、この場所はまるで合法であるかのごとくグラフィティを描ける場所である。しかし、バンクシーはここで描くことをしなかった。

〈参考文献〉

- 有泉正二「ヴィジュアル・イメージを利用したグラフィティ研究（2）」『東京立正短期大学紀要』第42号，2014年。
- 有泉正二「バンクシーという名の社会現象（前編）」『東京立正短期大学紀要』第45号，2017年。
- 大山エンリコイサム『アゲインスト・リテラシー グラフィティ文化論』LIXIL出版，2015年。
- 『バンクシー・ダズ・ニューヨーク』（監督：クリス・モーカーベル）日本公開2016年。
- レイ・モック（毛利嘉孝，鈴木杏子訳）『バンクシー・イン・ニューヨーク』バルコ出版，2016年。
- Ray Mock, *BANKSY IN NEW YORK*, Carnage NYC, 2014.
- 『ユリイカ』8月号 特集「バンクシーとは誰か？ ―路上のエビグラム」青土社，2011年。

〈参考資料〉

写真1 筆者撮影

写真2 <https://streetartnews.net/2013/10/street-art-banksy-this-is-my-new-york->

accent.html

写真 3 <https://www.yahoo.com/news/photos/graffiti-artist-banksy-1380720234-slideshow/>

写真 4, 写真 5 <http://c8.alamy.com/comp/DHK08M/banksys-this-is-my-new-york-accent-normally-i-write-like-this-chelsea-DHK08M.jpg>

写真 6 <https://www.pinterest.jp/pin/71565081555270286/>

写真 7, 写真 8 <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2465617/Banksy-fans-rough-tagger-painted-latest-geishas-graffiti-art-Williamsburg.html>

写真 9 筆者撮影

写真 10 <http://animalnewyork.com/2013/photos-of-omar-bombing-banksys-red-hook-balloon/>

写真 11 <http://www.scpr.org/news/2013/10/20/39920/photos-banksy-s-month-so-far-in-new-york-city/>

写真 12 <https://nypost.com/2013/11/29/off-the-wall-the-fates-of-banksys-big-apple-artworks/>

写真 13 筆者撮影

こどもの歌に限定したピアノコード演奏の体系化

～こどもの「表現」に寄り添う即興演奏の前段階として～

飯 田 俊 明

【問題と目的】

～コードを元にもっと自由な表現へ～

幼稚園、保育園あるいは認定子ども園等（以下幼稚園等と表記）で歌われる歌（以下こどもの歌と表記）では、ピアノ伴奏が多用される。

楽譜通りに弾き歌う，ということも音楽表現のひとつであるには違いないが，それだけでなく「その場に応じた，より臨機応変で自由な表現」のありようを考えると，コード概念を軸に据えることで，最終的に即興的な演奏で子供たちの反応を引き出したり，ピアノで子供たちの所作に反応したり，双方向の音楽的交感をも伴った，より生き生きとした音楽の楽しさを共有していけるに違いない。

ジャズなどの例を見るまでもなく，コードの考え方は自由な演奏と相性が良い。少なくともより自由な表現の前段階として，コード伴奏を習得することは，その第一歩となろう。

そもそもコード演奏で解釈できるスタイルを持つ楽曲の多さや，ポップス的アプローチによる楽曲が増加傾向にある現在の状況から考えても，こどもの歌のコード演奏はもっと重視されるべきと考える。

しかしアカデミックな音楽教育では，即興性よりも楽譜を元にした演奏を重んじる傾向がいまなお根強く，その影響下にある幼稚園等でのコード演奏は，それほど一般化していない。即興演奏となるとさらに難易度の高いものとして位置づけられ，なかなか導入しにくいのが実情である。

現在、コード演奏に関する書物は多く出回っているが、幼稚園等の現場に直結しているものは少なく、特にコードのフィギュレーション（音型化）から生み出される「伴奏パターン」については、両手伴奏（メロディーを弾かずに両手で伴奏を行なう形）によるポップス領域を軸とした難易度の高い解説を含んでしまうか、あるいは非常にシンプルなアプローチに終わるか、いずれかであることが多い。幼稚園教諭や保育士の中には大学や短大に入ってからピアノを始めたものも多く、それほどピアノのスキルを持たない場合、「コード弾き」と言われると、密集のヴァイシングによる主要三和音に終始するか、そうでなければ、幅広いフィールドの前に立ちつくすしかないことが多いように思える。

～対象ジャンルを限定して～

もちろん本格的な即興演奏に高いスキルが要求されるのは間違いないが、しかし本来世俗的な音楽を支えてきたコード演奏の手法は、楽譜再現よりむしろ簡便に音楽表現にアプローチできるものとして捉えるべき性質のものである。

また現場の教諭や保育者は、演奏中楽譜に向かい合うのではなく、子供たちに向かい合う形での伴奏こそ望ましい。その点コード演奏は暗譜を容易にする要素もある。

楽譜再現による音楽表現の有益性は論を俟たないが、その一方で、対象ジャンルをこどもの歌に特化し、コード演奏の内容をできるだけシンプルに体系化することができれば、読譜能力の高くない初心者にとっても、いやむしろそういう人たちにこそ活用を促すべき有効な手段のひとつとなり、現場でのより自由な演奏表現を目指す足がかりとなるのではないか、子供たちとの双方向のコミュニケーションにもつながる、よりこどもの「表現」に寄り添った演奏の有り様として、その幅を広げて行く一助になるのではないかと考えた。

そこで本稿では、まずコード演奏の主要部分である伴奏パターンに注目し、数多くのパターンの中から、こどもの歌でよく使われるものだけを抽出し、領域を限定することによる、このジャンルにおける伴奏パターンのできるだけシンプルな体系化を試みることにした。

【体系化の手順１】

～こどもの歌を選曲する～

まず、こどもの歌とは具体的にどのような曲を指すのかが問題となる。

日々新しい音楽が作られている中でもあり、完全なカテゴライズなどあり得ないが、収集できる情報を元に一旦領域を設定し、対象とすることで、このジャンルの傾向を捉えることはできるのではないかと考えた。

そこで、現在現場で歌われることの多い曲を、出版楽譜、インターネット検索、実際の現場の声などから調べ、又自らの経験も含め総合的に判断の上リストアップをし、179曲を設定した。

全曲リスト

題名	冒頭歌詞	伴奏形
1 アイアイ	アイアイ アイアイ おさるさんだよ	ブンチャ(8分)＊
2 アイスクリームのうた	おとぎばなしの おうじでも むかしはとても たべられない	ブンチャ(4分)＊
3 赤鼻のトナカイ	真っ赤なお鼻のトナカイさんはいつもみんなのわらいもの	ブンチャ(4分)＊
4 あくしゅでこんにちは	てくてくてくあいてきて あくしゅでこんにちは	アルベジオ1/2
5 朝一番早いのは	あさいちばんはやいのは パン屋のおじさん	ブンチャ(8分)(付点)
6 あさのうた(本多鉄磨)	先生おはよう 皆さんおはよう おはなにもにこにこ笑っています	ブロックコード
7 あなたのお名前は	あなたのお名前は？(×3)あらずきなお名前ね	ブンチャチャチャ
8 アヒルの行列	アヒルのぎょうれつヨチヨチヨチ	ブンチャ(4分)＊
9 アブラハムの七人の子	アブラハムには 7人の子 一人はのっぽであとはちび	ブンチャ(8分)(付点)＊
10 あめふり	あめあめふれふれ 母さんが じゃのめ で おむかえ 嬉しいな	ブロックコード&ルート
11 あめふりくまのこ	おやまに あめが ふりました あとからあとからふってきて	クラシカル
12 あら どこだ	ろばの みみは うえ むいて ぞうの みみは した むいて	ブンチャ(8分)(付点)
13 ありがとうころをこめて	いつの間にか 僕たちは ひとり歩いていたよ	アルベジオ
14 ありがとうさようなら	ありがとう さようなら 友だち ひとつづつのえが お はずむこえ	アルベジオ(3拍子系)
15 ありさんのおはなし	ありさんのおはなし きいたかね ちいさなだが きこえたよ	ブンチャ(3拍子系)
16 あわてんぼうのサンタクロース	あわてんぼうのサンタクロース クリスマスマえに やってきた	ブンチャ(8分)＊
17 アンパンマンのマーチ	そうだ うれしいんだ 生きるよろこび	ブンチャ(8分)＊ & ブンチャチャチャ
18 一年生になつたら	いちねんせいになつたら(×2) ともだち百人でできるかな	ブンチャ(4分)
19 いとまきのうた(ゆきのこぼろず)	いとまきまき いとまきまき ひいてひいて トントントン	ブロックコード
20 犬のおまわりさん	まいごのまいご こねこちゃん あなたのおうちほ どこですか	ブンチャチャチャ
21 イルカはザンバラコ	いるかはざんばらこ(×2) おおなみざんばらこ はねるぞ	ブンチャ(3拍子系)
22 うさぎ	うさぎうさぎ なにみてはねる 十五夜お月さん みてはねる	クラシカル
23 うさぎとかめ	もしもし かめよ かめさんよ せかいのうちに おまえほど	ブンチャ(8分)(付点)＊
24 うさぎのダンス	そそらそそら うさぎのダンス	ブンチャ(8分)(付点)＊
25 うみ	うみは ひろいな 大きな つきが のぼるし 日がしずむ	アルベジオ(3拍子系)
26 浦島太郎	昔昔(むかしむかし)浦島は 助けた亀(かめ)に連れられて	ブンチャ(8分)(付点)＊
27 うれしいひなまつり	あかりをつけましょ ぼんぼりに お花をあげましょ 桃の花	ブロックコード
28 おうま	おうまのおやこは なかよしこよし	ブンチャチャチャ
29 おおきなかぶ	おじいさんのまいたかぶのなから	ブンチャ(4分)変化形＊
30 おおきなくりのきのしたで	おおきなくりのきのしたで あなたとわたし	ブロックコード&ルート
31 おおきなたいこ	おおきなたいこ どーんどーん ちいさなたいこ とんとんとん	ブロックコード
32 大きな古時計	おおきなおっぱのふるどけい おじいさんのとけい	アルベジオ&ルート＊
33 おかあさん(中田義直)	おかあさん なあに おかあさんて いい におい	白玉
34 おかえりのうた	きょうまたのくし すみました なかよしこよしで かえりましょ	ブロックコード&アルベルティ
35 おかたづけ	おかたづけおかたづけあさみなさんおかたづけ	ブンチャチャチャ
36 お正月	もういくつねと お正月 お正月には 風(たこ)あけて	アルベジオ1/2
37 おつかいありさん	あんまり いそいで こつつんに ありさんと ありさんと こつつんに	ブンチャ(8分)&ブロックコード

38	おててをあらいましょう	おててをあらいましょうきれいにしまししょう	アルベルティ
39	おなかのへるうた	どうしておなかのへるのかな けんかをするとへるのかな	ブロックコード
40	鬼のパンツ(フニクリフニクラ)	鬼のパンツはいいパンツ つよいぞ	ブンチャ(8分)(付点)*
41	おばけなんてないさ	おばけなんて ないさ おばけなんて うそさ	ブンチャ(8分)(付点)*
42	お花がわらった	おはなが わらった(×4) みんなわらった 一度にわらった	クラシカル(アルベジオ)
43	おはなはゆきさん	このゆび パパふとつちよ パパ	ブンチャ(8分)(付点)*
44	おはようクレヨン	あかいクレヨン いちばんさきに 箱の中で 目をさました	ブンチャ(8分)*
45	おはようのうた	先生おはよう みなさんおはよう 今日も仲よく あそびましょう	ブロックコード
46	おべんとう	おべん と おべんとううれしいな おてももきれいに になりました	ブンチャ(4分)&ルート
47	思い出のアルバム	いつのどこかか おもいだしてごらん	アルベジオ(3拍子系)
48	おもちゃのチャチャチャ	おもちゃのチャチャチャ(繰り返し)そらにキラキラ おほしま	その他(チャチャ)
49	おもちゃのマーチ	やっとかやっとかくりだした おもちゃのマーチが ラッタッタ	ブンチャ(4分)変化形*
50	おんまはみんな	おんまはみんな パッパカはる	ブンチャ(4分)*
51	かえるのがつしよう	かえるのうたがきこえてくるよ グワグワグワグワ	ルート
52	崖の上のポニョ	ポニョポニョポニョ さかなのこ	ブンチャ(8分)&アルベジオ*
53	かこめかこめ	かこめかこめ かこのなかのとりは いついつでやる	アカペラ
54	かたつむり(文部省唱歌)	でんでんむしむし かたつむり おまえのあたまは どこにある	ブンチャ(8分)*
55	かもつれっしや(若松正司)	かもつれっしや しゅっしゅっしゅっしゅいそげしゅっしゅっしゅっしゅ	ブンチャチャチャ
56	カレーライスのうた	おくちがウララ やけるよ ハア—— カレーライスは辛い	ブンチャ(8分)*
57	カンデマーチ	いちがつ いっぱい ゆきよふれ にがつの にわには ふくじゅう	ブンチャ(4分)*
58	かわいかわれんぼ	ひよこがね おにわで ひよこひよこ かくれんぼ	ブロックコード
59	きくのはな	ひとつ ふたつ みつつ よつ いつつ さいた さいた きくのはな	アルベルティ
60	きしやぼっぼ	きしやましや ぼっぼ ぼっぼ しゅっぼ しゅっぼ しゅっぼ ぼっぼ	ブンチャチャチャ&ブロックコード
61	北風小僧の寒太郎	北風小僧の寒太郎 今年も町までやってきた	ブンチャ(4分)
62	きくこ	きく きのこき きのこ ノコノコノコ あるいたりしない	ブンチャ(8分)*
63	君を乗せて	あの地平線 輝くのは どこかに君をかくしているから	その他(アルベジオ)
64	きしよこの夜	きしよこの夜 星はひかり	ブンチャ(3拍子系)
65	キラキラ星	きらきらひかる おそらのほしよ	アルベルティ又は1/2アルベジオ
66	くつがなる	お手々つないで 野道をゆけば みんなかわい ことりになって	アルベルティ
67	クラリネットをこわしちゃった	ほくの だいいきよ クラリネット パパからもらった クラリネット	ブンチャ(8分)*
68	ゲゲゲの鬼太郎	ゲ ゲ ゲゲゲのゲ	ブンチャ(4分)*
69	月火水木金土日の歌	月曜日笑っての げらげらがげら笑って	ブンチャ(4分)*
70	こいのぼり	やねより たいかい こいのぼり おおきい まごいは おとうさん	アルベジオ(3拍子系)
71	こおろぎ	こおろぎ ちろちろりん こおろぎ ころころりん	アルベジオ
72	こぎつね	こぎつねコンコン 山の中 山の中	アルベルティ又は1/2アルベジオ
73	小鳥のうた	ことりは とつとも うたが すき	ブンチャ(4分)*
74	こねこのパン屋さん	こねこのパンやさんはこねこねじようず	ブンチャ(4分)*
75	こぶたぬきつねこ	こぶた たぬき きつね ねこ	ブンチャ(4分)*
76	コココンクシャンのうた	リスさんがマスカした ちいさい ちいさい ちいさい	クラシカル(ルート&白玉)
77	こんべんのかあちゃん	こんべんのかあちゃんか かぜひいた	ブンチャ(8分)*
78	さっちゃん	サツちゃんはね サツコでゆうんだ ほんとはね	クラシカル(ルート&白玉)
79	きよなるのうた	おもしろかった おもしろかった おもしろかった おあそびも	ブンチャチャチャ&アルベルティ&ブロック
80	きよなるほくちのようちえん	たくさんのまいにちを こですてきてたね	アルベジオ
81	サンタがまちにやってくる	さあ あなたから メリークリスマス わたしからメリークリスマス	ブンチャ(4分)*
82	さんぽ	あるこうあるこう わたしは元気	ブンチャ(8分)(付点)*
83	幸せなら手をたたこう	幸せなら手をたたこう(×2)幸せなら態度で示そうよ	ブンチャ(8分)(付点)*
84	シャボン玉	シャボン玉とんだやねまととんだ	白玉
85	じゅうにんのインディアン	ひとり ふたり さん!ん いるよ	ブンチャ(4分)変化形*
86	証蔵寺のたぬきやし	しょうしょう しょうじょうしょう しょうじょうじのにわは	ブンチャ(8分)*
87	ジングルベル	ジングルベルジングルベル すずがなる	ブンチャ(8分)*
88	すいかの名産地	ともだちができた すいかの名産地	ブンチャ(8分)変化形*
89	すうじのうた	すうじの1は なーに こうばのえんとつ	ブンチャ(4分)*
90	すてきなパパ	パパ パパ 強い強いパパ 世界の誰より強いんだ	ブンチャ(4分)変化形*
91	世界中のこどもたちが	せかいじゅうの こどもたちが いちどに わらったら	ブンチャ(4分)変化形*
92	せんせいとおともだち	先生とおともだち 先生とおともだち あくゆをしよう	ブンチャ(4分)*&ルート
93	線路は続くよどこまでも	線路は続くよどこまでも 野を越え山越え	ブンチャ(8分)(付点)又はルート
94	ぞうさん	ぞうさん ぞうさん おはなが ながいのね	クラシカル(ルート&白玉)
95	ぞうさんのぼうし	ぞうさんが わずれていった おおきな おおきなぼうし	アルベジオ
96	そうだったらしいのにな	そうだったらしいのにな(×2)うちのおにわがジャングルで	ブンチャ(4分)*
97	大工のキツキさん	みどりのもりかげにひびくうたは〜ホルディヒビヤホルディック	ブンチャ(3拍子系)
98	だから雨ふり	きのう みどりのカエリがね	ブンチャ(3拍子系)
99	たき火	垣根の 垣根の まがりかど たき火だ たき火だ おちばたき	アルベジオ1/2&白玉
100	たなばたさま	ささのはさらさらの きばにゆれる	白玉
101	たのしいね	たのしいね チャチャチャりょうをあわすと	ブンチャ(8分)*
102	小さい秋みつけた	だれかさんが(×3)みつけた	クラシカル
103	小さな世界	世界中 どこだって わらいあり なみだあり	ブンチャ(8分)*
104	ちびっかぶーん	ちびっかぶーんは ちっちゃなか げすいのみずが ふるさどで	アルベジオ(付点)
105	チューリップ	さいた さいた チューリップの花がならんだならんだ ー 白 黄色	アルベルティ
106	チッチッチリ	チェッチェッリ チェッコッッサ リサンサマンガン	アカペラ

107	ちょうちよう	ちょうちよう ちょうちよう なのはに とまれ	アルベルティ
108	つき	でたでたつきが まるい まるい まんまるい	クラシカル(白玉)
109	手のひらをたいように	ぼくらはみんな いきでいる いきでいるから うたうんだ	ブンチャ(8分) *
110	手をたたきましよう	てをたたきましよう たんたんたん たんたんたん	ブロックコード
111	てるてるぼうず	てるてるぼうず てるぼうず あした天気にしておくれ	白玉
112	動物園へいこう	どうぶつえんへいこうよ みんなでいこうよ	ブンチャ(4分) *
113	ドキドキン一年生	サクラさいたら いちねんせい ひどりでいけるかな	ブンチャ(4分)変形 *
114	どれいのうた	コチコチカッチン おとけいさん コチコチカッチン うごいてる	ルート&アルベルティ
115	どこでしよう	〇〇さん〇〇さん どこでしよう ここですここです ここにいます	ブンチャ(4分)
116	となりのトロ	だれかが こっそり 小路に 木の実うずめて	8ビート1&2
117	トマト	トマトって かわいい なまえだね	白玉
118	ともだちになるために	友だちに なるために 人は 出会うんだよ	アルベジオ
119	ドラえもののうた	あんなこといいな できたらいいな	ブンチャ(8分)(付点) *
120	ドレミのうた	ドはドーナツのド レはレモンのレ ミはみんなのミ	ブンチャ(8分) *
121	ドロップスのうた	むかしなきむしあみさまが あさやけみてないて	ブンチャ(8分) *
122	どんぐりころころ	どんぐり ころころ どんぶりこ おいけにはまって さあたいへん	ブンチャ(8分) *
123	とんでったバナナ	バナナが いっぱい ありました あおい みなみの そらのした	ブンチャ(4分)変形 *
124	とんとんともだち	とんとんともだち みんなで九にん いっちゃんじろくん さぶちゃん	ブンチャ(8分) *
125	どんな色がすき	どんな いろが すき「あか!」あかい いろが すき	ブンチャ(4分) *
126	とんぼのメガネ	とんぼのめがねは みずいりめがね	クラシカル(ブンチャ&ブロック&ルート)
127	長靴マーチ	ながづひはいてるねドンドン ガボガボあるこうね ドンドン	ブンチャ(4分)
128	セツの子	からず なぜなくの からずは やまに	クラシカル(アルベジオ)
129	にじ	にわの シャベルが いちにち ぬれて	ブンチャ(4分)
130	にんげんっていいな	くまのこ みていた かくれんぼ	8ビート1&2
131	ね	うまく言えそうにないけど いま おなかのど真ん中に	ブンチャ(4分)
132	ねこふんじやつた	ねこふんじやつた ねこふんづけちゃったら ひっかい	ブンチャ(8分)(体符付)&ブンチャ(8分) *
133	バスごっこ	おおがたバスに のってます きつぷをじゆんに わたしてね	ブンチャ(8分) *
134	100パーセント勇氣	そうさ100%勇氣、もうがんばるしかないさ	8ビート1&2
135	はたけのポルカ	いちばんめの はたけに キャベツを うえたら	ブンチャ(8分) *
136	ハッピーバースデートゥーユー	ハッピーバースデートゥーユー	ブンチャ(3拍子系)
137	はと	ポッポポッポ はとポッポ まめがほしいか そらやるぞ	ブロックコード
138	バナナのおやこ	ちいさな ちいさな みなみのしみに	ブンチャ(8分) *
139	春が来た	はるがきた はるがきた どこにきた	アルベルティ
140	はるがきたんだ	はるのかがぜが ふいてきたら メダカも チョウチョも	ブンチャチャチャ&アルベルティ
141	春よ来い	春よ来い 早く来い あるきはじめた みいちゃん	クラシカル
142	パレード	朝一番に ラッパが鳴ったら 広場に集まれ	ブンチャ(4分) *
143	はをみがきましよう	はを みがきましよう シュツシュツシュツ ブラシの たいそう	ブンチャチャチャ&ブロック
144	パンダ ウサギ コアラ	おいで おいで おいで おいで パンダ	ブンチャ(8分)(付点) *
145	バスにのって	バスにのってゆられてる ゴーゴー	8ビート3
146	ひらいたひらいた	ひらいたひらいた 何の花がひらいた	アカベラ
147	ふしぎなポケット	ポケットのなかには ビスケットがひとつ	ブロックコード&クラシカル
148	ぶらんこ	ぶらんこ ゆれて おそらが ゆれる ゆらゆらゆらり	クラシカル
149	ぶんぶんぶん	ぶんぶんぶん はちがとぶ	ブロックコード&アルベルティ
150	ほくのみックスジュース	おほようさんの おおごえと キラキラキラの おひさまと	ブンチャ(8分) *
151	はたるこい	ほう ほう はたるこい あっちのみずはにがいぞ	アカベラ
152	マーチングマーチ	ターチツタラ ツツタカター 行進だ	ブンチャ(8分) *
153	マクドナルドじいさん	マクドナルドじいさんすんでいた(イーアイイーアイオー等種々あり)	ブンチャ(8分)&ブロックコード
154	まっかだな秋	まっかだな まっかだな つたの葉っぱが まっかだな	クラシカル
155	まつぼっくり	まつぼっくりが あったとき たいおやまに あったとき	ブロックコード&ルート
156	まめまき	おにはそと ふくはうち(ばらっ ばらっ ばらっ ばらっ まめの おと	ブンチャ(4分)
157	みずあそび	水をたくさん こんで来て 水鉄砲で 遊びましよう	ブロックコード
158	ミッキーマウスマーチ	僕らのクラブのリーダーは	ブンチャ(8分)(付点) *
159	南の島のハメハメハ	南の島の大王は その名も偉大な ハメハメハ	ブンチャ(4分)変形 *
160	みんなともだち	みんなともだち ずつとずつともだち がっこういっても	ブンチャ(4分) *
161	虫のこえ	あれまつむしが ないでいる チンチロチンチロ チンチロリン	クラシカル
162	むすんでひらいて	むすんで ひらいて てをうって むすんで	ブロックコード
163	めだかのがっこう	めだかのがっこうは かわのなか	その他(アルベジオ)
164	メリーさんのひつじ	メリーさんのひつじ メーメーひつじ	白玉
165	桃太郎	桃太郎さん桃太郎さん お腰(こし)につけた黍団子(きびだんご)	ブンチャ(8分)(付点) *
166	もりのくまさん	あるひ もりのなか くまさんに であつた	ブンチャ(8分) *
167	やきいもグーチャーバー	やきいも やきいも おなかがグー	ブンチャ(4分) *
168	やぎさんゆうびん	しろやぎさんから おてが みついた	クラシカル(白玉)
169	山口さんちのツトム君	山口さんちのツトム君 このごろすこしへんよ どうしたのかな	ブンチャ(4分)変形 *
170	山の音楽家	わたしや音楽家 山の小りす	ブンチャ(8分)
171	山のワルツ	すてきな 山の ようちえん ハじになると	ブンチャ(3拍子系)
172	やまびこごっこ	やまびこさん やまびこさん まねっこさん まねっこさん	ブンチャチャチャ
173	ゆうやけこやけ	ゆうやけこやけで ひがくれて	クラシカル(アルベジオ)
174	ゆき	ゆきやこんこ あられやこんこ	ブロックコード

175	ゆきのこぼろず(いとまきまき)	雪のこぼろず 雪のこぼろず 屋根におりた	ブロックコード
176	ゆきのペンキ屋さん	ゆきのペンキやさんは おそらから ちらちら	ブンチャ(8分)＊
177	ゆりかごのうた	ゆりかごの うたを カナリヤが うたうよ	クラシカル(アルペジオ)
178	よいこのあいさつ	あさは おはようございます ねんねのときも ぎょうぎよく	ブロックコード
179	ロンドン橋	ロンドン橋おちるおちるおちる	ブンチャ(8分)＊

1. 手遊び歌にのみ属するものは対象外とした。
2. アニメソングなどのヒット曲といった類いのものは、年度によって現場で歌われる頻度が大きく変わる。ここでは一過性のものは除き、いわゆるヒット曲であっても、ある程度歌いつがれている、あるいはその可能性を持つ、と考えられるものについてのみ対象とした。

～概観～

現場でよく使われる曲というものは、音楽的普遍性の有無によって淘汰されると考えていたが、選曲を行なってみると、「音楽を必要とする場面」に対応した歌は、音楽性とはそれほど関係なく長く歌われていることが見て取れる。また8ビート、あるいはバラードといったポップス調の音楽が急速に増加している。新沢としひこと中川ひろたかによる作品群など、ポップス調の楽曲のこの分野への流入は、もはや新曲はほとんどがポップス調であるかのような印象すら与える。

【体系化の手順2】

～伴奏パターンにより分類する～

次に、これらを伴奏パターン別に分類整理する。

なお、伴奏には大きく分けて

片手伴奏（右手は主にメロディーを演奏）

両手伴奏（メロディーは弾かず、両手を使って伴奏）

ふたつのアプローチがある。

両手伴奏は、メロディーから解放され、テクニク的に負担の少ない中で、音楽性の高いアプローチがしやすいという意味で、こどもたちが歌に慣れてしまえばぜひ導入したい方法だが、実際の現場ではこどもたちにメロディーのガイドを示す必要のあることが多いため、ここではひとまず片手伴奏に限定して話を進める。

リストの右端に、それぞれの楽曲の片手伴奏のパターンを調べ分類した。

1. 原曲が片手伴奏の手法によるものは、それに従い、それ以外については出版譜なども参考に、編曲者としての視点から一般的なアレンジに近いアプローチを選び分類した。

2. 似た伴奏パターンは、問題なく代用できるものについては統合し、いたずらに類型が増えないよう考慮した。

3. 演奏困難な伴奏形は避け、現場での平均的な技術レベル（バイエル後半から終了程度）でなんとか演奏可能なパターンに限定した。

例えば「とんでったバナナ」は、高度なラテンのリズムを要求される曲であるが、簡略化して解釈した。

また、オープン・ハーモニーは難易度の観点から避け、クローズ・ハーモニーに限定した。

4. 曲によっては、様々なパターンが同時に流布していることもあるが、その場合はより一般的と思われる伴奏パターンをひとつ選んで表記した。

5. 伴奏パターンが途中で変化するものは、○○&××と併記し、中心となる伴奏形を先に書き、その分類項に入れた。例えば、「ぶんぶんぶん」はブロックコードを中心としながら中間部にアルベルティバスを使った部分を挿入しているため、ブロックコード&アルベルティとした。

6. 2小節程度までの部分的な伴奏形の変化は、伴奏パターンとして分類せず、リズムの修飾と解釈し、パターンに含めなかった。

7. それぞれの伴奏パターンに対して、以下をヴァリエーションとして扱った。

A. 付点リズム（バウンス）

バウンスあるいはシャッフルと呼ばれる付点のリズムは、子どもの歌では最も一般的な手法であり、いずれのパターンでもヴァリエーションとして存在しうる。

B. オルタネート

ベース音の連打による単純化を防ぐために、ベースラインを4度下や5度上との間で交互に行き来させるこの手法は、このジャンルでも頻出する。

ここでは、オルタネート付きの伴奏を、別のカテゴリーに分けず、それぞれのヴァリエーション、またはオプションとして扱う事で、全体をシンプルに体系化することに努めた。

*マークの付いているものが、オルタネートがよく使われる曲である。

C. 3（6）拍子系

ここでは、2（4）拍子系を基本とし、3拍子系や6拍子はそのヴァリエーションとして扱った。これらは（3拍子系）と記した。

D. 音符単位（8分音符単位と4分音符単位）

音型は同じでも、基本の音符単位が異なれば、テンポ感は違ってくる。基本が4分音符なのか、8分音符なのかをヴァリエーションとして扱った。

以上の方法で、分類したものを全曲リストの右側に記した。

【結果】

～こどもの歌の伴奏パターン～

こどもの歌の伴奏パターンは、主に以下に分類できることがわかった。

7 カテゴリーあるが、実際には「クラシカル」及び「アカペラ」は伴奏パターンとは言えないため、パターンとしては、4パターンと「その他」に集約されることになった。

曲数の多いものから順に以下にまとめる。

1. ブンチャ系 = 101曲

ブンチャ 36曲（4分音符）+ 48曲（8分音符）+ 7曲（3拍子）

ブンチャチャチャ 10曲

題名	冒頭歌詞	伴奏形
64 きよしこの夜	きよしこの夜 星はひかり	ブンチャ(3拍子系)
97 大工のキツツキさん	みどりのもりかげにひびくたは～ホルディヒビヤホルディック	ブンチャ(3拍子系)
98 だから雨ふり	きのう みどりのカエルがね	ブンチャ(3拍子系)
136 ハッピーバースデートゥーユー	ハッピーバースデートゥーユー	ブンチャ(3拍子系)
15 ありさんのおはなし	ありさんのおはなし きいたかね ちいさなだが きこえたよ	ブンチャ(3拍子系)
21 イルカはザンブラコ	いるかはざんぶらこ(×2) おおなみざんぶらこ はねるぞ	ブンチャ(3拍子系)
171 山のワルツ	すてきな 山の ようちえん 八じになると	ブンチャ(3拍子系)
18 一年生になったら	いちねんせいにな ったたら(×2) ともだち百人でできるかな	ブンチャ(4分)
61 北風小僧の寒太郎	北風小僧の寒太郎 今年も町までやってきた	ブンチャ(4分)
115 どこでしょう	〇〇さん〇〇さん どこでしょう ここでここです ここにいます	ブンチャ(4分)
127 長靴マーチ	ながぐつはいてるねドンドン ガボガボあるこうね ドンドン	ブンチャ(4分)
129 にじ	にわの シャベルが いちにち ぬれて	ブンチャ(4分)
131 ね	うまく言えそうにないけど いま おなかのど真ん中に	ブンチャ(4分)
156 まめまき	おにはそと ふくはうち ばらっ ばらっ ばらっ ばらっ まめの おと	ブンチャ(4分)
2 アイスクリームのうた	おとぎばなしの おうじでも むかしはともたべられない	ブンチャ(4分)*
3 赤鼻のトナカイ	畏っ赤なお鼻のトナカイさんは いつもみんなのわらいもの	ブンチャ(4分)*
8 アヒルの行列	アヒルのぎょうれつ ヨチヨチヨチ	ブンチャ(4分)*
50 おんまはみんな	おんまはみんな バッパバはしる	ブンチャ(4分)*
57 カンダーマーチ	いちがつ いっぱい ゆきよふれ にがつの にわには ふくじゅう	ブンチャ(4分)*
68 ゲゲゲの鬼太郎	ゲ ゲ ゲゲゲのゲ	ブンチャ(4分)*
69 月火水木金土日の歌	月曜日笑っての げらげらがらげら笑って	ブンチャ(4分)*
73 小鳥のうた	こりとは とっても うたが すき	ブンチャ(4分)*
74 こねこのパン屋さん	こねこのパンやさんはこねこねじょうず	ブンチャ(4分)*
75 こぶたぬきつねこ	こぶた たぬき きつね ねこ	ブンチャ(4分)*
81 サンタがまちにやってくる	さあ あなたから メリークリスマス わたしからメリークリスマス	ブンチャ(4分)*
89 すうじのうた	すうじの1は ーなにー こうばのえんどつ	ブンチャ(4分)*
96 そうだったらいいのにな	そうだったらいいのにな(×2) うちのおにわがジャングルで	ブンチャ(4分)*
112 動物園へいこう	どうぶつえんへいこうよ みんなでいこうよ	ブンチャ(4分)*
125 どんな色がすき	どんな いろが すき「あか！」あかい いろが すき	ブンチャ(4分)*
142 バレード	朝一番に ラッパが鳴ったら 広場に集まれ	ブンチャ(4分)*
160 みんなともだち	みんなともだち ずっとずっとともだち がっこういっても	ブンチャ(4分)*
167 やきいも グーチャーパー	やきいも やきいも おなかグー	ブンチャ(4分)*
92 せんせいとおともだち	先生とおともだち 先生とおともだち あくしゅをしよう	ブンチャ(4分)* & ルート
46 おべんとう	おべんとう おべんとううれしいな おても きれいになりました	ブンチャ(4分) & ルート
29 おおきなかぶ	おじいさんのまいたかぶのなかから	ブンチャ(4分)変形*
49 おもちのマーチ	やっことやっことくりだした おもちのマーチが ラッタッタ	ブンチャ(4分)変形*

