

東京立正短期大学紀要

第 47 号

目 次

バンクシーという名の社会現象（続編）……………	有 泉 正 二	(1)
人形を子どもに見立てた保育実践的授業の試み……………	池 田 幸 代	(30)
反転学習を用いた「観光ビジネスコミュニケーション」の モデルプラン……………	出 野 由紀子	(51)
保育士が自発的・自律的に音楽活動に取り組むための 体制構築へ向けた少考 —足立区立梅田保育園での実践を通して—……………	今 野 貴 子	(59)
生涯学習時代の保育者養成 —大学の授業改善に向けて—……………	澁 谷 美枝子	(77)
包括的な親支援モデル作成の試み……………	鈴 木 健 史	(91)
放課後の居場所のあゆみ —ある自治体の児童館・学童クラブから—……………	戸 澤 正 行	(112)
重い障害や病気のある子どもたちの発達を促す親子への生活と 遊びの支援の実践 ～「みかんぐみ」の活動分析を通して～……………	前 嶋 元	(143)
授業科目「地域と子育て」の成果と課題……………	三 國 隆 子	(158)

2 0 1 9

東 京 立 正 短 期 大 学

バンクシーという名の社会現象（続編）

有 泉 正 二

0. はじめに

バンクシーの最もよく知られたプリント作品『少女と風船（Girl with Balloon）』¹⁾が、約100万ポンド、日本円で約1億5500万円で競り落とされた直後に細断されるというニュースが世界中を駆け巡った。イギリスBBCニュースでは2018年10月6日夕方、アメリカCNNニュースも日本時間10月7日に、「バンクシーの絵画、落札直後に『自滅（shred itself）』という一報を入れている。

この出来事は5日、ロンドンの競売大手サザビーズのオークションで起こったのであるが、サザビーズの現代アート欧州担当者であり幹部のアレックス・ブランクチックは、今回の「自滅」を受けて、報道陣に対して次のようなコメントを発表した。

“It appears we just got Banksy-ed.”

「我々はバンクシーにまんまとやられたようだ」。“Banksy-ed”を行為として捉え、その視点から見れば、額縁に仕掛けられたシュレッダーで破壊されたそのプリントもまた、機械操作に基づく自動細断であれども「バンクシーの手によるもの」と解釈される。文字通り，“Banksy-ed”は「バンクシーされた」ということになる²⁾。

他方で、幹部の発言を「我々はバンクシーだったものを手に入れたようだ」という意味で理解すれば，“Banksy-ed”は「今はバンクシーではない」ということになる³⁾。すなわち，“Banksy-ed”を物質として捉え、作品に向けられ

た視点と考えれば、シュレッダーの仕掛けで破壊されたことで、バンクシーの作品という「クレジットは過去のものとなった (Banksy-ed)」と言うことができる。

この二通りの訳のどちらか一方が英文読解として正しく、他方が誤りだという議論には向かわない断りを入れておいた上で、“Banksy-ed”における二つの訳があり得ることに注目したい。二通りの解釈共存は他でもなく、バンクシーのコメント内容ならびにその行為によって成立する。

バンクシーは「自滅」直後のインスタグラムで、細断画像とともに“Going, going, gone…”というコメントを書き記している。この言葉はオークションのかけ声で、入札者たちに向けた最後の決め台詞「いいですか、いいですか、はい決まり！」であるとともに、「消えて無くなった」にかかる意味を持ち合わせる。呆然とした人々の顔写真に付けたコメントという点を加味すれば、このインスタグラムはオークションに関わる人々を揶揄している行為だと受け取れる。さらに翌日6日には、同じくインスタグラムに動画を投稿し、バンクシー自身が額縁に自らシュレッダーを仕掛けた工作風景を公開している。しかも競売に備えて数年前に仕掛けていたとされるこの作業映像に対するコメントを、ピカソの言葉として「破壊衝動は創造の衝動でもある」と書いた⁴⁾。

いずれも“Banksy-ed”として解釈することは難しくない。グラフィティ・ライターであるバンクシーは、芸術作品を高額な代金で私的所有するような、美術商・ギャラリストを通じた売買活動を「文化」と見なす私たちに対して、「グラフィティは^{アート}美術ではない」として、^{グアンダルな}器物損壊行為によって作品を過去のものにしようとしている。また一方で、バンクシーが一連のシュレッダーの仕掛けと行為をインスタグラムで公開していることによって、これが“Banksy-ed”に対する一種のクレジットの役割を果たすことにもなる。

このような二通りの“Banksy-ed”認識の存在を確認した上で、さらに次の点は見落とすことができない。オークション会場にいる、あるいは入札・落札に関わった誰にとっても、“Banksy-ed”は予期せぬ出来事であったのだが、バンクシー自身にとっても「予期せぬ出来事」が発生している。それは、作品が端から端まで細断されバラバラに落ちるはずの予定が、ローラーの動きが途

中で止まり中途半端な位置で「細断されているがバラバラにならずに」作品が残ったという事実にある。とはいえ、これは事実というだけではない。その後「予期せぬ事態」にまで展開した。“Banksy-ed”が、逆に作品を過去のものとさせず、「新たな作品」になる余地を残してしまったのである。

11日になって、サザビーズは売買が成立したことを発表した。落札した欧州の女性コレクターは、“Banksy-ed”された「中途半端な細断プリント」を「あの晩生み出された新たな作品」と自ら位置づけ、「細断直後はショックを受けたが、次第に美術史の一部を自ら所有することになると思うようになった」というコメントを残している。言い換えれば、“Banksy-ed”によって「自滅」したはずの一つまりそれは、作品としては死んだはずの一ものを、落札者＝所有者が市場的価値を付与することによって、美術史の中に蘇生させてしまったのである。その後ロンドンにあるサザビーズのギャラリーでは、13日から14日にかけて『愛はごみ箱の中に (Love is in the Bin)』というタイトルの作品で一般公開されている。

バンクシー本人は、“Banksy-ed”が『愛はごみ箱の中に』として成立したことを心情的に容認できなかったと思われる。17日になって、バンクシーは2分57秒の記録映像『Shred the Love -the director's cut-』なる完全版を公開した。この動画では、まず作業場でシュレッターの仕掛けをドリルで額縁に“Banksy-ed”する制作風景が流れる。そしてサザビーズのパーティ会場でシャンパンを飲みながら開始を待つ華やかな人々の様子、オークションの入札から落札までのリアルタイム映像、現場でスイッチを押す手元、アラート音に不思議がる顔、“Banksy-ed”細断に気づき始める人々、そして作品が退場するまでが映し出されている。その後、画面が暗転して「リハーサルではいつも上手く作動していたのに……」というコメントが出て、途中で止まることなく最後まで自動シュレッターがかかり作品がバラバラになる“Banksy-ed”実験成功映像が出てきて終わる。

もし仮に、誰か別人がバンクシーのこのプリント細断を考案して実行したら、私たちはそれを“Banksy-ed”とは言わないだろう⁵⁾。その「中途半端な細断プリント」を美術史の中に位置づけないのはもちろんのこと、「新しい作品」

として認め購入などしないということも想像に難くない。それを私たちが「ただの落書き」にすぎないと認めていれば、なおさらそうにはしないと推測できる。

しかし、バンクシーを巡っては、ヴァンダルであるにもかかわらず街角に出現すれば「グラフィティの所有問題」が顕在化する。これをバンクシーだから、すなわち、ただの落書きではなくアート作品として^{グラフィティ}市場価値が認められているからと結論づけるのはたやすい。

だが、街に書かれるヴァンダルなグラフィティは、はたして誰のものなのか。いかにして私たちはグラフィティの真贋を—それが落書きであれ、アートと呼ばれるものであれ、匿名で行われているライティングの真贋を—認めることができるのか。あるいは、それが「作品」であることを誰が決めるのか。バンクシーに限った場合でも、“Banksy-ed”を成立させる社会認識はいかなるものなのか。本稿では2018年に日本で公開された映画『バンクシーを盗んだ男 (The Man Who Stole Banksy)』を軸にして、上述の問いを解明していきたい。

1. “Banksy-ed”は誰のものなのか、という問いの構造を分析する

映画『バンクシーを盗んだ男』の舞台は、パレスチナのヨルダン川西岸地区ベツレヘムである。ベツレヘムは、イスラエル政府が建設した「パレスチナ人による自爆テロ防止のため」の壁に囲まれており、この「分離壁」は、国際連合の総会や国際司法裁判所でもイスラエルに対する非難決議や違法との指摘がなされているほど、その壁の存在が問題視されている。

映画で引用されているニュースレポートによれば、2007年、ロンドンの団体が企画して14人のアーティストが代わる代わるベツレヘムを訪れ、この分離壁に作品群を描いたその中にバンクシーもいたとされている⁶⁾。そして、アーティストたちの壁画制作理由はパレスチナ支援であったとされている。

辞書的な定義に従えば、支援とは、他者への働きかけが前提となる。ベツレヘムにはイエス・キリストの生誕教会があり、壁ができる前は巡礼者たちや観光客でにぎわっていたことを考えれば、壁画制作によるパレスチナ支援は、ま

ず現地に壁画を見に来る行為を人々に促すかたちになる。特にバンクシーのファンなどパレスチナ以外にいる人々に働きかけ、間接的なかたちで、パレスチナに観光地としての活気を取り戻させる支援となりうる。同様に、壁画を見る行為を通じてイスラエル・パレスチナ問題に対する意識を高める機会になる。壁画の写真などがインターネット上で拡散されれば、話題性からマスコミを誘導でき、分離壁の問題が世界に広く知られることにもなれば、やはり間接的なパレスチナ支援となる。その他プリント作品などを現地パレスチナでしか競り落とせない仕組みを作ったりしているが、この資金集めのためのギャラリーも、間接的なパレスチナ支援に含まれる。

だが、壁に描くことは基本的にヴァンダルな行為であり、バンクシーの場合は特に匿名性を維持していることから、支援は、支援される側であるパレスチナ人たちの意図に合わせて、その都度市民たちと話し合いながら改善していくような直接性はない。そのため、バンクシーらの活動に対しては、支援ではなく宣伝行為にすぎないという批判もある。

ベツレヘムにいるパレスチナの人々に対する直接的な支援とは、バンクシーをはじめ描いたアーティストたちの作品、言い換えればヴァンダルなグラフィティ行為が、分離壁をなくす一助になることだということは疑いない。映画ではバンクシーの肉声が紹介され、世界最大のアートは短命であるべきだという内容の言葉が引用されている。参加アーティストの一人ロン・イングリッシュもまた、映画の中のインタビューで「壁画が壁の価値を上回ったら壁はなくなる」と言っている。通常このような発言から、私たちは、無くなるべき壁は分離壁だと解釈する。だが、事実はどこか交錯している。

この映画は、監督・製作を担当したマルコ・プロセルピオが、2007年、2012年、2015年に分離壁のあるベツレヘムを訪れ撮影したドキュメンタリー映画であるが、取材で出会ったパレスチナ人のワリド“ザ・ビースト”と名乗るタクシードライバーが登場し、彼の行動や発言が映画の軸となっている。ストーリーを先んじて述べれば、2007年当時「グラフィティ」とは何であるかも知らなかったワリドは、アーティストをタクシーに乗せたことから初めてグラフィティがある種のストリート・アートであることを知り、バンクシーたち

が描きに來たことも知るようになる。そしてインタビューへの答え方を見てみると、2007年当時、ワリドラベツレヘムの市民たちは、バンクシーやグラフィティに対して好意的だったと言える。このとき出現したステンシルで有名な『武装した鳩 (Armored Peace Dove, Target Dove)』の前で子供たちが “We love Banksy” と言っている姿からもその解釈は成り立つ。だが、2012年、2015年のインタビューでは、ワリドはバンクシーを敵視し、偽善者呼ばわりすらしている。それは、とりもなおさず「絵は壁を無くしてくれない」からだ、と。

パレスチナ人の発言として、ワリドの言う壁とは分離壁のことを指していると思えない。だが、バンクシーは分離壁だけに描いているわけではない。言い換えれば、この映画のタイトルは『バンクシーを盗んだ男』であり、切り出し「盗んだ」張本人はワリドラであるが、彼らが切り出したのは分離壁ではない。切り出したのは、街中であって所有者がいる普通の建物の壁である。

2012年のインタビューで、ワリドはバンクシーの壁画を切り取った話を始めた。その壁画は、兵士がロバに対して身分証の確認している構図のステンシルである（写真1）。映画によれば、ワリド、あるいはベツレヘムの市民たちの多くは、この構図の中で兵士を「イスラエル兵士」



写真1

に見立て、ロバを「自分たち」、すなわち「パレスチナ人」だと解釈し、バンクシーは嫌悪の対象になった。映像の中でワリドは、「俺たちはロバじゃない」と言い、ワリドのボス、マイケル・カナワティらも、ロバは侮辱語で、「バンクシーは歴史的背景を知らなかったのか」といった否定的なコメントを出している。多くのベツレヘム市民たちも、この壁画を壊したがったと言う。