85	じゅうにんのインディアン	ひとり ふたり さんにん いるよ	ブンチャ(4分)変化形 *
90	すてきなババ	ババ ババ 強い強いババ 世界の誰より強いんだ	ブンチャ(4分)変化形 *
91	世界中のこどもたちが	せかいじゅうの こどもたちが いちどに わらったら	ブンチャ(4分)変化形 *
113	ドキドキシンナー年生	サクサイたら いちねんせい ひどりでいけるかな	ブンチャ(4分)変化形 *
123	とんてつたバナナ	バナナが いっぱい ありました おおい みなみの そちのした	ブンチャ(4分)変化形 *
159	南の島のハメハメハ	南の島 の 大王は その名も偉大な ハメハメハ	ブンチャ(4分)変化形 *
169	山口さんちのツトム君	山口さんちのツトム君 このごろすこしへんよ どうしたのかな	ブンチャ(4分)変化形 *
170	山の音楽家	わたしや音楽家 山の小りず	ブンチャ(8分)
5	朝一番早いのは	あさいちばんはいのはいのは バン屋のおじさん	ブンチャ(8分)(付点)
12	あら どこだ	らばの みみは うえ むいて ぞうの みみは した むいて	ブンチャ(8分)(付点)
9	アブラハムの七人の子	アブラハムには 7人の子 一人はのつぽであととはちび	ブンチャ(8分)(付点) *
23	うさぎとかめ	もしもし かめよ かめさんよ せかいのうちに おまえほど	ブンチャ(8分)(付点) *
24	うさぎのダンス	そそらそそら うさぎのダンス	ブンチャ(8分)(付点) *
26	浦島太郎	昔昔(むかしむかし)浦島は 助けた亀(かめ)に連れられて	ブンチャ(8分)(付点) *
40	鬼のパンツ(フニクリフニクラ)	鬼のパンツはいいパンツ つよいぞ	ブンチャ(8分)(付点) *
41	おばけなんてないさ	おばけなんて ないさ おばけなんて うそさ	ブンチャ(8分)(付点) *
43	おはなゆびさん	このゆび ババ ふとっちょ ババ	ブンチャ(8分)(付点) *
82	さんぽ	あるこうあるこう わたしは元気	ブンチャ(8分)(付点) *
83	幸せなら手をたたこう	幸せなら手をたたこう(×2)幸せなら態度で示そうよ	ブンチャ(8分)(付点) *
119	ドラえもののうた	あんなこといいな できたらいいな	ブンチャ(8分)(付点) *
144	パンダ ウサギ コアラ	おいで おいで おいで おいで パンダ	ブンチャ(8分)(付点) *
158	ミッキーマウスマーチ	僕らのクラブのリーダーは	ブンチャ(8分)(付点) *
165	桃太郎	桃太郎さん桃太郎さん お腹(こ)につけた黍団子(きびだんご)	ブンチャ(8分)(付点) *
93	線路は続くよどこまでも	線路は続くよどこまでも 野を越え山越え	ブンチャ(8分)(付点) 又はルート
1	アイアイ	アイアイ アイアイ おささんだよ	ブンチャ(8分) *
6	あわんぼうのサンタクロース	あわんぼうのサンタクロース クリスマスまえに やってきた	ブンチャ(8分) *
44	かたはうクレヨン	かたはうクレヨン いちばんききに 箱の中で 目をまました	ブンチャ(8分) *
54	かたつむり(文部省唱歌)	でんでんむしむし かたつむり おまえのあたまは どこにある	ブンチャ(8分) *
56	カレーライスのうた	おくちがラララ やけるよ ハアアア カレーライスは辛い	ブンチャ(8分) *
62	きのこ	きき きのこ きききのこ ノノコノコ あるいたりしない	ブンチャ(8分) *
67	クリネットをこわしちゃった	ぼくの だいすきな クリネット ババから もらった クリネット	ブンチャ(8分) *
77	ごんべさんのあかちゃん	ごんべさんのあかちゃんが かぜひいた	ブンチャ(8分) *
86	証城寺のためきばやし	しょう しょう しょうじょうじ しょうじょうじのにわは	ブンチャ(8分) *
87	ジングルベル	ジングルベルジングルベル すずがなる	ブンチャ(8分) *
101	たのしいね	たのしいね チャチャチャりょうてをあわすと	ブンチャ(8分) *
103	小さな世界	世界中 どこだって わらあり なみだあり	ブンチャ(8分) *
109	手のひらをたいように	ぼくらはみんな いきている いきているから うたうんだ	ブンチャ(8分) *
120	ドレミのうた	ドはドーナツのド レはレモンのレ ミはみんなのミ	ブンチャ(8分) *
121	ドロップスのうた	むかしなむしひかみさまが あさやけみてないて	ブンチャ(8分) *
122	どんぐりころころ	どんぐり ころころ どんぶりこ おいけにはまって さあたいへん	ブンチャ(8分) *
124	とんとんともだち	とんとんともだち みんなで九にん いっちゃんじくるん さがちゃん	ブンチャ(8分) *
133	バスごっこ	おがたバスに のってます きつぷをじゅんに わたしてね	ブンチャ(8分) *
135	はたけのポルカ	いちばんめのはたけに キャベツを うえたら	ブンチャ(8分) *
138	バナナのおやこ	ちいさな ちいさな みなみのしまに	ブンチャ(8分) *
150	ぼくのミックスジュース	おはようさんの おおごえと キラキラキラの おひさまと	ブンチャ(8分) *
152	マーチングマーチ	ターチッタラ ヌッタカター 行進だ	ブンチャ(8分) *
166	もりのくまさん	あるひ もりのなか くまさんに であった	ブンチャ(8分) *
176	ゆきのペンキ屋さん	ゆきのペンキ屋さんは おそから ちらちら	ブンチャ(8分) *
179	ロンドン橋	ロンドン橋おちるおちるおちる	ブンチャ(8分) *
17	アンパンマンのマーチ	そうだ うれしいんだ 生きるよろこび	ブンチャ(8分) * & ブンチャチャチャ
52	崖のよのポニョ	ポニョポニョポニョ さかなのこ	ブンチャ(8分)&アルベジオ*
37	おかひいありさん	あんまり いそいで こっつんこ ありさんと ありさんと こっつんこ	ブンチャ(8分)&ブロックコード
153	マクドナルドにいさん	マクドナルドにいさんずんでいた(イーアイイーアイ等種々あり)	ブンチャ(8分)&ブロックコード
88	すいかの名産地	ともだちができた すいかの名産地	ブンチャ(8分)変化形 *
132	ねこふんじやった	ねこふんじやった ねこふんづけちゃったら ひっかいた	ブンチャ(8分)(休符付)&ブンチャ(8分) *
7	あなただのお名前は	あなただのお名前は?(×3)あらすてきな名前ね	ブンチャチャチャ
20	犬のおまわりさん	まいごのまいごの こねこちゃん あなたのおうちは どこですか	ブンチャチャチャ
28	おうま	おうまのおやこは かなよこし	ブンチャチャチャ
35	おかたづけ	おかたづけおかたづけあさみなさんおかたづけ	ブンチャチャチャ
55	かもつれっしや(若松正司)	かもつれっしや しゅつしゅつしゅつ いそげいそげ しゅつしゅつしゅつ	ブンチャチャチャ
172	やまびこごっこ	やまびこさん やまびこさん まねっこさん まねっこさん	ブンチャチャチャ
140	はるがきたんだ	はるのかがぜ ふいてきたら メダカも チョウチョも	ブンチャチャチャ&アルベルティ
59	きよらなうた	おもしろかった おもしろかった おもしろかった おおそびも	ブンチャチャチャ&アルベルティ&ブロック
143	はをみがきましよう	はを みがきましよう シュツシュツシュツ ブラシの たいそう	ブンチャチャチャ&ブロック

2. ブロック系 = 46曲

ブロックコード 20曲

白玉 6曲 26曲

題名	冒頭歌詞	伴奏形
33 おかあさん(中田義直)	おかあさん なあに おかあさんて いい におい	白玉
83 シャボン玉	シャボン玉とんだやねまでとんだ	白玉
99 たなばたさま	ささのはさらさらのきばにゆれる	白玉
110 てるてるぼうず	てるてるぼうず てるぼうず あした天気にしておくれ	白玉
116 トマト	トマトって かわいい なまえだね	白玉
163 メリーさんのひつじ	メリーさんのひつじ メーメーひつじ	白玉
6 あさのうた(本多鉄磨)	先生おはよう 皆さんおはよう おはなにもにこにこ笑っています	ブロックコード
19 いとまきのうた(ゆきのこぼうず)	いとまきまき いとまきまき ひいてひいて トントントン	ブロックコード
27 うれしいひなまつり	あかりをつけましょ ぼんぼりに お花をあげましょ 桃の花	ブロックコード
31 おおきなたいこ	おおきなたいこ どーんどーん ちいさなたいこ とんとんとん	ブロックコード
39 おなかのへるうた	どうしておなかか へるのかな けんかをすると へるのかな	ブロックコード
45 おはようのうた	先生おはよう みなさんおはよう 今日も仲よく あそびましょ	ブロックコード
58 かわいいかくれんぼ	ひよこがね おにわで びよこびよこ かくれんぼ	ブロックコード
109 手をたたきましょ	てをたたきましょ たんたんたん たんたんたん	ブロックコード
136 はと	ポツポツポ ほとポツポ まめがほしいか そらやるぞ	ブロックコード
156 みずあそび	水をたくさん くんて来て 水鉄砲で 遊びましょ	ブロックコード
161 むすんでひらいて	むすんで ひらいて てうって むすんで	ブロックコード
173 ゆき	ゆきやこんこ あられやこんこ	ブロックコード
174 ゆきのこぼうず(いとまきまき)	雪のこぼうず 雪のこぼうず 屋根にのりた	ブロックコード
177 よいこのあひまつり	あさは おはようございます ねんねのときも ぎょうぎよく	ブロックコード
34 おかえりのうた	きょうまたのしく すみました なかよしこして かえりましょ	ブロックコード&アルベルティ
148 ぶんぶんぶん	ぶんぶんぶん はちがとぶ	ブロックコード&アルベルティ
146 ふしぎなポケット	ポケットのなかには ビスケットがひとつ	ブロックコード&クラシカル
10 あめふり	あめあめふれふれ 母さんがじやのめで おむかえ 嬉しいな	ブロックコード&ルート
30 おおきなりのきのしたで	おおきなりのきのしたで あなたとわたし	ブロックコード&ルート
154 まつぼっくり	まつぼっくりが あったとき たかいおやまに あったとき	ブロックコード&ルート

3. アルペジオ系 = 22曲

アルペジオ 14曲

アルベルティバス 8曲

題名	冒頭歌詞	伴奏形
65 キラキラ星	きらきらひかる おそらのほしよ	アルベルティ又は1/2アルペジオ
72 こぎつね	こぎつねコンコン 山の中 山の中	アルベルティ又は1/2アルペジオ
38 おてをあらいましょ	おてをあらいましょきれいにしましょ	アルベルティ
59 きくのはな	ひとつ ふたつ みつつ よつ いつつさいた さいた きくのはな	アルベルティ
66 くつがなる	お手々つないで 野道をゆけば みんなかわい ことりになって	アルベルティ
105 チューリップ	さいた さいた チューリップの花が ならんだ ならんだ 白 黄色	アルベルティ
107 ちょうちょう	ちょうちょう ちょうちょう なのはに とまれ	アルベルティ
139 春が来た	はるがきた はるがきた どこにきた	アルベルティ
99 たき火	垣根の 垣根の まがりかど たき火だ たき火だ おちばたき	アルペジオ1/2&白玉
4 あくしゅでこんには	てくてくてくあるいてきて あくしゅで こんには	アルペジオ1/2
36 お正月	もういくつねと お正月 お正月には 凧(たこ)あげて	アルペジオ1/2
32 大きな古時計	おおきなつばのふるどけい おじいさんのとけい	アルペジオ&ルート*
104 ちびっか・ぶーん	ちびっかぶーんは ちっちゃなか げすいのみずが ふるさどで	アルペジオ(付点)
14 ありがとうさようなら	ありがとう さようなら 友だち ひとつずつのえがお はずむこえ	アルペジオ(3拍子系)
25 うみ	うみは ひろいな 大きいな つきが のぼるし 日がしずむ	アルペジオ(3拍子系)
47 思い出のアルバム	いつのことだか おもいだしてごらん	アルペジオ(3拍子系)
70 こいのぼり	やねより たかい こいのぼり おおきい まごいは おとうさん	アルペジオ(3拍子系)
13 ありがとうこころをこめて	いつの間にか 僕たちは ひとりで歩いてたよ	アルペジオ
71 こおろぎ	こおろぎ ちろちろりん こおろぎ ころろりん	アルペジオ
80 さよならぼたちのようちえん	たくさんのまいにちを こですごしてきたね	アルペジオ
95 ぞうさんのぼうし	ぞうさんが わすれていった おおきな おおきなぼうし	アルペジオ
118 ともだちになるために	友だちに なるために 人は 出会うんだよ	アルペジオ

4. クラシカル = 17曲

題名	冒頭歌詞	伴奏形
11 あめふりくまのこ	おやまに あめが ふりました あとからあとからふってきて	クラシカル
22 うさぎ	うさぎうさぎ なにみてはねる 十五夜お月さん みてはねる	クラシカル
42 お花がわらった	おはなが わらった(×4) みんなわらった 一度にわらった	クラシカル(アルペジオ)
76 コンコンクシヤンのうた	リスさんがマスクした ちいさい ちいさい ちいさい	クラシカル(ルート&白玉)
78 さっちゃん	サッちゃんはね サツコってゆうんだ ほんとはね	クラシカル(ルート&白玉)
94 ぞうさん	ぞうさん ぞうさん おはなが ながいのね	クラシカル(ルート&白玉)
102 小さい秋みつけた	だれかさんが(×3)みつけた	クラシカル
108 つき	でたでたつきが まるい まるい まんまるい	クラシカル(白玉)
126 とんぼのメガネ	とんぼのめがねは みずいろめがね	クラシカル(ブンチャ&ブロック&ルート)
128 七つの子	からず なげなくの からずは やまに	クラシカル(アルペジオ)
141 春よ来い	春よ来い 早く来い あるきはじめた みいちゃんが	クラシカル
148 ぶんこ	ぶんこ ゆれて おそらが ゆれる ゆらゆらゆらり	クラシカル
154 まっかだな秋	まっかだな まっかだな つたの葉っぱが まっかだな	クラシカル
161 虫のこえ	あれまつむしが ないている チンチロチンチロ チンチロリン	クラシカル
168 やぎさんゆうびん	しろやぎさんから おてがみ ついた	クラシカル(白玉)
173 ゆうやけこやけ	ゆうやけこやけで ひがくれて	クラシカル(アルペジオ)
177 ゆりかごのうた	ゆりかごの うたを カナリヤが うたうよ	クラシカル(アルペジオ)

5. ルート系 = 6 曲

ルート 2 曲

8 ビート 4 曲

題名	冒頭歌詞	伴奏形
51 かえるのがっしょう	かえるのうたがきこえてくるよ グワグワグワグワ	ルート
114 とけいのうた	コチコチカッテン おとけいさん コチコチカッテン うごいてる	ルート&アルベルティ
116 となりのトロ	だれかが こっそり 小路に 木の葉うずめて	8ビート1&2
130 にんげんっていいな	くまのこ みていた かくれんぼ	8ビート1&2
134 100パーセント勇氣	そうさ100%勇氣、もうがんばるしかないさ	8ビート1&2
145 バスにのって	バスにのってゆられてる ゴーヨー!	8ビート3

6 その他 (いずれにも属さない独自のもの) = 3 曲

題名	冒頭歌詞	伴奏形
48 おもちゃのチャチャチャ	おもちゃのチャチャチャ(繰り返し)それにキラキラ おほしま	その他(チャチャ)
63 君を乗せて	あの地平線 輝くのは どこかに君をかくしているから	その他(アルペジオ)
163 めだかのがっこう	めだかのがっこうは かわのなか	その他(アルペジオ)

7. 伴奏を必要としない曲 (アカペラ) = 4 曲

題名	冒頭歌詞	伴奏形
53 かごめかごめ	かごめかごめ かごのなかのとりは いついつでやる	アカペラ
106 チェツェツコリ	チェツェツコリ チェツコリッサ リサンサマンガン	アカペラ
146 ひらいたひらいた	ひらいたひらいた 何の花がひらいた	アカペラ
151 ほたるこい	ほう ほう ほたるこい あつちのみずはにがいぞ	アカペラ

これらの楽譜を、以下に記す。

楽 譜

子どもの歌でよく使われる伴奏パターン一覧

ブンチャ系

[8分音符]

基本形 変化形 付点リズム ブンチャチャチャ

[4分音符]

基本形 変化形 3拍子系 ブンチャチャチャ

ブロックコード系

ブロックコード 白玉

アルペジオ系

基本形 8分音符基本形 3拍子系 アルペルティバス 1/2アルペジオ

ルート系

基本形 8ビート1 8ビート2 8ビート3(付点リズム) 4分打ち

その他

おもちゃのチャチャチャ(ブンチャ系) 南の島のハメハメハ(ブンチャ系)君を乗せて(アルペジオ系) めだかのがっこう(アルペジオ系)

【各伴奏パターンの解説】

～ブンチャ系～

今回圧倒的な数になった、こどもの歌で最も多い伴奏パターン。

マーチが代表的だが、テンポによってはそうとも言えない場合も多く、音型としては本来俗称ではあるが「ブンチャ」というのが、最も端的にこの形を示していると言える。

ブンチャには8分音符単位のものとは4分音符単位のものがある。音型としては変わらないが、テンポ感が変わってくるため（）でバリエーションとして記した。

また、長く同じコードが続く場合、ブンチャのベースラインにはオルタネートの手法がよく使われるが、これをヴァリエーションとして解釈、パターン名の最後に*を付けて表した。

「崖の上のポニョ」のように、ベースが順次進行で下がっていくような場合も、曲中にオルタネートを含む時は、これをオルタネートの装飾的变化として扱い、ここに分類した。

また、ワルツなどもブンチャの3拍子バリエーションとして分類した。ただワルツは確かに3拍子系ブンチャの代表的リズムと言えるが、6/8の場合など音型が同じでもワルツとは限定出来ない場合もあるため、先ほどのブンチャとマーチの関係と同じく、分類項は音型を基準に考え、ワルツの名称は使用していない。

ヴァリエーションはあるにせよ、これらは全て基本的な動きは同じである。「さよならの歌」などで見られる「ブンチャチャチャ」も結局のところ、ブンチャの変化形に過ぎず、こちらにまとめた。

このブンチャ系では、ベース（いわゆるブンチャのブンの部分）と、裏打ち（チャの部分）があり、技術スキルが足りなかったりテンポが早すぎる場合、

裏打ちを省略して奏することも可能であることを付記しておく。

(この場合、正確には「ブンチャ」ではなく、「ルート」に属すると言える。)

また、4分音符では付点リズム（バウンス）の場合でも、装飾的な動きをしない限り伴奏パターンは付点に影響を受けて変化しないため、4分音符の付点リズムは記していない。ただ、音楽としてはバウンスを使った4分音符のブンチャが存在することはもちろんである。

ねこふんじゃったに見られる休符付きの音型も、ブンチャの変形と見なせる。(休符付)として同じ分類のヴァリエーションとした。

～アルペジオ系～

アルペジオを基本とする音型。

シンプルな下から上に分散するパターンとは別に、いわゆるアルベルティ・バスと呼ばれる音型もここに含める事ができる。

アルベルティ・バスは古典派の作曲家ドメニコ・アルベルティが多用したためこの名が付いたが、モーツァルトなど古典派全般に愛用された音型で、クラシックの系譜から派生したと考えられる。その歴史からもわかるように、Ⅰ度、Ⅳ度、Ⅴ度といった主要三和音主体の音楽に特に有効で、Ⅳ度、Ⅴ度は転回形を前提としていることが多い。ゆえにⅠ～Ⅶ度を比較的同等に扱い、ベースがルートを中心に押さえてゆくポップス的な音楽での使用は破綻が起きやすく難しいことが多い。今回の分類でも、このパターンを使うのは、ほとんどが主要三和音を軸とした音楽であった。

1／2アルペジオとは、楽譜にある通り3音のうち最初に2音を弾く方法で、低音の1音と高音の2音に分けるブンチャの逆だと捉える事もできるが、音楽的にはアルペジオと同様に、柔らかなニュアンスを表す場合が多いため、アルペジオに分類した。

～ルート系～

ルート系とは、文字通りコードのルート音のみをシンプルに押さえる形である。音を延ばす場合は、後述する「白玉」のルートのみと考えることもできる。今回純粋なルートは2曲にとどまったが、他の分類の曲も技術的な問題により、ルートのみを押さえるしか無い場合もあり、特にブンチャにはその問題が起きやすい。これらが全て「ルート系」として弾けることを考え合わせると、簡便なアプローチとして、最も汎用的だと言える。

実際の所、ジャズなどで語られるローインターバルリミットの観点からもシンプルながら良いサウンドを得られるため、非常に有効な伴奏パターンと言える。

ポップスの代表的なリズムである8ビートも、ルートの変化形と考える事ができる。特に新しい楽曲では、この音型が有効な場合も多い。

片手伴奏では4リズムのバンドにおいてのベースの役割を左手が担うことになり、コード感が示しにくく、メロディーとベースのみで構成する音数の少ないアレンジになることが多い。

ただ8ビートはポップスの基本であることを考えても、ローインターバルリミットを無視することには問題が多い。左手を和音化するよりは、右手でハーモナイズする方が最終的には良いアレンジになりやすいと言え、コード演奏の初期段階では、音数の少ないそのようなアプローチがベターだと思われる。

8ビートは、「100%勇気」など、サビで4分音符連打によるいわゆる「4つ打ち」に変化することも多い。

8分音符の連打と合わせ、この3つは8ビートと言え、いずれもルート系のヴァリエーションとした。

～ブロックコード系～

ブロックコードは、「おべんとう」の作曲者一宮道子の作品群に代表される、

生活に根ざした音楽でよく使われる音型。最もシンプルに、密集位置でコードを押さえる手法。

ローインターバルリミットの観点からすると、好ましくないと言えなくもないが、この幼稚な響きはどこかこのジャンル特有の質感を代表するようなところがあり、捨てがたい魅力がある。これもアルベルティ・バスと同じく、主要三和音を中心とした音楽にふさわしく、Ⅳ度Ⅴ度は転回形を前提とすることが多い。

～白玉系～

ブロックコードに属する白玉（しろたま）とは、本来二分音符あるいは全音符など「長い音」を表す俗称である。ブロックコードを延ばした形と言える。様々なリズムの曲において、ブレイク（キメ）と同様の立ち位置で、装飾的变化として使われることも多いが、ここでは「たなばたさま」などのように、曲全体でコードをシンプルに延ばして弾く場合の分類とした。

基本は密集とするが、オープンハーモニーを鳴らすために、第3音を省略し、無用に重いサウンドにならないよう配慮することもできる。

また「ゆきのこぼうず（いとまき）」のように、メロディーに合わせてリズムが変化する場合もあるが、大きな違いにはならず、装飾として扱いヴァリエーション化していない。

～クラシカル～

正確には、これは伴奏パターンとは言えない。

幼児のうたには、対位法などいわゆるクラシック的なアプローチをベースとしてピアノ伴奏が作られているものもある。これらをポピュラー的な発想により、伴奏パターンとして分類してしまうことには無理がある。

特にポリフォニー的な手法を用いる場合は、パターン解釈が成り立たない場

合も多い。

こういった性格の楽曲をクラシカルとしてまとめた。

例えば、作曲家の湯山昭は幼児音楽の分野で特別な輝きを持った作曲家と言えるが、ベースラインはルートを単純に押さえるに留まらず、カウンターメロディーとしての意味合いを持たせることも多い。ホモフォニーをベースにしながらも、ポリフォニー的な手法が自由にミックスされ、芸術性の高さに寄与している。

こういった場合は、伴奏パターンにあてはめてしまうと、その作品の質を著しく損ねてしまいかねず、コード演奏は次善の策とし、本来はそのまま弾くことが望ましいと考える。

他のパターンに近い場合は、参考までに（）内に示した。

～その他～

クラシカルアプローチではないが、上記のどれにも当てはまらない特殊なもののリズム、というものも少数存在する。

例えば、ガーナ民謡であるチェツチェツコリなどは、ハーモニーがあまり機能しておらず、リズムだけで伴奏されることも多い。

おもちゃのチャチャチャなどは他に同じパターンの曲が存在しない。この場合は、無理に分類することを避けて「その他」に分類した。ただし、似たパターンで代用することはできるので、分類上最も近いものの名前を（）として書いた。

～アカペラ～

伴奏無しが本来の形であると思われる曲も少数あり、こちらに分類した。

【結論】

およそ180曲の「よく歌われるこどもの歌」を包括的に調べることで、このジャンルは意外なほど限定された伴奏パターンで成り立っている傾向がわかった。ジャンルを限定することにより、非常にシンプルな分類が出来たことでコードアプローチがわかりやすく感じられるようになったと思う。

この研究の最終目標は、即興をも含めた、より自由な演奏への近道を探ることだが、その前段階として、ピアノスキルがそれほど高くない者でも、これらを軸にコード演奏を捉えて行く事で、コード演奏の難しさを緩和し、このジャンルの音楽をコード演奏で弾く道に大きくつながり、ひいてはより自由な演奏への一助となるのではと考える。

【今後の課題】

幼稚園等の現場でのコード演奏に特化した場合でも、課題はまだある。

伴奏パターンから一時的に外れる、通称「オカズ」と言われるものを含む、フィラーなど装飾的变化についても、まとめる必要があるだろう。

伴奏パターンの基礎部分に、装飾を足すことで、より完成度の高いコード伴奏を行なうことができる。

ただしこの装飾部分については、編曲家によって様々な解釈が成り立ち、出版されたものについても、必ずしも一律ではない。

それでも一般的なアレンジを前提として、選曲された中から、このジャンルに最低限必要な「装飾的变化」のみを抽出し分類してみる価値はあると考える。

フィギュレーションではなく、コード「進行」のパターンについても触れねばなるまい。

このことについてはジャンルを限定することにより、簡単に特徴的な何かを抽出する、というわけにはいかず、結論としては一般的な結論とさほど変わらないかもしれない。

ただ特筆すべき部分は、こどもの歌のほとんどがメジャーキー（長調）である，ということである。今回選曲した全曲のうち，マイナー曲と呼べるのは日本風の音階を採用した「ひなまつり」などごくわずかで，メジャー進行についてのみ整理しておくだけで，ほとんどを網羅することができる。

また同じルートを持つものを，「借用和音」と考えずに同類の変化形として扱うことによる和音進行解釈の簡略化について，幼稚園等の現場に特化した形で研究する余地はあるように思われる。

参考文献

ドレミ楽譜出版 「こどものうたベストテン」

ドレミ楽譜出版 「こどものうた名曲全集」

チャイルド社 こどものうた200

チャイルド社 続こどものうた 200

音楽教育研究協会 幼児の音楽教育

教育芸術社 ポケットいっぱいのおうた

音楽の友社 こどものうた弾き歌いベスト50

音楽の友社 実用版奏法

心を育むこどもの歌

保育者のための実用伴奏法講座

CD

コロムビア 精神薄弱養護学校用CD「おんがく」

コロムビア ようちえん，保育園で うたう歌

クラウン 新・どうようスーパーベスト

Eyebic 童謡スペシャルセレクション

ビクター 決定版楽しい遊び歌

ビクター よいこの童謡

初めての弾き歌い

川 崎 亜希子

はじめに

自分の気持ちのままに好みの歌を歌うのは、老若男女誰しも楽しい事である。そして、歌に合わせて自分でピアノを弾く事が出来たら…まさに小ステージ！！それに憧れる人も多いのではないだろうか。弾き歌いの魅力の1つには、先にも述べたが、自分の心のままイメージのままに音楽を、表現できる事である。歌いやすい速度も決められ、息継ぎも窮屈な思いをせずに取れる。又、曲の雰囲気作りや盛り上がりも自由自在である。

だが「何だか難しそう…」,「チャレンジしたけれど上手くいかず挫折した…」「人前では実力を発揮出来ず苦労している…」などの、「弾き歌いは魅力的だが=大変」と言う意見が多く聞かれる。

現に弾き歌いを仕事でも必要とする幼児教育専攻の多くの学生は、初心者が大多数で、短期間に技術習得を求められるため、プレッシャーも多い。特にピアノの技術習得に四苦八苦している場合にはその先にある「演奏する楽しさ」や「表現する喜び」まで到達するのは、なかなか難しいのが実情である。そこで、彼らと一緒にレッスンする中でどのような方法を用いれば、効率的にそして楽しく技術を習得出来るか、試行錯誤しながら得た方法の第1歩を、ここで提示する。

1. 弾き歌いの難しさ

では、なぜ弾き歌いは難しいと感じるのだろうか。それは「一度に沢山の事を行うから」である。楽譜を見て演奏することは、多くの情報を得て演奏する

上で、基本であり非常に大切な事だが、特にピアノの初心者において、両手で違う動きを行いながら、楽譜を目で追うだけでも、ある程度経験を必要とする事であるし、「楽譜を見ながら弾きたいが、鍵盤を見ていないと間違えてしまう…」又「鍵盤ばかりを見ていると、楽譜の進行を見失ってしまう…」などと
言った声を良く耳にする。それに加えて歌も音程を合わせて、表現を付けて…
など、やるべき課題が山積で、どのような手法を用いれば出来るようになるの
だろうかと意気消沈してしまうケースもある。確かに両手で全く違う動きを
弾きながら、それに加えて歌も上手に歌って…と言うとハードルは高く感じら
れる。だが、1つ1つ段階を経て決まった伴奏のパターンを習得し、進んでい
けば、必ず出来るようになる。まずは焦らずに、自身が納得するまでゆっくり
育てていくように進んでいくべきである。

楽譜を読み取る読譜力・ピアノの演奏技術・歌唱の表現力、この3つを総合的
に習得したい。

2. 練習の方法～ピアノ編～

2-① 留意する事

まず、ピアノに座る時、椅子が中央に真っ直ぐ来ているか確認する。どちら
かに偏っていると間違った音の高さで弾いてしまう恐れがあり、第一、演奏に
支障がある。椅子の高さは様々なメソッドがあるが、初心者の場合には手を鍵盤
に乗せて、肩肘張らずに自然に降ろせる高さが好ましい。肩・肘・手首が緊張
せずにリラックスしていて、楽に弾く事が出来る感覚が大切である。タッチに
関しては手が自由に動かせるくらいに脱力をしながらも、指先で鍵盤を支える
ような感覚で弾くと良い。又、ペダルを踏んでみて、腹部が窮屈に感じない程
度に開ける。学習机に座るように腹部とピアノが近すぎると、腕の自由な動き
が妨げられ鍵盤の打鍵にも影響があるため、ピアノの場合は演奏がしにくくな
る。歌唱を伴う場合の姿勢については後に説明する。

2-② 選曲について

先にも述べたが、ピアノ初心者にとっていきなり両手での弾き歌いは難しく感じる事が多い。易しい片手の童謡から始める事で、初歩の導入を図りたい。

誰もが知っている「チューリップ」を例に演奏してみる。この曲は大変親しみのある曲であり、歌も音程の高低が少ないため歌いやすい。またピアノのポジションが、1度決めたところからほとんど動かないため、両手の演奏もチャレンジしやすい。従って初心者にも演奏しやすい曲である。

2-③ 予備練習（練習の前にリラックス）

ピアノをいざ練習すると、身体が緊張して固くなってしまいうケースが多い。身体に力が入っているか否か自分自身でも判断は難しいが、第三者から見ても、外見からでは分かりにくいいため、自身の内面への意識が大切である。

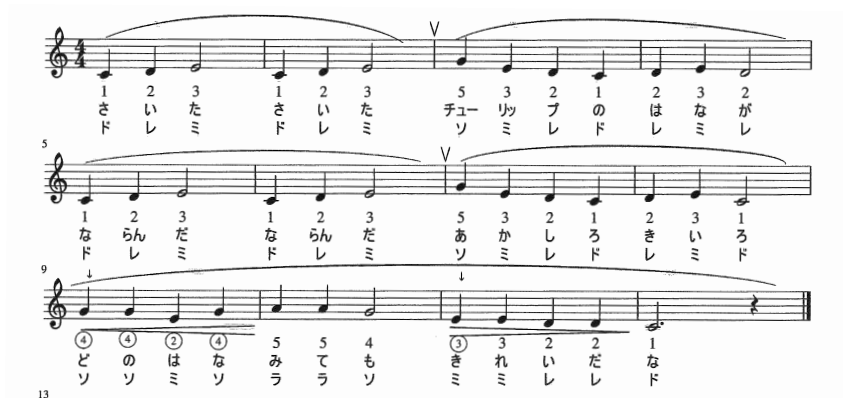
緊張をほぐすやり方としては、簡単なストレッチを取り入れると良い。手を正面前で痛みを伴わない程度に、出来るだけ大きく円を描く様に広げ、肩の力を抜き、ふわりと戻してみると良い。また手に関しても握りこぶしを強く握って、これをふわりと解放してみる。そうする事で力を抜くことを意識出来るだろう。さらに手を前に出して指先を細かく動かしてみる。リラックスした状態では、指先が無理なく、自然に良く動く事を体感できるはずである。日常の緊張した状態から、意図的にリラックスを感じる事ができるようになると良い。

2-④ ピアノ練習右手

はじめは、楽譜を目で追いながら右手のみで、ピアノを弾いてみる。ほとんどポジションが動かないので、慣れてきたところで、鍵盤は極力見ないで楽譜を見て弾くことが出来ると、ベストである。

次に階名（ドレミ）で歌いながら、片手奏をする事で楽譜の読み方もマスターしたい。それが習得出来たら、歌詞唱を伴いながら、片手奏を試みる。このようにピアノは片手奏のみ、歌を伴いながらピアノを弾くことで、1つの作業から2つの作業へ移行し、そして少しずつ両手による弾き歌いに繋げていく事が出来る。又、9小節目・11小節目の「↓」部分は指のポジションが移動する

ので、注意することが必要である。



■ピアノ演奏のポイント■

1. 力まずに肩、肘、手首をリラックスさせ、しなやかに手が動くように留意する。
2. 楽譜を目で追って弾くこと。楽譜は大切な情報の宝庫である。
(完全に覚えた後は楽譜を外しても良い。)
3. 指使いは必ず守る！ミスタッチを防ぐために有効である。

上記3. については、はじめは自分流の指使いが弾きやすいと感じるかもしれないが、基本をマスターするまでは必須である。いつも同じ指使いをする事で、決まったポジションで確実に弾けるようになり、ミスタッチを防ぐ事が出来る。

2-⑤ ピアノ練習左手→両手奏

次に左手。はじめは右手のメロディーを階名又は歌詞で歌いながら、シンプルに小節の頭にカウントを入れるように弾いていく。頭にカウントする事が難しい場合は、歌詞等に○印をつけても、分かりやすい。このように4分の4拍子の場合は、1拍目にカウントを入れる事で、シンプルな拍子感覚も身に付ける事が出来る。これが確認出来たら両手奏に移行しよう。

右手のメロディーを弾き、左手は1音のみから練習をスタートする。思いの外、容易に両手奏が出来るのが分かるであろう。

1 拍目のカウントの目印

④ どの は な み て も き れ い だ な

2-⑥ 左手アレンジ1

次にシンプルだった形にもう少し加えていく。これから先は1つずつ確実に出来るようになってから次のステップに進む方が賢明である。

ここからは和音（コード）で弾くための予備練習である。2本の指で弾く事で、手のフォームが安定する。手首が下がり過ぎていないか、必要以上に力んでいないかを確認する。

（以下は左手のみ記譜する）



2-⑦ 左手アレンジ2

和音（コード）が2種類になる。これだけでも色彩が豊かになるように感じられるだろう。

極力鍵盤を凝視しなくてもスムーズに2種類の和音を移動できるようにすると良い。和音が変わる際に手に力が入りやすいので、手（腕）の重みを感じて、それを移し替えるような感覚でポジションを移動すると良い。アレンジ2では小節の3拍目で和音に変化している箇所があるため、注意が必要である。



さらに基本のコード3種（C・G・F）を習得したい。この3つは非常に大切なコードであり、完全に習得出来ると、次のアレンジへの移行が容易になる。十分に片手によるコードの移行を習得してから、両手奏に進むべきである。又、楽譜上にC・G・Fのコードを異なる形や印を付け、視覚的に区別する事で、

初心者の助けになる場合がある。各自工夫されたい。

異なる形でコードを区別

2-⑧ 左手アレンジ 3

動きを付ける事で活発なイメージにもなる。スタッカートにもチャレンジしたい。音を短く切る事だけに集中すると、ミスタッチをしやすくなるため、基本のポジションを忘れずに行う。活発、快活な表現をすることが出来る。

2-⑨ 左手アレンジ4

アルペジオ編（アルペリティバス）風にゆれるような、柔らかな表現にもつながる。手首が固くならず、しなやかに動くように留意する事。コードが変化する際は、その前の小節で、次の新しいコードのフォームを念頭に置くべきである。そうでなければ、間に合わなくなってしまう。

The image shows three staves of musical notation for the left hand in 4/4 time. The first staff starts with a C chord and an arrow pointing to a G chord. The second staff has a dashed box with the text 'ここで次のコードの形を考えておく！' (Think about the shape of the next chord here!). The third staff shows a sequence of chords: F, C, and G. Fingerings are indicated by numbers 1-5 below the notes.

Staff 1: C chord (5 1 3 1) → G chord (5 1 3 1)

Staff 2: G chord (5 1 5 1) → C chord (5 1 5 1)

Staff 3: F chord (5 1 2 1) → C chord (5 1 5 1) → G chord (5 1 5 1)

2-⑩ ピアノまとめ

ここで紹介したものは、ごく基本のアレンジのみだが、同じメロディーであっても、左手の伴奏によって様々に雰囲気が変化するのを感じる事が出来るであろう。またコードで弾くことにより、色々な楽曲をやさしくアレンジして弾く事が出来るようになる利点がある。ここではハ長調からの導入であるが、演奏しやすい調性を選択して1つずつ調性を増やしていく事で、演奏可能な楽曲も格段に増える。様々な調性やアレンジを試す事で、無限にある音楽への想像力を高めたい。

2-⑪ 基本の調性

次に初歩の段階において習得すべき基本の調性について述べる。ピアノにおいて「＃や♭など変化記号が少ない調性＝弾きやすい」と言う訳ではないが、やはり初心者には取組みやすい調性から始めるべきである。

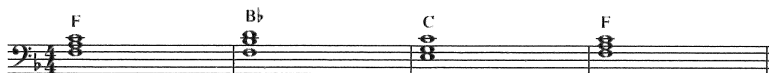
ハ長調



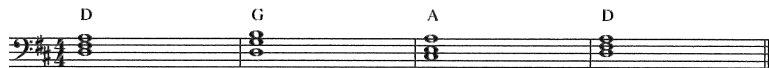
ト長調



ヘ長調



ニ長調



イ長調



又、弾き歌いにおいても、歌に寄り添った、歌唱を生かす伴奏を常に念頭に置き、ピアノの演奏はバランスを考え、歌を助けるような弾き方をするべきである。単に伴奏を正確に弾けば良いというものではなく、互いを生かせるような演奏を目指したい。

3. 練習の方法～歌唱編～

3-① 留意する事

ピアノをマスターしたところで、改めて歌を練習する。歌は「メロディーを美しく歌う」事は、もちろんであるが、「歌詞を聞き取りやすく、分かりやすく発音すること」これが非常に大切である。せっかくの歌も何を言っているか分からないのでは、伝えたい事が半減してしまう。言葉を大切に扱い、詩の内容やメッセージを伝える、と言う事を重要視するべきである。

鏡を用意する。それを見ることにより、普段の話し方では口がどの程度開いているか確認する事が出来るだろう。意外と口を開けなくても、日常会話は支障がない。しかし歌唱となると別である。「弾き歌い」は歌のみならず、ピアノの伴奏に乗せて歌うため、伴奏に消されずに朗々と歌いたいものがある。

3-② 姿勢

歌は身体が楽器となるので姿勢はとても重要になってくる。のどに過剰に力が入らずに楽に声を出すには、椅子に座っていても腰の上に胸が真っ直ぐに乗っている事が大切である。椅子の上に骨盤を安定させて座り、その上に胴を真っ直ぐに乗せ、身体の内側の意識では胃を立てるようなイメージである。それと同時に顎が上がっていないかを確認する。

簡単なストレッチを取り入れると良い。腕を左右にふわりと広げてみる。それにより胸が広がったのが確認出来るだろう。肩や首は過度に緊張せずに、楽な状態になっているだろうか。力が入って上がっていないか確認する。

つまり、歌うための姿勢は保ちながらも、リラックスした状態を作る、と言う事である。

3-③ 口の開け方

「あ・い・う・え・お」これは基本となる重要な母音だが、鏡を見ながら口

の動きに注目してみる。思いの外、日常生活では口を大きく開けていない事が分かるだろう。続いて口の中にある程度空間を感じながら、少し大げさに縦・横に大きくはっきり動かしてみる。口が開きにくい場合は指を1本入れてみると良い。単純に大きく開くだけではなく、口の周辺の筋肉が滑らかに動く様に意識する。必要以上に顎や舌に力が入っていないだろうか。これらに気を付けると、高音域を歌う際に楽に声が出るはずである。

3-④ 呼吸

歌う際の呼吸は、発声にも大きく関わってくる。美しい発声を目指すためには、日常生活における意識のない呼吸では十分とは言えず、自然に腹部や背中が広がるように、深くプレスを入れるべきである。腹部や背中への意識が難しい場合には、上体を前かがみにし、緩める事で呼吸の広がりを感じる事が出来るだろう。又、急いで沢山息を入れようとする、返って胸に力が入ってしまい、身体が固くなってしまいうケースが多いため、リラックスして行うことが大切である。フレーズを読み取り、予め自分の息の長さを計算して、プレスの場所を決めておくベストである。

次に実際の歌詞を見てみよう。

3-⑤ 歌詞の捉え方

さいた　さいた　①チューリップの花が

SaitaのSをはっきり発音する。子音Sをはっきり発音した後もaの母音は口を開け、明るく響かせるようにする。また①は言葉のまとまりであるので、プレス（息継ぎ）はしない方が良い。Hanagaのgaはフレーズの終わりであるため柔らかく発音する。

ならんだ　ならんだ　あか　しろ　きいろ

NaranndaのNは鼻腔への響きを良く意識し、Nは口を閉じがちになるため、

その後のdaは明るい母音を感じて開ける。

どのはなみても　きれいだな

HanaはHをはっきり言わないとanaに聞こえてしまう。

また曲における盛り上がりの箇所でもあるので、お腹の支えも意識し、1番高い音でも豊かな声の響きを感じるべきである。盛り上がりを表現する事で、曲のまとまりが成熟する。最後の歌詞「きれいだな」は気持ちを込めてしっとり終わりたい。

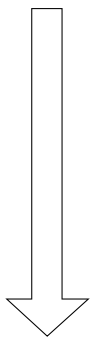
また、美しい歌詞を歌っていても、音程や声の大きさばかりに注目が行って、無表情では伝えるべきものも伝える事が出来ない。顔の表情を豊かに伴って演奏することは、歌の大きな魅力の1つであり、詩の内容を伝える事にも繋がる。発声・発音・表情がそろった時にはじめて豊かな音楽になると言えるだろう。是非意識してみたい。

■歌　演奏のポイント■

1. 姿勢を保ちながら、リラックスする。
2. 口の開け方を工夫する。
3. 言葉が伝わる発音をする。
4. 表情豊かに内容を伝える。

4. 総合

練習方法の確認



1. ピアノ右手のみ 楽譜を目で追いながら
2. ピアノ右手 階名唱 歌詞唱を伴いながら
3. ピアノ左手 単音で小節の頭に入れる
4. ピアノ両手 左手は単音からスタートし、徐々にコード伴奏へ移行、さらにアレンジを加えていく
5. 歌唱のみ練習 口の開け方、母音・子音の扱い、フレーズ・表情等に気をつける
6. 両手奏+歌唱 弾き歌い完成形

○総合ポイント○

1つ1つ確実にクリアしてから進んでいく。上手くいかない場合は戻って復習する。

5. 弾き歌い本番編

5-① 人前で演奏する事

歌もピアノも練習では万全！いざ人前で演奏…となると、緊張して力を発揮できない…という人もいると思う。それはある意味当然の事である。何と言っても「一度に沢山の事をやる」訳であるから…プレッシャーも多い。だが、1つずつ段階を経て練習を積み重ねていけば、全てが出来なくなると言う事はない。演奏の途中で万が一止まってしまったとしても、そこには必ず原因がある。多くは指使いの間違いである場合や、難しい部分の技術の未熟さからの精神的なプレッシャーである事もある。客観的に今の演奏において何がうまくいかなかったかを、良く分析することが大切である。そしてうまくいかなかった部分を取り出し、未熟な部分をクリア出来るような技術を足していけば良い。そう

言ったことを見極めるためにも、第三者からのアドバイスが大切である。

5-② リハーサルを行う

テクニックがまだ完成されず未熟であるならば、その部分を補って練習を重ねれば良いが、普段は出来ているのにも関わらず、人前で演奏する本番だと実力を発揮出来ないという事は良くある。そういった場合のアドバイスとしては、本番を想定したリハーサルを沢山行う事である。リハーサルを行う事で、外へ発信する技術を身に付け、観客がいる中での演奏に慣れていく事が出来る。

又、そういった機会を得るのが難しい場合は、録音・録画をすると良い。自分でも気付かない様々な癖が、演奏以外の面でも発見できるだろう。客観的に自分の演奏を確認し問題点を発見することは、演奏技術を向上する上で、非常に有効な手段である。

5-③ 演奏する上で大切な事

ここで1つ大切なことを伝えたい。誰しものが本番では、自分の実力を発揮し、より良い演奏をしたいと願うだろう。しかしあえて言うならば【100%完璧な演奏＝魅力ある演奏ではない】と言う事である。観客は貴方の歌の上手さを聴いているだろうか。ピアノの正確さを聴いているだろうか。素晴らしい人の心を打つスピーチでも、内容そのものはもちろん重要だが、その話し方、表情、伝えようとする気持ちが大事だと言う。100回の練習よりも、1回の本番が大事！とは良く言われる言葉だが、弾き歌いにおいても歌の音程のずれや、ピアノのミスタッチや、失敗にばかりに捉われることなく、沢山人前で演奏する機会を作って、何より演奏を「楽しんで」欲しい。その経験こそが宝であり、音楽的技術向上と、次のステップに行く糧となる。是非、自分自身が楽しみ、また聴いている誰かに、心が伝わるような演奏ができれば最高であると思う。

参考文献

ピアノ演奏 Q&A ヨーゼフ・ホフマン著 ムジカノーヴァ/音楽の友社 (1989)
現代ピアノ演奏テクニック リーベルマン著 音楽の友社 (1978)

先生のための新しいピアノ練習法 音色奏法入門 中村誠著 スタイルノート (2014)
左手のピアノ・コード・フォーム 近藤克己著 ドレミ出版社 (2003)
からだで変わるピアノ 宇田治かおる著 春秋社 (2011)
よくわかる ピアニスト呼吸法 小倉喜久子著他 ヤマハミュージックメディア (2013)
簡単アイデアで歌いたくなる発声指導・合唱指導 市田知子著 学事出版 (2011)
あなたの声の届けかた 宝槻美代子著 シンコーミュージック・エンタテイメント
(2009)
発声と身体のレッスン 鴻上尚史著 白水社 (2012)

音楽療法の視点を重視した保育現場における 音楽活動

——保育の質の向上に関する考察

今 野 貴 子

0. はじめに

筆者は、音楽療法の実践と研究を行うとともに、演奏家として子どもを対象としたコンサート、親子を対象とした音楽教室等の活動を行っている。また、足立区と東京藝術大学との公的な連携事業において、足立区公立保育園における音楽活動を充実させるための講師活動を十年近く継続してきた。ここ数年は、公立保育園のみならず私立保育園も加え、日々園児と向き合う保育士を対象とした研修活動に重点をおくようになっている。このような研修活動を実施するにあたり、筆者が重視しているのは音楽療法の研究から得られた多くの知見であり、実際、このような観点から研修を行うことで、保育士への研修が有意義に行われ、期待以上の成果も得られていると考える。そこで本稿では、保育士の養成や研鑽に音楽療法の視点が重要であり、保育士が音楽療法の視点をもつことが保育の質の向上につながることを論じたい。

1. 音楽療法と保育現場における音楽活動

1-1. 音楽療法の定義

保育の現場における音楽療法の意義を考察する前に、そもそも音楽療法とはいかなるものかという定義について確認しておきたい。音楽療法の定義は、国や文化によって少しずつ異なっており、教育、福祉、医療、音楽文化に対する考え方の相違を反映して、また、音楽療法の社会的認知や音楽療法士の社会的

立場（例えば資格制度の有無，国家資格化されているか）の相違に左右されながら，国ごとに，学派ごとに，地域ごとに異なった定義がなされている。したがって日本でも研究者によって定義が異なることがしばしばあるが，現状，一般的には日本音楽療法学会による以下のような定義に依ることが多い。

音楽のもつ生理的，心理的，社会的働きを用いて，心身の障害の回復，機能の維持改善，生活の質の向上，行動の変容などに向けて，音楽を意図的，計画的に使用すること。

もちろん，この日本音楽療法学会の定義にも一定の解釈の幅が認められるが，筆者は，この定義を出発点としながら保育士研修を行うことを大切にしている。音楽は生理的，心理的，社会的働きなど様々な機能をもっていて，それは時には他の治療法では引き出せなかったような対象者のもつ様々な力を，楽に自然に引き出す素晴らしい道具であるとともに，時に無意識的に人を傷つけたり損なったりする力をもつ，諸刃の剣である。その音楽の危険性も意識しながら，音楽を対象者のために専門家として使用していく行為が音楽療法であるという自覚のもとで，保育の現場における音楽活動の意義を探究したいと考えるからである。

音楽療法では，対象者の心身の障害や問題を回復，改善，解決させ，あるいは，現状の機能（残存機能）を維持させることが活動の目的とされる。そこでは，人がただ「生かされている」のではなく，少しでもその人らしく，その人の力をもって幸せに生きていけるよう支援するために，そして，個々人の生活の質（QOL: Quality of life）を向上させ，行動を肯定的に変容させるためという意図のもとで音楽が使用される。音楽の好みや個人の人生観を押し付けることなく，対象者に常に寄り添いながら，それぞれの環境や人間関係も考慮して，その人にとっての幸せが何であるかを，本当に必要な活動が何であるかを最優先に考え，準備し，実践することが求められる。音楽療法是，音楽そのものを目的とするのではなく，音楽を対象者のために，計画的に意図的に使うものだという理解が重要である。

1-2. 保育活動との類縁性

音楽療法の定義から明瞭に見えてくるのは、音楽を用いた活動が、音楽能力そのものを向上させるのではなく、素材として、道具として音楽を使うことで、音楽を通して対象者の心身の状態や生活の質の向上を目指すものとなっていることである。ここには、保育の現場における音楽活動と本質的な共通点があることがわかるだろう。保育の現場で実施される音楽活動は、あくまでも乳幼児の心身の健全な発達のために行われるべきものであり、音楽能力を向上させようとするものではない。後述するように、平成29年度に改訂された保育所保育指針においても、このような基本姿勢は曲げられておらず、むしろより積極的に打ち出されていると解釈することも可能である。先の音楽療法の定義を保育の領域に当てはめて、保育の現場における音楽活動とは、子どもの健全な発達のために、「音楽のもつ生理的、心理的、社会的働きを用いて」「音楽を意図的、計画的に使用する」ことであると定義しても問題はないだろう。このように、音楽を手段として、その先に存在する人間を重視する姿勢が、音楽療法と保育を類縁的なものとして結びつける要素となっている。

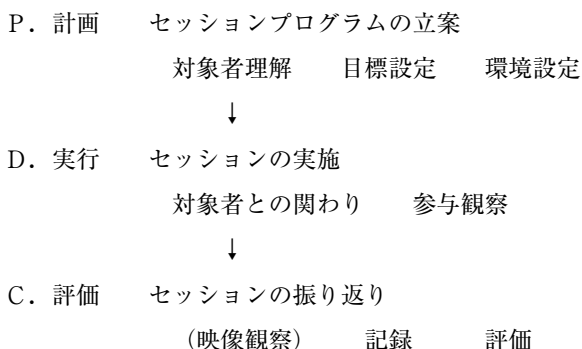
1-3. 音楽療法の活動プロセス

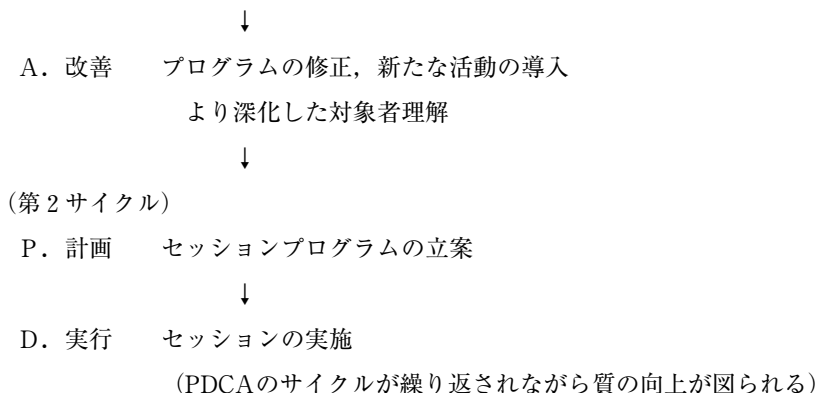
音楽療法の基本的な考え方や理念が保育の理念と強い類縁性をもつことを述べてきたが、ここでは、そのような抽象的な理念から一步踏み出し、「PDCAサイクル」という考え方に基づいて活動の具体的なプロセスについて検討する。

「PDCAサイクル」とは、円滑で効果的な業務遂行のためマネジメント領域で用いられてきた概念である。事業の遂行を、計画（P: plan）、実行（D: do）、評価（C: check）、改善（A: act）という4つのステップから構成されるサイクルとして捉え、サイクルの最後に位置付けられた「改善」を経て、新たな「計画」の立案しながら新しいサイクルに移ることで、継続的な改善を実現しようとする考え方である¹⁾。近年、保育・幼児教育現場においても重視されるようになり、厚生労働省の「保育所における自己評価ガイドライン（平成21年）」には、「PDCAサイクルにより構成される循環的なシステムは、ひとつのシステムとして完結するものではなく、そこからより発展していく螺旋状の過

程を表して」おり「保育士等の専門性の向上とともに保育所全体における保育の質の向上が図られて」いくと記されている²⁾。

音楽療法の実践におけるプロセスを図式化すると、まさにこの「PDCAサイクル」に合致していることが理解できる。音楽療法セッションは、それまでの活動記録や個人のカルテなどの資料、日常のコミュニケーションで得られた情報に基づく「対象者理解」を出発点として、それぞれの対象者に最適な「目標設定」を行うとともに、セッションを楽しく自然に実施できるための具体的な「環境設定」を行うことが、セッション実施前の重要事項となる。環境設定には、物理的、人的、音楽的側面があり、いずれもセッションの成否に大きな影響をあたえうる。セッションを「実施」する段においては、ただ音楽活動を行うだけでなく、そこに立ち現れる対象者の行動や反応をよく「観察」しておかなければならない。そして、セッション終了後、可能であれば映像記録も見直ししながら、できる限り緻密な「記録」を取ることが求められる。そこで重要になるのは、対象者が個別の活動（動作）を実施できたかできなかったかという単純な達成度を記録することではなく、そのセッションが対象者にとってどのような意味をもったのかを、積極的に「評価」しようとすることである。このようなプロセスを経て明らかになった対象者の姿が、セッション開始前の「対象者理解」を修正、進展させ、より深い「対象者理解」へとつながっていくのである。このプロセスは、おおむね下のようにまとめられるが、この循環的な向上プロセスこそが「音楽療法の基本となるプロセス」と言うことができる。





上述のようにPDCAサイクルは音楽療法独自のものではないが、音楽療法の現実的かつ理想的な作業プロセスをきわめて明瞭に描き出している。このプロセスにある「対象者」という語を「子ども」と置き換えれば、保育の現場で行われているあらゆる活動の改善プロセス、向上プロセスとして抵抗なく受け入れられる枠組みとなるだろう。保育のプロセスをPDCAサイクルに基づいて考察することが可能であり、有効であると思われる。

2. 保育の現場における音楽活動プロセス

前章では、音楽療法におけるPDCAサイクルについて述べたが、ここでは、保育の現場で具体的に音楽活動を実践する際、類似のプロセスが成立しうることにについて、具体例を入れながら順を追って考察したい。

2-1. 活動開始に先立つ準備として

音楽活動を始める前に、充分検討しておかなければならないことに、対象者理解、目標設定、環境設定という3つの要素があげられる。

2-1-1. 対象者理解

多くの保育士は、音楽活動を行うための準備として、何よりも楽譜の準備、

ピアノの練習，場合によってはCDの選択といった音楽に関連する作業のことを考えがちであるが，音楽療法の観点から最優先されるのは「対象者理解」である。対象者理解を深めるには，以下の三つの視点で整理するとわかりやすい。

A) 基本的な状態

保育現場における音楽活動は，集団活動にならざるを得ないことがほとんどだが，個別の関わりによる愛着形成を重視する乳児クラスだけでなく，集団活動が導入される幼児クラスにおいても，一人一人の子ども理解を基本とした上で活動が進められるべきである。まずは，音楽以外の活動や日々の保育での観察でわかる，一人一人の心や身体の発達の状態等の，子どもの基本的な状態を知ることが重要である。

【例】

物（おもちゃ等）と関わる時に見られる子どもの能力（手指や姿勢のコントロール能力，手と目を協応して使っているか，刺激を受容する力），言語によるコミュニケーションは可能か（意図的な発声や発語はあるか，言語理解ができているか），ルール理解にどのくらい時間と配慮が必要か，どのような形の集団活動なら落ち着いて参加できるか或いは自己表現できるか，個別支援がどのタイミングでどれくらい必要か，集中できる環境は何か，等

これによって，小さな太鼓を使った活動を想定していた場合でも，活動計画や準備が具体的になってくる。例えば，太鼓の種類，太鼓を設置する高さ，バチの長さ・重さ・本数（1本か2本）をどうするか，太鼓を叩いて見せる（演奏提示）の際の音量や奏法，自由に叩かせるか模倣をさせるか，伴奏をつけるか歌を入れるか，言葉での説明を加えるか，子どもの数を2人にするか5人にするか，子どもが叩く際に保育士がバチに手を添えるかあるいは見守るだけにするか，音楽活動を自由遊びの中でおこなうか，あるいは外遊びの後やお昼寝の後におこなうか，等の可能性が考えられる。

子どもの基本的な状態の理解においては発達臨床心理学の視点がわかりやすく，有効である。このような子どもの基本的な状態を理解していなければ，子

どもにの心身に無意味に負担をかける活動になってしまい、音楽の基本である「音」を「楽しむ」ことを通した自己表現を促すことはできない。

B) 音楽活動前の状態

活動日の登園状態や音楽活動が始まる直前までの子どもの心身の様子を把握する。

【例】

体調は崩していないか、疲れていないか、友達とのトラブルはなかったか、集団活動ができる状態か、身体があたたまって自由にコントロールができる状態か、不安や緊張がなく気持ちは落ち着いているか、集中力はあるか、音楽を楽しむにできる気持ちはあるか、発散と鎮静とどちらの活動が必要か、等

これによって、例えば活動の導入は座った手遊びから始めるのか、椅子を片付けて身体を動かす活動から始めるのか、楽器の音あてクイズから始めるのか、最初に楽器の新しい奏法に挑戦するのか、あるいは慣れている奏法を繰り返すのか、深呼吸から始めるのか、等の可能性が考えられる。

子どもの基本的な発達状況を理解した上で、日々刻々と子どもの様子が変わることも理解すべきである。家庭でおこったこと、登園時に起こったこと、音楽活動の直前に起こったこと、様々な出来事の中で常に変化している子どもの心身の状態を捉え、今、ここで行う音楽活動が子どもにとって必要且つ適切なものなのか、活動直前に見直す必要がある。場合によっては直前であっても活動内容を変える勇気も大切である。子どもにとって今、必要な刺激、情報、遊びに満ちた活動であれば、子どもは自然に集中する。音楽活動がうまくいかない、子どもが集中しない、という悩みも、この段階に目を向けて活動内容を改善するだけで子どもの集中力や表現の内容が大きく変わることも多いのである。

もちろん、活動をうまく展開するには、何より音楽活動中の子どもの状態をよく観察し、瞬間瞬間の子どもの表現の意味を探り、臨機応変に対応していくことが重要である。これは後述する「2-2. 音楽活動について」のところで詳しく述べる。

C) 音楽活動後の状態

音楽活動が終わった後の子どもの心身の状態を確認するまでが、保育者にとっての音楽活動である。そして保育現場における音楽活動は、音楽活動のみ独立して存在しているわけではなく、1日の保育の流れの中の一活動として位置付けられる。音楽活動の次に行われる保育活動にスムーズに接続するために、どのような終わり方をして、活動の終わりに子どもがどのような状態であるべきかを意識することも大切である。

【例】

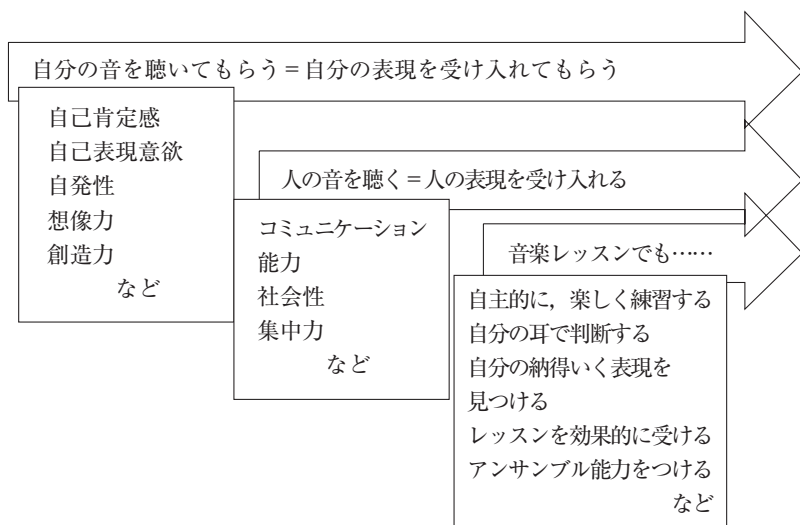
活動で使用した楽器が嫌いになっていないか、音楽が身体に入って活動後も自然に歌ったりしているか、次の音楽活動に対する期待や希望が持てているか、また同じ楽器や音楽に触れたいと思っているか、次の活動につながる望ましい心身の状態になっているか、友達との関係は良好になっているか、達成感や自己肯定感が高まっているか、等

これによって、例えば今回使った楽器や奏法を次回も繰り返すのか、あるいは少し発展させるのか、音楽活動以外の場面でも（昼食の前や帰りの会、自由遊びの時間等）同じ音楽や楽器を使用するのか、音楽活動の次は外遊びにするのか、昼食の準備につなげるのか、午睡にするのか、達成感や自己肯定感が持てなかった場合は個別にフォローをする、等の可能性が考えられる。

活動の始め方を意識して準備する保育士も多いが、活動の「終わり方」も重要である。例えば活動の終わりに子どもの中に残っている次の活動に対する期待感や課題の達成度などが、次の音楽活動の「始まり」を決める。また、活動前の状態と比較することで、子どもの発達、あるいは子どもの生活においてどのような意味があったか、さらに言えば保育士の対象者理解、目標設定、環境設定が適切であったか、活動の意味や意義を評価する上でも欠かせない情報となる。

2-1-2. 目標設定

既に述べたように、保育の現場で実施される音楽活動は、音楽技術を向上させるためだけではなく、子どもの心身の健全な発達に働きかけるという側面を意識して行われるべきである。その際、「音楽で育める子どもの力」を把握することで、具体的な目標設定が立てやすくなる。下記は保育士研修で筆者が紹介する「音楽活動で育める子どもの力」の図である。



音楽活動には様々な形があるが、大切な要素として「自分の音を聴いてもらう」ことと「人の音を聴く」ことが挙げられる。

自分の鳴らした音、発した声を聴いてもらうことは、自分の表現、存在を受け入れてもらったことに他ならない。勇気を出して奏でた微かなトライアングルの音や初めて歌った歌に気づかれなかった子ども、あるいは気づかれてもその子どもにとってわかりやすい形での評価を返してもらえずに、結果的に聴き流されてしまった子どもは、次は表現することをやめてしまうかもしれない。言葉にして褒めなくても、音を出したその瞬間にその子どもと目を合わせ微笑むだけで、子どもはその音、表現、自分の存在を認められた、受け入れられたと感ずることができる。これは0歳児が対象でも5歳児が対象でも認められる、

ごく自然なやりとりであろう。この繰り返しの中で、子どもの「自分はこのままでも大丈夫なのだ」「表現しても受け入れてもらえるのだ」という自己肯定感が育まれる。そしてもっと気づいてほしい、褒められたい、受け入れられたいという気持ちの高まりや、自己表現に対する自信と喜びが「さらに表現したい」という自己表現意欲につながり、自己表現活動の中で自発性、想像力、創造力が育まれていく。

さらに音楽活動の重要な側面が「人の音を聴く」ことである。人の音を聴くことができる子どもは、人の表現、人の存在を受け入れる下地を持つ子どもである。日々の音楽活動の中ではこの側面の重要性が見過ごされがちであるが、例えば重度の自閉症の子どもを対象とした音楽療法をする際は、この「聴く」側面を重要視した音楽活動が大きな成果をもたらすことがある。保育現場においても、要支援児、あるいは「要支援児ではないが気になる子ども」の大半は、コミュニケーション面の課題を抱えているのではないだろうか。そういった子どもに対して「コミュニケーション能力」として求めているのは、自己表出、自己表現の能力だけではなく、人の発言、表現や存在を受け入れる力であろう。このような人との表現のやりとりを繰り返している間に社会性が育まれ、楽しい経験のうちにいつのまにか時間が経ってしまっている、これが集中力につながる。ただし忘れてならないのは、人は、自己の存在が受け入れられた経験をし、自己肯定感が育っていないと、人の存在や表現は受け入れられないものであることである。図中にもあるように「人の音を聴く」という段階の前には「自己肯定感」が育っていることが不可欠なのである。