だから俺が切り出した、とワリドは言った。しかし、だから切り出したと言えるのはなぜか。

あるいはこのように問うてみる必要がある。ワリドやカナワティこそ、映画

のタイトルにある「バンクシーを盗んだ男」に該当するのだが、このステンシル『ロバと兵士 (Donkey Documents)』がバンクシーの手による“Banksy-ed”であるとして、それを「切り取った」ことが「盗む」ことになるということはどういう事態なのだろうか。

日本の法律上、窃盗の罪になるのは、他人が現実所持・管理している「他人の占有する財物」を、自分のものにしようとする「不法領得の意思」があり、占有者の意思に反して財物に対する占有者の占有を排除し、目的物を自己または第三者の占有に移す＝窃取するからである。有り体に言えば、盗むとは、盗まれる対象＝財物が価値あるものでなければならない。そして盗むとは、誰かのものでなければならない。さらにその誰かが、価値のあるものと認めていなければならない。

これを私たちの議論に当てはめてみよう。通常、落書きと呼ばれうるグラフィティは価値のあるものとは認められていない。誰も占有しようせず、そのため誰かのものという認識は生じていない。ヴァンダールであるグラフィティは価値ではなくむしろコストでしかない。その証拠に、グラフィティはなかなか消されない。なぜなら、知らずに勝手にエアゾール・スプレーで落書きされたものの処理を、被害者が費用と労働力を負担して消す理由が見つからないからである。だから「切り出す」こともないし、「盗む（盗まれる）」こともない。

先に、ベツレヘムの市民たちもこの壁画を壊したがっていたというコメントを引用したが、私的所有されている建物の壁を無許可で壊すという選択は容易なことではないし、建造物損壊罪など窃盗とは別の罪に問われることもまた非合理的なコストでしかない。グラフィティに対処するそれ以外の選択肢としては「上書き」という方法があり、重ねて描くによって作品を「亡きもの」にすることはできる。通常、それをするのはグラフィティ・ライター同士である。

この映画には、パレスチナのグラフィティ・ライターが登場する。パレスチナでは、グラフィティは政治的な表現手段であることが多く、たとえば中東における2011年の民主化運動、いわゆる「アラブの春」のきっかけはグラフィティであったと言われている。登場したライターたちの初グラフィティも2013年3月のオバマ訪問に対する抗議であり、グラフィティを通じて市民同

士がつながるという認識がパレスチナの人々にはある。そのためグラフィティは群衆の目の前で行われ、「もっとやれ」と言われるため「グラフィティが違法とは知らなかった」という。

このような環境にいるグラフィティ・ライターたちは、バンクシーの作品を過去のものとするために切り取ることはしない。それどころか、バンクシーの作品に上書きもしていない。それは彼らがバンクシーをアートとして認めているからでも、ましてや市場的価値を認めているからでもない。地元で活動している彼らは、インタビューの中でバンクシーには感化されないと批判的であった。「バンクシーはスポットライト」と言ったその真意は—グラフィティに光を当てるのか、それともベツレヘム・パレスチナに光を当てるのか—映画を観る限り定かではないが、「グラフィティは描き終われば自分のものではない」というメッセージを、まるでバンクシーに向けて言っているようであった。

グラフィティ・ライターである彼らの認識に基づけば、グラフィティである以上、壁画になったバンクシー（ステンシル）はバンクシーのものではない。だから上書きせずとも、すでに過去のものであり、書かれてそこにあるだけである。グラフィティ・ライターたちにとって、グラフィティは行為そのものであって、残す何か＝財物ではない。この点に関しては、「短命なことが大切」と考えるバンクシー自身も同意するであろう。パレスチナにおける行為としての“Banksy-ed”は、作品として残ることを目的としているのではなく、その反対で、壁ごと無くなることであるからだ。バンクシー自身、“Banksy-ed”に価値を認めていないし、占有しようともしていない。

では、“Banksy-ed”は一体誰のものなのか、という問いはなぜ生じてしまうのか。グラフィティである限り、この問いは「切り出し」によってしか成立しないと云々を得ない。しかも社会認識として、後付け的に、発生してしまうのである。

ベツレヘムの市民たちにとって、壁にステンシルが出現したときには、『ロバと兵士』が“Banksy-ed”されたこの壁を見ても、アート作品だとも落書きだとも認識していなかったと思われる。壁に描かれた当時の住民のコメントがそれを象徴している。消す理由が見つからないだけでなく、切り出す理由も、

壁に描かれる理由もわからず、「何でこんなコンクリートを海外へ？ なぜ木に描かないんだ？」と理解不可能な様子であった。

ワリドのボスであるカナワティは、切り出すときにこの所有者から建物ごと壁を買い取っている。“Banksy-ed”されたこの壁に価値が出ることを元オーナーに知らせた様子はないが⁷⁾、「西洋人が欲しいと言った」ことをきっかけとして、ステンシルがあるこの壁が価値ある財物であると認識したと言える。カナワティは、ブロックが崩れないように壁に鉄骨を入れるほど「大切な商品」として扱い、アメリカの大手オークションサイトeBayに出品して希望価格で売る計画を立てていた。ギリシャ正教会の信者である彼は、バンクシー作品で得た利益をワリドらに分配するとともに教会に寄付する目的があったと述べている。

この語りからすれば、切り出しはステンシルを侮辱と感じ壊したかったパレスチナ市民たちの代弁とは真逆の、転売する目的であったことは明白である。パレスチナ人としてか、それとも自身の趣味趣向という意味かは不明だが、カナワティはインタビューで「あの絵は好きじゃなかった」と言ってアートの価値を認めていない。また、行為としての“Banksy-ed”にも全く興味がない。

だが、“Banksy-ed”に価値を認めているか否かにかかわらず、建物の所有者になった以上、ワリドやカナワティたちの切り出し行為は、この壁を「盗んだ」とは言えないはずである。先ほどの規定に戻れば、現在壁を占有しているのはカナワティたちである。切り出すことは占有者の意思に反していない。言い換えれば、「盗む男」がどこにもいないのだ。

ともあれ、壁全体からグラフィティ（ステンシル）の部分だけを切り取るという行為は、バンクシー以外の他人が、バンクシーの行為“Banksy-ed”を「作品化」させることになる。しかしここで、切り取られたステンシルの壁『ロバと兵士』は、切り出したカナワティたちのものかと言えば、そのようには言い切れないまた別の問題が生じる。

壁は誰かのものである（カナワティのものである）が、壁画が誰のものかはわからない。この『ロバと兵士』がバンクシー自身の“Banksy-ed”したものだとしても、切り出される以前にはバンクシーのものではない。なぜなら、バ

バンクシーが「バンクシーとは誰か」という問いの中にいる覆面のグラフィティ・アーティストである限り、もしこれが自分の手による“Banksy-ed”の作品であるとして著作権を主張するならば、まず名乗り出なければならず、すると匿名性が保たれなくなる。そして名乗り出たら、逆に率先して“Banksy-ed”の行為が器物損壊として罪に問われることになる。

このような理由がなくても、バンクシー自身は著作権や所有権の主張をしないと考えられるが、彼が主張をしようがしまいが、バンクシー以外の誰かが、“Banksy-ed”された壁を、“Banksy-ed”されたその部分を生かすように切り出した途端、バンクシーに所有権が発生し、同時に「盗んだ男」が生まれてしまうのである。

バンクシーの元マネージャーと名乗る男は、この『ロバと兵士』の切り出しに関して「バンクシーは怒っている」とインタビューで答えている。それに対してワリドは、「バンクシーは何も言う権利はない」と反論している。このそれぞれのインタビュー映像だけで両者の発言の意図を論じることは適当ではないが、本稿の主張はここで追認される。

バンクシーの立場に立てば、ステンシルが切り出されたことによって、“Banksy-ed”が『ロバと兵士』という作品として「盗まれたもの」になってしまった。しかもパレスチナ支援にもならず、「短命」ではなくなり、転売目的の対象となり、ここではなく見知らぬ「どこか」で見知らぬ「誰かのもの」として私的所有され続け、バンクシー自身にも著作権が発生してしまうことになったという事実の中で、バンクシーは怒っている。「盗まれた」という認識が成立したことには怒る可能性があるが、少なくとも窃盗という事実がない限りそこに怒ることはできない。むしろ、壁がなくなならない（“Banksy-ed”として過去のものとならない）ことに対して怒ることはあり得る。

それに対してワリドは、多くのベツレヘム市民たちも壊したがっていた壁画を切り出した。パレスチナの人々にとってみれば、この『ロバと兵士』が切り取られ無くなったことに対して誰も「盗まれた」とは言わない。この壁はバンクシーのものではない。「パレスチナの人ではない」バンクシーには、壁がなくなることに対して「何も言う権利はない」と主張することができる。

社会認識上、両者は同じ問いの中にいながら、ズレが生じて交錯している。バンクシーやベツレヘム市民など、パレスチナ支援に関わる誰も自分のものだという所有権・占有権を主張していないにもかかわらず、壁が移動可能となり作品化することで、「“Banksy-ed”は誰のものなのか」という社会認識的な問いが発生している。しかも、この映画に登場する誰も盗んでいないにもかかわらず、その人は壁の所有者ですらあるにもかかわらず、グラフィティがある—その「落書き」には興味も価値も感じないが—自らの壁を切り出ただけで、「盗んだ男」となってしまう。この映画に出てきた専門家によれば、コンクリート片の切り出し行為は、切り出した所有者、壁の所有者、壁の所有者に許可を得た第三者のいずれもその行為は合法であるという。しかし、壁が切り出され第三者が購入すれば、それは「盗まれた」ものとなる。そのため、結果的に購入者は「盗まれた」ものを購入したことになる。だからというわけではないが、切り出された重さ4トンの「コンクリート片」は、転売でコペンハーゲンに渡ったときに価値が4倍になり、しかも購入したコペンハーゲンのギャラリストのインタビューの後、このようなコメントが挿入されている。「ストリート・アートは、よく盗まれるものさ」と。

バンクシーのグラフィティは、盗まれることで「ストリート・アート」になる。繰り返すが、価値があるから盗まれるのではなく、「盗んだ男」がいたから価値が生じるのである。

2. グラフィティは誰のものなのか、という問いにシフトする

先に出てきた「コンクリート片」を購入したコペンハーゲンのギャラリストは、ヴァンダルなグラフィティを街に展開するバンクシーに対して、「50～100年後バンクシーは有名な画家になっているはず」と語っていた。ここでもまた、私たちは社会認識の細部にこだわり、「50～100年後の有名な画家」という発言が成立する条件から探っていくことにしよう。

建物の外壁にスプレーされるペイントは、太陽光や風雨などにさらされることで経年劣化が進む。そのため、後の世代にまでペイントが有名であるために

は、それが作品として残り続けなければならない。さらに有名な画家であるためには、人々に広く知られ、作品に美的価値や市場的価値が付与されていかなければならない。また、バンクシー自身は美術評論家に批判的であるが、専門家からの評価も必要になる。美術館などに展示される有名な画家の作品を考えれば、制作年、タイトル、製作場所、素材やメディア、所蔵、制作意図など歴史的な背景の記録もある方が望ましい。そして最後に、作品は「本人」の手による「本物」でなければならない。

ここではまず、「作品を残す」という観点からグラフィティが残る条件を考えていくことにしよう。繰り返しになるが、多くの場合、落書きの存在自体は、社会の中でコストだと認識されている。そのため、グラフィティの存在理由など問われないうまま、放置されて自然に残っていることがありうる。この場合は「消えないまま」と表現するのがふさわしいが、街角で見られるグラフィティの大半は、そのようなかたちで残っている。

たとえば、バンクシーのステンシルをアート作品と位置づけたとしても、街角でそのスプレー・ペイントを眺めることができる状態にあるならば、塗料が消えないままであるがゆえに「残っている」ことになる。その状態にあるものを今度は意図して、目的合理的に「残るようにする」ならば、^{グラフィティ}落書きである以上誰かから「消されないまま」にするための手段を講じる必要がある。一つは、すでに検討されたように、「盗む」という手段を通じての転売が繰り返されれば、作品は誰かの私的所有というかたちで残る。もう一つは、作品が盗まれないように、そして劣化したり上書きや白塗りされたりしないように、保護をするという手段が講じられれば、作品は壁とともに公共空間の中に残る。

映画のインタビューを分析する限りでは、ここに挙げた「私的所有」と「共有財産」という一見すると相反する両認識は、グラフィティを作品として「残す」手段を講じるとき、グラフィティを物質として認識している点、そして行為の意図が自己利益のためとして認識されることをよしとしない点で奇妙な一致を見せる。

「作品を残すための能動的行為」という視点で見れば、「盗む」切り出し行為は、作品が消されないための、あるいは壁の老朽化などによる崩壊・消滅か

らの「救済手段」として目的合理的になる。美術品のコレクターやギャラリストたちによる転売行為もまた、この世の中に作品を存在させ続ける「維持管理手段」と言うことができる。この映画の中でも、バンクシーハンターたち⁸⁾は、バンクシーの作品が売り買いの中で残ると繰り返し主張しているが、グラフィティ収集家のフィリップ・トイヒトラーもまた、収集家がいなければ画が消えてなくなり、この世に存在しなくなってしまうことを危惧している。アーティストのリー・ボフキンも「盗む価値のあるアート」と表現しているが、グラフィティの場合、「盗む」ことの問題は、「無断で盗まれる」こと＝所在不明で存在しなくなることにある。そのため、壁の所有者に許可を取ったり、壁を買収するなどの合法的な商取引を用いることは倫理にもとる行為ではなく、『ロバと兵士』のような「盗んだ」と見える行為は、「許可を取って壁を移動しただけ」と正当化できることになる。

実際、コレクターたちへのインタビュー映像の中では、許可を取って壁を移動することと無断で盗まれることの違いが示され、後者の問題性が強調されている。そして映画の中に出てくる、「盗むことは、時に非合法」という一見すると矛盾した表現は、単純に落書きに価値がないからではなく、上述のように、バンクシーを私的に所有する（商取引によって転売する）方が、価値のあるアートを存続させるよう外壁から救済しているがゆえに、後世の人々のため、あるいはバンクシーのためという認識すらも成立する。ギャラリストや収集家からすれば、壁の切り出しとその移動が現象的に「盗んだ」と認識されてしまうのは、そのように認識する「購入しない者たち」が盗まないからではない。むしろ購入もせず、どこの誰だかもわからない「匿名の」一般市民こそが、人知れずバンクシーを無断で持ち出す「ヴァンダル」であり、犯罪的視点から「問題のある盗んだ男」となりうると、ギャラリストや収集家は主張するのである。

とはいえ、この主張には当然反論が用意される。反論は、彼らの主張が自己利益を正当化するための詭弁に過ぎないという指摘に基づく。映画の中でバンクシーの元マネージャーや文化評論家のカーロ・マコーミックは、反論の材料として、バンクシーの生み出したグラフィティ―本稿の表現にすれば“Banksy-ed”―もまた、「無料の芸術 (free art)」なのだという表現を持ち出

している。この「無料」さは、グラフィティが公衆の目にさらされるものであるということを理由にしている。いわばここで、「グラフィティは誰のものなのか」と問えば、それは「みんなのものである」という回答が成立してしまう。実際に、グラフィティは万人の楽しみのため、街を美しく見せるためのものという議論が展開されることになった。

また、2015年に行われた当時のベツレヘム市長へのインタビューでは、ベツレヘムの市議会もまた“Banksy-ed”された『ロバと兵士』が切り取られたことに不満を持っていることが示され、ベツレヘムの警察にバンクシーのステンシルがある場所を巡回させ、「盗む男」がいれば逮捕する構えを表明していた。市長からバンクシーへのメッセージは、「[グラフィティを] 続けて。ありがとう」という、ヴァンダルされたことに対する謝辞であった。これもまた、グラフィティは「みんなのものである」という公共性の認識につながる。

私たちが「公共」と呼ぶ空間・景観の多くは、私有地の集積から成立している。そのどこかの壁に、ヴァンダルなグラフィティが出現することになるが、多くの場合無許可で、そのため行為者が名乗り出れば罪に問われる。すなわち、私たちの社会規範はヴァンダルな行為に対して公共性に反する罰を用意しているのだが、先の反論からは、公共財としてのグラフィティという、規範的に矛盾した社会認識が発生していることになる。

そこで、グラフィティをアート作品と見なし、壁に書かれたまま公共空間に残そうとするならば、ライターの特権は不問にして、公共財として誰かがグラフィティを保存しなければならない。そしてグラフィティを保護の対象にするとき、その財が残るべく維持・管理するための法と機関と資金が必要となる。

街の景観に対する条例づくりができる地方自治体などの公的機関がグラフィティ管理の担い手となり得るが、議会に諮り市民の税金を投入して、エアゾール・スプレーを使って書かれた「社会規範にもとるヴァンダルな落書き」を一律に保護の対象とすることが、「公共性」、言い換えれば社会悪の甘受ではなく積極的な共通善に値するのかという疑問に答えなければならない。

仮に保護の対象を一律にグラフィティとせず、“Banksy-ed”されたステンシルに限定し、それを公共財と呼んで維持・管理するならば、法と機関を設定

せずとも、当該のステンシルが存在するコミュニティ単位など市民「みんなで」維持管理費用を負担すれば、「公共性」の認識に近づく。

しかし、少なくとも市議会や市民たちが、“Banksy-ed”を救済し残そうしているギャラリストやコレクターなどに対して「私腹を肥やしているだけ」と非難するとき、その市民たちに対して、ロンドンのコレクターであるロビン・バートンは、映像の中で次のような逆非難をしている。

「[保存のために] 金を出せと言えば、コミュニティの人は逃げる。みんな金を出さないが、売ろうとすると文句を言う」のである。“Banksy-ed”を巡って生じた「グラフィティは誰のものなのか」という問いは、私的所有という名の自己利益問題だけでなく、ヴァンダルな行為を公共善と見なし、それを公共財・共有財産として維持管理するという逆説的な自己利益（自己負担）の問題性をはらむことになるのである。

3. バンクシーはどこにあるのか、という問いにたどり着く

これまで検討した二つの問い、すなわち「“Banksy-ed”は誰のものなのか」そして「グラフィティは誰のものなのか」という問いは、その前提に価値の存在がある。美術品の場合、貨幣を消費するだけの価値を判断する基準は、好き嫌いといった趣味趣向、転売目的などが挙げられるが、美術・工芸品には少なからず贋作と呼ばれる類似品が存在するのは周知の事実である。美的価値に伴って市場的価値が高まるほど、贋作も生まれてくる傾向にあり、本物かどうかという真贋を無視することはできなくなる。

そのため、グラフィティがただの落書きではなく「有名な画家の作品」に仕立てられていくほどに、落書きの真贋が問われなければならなくなる。しかし、先述の通り、グラフィティ・ライターたちは匿名のヴァンダルであるため、グラフィティを自分の作品だと名乗り出ることはしない。すると、多くの場合本人が存命しているか否かにかかわらず、私たちの側が、何らかのクレジットを手立てとして「グラフィティの真贋」を主張することになる。

映画『バンクシーを盗んだ男』では、この「本物」という主張の根拠となる

「何らかのクレジット」問題がもう一つの争点となっている。2016年公開の映画『バンクシー・ダズ・ニューヨーク』にも出てきたニューヨーク在住のギャラリーオーナー、ステファン・ケスラーは、「盗んだ男」の切り出し行為、そして転売目的の売買に肯定的であるが、インタビュー中に彼が口にした言葉が「コンテキストなんてたわごとだ」というものであった。いわばそれは、街角にペイントされたバンクシーのステンシルは、アート作品として市場的価値を認め「残す」手段を講じるとき、ライターの意図、ペイントの意味、そして何よりペイントされた場所などを知らずとも「本物」として売れると言っているに他ならない。

真偽問題に関わるこの「コンテキスト問題」を浮かび上がらせるためには、一度映画の外に出て眺めてみる必要がある。eBayで、“Banksy original” という条件で検索をかけてみると、次のような商品がヒットする。

ARTIST BANKSY (1974-*)

DESCRIPTION “Helicopter rat”

MEDIUM Spray paint/ stencil on fragment, chiseled from a wall.

DIMENSIONS 21 x 23 cm

MARKS None

Frame? Yes, custom framed

Marks : Street pieces practically all come without a certificate from Pest Control nor do they are sold as authentic because of this, since the opinion is that these street pieces were never intended to be re sold commercially. The previous owner collected this from the street and a written statement will accompany the sale.

A great original Banksy piece, free shipping for Xmas!

バンクシーという名前、『ヘリコプター・ラット』というモチーフ、壁から彫り出されたかたちでのステンシル、美術品として展示や保存に困らない大きさ、バンクシー作品の市場的価値が考慮された9500ドル（日本円で約106万円）という入札開始価格、印無し、特注フレーム付き、クリスマスで送料無料という基本情報が出されている。また、出品はオランダからで、売り手は美術品の

みを扱っており、300以上の落札者すべてから「非常に良い」（100% positive）と評価されている。商品の写真画像も複数掲載している（写真2）。だが、この“Banksy-ed”は、2017年12月28日に出品されて以来、本稿執筆中の現在（2018年12月）まで、筆者を含めた17名が「お気に入り」登録して注目しているが、いまだ入札もされず、落札者は出ていない。

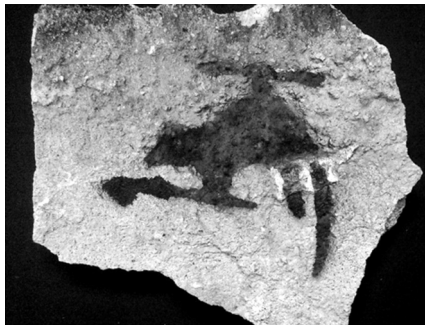


写真2

バンクシーによる“Banksy-ed”でありながら、趣味趣向として誰からも求められない「無価値な落書き」として残ってしまっているのだとすれば、もはや本稿でこれ以上論じることにはできない。しかし、バンクシーを「盗み」転売する人々のほとんどは、バンクシーが好きではなかった。ベツレヘムで「盗んだ」ワリドやカナワティがそうであったし、ニューヨークのケスラーもまた、映画の中でのインタビューで、「みんなが喜ぶのを見て、自分もバンクシーを好きになった」と言っているぐらいである。2013年10月にニューヨークで放置されたレンガブロック作品『スフィンクス』を「盗んだ」男たちも、決してバンクシーが好きではなかった。これが彼らに限った特別なことではないとするならば、転売目的で購入しようとする人がどこかにいてもよいはずである。

今日の前に、“Banksy-ed”だと言われているものが購入可能な状態としてある。しかし、シュレッダーの仕掛けで細断されてしまったプリントを1億5500万円で落札した者がいる反面、その落札者も含めて、106万円の“Banksy-ed”は誰も買わない。この事実がある以上、やはり誰も入札・落札しない理由を真贋問題から探らなければならない。コンテキストから切り離されたこの「壁面のかげら」が、バンクシーの手による“Banksy-ed”の本物あるいは偽物（レプリカ）であることを、どこから類推、証明可能であるのか。

出品者も商品特徴の説明で、真贋の証明を気にしていることがうかがえる。私たちはグラフィティの真贋を何に求めることができるのかと問えば、その一

つは、絵画作品のようにサインが書かれているか、鑑定書があるかという点である。

出品者も説明の中で触れているように、バンクシーの作品の真贋を確かめ保証する機関として、ベスト・コントロールがある。これは、2008年にバンクシーが設立した唯一の認証機関で、本物と認められた作品には認定証書が発行される。しかし、このベスト・コントロールによる“Banksy-ed”の真贋は、ペーパー、キャンバス、スカルプチュアなどの美術品で、路上の壁画は除外されている⁹⁾。

バンクシーの写真集を出版したパトリック・ボッターによれば、ベスト・コントロール設立の意図は、プリント作品を本物と証明することよりもむしろ、路上での“Banksy-ed”に対するバンクシーによる証明拒否にあるという。そして、記述から類推するならば、ベツレヘムで「盗まれた」“Banksy-ed”の転売価格上昇と、ギャラリーオーナーであるケスラーの転売行為、そして証明拒否に向かうベスト・コントロール設立の流れは深く関係している。例の『ロバと兵士』は、当時70万ドル（約7700万円）の値を付けたが、公開された映画の中では「売れ残ったままロンドンのどこかに保管されている」というように、所蔵も不明の状態にある。また、ベスト・コントロールはケスラーに対して、本物であると証明されていないステンシル作品をバンクシーの手による“Banksy-ed”として売ることに対する深刻な影響を警告したが、ケスラーに無視されている。言い換えれば、本物であることの証明を拒否した作品—それはだから作品ではなく、街角に爆撃された、ただのヴァンダルなグラフィティであろうとする—を、本物として売ることにより異を唱えている。つまり、証明書観点から言えば、路上のバンクシーは、現象的に本物もなければ偽物もないことになる。

ここで先の出品者は、商品特徴の説明でとても正直なのがわかる。バンクシー本人から営利本位の転売が拒否されている以上、彼のグラフィティを本物だとは誰も言えない。しかし、証明書がなくとも、偽物だとも誰も言えないのである。無論バンクシー自身は、匿名性維持の観点からもヴァンダルの観点からも真贋を主張できず、彼の主張の真偽も問うことはできない。だが出品者は、

公のオークションサイトの商品説明で、うそ偽りを述べていないにもかかわらず、その説明だけでは出品物を本物とは認められていないのである。

さらに私たちは、本人が署名していたとしても、グラフィティは本物だと認識されないことをすでに知っている。2013年10月にバンクシーがニューヨークで行った一ヶ月のレジデンシーでは、本物の証としてバンクシーの署名が入っていたにもかかわらず、バンクシーをよく知るほとんどの人が60ドルという値段—この値段付けが“Banksy-ed”であると言えるのだが—から作品を偽物（レプリカ）と判断し、多くのバンクシーハンターたちがキャンバス作品の前を素通りして行った¹⁰⁾。グラフィティは偽物ではないが本物とは言えなくしているのは、まさしく私たちの認識の仕方にある。