これら自己肯定感、自己表現意欲、自発性、想像力、創造力、そしてコミュニケーション能力、社会性、集中力は、就学後に学校で主体的に学ぶ際に必要な能力であるだけでなく、子どもがその子らしく自立して生きていく上でも重要な力、生きる力となる。

一方ここで育まれた力は、将来音楽の専門教育を受けることになったとしても、その重要な下地となる。例えば、音楽レッスンをしていても、教師に言われたことだけを受動的に練習することしかできない学生は、自分や自分の音楽と向き合うことができず、演奏家として自立できない。自分で表現したい内容

が明確にあり、それが具現化する過程である「練習」という行為を主体的に楽しめる学生は、一人で練習していても自己表現意欲や創造力、想像力を発揮する喜びの内に自分の能力を主体的に伸ばしていくことができる。一人で練習していても、自分の音を客観的に聴きながら納得いく表現を見つけられる。それができなければ、どれほど音楽演奏技術をもっていたとしても、やがて表現者として行き詰まっていくことになるだろう（これらは「人の音を聴く」行為を自己に投影したさらに高度な段階と言えよう）。また教師や同僚の意見や表現を受け入れられなければ、レッスンを効果的に受けることもできないし、アンサンブルも成立しなくなる。

このように、「聴く」という行為の中で、子どもの自己肯定感をはじめ様々な能力が育むことができる。保育の目標設定をする際にこれを意識することで、音楽活動の、あるいは子どもの違った側面が見えてくるのではないかと考える。

2-1-3. 環境設定

近年、保育研究でも「遊び」の場における「環境」の重要性がよく言われるが、それは音楽活動においても同様である。対象者理解に基づいた適切な目標設定を、「音」を「楽しむ」活動の中で子どもにとって楽に自然に達成できるようにするために行うのが、環境設定である。これは大きく3つに分けて考えるとわかりやすい。

A) 物理的環境設定

音楽活動の場にある「物」が作る環境である。

【例】

椅子の有無や状態（高さや素材、背もたれや手すり、足台の有無等）、視覚刺激を与えるもの（注目すべき対象、例えば保育士や楽器の後ろにある窓の外の景色、本やおもちゃ等）、聴覚刺激を与えるもの（隣のクラスや廊下、園庭から聞こえる音）、楽器（重さ、触感、持ち手の太さ、バチの長さ）、等

B) 人的環境設定

音楽活動の場にいる「人（保育士や他の園児等）」が作る環境である。人がそれぞれどういう影響を及ぼしあっているかで、その場で生まれる音や楽器の意味が変わってくる。

【例】

近くにいる保育士や子どもとの関係性，補助の保育士が隣に座るのか，あるいは後ろに座るのか，声かけはするのか，あるいは敢えてしないのか，子どもの表現をどのタイミングでどのような表現で返していくか，等

C) 音楽的環境設定

音楽活動で使用する音楽が作る環境である。これにより，子どもから生まれる表現が変わってくる。

【例】

選曲，アレンジ，伴奏（伴奏の有無，歌わせる音の高さ，調やテンポ），曲の長さ（１番のみにするのか，全て演奏するのか），等

事前準備の段階で，実際に活動を行う場で様々な環境設定を行い，子どもにとってどういう影響があるか，保育士同士で確認しあうと良い。実際に子どもが座る位置（同じ視線，耳の高さ）で，視覚刺激や聴覚刺激になるものを確認したり，補助の先生の位置で子どもが感じるプレッシャーや安心感を体感したり，実際に演奏してみて，音域やテンポなどが子どもに適したものになっているか，全部活動を通した時に集中できる曲の長さか，疲れすぎないか，等を確認する。環境設定の項目ごとに見直せば，実際の音楽活動がうまくいくだけでなく，うまくいかない時の原因を考える際も具体的に改善点が見えやすくなったりする。また保育者が集まって環境設定を試行錯誤している間に，「誰のための何のための活動か」，つまり対象者理解や目標設定が明確になることもあり，より充実した活動につながるのである。

2-2. 音楽活動について

音楽活動の実践において留意しておきたいことをいくつか下記にまとめる。

2-2-1. 受容すること

音楽活動を通して、音楽技術以外にも様々な力が育めることを述べたが、その根幹となる「自己肯定感」を育むには、子どもの表現を受容することが大切である。また、子どもは一人一人感じ方も表現するものも違うのが当たり前である。次項にあるように、音楽にある「自由さ」を理解した上で、できるだけ一人一人の音や、姿勢、表情など、音以外の要素も全て子どもの表現として捉え、受け入れる努力をしたい。先述のように、子どもは繰り返し受容されることで、自己肯定感を高め、全ての学び、表現の基礎を身につけていくのである。

2-2-2. 自由を尊重すること ―楽器探索の自由

子どもの表現を受容するには、保育士が幅広い音や音楽を受け入れる器をもっていることが必要である。例えば、保育園における音楽活動というと小物打楽器を使用した合奏をすることが多いが、すぐに合奏を目標として保育士のこれまでの経験の枠内での固定的な演奏方法を子どもに教え込んでしまい、それが模倣できない子は「楽器が苦手な子、できない子」と自他ともに認めるようになってしまう例も、現場で数多く見られる。

本来、楽器の演奏は自由なものである。さらに言えば、音楽はそもそも自由なものである。例えばクラシック音楽の世界を見ても、演奏家や作曲家等が、目の前の楽器を使っていかに自己を表現するか、他の人がしていないような音や音楽を創り上げるか、試行錯誤してきた歴史がそのまま音楽の歴史となっていると言ってもよい。特に楽器の奏法がいかに自由かは、現代音楽の特殊奏法等を見聞きすると理解が早い。例えば、太鼓をマラカスで叩いたり、スーパーボールでこすったり、別の楽器に付属されていたマレットで叩いたり、小学校の音楽の時間に「叩かないで」と注意されたような場所のみを連打する奏法等、この件に関する事例は枚挙に暇がない。筆者は保育士研修や未就学児対象コンサート等で打楽器奏者に一つの楽器でいかに多様な表現ができるかを実演して

もらうことがある³⁾。一つのタンバリン、カスタネット、鈴からいかに面白い音を出すか、印象的な音を出すか、楽器と自分の可能性を探るために楽器と向き合う打楽器奏者の姿は、面白いおもちゃを前に夢中に遊んでいる子どもの姿と重なる。

音楽活動においても、子どもが自由な発想で楽器と関わる姿を見守る場面を作ると効果的である。例えば鈴を「音の出る楽しいおもちゃ」として五感で楽器を探索するうちに、子どもは自分なりの発見をしていき、自分のやり方とペースで楽器に親しんでいく。振る向きや早さによって鳴り響く鈴の音は当然違ってくる。鈴を指ではじく子もいるかもしれない。舐める子もいれば、匂いをかぐ子もいれば、撫でる子もいるかもしれない。そういったときにも、鈴は子どもの探索行動にかすかな音で応えながら、子どもの様々な能力を引き出してくれているだろう。また、自分は直接楽器に対する探索行動をしなくとも、そういったお友達の探索をじっと見つめ、音に耳を澄ませる子どももいるかもしれない。こういった「聴く」という参加態度も、音楽活動の評価に加えたものである。

そしてそこから生まれる子どもの表現（音、表情、身振り）を、保育士が興味をもってともに楽しみながら肯定的に受け止め、「そのやり方も面白いね」「素敵なお音がしたね」と褒めながら返していくことで、子どもは自己肯定感や自己表現意欲を高め、さらに想像力、創造力を発揮して新たな表現技術を模索していく。また「〇〇君が面白いやり方を見つけたよ、見てみよう、聴いてみよう」と子ども同士の交流を通じて楽しい発見を共有する、というやり方を通じて、友達の表現を受け入れることを学ぶこともできる。

2-2-3. 対象者との関わり 参与観察

実際に音楽活動をしながら、子どもの様子をよく観察する。事前に行った対象者理解や目標設定、環境設定は適切だったか、次に続く記録と評価につなげる材料を集めるという視点から観察することが重要である。

2-3. 記録と評価

記録は映像や言語など、様々な媒体でできるが、特に難しく、重要なのが、言語による記録であると考えている。目に見えない音楽の変化、それを通してわかる子どもの変化を言語化する作業であるが、活動をどのような視点でどのように捉えたか、保育士の様々な能力や価値観も明らかになるため保育士自身の振り返りとしても、重要な作業である。

しかし日々の保育の中で記録の時間を捻出するのは大変なことである。誰の何のための記録か、いつ、どれくらいの時間をかけられるのか、園や個々の保育士によって適切な記録用紙は変わってくる。筆者は現在、「園の実態に合わせた記録フォーマットの作成」に焦点をあてた園内研修を行っているので、また別の機会にこの成果をまとめたいと考えている。

3. 保育士への教育効果について

上記の研修の成果として、アンケートから抜粋して紹介する。保育士が研修での学びを活かして実践をしたところ、多くの発見や気づきがあったことが伺える。

「音楽活動において、音だけを捉えるのではなく、子どもの表情や楽器の扱い方など、その子の表現全てを受け入れていくようになった」「音楽は正しい楽器の鳴らし方を子どもに教えるだけのものではなく、子どもの気づきや考えたことを全部受け止め、認めていきながら、音世界の楽しさを感じることができるものだとなった」など、音楽の捉え方そのものに変化が現われたり、「音楽活動を通して、自己肯定感やコミュニケーション能力など、音楽表現以外にも様々な子どもの力が育めることがわかった」等、音楽を通して育める子どもの力を現場でも実感したりしていることがわかる。

実際の環境設定にあたって「前後の活動、椅子の位置、使用楽器の種類など、事前準備や細かい配慮ができるようになった」「子どもに合わせて曲を選んだり、保育士の声のトーンやテンポを変えたりする音楽的環境設定が大切だと学べた」等、子どもに寄り添った環境設定が準備できるようになったこと、

つまり子どもの表現を引き出すために保育士が磨くべき環境設定のための技術、音楽技術に気づき、現場でも活用し始めている様子が伺える。子どもとの関係にも確実な変化が見られ「一人一人を認め、たくさん褒めていくことで自信につながり、自己肯定感を味わうことができるようになっていくことを感じた」「一人一人の表情をよく見て、目をしっかり合わせる機会が増えたことで、思いや感じたことを言葉や様々な反応で表現する子どもの姿、子どものサインに気づけるようになった」等、一人一人を受け止めることの大切さを実感する声も多かった。「時間を気にして子どものやりたいことをいきなり切る、とめてやめさせる、ということがなくなった」「禁止や否定する言葉が減った。代わりに次の行動を提案したり、子どもが自分で感じて判断し、行動できるように関わり（声かけ）ができたりするようになった」のように、子どもとの関わり方が大きく変わった保育士もいた。

そして「他の先生と楽器活動について一緒に考えることで、お互いの保育観等も見えてきた」「どんなときも、まず子どもの思いを受け止めるようになった」「ゆったりじっくり進めることの大切さを意識しながら、日々の活動ができるようになった」「子どもを受け入れ、しっかり向き合い、見取りを見直すなど、保育をする上での基本的な姿勢が変わった」「制作や日々の活動でも、新しいことを初めて行うときには、導入、提示などく子どもにとっての出会いの場面＞を大切にしよう意識し、今までよりも事前にたくさん考え、シミュレーションするようになった」「日々の保育でもく子どもの表現を受けて返して＞というコミュニケーションを重視して活動するよう心がけるようになった。一人一人の声をよくひろい、共感したり、ほめたり、肯定したりすることを意識するようになった。表情、アイコンタクト等、言葉かけ以外のコミュニケーションのやり方のバリエーションが増えた」など、音楽活動を超えて、他の場面でも子どもとの向き合い方や準備の仕方が変わり、関わり方の技術も増えていることがわかる。

このようなアンケート結果からも、音楽療法の視点を活かした音楽活動について学ぶことで、保育士が新たな視点で子どもや現場の実態を捉え直すことが

でき、音楽活動においては、音楽能力だけでなく様々な子どもの力を育めるようになってきている。そして音楽活動を超えて、日常の保育における子どもとの関わりそのものが変容し、保育全体の質が向上していることがわかる。

4. 改定指針との関係について

最後に簡単ではあるが、保育所保育指針との関係を確認しておきたい。

そもそも、保育所における音楽活動と音楽療法には親和性がある。平成20年度の改定の際に「造形・音楽リズム」が削除され、美術とともに「表現」という領域名にまとめられている。保育所の音楽活動は「正しくリズムが叩ける」「正しく歌える」「ピアノが弾ける」等の細かな表現技術の習得にこだわるものではなく、子どもから表出される様々な「表現」を通して、子どもを一人の人間として認め、育むという精神を示すものだと理解できる。これは音楽療法の考え方にまさに一致するものである。

「PDCAサイクル」はすでに保育現場に浸透している概念であるが、園の自己評価だけでなく、個別の活動、例えば、園内での季節ごとのイベントや、地域との連携活動、クラス内での日常の活動から、要支援児や気になる子と個別に関わる活動など、今後も様々なレベルで活用されることが予想される。その際、「保育」の枠組みでおこなわれる活動である以上、まずは対象児理解から始まり、子どもの実態に寄り添った活動を提供するため保育士が自らを振り返るための「サイクル」であるべきであるし、各活動の特徴に合わせて、時にはプロセスを細分化したり、項目を増やして対応したりすることが必要であろう。音楽活動を円滑に行うための具体的且つ効果的な補足をするには、音楽療法の考え方が有効であるのは、先に示したとおりである。

平成29年度の改定で大きく変わったのは「教育」の部分である。保育所が幼児教育を担う施設であると明記されたことは、非常に大きな変化と言える。いくつかのキーワードがあるが、例えば「審議の取りまとめ⁴⁾」の中では「主体的・対話的で深い学びを充実する」としている。「環境を通して行う教育」における「主体的な学び」の根底にあるものとして「安定感・安心感」「興味

や関心」「自発性」「自己肯定感」「好奇心・探究心」「持続性・粘り強さ」「必要感」「振り返り・見通し」が挙げられているが、これは、音楽で育める子どもの力」の項目とかなり近いものとなっている。また、「対話的な学び」の根底にあるものとして挙げられている「自己表現 相手への感情・意識」「思いの伝え合い イメージの共有 共感 刺激のし合い」等は、上記の友達が発見した奏法を共有する楽器活動の例の中で現れている力である。

また、これからの幼児教育でキーワードとなる「非認知能力⁵⁾」も「音楽で育める子どもの力」にかなり重なる部分があるので今後の検討課題としたい。

5. おわりに

本稿では、保育の現場にいる保育士にとって、音楽療法の観点がいかに有用であるかを論じた。音楽療法の観点からの「気づき」を得られた保育士は、自らの保育活動の質を向上させ、自分の活動に対する自信を深め、その結果として、保育の仕事に、余裕をもって、楽しく、向き合えるようになっている。子どもの育ちのために有効な活動ができているという自覚が、専門職としての自覚と結びついて、資質向上に大きく貢献していると考えられる。その意味でも音楽療法の視点が保育士にとって有益であると言えるであろう。

注

1. PDCAの起源から概略し、品質管理の観点、経営管理の観点、政策過程の観点等でこの概念が日本に導入された経緯をまとめつつ、批判的な考察も付記されたものに以下がある。「PDCAについての論点の整理」大西淳也他、『PRI Discussion Paper (NO.16A-09)』財務省財務総合政策研究所、2016年。
2. 『保育所における自己評価ガイドライン』厚生労働省、2009年、p.4。
3. 「楽器であそぶ 楽器をあそぶ（巻頭エッセイ）」今野貴子、東京都公立保育園研究会広報217号、2011年、p.4。
4. 「幼児教育部会による審議の取りまとめ」文部科学省幼児教育部会、2016年、p.10。
5. 『社会情動的スキルを育む「保育内容 人間関係」—乳幼児期から小学校へつなぐ非認知能力とは』無藤隆他編著、北大路書房、2016年。

参考文献

- 『知的障害のある子どもへの音楽療法—子どもを生き生きさせる音楽の力—』遠山文吉，明治図書，2005年。
- 『子どもの心を育む音楽活動—音楽療法からのアプローチ』東京藝術大学大学院応用音楽研究科応用音楽学研究室編，2014年。
- 「子どもの育ちの場としての音楽（巻頭寄稿）」今野貴子，東社協保育部会通信322号，2012年。
- 『平成29年度告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園『教育・保育要領 3 法令改訂（定）の要点とこれからの保育』無藤隆，チャイルド本社，2017年。
- 『幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領の成立と変遷』民秋言他編，萌文書林，2017年。

保育士養成校にて保育職の自覚を高める 授業の一考察

— エピペン®を用いた学習の分析 —

高 田 由香理

I. はじめに

大学の全入時代といわれるようになり、入学してくる学生の基礎学力不足や学習意欲の低下の問題¹⁾²⁾は保育士養成校も同様で、学生たちの質の向上を提起している。

学生たちは、少子化にともない核家族や兄弟数が少ない環境で育ってきたことに加え、携帯やスマートフォンの利用が生活に定着した³⁾世代でもあり、携帯やスマートフォンは「コミュニケーション行動や友人関係にも影響を及ぼすメディア」(毛利, 2013)⁴⁾といわれ、また、「友達関係、恋愛関係など、人間関係の中に大きな変化がみられるようになってきた」ことも報告されている⁵⁾。

保育士養成校で質の高い学生が求められている中で、松田(2014)は、「少なくとも入学時点においては、保育者養成校で育成すべき人材像と学生との乖離が無視できないケースも見受けられる」⁶⁾との指摘もある。学生たちは、生活環境とともに質的にも以前の学生たちとは違ってきていることが推測される。

このように、入学してくる学生たちは時代とともに変化しており、子どもや保育のことに興味があって保育士養成校に入学してきた彼らは、保育職につくこととは、単に子どもが好きな理由だけでなく子どもの命を守る仕事であることに気づかせなくてはならない。そのためにも学生の間に彼らの保育職への自覚や意欲を高めていくことは急務である。

近年になってアレルギー児の増加からエピペン[®](注)を携帯する幼児が増えており、中部管区行政評価局の報告書(総務省, 2015)によると、保育所、幼稚園

等の約9割の施設に食物アレルギー児が在籍している状況である⁷⁾。エピペンを用いた学習は保育士養成校の授業等で取り入れられるようになってきたが、周知のとおり、エピペンは重篤な症状であるアナフィラキシーショック時に救急隊が到着するまでの命のつなぎであり、保育に携わる人はエピペンの知識や技術を身につけていることは必須と考える。

このことから、エピペンを用いた学習は多様な学びのうち保育職につくことを自覚する内容として最適であると考えた。保育士養成校において保育実習と保育職への意欲等との関連をみた研究はみられる⁸⁾が、本稿では、授業の中で保育職への自覚を高めていくことは何かを知ることを目的とした。

授業では練習用のエピペンを使い、エピペンの手法や手順を学ぶだけでなく、グループに分けて実際に保育現場で子どもがアナフィラキシーショックを起こしたことを想定してシミュレーションを行ない、決められた配役も一通り行なえるようにした。その後にアンケートを実施し分析を行なった。

この結果、エピペンを用いた学習は使い方や知識を学ぶだけでなく、保育士になることは、保育現場での緊急事態では自分が目の前の子どもを助けなくてはならないことに気がつき、子どもの命を預かることを自覚する貴重な学びであることが示唆された。保育士養成校にて、エピペンを用いた学習のように、保育職への意識を高めていくこのような学びや機会を積極的に取り入れていくことが重要であると結論付けられた。

注) エピペン[®]とは、商品名であり、アナフィラキシーがあらわれたときに使用し、医師の治療を受けるまでの間、症状の進行を一時的に緩和し、ショックを防ぐための補助治療剤（アドレナリン自己注射薬）である⁹⁾。以下では、登録商標文字を省略してエピペンと表記する。

II. 方法

1. 研究対象：保育士養成校の2年生55名で全て回収した。（欠測値はのうち1名の質問⑭のみ）
2. 調査期間：2017年7月

3. 調査方法と調査内容：

授業では、各自が練習用のエピペンを使って操作や手順を学習した。次に、グループ（5～6名）に分けて、保育現場で子どもがアナフィラキシーショックを起こしたことを想定してシュミレーションを行なった。なお、グループでは役割りを設定し、エピペンを行なう保育士役、救急隊に連絡をとる保育士役、子ども役等をつくり様々な役が体験できるようにした。

アンケート内容は自作し、図1，2に示した①～⑭の質問項目である。アンケート調査は、エピペンを用いた学習の直後に実施した。

4. 分析方法：アンケートを集計し分析を行なった。

Ⅲ. 結果

1. 学生達のエピペン等の知識について

質問①の「エピペンについて」は、『全く知らなかった』と答えているものが50.9%であった。また、質問②の「アナフィラキシーショックについて」は、『全く知らなかった』が20.0%で、『名前を聞いたことがある』では43.6%であった。（図1参照）

2. エピペンのイメージや受け止め方

質問③の「エピペンの学習を行なう前に、エピペンは実際の子どものにはできないと思っていた」では、『とても思う』が49.1%に、『やや思う』が25.5%であった。質問④の「エピペンを自分がすることは怖いことだと思う」では、『とても思う』と『やや思う』を合わせて76.4%を占めていた。さらに、質問⑤の「エピペンは一度しかチャンスがないと思うと緊張する」では、69.1%の学生が『とても思う』と答えている。（以下図2参照）

3. エピペンを学んだ学習の成果

質問⑥の「エピペンの学習はしてみたができるならば保育現場ではしたくない」では、『とても思う』と『やや思う』を合わせて69.2%であった。質問⑦の「エピペンの練習をやってみて手順（操作）がわかって安心した」では、『とても思う』と『やや思う』を合わせると、92.7%を占めた。質問⑧の「エピペンは実際にやってみると（注射器を）押す力があると思った」では、『とても思う』が45.5%で、『やや思う』は32.7%であった。

質問⑨の「救急車の呼び方等のシュミレーションをグループワークでしたことは勉強になった」では、『とても思う』と『やや思う』を合わせて89.1%を占めた。質問⑩の「保育現場に出る前にエピペンの授業をやっておいてよかったと思う」では、一人を除く98.2%が『とても思う』と『やや思う』と答えていた。

質問⑪の「今後、保育現場でエピペンを使えると思う」では、『とても思う』が12.7%で、『やや思う』が36.4%に、『あまり思わない』が25.5%とばらつきがみられた。質問⑫の「保育現場ではエピペンのことを学ぶことは必要だと思う」では、『とても思う』が83.6%に『やや思う』が14.5%となった。

4. エピペンの学習後、保育職への自覚の高まりについて

質問⑬の「エピペンを練習してみて保育現場では自分が子どもを助けなければならないと自覚した」では、『とても思う』が63.6%に『やや思う』が32.7%となった。さらに、質問⑭の「保育現場で仕事をすることは受け身（例：エピペンは誰かがしてくれるではなく）、能動的（例：エピペンは自分がしなければならぬ）であると思った」では、『とても思う』が63.0%に『やや思う』が29.6%であった。

5. エピペンに対して消極的な学生の変化

授業前ではエピペンに対して消極的であった学生たちが、授業後どのように気持ちが変わったのかをみたものが図3である。まず、質問③の「エピペンの授業を受ける前は保育現場でできそうにないと思った」での項目から、『とても思う』と『やや思う』と回答した41人分を「エピペンに対して消極的な学

生」として選出した。

さらに、この選出した学生を、質問⑪の「今後、保育現場で自分はエビペンを使えると思う」からの結果をみたものである。この結果は、『とても思う』が4.9%に『やや思う』が39.0%で、『どちらでもない』では24.4%に『あまり思わない』では31.7%で、『全く思わない』が0%となった。

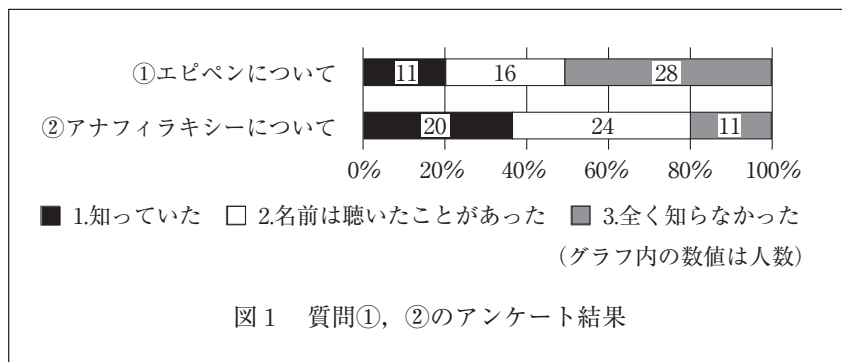
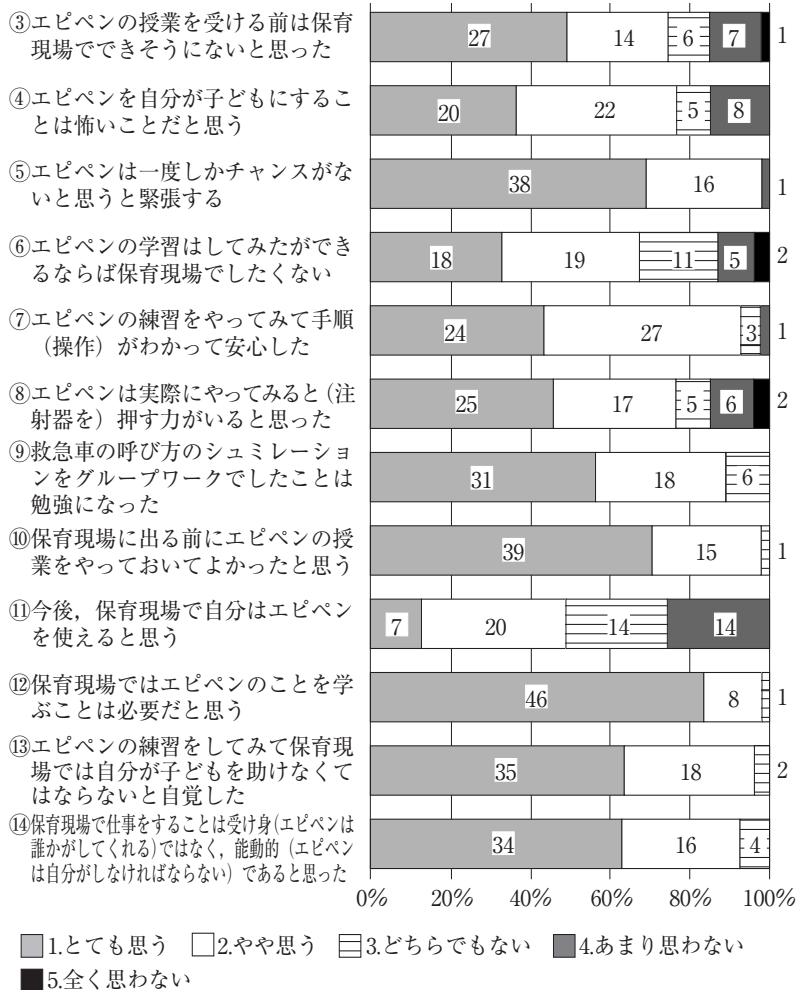
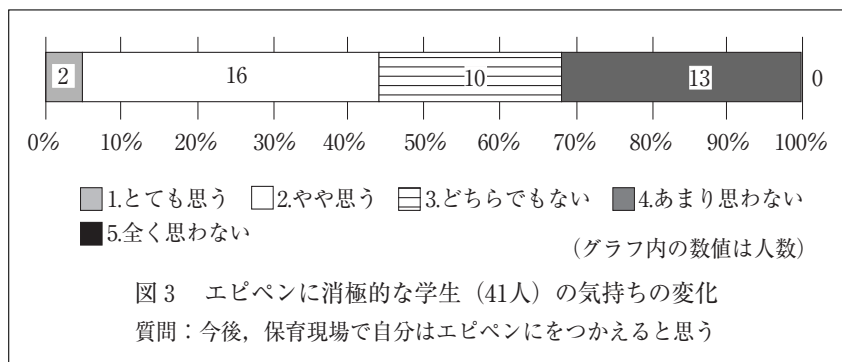


図1 質問①、②のアンケート結果



(グラフ内の数値は人数)

図2 質問③～⑭のアンケート結果



IV. 考察

1. 保育士養成校にてエピペンの学びの必要性

質問①, ②の結果から, 学生の約半数以上がエピペンのことを『全く知らない』と答え, アナフィラキシーショックについても, 5人中1人は『全く知らない』といった状況からも, 学生たちのエピペンに関する知識は高くないことがわかる。また, 私立幼稚園の約7割が食物アレルギーに関する研修が未実施であること(総務省, 2015)¹⁰⁾を合わせて考えてみても, 保育現場に出たら誰しもがエピペンの学習の機会があるわけではない。保育士養成校の学生の間にエピペンについて学ぶ機会が必須であると考ええる。

2. 学生のエピペンのイメージや受け止め方

質問③, ④, ⑤の結果から, エピペンとは注射器であり, 経験のない医療行為に対して不安や恐怖心がみられることは当然の結果ともいえよう。さらに, エピペンは打ち方を失敗するとやり直しができないことも, エピペンに対してのためらいや嫌悪感が増すことが推測される。

しかしながら, 質問⑦, ⑧の結果を合わせて考えると, 彼らはエピペンの操作に馴れることで今後のイメージや受け止め方は変わってくることが予想される。

3. エピペンを学んだ学習の成果

質問⑦の結果から、大半の学生がエピペンの手順（操作）がわかって安心したと答えていることや、質問⑧の結果では、実際にエピペンを扱ってみて大腿部に押しつける力が思った以上に必要であることを知ったことでも、エピペンを実際に繰り返し触れて体験したことが学習の成果として表れているといえよう。このように、不安を解消し自信をつけていくためにも、疑似体験を繰り返すことが効果的な学習ではないかと考える。

また、大阪教育大学学校安全プロジェクトチームによる救命講習によると、心肺蘇生法を学ぶ救命講習の経験者と初体験者では、経験者の方が初体験者に比べて「いざという時に心肺蘇生法を実施できるか」について「できる」と回答した者が優位に多かった¹¹⁾と報告がある。このことは、エピペンも心肺蘇生法の学びのように馴れないことでも繰り返し学ぶことで「保育現場でいざという時には自分ではできる」という自信に変えていけるといえよう。

質問⑨の結果からは、子どもが急変する緊急事態や救急車の呼び方まで、実際の事故を想定した疑似体験は、多くの学生が保育現場へでる前にやっておいてよかったと実感したと考える。日頃から学生たちには、保育現場での避難訓練は真剣に取り組むことを伝えているが、突然にアナフィラキシーショックを起こした子どもに対しても、災害時と同様に子どもたちの生命に直結する事態と捉えなければならない。

質問⑥、⑪の結果は、学生たちにとって正直な思いであり、特に⑪の結果では、今後、保育現場でエピペンを使えるかについてばらつきがみられたことは、エピペンを取り扱うことへの不安の表れだと推測する。したがって、エピペンの技術を身に着けて確実に自信をつけるためには、一度だけの学習では不十分であることがわかる。

しかしながら、図3の結果では、エピペンに対して消極的な学生たちの授業後の気持ちの変化をみたところ、今後での保育現場で自分はエピペンを使えるかについて、『とても思う』と『やや思う』と答えたものは39.0%を占める結果となった。このことから、消極的な学生の中にも前向きな意識の変化がみられたことがわかる。緊急事態では、できるなら誰かにしてほしい、自分はしたくないと思うが、保育現場であったら目の前の子どもを自分が助けなくてはな

らないと彼らの意識が変化したと考察する。

今後において保育現場でエピペンを使えそうだと考えが変化したことは、今回のエピペンを用いた学習が、彼らを保育士となっていく意欲的な姿勢にさせた結果ではなかろうか。

4. エピペンを用いた学習が保育職への自覚を高める成果

保育職への自覚については、大半の学生が「自分が（子どもを）助けなければならないと自覚した」、また「保育現場では受け身ではなく、能動的でなくてはならないと思った」と答えている結果となった。この結果からわかるように、エピペンの学習を通して学生たちは保育職につくとはどのようなことか、さらに、保育職とは子どもの命を守る仕事であることを認識したことが示唆されたといえる。

垂見（2011）は、「子どもが好きだから等の感覚的なことは、保育士養成校入学の積極的な動機とはなるが、卒業後の保育現場への就職を必ずしも保障するものではない」¹²⁾と指摘があるように、このような彼らを、学生の間に保育の仕事へつくことを自覚させていかなければならない。そのためには、彼らの自覚を高めていく授業を積極的に取り入れて、さらに、彼らの学ぶ意欲も高めていくよう学生自身を変化させていくことが求められる。

V. 結論

1. 今回の結果から、学生達のエピペンに関する知識が高くないことや、保育現場の実態を考えると、保育士養成校のうちにエピペンを用いた体験を伴う学習は必須だと考える。
2. 今後の課題として、エピペンは注射器であり、学生たちにはためらいや恐怖心がみられるため、自信をもってエピペンを習得するには繰り返しエピペンの学習を行っていくことが必要である。
3. 保育士養成校において、エピペンを用いた学習は、単に知識や手法を学ぶ

だけでなく、保育職とは子どもの生命を守ることを自覚する貴重な学びであることが示唆された。

引用文献

- 1) 中西利恵他 (2013). 変化の時代における保育者養成教育のあり方—特に学外実習指導における効果的な教育方法の検討—. 相愛大学研究論集, 29, 73-79.
- 2) 吉田幸恵 (2010). 保育士養成における課題. 名古屋経営短期大学紀要, 51, 81-94.
- 3) 総務省 (2016). スマートフォンの普及とICT利活用. 情報通信白書, 平成28年度版, 第3章第1部第2節.
- 4) 毛利康秀 (2013). 高校生世代における携帯電話・スマートフォンの利用に関する調査分析—普及時期別ならびに地域別の推移・比較—. 社会情報学会, 学会大会研究発表論文集Ⅱ-2, 107-112.
- 5) 河村智洋 (2014). 中高生のスマートフォン利用実態調査 (1)
[<http://www.blog.crn.or.jp/lab/02/19.html>] (最終検索日: 2017年11月2日)
- 6) 松田郁子他 (2014). 保育系学生における大学適応—進学動機, キャリア探索の観点から—. 弘前大学教育学部紀要, 112, 81-88.
- 7) 総務省 (2015). 乳幼児の食物アレルギー対策に関する実態調査結果報告書. 中部管区行政評価局, 平成27年2月, 25-26.
- 8) 杉江栄子他 (2015). 保育実践力の育成・向上に関する研究—実習の意欲を高める指導—. 愛知教育大学幼児教育研究, 18, 35-42.
- 9) ファイザー (株) [<http://www.epipen.jp/about-epipen/photo.html>] (最終検索日: 2017年11月4日)
- 10) 総務省 (2015). 乳幼児の食物アレルギー対策に関する実態調査結果報告書. 中部管区行政評価局, 平成27年2月, 59-62.
- 11) 大阪教育大学学校安全プロジェクトチーム (2003). 普通救命講習受講後における学生の意識調査
[<https://osaka-kyoiku.ac.jp/safety/somu/kyumei/questionnaire2.html>] (最終検索日: 2017年11月17日)
- 12) 垂見直樹他 (2011). 保育士養成校におけるキャリア教育の課題—適性検査の分析を通して—. 近畿大学九州短期大学研究紀要, 41, 59-69.