次に、私たちはグラフィティの真贋の根拠を、「盗んだ」本人が本物だと主張する点に由来させようとする。先の『ヘリコプター・ラット』の出品者は、前の所有者自らが路上からこのステンシルを収集したため、販売に当たっては、その「壁から盗んだ」事実を前の所有者本人に一筆書いてもらうことを本物の証にしている。また、映画『バンクシーを盗んだ男』の中でも、アート作品として認識される以前のキース・ヘリングのグラフィティを好きで収集してきた人物が、誰にもとがめられることなく自分のものにしてきたがゆえに、当時の「落書き」の真贋を証明できず、本物と主張するのは持ち主のみという事態に陥っていた。いわば彼は「歴史の目撃者」ではあるが、ヘリングがまだニューヨークの地下鉄の壁に描いていた初期の白黒写真が残っていたとしても、本物であることは担保されていない。

これと関連して、三つ目は、グラフィティの「目利き」がスタイルで真贋を見分けるという方法も考えられる。映画の中で壁から壁画だけを剥がして保存するストラップ技術の応用が紹介されているのだが、突如街に出現するグラフィティは本人が描いたと証明できるものが何もないので、真贋はスタイルで見分けことになる。これはすなわち、街の落書きを一バンクシーならばバンクシーを一繰り返しよく見ている人ならばわかるという、過去作品への参照と個人的な経験値に依存する基準を受け入れることになる。

この基準が認められる場合を想定してみよう。出品されたステンシルに描か

れている「ラット」は、バンクシーが好んで用いているモチーフであることは広く知られている。ヘリコプターや飛行機も、バンクシーが用いることはある。プリントや写真を媒介として現存する過去の作品を参照すれば、バンクシーによる“Banksy-ed”であるとされているステンシルに、『パラシュート・ラット』というモチーフがある（写真3）。これは、2003年にオー



写真3

ストリアのメルボルン、グラフィティで有名な小道ホイザーレーンの近くに出現し、保存されることに決まっていたが、市からの指示を誤解して清掃業者が誤って消してしまったという経緯がある。『ヘリコプター・ラット』という、同名だがバンクシー作とされている異なる作品が、45センチ四方の壁紙ステッカーとして、アリババグループのサイトで6.39ドル（710円程度）で販売されている。しかしそれは、パラシュートを付けたラットであり、しかも、『パラシュート・ラット』とも異なる図柄である。

また管見の限りでは、出品物の『ヘリコプター・ラット』と類似するものが、バンクシーの壁画を集めた写真集『Wall and Piece』の101ページに、これだけ白黒写真で載っている（写真4）¹¹⁾。この写真集の構図は、ラスベガスとアイルランドのハンドメイド会社のスタンプ、



写真4

ステッカーとして作成されており（写真5ab）、いずれもバンクシーという名前でも販売されているが、このステッカーになったという事



写真5ab

実をクレジットとして、出品物の真贋はおそらく評価されない。さらに、上手下手といった目利きの観点からすれば、バンクシーは子どもの落書きのように「下手に」書くこともできるので、絵心をもってして真贋を評価することもできないのである。

すると、残る真贋の根拠として、証拠となる媒介物、たとえば先ほどの写真集のような写真メディアに求めることができるか、あるいはこの出品物の説明で欠けている情報に注目して今一度考えなければならない。1970年代にスタイルを持ったアルファベットの文字列、いわゆる「グラフィティ」の歴史が始まって以来、ニューヨークをはじめ欧米の大都市に出現した数々のグラフィティは写真に収められ、何冊もの写真集が出版されている。バンクシーに限ってみても、バンクシーハンターの写真家たち、一般の人々が撮った写真、そしてバンクシー自身による写真集や、インスタグラムに載せた画像・映像を媒介として、私たちはバンクシーのステンシルに出合う。そのため私たちは、写真に写っている視覚情報を根拠として、真贋を判定することがあるのは事実である。実際、ニューヨークのレジデンスでは、写真を根拠に人々が“Banksy-ed”の本物探しに右往左往している様子が見受けられ（有泉2018）、また映画『バンクシーを盗んだ男』では、雑誌や写真に載っていることが作品保存の理由として挙げられている。映画の脚本を担当したクリスティアン・オモデオなどは、「物体は不要だ。必要なのはネットとカメラだけ」とまで言っていた。

しかし一体、「写真の中のグラフィティ」はいかなる点で真贋のクレジットになるのだろうか。バンクシーがインスタグラムを開始して以来、私たちはインスタグラムに載せられた写真画像をバンクシーの発信物として信用するようになってきているが、基本的に誰が撮ったものだとしても写真メディア自体は信用する。この点で、今回の出品者は、実物の写真を掲載することができているので、写真画像自体が偽物の判断基準とは言い切れない。

また私たちは、「写真の中のグラフィティ」に対して、誰か別人が撮影した写真にも同じグラフィティが写っているからそれは本物で、一度も写真で見たことがないから偽物だと、必ず判断するわけではない。バンクシーの写真集にも、バンクシーのインスタグラムにも、インターネットの画像検索でも、全く

同一の『ヘリコプター・ラット』の写真画像を見つけることができないからという理由で、私たちは出品物を「本物ではない」と、必ず認識するわけではない。

そうであるならば、やはり欠けている情報に注目せざるを得なくなる。出品物の特徴説明では、前の所有者がステンシルのある壁を彫り出した場所に関する記述が全くない。グラフィティはヴァンダルな行為であり、その活動が示されるのは「場所性」でしかない。街角のグラフィティは、活動の痕跡にすぎない。先に引用したポッターの写真集の中に、「文脈と切り離されたバンクシー（電動工具を持って移動しよう）」という見出しがあるが、そこでは、グラフィティの鍵は描く場所だという主旨のバンクシーの言葉を引用してケスラーの仲介業を否定している。また、再び引用されているベスト・コントロールのプレス発表でも、ストリートの作品を本物だと証明しない理由を、作品が描いたその場で維持されることをバンクシーが意向しているからだと説明している。

バンクシーの意向は本稿の埒外であるが、その場としてのコンテキストはバンクシーにとってだけでなく、現場に赴き写真を撮るハンターたちにとっても、出品者にとっても、入札予定者にとっても鍵となる。場所性が浮き彫りになる街角の落書き^{グラフィティ}写真は、ヴァンダルな行為の写真と読み取られ、“Banksy-ed”は「手によるもの」と解釈され、クレジットはなくとも偽物だと認識されにくい¹²⁾。一方、切り取られコンテキストを失った“Banksy-ed”は、「今はバンクシーではない」過去性を示す物質写真に成り下がり、偽物（レプリカ）として解釈される可能性を生み出している。現所有者である出品者は、実物の写真を掲載することはできていたが、しかしそれは、グラフィティ写真ではなかったのである。

グラフィティ真贋のクレジットは、巡り巡って、グラフィティの存在理由に戻ってくる。コンテキスト、すなわちグラフィティの所在問題である。グラフィティ写真で知られるレイ・モックも、文脈から切り離されたことで、グラフィティが「記念品 (souvenir)」になってしまうと言う。また、元マネージャーは、本物を証明する証書がない以上、壁から切り離し、街角から移動してしまうと50年後には出所が不確かになる点を指摘している。しかし、「写真の中

のグラフィティ」にとって真贋のクレジットがコンテクストに求められたとしても、写真やビデオのような媒介物もまた、時間の経過とともに信用の価値がなくなることもありうる。言い換えれば、切り出す前にグラフィティ写真を撮れば、切り出した後にそれが必ず本物の証になるとは限らない。

結局、私たちが求めるグラフィティ真贋のクレジットは、本人が名乗り出ないという理由以外にも、確実なクレジットを求めること自体の不可能性に帰着する。だが、それでもグラフィティの真贋にとって、「そこにある」ことにはやはり意味がある。映画の中で、パレスチナの市民が「バンクシー・ショップ」なるみやげ店を作った経緯が語られている。分離壁の影響で商売が成り立たなくなってきた矢先ヒントになったのは、「バンクシーはどこにあるのか(Where's Banksy)」という道行く人々の問いかけであったと言う。この「バンクシーはどこにあるのか」は、ここでの議論に照らし合わせると次の結論を導く。所在を尋ねる人々は、バンクシーの手による“Banksy-ed”を目当てにしている。そして時代の性格を考えれば、大半の人々が“Banksy-ed”を目の当たりにして写真を撮影するはずである。写真を撮っている人は、「それは、いま、ここにある」“Banksy-ed”を見ている人である。この事実は、本物のクレジットには必ずしもならないし、当人たちも、真贋を認識して行っているとも言えない。しかし少なくとも、実際のコンテクストに出会い、コンテクストありの写真を手に入れたことによって、安心して偽物（レプリカ）を購入することだけはできるのである。

4. まとめ

これまで本稿では、映画『バンクシーを盗んだ男』を手がかりとして、「“Banksy-ed”は誰のものなのか」から「グラフィティは誰のものなのか」という認識の移行と、問いの成立要件となりうるグラフィティ真贋のクレジット問題を検討した。そこでは、グラフィティを巡る社会認識で、いくつかの逆説に遭遇した。

まず、器物損壊の罪に当たるグラフィティは誰のものでもないが、壁画を切

り出すことは「盗む」ことになり、それによってヴァンダルなグラフィティ・ライターに著作権が発生してしまうという逆説を確認できた。次に、ヴァンダルなグラフィティであるにもかかわらず、転売目的で私的所有しようとする利己的な姿勢が非難の対象となるものの、壁画の保存という観点からは、「公共財としてのグラフィティ」といった社会悪を公共善とする逆説が生じてしまうことになる。そして、グラフィティに対する真贋のクレジットは、それがヴァンダルなグラフィティであり続ける限り街角の壁から離れてしまったら信用を担保できるほどの確実性の根拠は存在しないが、街角の壁にあり続けても壁から離れた偽物（レプリカ）のクレジットが担保されるにすぎないという逆説に至る。

最後に、“Banksy-ed”あるいはグラフィティを巡るこれらの問題に伴う逆説を再び紹介して結びとしたい。

2015年当時、ベツレヘムの市長へのインタビューにおいて、バンクシーは「現代のロビン・フッド」かという問いかけがあった。ロビン・フッドは悪政を懲らしめ、私腹を肥やす人々の富を奪い、貧しい人々を助ける「義賊」であるが、バンクシーがグラフィティという方法でイスラエル政府の分離壁を非難してベツレヘム市民に寄り添う姿勢から、インタビューアーはバンクシーを義賊になぞらえたのであろう。しかし、物語上「私腹を肥やす人々」に当てはまりそうな「バンクシーを盗んだ」実行者であるワリドやカナワティも、自己評価は「ロビン・フッド」であった。カナワティとワリドへのインタビューが、まさしくそのことを物語っている。メッセージを要約すると、このようになる。

バンクシーの壁画が売れたら教会に寄付する

なぜバンクシーが私を個人攻撃するのかわからない

バンクシーへ

絵を送ってくれたら慈善のために使ってやる

絵を売ってパレスチナ人を本当に助ける気があるなら歓迎する

そちらがビジネスならビジネスで応じる

ペインティングはパレスチナのカルチャーじゃない

絵は壁を無くして欲しくない

バンクシーは偽善者だ

まずは貧困者を救え

Fuck you Banksy

ワリドやカナワティからすれば、バンクシーこそが、自己利益のためにベツレヘムに来て私腹を肥やす「義賊の名を借りた悪党」となる。むしろバンクシーと彼を支持する人々から「盗んだ男＝悪党」にされている自分たちこそ、市民を助ける寄付や慈善活動といった「みんなのため」＝公共に“Banksy-ed”を役立たせることができる。言い換えれば、「義賊」になる機会を奪っているのが「偽善者バンクシー」であり、「盗まれた（と主張する）男」こそが自己利益の男なのだと問題を逆説的に転化させている。

カナワティとバンクシーは、ちょうど対極にある。ベツレヘムにおけるバンクシーは、“Who's Banksy”と“Where's Banksy”という問いの中で存在していた。一方、映画で描かれているカナワティは、ベツレヘムの誰もが「どこにいるのか」と「誰であるのか」を知る存在であった。そしてバンクシーはベツレヘムの壁というコンテクストを重視し、カナワティらはコンテクストを無視する「切り出し」行為を行った。

今回ベツレヘムの壁に描く企画に参加したグラフィティ・ライターの一人ブルーは、後に行われた「バンクシーと仲間たち展」に抗議すべく、市民に協力してもらって壁を元に戻した。映画の中では「ストリート・アートは売り物ではない」という私的所有の拒否と共有財産としての主張が取り上げられているが、グラフィティ・ライターが自らのグラフィティを「消す」という、グラフィティではおよそ考えにくい行為は、以下のような逆説としても解釈可能である。

アートとして認識されたり、市場的価値が認められて私的所有されたり、自己利益の対象となるとき、コンテクストをもつヴァンダルな行為というグラフィティの存在理由が「消えてなくなる」。そのため、グラフィティを過去のものにする「消す」という行為自体がむしろヴァンダルな行為になり得る。消すことはとりもなおさずコンテクストと不可分であるため、グラフィティの存在

理由とその価値を示し守ることができる。そして本人が消すことが本物の証明となり、「誰のものでもない」という価値をも守ることができるのである。

〈註〉

- 1) シルクスクリーンの作品はこの名称で呼ばれているが、壁画には『希望は常にある』というタイトルが付けられている。
- 2) <https://www.cnn.co.jp/style/arts/35126661.html>
- 3) <https://www.mashupreporter.com/banksy-painting-sothebys-self-destructs/>
- 4) バンクシーがピカソの言葉として用いたのは、The urge to destroy is also a creative urge.であるが、ピカソの格言は、Every act of creation is first an act of destruction.「すべての創造は、破壊から始まる」である。
- 5) 今回のシュレッダー事件をパロディ化する人が続出した。シュレッダーにかけられたモナリザ、氷山がシュレッダーにかけられて大量の水に、ジャガイモがマクドナルドのポテトになった作品もある。また、オーストラリアのニューサウスウェールズ州警察は、額縁の中に運転免許証を入れ、スピード違反や携帯電話使用の注意喚起として「免許証が（シュレッダーにかけられて）無効になってしまう」状態を表した。その他、データ画像が細断されるアプリを開発した人もいたが、いずれもバンクシーの手による“Banksy-ed”とは言わないだろう。
- 6) このイベントは「サンタズ・ゲッター」と呼ばれ、2007年12月に行われているが、映画のパンフレットには14名ではなく13名の名前が記載されている。
- 7) バンクシーの市場的価値を知らずグラフィティに対する知識がない人に対して、評価価値を伝えず安く買い取ることが行われている。2015年4月3日のCNNニュースによれば、2014年夏に壊滅的な被害が出たパレスチナのガザで、破壊された自宅の金属扉に「右手で頭を抱えたギリシャ女神」のステンシルを描かれた一家が、6人の子どもを養うために扉を175ドル（約2万円）で売り払った。後にバンクシーのことを知った家主は、「私たちはだまされた。家が破壊され、心も傷付けられた。あの扉を返してほしい」と訴えている。（<https://www.cnn.co.jp/showbiz/35062700.html>）
- 8) 映画『バンクシー・ダズ・ニューヨーク』では、ニューヨークの街中をさまよいバンクシーの作品を探し写真を撮る人々がバンクシーハンターと呼ばれていたが、映画『バンクシーを盗んだ男』では、ギャラリストや美術品コレクターを指してこの呼び名が使用されている。
- 9) 認定証書（Certificate of Authenticity）はバンクシーが世界的に有名になるにしたがって発行されるようになった経緯があるため、COAが発行されていない作品も存

在する。日本でのバンクシー作品販売サイト「The Art of Banksy」を参照(<http://theartofbanksy.jp/>)。なお、このサイトのオーナーでもある販売者は覆面である。about usにはこのような記載がある。「僕は今、日本で一番、Banksy（バンクシー）作品を手に入れるため、世界中のありとあらゆるところに包囲網を張りめぐらしている男かも知れません。2016年に取り扱ったBanksy（バンクシー）作品の件数はざっと二桁。さらには、ベストコントロールへCOAの申請依頼を受けることも多く、ややこしい案件も含めほぼ100%の確率でCOA取得に成功しています」。インターネット上で匿名性を維持する販売元から購入することの真贋問題というものに、私たちは無関心でいられるのだろうか。また、ある時期までバンクシーの作品を販売していたギャラリー「Pictures on Walls」(POW)は、バンクシーが立ち上げたため認定証書が無くても購入元が本物の証となっていたと言われている。しかし、バンクシーとともにギャラリーを立ち上げ、映画『バンクシーを盗んだ男』では元マネージャーとして登場したスティーブ・ラザリデスは、自分と関係がなく信用のおけない人物として、バンクシーの公式サイトで名指しされている。

- 10) 映画『バンクシー・ダズ・ニューヨーク』,そして有泉(2018)を参照。
- 11) 壁画の所在は不明だが、このような類似画像もインターネット上に存在している(写真6ab)。なお、ロンドンのホワイトチャペルにあったとされる類似のラットは、「盗む」のを失敗してステンシルが途中で剥がれ,“Banksy-ed”が「過去のもの」になってしまっていた(<https://www.standard.co.uk/arts/bungling-thieves-wreck-banksy-murals-6583047.html>)。



写真 6ab

- 12) 無論,偽バンクシーと言われるステンシルが街角にないわけではない。ただそれは,グラフィティの存在理由の一つであるヴァンダルな行為とは距離があると認識されている。グラフィティ収集家のフィリップ・トイヒトラーは,映画の中で街中をさまよい歩き,最近のグラフィティはスタイルが古典的か,あるいは上品すぎるため「ストリート・アートの終焉」だと嘆いていた。特に問題視していたのはグラフィティ「合法エリア」の存在,そして金持ちが「偽バンクシー」(バンクシーに似たステンシル作品)を自分の壁に描かせているという問題である。

〈参考文献〉

- 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。
- 有泉正二「バンクシーという名の社会現象（後編）」『東京立正短期大学紀要』第46号，2018年。
- マーシャル・バーマン「公共性の現在」『現代思想 5月号』（「特集 公共性を問う」第33巻第5号）青土社，2005年，pp.48－55。
- 酒井隆史「タギングの奇蹟」『現代思想 5月号』（「特集 公共圏の発見」第31巻第6号）青土社，2002年，pp.52－71。
- 酒井隆史，高祖岩三郎「公共圏の解体と創出」『現代思想 5月号』（「特集 公共性を問う」第33巻第5号）青土社，2005年，pp.56－86。
- 立岩真也『私的所有論』勁草書房，1997年。
- 『現代思想』10月号 特集「グラフィティ」青土社，2003年。
- 『ユリイカ』8月号 特集「バンクシーとは誰か？ 一路上のエピグラム」青土社，2011年。
- 『美術手帖』6月号 特集「SIGNALS! 共振するグラフィティの想像力」美術出版社，2017年。

〈写真集〉

- Banksy, *Wall and Piece*, Century, 2006.
- パトリック・ポッター著，ギャラリー・ショーヴ編（毛利嘉孝・鈴木杏子訳）『BANKSY YOU ARE AN ACCEPTABLE LEVEL OF THREAT』パルコ出版，2018年。
- Ray Mock, *BANKSY IN NEW YORK*, Carnage NYC, 2014.
- 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』パルコ出版，2016年。
- Xavier Tapies, *WHERE'S B**KSY*, Graffito Books, 2016.
- ザビエル・タピエス著，和田侑子訳『バンクシー ビジュアル・アーカイブ DESPERATELY SEEKING B**KSY』グラフィック社，2018年。

〈映画〉

- 『イグジット・スルー・ザ・ギフトショップ』（監督：バンクシー）日本公開2011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。
- 『バンクシーを盗んだ男』（監督：マルコ・プロゼルピオ）日本公開2018年。

〈公式サイト〉

バンクシー公式サイト <http://banksy.co.uk/menu.asp>

バンクシーインスタグラム <https://www.instagram.com/banksy/?hl=ja>

ペスト・コントロール・オフィス <https://www.pestcontroloffice.com/whatispc.html>

〈参考資料〉

写真1 <https://www.widewalls.ch/banksy-murals-auction-september-2015/>

写真2 <https://www.ebay.com/>

写真3 <https://www.artpedia.jp/parachuting-rat/>

写真4 写真集『Wall and Piece』p.101より転写

写真5 <https://www.etsy.com/listing/101682832/banksy-rat-stencil-flying-helicopter-rat>

<https://vlystamps.com/banksy-helicopter-rat-1-1-4-x-1.html>

写真6 <https://www.flickr.com/groups/14533014@N00/discuss/72157625302653563/>

<http://dotart.info/ru/articles/benksi-banksy-i-ego-krysy>

人形を子どもに見立てた保育実践的授業の試み

池 田 幸 代

【キーワード】 保育実践演習・自己肯定感・親性準備性・保育者効力感

問題の背景と目的

1. 保育実践演習の教育内容

平成20年4月1日に改正教育職員免許法が施行され、教職課程においては「総合演習」から「教職実践演習」に、保育士養成課程においても、「総合演習」に代わって「保育実践演習」に科目名の変更が行われた。保育士養成課程検討会「保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）」（平成22年3月）によれば、「保育実践演習」の目標として、1. 保育に関する科目横断的な学習能力を習得する。2. 保育に関する現代的課題についての現状分析、考察、検討を行う。3. 問題解決のための対応、判断方法等について学びを深める。4. 必修科目（保育実践演習を除く。以下同じ。）及び選択必修科目の履修状況を踏まえ、自らの学びを振り返り、保育士として必要な知識・技能を修得したことを確認する。という4点が挙げられ、その内容としては、次の①又は②のいずれかを行うものとし、①保育にかかわる課題の中から一以上のものに関する分析、考察、検討を行うとともに、その課題について、児童や保護者を援助するための技術、方法等について学修する。さらに、問題を発見し、その問題を解決する過程や解決内容について再検討する手法を取得する。②必修科目及び選択必修科目の履修状況や保育実習を通しての学び等を踏まえ、保育士として必要な知識技能を修得したことを確認する。が、示されている。すなわち、保育士養成課程における全ての学びの「総まとめ」にあたる授業であり、保育者としての総合的かつ実践的な力をつけることが目的であると換言できよう。

このような性格を持つ科目であるがゆえ、各保育者養成校では、課題研究やグループ討論、ロールプレイング、研究発表等、多様な授業実践を行い、科目目標の達成に努力しているが、反面、各養成校における内容の共通性が低く、各実践による学習達成度の正確な評価が困難であることも、現状では否めない。

2. 心理的準備としてのプレパレーション

医療界では、主として子どもを対象に、医療行為に対する心の準備としての説明であるプレパレーションの際に人形やパペット等を用いる方法が活用されており、口頭での説明よりも、処置に対する緊張の緩和や不安の軽減、処置後の安心感に効果があることが報告されている（2011, 薦田・松森）。この結果より、実際に手にして視覚的にも捉えることが出来、親近感を持てる人形の使用が、処置に対する子どもの理解を深めたと考えられる。このプレパレーションの手法を応用し、保育者としての心の準備期間にある学生に対して、「子ども」を想起させる人形を使用した学習が、子ども理解を深めることに効果があると予測できる。

3. 「こまむ・どおる」の特性

人形を使用する意義は2で述べたが、本取り組みで使用する予定である「こまむ・どおる（おもちゃのこまーむ製・グッド・トイ2006認定・体長約10cm）」（Figure 1）は、木製で手触りの心地よさや温もりがあり、身体の10カ所がゴムで可動し体勢を変えることが出来る。また頭髪から衣服、持ち物まで、学生が自分の手で作成することにより（Figure 2,3参照）独自性を付与させることが可能であり、親近感とともに「自分が作り上げた独自の物」という意識を持つのに有用であると考えられる。幼児の場合であるが、自分だけの人形を持つことにより、人形への共感性の高まりや感



Figure 1



Figure 2



Figure 3

情の安定がみられた善本（2011）の報告もあり、学生が自分だけの人形を自分で作る過程から「子どもを持つこと」や「子どもを保護する」実感をもつことに、効果があると考えられる。

4. 目的

以上の点より、学生が一人ずつ自分の手作り人形を持ち、子育ての疑似体験を行う事により、概ね二年間の養成校での各科目および実習における学びを総合的に活用する主体性が必要なのが予想される。主体性が生じることにより、学習の習得に重要とされる内発的動機づけがなされ、より学習が効果的に行えることが予測される。学習動機づけにはさまざまなものがあり、西村・櫻井（2013）によれば、心理学分野では、大きく2種に分類することができ、そのうち1つが内発的動機づけであり、興味や関心、楽しさなどに代表される活動自体を目的とした動機づけのことをいう。学習における内発的動機づけは、課題理解や自発的学習などの質の高い学習行動や、高い達成との関連など、適応的な学習過程を導くことが、既に多くの先行研究でも示されている（Ryan, Connell, & Plant, 1990；Yamauchi & Tanaka, 1998；Spinath & Steinmayr, 2008）。

また、人形を授業の1コマ毎に成長させることにより、各発達段階の再確認・把握も行うことが出来る。こうしたアクティブラーニングは中央教育審議会による2012年の教育改革の提案より、非常に注目されており、メイス・島田（2018）によれば、動機づけに貢献していることが示されている。

そして、自分の人形の成長記録をデータ化することにより、他者の人形の発達も共有し、実際の保育の現場での個人情報の扱いやクラス運営の体験を行い、同時に保護者としての意識も養えることから、保護者支援のための保護者理解も深めることが可能となる。

加えて、1998年の文部省令「教員職員免許法施行規則」改定によって教員免許取得のために「情報機器の操作」（2単位）が義務付けられて以来、保育者養成校においては必修科目となっている。それに関わらず、近年、学生のPC離れなどが問題となっており、緒方（2009）も自身の講義受講学生を対象

とした調査より、PC所有率や使用頻度の低さ、特にPC操作における自信のなさが強い傾向を指摘している。その点においても、記録をデータ化する作業を行うことは、保育現場に出た際に有効なスキルを身につけることであると考えられる。

このように、授業科目内で、人形を使用した模擬子育てを行うことにより、保育実践演習の授業目的である、保育者としての総合的かつ実践的な力を主体的に身につけること、および子ども理解、保護者理解、保育者の職務内容理解を深めること、さらに保育実践演習という科目自体の質を高めることを、本取り組みの目的とする。