中・高校生の地域における居場所づくり

— 中・高校生専用施設の企画・建設・運営に関する 自らの経験を踏まえて—

戸 澤 正 行

はじめに

私はこの数年、自治体の専門職としての経験や知識を活かして、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」という科目の講師を務めている。学童クラブは、放課後の保護育成に欠ける小学生の生活支援の施設であり、児童館は0歳から18歳未満の全ての児童の健全育成を設置目的とする。そのため、乳幼児や保護者についてだけでなく、小学生、中・高校生の特性や支援についても学生に講義する。しかし、幼児教育専攻の選択科目ということもあり、学生の多くは保育士か幼稚園教師を目指し、小学生以上の児童にあまり関心を示さない。小学生、中・高校生の放課後プログラムに関する授業を選択する機会を得、児童館や学童クラブでの実習を経ても、学生の多くは、保育実習やインターンシップの際に、訪問先の保育所からの誘いを受けて、その施設を運営する企業や団体に就職する。今、保育所に入所を希望しても入れない、いわゆる待機児童が社会問題化し、また、希望する幼稚園に就園するためには、出産直後から就園活動が必要となる現状の中、保育士・幼稚園教師の不足が叫ばれ、学生がその様な選択するのは当然である。民間の認可保育所の中には、待機児童解消のため行政の補助を得て施設を建設したにも関わらず、保育士を確保できないために定員の児童数を受け入れられないケースもあるという。保育士は引く手あまたなのである。

しかし、一方で、少子化の進行に歯止めはかかっていない。(総務省 人口推計調査) 少子化の原因が、経済状況の悪化による養育費用の負担感だけで

はなく、情報化・都市化・就労形態の多様化・格差社会の進展、また、家族形態の在り方、生活スタイル、価値観の多様化等、複雑で多岐に渡ることも、その要因の一つと考えられる。子どもを産み育てる喜びよりも、子育ての困難さの情報や社会不安が勝れば、この先も少子化の進行は続くと言われているのである。

このまま少子化が続いた先、果たして、この保育士不足の時代に就職した学生が、40歳～50歳台になった時も、今のような幼児の保育・教育の需要は続いているのか。就職した学生が、「子育て支援」に生きがいを持ち、生涯の仕事として続けていくためには、幼児教育に関する技術や知識を蓄積しつつ、より幅広い、子ども世代全般に関する子育て支援や健全育成の視点を持ち続け、時代の要請に対応できる、子ども・子育ての専門家を目指すことが必要なのではないか。何より、多くの自治体では、保育士の資格は、児童厚生員、放課後支援員等福祉職の採用条件でもあり、児童福祉に関する汎用性のある資格なのである。したがって、子育て全般や各世代の子どもに精通することが求められている。

健やかな身体と心を育み、思いやりや優しさを持った社会人を目指した人作りの発想こそが、子どもに関わる職に就くものには不可欠である。子どもの成長を、乳児期・幼児期・少年期・青年期と段階を追って分けることがある。中・高校生は、まさに少年期から青年期、大人になる直前の発達段階にあり、この世代をどのように過ごすかが、子育ての仕上げ期ともいえる。そのため、児童福祉法においても、18歳未満の全てを児童と捉え、そのうち、概ね13歳以上を「年長児童」と区別し、健全育成を図る上で様々な配慮が必要であるとしているのである。これから、子どもに関わる仕事に就く学生には、一部の専門領域を除き、子どもが大人になるまでの幅広い世代の相互連携や、継続した支援（本来の意味での「切れ目のない子育て支援」）について対応できる能力が求められていくに違いない。

私自身も、現在も勤務する自治体で、当初は乳幼児、小学生を主な対象にした健全育成事業を担当し、その後、我が国で最も早い時期に、建設運営を開始

した「中・高校生専用施設」（この施設は、児童福祉法に定められた児童厚生施設のうち、主に年長児童を利用対象とした「大型児童センター」に種別される）の全てに渡って企画を担当し、その開設に向けた準備、実際の施設運営、開設当初の広報活動を行った経験を持つ。

その施設の開設後、中・高校生世代の、家庭や学校以外における育成の重要性が改めて認識され、多くの自治体で中・高校生の活動や居場所を主眼とした施策が建設された。しかしながら、今なお、中・高校生の放課後の過ごし方や居場所について、「中・高校生は、受験勉強や部活で放課後も多忙であり、地域の活動場所は、図書館や体育館等、他の世代と共に利用できる施設で十分対応できる。」という意見は多い。また、「学校教育以外の児童福祉施設や施策を必要としているのは、特別支援児をはじめ、不登校やひきこもりの児童など、一部の中・高校生に過ぎない。」「中・高校生という狭い世代の括りではなく、もっと広く様々な世代と交流できる施設が求められている」という声さえ聞く。少子化の今だからこそ、全ての子どもを健やかに育てる「子育て支援」や「健全育成」に関する施策は社会の必須であり、「担税力」を持った社会人の一歩手前にいる中・高校生の健全育成は、重要な社会課題なのである。

本稿では、20年～30年前、中・高校生の特性を把握し、前例のない施設の開設に向け検証し確認してきた内容を、改めて、現在の中・高校生を取り巻く環境と照らし合わせて整理し、今、進むべき方向や今後の課題について考察したい。

1. 中・高校生を取り巻く環境は20年～30年前と現在でどう変化したか

30年ほど前、我が国は、空前の好景気の中、敗戦後の疲弊から奇跡的な復興を遂げ、先進国と言われるまでに経済的な成長をみた。その結果、手に入れた「豊かさ」を多くの人が実感していた。少子化が進み、保護者は、子どもの多かった以前より、子育てに割く時間や手間を一人の子どもに注ぐことができ、「6ポケット」（一人の子どもに対し、共働きの両親、父母それぞれの両親合わせて6人の財布が使われる、という意味で、1990年前後に使われた言葉）に

代表される物質的豊かさが実現したはずであった。しかし、この一方で、子どもを取り巻く環境の悪化も、少なからず進行していたのである。1960年代の高度経済成長政策を通じて、大都市への人口集中、一次産業から二次、三次産業への社会構造の変化等、都市化が進行した。それにより、各種の公害と呼ばれる環境被害をはじめ、住宅や交通のインフラ整備の遅れなど様々な都市問題が起こった。（「自治体財政の改革や自治体経営の具体的あり方」遠藤宏一／編著）また、社会構造の変化に伴い、旧来の三世代同居等の大家族が減少して核家族化が進み、従来からの地縁・血縁による人間関係も希薄になった。（内閣府 少子化白書）

中・高校生世代を取り巻く環境も、家族から離れて地方から三大都市圏への移住を促す集団就職、戦後の出産ブームで生まれた団塊の世代を中心とした受験地獄、戦前の思想統制の反動から生まれた民主化と連動した学生運動、それらの大きな影響を受けて、これまでとは異なる豊かな社会の影の部分としての問題が顕在化してきた。一部の少年の問題と考えられた、万引きやバイクでの暴走行為等の「非行問題」や「校内暴力」から、少子化の進行と同調するかのようになり、「家庭内暴力」「不登校」「いじめ」など、どの子どもにも起き得る可能性のある心の問題が、各地で起こり、マスコミで取り上げられるようになった。そして、1997年、社会を震撼とさせる事件が起きたのである。中・高校生による殺人や傷害事件は、それまでも何回かあった。しかし、学校では目立たない、知的にも性格的にもごく普通と見られていた中学生が起こした凶悪事件、ということで、この「神戸児童連続殺傷事件」は、中・高校生を対象にした健全育成の重要性を私たちに改めて認識させることとなった。

「中・高校生は、家庭以外は、ほとんどの時間を学校の授業と部活で費やしている。」「思春期特有のストレスは、勉強やスポーツで発散させればいい。」こうした意見は、事実を把握せず短絡的で間違っていると誰もが考えている。それにも関わらず、多くの人が心の中に根強く持っているのも、また事実である。幼児期や児童期に使われがちな「いいから〇〇しなさい」「早く〇〇しなさい」「勝手な〇〇はやめなさい」、これらの言葉に代表される親の気持ちが、子どもが思春期になっても続き、彼らの自立心や自尊感情と相反することは以

前からよく言われている。しかし、親は、以前なら複数の我が子のうち、年長の兄や姉には、自分の代理的な子育ての役割を担ってもらい、大人に近い扱いをしていた。しかし、少子化・核家族化が進み、自分の子どもの成長を、日常の中で、兄弟姉妹や、近隣や親族の他の子どもと比較し、客観的に理解することができず、子どもをいつまでも幼児期や児童期と同様に考えてしまう。一方、子ども自身も、多くの同年代の仲間と出会い、多様な集団遊びを通じて、自分の意見や希望を成すためには不可欠な、自律心や調整力を身に付ける機会がないまま青年期を迎えている。この1990年代は、こうした親をはじめとする大人の対応や、中・高校生自身を取り巻く状況の問題が見えてきた時期であった。

子どもが健全に成長するということは、優れた体力や運動能力を獲得し、あるいは、記憶力を高め、豊富な知識を持つだけではない。病気に負けない身体健康や、辛いことがあっても挫けない心の健康、優しさや思いやり、他の人の不幸や悲しみに同情し、応援し励ますことに喜びを感じる「豊かな情操」を身に付けることである。

そのためには、保護者、教員、出会う大人たちが、子どもの成長に見合った対応をし、様々な人と交流し、自然や他の生き物との触れ合いをはじめ、多様な経験を積む機会が不可欠なのである。このことは、子ども全般、中・高校生にも当てはまり、彼らの地域における居場所について、国や地方の行政、教育関係者の間で検討され始めた。

1990年代から30年近くが経ち、今の中・高校生の生活はどのように変化し改善されてきたのであろうか。偏差値を重視した受験や、多くの記憶を必要とする「詰め込み教育」の弊害が指摘され、「ゆとり教育」が実現した。土曜日の休業や授業時間数の減少、総合学習や生活の実施等、学習指導要領の改革もあった。しかし、その因果関係に疑問の声もある中で、学習到達度調査(PISA)による学力低下の指摘を受けて、再び、授業時間数の増加や授業内容の拡充が図られ、「特別の教育 道徳」の開始など学習指導要領の変更が続いている。

景気の動向だけでなく、非正規雇用の増大、終身雇用の見直し等就労形態の

変化、自然災害の多発や国際関係の緊張等社会的不安が増す中、今、中・高校生は、明確な明るい自分の将来像を描きにくくなり、何となく不安感を抱え、所属する学校や家庭での日常生活に、極端な不満はなくとも、楽しみ満足している、とは言えない。他の国との比較でも国、学校、家庭への愛着や満足感が低く、教師や親に対する信頼度も低い。最も信頼でき、相談できるのは数少ない「友人」である。また、年齢が上がるごとに未来の自分に希望を持つことが困難になり、中学生で50%近くあった「なりたい職業」は、高校生に入ると30%程度となり、高校3年生では10%台までになってしまう。（「全国高校生生活・意識調査」一般社団法人 全国高等学校PTA連合会による、高校生の育成環境改善ための継続的調査研究事業）

大学進学率は、1950年代まで7%～8%で推移していたものが、2009年ついに50%を超えるにいたった。2016年の最新調査では、短大・専門学校を含む高等教育機関進学率は全高校生の80%に至り、過去最高となっている。（文部科学省調べ）

このことは、受験地獄と言われた過酷な受験競争から脱し、誰もが高等教育を受けられる環境が整ったともいえる。他方、なりたいもの、就きたい職業が分からないため、とりあえず進学する学生。授業に自ら進んで出席できない学生。自分の学校も勉強も好きではないが、仕方なく、何となく通っている学生、そうした青年層を生んでいる。中・高校生までの無目的な学校生活の延長として、主体性や自律心を獲得できないまま高等教育を受けている青年が増えているとも言える。

また、よく言われる「中・高校生は、皆、毎日、部活動に参加している」ということに関しては、実際にはそうではない、ということがデータとして明らかになっている。東京都教育委員会の部活動基本問題検討委員会の報告によれば、公立と私立全体で、中学生の部活動への参加率は運動系と文科系合わせて、全生徒の70%程度あるものの、高校生では、1年生で50%台、2年生で40%台、3年生では約30%となっている。また、部活動の開催回数は、私立高校の極端な例を除く、一般的な学校では運動系の部活動で週3～4回、文科系で2～3回が多い。

つまり、現実の今の中・高校生の約半数は、授業が終わると下校し、一部の生徒が受験のための塾・予備校に通う受験期を除き、多くの生徒は、何らかの活動や余暇を各自で見つけて過ごしている。一日の大半を過ごす学校は、あまり愛着を持てず、好きとは言えない授業を受けている。家庭においても、本来絶対的に信頼すべき家族とも会話は少なく、スマホやゲームを自分の部屋の中で行っている。

今の中・高校生を取り巻く環境は、依然とさほど変わっておらず、自分の居場所を見つけられずにいる中・高校生も多いようである。ここでいう居場所とは、安心できる休息や休憩の場、というだけでなく、自主的に自分の好きな活動が実現でき、本音で語り合える友人と過ごし、時にモデルとなる大人と出会う機会や場所のことである。私の勤務する自治体の調査でも、申込始期日や時間、利用料の関係から中・高校生の体育館や公民館等の公共施設の利用は総じて少なく、彼らが利用できるはずの児童館も、施設設備、利用時間の関係から利用者の2～3%程度である。休日、中・高校生が友人と過ごす場所は、自宅・友人宅が最も多く、次いで、繁華街（ショッピング・ファーストフード・カラオケ・マンガ喫茶等）となっている。

これらに加え、大きな自然災害が続き、近隣諸国との問題や各国で起きるテロなどの緊張状態もマスコミを賑わし、実力主義、成果主義など従来の安定志向、経験主義からの移行による格差社会や「子どもの貧困問題」など、展望の見えない社会に対する不安感が広がっている。また、PCから、より中・高校生の生活スタイルにあったスマホが普及し、SNS等による新たなコミュニケーション手段が生まれ、情報や仲間との関係のために気軽に利用できるようになるとともに、一方で、そのことによるゲーム・ネット依存やいじめなどの問題も生じている。今の中・高校生を取り巻く環境は決して以前に比べてよくなっているわけではなさそうである。

このような状況を踏まえ、私の勤務する自治体でも、「中・高校生の新たな居場所づくり」の設置に向け検討を始めている。他の自治体でも、国の政策（「子ども・若者育成支援推進法」等）を受けて、中・高校生世代に対する学校外の対応を検討している事例もみられる。25年前、同様な状況を踏まえて開

設された中・高校生専用施設の建設経緯や発想等の経験を活かし、その上で過去の事例に捕らわれず、斬新な発想で、これからの時代を見据えた、新たな中・高校生の居場所を築くことを望みたい。そこで、その「中・高校生専用施設」はどのようにして発想され生まれたのか、振り返ってみたい。

2. 「中・高校生専用施設」建設の経緯

児童福祉法は、全ての子どもが、愛され、健康な生活を送り、心身共に健やかに成長することを保障している。この子どもとは、乳幼児を指すだけではなく、0歳から18歳未満全てを指すのである。私の勤務する自治体では、1960年代後半から、小学生の放課後の居場所を地域内につくることを主眼に児童館建設が進んだ。しかし、児童館がこの児童福祉法に基づく施設という理由で、1985年には、「中・高校生の利用促進」を自治体内にある全施設の運営目標の一つに加えるようになった。（同時に、乳幼児親子を対象にした身近な相談対応やひろば事業等の「子育て支援」、地域ぐるみの子育てを目指す小学校区域ごとの「子育て地域づくり」も運営目標の一つとなった。）

そもそも、児童館の設置根拠である「児童福祉法」は、1947年、現行の憲法と同様に、米国を中心とする連合国の占領下で、平和で明るい未来を希求する「希望」として起草された。児童館は、その「児童福祉法」の40条に、遊びをはじめとする子どもの主体的活動を通じて健全育成を図る「児童厚生施設」として、当初から載せられた施設である。その漠然とした設置目的ゆえに、法の施行後も、保育所や養護施設、乳児院のような明確な設置目的を持った、他の児童福祉施設のように着実に建設されて行かなかった。

1966年、社会全体が経済成長を実感し始めたころ、私の勤務する自治体では最初の児童館が設置運営を開始した。しかし、本来、子どもの自主的な行為である遊びを大人である職員が指導する、ということで、活動内容も手探りの状態が続いた。それでも、設置された地域では、小学生の放課後の居場所として徐々に認知され、1978年には全ての小学校に対応した児童館を設置する、という自治体の方針が策定された。（その方針に基づき、1991年までに当時の

自治体内の小学校数43校のうち41校を対象にした児童館が建設された。但し、2002年に方針が改訂され、2013年には新たな施設再編計画に基づいて条件整備が整った地域から、暫時、施設としては廃止し、3分の1程度の施設を「乳幼児親子専用の子育て支援施設」にすることが決まっている。）

1985年以降、中・高校生の利用促進が全施設共通の目的となっても児童館に来館する中・高校生は限定的で少なかった。前項で述べたように、それは今も変わらないことである。その主な要因は、中・高校生の世代的特性（心身の成長により、自らの欲求と周囲の反応が乖離し、個別に差はあるものの、心理的に不安定さが見られる場合が多い。羞恥心と好奇心、自尊心と自己否定、依頼心と猜疑心など相反する感情が共に顕著になる。一方で、大人の一步手前の世代として本格的な、あるいは本物と信じる活動を好みモデルとなる大人に憧れる・等）の把握不足と職員の意欲・技量による。

中・高校生は、自らしたいことと指示されたことが同じであっても、指示されたことには反発する傾向がある。心を許した同年代の中・高校生同士だけで過ごしたい場合も多い。それにも拘らず、学校以外の場で、大人が企画した「小学生と中・高校生の交流事業」「ジュニアリーダー活動」「中・高校生ボランティア体験」等の募集に応じる中・高校生が少ないのはやむを得ない。（同じように大人が企画するものでも学校教育で行われる「運動会」「文化祭」「遠足」等に対しては、学校行事として授業と同様な参加への義務感を持っており、積極的ではなくとも参加する。）

その頃（1989年12月）、私も新規に開設された児童館の職員として、中・高校生の利用促進を目指し、近隣中学校の前でチラシを配り、映画会やカラオケ、BBQ等のプログラムを、毎週1回、児童館閉館後に企画し、彼らの来館を待った。しかし、開設から3か月間、そのプログラムに参加する中・高校生は全くと言っていいほどいなかった。さすがに、「中・高校生のやりたいことを聞いてみよう。」と考え、数少ない利用者の中・高校生に希望や要望を聞き、その内容を取り入れてみたが、やはり参加者は増えなかった。

1990年代は、好景気による潤沢な財政を背景に「自治体間交流」という施策が様々な自治体で実施され、私の勤務する自治体も、各地に職員を派遣し、

また全国からの誘いもあり、そのうちのいくつかの自治体と調整が進み、国内外の複数の都市と交流締結を結んだ。その中で、北海道風連町（現在の名寄市）、群馬県吾妻町（現在の東我妻町）、韓国ソウル市特別区の瑞草区とは、当初から、担当者間で子ども同士の交流が検討され、私の勤務する自治体では児童館の主管課が窓口になり、専門職の職員が事業の企画や引率を担当することになった。その中で風連町との冬の交流は、中学生を対象にすることとなり、私は、一応、中・高校生のプログラムを実施しているということで、第1回目から、その交流会を担当することになった。中学生と自主企画の準備や宿泊を通じて交流する機会も多く、彼らの考え方や行動を、実際の体験から学び理解することができた。その経験から、所属する児童館でも、週1回閉館後行っていた「中・高校生タイム」は止めることにし、毎日、敢えて名称等は付けず、閉館時間30分前から閉館後30分までを中・高校生専用時間にし、どの部屋でどんな活動をしていてもいい、というプログラムに変更した。中・高校生へのアプローチの方法、話し方が徐々に身に付き、お互いの考えや要望も自然に話し合えるようになり、高校生を中心に少しずつ来館者が増えた。飲食しながらのおしゃべり、バスケットボールやバレーボール、卓球などのスポーツ、ギターやベース、アンプを持参しての楽器練習、ダンス練習など、様々な活動が始まり、1日20名程度の中・高校生が来館するようになった。

私の勤務する児童館を会場にして、中・高校生の利用促進を進めていた他の児童館と合同で、中・高校生自身が企画する「館内宿泊」や「音楽ライブ」「ダンスライブ」等の事業も開催した。その結果、1992年の正月、役所前のスペースを借りて、交流自治体から送られてきた「もち米」で開催した餅つき会には100名を超す中・高校生が参加した。（おそらく、ただ「餅つき会」への参加募集をしても、中・高校生は集まらなかったと思う。日頃から交流し、自分たちの好きなことをイベントとして楽しむ経験を重ねてきたからこそ、「餅つき」という、およそ彼らの感性とは似合わないイベントも「面白そう・楽しそう」というパーティー気分で参加してきたのだと思われる。）この行事には、近隣町会の役員や婦人部の方々にも、「餅つき」や、きな粉餅・あんこ餅等の「餅づくり」の指導で協力していただき、中・高校生との触れ合いを楽しんで

もらえた。

そのイベントの成功の勢いのまま、その時、課内の係長級で行われていた課内検討組織、従来の児童館の統括施設「児童福祉センター」を改築するための「児童福祉センター改築検討会」に、現場からの声として、その施設を中・高校生を主たる利用者とした「大型児童センター」（1990年8月「児童館の設置運営について」の次官通知により、新たに児童館の種類として、小型児童館—市町村による地区施設、児童センター—小型児童館に体力増進機能を加えた施設、大型児童館—都道府県による広域施設、の他に追加された年長児童の健全育成を主たる目的とした施設）に改変する意見を出した。その結果、課内検討会は、「児童館改革（児童福祉センター改築）検討会」と改められ、1992年4月、その報告が承認を得た。

この検討会では、児童福祉センターの改築だけでなく、自治体内の各児童館で中・高校生の利用を促進するための様々な改革案も提言された。中・高校生の利用しやすい開館日や時間、中・高校生専用利用時間を持つ「地域児童館」の設置、地域児童館で中・高校生利用のきっかけとするための「アウトドア事業」等中・高校生対象の宿泊事業も提案された。この事業は、本来、7ヵ所設置予定だった地域児童館がそれぞれ実施するものとして考えたが、実績のない中で新規予算の獲得が難しく、年2回の開催として翌年から開始された。

1993年には約1年間をかけ「仮称総合児童センター（当初、新たな施設名称は「総合児童センター」とされた。後述するが、行政では、通例として仮称〇〇とされた施設は、開設時に仮称をとって正式名称となるが、この施設は最終的に違う正式名称となった。）建設検討会」が設置され、1994年4月に「仮称総合児童センター」を大型児童センターとして建設することについて自治体としての組織承認を得、引き続き「仮称総合児童センター建設具体化検討会」が設置された。私はこれらの検討会に参加し、その経緯から検討資料を作成するため、先駆的な施策を行っている自治体への訪問や、私の勤務する自治体以外の行政機関での青少年に関する検討や研究に参加する機会を得た。

その当時、既に「大型児童センター」として全国に4か所の施設が設置されていた（北海道函館市、埼玉県行田市、兵庫県神戸市、佐賀県佐賀市）。私は、

その全ての施設を訪問し、施設や設備、実施事業の内容、運営状況等を実際に見て担当者から説明を受け、検証した。その結果、施設や設備に関しては、中・高校生の活動や要望を聞き精査すること。事業内容、運営規則等に関しても、実際に利用する中・高校生の意見を聞き、中・高校生自身が参加して決定するプロセスが大切なこと、を理解した。中・高校生の利用を考慮した大型児童センターの設置基準を満たした施設を建設しても、実際には、中・高校生に利用される施設となるわけではない。中・高校生に利用される施設をつくるためには、中・高校生の生活実態や特性、考え方等を把握し、開設してからの運営内容にも彼らの意見を反映させる必要があることを実感したのである。

また、児童福祉法上の大型児童センターではないものの、社会教育施設として、その当時、中・高校生にも多く利用されていた大阪市と京都市のそれぞれの施設を訪問し、担当者から運営内容や利用者の事業への関り方について説明を聞き、実際に施設を利用している中・高校生の声を聞くことができた。施設の各事業を利用する若者（これらの施設では主たる利用者は中・高校生より少し上の世代、20歳前後の若者だった。）がプロデュースするシステムや、施設の運営に利用者が意見を出せる定例会議が行われていた。この経験は、翌年から実施した中・高校生自身による検討会や施設開設後の「運営委員会」を発想するきっかけとなった。

1995年4月、その「仮称総合児童センター建設中・高校生委員会」が設置された。中・高校生利用促進を進めていた児童館の職員、館長が協力し、実際に児童館を利用している43名の中・高校生（高校生17名 中学生26名—当初は40名の委員を募集したが、望外の43名もの応募があったのである。）が集まった。当時、批准され話題になっていた「子どもの権利条約」に関する様々な資料も参考にし、中・高校生自身が、具体的に施設や設備、運営について自分の意見を述べ、実現を目指した。当初、この委員会の発足にあたっては、「前例のない中・高校生の施設を建設するのだから、中・高校生自身の意見を聞くのが効果的」という考えと、自治体内に根強く残っていたこの施設建設に対する否定的な意見、「中・高校生の放課後や休日の遊び場になぜ貴重な税金を使うのか」「そもそも利用する中・高校生などいないのではないか」に対して、

中・高校生自身が意見を出せば、その声を払拭できるのでは、という目論見があった。しかし、結果としては、それらの目的が達成されただけではなく、この委員会を通して、中・高校生の能力や可能性について改めて認識でき、また、建設委員としての自覚や責任から彼らが活躍した結果として、20年以上にわたり現在も多くの中・高校生に利用され続ける施設が生まれたのだと思う。

その委員会で、ある時、委員の中・高校生から「この委員会も、最近よくある、大人の都合による『子どもの意見も聞きました的な証拠づくり』のためのものではないか」「好きに夢を語れと言われ、『開閉式ドーム』や『ライブハウス』など様々な意見を出してきたが、実際にはどのようなものが実現できるのか」「実現性のある検討をしたい」、という意見が出された。

「中・高校生による中・高校生のための施設こそが、中・高校生にとって最も魅力ある施設だ。」というのが彼らの理想とする施設であった。そこで、建設可能ないくつかの候補地（用地）を委員全員で確認して選定し、推定される可能な予算などの情報を中・高校生にも分かりやすく提示し、実際にできる施設の検討を続けた。委員会は当初、翌年の予算要求に間に合わせるため、月1回、4月から8月までの5回程度を予定していた。しかし、委員会の要望により、夏休みには毎週のように開催され、設計者との懇談会、防音や遮音について専門家からの参考意見を聴くなど9月まで続いた。その結果として1995年10月14日、「It's Little Wing」という、彼ら自身の手による報告書がつくられた。中・高校生は何を考え、何を望んでいるのか、彼らの言葉で書かれた報告書で、中・高校生の特性がよくわかる内容であった。この報告書は、その後、実際の建設の設計や施工、備品の選定時にも大いに役立てることができた。

1996年4月、開設準備室が設置され、私は児童館の現場から離れ、実質的な担当責任者となった。施設建設準備のほか、委員会の報告を基に、自治体内の中学生2000人へのアンケート調査と集計、区内の駅周辺や公立高校での聞き取り等も並行して実施した。設備では、中・高校生建設委員会の開催時点では、その存在を知らなかったスポーツライミング（フリークライミング）と偶然出会い、再度、中・高校生建設委員に、東京都昭島市にあった近隣で唯一の施設を見に行き導入を決めた。また、開設後の基本的事業では、「プロと出

会いたい」という中・高校生建設委員会の報告から、協力してもらえる専門家や大学・専門学校等を探した。さらに、運営要綱作成にあたって、この施設の運営内容を変更するためには、中・高校生で組織される「運営委員会」の承認が必要であるとした。さらに、事業内容や設備についても、その「運営委員会」の意見を聞くシステムを取り入れた。（「中・高校生による中・高校生だけの施設」を強く望んでいた建設委員会の高校生の大半は、開設時には高校を卒業していて、自らは利用できなくなるにも関わらず、この制度を高く評価してくれた）施設名称は住民への公募とし、有識者と住民による選定委員会で決定した。（ちなみに、自治体内在住の高校2年生女子が出した、「ひらがな」の分かりやすい名称となった。）

1997年9月7日、我が国で初と言っていい「中・高校生専用施設」が開設された。開設当初から1日200人前後の中・高校生で賑わう施設となった。児童館での中・高校生の活動から、中・高校生の特性に沿った施設があればと考え、建設に向けた活動を開始してから7年が経過していた。

3. 中・高校生専用施設の特徴・基本的性格

この施設には、公式バスケットが出来る体育室、3室の完全防音スタジオ、スタジオやホールと連動した録音・映像編集室、電動ロールバック椅子が設置された120名（スタンディングで約300名）収容の多目的ホール、クライミングボード、学習室（個人ブース）、ゲーム・PC室、工芸調理室、パーティションで2室に分けられる集会室、約200㎡のパントリー付きロビー、中・高校生運営委員専用室等がある。建設委員会で中・高校生がまとめた要望の大半を備えている。この施設は、自治体の組織上は「児童青少年課」と呼ばれ、課長以下、この施設の運営を実際に行う事業系の他、自治体内の児童館・学童クラブの庶務事務や統括業務を行う管理係と運営係、青少年事業全般を扱う青少年係（開設当初は、青少年係は教育委員会所属で、男女平等推進係と子ども家庭支援センターの機能をもつ子育て支援係が入っていた。）の4係で構成される。事業系には、常勤職員が11名、月16日勤務の非常勤職員7名が配置され、8

時30分～21時15分を3交代、土・日・祝日も交代で勤務している。

事業は、中・高校生運営委員の意見や中・高校生運営委員会が実施する利用者アンケートをもとに、開設から20年間で少しずつ変化はしているが、次のような構成は最初から現在まで続いている。職員が企画運営する定例事業の各種の講習会や講座、利用者である中・高校生が企画し、中・高校生運営委員会が承認した、スポーツや音楽・ダンス等のイベント、創作や調理、鉄道等のクラブ活動、中・高校生運営委員会主催の文化祭「アクティブフェスタ」である。ほかに、中・高校生が協力して行う各児童館の交流会、先に挙げた自治体間交流事業、中・高校生の保護者向け講座等も開催している。

日常活動は、各室の設備を活かした占有利用や自由利用が行われているが、中・高校生の比較的利用が少ない時間帯は、体育室の一部やホールは一般住民にも有料で開放している。また、17時までは、ロビー等は小学生の利用も可としている。ただ、土・日・祝日や夕方以降はほぼ全ての部屋は、中・高校生だけの利用となっている。

開設後、マスコミの取材や全国各地の自治体職員、国・都道府県・市町村議会の議員をはじめ、多くの施設見学があった。(私は2002年3月まで、この施設に勤務していたが、1997年度は170件 1998年度～2001年度は、毎年200件～250件の見学があり、他に毎月のように自治体や大学から招かれて説明会・講演会も行った。)[中・高校生専用施設]はそれだけでインパクトがあったのだと思う。ただ、多くの見学者は、当時は他に同様の施設がなかったためか「中・高校生だけのためにこんな設備が要るのか」ということに驚き、その費用に呆れられることが多かった。(土地取得費 約25億円 設計建設費約21億円 設備備品費約3億5千万円 全体で49億5千万円)

「中・高校生の利用施設も、学校や公民館等の社会教育施設を活用してハードよりソフトを重視すべきだ」という声は今でも聞く。今回、私の勤務する自治体で計画している「新たな居場所づくり」の考えの中にも、新たに建設する際には、中・高校生の特性は認めつつも、30歳前後までの青年層や他の世代との共用が基本とされている。また、今ある「中・高校生専用施設」の非効率

性も指摘され、今後は、大型児童センターではあっても、目的外利用等の制度を拡大し、今より自由に長い時間、他の世代もスタジオや体育施設を利用できるよう変更していく、とされている。