実施方法

1. 期間

2016年4月～2017年1月末 保育実践演習 全授業30コマ

2. 対象

TR短期大学 保育者養成課程2年生・3年生 51名

3. 指導内容

4月 第1回～第4回 授業計画の説明と人形のプロフィールおよび本体、衣服、等の作成を行う。

5月～7月 第5回～第16回 1コマごとに1ヵ月の成長として換算し、その過程における自分の子ども（各人形）の発達の状況をExcel表に記録する。特に発達が著しく、個人差の大きい乳児期なので、1ヵ月という細かい区分とし、1歳までの成長をみる。記録内容は、身長・体重・ミルクの回数・できる動き・好きな遊び/赤ちゃんをかわいく思うとき・育児を辛く思うとき・今、心配なこと・〇ヵ月児の親になった感想・今月のイベントなど。成長に伴い、情報を増やしていく。

9月～12月 第17回～第26回 1コマごとに1年の成長として換算し、その

過程毎の個人の発達の状況をExcel表に記録する。5歳までの成長をみることにする。衣服・持ち物等も成長や個人の好みに応じて、作成する。同時に5～6人のグループを作成し、互いの人形の成長を五領域の観点から評価しあい、共有する。このグループを保育所の1クラスととらえ、子ども同士の関わり、クラス運営、指導計画についても検討を行う。

1月 第27回～第30回 9月～12月期に分けたクラス単位で、保育園における発表会を第30回の授業で行うことを目的に、各グループで発表内容について考える。個人の特性、クラス（グループ）の特性、保育のねらい等を考慮したものとする。

- (1) 毎回授業の最後に、学生は記録データをUSBメモリー等で提出する。
- (2) 授業内では、教員が前回の成長記録の振り返り、および作成中の成長記録の確認を個別に行う。
- (3) 人形は、学生が管理・保管する。記録データは、授業外でも書き足してよいこととする。
- (4) 衣服や持ち物も、授業外で作成してよいこととする。
- (5) 本人形については、乳幼児が所有することは想定しないので、子どもが身近で遊ぶには危険と考えられる、小さな持ち物等も作成する。

4. 評価方法

前期の授業第1回と第15回、後期の第15回終了後、学生に対して、自己効力感尺度（坂野・東條, 1986）、親性準備性尺度（佐々木綾子, 2007）、保育者効力感尺度（三木・桜井, 1998）によって測定を行い、学習による変化を評価する。さらに、各変数間の関連性を評価するために、SPSSを使用し、統計的分析を行う。

また、毎授業後に提出させる「成長記録データ」の自由記述内容をテキストデータとして起こし、KH Coderによるテキストマイニングを用いた分析を行い、学習経過による子どもに対する親としての意識の変容を明らかにする。

自己効力感とは、何らかの行動をきちんと遂行できるかどうかという予期のことであるが、そういった予期の一般的な傾向を測定するために開発されたの

が効力感尺度であり、保育実習等の学びに影響を及ぼすことが明らかにされている。保育者効力感とは「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念」と定義され、三木・桜井（1998）によって開発された尺度である。西山（2005）は、その尺度をもとに、現役保育者と保育者志望学生を対象に、子どもとの人間関係に主眼をおいた保育者効力感尺度を作成し、信頼性、妥当性も十分な値を得ている。本取り組みでは、この保育者効力感尺度を使用し、保育者実践に対する自信の変化を測定する。

結果と考察

1. 子どもの身体的発達についての学び

身長体重の推移をTable.1に示す。

Table 1 こどもの身長・体重の推移（平均値）出生時より満五歳まで

	出生時	1ヵ月	2ヵ月	3ヵ月	4ヵ月	5ヵ月	6ヵ月	7ヵ月	8ヵ月	9ヵ月
身長(cm)	49.3	55	59	62	65.3	66	68.1	69.4	71	73
体重(g)	3300	3600	4883	5982	6840	7200	7648	7888	8221	8413
		10ヵ月	11ヵ月	12ヵ月	1歳6ヵ月	2歳	3歳	4歳	5歳	
身長(cm)		74.8	76.2	77.4	82.3	85.4	90.7	92.2	98	
体重(kg)		8.63	9.48	9.52	9.5	10.4	12.8	12.7	16.7	

全月齢を通して、身長・体重とも実際の子どもの平均値と相違なく、乳幼児の身体的発達に対しては、概ね妥当な認識をもったと考えられる。しかし、全ての値において特徴的なのは、身長は実際のこどもの平均値の幅の中で高め、体重は実際のこどもの平均値の幅の中で低めな点である。本講義の対象が全員女子学生であったこと、また学習中の学生の発語からも、いわゆる「やせ願望」が値に関与したと予想される。

2. 自己効力感の変化

授業開始時と終了時の自己効力感の比較をTable.2に示す。自己効力感尺度は坂野雄二・東條光彦（1986）による尺度を使用した。

Table 2 授業開始時と終了時の自己効力感の比較

	pre・post	n	平均	標準偏差	相関係数	t値(df)	有意確率
自己効力感	pre	45	2.12	0.48	0.63**	10.61 (44)	.000
	post	45	2.79	0.48			

t検定の結果、自己効力感の平均値は開始時2.12、終了時2.79であり、0.1%水準で有意な差が示され、本授業を通して自己効力感の上昇が明らかになった。自分で行う学習が自分の能力の上昇を感じられたという点において、授業の一つの目的は達成されたと思われる。しかし、質問は5件法であり自己効力感の上昇した終了時においても、2.79という値を示しているということは、対象学生集団の元来の自己効力感が低い可能性が考えられる。とはいえ、低い値であっても自己効力感という自己の力を認め、自分を肯定する意識が、授業を通して上昇した事実は、本研究における重要な知見である。

3. 親性準備性尺度の変化

授業開始時と終了時の親準備性の比較をTable.3に示す。親準備性尺度は佐々木綾子（2007）による尺度を使用した。

Table 3 授業開始時と終了時の親準備性の比較

	pre・post	n	平均	標準偏差	相関係数	t値(df)	有意確率
親性準備性	pre	44	4.03	0.34	0.58**	1.52 (43)	.136
	post	44	4.00	0.35			

t検定の結果、親準備性の平均値は開始時4.02、終了時4.00であり、有意な差が示されず、本授業を通して親準備性の変化が見られなかったことが明らか

になった。人形を名付け、さながら自分の子どものように育てているかのように成長の記録をつけ、各発達段階で起こり得るエピソードを考え、衣類を準備することによって、親になるという準備性は高まるかと予想されたが、数値は下がった。この結果については、対象が保育者養成校の2年生であり、ほぼ全ての学生が複数回の実習を終えており、子ども理解や子どもと関わる自信が高まったと予測される。しかし、実際の子どもと異なり人形を扱っていることにより実感が伴わなかった可能性が考えられる。一方、実際に疑似子育てを行ったことにより、イメージしていた親役割よりも現実に親になることは苦労も多いこと、金銭も必要になること、配偶者や周囲の協力が必要であること、などの現実に触れる体験により、一時的に親になるという気持ちに自信がなくなった可能性も考えられる。しかし、質問は5件法であり、開始時も終了時においても、4.00以上という非常に高い値を示しているということは、対象学生集団の元来子ども好きであり、さらに実習や学校での知識・技術獲得により、親になる準備が十分出来ていると考えるようになった可能性がある。親準備性は、授業を通して変化しなかったものの、その事実も、本研究における重要な知見である。

4. 保育者効力感尺度の変化

授業開始時と終了時の保育者効力感の比較をTable.4に示す。保育者効力感尺度は三木 知子、桜井 茂男（1998）による尺度を使用した。

Table 4 授業開始時と終了時の保育者効力感の比較

	pre・post	n	平均	標準偏差	相関係数	t値(df)	有意確率
保育者効力感	pre	44	2.91	0.56	0.40**	-1.16 (43)	.253
	post	44	3.10	0.58			

t 検定の結果、保育者効力感の平均値は開始時2.91、終了時3.10であり、有意な差が示されず、本授業を通して保育者効力感の変化が見られなかったことが明らかになった。本授業において、これまでの学び、特に実習における実践

的な学びと集大成となる授業でもあり、対象者である2年生のほとんどは保育者になることを希望しており、保育者効力感の高まりを期待したが、平均値がやや上がったただけであった。この結果について、先行研究において西山（2005）は、保育者効力感が、一旦、初任時には得点の低下がみられるものの、その後の保育経験の蓄積によって、また上昇することを報告している。保育者養成校の学生の場合について、三木（2015）は先行研究を網羅し、実習経験により保育者効力感が増える研究の存在と同時に低下する研究もあり、結果の一致には至っていない現状を指摘している。すなわち、今回授業開始時と終了時の変化に有意な差が見られなかった結果は、必ずしも保育者となる自信や心構えが出来ていない、これまでの学びを振り返り保育者になる自覚につながっていない、とは言い切れない。西山（2005）の報告にあるように、一旦、低下している状態であるとも考えられる。また、授業内で集中的に保育について、保育者の役割について、学んだため、近い未来保育者になることに現実味が帯びてきたため、不安や自信のなさが現れている時期である可能性もある。しかし、五件法の間接地点である3点未満だった平均値が、3点以上にまでの上昇をみせたことは、授業における一つの効果と考えてよいのではないだろうか。

5. 授業開始時・終了時の自己効力感、親性準備性、保育者効力感の関連

上記2.3.4の結果より、各平均値の関連を相関係数より確認したTable 5に示す。

相関分析の結果、pre（開始時）とpost（終了時）同じ変数間では、当然の事ではあるが1%水準で有意な相関がみられ、関連が強いことが明らかになった。相関係数は、それぞれ以下の通りである。pre自己効力感とpost自己効力感（ $r=.610, p < .01$ ）。pre親性準備性とpost親性準備性（ $r=.606, p < .01$ ）。pre保育者効力感とpost保育者効力感（ $r=.386, p < .01$ ）。

また、preの変数間では、自己効力感と保育者効力感、親性準備性と保育者効力感に、それぞれ1%水準で有意な、5%水準でやや有意な相関がみられ、関連が強いことが明らかになった。相関係数は、それぞれ以下の通りである。pre自己効力感とpre保育者効力感（ $r=.333, p < .01$ ）。pre親性準備性とpre保育

Table 5 相関分析

		pre自己 効力感	pre親性 準備性	pre保育 者効力感	pre自己 効力感	post親性 準備性	post保育 者効力感
pre自己効力感	Pearsonの相関係数	1	.091	.333**	.610**	-.041	.431**
	有意確率（両側）		.469	.006	.000	.742	.000
	度数	66	66	66	66	66	66
pre親性準備性	Pearsonの相関係数		1	.243*	.091	.606**	.003
	有意確率（両側）			.050	.468	.000	.978
	度数		66	66	66	66	66
pre保育者効力感	Pearsonの相関係数			1	.332**	.042	.386**
	有意確率（両側）				.006	.740	.001
	度数			66	66	66	66
pre自己効力感	Pearsonの相関係数				1	.011	.419**
	有意確率（両側）					.929	.000
	度数				66	66	66
post親性準備性	Pearsonの相関係数					1	-.008
	有意確率（両側）						.950
	度数					66	66
post保育者効力感	Pearsonの相関係数						1
	有意確率（両側）						
	度数						66

**．相関係数は1％水準で有意（両側）

*．相関係数は5％水準で有意（両側）

者効力感（ $r=.243, p<.05$ ）。

そして、postの変数間では、自己効力感と保育者効力感のみに、それぞれ1％水準で有意な相関がみられ、関連が強いことが明らかになった。相関係数は、以下の通りである。post自己効力感とpost保育者効力感（ $r=.419, p<.01$ ）。preとpostの変数間では、pre自己効力感とpost保育者効力感、pre保育者効力感とpost自己効力感に、それぞれ1％水準で有意な相関がみられ、関連が強いことが明らかになった。相関係数は、それぞれ以下の通りである。pre自己効力感とpost保育者効力感（ $r=.431, p<.01$ ），pre保育者効力感とpost自己効力感（ $r=.368, p<.05$ ）。

相関係数の算出結果より、変数のうち自己効力感と保育者効力の関連が強いことがわかる。保育者養成校の学生として、自己の力に自信をもつことは保育者としての自分に自信をもつことと近いと考えられる。親性準備性は、他の変数との関連がほぼ見られなかった点であるが、保育者の職務は、さながら親のように子どもを保育すること以外に、保護者支援・育児支援も含まれており、保育所と家庭は常に密な連携を取って保育にあたるものであり、親の気持ちを押し量る力、子育ての喜びのみならず悩みに寄り添う力は必須である。しかし、本研究の対象学生集団については、保育者の職務対象は子どもだけ、という意識が強い可能性がある。例えば、本授業開始時に「どうして保育の勉強なのに、育児を学ばされなくてはいけないのか」といった、不満の声を複数聞き、それに深く頷く学生の姿も見受けられた。実際、授業アンケートの自由記述にも「授業で育児をやる意味が分からない」「授業料返せ」「担当教員辞めろ」と悪口に至るような激しい不服感・拒絶感が散見された。最終学年の学生達から、このような不安や疑問が出ること、“やらされる”といった強制・受け身の意識に、科目担当教員として少なからずショックを受けた。対象学生集団の特性か、対象学生の所属する学校文化か、他科目との指導法の差異か、これまでの学びの蓄積が少なく「保育」に対する理解が浅いためか、全ての要因の相互作用なのか、明らかではないが、こうした学生の授業に対する意識が現れた結果と考えられる。