確かに、小学生を主たる対象とする小型児童館や児童センターから見ればオーバークオリティと映るのはやむを得ない。しかし、「こどもの国」や「子どもミュージアム」のような大型児童館（都道府県が設置し、域内の広域な範囲の児童を対象としABCの以下の機能を持つ施設 A型＝都道府県内児童館の統括機能を有する施設 B型＝キャンプ場等の宿泊設備を有し野外において自然体験等できる施設 C型＝芸術・科学・体育等の総合的な活動ができるよう劇場、屋内プール、歴史・科学資料展示室、宿泊研修室等を適宜付設した施設「厚生労働省 次官通知 児童館の設置運営について 児童館の設置運営要綱」）をはじめ、一般市民を対象とした市民ホール等の公共施設は、さらに充実した設備を持つものは多い。一般的には、納税者である成人の施設、これまで社会貢献してきた高齢者等の施策には公的費用を費やすことは当然だと考えられている。子育て支援のように、納税者で有権者である保護者の生計を援助し、賛同を得やすい施策や施設も公的費用は支出しやすい。しかしながら、本来、朝から夕方までは学校に通い、放課後は部活動と受験勉強等の家庭学習に充てるべき、と思われる中・高校生だけのために、公的費用によって施策や施設・設備を整備する必要があるのか、時代や地域に関わりなく一般的には、そのような考えが持たれている。

しかし、このことこそが、この施設の性格、成功した運営方針を示していると言える。この施設が開設される以前に、先行して建設された大型児童センターは、前述したように、行政としての公平性や効率性を考慮し、中・高校生の施設ではあるものの、より多くの住民が利用できるものを目指していた。既存の児童館とのバランスを重視し、乳幼児親子、小学生も利用でき、時間や空間ですみ分ける、という運営をしていた。そのためか、中・高校生の利用は皆無であった。行政施設をそのように有効活用させようとするのは、行政として当然だったかもしれないが、中・高校生の生活実態や意識、志向性など、中・

高校生の特性から考えて、それでは彼らにとって魅力ある施設の建設は困難ではないか、と私が考えた経緯は前項で述べた通りである。

ちょうど、私が「中・高校生専用施設」を開設準備している頃、近隣の自治体で、乳幼児、それも幼稚園に入園する前までの0歳から3歳までの親子を主たる利用対象とする施設が開設された。保育所や幼稚園に行かない世代の乳幼児親子の生活実態や育児の問題を把握し、その世代専用の施設を開設したのである。「切れ目のない子育て支援」は、自治体の施策としては重要であるが、施設運営という視点からは、それぞれの世代の要望に対処する、ということが必要である。子どもが生まれて就園するまでの母親は、悩みや不安を抱えていても相談できる相手もなかなか見つからず、孤立しがちである。(その頃、公園デビューというその世代の保護者間の人間関係の一面を表す言葉もできていた。)そこで、この施設は0歳から3歳という、その世代親子に対象を絞り、子育て不安の解消や、保護者同士の交流に視点を置いた運営を行い、高い評価を得て、現在に至っている。

多くの世代に利用されることだけが「効率のいい施設」とは言えない。各世代と適宜につながりを持ちつつも、その世代特有の課題や要望に対応できることが、結果として明確な設置目的を持ち、利用者の視点に立った「有効な施設」になるのではないか。

0歳～18歳未満の全ての児童と保護者を対象とする児童館は、子どもや保護者が誰でも気軽に利用できる、地域の中で子どもの成長を追い続け、問題が顕在化する前に予防できるなどのメリットもある。しかし、一方で、乳児、幼児、小学生、中・高校生などの各世代の特性に対応するという点では不都合な面もある。幼児の親にとって、乳幼児室という専用室はあったとしても、小学生の下校時間になったからと言って、遊戯室やホール、図書室から移動させられるのは不本意である。また、200㎡程度の体育室であっても、小学生がボール遊びや集団遊びをしている同じ場で、中・高校生がバスケットボールを使って3 on 3等を始めれば、小学生は危険を感じて部屋から出ざるを得ない。あるいは、危険だからと中・高校生の利用を制限せざるを得ない。

しかし、「中・高校生専用施設」では、その本来の設置目的に基づき運営の

基本に「中・高校生を最優先する」という考えが行き渡っている。開館日、開館時間だけでなく各室の占用に関する規則（時間や申込方法、申込始期日等）も中・高校生の生活実態に即している。他の世代が使いづらい運営方法をとることで中・高校生の施設ということを中・高校生に自覚させているのである。

この考え方は、施設建設時の中・高校生建設委員会の時からあった。建設時、現在の場所以外にも、ターミナル駅近くに500㎡程度の取得可能な土地があり、そこに2・3階を吹き抜けにした5～6階程度の施設を建設してはどうか、駅近くに施設があれば中・高校生にとっても利用しやすいのではないかと考えた。しかし、中・高校生建設委員会で却下されてしまった。「中・高校生の多くは自転車利用のため、駅に近い必要はない」「その敷地面積では、吹き抜けを作っても公式バスケットボールコートのある体育室ができない」「駅に近く利用しやすい場所では、必ず大人の利用が多くなり、中・高校生だけの利用施設にならない」中・高校生建設委員会ではこうした意見が多数を占めた。開設検討時から中・高校生優先の考え方ができていたのである。

また、「中・高校生運営委員会」という利用者を代表して運営に関して意見を述べる組織を常設することも、中・高校生建設委員会の報告により決められた。これに近い、利用者懇談会やスタッフ制などは、現在、多くの中・高校生施設でも実施されている。

つまり、この「中・高校生専用施設」は、①建設段階から中・高校生の声を聴く建設委員会を設置し、彼らにとって魅力ある設備を持つ。②施設の規則として中・高校生の優先的利用を徹底している。③中・高校生運営委員会を核に、中・高校生の意見表明権等子どもの権利を具現化した運営を行っている。以上のような特徴を備えている。

4. 現代に生かされるべき「中・高校生専用施設」という施設の考え方

今後も少子高齢化が進むと予測される中、労働力に関しては、これまで以上に、主婦・高齢者を含めた短時間・非正規雇用労働者の活用や、外国人労働者の受け入れ態勢の整備などが急務と言われている。しかし、この国や社会を支

えていくのは、生産年齢人口と呼ばれる15歳から65歳のうち、担税力を持つ社会人である。社会人とは、自分のことのみでなく、家族や自分の周囲の人、さらには社会との絆を意識し、自分の力で社会をよくしようと考えられる者のことである。だからこそ、働くことや納税について、国民としての義務を全うし、次の世代へ社会をつなげていく、その社会人を育てることが大切なのである。一方で、社会全体の様々な場で、そうした豊かな情操を持った社会人を育てる組織風土を持つことも必要である。そのため、福祉や教育という行政や法の分野にとらわれず、この社会人を育てる、という発想のもとで、中・高校生の居場所について考えてみる必要がある。

20年～30年前、中・高校生世代には、この世代特有の発達課題があり、そのための対応が必要である、との考えから、「中・高校生専用施設」が建設された。中・高校生世代の特性とは、医学的な思春期の定義によれば、身体的発達に伴い性ホルモンが活発化する第二性徴が現出する大人の一手手前の世代とされる。異性への興味や衝動が活発化することで、自尊感情や自虐的な感情が芽生えることもあれば、逆に異性への興味や愛情が心身の成長に繋がり、大人としての自覚や行動が助長される時期でもある。一方で、この特性により、問題となる場合もある。中学生による小学生低学年や幼児への性的ないたずらや、逆に20歳代以降の成人による中・高校生との性的トラブルは、これまでの職務の中で何度か経験し、学校や警察、関係機関と対応してきた。こうしたことから、児童館で、中・高校生の利用が難しいことであると同様に、青年層及び一般成人と共用利用する施設では、中・高校生の利用が難しいことなのである。私の勤務する自治体の児童館は、全国でも有数の施設数や施設規模を持ち、且つ、1985年以降30年以上にわたって中・高校生の利用促進を組織目標としてきた。しかしながら、中・高校生の利用に特段の配慮をした施設でさえ、その利用率は全体の8%前後であり、全施設の平均では2%に過ぎない。他の自治体の例を見ても同様である。一方で、一般成人を利用対象とした社会教育施設や生涯学習施設での中・高校生の利用は、スポーツ、音楽、調べ学習、団体利用等、特定の目的を持った利用や団体利用に限られる場合が多く、中・高校生の日常の居場所になっているとは言い難い。社会を担う社会人、自らの

目標や生き甲斐を持つ若者を育てるためにも、中・高校生の居場所をより一層拡充させていかなければならない。

しかし、バブル経済の崩壊以降長引く景気の後退が続き、度重なる大きな自然災害による被災地の復興や防災対策、労働人口の減少による税収の低下等、各地方自治体では、今後もさらに厳しい財政状況が予測される。地域での違いはあるものの、少子高齢化、保育需要の増大への対応等、限られた財政の中で施策の優先順位や選択を迫られており、20年～30年前に「中・高校生専用施設」を建設した時代のように、この施策のために公的費用を注ぎ込むことは困難になっている。2010年に施行された「子ども・若者育成支援推進法」では地域のネットワークにより事業を進めていくことが述べられており、その後の文部科学省・厚生労働省の調査報告でも、各地方自治体で中・高校生の放課後の居場所事業は進められているものの、行政の施策の在り方としては、中・高校生だけの施設ではなく、青少年全般、という括りでの施策を進めていくべきとしている。

私の勤務する自治体では、有識者や住民を交えて数年前から「中・高校生の新たな居場所」に関する懇談会を開催し、中・高校生との意見交換も実施し、ここで述べている「中・高校生専用施設」の総括や児童館の実態、他自治体の成功例の調査も行ってきた。やはり、その結果として、既存の行政施設を再編して、談話、スポーツ、音楽（スタジオ）等の中・高校生が希望している機能を持ち、大学生や年齢の近い成人とも共有できる「青少年施設」「地域コミュニティ施設」を自治体内に何か所か設置する、という案が出ている。「中・高校生専用施設」は、午前中など、スタジオなど空いている場合もあることから非効率的であり、今後は一般住民が有料で使えるよう改善すべき、という意見も出されていた。

行政施設の有効活用、多機能・複合化、という観点からは、こうした意見でまとまるのは当然である。しかし、敢えて述べるが、この考えのもとで作られた施設は、私がこれまで述べた通り、中・高校生の居場所にはならない。同世代の気の合う仲間が集まれば、大声でしゃべり、周りの騒音をかうのは、中高

年のサラリーマンでも、主婦でも同じであるが、中・高校生は、それだけでなくスポーツ以外でも遊びを楽しむ世代であり、他の世代から理解され難い世代である。私が児童館で中・高校生の利用促進に励んでいた頃、3学期の終業式の後、気分の高揚した中学2年生が、同級生十数人で、住宅街の比較的面積の広い公園に集まり、「手つなぎ鬼」（集団遊びの鬼ごっこの一種）をしていたところ、見かけた住民から警察に通報され、警察官に注意される、という出来事があった。警察で事情を聴くと、通報した方は、公園で走り回る大勢の学生を見て、乱闘事件かと勘違いした、とのことであった。「中・高校生専用施設」に勤務していた時も「施設からの帰りらしい中・高校生の話し声がうるさいので注意してほしい」と近隣の方から言われ、館内に注意の張り紙を掲示し、退館者の多い時間帯に施設周辺を巡回するなど対応した経験がある。また、一昨年、年間の映画興行収入1位に輝いた「君の名は」というアニメ映画は、多くの世代の共感を呼んだが、あの映画の主人公も高校生同士だから良かったものの、もし、20代以降の成人と15歳の高校生であったなら一般的には問題だろう。こうしたことから、「青年層」という成人も入る括りの中に、中・高校生を入れることは好ましくないのである。「中・高校生の施設は、中・高校生の特性を考慮し、中・高校生だけで利用できること」が望ましいのである。厳しい財政とは言うものの、この方針さえしっかり押さえておけば、あとは工夫次第である。

ここでは「(仮称) アクリルルーム」という既存の施設を活用し、あるいは、複合施設内に設置されても、中・高校生の特性をとらえた施設運用の一例を挙げておきたい。これは、2009年に閉館した大阪府立青少年会館「プラネットステーション」（大阪市森の宮）の施設や運営コンセプトを参考にして、ある自治体に提案した「中・高校生専用施設」である。プラネットステーションのいくつかの部屋は、ガラス張りやウォークインスルーとなっており、中で何が行われているか、若者の活動を大人も含めた他の人たちにも確認できるようになっていた。私がかかわった自治体では、中・高校生の居場所の必要性については着目し、担当職員や自治体議会の議員が何回か「中・高校生専用施設」見

学にも来ていた。しかし、「中・高校生専用施設」のような規模の施設を建設し、専門職の職員を配置することは難しい、ということであった。私は、その自治体における中・高校生にとっての居場所について聞き取りやアンケート等で調査し、居場所としての必要項目の中での優先順位を検討した。

ここでの中・高校生の居場所とは、「仲間と、あるいは一人でも」「安心して寛ぎ」「自ら進んで行う楽しい行為」ができ、「時にモデルとなる大人」や、「時に本音で語り、頼れる大人」と出会える場をいう。

一般的に中・高校生の居場所＝施設というと、上記のうち「楽しい行為」、即ち、中・高校生の望む施設・設備から考えがちだが、中・高校生に「どんな設備が欲しいか」と聞けば、屋内及び屋外スポーツのできる場所、音楽スタジオ、ダンススタジオ、ライブできるホール、PCコーナー等、まれに学習室が挙げられ、稀に学習室・談話室などが出される。敢えて聞くまでもなく、こうした回答が出るのは予想の範囲である。

この中・高校生の回答した施設・設備から検討を始めると、私の自治体の「中・高校生専用施設」並みの施設・設備がどうしても必要になる。先に述べたような、現在の厳しい財政状況の下では、まず、ここがネックになり、中・高校生の専用施設でなく、単に前例踏襲で手慣れた複合多目的施設へと計画が進むのが常である。

「中・高校生専用施設」では、何より運営の根幹に中・高校生運営委員会という、運営や実施事業に意見を出すための組織があり、利用者の自主企画や利用者同士の交流を促す機会を多く設けている点に特徴がある。

「仲間と、あるいは一人でも」というのは運営形態である。グループ占用も可だが、個人でも利用でき、場合によって個人同士・グループ間の交流もできる。ということである。

「安心」は、中・高校生自身にとっての安心、大人や周りの視点から見ても安心、ということである。ブレイクダンスやヒップホップが流行り始めたころ、練習場所のない中・高校生は、全身の映る鏡の代用とするため、夜間、営業を終えた繁華街やビル街のショーウィンドーやガラスドアの前で練習し、因縁をつけられ襲われることもあった、と話していた。また、外界と遮断された施設

や設備の中では、大人の監視というより、他者の見守る目が届かず、中・高校生同士のトラブルが怖い、という声もあった。

また、「中・高校生専用施設」のロビーは基本的には中・高校生のみの利用ではあるものの、各児童館の統括事業も行っているため、関係する大人も利用するが、少し大声で話しているだけで、そうした大人にジロジロ見られるのが嫌だ、という声も聞いた。

「自ら進んで」というのは、誰かから指示され、命令されて義務的に行うのではなく、自主的に行うプログラムやイベント、自分のやりたいこと、仲間とやりたいことを企画・運営できる、ということである。

そのためのサポートをしてくれ、相談に応ずる、というのが、「頼れる大人」ということになる。私の経験でも、成績や内申が思わしくなく、三者面談で高校進学をあきらめて専門学校を進められ、それでも高校に行きたいと話に来た中学生、大学に行き自分の好きな歴史の勉強をしたいが、ひとり親家庭のため、これ以上親に負担をかけられない、独力で進学できないかと相談に来た高校生、その時、近くで接していた職員が親身になって相談に乗り、様々な工夫や働きかけをして、その両者とも、高校、大学に進学できた、という事例を実際に見た。頼れる大人は居場所の一つのアイテムである。

中・高校生は本格志向、本物にあこがれる世代でもある。音楽、ダンス、スポーツ、製菓、調理、音響、映像、自分が好きなこと、やりたいもの、に関しては、プロに出会うことでより自分の将来の姿を目指す機会を得る。それは具体的な自分になりたい職業ではなくとも、物事への取り組み方、生き方を見たい、学びたいという中・高校生という成長段階の特性と考えられる。そのため、モデルとなる大人との出会う機会を用意することは、居場所の大きな役割の一つといえる。

一方、中・高校生の居場所における大学生等のボランティアの受け入れには、慎重且つ丁寧な対応が必要である。これまで中・高校生イベントの運営に際し大学生にボランティアを依頼し、その際に経験したことであるが、彼らは身近で兄姉的な共感性を発揮してもらえる可能性があると同時に、サポートするという意識を失うと部活的な先輩後輩の関係になりやすく、助言というより命令

に近い支持が多くなり、中・高校生自身も後輩として従うため、自主性や主体性を損ねる場合もあった。大学生ボランティアを活用する際は、ボランティア研修やボランティア交流など事前の対応が必要になる。

「アクリルルーム」は、この中で、中・高校生の望む専門的な活動については、主にバンド、チーム、サークルなどのグループや団体利用が多い、ということから、多目的施設や他の社会教育施設を他世代と共同で使用して、申込始期日や利用料金等で配慮する。そして、この施設の主たる設置目的は「安心」「憩い」「寛ぎ」「同世代間の交流」（場合により「学習」「作業」等も）とする。

大型の既存の公民館や市民センター、あるいは新規に行政施設を開設する際に、ロビーやエントランス等のパブリックスペースに、15mm～20mm程度厚の透明アクリルまたは、強化ガラスを使用した壁面を全面に使用した20㎡～40㎡の小部屋を、可能な範囲で複数用意する。

基本的な空調のほか、床は土足使用でも、靴を脱いでのカーペット張りでもよいが、移動可のテーブルや電源コンセント付きの学習用カウンターを設置する。

基本的な設備の全ては以上である。施設設置に際しては、まず、近隣の中・高校生に施設プロデューサーになってもらい、設置する際の利用方法など、規則などについてスタッフとともに考えてもらう。複数のブースを用意したのは、原則として1か所は、個人の自由利用にし、他のブースは、時間単位で団体の占有利用にするためである。他世代がいれば、図書館のように静粛を求められ、あるいは、飲食不可など周囲への配慮も必要だが、ここは、中・高校生のみの利用のため、互いに理解していることを前提に規則は排除できる。ネットやゲーム、おしゃべりしても構わない。利用者には、学生証等による登録カードを発行し、登録者のみの利用とする。自由利用以外のブースは、占有利用、スタッフ企画の他、中・高校生のプロデュースによる講座や講習会、趣味のイベントなどを開催する。

この施設の特徴は、中・高校生専用でありながら外からも何をしているか見え、他世代の大人にも安心であるとともに、利用者自身も見守れている安心感

がある点である。

放課後、部活や塾・予備校とは異なる「中・高校生各自の自由な発想を大事にし、中・高校生だけで過ごせる場を提供する」という「中・高校生専用施設」の考えを今の時代や社会環境に活かした、この「アクリルルーム」のような施設を、ぜひ、実現させてもらいたい。

5. おわりに

私のこれまでの仕事の中で、10年近くも関わることとなった「中・高校生専用施設」は、連日200名前後の中・高校生で今日も賑わっている。ロビーでは、楽器を傍らに笑顔で語らうグループ、カードゲームに興じる二人連れ、ダンスやスポーツ練習の合間に寛ぐ者など、それぞれが自分の時間を楽しんでいる。「中・高校生の特性を把握し、中・高校生にとって魅力ある活動を、中・高校生だけで行える場を提供する。」このコンセプトが守られる限り、時代が変わってもこの情景は続くと思っている。

本稿は、私の個人的経験や主観による部分が多く、客観的データや複数の事例比較を基に検証する、という視点がやや弱いという自覚はある。ただ、私は、自治体職員として行政の立場から、住民福祉の向上という至上命題の中で、中・高校生専用施設の建設とその運営内容を検証し実践してきた。同様に、子どもの健全育成、生活支援、保護者の子育て不安や悩み軽減を目指し、「放課後プログラム」や「子育て地域づくり」を実現できる施策を担当してきた。本稿では、「中・高校生専用施設」が、私個人の発想や企画力でできたわけではなく、社会や時代の要請から生まれた、という経過を明らかにしたかった。さらに言えば、現在も、また、今後の少子高齢化社会においても必要な施策であること、残すべき施設であることを伝えたい、と考えた。

しかし、行政組織そのものは、税の執行者という前提から、最善の費用対効果を指向し、その中で、より高い福祉サービスの実現を望む。また、新たな施策に臨む際、前例踏襲を旨とし、過去の事例や他の自治体の事例の成功例を取り込む手法によることが多い。さらに、基礎的自治体は、常に住民と接し、そ

の住民のために柔軟に施策を行えるように見られがちだが、住民に近いが故に、その時、その地域の実情や、その時の国・都道府県の意向に施策が左右され、基本構想や長期計画はあるものの、将来を見据えた施策とは乖離する場合もある。

「中・高校生専用施設」を例にとれば、今ある施設は成功している。さらに「中・高校生専用施設」を設置するとすれば、また同じような設備が必要、と考え、それなら、他の世代も利用できる多目的施設にしよう。そのような発想から検討を開始し、過去にも存在した青年館のような中・高校生の利用しにくい施設を企画してしまうのである。

だからこそ、「子ども」とはどのような存在か、「子育て」の対象範囲や問題点は何か、その本質を見極め、科学的な根拠や実証データを基に、行政や教育関係者、住民の代表である議員に、提言できる研究者の存在は大きい。子ども・子育ての研究者には、教育や福祉（幼児教育・学校教育・社会教育・児童福祉・家庭福祉・地域福祉等の）個別の専門領域を超えて、子どもが成長し大人になるまでの全ての期間、世代、領域を総合的に捉える視点や研究者相互の連携を望みたい。

また、保育者、幼児教育者を望む多くの学生は、子どもが好きで、保育所や幼稚園、こども園、あるいは乳児院や児童養護施設等の、子育てに関わる職業に就くための資格を得たい、と願っている。それらの学生を教育し育てる教育者には、教育と福祉の分野を横断して存在する現在の子どもに関する行政施策や、公と民それぞれの施設の実態にも興味をもっていただきたい。

乳幼児の子育て支援には、保護者への生活支援を含め家庭全般の支援が重要であるが、就学以降の子どもが健全に育つためには、家庭・学校とともに最善の「放課後プログラム」の構築が必要である。中・高校生の居場所づくりについても子育て支援の一つとして、家庭・学校との協力・連携も含め、検証研究が今後、一層不可欠となるに違いない。

参考資料

総務省 内閣府 人口動態調査

同 少子化白書

全国高校生 生活・意識調査（一般社団法人 全国高等学校PTA連合会による，高校生の育成環境改善のための継続的調査研究事業）

東京都教育委員会の部活動基本問題検討委員会の報告（東京都教育委員会）

自治体財政の改革や自治体経営の具体的あり方」遠藤宏一／編著

「都市化・都市問題と財政危機」遠藤宏一

厚生労働省 子ども子育て新支援制度

厚生労働省 文部科学省 子ども・若者育成支援推進法

（仮称）杉並区立総合児童センター建設中・高校生委員会検討報告「Its Little Wing」

杉並区児童青少年センター事業報告（開設年度より平成28年度版）

「中・高校生の新たな居場所づくり」に関する区の基本的な考え方について（杉並区）

「地域社会における中高生世代の居場所づくり実践に関する研究」川上慶子

精神科デイケアにおける 依存症グループへの音楽療法

長 坂 希 望

I はじめに

日本の飲酒人口は6000万人程度だと言われている。世界保健機構（WHO）の算出方法によって割り出すと、我が国のアルコール依存症患者は全国で約230万人、予備軍はその数倍だと考えられている。これは飲酒人口のうち26人に1人がアルコール依存症を発症しているということを意味する。海外ではアルコール問題に関して様々な取り組みが見られる。フランスやスウェーデンなどの複数国では企業がアルコール飲料をテレビCMによって販売促進することを法律によって禁止していたり、北欧諸国では国営企業が専売制でアルコールを販売している。しかし、日本では数年前まで世界でも類を見ない屋外に設置された酒類の自動販売機が存在した。そして、現在もコンビニエンスストアで24時間アルコール飲料を販売する等、アルコールが手軽に入手しやすい環境であり、アルコール依存症に対しての予防、治療が遅れていると言われている。

2014年、わが国でもようやくアルコール健康障害対策基本法が成立し、国および都道府県は、アルコール問題への対策計画を策定することが求められるようになった（12、14条）。そして国民は、アルコール健康障害やアルコールに関連して生ずる飲酒運転、暴力、虐待、自殺などの関連問題に関心と理解を深め、アルコール健康障害の予防に注意を払うよう努めなければならないこととなった（7条）。また、健康日本21という施策の中では「多量飲酒者の削減」をあげる等、アルコール依存症予防に対しての取り組みが行われるようになってきた。しかし、2016年内閣府が初めて行った依存症に関する意識調査では、「アルコール依存症や依存症患者のイメージに関する質問」で回答者の43.7%

が「本人の意志が弱いだけであり、性格的な問題である」と答え、依存症という病についての誤った知識を持っている人が未だ数多いことが明らかになった。

Ⅱ アルコール依存症とは

アルコール依存症とは、長年の習慣性飲酒により脳の神経細胞に変化が起きて飲酒のコントロールが効かなくなり、その結果、身体、精神、社会的に問題をかかえる病気である。脂肪肝や肝硬変、胃炎や食道炎等の関連臓器障害をかかえたり、脳の委縮や重い健忘症が見られることもある。また、抑うつ状態、不眠、自信喪失や自己嫌悪、対人恐怖等が見られることもある。さらに職場での遅刻、欠勤、怠業や失業、配偶者との信頼関係の喪失や子供の成長への悪影響、離婚、破産、迷惑行為、時には犯罪行為を引き起こすこともある。

アルコール依存症の治療には①飲酒で起きた問題を本人に直面化させる導入期、②アルコールからの離脱を援助し、断酒への努力を促す離脱期・静穏期、③断酒後の情緒障害を治療して再飲酒を防止し、断酒の継続を援助する再飲酒危機期、④酒を飲まない日常生活、酒のいらない社会生活の継続を援助する回復期がある。これらの治療期では、一生お酒を飲まないという断酒、抗酒剤の服用、身体の治療と離脱症状への対処、断酒を継続するための環境づくりや酒害教育、個人・集団精神療法がおこなわれ、自助グループへの参加も促される。

アルコール依存症は「対人関係の病」とも言われ、飲酒をしていない時でも生きづらさを感じながら生活している患者も多い。そのようなアルコール依存症者が一人で断酒を継続することは容易ではないため、同じ苦しみをかかえている人との出会い、支え合いが必要であると考えられている。治療過程では依存症者が互いに励まし合って断酒を続けるために自主的に運営する自助グループや、医療スタッフが常駐するデイケアに参加することも勧められる。デイケアでは、多くの合併症の併発や治療過程において生じる様々な問題に揺れ動く心身の管理の難しさを専門家がケアし、患者は料理や絵画、スポーツ、音楽、外出行事などとアルコール教育プログラムを組み合わせた活動に参加する。そして日中の空き時間を有効に活用し、規則正しい生活リズムの習得や円滑な人

間関係を構築する術を学び、自分のペースに合わせた社会参加を目指す。

アルコール依存症者の中にはスナックでカラオケ、カラオケボックスで飲酒等、アルコールと音楽が非常に身近な存在としてあったと語る人や歌唱が得意な者や音楽好きで知識が豊富な人も多い。テレビやラジオ、カラオケやライブ、映画やCDなど、音楽は様々な形で私たちの日常生活の中に存在しているが、音楽は彼らにとって欠かせない人生の要素のひとつであったと考えられる。音楽療法は、音楽の持つ生理的、心理的、社会的働きを意図的、計画的に用いて心身の障害の回復、機能の維持改善、行動の変容、生活の質の向上を目指す療法である。病前から音楽が身近な存在であったアルコール依存症者に対し、どのように音楽を用いることが治療の一端を担うことにつながるのだろうか。本論文では、筆者が精神科デイケアで行っている依存症グループへの音楽療法について報告し、その可能性について考察したい。

Ⅲ 集団音楽療法

1) 場所

東京都内 精神科クリニック デイケア

(ビル2階が外来診療、3～5階がデイケア)

デイケアはアルコール依存症を中心としたグループとその他の精神疾患の人達からなるグループに分かれている。プログラムは両グループ合同のものと別々に行うものがあるが、フロアによる区分はしていない。

2) 期間

X年4月～X+2年3月 合計97回のセッションの結果からまとめた。

3) 対象者

精神科デイケアに通うアルコール依存症・病的賭博の患者 計16名

年齢：42～79歳 (平均年齢57.5歳)

男女比：15：1

音楽療法への参加平均数：7.5名／回

グループの特徴：音楽療法以外の活動も同じメンバーで行うことが多いため、まとまりがある。スナックやカラオケボックスでよく歌っていた、テレビやラジオで音楽番組をよく視聴する等、音楽が生活の中で楽しみであるという人が多い。

3) 方法

頻度：週1回90分

内容：録音音源による音楽鑑賞とキーボード伴奏による集団歌唱

スタッフ：音楽療法士1名、看護師2名

スタッフはセッション前のミーティングにて1週間の様子の申し送り、セッション中の参与観察、メンバーに対する音楽療法についての聞き取り調査（1回のみ）、セッション後のグループ、個別の記録を行いながらのミーティングを行っている。また、セッションでの様子に変化があったメンバーがいた場合にはデイケア・アセスメントシートやカルテを参照することもある。

4) 目標

患者はデイケア開始時にスタッフと話し合って、「断酒生活の維持」「仲間と語り合う」「人付き合いや話し方の練習」「趣味を楽しむ」等の個人の参加目標を決める。

音楽療法ではスタッフ3名が参加者個人の目標をふまえ、「グループの凝集性を高める」「自己表現を行う」「自己尊重感を高める」「日常生活の中で健康的な楽しみを見つける」という集団の目標を持っている。

5) 経過と結果

録音による音楽鑑賞：

鑑賞の時間は約45分、途中で5～10分の休憩をはさんで行われる。活動は、毎回音楽療法士の選択した一曲から始まる。音楽療法士は、普段メンバーがあ

まり聞かないクラシックやワールドミュージック等のジャンルから、メディア露出が多く耳馴染みのある曲を選び、できるだけ多くのメンバーに興味を持って聞いてもらえるように作曲者や演奏者、映画等で使われた場合には映画のストーリーや曲の使われたシーンについての話を交えて紹介した。メンバーは音楽を聴きながら閉眼しじっと聞き入る人もいれば、演奏形態や楽器、音楽の歴史等についての質問をしたり、それぞれに持っている知識をグループと共有しながら鑑賞したりする人もいた。

一曲目が終わると、スタッフの持参したCDやMDなどの録音音源の曲目リストから、メンバーが聞きたい曲をリクエストしてもらい鑑賞した。スタッフはその日参加するメンバーにあわせて、彼らが好む演歌やフォーク、ニューミュージック、洋楽などのジャンルや、都はるみや宮史郎、アリス、エルヴィス・プレスリーなどの歌手の音源を選択し持参した。スタッフとメンバーはその時に流れている音楽に関係のある話題や質問を口々にして、歌手や音楽、それが流行った頃の時代背景等をにぎやかに話したり、時には一節を口ずさんだり、目を閉じてじっと鑑賞したりしていた。時には音楽をきっかけに飲酒体験を語り合ったり、「母ちゃんを思い出したな」とつぶやいて涙をぬぐい「苦労かけたからな」と本音がこぼれることもあった。

活動中に音楽療法についての聞き取り調査を行ったところ、「昔の歌はホッとできる」「テレビでついクラシックの音楽番組も見erようになった」「(色々な)違うジャンル(の曲を聴くので)なので大変気分転換になります」「なじみのないと思っていたクラシックもCMなどで聞いたことがあった」などの声があがり、それぞれがプログラム中の音楽鑑賞を楽しみ、グループ目標である「日常生活の中に健康的な楽しみ」が広がっている様子がうかがえた。また、参与観察からはそれぞれがおしゃべりをしている様子から、音楽療法の場が集団の目標である自己表現を行える場であり、自分たちの知識や経験を共有することによって自己尊重感が高まっているのではないかと考えられた。

キーボード伴奏による集団歌唱：

集団歌唱は鑑賞の後の30～35分間行われる。抒情歌や演歌、歌謡曲、J-POP

等、異なるジャンルの246曲の歌詞が収録された歌集をメンバー1人1人に配り、その中から歌いたい曲をその場でリクエストしてもらい歌唱した。それぞれのメンバーが十八番と呼べる曲を持っていたり、メンバー同士が互いの好きな曲を知っていて、誰かのために選曲する姿も見られた。

リクエストが出ると、音楽療法士はリクエスト者とメンバーにあわせて歌のキーを選択し伴奏部分のみの演奏を始める。メンバーは前奏を聞いたのち、声量豊かな声で強弱やアクセントなど抑揚をつけて味わうように歌唱を始める。歌い始めるとすぐに歌唱しながら、メンバーはその曲のリード役を決めているようだった。それは、リクエスト者やその曲を得意としているメンバーにリード役を任せるかのように、ほかのメンバーが声量を落とすこともあれば、「リード役をやらせてほしい」と言わんばかりに1人が声を張って声量をあげて歌うと、周りがそれに合わせるように歌うこともあった。伴奏者である音楽療法士はリード役やグループ全体の歌声や息遣いを注意深く聞き、メンバーが歌唱する様子を観察しながら、テンポや雰囲気を決めた。曲によっては音楽療法士がサビの部分がより盛り上がるように煽るような演奏をしたり、逆に歌い手側が徐々に声量やテンポをあげて伴奏をあおるような歌い方をすることもあった。歌い手はそれぞれに前のめりに歌い始めたり、少し遅らせ気味にずらして歌い始めたりと自分らしく思い思いに表現しつつも、常に周囲の歌声に耳を傾けながら、自身の声を全体に調和させて音楽を作っていた。歌唱後は特に誰もコメントをせず、淡々と次に歌う曲を探すこともあったが、うまく歌えた時には自分たちで拍手したり、満足そうにコメントをしたりする姿が見られることもあった。また曲によっては穏やかに笑顔を見せながら感想を語り合ったり、何かを思い出して涙をこぼし、皆で話を共有することもあった。