6. 各月齢における学生の子どもへの意識

出生時より生後12カ月までは、一月毎に、1歳から5歳までは一年ごとに、子どもの成長記録の作成を求めた、そのうち、自由記述の「子どもをかわいく思うとき・育児を辛く思うとき・今、心配なこと・〇カ月児の親になった感想」部分について、頻出する語同士の関連を調べるために、KH Coderによるテキストマイニングを行った。テキストマイニングによる共起ネットワーク図については、「強い共起関係ほど太い線で描画」「出現数の多い語ほど大きい円で描画」という設定を行った。

本稿では、特に子どもの発達の著しく、親の意識の変容が大きくみられると

思われる月齢を保育所ならではの3歳未満まで抽出し、以下の図に示す (Figure4～Figure7)。

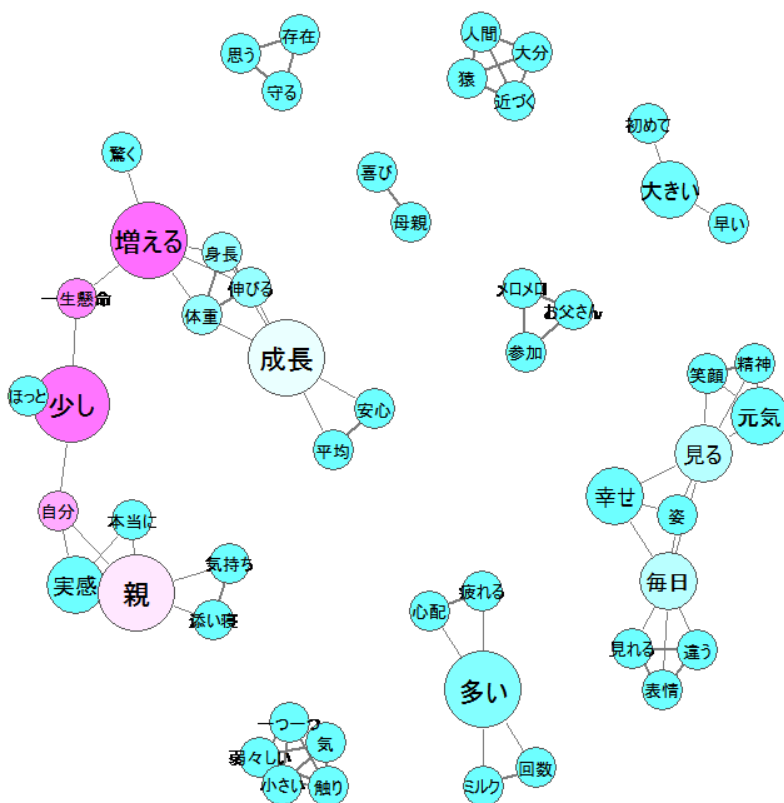
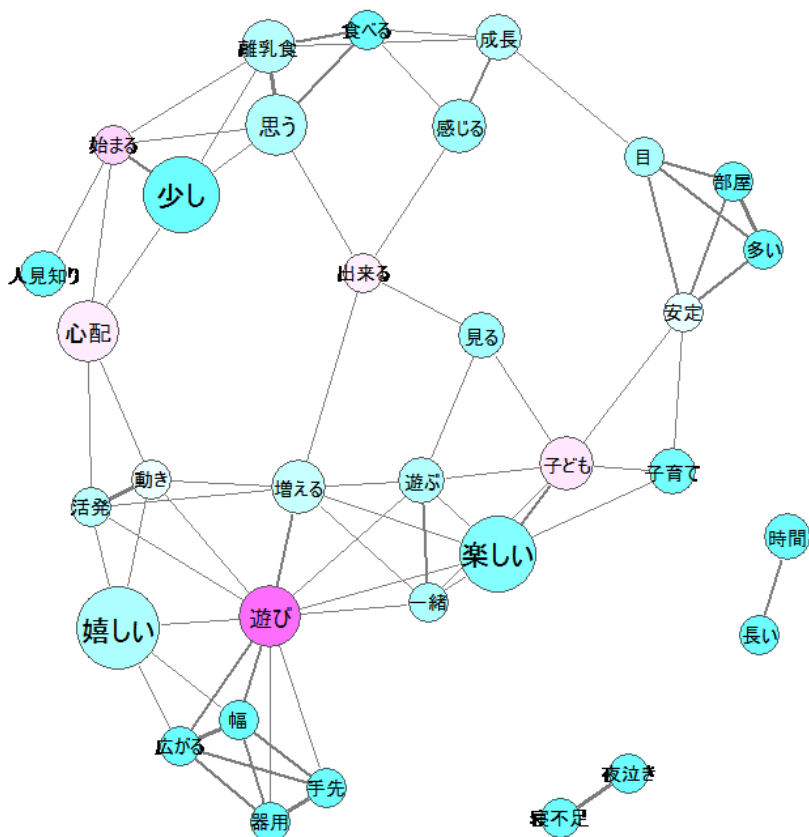


Figure 4 1ヵ月 共起ネットワーク図

親になった実感と子どもの成長を喜び、ポジティブな育児イメージが顕著であるが、二か所のみネガティブな語が見られる「心配」－「疲れる」－「心配」－「多い」－「回数」－「ミルク」, 「一つ一つ」－「弱々しい」－「小さい」－「触り」のネットワークより、月齢の低い乳児の寸断無い世話や、小さな乳児を育てることへの不慣れさや不安などの意識が読み取れる。



離乳食や人見知りの始まり、手先の器用さなど、発達の特徴と、その子どもと関わり遊べるようになった嬉しさが読み取れる。一方、動きが活発になってきたことは嬉しく感じると同時に、それゆえの心配や、夜泣き、絶え間ない育児の時間の長さなどの困難さも見受けられる。全体的に、ややポジティブイメージに偏っている印象があるものの、概ね、この月齢の子どもへの意識として、現実的に妥当なものと思われる。

け」－「息抜き」－「大好き」には、子どもが夫を大好きなため、夫も積極的に外に子どもを連れだしてくれる、その間には一人で息抜きが出来るという妻の理想的イメージが現れていると思われ、育児の困難さに対する意識も感じられる。

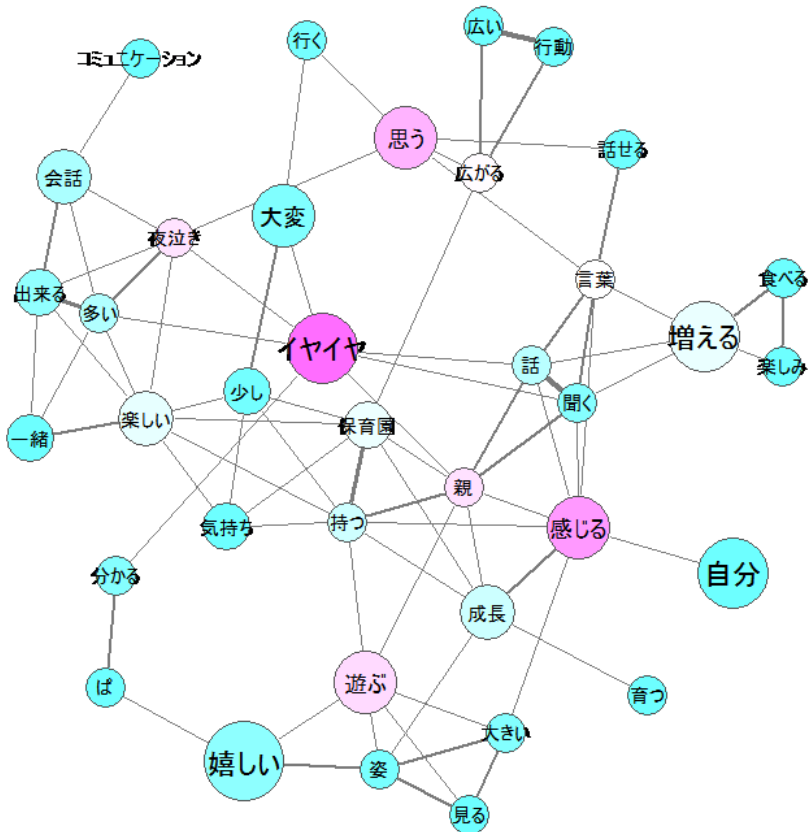


Figure 7 2歳 共起ネットワーク図

2歳になり、「自我」の芽生えによる第一次反抗期、いわゆる「イヤイヤ期」が、この年齢の大きな課題であり、「夜泣き」と同様、大変に捉えていることが分かる。保育園との関わりも始まる。「話」や「言葉」「会話」「コミュニケーション」といった、語によるやりとりが増えたことを楽しみも増え、成長を

感じている親の意識を見受ける。自我が芽生え、言葉による表現やコミュニケーションも増え、赤ちゃんではなく、子どもらしさを感じる時期に概ね相応しい語の表出であると言える。

7. 月齢ごとの親の意識－具体例と比較－

6.各月齢における学生の子どもへの意識で抽出した、1ヵ月、6ヵ月、1歳6ヵ月、2歳の、学生の親としての意識について、無作為抽出した三名の学生の記述をTable 6に記し、比較を行う。

ID No.1・2・3いずれも、対象全学生の平均以上には熱心に成長記録に取り組んでいた学生であるが、特にNo.1の記述は、突出して詳細であり、実際に子育てをしているかのような、具体的かつ子どもの月齢に相応な親の意識が現れている。この記録の結果を見ると、親としての気持ちを現在の子どもの発達状況から予測して記述する能力は、学生によって非常に大きな幅があるということである。51名の対象学生のうち、もっとも詳細で長い記録をつけていたのはNo.1の学生であったが、他にも数名詳細に記述できる学生が見受けられた。No.2・3は、子どもが各月齢で出来るようになったことや心配事も発達の点で妥当であり、親としての気持ちもそれに沿ったものであったが、ここまで書けない学生も多数いた。参考資料として、3人の自己効力感、親性準備性、保育者効力感それぞれについて、授業開始時と終了時の得点をTable 7に示す。

3人とも、ほとんどの得点が授業開始時より終了時の方が上がっており、平均以上の記述が出来た点からもそれは裏付けられており、授業の効果はあったと考えてよいだろう。しかし、No.3の親性準備性得点のみ、終了時に下がっていた。また、Table 6で示した親の意識に、特に強く関与すると思われる親性準備性得点について、最も詳細な記述をしていたNo.1は4.4と数値は高かったものの、上昇はみられなかった。親性準備性得点の平均値は、pre.4.02・post.4.00（Table 3参照）であり、大きく上回っていたわけではない。自己効力感、保育者効力感についても同様である。親の気持ちを現実的に予測する力は、自己効力感、親性準備性、保育者効力感以外の要因が予想される一方、これらの活動を含めて授業内で行った学習活動の総合的な結果である可能性も考

Table 6 月齢ごとの親の意識

ID	1カ月児の親になった気持ち	8カ月児の親になった気持ち	1歳児の親になった気持ち	1歳6ヶ月児の親になった気持ち	2歳児の親になった気持ち
1	少しずつ自分が親になった実感を感じつつだが、子どもの育児に一生懸命になるあまり疲れや不安が少しずつ増えてきた。	お座りが安定して何でも取れるようになったので、少し目を離すといわずらをされて部屋が汚い状態が多くなりました。家事や育児でやるべきことが多すぎて、部屋の片づけがおろそかになり若干ストレスが溜まります。歯が少し生えてきたので、離乳食の食材を少しずつでも増やしてみたいと思っています。	今月はなかなかできなかった卒乳をすることができたのでホッとしています。体重が少し重めなので、積極的に外出して身体を動かす機会を増やしたりして生活のリズムを整えていくことに気をつけていきたいと思っています。後追いが減って、パパや両親に預けられるようになってきたので、保育園の入園に向けての準備も少しずつ始めたいと思います。	活発に動き回ったり、いろいろな物に興味を見せて好奇心旺盛な事は嬉しいですが、額を切る怪我をしてしまったこともあって本当に目が離せません。いけないことをしたときは怒るようにしていますが、本人に伝わっているのか不安になることがあります。	保育園に通い始めて、親が離れても遊ぶことができるようになったり、オムツや洋服を自分で持ってきたりと成長を強く感じます。保育園でシール貼りをしたのが楽しかったようで家でもやっていたり、知らない間に色々な物に興味関心を持ったり、お友達ができたり、正直少し寂しい気持ちもありますが、〇〇（子どもの名前）の世界が広がって保育園に入られてよかったと思っています。夜泣きについては不安なので担任の先生に相談してみようと思っています。
2	可愛くて仕方がない	アッという間に半年たった	もう少しで歩き出しそうだな	歩き出してますます可愛い	お喋りができて一緒に過ごしていて楽しい
3	ミルクの回数が多くて大変	人見知りが始まって、少し大変	表情が豊かになった	歩けたり、言葉が発せられるようになってきコミュニケーションがとれてきて少し楽しい。	ちょこまか動くから目を離すことができない

Table 7 No.1・2・3の得点

	自己効力感		親性準備性		保育者効力感	
	pre.	post.	pre.	post.	pre.	post.
No.1	2.6	3.2	4.4	4.4	3.2	3.8
No.2	2	2.8	3.4	3.9	2.1	2.8
No.3	1.9	2.5	4.2	3.7	3	3.3