活動中の聞き取り調査では「賭博やアルコールのことを忘れられていい」「スナックやカラオケに行かなくなったので、ここで歌うことが唯一の楽しみ」「みんなで気軽に歌える場」「沈みがちな心も皆の顔を見ながら歌を聴いて一人でがまんがまんではないという自覚や希望がわいてきます」という声が上がった。飲酒と共にあった音楽を聴いたり歌唱したりすることに関しては「カラオケで一人で歌うのと生伴奏に合わせてみんなで歌うのは別だと思う」という声

もあったが、毎回ほとんど歌わずに聞いているメンバーからは「歌うと飲みたくなるから歌わないんだ」という声も聞かれた。これらの声から、グループの目標である自己表現、自己尊重感を高めることや日常生活の中で健康的な楽しみを見つけるという目標を達成できているのではないかと考えられた。また、歌唱中のメンバー間の歌声でのやり取りを参与観察していると、非言語での表現と共に、メンバーが一つの曲を作り上げていくという協働作業を通して、グループ全体がまとまっていく様子を確認することができ、集団の目標である凝集性を高めることができていると実感できた。

IV 考察

音楽療法に参加したメンバーは、録音音源による音楽鑑賞とキーボード伴奏による集団歌唱を通して仲間と語り合ったり、人付き合いや話し方を練習をしたり、趣味を楽しむといった個人目標にむかって過ごすことができていた。また、集団目標でもあるグループの凝集性を高めることや自己表現をおこなう、自己尊重感を高める、日常生活の中で健康的な楽しみを見つけるといった目標についても達成に向かって活動できていることが分かった。

デイケアでの音楽療法プログラムに参加しているメンバーには身体的な疾患を抱えている人達も多く、他科受診や体調不良のために欠席するメンバーもいた。しかし、なじみのある音楽は患者にとって安心感をもたらし、欠席後であっても抵抗感なく手軽に参加できる要素になっていたのではないかと考えられる。また、活動の最初に受動的な姿勢でも参加しやすい音楽鑑賞を行い、メンバー同士のやり取りを促進し、場の雰囲気を温めてから集団歌唱を行っていることも活動への参加のハードルを下げ、安心感をもたらす要素になっていたのではないかと思う。

日本の精神科で行われる音楽療法は集団で行う歌唱が中心であると言われていた（村井，2001）。歌唱とは「歌詞」という言葉を用いながらも、そこにメロディやリズムといった音楽の要素が加わり、また「自分自身の言葉」ではなく作詞者の言葉に「自分の気持ち」をのせて表現するという形式をとる。それ

は自分の本音や誰にも知られたくない内面を自分の言葉で語ることに比べて安全な表現方法ではないかと思う。依存症グループのメンバーは明るく賑やかで愉快にふるまう人が多かった。しかし、鑑賞や歌唱時にふと音楽に喚起され普段は口にしないであろう後悔や悲しみがこぼれだすことがあった。言語化して本音を語ることを得意としない彼らにとって、また歌唱表現がなじみの方法であり得意であるという彼らにとって、集団での歌唱は安全を保障する最適な表現方法であり音楽活動だったのではないかと考える。

また、個々にリクエストを出してもらい、順番にそれらの曲を歌っていくという形式での集団歌唱は、治療者である音楽療法士や看護師が歌う曲を決めてその場を作っていく活動とは異なり、参加者の自立性が重視され、メンバーそれぞれが「自分たちがこの場の活動をつくっている」という実感を持ちやすいのではないかと思う。様々な楽曲の連鎖的なつらなりの中で活動は即興的な場の盛り上がり、緊張や緩和などをもたらし、グループはより一体感を強めているのではないだろうか。

歌唱を治療の中心行為とした集団音楽療法を「集団歌唱療法」という言葉を用いている精神科医で音楽療法士の山下（2010）は治療者の伴奏で行う集団歌唱について、「患者と治療者の協働作業による音楽活動であり、治療関係の強化が行われうる」と述べている。依存症グループでは歌唱時に治療者であるスタッフとメンバーがそれぞれ一人の表現者として対等な立場で声や音を出して音楽作りを行った。歌唱のガイドとなるメロディを伴奏時に演奏しないことで、メンバーはより自由に歌い表現する場を与えられ、そこで誰がリード役を取るのか、曲のテンポは誰が決めるのかといった音楽作りに必要ないいくつかの要素についての問題を次々と解決していた。それは声の強弱や抑揚を使った音楽表現という非言語的コミュニケーションであり、瞬時にメンバー同士が相互に応答し受容しあう様は、実に見事な音楽づくりであり、音の会話のようであった。集団歌唱という音楽作りの作業が、言葉を必要としない連帯感を生みだし、みんなで声を合わせて歌うことで得られる充足感が集団の凝集性を高め、それが治療関係の強化に繋がっていたのではないかと考えられる。

V まとめ

精神科デイケアにおける依存症グループへの音楽療法では、なじみのある音楽の使用や受動的に参加する鑑賞から活動を開始することで対象者に安心感をもたらした。また、他者の言葉に自分の気持ちを重ねて歌唱する安全感を保障した表現方法を選択することで、メンバーにとって参加しやすい枠組みを提供した。その安心感と安全感を基盤として、グループは一体感や充足感、連帯感を深め、依存症の治療に必要な不可欠な集団の凝集性を非言語的な活動を重ねることで高め、個々のメンバーの日常生活内での健康的な楽しみにもつながっていった。

本論文では音楽の持つ生理的・心理的・社会的な働きを、その日その場の対象者のニーズに合わせて意図的、計画的に使用したことを報告した。その結果、音楽療法は病前から音楽が身近であった依存症グループの治療的活動の一端を担うことが十分に可能であると考えられた。今後もデイケア運営を行っている他職種の専門家と協力、連携しながら、音楽を適切に使用し、治療の有力な手段として音楽療法を役立てていきたい。

終わりにあたり、本研究のためにご指導いただいた医療法人社団地精会金杉クリニック院長の金杉和夫先生、多くの励ましと助言をいただいた根本真奈氏、大塚なつみ氏、岡部みどり氏に心より感謝の意を表したい。また、本稿の執筆を快く許可していただいたクライアントの皆様にも深く感謝したい。

【参考文献】

- Gallagher, L.M. and Steele A.L. (2002) . Music Therapy with Offenders in a Substance Abuse/Mental Illness Treatment Program. Music Therapy Perspectives,20,117-122
- James, M.R. (1988) . Music Therapy and Alcoholism Part I -An Overview of the Addiction. Music Therapy Perspectives, 5, 60-64
- James, M.R. (1988) . Music Therapy and Alcoholism Part II-Treatment Services. Music Therapy Perspectives, 5, 65-68
- Peters, J.S. (2000) . Second Edition Music Therapy An Introduction. Springfield, IL:

Charles C Thomas Publisher, LTD.

アーヴィン・D ヤーロム, ソフィア・ヴィノグラードフ (1991). グループ サイコセラピー—ヤーロムの集団精神療法の手引き—. 川室優訳 金剛出版, 東京.

金杉和夫 (2015). 精神科デイケアの中の音楽療法の意義. 第15回日本外来精神医療学会

齊藤学 (1985). アルコール依存症の精神病理. 金剛出版, 東京.

なだいなだ (1992). 新装版 アルコール中毒 物語風. 五月書房, 東京.

信田さよ子 (2000). 依存症. 文芸春秋, 東京.

村井靖児 (2001). 精神治療における音楽療法をめぐって. 音楽之友社, 東京.

山下晃弘 (2010). 集団歌唱療法を考える～精神科の視点から～. 日本音楽療法学会誌 10巻/1号, 70-75.

注) 本発表は第16回日本音楽療法学会学術大会で口頭発表した「精神科デイケアにおける依存症グループへの音楽療法」(2016年9月17日 於: 仙台国際センター)を加筆・修正したものである。

保育者養成校における「インクルーシブ教育・保育」の理解の必要性とその課題

～T短期大学「障害児援助技術」の学生レポート分析を通して～

前 嶋 元

キーワード：特別支援教育，インクルーシブ教育・保育，保育者養成

1. 問題と目的

日本において2007年4月より従来の特殊教育から特別支援教育へ転換をし、発達障害の子どもたちへの支援も本格的に開始された。しかし、小学校からの支援が中心であり、幼児期からの特別支援教育の推進は依然として遅れている状況にある。発達障害の子どもたちの多くは、保幼小接続に関連する小1プロブレムという環境の変化に対応できない状況で生ずる課題に直面する。このことを考えると失敗体験を繰り返し、自己肯定感がもてなくなる前に、手を打つ必要がある。

国際的な「障害のとらえ方」はWHO（世界保健機関）のICF（国際生活機能分類）である。それによれば、「障害は個人と環境との相互作用により生じる」とされている。障害のある子どもの障害（生活のしづらさ）は、保育の環境（物的、人的など）によって生じるといえる。その点を踏まえて支援の方法を考えていくことと、保育の環境づくりがとても重要であることがわかる。

日本は2013（平成25）年「障害者の権利に関する条約」を批准し、障害のある人もない人も共に暮らせる共生社会の実現に向けて大きな一歩となった。地域社会への参加・包容（インクルージョン）を進めるには子どものころから共に育ち合う経験が何よりも必要である。2014（平成26）年に厚生労働省が開催した「今後の障害児支援の在り方に関する検討会」（座長：柏女霊峰）で

は、障害児支援は「インクルージョンを推進するための後方支援」の役割を担うことが明確化され、①障害のある子どもも原則、一般施策のなかで育つことがあたりまえであること、②インクルージョンを進めるには障害のある子どもやその家族、受け入れる一般施策のスタッフや障害のない子どもたちが安心してできるよう特性に応じた環境調整やかかわり方、集団への働きかけなど専門的支援が必要であることが確認された。

このインクルージョンの実現へ向けた法律として、2016（平成28）年4月には障害者差別解消法（正式名称：「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」）が施行された。「障害を理由とした入園の断りを禁止（差別の禁止）」「均衡を失し、過度な負担がない限り、最大限配慮し園生活が送れるようにすること（合理的配慮）」といった趣旨の内容が示されている。今後、地域の幼稚園、保育所等へ障害のある子どもが入園するケースが増えてくる。そういった点では、これからは、障害のある子への「個に応じた支援」がより一層求められる。一方で、いかにして、個に応じた支援の中身を充実させ、障害のある子の最善の利益につなげていくかは大きな課題でもある。

インクルージョン実現のための保育とはインクルーシブ保育のことである。堀ら（2010）によると障害のあるなしにかかわらず、その子どもたちが幼いころから、「いろいろなこどもがいて当たり前」という保育が取り組まれる必要があり、それがインクルーシブ保育であるされている。さらに、堀（2017）はその意義として①子どもを保育の主体とみること②主体である子ども自身のニーズを尊重すること③多様性を尊重すること④インクルーシブ保育の実践につながる社会環境を創り出すことを挙げている。ここにあげられた保育は障害のある子どものための特別な保育ではなく、障害のある子どもの保育を通して、子ども主体で多様性のある保育等を実現させていき保育全体の質を上げていくものであるととらえることができる。

その際関係機関との連携は欠かせない。厚生労働省「厚生労働白書（平成27年版）」の資料編では「各種子育て支援事業の取り組み」を紹介している。子育て支援には、多種多様な取り組みが紹介されている。「訪問支援」は保健センター（保健師）、「親や子の集う場」は地域子育て支援センター、保健セン

ター、児童館、「預かり」は保育所、その他の入所型児童福祉施設、「相互扶助」は社会福祉協議会などの民間団体が担っている。これら以外にも、貧困、虐待、発達障害などへの対応するには別の専門機関が子育て支援に携わっている。このように多くの機関で、多くの子育て支援がなされている。子どもの最善の利益のために、互いに連携して支援をしていくことはとても重要である。しかし、現実的にはそれぞれの機関が単独で支援をしており、つながりが見られず、重複する内容を別の機関が同じ地域で同じ年齢の子どもと家族に実施していることもまれではない。関係機関が連携して子育て支援をしていくことは、子どもとその家庭を多くの地域の日で見守ることにつながり、早期に、貧困、虐待、発達障害などを発見し、自然な形で、専門的機関へつなぐことができる可能性が考えられる。

鑑・千葉（2006）はソーシャルワーカーと連携により適切に保護者への介入ができたことを報告している。中村（2011）は幼児期から小学校への移行期における支援として、三重県の児童精神病院を主体とした行政を巻き込んで、園と学校を橋渡しする施策を紹介している。

このような関係機関との多職種連携、保護者との連携をすることでインクルーシブ保育・教育が実現していけると考える。

本研究では、そういった経緯も踏まえ、保育者養成校であるT短期大学での科目「障害児援助技術」での授業レポートの分析を通し、「インクルーシブ教育・保育」の理解の必要性とその課題を明らかにする。このことを通して、インクルーシブ教育・保育に関連する専門科目における教育のあり方を示唆を得ることを目的とする。

2. 「障害児援助技術」授業の概要

（1）対象と開講時期 2016年度1年生後期選択科目

（2）授業概要

障害のある子どもと、事例、ビデオ、校外学習等を通して、間接的・直接的

に関わり、「気づき」「知り」「考え」「実践する」ことを通して子どもへの援助の基本を学ぶ。

(3) 学習の目標

- ①様々な障害のある子どもの存在とその生活に気づき、その実態を知る。
- ②保育者としての一人ひとりに応じた障害のある子どもへの関わりを知る。
- ③これらのことを通して、障害のある・なしにかかわらない、子どもとの関わりの基本を考え、援助を実践できる。

(4) 授業スケジュールと内容

- 第1週 ガイダンス、障害とは（発達障害の疑似体験）
- 第2週 子どもの生活体験が遊びにつながる（バービー人形の事例検討）
- 第3週 自分で確かめることの意味（介助演習、事例検討）
- 第4週 声かけの意味（トランス介助、車いす実習）
- 第5週 隣にいることの意味（車いす、アイマスク実習）
- 第6週 モグモグ、ゴックンの意味（食事介助実習）
- 第7週 どんな障害があってもアレンジでいろいろな遊びができる（スライド）
- 第8週 障害のある子どもの保育現場（児童発達支援（重症心身障害）を知る①
（概要説明、ビデオ視聴）
- 第9週 障害のある子どもの保育現場（児童発達支援（重症心身障害）を知る②
（施設職員講話）
- 第10週 障害のある子どもの保育現場（児童発達支援（重症心身障害）を知る③（施設見学）

第11週 障害のある子どもの保育現場（児童発達支援（重症心身障害）を知る④

（施設見学の振り返り・まとめ）

第12週 障害のある子どもの支援の方法を知る①

（障害児者の福祉イベントの概要・作品展鑑賞）

第13週 障害のある子どもの支援の方法を知る②

（障害児者の福祉イベント舞台発表と買い物サポート）

第14週 障害のある子どもの支援の方法を知る③（障害児者の福祉イベントの振り返り）

第15週 まとめ（子どもの援助の基本）

※授業は全15回であるが、第15回目は最終課題レポート提出とまとめの時間（グループワーク）であったため分析の対象から除いた。

（５）主要使用テキスト

テキスト：紙透雅子編著（2016）『保育の道をめざす人へのアドバイス—養成校での学びから就職活動まで—〔改訂版〕』みらい

3. 研究の方法

1) 研究の対象

（１）T短期大学保育士・幼稚園教諭養成課程 1年後期 選択科目「障害児援助技術」 受講学生 9名

※レポート提出受講生全員から、書面にて研究や啓発活動を目的に、レポートおよび各回の振り返りシートの使用の承諾をもらった。

（２）性別：女9名

（３）履修状況：全員が1年前期に「障害児保育（保育士必修）」を履修済。

2) 分析の対象

最終課題レポートを主に分析の対象とし、必要に応じて各回の振り返りシートを参考資料とした。

課題 各回の振り返りシートを参考に以下の点について論述しなさい。

- ①授業を通して学べたこと、学べなかったこと
- ②幼稚園、保育所等で障害のある子が生き生きと園生活を送るために必要だと思うこと（配慮事項等）

3) 分析の項目と手順

- (1) 課題①については科目の学習の目標ごとに分類整理し、達成度を分析した。
- (2) 課題②については表1のインクルーシブ教育・保育評価指標をもとに分類し、学生のインクルーシブ教育・保育の理解度を評価した。なお、この指標は、韓ら（2015）のインクルーシブ教育評価指標（IEAI）とそれをもとに三木（2017）が作成したインクルーシブ保育評価指標を参考に筆者が作成したものである。

表1 インクルーシブ教育・保育評価指標

領 域	指 標	定 義
1. 権利の保障	①保育権の保障	入園や進級などにおける保育を受ける権利の保障
	②活動の保障	保育活動の時間・場所に参加することができるような機会の保障
	③公平性の保障 (機会の平等)	保育における活動全般に対して参画する機会を平等にすること

2. 人的・物的環境整備	① 保育環境の改善	園内環境のバリアフリー化や支援員の効果的な配置等，子どもの活動環境の整備
	② 保育者の専門性向上	多様なニーズに的確に応えるための専門性及び園内組織や地域社会の中で連携を図る際の中心となるべき保育者の専門性の向上
	③ 共に学ぶ場の設定	インクルーシブ保育・教育の基本となる障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ場の設計・設置
	④ 多職種及び保護者との連携	医療・保健・福祉・労働等の専門家及び保護者との連携協力
3. 教育課程および保育内容の改善	① 心身の自立性向上	障害のある子の自立を促すような教育課程や保育活動の改善
	② 地域社会への参加促進	障害のある子どもが地域社会で生きていくために必要な能力を養うことができるような教育課程や保育内容の改善
	③ 障害理解の促進	障害について正しく理解することができるような教育・保育活動の実施
	④ インクルーシブ社会構築のためのリーダー育成	共生社会をリードしていく人材の育成のためのリーダーシップ教育に関する取り組み

引用元：三木美香（2017）「インクルーシブ保育の課題と展望」名須川知子・大方美香監修 伊丹昌一編著『インクルーシブ保育論』ミネルヴァ書房，pp.150－151と韓昌完・矢野夏樹・小原愛・奥住秀之（2015）「インクルーシブ教育評価指標（IEAI）の開発と日本の法令・制度政策の分析」『Human Services Asian Journal of Human Services.』8，p.70を参考に筆者が作成

4. 結果

(1) 学習目標の達成度

レポート課題①の部分について学習目標の項目で整理すると表2の通りとなった。

表2 学習目標の達成度

学習目標	学べたこと	学べなかったこと
①様々な障害のある子どもの存在とその生活に気づき、その実態を知る。	a：車イスを実際に体験してみると、想像以上に揺れたり、持ちあげられた時の不安が大きかった。しかし、今からの動作などの声かけをよくすることで、軽減された。さらに、少しの段さでも車イスが動かなくなってしまうたりと道を選ぶことの重要さに気づくことが出来た。この他にも食べ物を食べる時に、ゼリー状にしてむせないようにしたり一度すりつぶすなどの工夫があった。 b：車椅子体験では、介護する側とされる側両方を体験し、介護する側は押して歩く際に衝撃を与えない様に工夫することや不安を与えないように声かけをすることが大切だということを学びました。 e：学外ではA施設へ施設見学に行ったり、Nイベントに参加したりして、障害児者と実際にコミュニケーションのとり方や施設の雰囲気を実際に肌で感じ、施設の実情やあり方を学ぶこともできた。……施設見学では、実際に障害を持つ方とどう関わっているのか、施設内の設備が通所する障害者の方を一番に考えたつくりになっていることが分かり、ノーマライゼーションの実施をいちから見ることができ……	e：職員の方がどのような気持ちで日々障害を持つ方と接しているのか、聞くタイミングを失ってしまったために学べなかった。今後、障害を持つ方と関わる機会を自分から進んで見つけ、絶対逃さないようにしたい。 h：知的障がいのことを少し学びたかった。

②保育者としての一人ひとりに応じた障害のある子どもへの関わりを知る。

b：ビデオ視聴を通して、障害の子どもを持つ母親の気持ちを共有して共に支え合っていくことで問題が1つずつ解決に向かっていくということが分かりました。

c：障害のある人が何を不自由に思い、不安だと感じているのかを声かけの仕方や、車イスの援助の仕方などを通して知ることが出来ました。

d：できないことや苦手なことがあっても、それにはその人たちの理由があって、互いに知ろうとしなければいけないのだと感じた。車イスや食事の介助では、特にそう感じた。

e：学内では食事介助や車いす介助、車いすに一人で乗ることを実践したり、様々なDVD資料を見たりして、実際の介助の方法やその際注意することを学ぶことができた。

f：、特に勉強になったと思うのは、車イス演習。この授業無しのまま現場で補助をする場面にそうぐうしていたら、きっと乗っている方を不安な気持ちにさせてしまっていただろう。自分が座る、誰かを運ぶ、イスを移動する・持ち上げるなど、様々な立場に立って経験したことにより、援助のスキルを確実にあげることができたと感じる。

g：障害の重さに応じた適切な対応や配慮が必要であること、ボランティアや施設見学をして、実際に体験したり、活動や職員の方の援助を見学したりして、どのような関わり、援助が求められているかについて学ぶことができました。

h：どのような障がいを持った人と接したら良いのかを理解することができた。車椅子を押してみたり、乗ってみたりして、押すスピードや乗っている人が不安

b：もっと自閉症や障害のことを学んだり関わりを通じて信頼関係や気持ちに寄り添えるようになりたいと思いました。

c：視覚や聴覚に障害のある人に関する援助の仕方をもっと学びたいと思いました。授業で行なった体験（目をつぶったまま食事をしたり座ったりしたこと）以外にも、歩道を歩く時や公共の場で、障害のある人が安心が出来るような援助の仕方を学びたいと思いました。

d：LDやADHDなどの体験ができなかったことは少し残念であった。せっかくだったのでもっと学びたかったと感じる。

e：自閉症などの発達障害や知的障害、精神障害を持つ子どもたちの保育の仕方や、関わり方が学べなかったことは心残りに

	にならない工夫をしなければいけないことを改めて理解することができた。 i：車イスを使って降りる時には、利用している人が安心できるような声かけや、後ろ向きになって降りること、肢体不自由などで自分で動けない人でもトランポリンなどを使い普段できない動きをすることが大事であることを学ぶことができました。	なってしまった。 g：小学校の特別支援学級に通えるような軽度の障害のある子について少し学びたかったです。自閉症や知的障害など保育者として関わる可能性のある子どもとの接し方やその実態を知りたかったです。 i：他の障害（肢体不自由以外）を持った人と実際にどうやって関わっていくかということです。しかし、実際にどう関わるかは、実際に経験しないとわからないのかなと思いました。
③これらのことを通して、障害のある・なしにかかわらない、子どもとの関わりの基本を考え、援助を實踐できる。	c：学んだことを園（施設）に行き、より深い記憶として残り、実際に車イスを押しながら利用者の方や職員の方とコミュニケーションをとるなど、実践することが出来ました。 d：施設のボランティアに参加して利用者と職員の方の関わりを観察する中で、身体が上手く動かせなくてもイベントに参加し、楽しむことができるのだと実感した。身体の不自由と聞くと楽しめることも減ってしまうというイメージが強かったので、少し手伝うだけで多くの笑顔が増えるということに気づけたことは、私の中で世界が大きく広がった瞬間だと思う。	

e：授業で初めて車イスを押した時は思ったより重かったので驚きました。車イスでスロープをのぼる，階段を持ち上げておろすなど様々な体験をしてみて，危険な時，手足をとっさに出して身を守ることができない肢体不自由者の方にとって私たちが毎日何気なくしている生活の中に，多くの不安を抱えていることに気づきました。特に自分で話すことができない人にとっては「動かしますね，持ち上げますね」などの声かけをするということが大切であると学びました。授業で学ぶ中で，「障害の有無に関わらず，それぞれの違いを認め合う」ということは，これからの保育者として働く自分にとって一番大切なことではないかと思いました。

h：映画を見たときに「障がいをもっているからこんな行動をしてしまう」という障がいという言葉に縛られてはいけないことも改めて感じる事ができた。どんな障がいをもっていて，どのようにしたらその子個人が，のびのびと過ごして生活できるのかを考えなければならないことを理解する。学ぶことができた。

i：援助者も楽しんで行うことも大事。

(2) インクルーシブ教育・保育の理解度

レポート課題②の部分について，インクルーシブ教育・保育評価指標をもとに整理すると表3の通りとなった。

表3. インクルーシブ教育・保育の理解度

領域	指標	記述
1. 権利の保障	①保育権の保障	a：障害のある子が、普通の幼稚園や保育園に通うことは、いくつかの配慮が必要だが良いことだと考える。卒園しても、障害のある人はいるし、障がい者を身近に感じることは誰にとってもプラスになると思う。
	②活動の保障	a：全部同じ活動をすることは難しいため、少し活動を簡単にしたりしたい。また、やりたくない活動をむりにやらせるのではなく見ていても楽しくて、やってみたいと思えるような遊びを考えたい。 b：障害がある、ないで区別するのではなく「その子ができることを考えてあげたり、周りのお友達に「〇〇さんはこれが苦手だから一緒に手伝ってあげて？」と声かけをしてあげて周りに上手く溶け込めるように配慮してあげる。
	③公平性の保障 (機会の平等)	d：できないことも苦手なこともあるのを理解するまではいいが、「ならばやらなくてもいい」と機会をうばうことは避けなくてはいけない。
2. 人的・物的環境整備	①保育環境の改善	a：配慮としては、車イスでも生活できるような作りにしたり様々なことができると思う c：できない所を考慮し、例えば「一緒に楽器を使って演奏しましょう」となった時に車椅子で歩くことができず歌うこともできない子がいたとしてもなるべく軽い楽器を持たせたり持ちやすいように工夫を凝らしてあげることも重要ではないかと思いました。

	f：「他の子達と同じことをできるようにさせなきゃ」という考えは、持たず、「活動をしていく中で、こんなことができるようになった！」など、その子自身の成長過程を捉え、支援していくべきだと思う。 g：うまくできない時はどうすれば良いか、みんなと同じ活動をする（その子い今一番必要なことをさせる）よう、誘導するなど今やるべきこと（強せいはしないこと）を絵カードやシールなどにして気持ち良く次の活動へ移れるようにすると工夫もできると思います。 h：障がいを持った子どもが何が得意、何だったら自分自身を表現できるのか理解し、保育施設に置く。（絵描く所etc）そして、なるべく注意はせず（やってはいけないことは勿論注意する）、その子ども自身が思うまま自分自身を発揮できるような環境づくりが重要だと思う。
②保育者の専門性 向上	c：障害のある子どもと健常児が共に生活することの出来る「統合保育」を目指して、保育者がもっと障害のある子どものための援助の仕方について、学んでおくことで未然に事故などを防ぐことが出来ると思いました。 d：一番必要だと思う配慮は、関わる大人たちの態度だと思う。子どもは周囲の大人をよく観察して真似るので、上手くコミュニケーションがとれなかったり、すぐに反応がなかったりしても、諦めず感情的にならないことが大切なのではないかと考える。この気持ちを保育者が態度で示し、親にも発信していけば、全員

	が笑いあえる幼稚園（保育園）になれると思う。 f：保育者自身が障害のある子のことを理解してあげ、受け入れることが大切だと思う。悪い部分や問題行動ばかりを重視するのではなく、その子の本質を見定める必要がある。 g：障害のある子にとって自分の気持ちをうまく伝えるということが困難なことがあったり、いきなり暴れ出したり、自傷行為をしたりと様々な問題もあると思うので、なぜそうするのか、何を伝えたいのか、障害について正しい知識を身に付け、その子どもを理解しようと寄り添うことで子どもの問題行動が減り、安定した楽しい園生活が送れるのではないかと考えます。また、こうした関わりを通して保育者と子どもの間に信頼関係が生まれると思います。
③共に学ぶ場の設定	e：それぞれの障害についての知識と対応の仕方をしっかりと理解した上で、健全な子と一緒に様々な経験を積んで、充実感や満足感を味わせることが必要だと思う。保育者の意識や関わり方で子どもは左右されやすいので、それをふまえた上でノーマライゼーションの考えがよく反映された保育のできる環境づくりも必要だと思う。 g：私が一番大切だと思うのは、特別扱いしないことです。この子は少し気になるから、できないことが多いからといった保育者の勝手な理由で付きっきりでいたり、手伝わなくても良いところまで手伝ったりと、その子ばかりに目が行き、

	他の子どもに影響を与えると思うからです。保育者の役割は、受けもったクラスの全員が楽しく園生活を送れるようにするということであると考えているので、手伝うべきか見守るべきかを見極めていくことが大切だと思います。障害のある子どもが楽しむためには友達との関わりが絶対必要です。遊んだり、食事をしたり、助け合ったりを楽しんでできる環境を構成することで、より多くの関わりがもてると思います。 i：できること、できないことを把握して、その子にあった方法で生活できるようにしたり、障害のある子と健常児の子と関わりを持つ生活できるに障害のある子についてできないことだったり、苦手に行っていることなどをクラスの子に教えて、他の子にできないことを手伝ってもらったり、教えもらいながら行い、同じような生活をできるだけさせてクラスの子と生き生き園生活を送ってもらいたいと思いました。
④多職種及び保護者との連携	a：子どもだけでなく親への対応が大切なことが分かった。私はみかただということを伝え、悩みを一緒に考えていくことが大切だと思う。 c：保育者がその子にどのような援助が必要なのか、自分で出来ることは何かなどを保護者と連携、相談をしながら、細かく記録をし、その子の発達に合う保育を編成していくことが必要だと思いました。 g：こうした工夫(絵カードの活用など)は家庭での連携が必要であると考えます。

		家でできたことが園でできる，園でできたことが家でできるといった反復的な繰り返しをすることで褒められたり，できたりする喜びを知り，園生活がもっと充実したものになるのではないかと思います。 i：保育者がその障害をよくしり，園児の様子などを見て，援助，指導していったりする。
3. 教育課程 および保育内 容の改善	①心身の自立性 向上	d：我慢しなくてはいけないことを障害があるから仕方ないと判断したり，足が上手く動かせないからかけっこは不参加にしたりするのではなく，我慢させることは我慢させ，走らずゆっくり歩いて参加するというようなことが本当の配慮であると考える。
	②地域社会への 参加促進	－
	③障害理解の促進	b：障害に対する偏見を持ってしまうことは仕方がないことかもしれないが，保育者などがみんなにだってできないことがあるのと同じであるから助け合いができるように促すことが必要だと思いました。マイナスがあることはみんな同じだということを伝えることが重要ではないかと思いました。 c：園の子ども達や保護者の方々に，その子を知ってもらうことが大切だと思いました。その子がどんな子なのか，何が好きで，何が嫌いで，何が得意で，何が苦手なのかなど，具体的に色々なことを知ってもらうことです。
	④インクルーシブ 社会構築のための リーダー育成	－

5. まとめと考察

(1) 学習目標について

障害のある子どもの保育について学ぶために、事例、ビデオ、校外学習等を通して、間接的・直接的に関わり、「気づき」「知り」「考え」「実践する」ことを通して子どもへの援助の基本を学ぶことを目指してきた。障害のある子どもの保育は、すべての子どもの保育にとって大切であり、その特性からインクルーシブ教育・保育を学ぶということばで置き換えることもできる。そのためには、徳田らの障害理解教育の柱を参考に、「気づき」「知り」「考え」「実践する」が大切であるとの観点から授業を進めてきた。表2の結果を見ると、「気づき」、「知り」、「考え」、「実践する」ことは一通りできたものの、「気づき」が中心であったことが伺える。また、肢体不自由を中心に学習したこともあり、すべての障害については網羅できなかった点については学生の学べなかったことでも記載されている。当然のことではあるが、多様な障害について、気づくこと、さらに、「知り」、「考えて」、「実践する」まで到達するには1授業のみでは困難であると考え。ただ、このような学習が必要であり、さらなる学習の必要性の認識が広がったととらえれば、一定の成果をあげたといえる。今後のインクルーシブ教育・保育の理解に向けた授業展開の示唆を得られただろう。ただし、必修の障害児保育を先行履修した上で、さらに専門的な学習をしたい学生を対象にした選択科目としての授業であることは留意しなくてはならない。

(2) インクルーシブ教育・保育の理解について

本授業ではインクルーシブ教育・保育ということばは、意識的に使用していない。しかし、特別支援教育および障害児保育が特別な子どものための特別な教育・保育ではないということを授業の柱にしながら、さまざまな体験を通して実施してきた。このことによって、表3に示すように、インクルーシブ教育・保育への理解がふかまったことが伺える。一方で、福祉のイベントへのボランティア参加は地域社会への参加の促進の理解を意図して行だったが、そのことに気づいた学生はいなかった。また、子ども同士の学び合い育ちあいについ

て講義では触れていたが、それらに関連する項目で、学び合い育ち合いが将来のインクルーシブ社会構築のリーダー養成につながることでであると理解した学生もいなかった。表3の「3. 教育課程および保育内容の改善 ②地域社会への参加促進および④インクルーシブ社会構築のためのリーダー育成」などは特に意識的に教育していかないと理解につながらない部分があることが明らかとなった。選択科目であり、一定の意識のある学生であっても、理解の深まりにつながらない部分があることは裏を返せば、必修科目である場合、さらにその要素は大きくなる可能性が考えられる。しかし、理解のために、「気づき」「知り」「考え」「実践する」という学習方法は、障害が身近でない学生にとって、理解の手助けになることは示唆された。

6. 今後の課題

今後はあらかじめプログラミングをしっかりとこない、必修科目での実践をして評価していくことが求められる。特別支援教育、障害児保育関連の科目だけではなく、カリキュラムの連続性と十分な時間の確保のために、その他の科目の教員との連携協働、保育現場との連携・協働も必要となってくるだろう。

【引用・参考文献】

- 堀智晴・橋本好市編著（2010）『障害児保育の理論と実践—インクルーシブ保育の実現に向けて』ミネルヴァ書房。
- 鑑さやか・千葉千恵美（2006）、「社会福祉実践における保育士の役割と課題—子育て支援に関する相談援助内容の多様化から—」『保健福祉学研究』4，pp.27－38。
- 韓昌完・矢野夏樹・小原愛・奥住秀之（2015）「インクルーシブ教育評価指標（IEAI）の開発と日本の法令・制度政策の分析」『Human Services Asian Journal of Human Services.』8，p.70。
- 中村みゆき（2011）、「途切れない支援を三重県の市町で実現する—保育所・幼稚園での早期支援と移行」『LD研究』20（1），pp.20－23。
- 厚生労働省「厚生労働白書（平成27年版）」資料編，p.179。
（<http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/15-2/dl/08.pdf>）
- 前嶋元・梶原隆之（2013）、「特別支援教育充実へ向けた保幼小連携におけるスクールソ

ーシャルワーカーの活用の意義と課題—A市のスクールソーシャルワーカーおよび行政担当者へのインタビュー調査を通して—」『文京学院大学人間学部紀要』(15), pp. 199-214.

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—B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—」『東京立正短期大学紀要』(43・44), pp.283-290.

前嶋元(2017)「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—」『東京立正短期大学紀要』(45), pp.70-80.

日本相談支援専門員協会(2016)『障害のある子の支援計画作成事例集—発達を支える障害児支援利用計画と個別支援計画—』中央法規出版.

三木美香(2017)「インクルーシブ保育の課題と展望」名須川知子・大方美香監修 伊丹昌一編著『インクルーシブ保育論』ミネルヴァ書房, pp.150-151.

小川英彦編著(2017)『基礎から学ぶ障害児保育』ミネルヴァ書房.

〔付記〕本研究において、学外授業を受け入れて下さいました施設関係者の皆様には多大なるご協力をいただきました。ここに感謝申しあげます。

子どもはどのように親族の関係性を理解するのか

三 國 隆 子

本研究の目的

子どもは日々様々な関係性の中で成長している。その中でも、子どもにとって身近な親族関係を取りあげ、子どもがどのようにその関係性を理解しているかを明らかにする。親族関係を取り上げる理由は、子どもにとって身近な関係性理解の発達を研究することによって、それが一般的な関係性理解の研究にもつながるものと考えからである。

親族関係をあらわす親族名称は誰を起点にするかによって異なる。例えば、自分の「お父さん」から見たら自分は「息子」あるいは「娘」であるが、自分の「おじいさん」から見たら自分は「孫」であるというように、同じ人物であっても親族の誰から見るかによってその人の親族名称は異なってくる。さらに日本においては、その場にいる年少者からみた親族名称で相手と呼ぶことが多い。例えば、子どもがいる家庭では、妻が夫に対して「パパ」「お父さん」と呼んだり、夫が妻に対して「ママ」「お母さん」と呼んだりする場面が多くみられる。このことについて、鈴木（1973）は、2つの法則が存在することを示している。①日本の家族内で、目上の者が目下の者に直接話しかける時は、家族の最年少者の立場から、その相手を見た親族名称を使って呼びかけることができる。②目上の者が目下の者を相手として話す時、話の中で目上が言及する人物が、相手より目上の親族である場合に、話し手はこの人物を自分の立場から直接とらえないで、相手つまり目下の立場から言語的に把握する。以上の2点である。

しかし、夫婦がお互いを「お父さん」「お母さん」あるいは「パパ」「ママ」と呼び合うのは、子どもが目の前にいるときだけにとどまらない。子どもがい

ない場面においても、夫婦がお互いを子ども中心の呼び名で呼び合う光景はよくみられることである（三國，2006）。日本において、子どもが目の前にいるかないかに関わらず、夫婦がお互いを子どもからみた親役割の呼び名で呼び合うことは、自然なこととしてとらえられているが、子どもをもつ夫婦を対象にした調査によれば、呼び名に対して明らかな性差がみられた。男性は妻から親役割の呼び名である「お父さん」や「パパ」と呼ばれたいと思う割合が高く、一方女性は夫から親役割の呼び名である「お母さん」や「ママ」と呼ばれるよりも、自分自身の名前で呼ばれたいと思う割合が高い（三國，2006）という結果が得られている。どのような呼び名で呼ばれたいか、という呼び名に対する「選好」には、その人の持つジェンダー観が関わってくる（清水，2003）と考えられる。

このように、日本において親族名称と親族呼称が必ずしも一致しないという現象がある。親族という身近でありながらそれでいて複雑な親族の関係を幼児期から児童期の子どもは、どのように理解していくのだろうか。

本研究で検証したいことは、以下の2点である。

1. 子どもにとって理解が難しい親族関係はあるのか。つまり、様々な親族関係の中で、幼少のころから理解している関係性と、年齢が進むことによって理解が進む関係性はあるのか。
2. 子どもが親族の関係を理解する時に、課題における関係性の与え方が理解に影響するのか。

幼児・児童期において、子どもが関係性の概念をどのように構築していくのか、その手がかりとして親族関係を取り上げ、以上の2点を検証し発達の視点から検討することを本調査の目的とする。

調査対象児

東京都T幼稚園24名、T小学校83名（全107名）

年中・年長児24名（男児12名、女児12名）

1・2年生29名（男子16名、女子13名）

3・4年生30名（男子17名、女子13名）

5・6年生24名（男子13名，女子11名）

調査課題と調査方法

課題を設定するにあたり，次の2点を考慮した。

- ① 親族関係にはいくつかのタイプがあるため，本研究では大きく3つのタイプに分類した。
横の関係（兄弟，姉妹，いとこ），縦の関係（お父さん・お母さん，息子・娘，おじいさん・おばあさん，孫），斜めの関係（おじさん・おばさん，おい・めい）の3つである。この3つのタイプを基本として，その組み合わせ（たとえば縦×横の関係：お父さんのお兄さんはおじさん）から課題を設定した。
- ② 調査結果に性差が生じることを考慮し，男子には男系，女子には女系の親族関係課題に限定した。

課題1：親族名称についての知識を問う課題

男子版の名称（お兄さん，弟，おじいさん，おじさん，いとこ，おい），女子版の名称（お姉さん，妹，おばあさん，おばさん，いとこ，めい）について，「知っている」か「知らない」か，口頭で知識の有無を尋ねた。

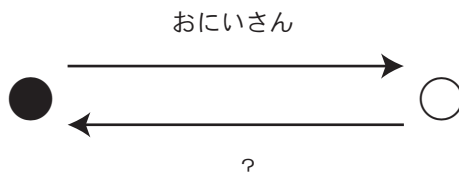
課題2：二方向の親族関係の逆の関係を問う課題

2人の人物の1つの親族関係を提示し，その逆の関係を問う課題。人形●からみた人形○の親族関係を提示し，逆からみた親族関係を問う。

- （1）横の関係：お兄さんと弟（男子版）・お姉さんと妹（女子版）
- （2）縦の関係：おじいさんと孫（男子版）・おばあさんと孫（女子版）
- （3）斜めの関係：いとこ同士
- （4）縦の関係：お父さんと息子（男子版）・お母さんと娘（女子版）

親族関係を表す図（シートに親族関係を指し示す矢印を貼り付け，人を表す人形を置いたもの）を見せながら以下のように尋ねた。その一例を示す。

「この人（人形○）はこの人（人形●）の『おにいさん』です。ではこの人（人形●）はこの人（人形○）のなんですか。」（女子の場合は『おねえさん』）男子版「おとうと」、女子版「いもうと」が答えになる課題。



課題3：2つの親族関係の合成課題

3人の人物のうち2つの関係を与え、3つ目の関係を問う課題。

- (1) 横×横の関係：お兄さんのお兄さんはお兄さん（男子版）・お姉さんのお姉さんはお姉さん（女子版）
- (2) 縦×縦の関係：お父さんのお父さんはおじいさん（男子版）・お母さんのお母さんはおばあさん（女子版）
- (3) 縦×横の関係：お父さんのお兄さんはおじさん（男子版），お母さんのお姉さんはおばさん（女子版）
- (4) 斜め×縦の関係：おじさんの息子はいとこ（男子版）・おばさんの娘はいとこ（女子版）

親族関係を理解する際に、図の手助けや関係の与え方が理解に影響するかどうかを明らかにするために、A、B、C 3つのバージョンを設けた。

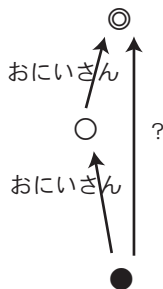
Aバージョン：矢印が一方方向であり、上に年上、下に年下がくるように位置づけた図。

Bバージョン：矢印が一方方向であるが、上に年上、下に年下がくるように位置づけていない図。

Cバージョン：Bバージョンの中の1つの関係を逆の関係にした図。

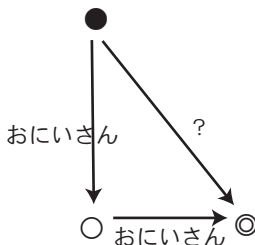
親族関係を表す図（シートに親族関係を指し示す矢印を貼り付け、人を表す人形を置いたもの）を見せながら以下のように尋ねた。その一例を示す。関係の合成課題を以下の3つの順に提示する。『おにいさん』が答えになる課題（女子版は『おねえさん』）。

- ①「この人（○）は、この人（●）のおにいさんです」
- ②「この人（◎）は、この人（○）のおにいさんです」「○は◎のおとうとです（Cバージョン）」
- ③「ではこの人（◎）はこの人（●）のなんですか」



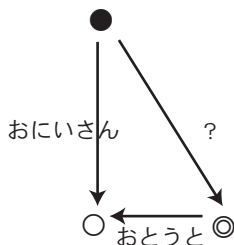
Aバージョン
矢印が一方向

上に年上，下に年下の
位置づけ



Bバージョン
矢印が一方向

上に年上，下に年下の
位置づけでない



Cバージョン
矢印が一方向でない

Bバージョンの
1つの関係が逆

調査結果

1) 親族名称の知識

横の関係：お兄さん・弟・いとこ（男子版），お姉さん・妹・いとこ（女子版）や縦の関係：おじいさん（男子版），おばあさん（女子版），斜めの関係：おじさん（男子版），おばさん（女子版）については小学生の90%以上が知っており，幼稚園児では70%以上が知っていた。斜めの関係の中では，「おい（男子版）・めい（女子版）」については，幼稚園児で8.3%，1・2年生で6.8%，3・4年生で13.3%，5・6年生で37.5%が知っていた（表1参照）。「おい」「めい」という言葉は，子どもの普段の生活の中で耳にする事があまりないことが予想される。年少のため，その子の「おい」や「めい」がまだいないのが普通である。そのことが結果に影響したと考えられる。

表1 親族名称知識 理解率

(%)

学年	1 お兄さん・お姉さん	2 弟・妹	3 お祖父さん・お祖母さん	4 おじさん・おばさん	5 いとこ	6 おい・めい
年中・年長児(24名)	83.3	83.3	79.1	70.8	75.0	8.3
1・2年生(29名)	96.5	96.5	100	100	93.1	6.8
3・4年生(30名)	96.6	100	100	100	100	13.3
5・6年生(24名)	100	100	100	100	100	37.5
全(107名)	94.3	95.3	95.3	85.9	92.5	15.8

2) 二方向の親族関係の逆の関係を問う課題

兄弟姉妹の関係課題では、理解率が課題2の中で、幼稚園児・小学生合わせて一番高い結果となった(表2参照)。兄弟姉妹がいる子や一人っ子の子など、被験児の兄弟構成は様々であろうが、一人っ子であっても普通の友だちとの会話から「〇〇くんのお兄ちゃん」「〇〇ちゃんの妹」など、兄弟姉妹の関係性について触れる機会が日常多くあることが予想される。その影響か、兄弟姉妹の二方向の関係課題については、幼稚園児の33.3%、1・2年生の79.3%、3・4年生の86.6%、5・6年生の100%が理解していた。

祖父母と孫の関係課題は、「おじいさん」(男子版)「おばあさん」(女子版)からみたら、もう1つの関係性は「孫」である、という関係性を問う課題である。1・2年生の20.6%、3・4年生の50.0%、5・6年生の87.5%が理解していた(表2参照)。

いとこ同士の関係課題は、「いとこ」からみたらもう一方も「いとこ」である、という関係性を問う課題である。幼稚園児の20.8%、1・2年生の20.6%、3・4年生の86.9%、5・6年生の79.1%が理解していた。課題1の親族関係の知識の結果(表1参照)と見比べてみると、「いとこ」という言葉は幼児期から75%以上の子どもが知っている親族名称であるが、二方向の関係性として「いとこ」をとらえる場合、3・4年生を境に大きく理解が深まる傾向がみられた。

父親と息子・母親と娘の関係課題では、「お父さん」からみたらもう一方は「息子」(男子版)であり、「お母さん」からみたらもう一方は「娘」(女子版)である、という関係性を問う課題である。1・2年生の3.4%、3・4年生の43.3%、5・6年生の58.3%が理解していた。4つの課題の中で一番低い理解

率であったが、この結果に「息子」「娘」だけでなく、「子ども」という回答を含めると、幼稚園児の12.5%、1・2年生の55.1%、3・4年生の80.0%、5・6年生の95.8%が理解しており、大幅に理解率が上がっている。祖父母と孫の関係性の課題と同様に、子どもがまだ経験していない父親、母親の立場に立って、もう一方への関係性をとらえる必要がある。「息子」「娘」という回答は少なかったが、「子ども」を含めると理解率が上がったことから、父親や母親からみたらもう一方はその「子ども」であるという親子関係は理解できていることが伺える。しかし、親の視点に立つと、男の子であれば「息子」、女の子であれば「娘」という関係性を理解することは難しくなる傾向がみられた。また、3・4年生を境に理解が大きく深まる傾向もみられた。

以上、4つの二方向の親族関係課題では、まず子どもは、縦の関係よりも斜めの関係を先に幼児期から理解するようになることと、3・4年生を境に理解が深まっていく傾向が明らかになった。

表2 二方向の親族関係課題 理解率 (%)

学年	1	2	3	4	
	兄⇨弟 姉⇨妹	祖父⇨孫 祖母⇨孫	いとこ⇨いとこ	父⇨息子 母⇨娘	父⇨息子 母⇨娘(「子ども」含む)
年中・年長児(24名)	33.3	0	20.8	0	12.5
1・2年生(29名)	79.3	20.6	20.6	3.4	55.1
3・4年生(30名)	86.6	50.0	86.9	43.3	80.0
5・6年生(24名)	100	87.5	79.1	58.3	95.8
全(107名)	75.7	39.2	46.7	26.1	61.6

3) 2つの親族関係の合成課題

幼稚園児は、「お兄さんのお兄さんはお兄さん」(男子版)・「お姉さんのお姉さんはお姉さん」(女子版)といった横×横の関係と、「お父さんのお父さんはおじいさん」(男子版)・「お母さんのお母さんはおばあさん」(女子版)といった縦×縦の関係のように、同じ親族名称を合成した課題を理解していたが、「お父さんのお兄さんはおじいさん」「お母さんのお姉さんはおばあさん」といった縦×横の関係と、「おじいさんの息子はいとこ」「おばあさんの娘はいとこ」といった斜め×横の関係のように、異なる親族名称の合成課題ではまだ理解が難しい

表3 親族関係の合成課題 理解率

学年	Aバージョン				Bバージョン				Cバージョン				(%)
	1(横×横)	2(縦×縦)	3(縦×横)	4(斜め×縦)	1(横×横)	2(縦×縦)	3(縦×横)	4(斜め×縦)	1(横×横)	2(縦×縦)	3(縦×横)	4(斜め×縦)	
	お兄ちゃん-お兄さん おばさん-おばさん お兄さん-お兄さん	お父さん-お父さん お母さん-お母さん お兄さん-お兄さん	お父さん-お兄さん お母さん-お兄さん お兄さん-お兄さん	お兄さん-お兄さん おばさん-お兄さん お兄さん-お兄さん	お兄さん-お兄さん お父さん-お父さん お母さん-お母さん	お父さん-お父さん お母さん-お母さん お兄さん-お兄さん	お父さん-お兄さん お母さん-お兄さん お兄さん-お兄さん	お兄さん-お兄さん おばさん-お兄さん お兄さん-お兄さん	お兄さん-お兄さん お父さん-お父さん お母さん-お母さん	お父さん-お父さん お母さん-お母さん お兄さん-お兄さん	お父さん-お兄さん お母さん-お兄さん お兄さん-お兄さん	お兄さん-お兄さん おばさん-お兄さん お兄さん-お兄さん	
年中・年長児(24名)	37.5	8.3	0	0	29.1	4.1	0	0	16.6	0	0	0	
1・2年生(29名)	31.0	20.6	0	0	34.4	6.8	0	3.4	10.3	0	0	3.4	
3・4年生(30名)	60.0	53.3	40.0	20.0	63.3	53.3	23.3	20.0	53.3	30.0	46.6	10.0	
5・6年生(24名)	87.5	91.6	62.5	54.1	87.5	75.0	70.8	45.8	75.0	75.0	58.3	33.3	
全(107名)	53.2	42.9	25.2	17.7	53.2	34.5	22.4	16.8	38.3	25.2	26.1	11.2	

という結果がみられた(表3参照)。

横×横の関係では幼稚園児の37.7%(Aバージョン)、29.1%(Bバージョン)、16.1%(Cバージョン)が理解しており、縦×縦の関係では幼稚園児の8.3%(Aバージョン)、4.1%(Bバージョン)が理解していた。3つのバージョンの中でAバージョンからCバージョンにかけて理解率が低下するという結果が得られた。このことから、幼児期においては親族関係を理解する際に、課題の関係の与え方や図の助けが影響を与えていることが明らかになった。

小学生では、1・2年生では幼稚園児と同様に、異なる親族名称よりも、同じ親族名称を重ねた親族関係の方が理解を示していた。

親族名称の合成課題においても、3・4年生から理解率が高くなることから、この年齢を境に親族関係の理解が発達する傾向がみられた。3・4年生と5・6年生は同様に、(縦×横)の課題を除き、AバージョンからCバージョンにかけて理解率が低下しており、幼児期と同様に児童期においても親族関係を理解する上で、図の助けや関係の与え方が理解に影響することが明らかになった。

まとめ

幼児期・児童期の子どもが、自分自身を始点として、自分の「お兄ちゃん」「弟」「おじいちゃん」「お父さん」「おじさん」というように、自分と1対1の関係性で親族をとらえることは日常的に行われていることであろう。今回の課題では、「お兄ちゃん

ん」からみたらもう一方は「弟」である（男子版）、「お母さん」からみたらもう一方は「娘」である（女子版）というように、いったん自分の視点を離れ、普段経験していない立場から関係をとらえる、さらにはその関係性が合成され、より複雑になった形で関係性を考える必要があった。

普段から生活を共にし、関わりのある親族関係であっても、幼児や低学年の児童にとっては他者の視点に立って関係性をとらえることがまだ難しいといえる。また、3・4年生以上の児童においては、他者の視点にたって関係をとらえることはできていたが、課題の関係の与え方が理解に影響を及ぼしていた。子どもが一つの側面からその関係性を理解しているように見えても、その関係性の理解をより深めるためには、大人が様々な側面や視点を大人が提示していく必要があるといえる。

子どもを取り巻くあらゆる場面で関係性の理解が求められる。教育や保育場面において、普段使っている関係性の理解を促すためには、一方向だけでなくその逆の関係を日頃から教育の中で意識して取り入れていく必要があると考えられる。

なお、親族の関係性の理解については、その子どもの家族構成や経験が結果に影響する要因である。今回の調査では、子どもの家族構成にまでは言及できないため、今後さらに調査が必要であると考ええる。

参考文献

- 東清和 清水（三國）隆子 小林恵 2003「ジェンダー発達の概念的枠組みとモデル」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要13号』
- 清水（三國）隆子 2003「選好をめぐるジェンダー発達心理学的研究の課題と展望」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊10号－2』
- 鈴木孝夫『ことばと文化』1973 岩波新書
- 津留宏 1956「親族呼称からみた家族関係」『教育心理学研究』第4巻第1号pp.12－20.
- 三國隆子 2006「夫婦の呼び名の変化に関する一考察」『郡山女子大学紀要』第42集
- 三國隆子 2008 第10章「夫婦間の親族呼称」清水浩昭編著『家族社会学へのいざない』岩田書院

造形活動における子どもの真似表現の考察

矢 生 秀 仁

1. はじめに

全国各地の幼稚園、保育園の造形活動研修における保育者からの質問や要望の中で、保育者が模索している支援項目の一つに子どもの「真似」がある。研修参加者の声を聞いてみると、ある園では、保育者や上手な子の作品を見本として、真似た作品づくりを促すところもあれば、またある園では真似を否定的な行動と捉えて「他の子の真似をしてはいけないよ。」などと指導する園もある。

このように子どもの真似表現への保育者の対応は、保育者個々人の考えや先入観で判断される場面が多いように思う。こうした状況に改めて子どもたちの表現活動における真似の価値とはいかなるものなのか考察する必要性を感じた。そこで本研究では、造形活動における真似表現の要因を考察し、保育者がより一層子ども一人一人に応じた関わり方や言葉がけができるような考えの助けとなることを目指す。

2. 研究の方法

筆者が実践した保育園、幼稚園、こども園での造形活動においてみられた、真似表現をとる子どもの前後の行動と表情から真似表現の要因と保育者の関わりを考察していく。分析の際、真似表現をする子どもたちの行動を後述する行動パターンAと行動パターンBの二つの傾向に分け検討した。観察の詳細は次の通りである。

A 観察期間 2014年度初め～2016年終わり

B 観察園

(1) つるた保育園 栃木県宇都宮市

4オクラス 5オクラス 各クラス年4回×3年

(2) さかえ保育園 栃木県日光市

5オクラス 10回×3年

(3) めえめえこやぎこども園 埼玉県草加市

3～5才 縦割りクラス ×2クラス 年12回×3年

C 観察場面

造形活動中における子どもの真似行動

D 真似行動の内容

(1) 行動パターンA (以下, Aとする)

真似の対象 友人の作品や保育者の見本

子どもの表情 笑顔(楽しそうに作る様子)

(制作にとりかかるまでの時間 短かった)

制作にかかるまでの行動 自分で考えたり, 友達の作品を見たりしていた

真似表現の完成後の行動 もうひとつ別の作品を作った

活動終了後の作品への行動 二作品とも持ち帰った

(2) 行動パターンB (以下, Bとする)

真似の対象 友人の作品や保育者の見本

子どもの表情 不安そうな表情(楽しそうに作る様子は見られなかった)

(制作にとりかかるまでの時間 長かった)

制作にとりかかるまでの行動 全体の様子を伺う, 保育者とよく目が合った

真似表現の完成後 もうひとつ別の作品を作った

真似した作品への行動 真似表現の作品のみ持ち帰らなかった

なお、執筆にあたり、個人が特定されないような配慮を行うことを条件に、各園長より、掲載の承諾を得ている。

3. 結果と考察

(1) 満足の違い

まず、真似をした作品に対する両者の持ち帰り行動の違いに、両者の満足度の違いを見ることができるだろう。真似表現に満足しているAは作品を持ち帰り、満足していなかったBは持ち帰らなかったと考えられる。

(2) 満足を得るポイント

次に、Bのタイプの子どもが、真似した作品のみ持ち帰らなかったという行動からは、子どもが何に満足を得ているかという点を見ることができるだろう。

真似表現の作品と二個目、三個目と作った作品の技術的な完成度を見ると、そこに差はあまり見られない。にもかかわらず、真似表現の作品のみ持ち帰らないということは、Bの真似表現の作品は、アイデアへの満足度が少ないと考えられる。以上の点を踏まえると、真似表現は、本人が満足している「プラスの真似表現」と、満足していない「マイナスの真似表現」に分けられ、またその満足度は、真似する対象のアイデアに拠ると考えることができる。

(4) 二種類の真似表現の考察 その1 自分を表す真似表現

今度は、プラスとマイナス二種類の真似表現の行動要因を私たちの身近な生活の中の行動に置き換えて考えてみたい。

まず、表現とは、頭の中のイメージを具現化する活動である。

ただ、そのイメージはいつでも鮮明というわけではなく、時には頭の中にはぼんやりとあるが、具体的な行動に移せるまで鮮明には浮かんでいない時もある。その時に、自分の周りの見本やモデルをみてイメージにあったものを取り入れる真似行動がある。

これは、洋服の買い物に置き換えて考えみるとわかりやすいだろう。

例えば、お店にコートを買いにいったとする。どんなコートにしようか迷っていると、マネキンが着ているコートが魅力的に思えた。そこで、自分も試着をし、鏡に映る姿を見て満足し、購入に至るという行動は、多くの人が一度は経験したことがあるだろう。

自分の好みや大まかなイメージは最初から持っているが、鮮明に浮かんでいるわけではないから迷う。その時にマネキンの具体的な姿を見ることで、また試着した自分を鏡でみることで、イメージがより具体化され、購入に至る。つまり、マネキンを真似て、自分のコーディネートを表現したのである。

このような真似表現は、日本伝統の茶道や武道、芸術の世界などの分野で師弟関係を表す場合にもよく使われる。守破離。まずは、自分が良いと思う師の表現や型を真似る。真似ることで、自分の好みの感覚や力の使い方が、だんだんとつかめてくる。そして、最後には自分の独特の表現を生み出すようになり、師のモデルから離れるという流れである。

Aの真似表現もこれに通じるものがあるだろう。

自分の頭の中にうっすらイメージはあるが、具体化には至らない。

そんな時に、隣の友達の作品をみて、「それいいな!」と自分なりの価値判断をふまえた上で、イメージが具体化され、真似表現に至る。その時の真似の対象は、友達の作品であっても、師匠や有名芸術家の作品であっても関係ないだろう。

このように本人が「良い」と価値判断をした上での真似表現には、満足を伴うと考えられるだろう。つまり、これは自分を表現するための真似表現、「自己肯定的真似表現」と言える。

(5) 二種類の真似表現の考察 その2 自分を隠す真似表現

次に、マイナスの真似表現についてである。

これも、先述したように洋服のコーディネートの場面から考えてみたい。

先ほどと同様にお店でコートを買う状況で、色は赤、青、黄、黒の4色あり、本当は「赤が欲しい」と思った。しかし、赤が自分に似合うかどうか、周りの友人や家族に「その色は似合わないよ。」と言われなにかを考えて不安に思う。

この時に、マネキンは青を着ていた。さらに店員さんは黄色を着ていた。それらを見て、本来自分が着たいと思った赤ではなく、マネキンが着ている青を購入するというような真似行動である。

これは、洋服だけでなく、食事のメニューや友人とのレジャーなどのシチュエーションで、自分の本心を隠して周囲の要求や反応に同調するといった行動とも近いものがあるだろう。

このように、自分のアイデアや思いよりも、周囲の反応や評価を優先した場合にとる真似行動は、自己否定的真似表現と言える。

自己否定的真似表現に見られる子どもたちの行動に注目して見ると、まず周りの様子を伺う子が多い。また保育者とよく目があうことも多い。これは、子どもの方が保育者をよく見ているからである。

こうした周囲した行動にもBの子どもは、周りの見る目や評価を意識していることが現れているのだろう。

また、先述した通り、自己否定的真似表現をとる子どもたちは、真似表現で作品を作り終えた後、二つ目、三つ目の作品でその子が本当に表現したかったであろうものが完成するという場面がよく見られる。

なぜそのようなことが汲み取れるかというと、活動の終了後の行動に見られる。

造形活動の終了時に「気に入った作品は持って帰ろう。それ以外の作品や切れ端のゴミなどは、片付けよう。」

このように声かけをしてから、自己否定的とみられる真似表現の子どもたちに注目すると、1枚目に真似表現をした作品は持ち帰らず、二個目、三個目の作品だけ持ち帰る様子が多く見られる。

こうした様子は、まず一つ目の作品づくりでは、真似表現をしながら周りがどんな作品を作るか様子をうかがっていると考えられる。そうして、みんなの作品のアイデアの多様さや、上手下手の様子をみることで、自分のアイデアやスキルも「受け入れられそうだ」と安心すると、二作品目以降で、自分らしい作品にとりかかることができたのだろう。

4. 今後の課題 保育者の支援方法

このように一口に真似表現といっても、ある子どもによっては、それが自己表現を深めるための学習的な意味を持ち、一方の子どもによっては、自己を隠した作業になってしまうこともあることがわかった。

この二つの性質を踏まえた上で、保育者は改めて、真似表現を行う子ども本人や周囲にどのような言葉がけや働きかけをしていくと、一人一人がより伸び伸びとした自己表現の時間を過ごせることになるのか考えて行くことが課題である。

【参考文献】

- いただきますごちそうさま春・夏・秋・冬 こどもと楽しむ造形遊び（2015）メイト，矢生秀仁
月刊ひろば4月号 造形共同制作，個人制作（2015）メイト，矢生秀仁
月刊ひろば9月号 造形共同制作のスズメ（2014）メイト，矢生秀仁

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データファイルも併せて提出する。
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。

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。

この細目は、平成29年4月1日より一部訂正施行する。

編集後記

▶ 昨年は九州北部が豪雨に見舞われた。自然災害がもたらす甚大な被害を目にするたび、自衛隊による災害救助活動の大切さとありがたさを再確認する。一方、昨年は隣国の非道な行為に振り回された。日本上空を弾道ミサイルが通過し、初めて本格的にJアラートが発令された。我が国と自衛隊が戦渦に巻き込まれる日がこないよう、世界のリーダーたちには「生命の尊重、慈悲・平和」を強く意識して慎重に発言してほしいと願う。

▶ 社会では談合やデータ改ざんなどの疑惑が明るみに出た。政治も企業も、特別な関係や「身内」に有利な不正はいい加減やめてもらいたい。また、事前通知もせず突然営業を取りやめる企業の無責任で不誠実な対応も目立った。旅行や成人式当日といった「ハレの日」を台無しにする振る舞いには怒りを覚える。

▶ 昨年9月、本学は一般財団法人短期大学基準協会による第三者評価を受けた。前回の評価時以降、「経営改善計画」を策定し財政健全化に取り組み、また「自己点検委員会」を組織して教務部・学生部・就職部・入試広報部を中心に全教職員が教育と学生支援に努めた結果、短期大学として適格と認定された。今回の良い評価は、第三者評価の準備と日頃の質的向上に向けて各部の前任者やすでにご退職なさった教職員の方々のご尽力があつてのことだと感謝したい。

▶ 長年にわたり紀要の編集・刊行に携わってこられた飯田宮子先生が、今年の3月で退職される。先生が心理コースを支えてくださったおかげで、短期大学にもかかわらず本学では心理の幅広い専門領域を学ぶことができる。また先生は、学生、教職員を問わず非常に心配りをしてくださる方でもあった。心より感謝の意を表したい。

▶ この度、11編の論文を載せることが出来た。とくに今年度は、教職課程再認可申請に向けて紀要の刊行時期を早めたにもかかわらず、例年よりも多くの論文が寄せられた。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。そして毎年のことながら、無理なスケジュールを調整していただいた三協社出版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

飯田俊明	………	本学	教授
三國隆子	………	本学	教授
有泉正二	………	本学	准教授
前嶋元	………	本学	講師
川崎亜希子	………	本学	非常勤講師
今野貴子	………	本学	非常勤講師
白坂智子	………	本学	非常勤講師
高田由香理	………	本学	非常勤講師
戸澤正行	………	本学	非常勤講師
長坂希望	………	本学	非常勤講師
矢生秀仁	………	本学	非常勤講師

第46号 紀要編集委員

飯田宮子・有泉正二

東京立正短期大学紀要 第46号

平成30年2月20日 印刷

平成30年2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.46

February 2018

CONTENTS

Banksy as a Social Phenomenon 2.....	ARIIZUMI, Shoji	1
The Systematization of Piano Chord Performance in Children's Songs ~ As a Preliminary Step of Improvisation with Consideration for the Child's "Expression" ~.....	IIDA, Toshiaki	29
The First Step to Sing While Playing the Piano.....	KAWASAKI, Akiko	49
A Musical Activities at Nursery School on the Based of Music Therapy - A Study of the Improvement of the Quality in Early Childhood Care and Education	KONNO, Takako	64
The Introductory Method that Piano-play and Singing have been Taught and Instructed to Unexperienced College Students Who Would Become Nursery School Teachers.....	SHIRASAKA, Tomoko	83
A Lesson to Raise Nursery Worker's Consciousness at Nursery Teacher Training School: Analysis of Student's Questionnaire After an Exercise with Epipen®	TAKATA, Yukari	101
The Making of Place to Stay of the Junior and Senior High School Students in the Area —I have an Experience of My Having Run the Place to Stay of Junior and Senior High School Students with a Plan—.....	TOZAWA, Masayuki	111
Music Therapy with Addiction Group as a Part of Day Care Program at Psychiatric Clinic.....	NAGASAKA, Nozomi	138
Necessity and Problem of Understanding "Inclusive Education and Child Care" in the Nursery Teacher Training Junior College: Through "Special Needs Support Technology Practice" Class in Japan.....	MAEJIMA, Gen	148
How Do Children Develop Understanding of Kinship Relation?	MIKUNI, Ryuko	167
Consideration of Children Imitate in Art Class.....	YAOI, Hidehito	176

Published by
Tokyo Rissho Junior College

TOKYO JAPAN

ISSN 1881-9400