えられる。

総合考察

以上、結果と考察を行ってきたが、本授業の目的はある程度達成されたと考えられる。得点の推移に関しても、自己効力感・保育者効力感は授業終了時には上昇しており、親性準備性のみ低下したものの、多くの学生が記録をつける過程で親として持つであろう気持ちを予測して妥当な内容を記せるようになっていったことは、科目担当教員としても評価できる。7.で示したNo.1の学生は、特に理解が深く「初めは実習で見た子どもの様子から予想をして書いた」とのことだったが、「子どもに名前をつけてから、毎日どう過ごしているのか、毎月どれくらい大きくなるのか、それにつれてどんな性格になってくるのか考えるのが楽しくて」と言いながらも、「親になるってあらためて大変な事だと思いました。今も一日中、この子（人形＝架空の我が子）のことばかり考えています。」と、育児の楽しい面ばかりではなく、困難さや責任、常に頭を占める子どもへの思い、などに気づいていく過程の発言が、多々あった。自分で歩き始めた1歳6ヵ月時には「自分の不注意で〇〇（子どもの名前）がマンションの階段で転び、額を角にぶつけて3、4針縫う怪我をさせてしまった。額の傷が残らないか心配で自分を責める。ばーばにも怒られる。」と、いかにも、この時期に起こりそうな転倒のトラブルを予測して記述している。授業が終了した時に当該学生は、「将来、本当に子どもに〇〇とつけそうです。それぐらい、頭から離れない。」と笑っていた。

一方、開始時に本授業の目的と方法について説明した時、毎月の子どもの姿を予測することに対して「そんなの全部、妄想じゃん。それやって何になるの?」と、強い不満と疑問を口にする学生もいた。「○カ月の子どもの親になった気持ちといっても、なったことがないので書けません。」と空欄で提出した学生もいた。保育は常に目の前にある事実と、そこから起こり得る予測が必要不可欠である。また、子どもと保護者の心に向き合い、寄り添うことも必要になる。この学生達は保育者として現場に出た時も、「自分のことではないので、子どもの気持ちは分からない。」「保育計画なんて妄想だから無意味。」と言うのだろうか。

本授業で、理解を深めた学生の学びの内容について考えてみると、保育者効力感得点の高さからも、本人の子どもに対する好意も強く、保育者としての意識も高かったのだと思うが、毎週の授業で一月育った子どもについて考え、予想する作業を意欲的に行い、積み重ねていった結果であったと考えられる。「初めは実習で見た子どもの様子から～」という発言からも、実際に見た場面ごとの記憶をつなぎ合わせながらの作業だったことが分かる。授業に取り組みたくない気持ちを、「妄想」「やっていないことは出来ない」という発言に変えて拒絶してしまえば、そこで学びも止まる。本授業の試みとしては、PDCAサイクルのスパイラルが上昇していくような学びをイメージしていた。疑似子育てを楽しみながら、主体的に根気よく取り組み、育ちを記録し、それを振り返り、積み上げる、そしてまた次につなげる。こうした保育の営みそのものの授業を試みたつもりであったが、まず授業内容に取り組む意思を持たない学生が、総合的な学習である保育実践演習を行う前に、保育実習をはじめ、他科目で十分学ぶトレーニングが必要であったと考える。このトレーニングが身についていたか否かによって、本授業の内容の理解度の高さの差異が生まれたように思われる。この点、学生によって学びの差が大きく現れた一つの要因であろう。言うまでもなく、保育者養成校の学びは総合的なものである。入学時より各学生がどの科目も、その取得資格・免許に相応しいだけの理解に達するよう、学校全体として指導することが必要となる。本授業においては、これらの指導の不足や各科目担当の連携、教育に対する意識の共有の不足が表面化した可能性

がある。学生が授業時間内に不適切な形で自由に不満を言える学校文化が、学生と教員の距離の近さではあるまい。数的分析・発語分析とも、一応の上昇が見られ、目的は達成されたとも言えるが、こうした学習指導上の問題もみえており、対象者の数も少ない。今後も同様の形式の授業を他校でも行うことによって、その解明を今後の課題としたい。

引用文献

薦田 彩会, 松森 直美 (2011) 「子どもに対する血圧測定のプレパレーションの効果に関する検討」『日本小児看護学会誌』20 (1), 120-126.

緒方 修 (2009) 「遠隔授業 石の上にも3年」『沖縄大学マルチメディア教育研究センター紀要』9, 1-16.

坂野雄二・東條光彦 (1986) 「一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み」『行動療法研究』12, 73-

82.

佐々木綾子 (2007) 「親性準備性尺度の信頼性・妥当性の検討」『福井大学医学部研究雑誌』8, 41-50.

Spinath, R., & Steinmayr, B. (2008) . Sex differences in school achievement: what are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, 22, 185-209.

メイスみよ子・島田洋子 (2018) 「多読の授業におけるアクティブラーニングの実践：学習者の動機づけに焦点をあてて」『聖学院大学論叢』30 (2), 1-1.

三木 知子 (2015) 「保育・教育実習経験による保育専攻短期大学生の保育者効力感 (PTE) の変化についての検討：実習教育の改善に向けて」『日本教師教育学会年報』(24), 82-92.

三木知子・桜井茂男 (1998) 「保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響」『教育心理学研究』46 (2), 203-211.

西村多久磨・櫻井茂男 (2013) 「小中学生における学習動機づけの構造的変化」『心理学研究』83, 546 - 555.

西山 修 (2005) 「幼児の人とかかわる力を育むための保育者効力感尺度の開発」『乳幼児教育学研究』(14), 101-108.

Ryan, R. M., Connell, J. P., & Plant, R. W. (1990) . Emotions in nondirected text learning. *Learning and Individual Differences*, 2, 1-17.

Yamauchi, H., & Tanaka, K. (1998) . Relations of autonomy, selfreferenced

beliefs, and self-regulated learning among Japanese children. *Psychological Reports*, 82, 803-816.

善本真弓（2011）「低年齢児のあそび環境 - 保育園児が自分の人形を所有することの意義」日本保育学会ポスター発表

注釈：本研究は，平成28年度東京立正短期大学学内GPに採択され助成を受けたものである。

反転学習を用いた「観光ビジネス コミュニケーション」のモデルプラン

出 野 由紀子

2020年に訪日外国人旅行者を4000万人にすべく、政府は、『観光先進国』への新たな国づくりに向けて、平成28年3月30日に『明日の日本を支える観光ビジョン構想会議』（議長：内閣総理大臣）において、新たな観光ビジョン『明日の日本を支える観光ビジョン』を策定した。この「観光ビジョン」に盛り込まれた受入体制に関する施策について、訪日外国人旅行者がストレスなく、快適に観光を満喫できる環境整備に向け、政府一丸となって対応を加速化している状況にある¹⁾。その一環として、通訳ガイド制度についても大きく見直されることとなり、改正通訳案内士法が平成30年1月4日に施行され、通訳案内士の名称が「全国通訳案内士」となった。これによって、通訳案内士の業務独占規制が廃止され、資格を有さない人であっても、有償で通訳案内業務を行えるようになるなど、通訳案内士制度も大きく変わった²⁾。一方でアウトバンドについては、2012年（平成24年）に閣議決定された観光立国推進基本計画に基づき、諸外国との双方向の交流（ツーウェイツーリズム）拡大に向けて、官民一体となり日本人の海外旅行（アウトバウンド）の促進に取り組んでいる。アウトバウンドの促進によるツーウェイツーリズムの拡大は、「日本人の国際感覚の向上」・「国民の国際相互理解の増進」・「インバウンド拡大への貢献」といった成果が期待される³⁾。

このような流れの中で、国際社会に貢献すべく、学生に英語習得に興味を持たせることが急務であろう。なぜなら、グローバル社会を生き抜くには、様々な人と混じりあい、その中でうまくやっていく能力が必要である。その能力に不可欠なものとして、コミュニケーション能力の養成が重要だと考える。英語を習得することにより、多くの人とコミュニケーションができ、多様な価値観

に気づく機会も増大するのである。グローバルな視野と知識を習得しようとする意欲のある人材育成は大学教育の目標の一つでもあるのである。多様な人々が共存、共生する中で、語学教育が単なる言語習得の場となるのではなく、語学教育を通して、異なる民族的・文化的・宗教的背景を持つ人があることを理解しようとする気持ちを育てる場でもあって欲しいと感じている。また、語学を通して、学生の知的好奇心を向上させ、人々の持つ多様な価値観を、学生たちが自然に認められるように導くことが必要であろう。以下は英語を活用した観光ビジネスの授業のモデルプランである。反転学習をベースにおき、アクティブラーニングによってコミュニケーション術を習得すると共に、国際社会で活躍できる人材育成を目指す授業内容となっている。

半期15回授業モデルプラン

授業概要

この演習授業では、ビジネスの場面で必要とされるコミュニケーションの（たとえば空港、ホテル、会合など、下記のシラバス参照）それぞれについて、場面設定も含めて解説するとともに、どのようなコミュニケーションが必要なのか、円滑な観光ビジネスの進め方を演習を通して身につける。

授業達成目標及びテーマ

この授業の目標は、①外見や立ち振る舞いをよくする、②観光ビジネスに必要な基本的言葉遣いができるようになる（挨拶など）、③観光ビジネスに必要な国際情勢についての知識を増やす。

キーワード

ツーリズム、異文化コミュニケーション、キャリアプランニング、観光ビジネス、マナー

内容（学生の学習内容と準備学習の内容を含む）

1. 他者から見られる自分のイメージを自己表現によって改善できることを理解する

（学習内容）グループに分かれ、英語で印象的な自己紹介と他己紹介をする。

（次回への準備）4人グループで、気分がよくなるコミュニケーションマナーと気分が悪くなるコミュニケーションマナーについて考えてくる。

2. 相手を気分よくするコミュニケーションマナーとは何か

（学習内容）グループごとに宿題の発表。感じのいいプレゼンテーションについて指導。まずは教師による「笑顔の作り方」デモンストレーション。人と接することに慣れていないと、目線が定まらず笑顔が不自然になってしまう。目線を相手に合わせて、口角を上げる練習をする。次に教師がフライトアテンダントになり、学生3名が乗客になる：機内食と飲み物を注文する場面において、姿勢、言葉遣い、笑顔、視線などについて理解させる。その応用（ワークシートは、食事が異なるバージョンを8セット用意）を学生4名グループで体験させる。

※今回の笑顔をスマートフォンで自撮りをし、15回が終わった際に再度撮影し、その変化を確認する。

（次回への準備）グループで外資系航空会社の名前と国籍と主言語を調べてくること。（アジア系、ヨーロッパ系、アメリカ系、そしてLCC）

3. どれくらいの言語が使われているか

（学習内容）グループごとに宿題の発表。聞いている学生は評価シートを記入。その後、どの航空会社でも使用しているパターンフレーズの解説をし、その後地域特有のフレーズとの比較をする。その中で、サービス内容については航空会社の国籍によりかなり異なることを紹介しながら、JAL、ANAの特徴を紹介し、日本的な対応について考察する。

（次回への準備）グループで東京の一地点（渋谷、新宿、皇居、六本木、原宿、浅草、秋葉原、三軒茶屋）を選んで、その魅力を外国からの観光客にどう

紹介するか英語でプレゼンを用意すること。

4. 日本でおもてなし

（学習内容）グループごとに宿題の発表。各グループについて、聞いているグループは、1つ以上の質問を英語でするようにする。また、評価シートも記入。その後、日本式おもてなしとはどういうことかをグループで話し合い発表。話し合いは日本語でもいいが、発表は英語。

（次回への準備）グループでヨーロッパの一つの国または都市を選んで、その魅力（文化遺産または自然遺産）についてどう紹介するか英語でプレゼンを用意すること。写真や情報をインターネットからダウンロードする場合は出典を明記すること。

5. 外国でのツーリズム（1）

（学習内容）グループごとに宿題の発表。各グループについて、聞いているグループは、1つ以上の質問を英語で行う。また、評価シートも記入。その後、その地域の文化遺産または、自然遺産のどれが印象的であったかをグループで話し合い発表。話し合いは日本語でもいいが、発表は英語。

（次回への準備）グループで南北アメリカの一つの国または都市を選んで、その魅力（文化遺産または自然遺産）についてどう紹介するか英語でプレゼンを用意すること。写真や情報をインターネットからダウンロードする場合は出典を明記すること。

6. 外国でのツーリズム（2）

（学習内容）グループごとに宿題の発表。各グループについて、聞いているグループは、1つ以上の質問を英語で行う。また、評価シートも記入。その後、その地域の文化遺産または自然遺産のどれが印象的であったかをグループで話し合い発表。話し合いは日本語でもいいが、発表は英語。

（次回への準備）グループでアジアの一つの国または都市を選んで、その魅力（文化遺産または自然遺産）についてどう紹介するか英語でプレゼンを用意

すること。写真や情報をインターネットからダウンロードする場合は出典を明記すること。

7. 外国でのツーリズム（3）

（学習内容）グループごとに宿題の発表。各グループについて、聞いているグループは、1つ以上の質問を英語で行う。また、評価シートも記入。その後、その地域の文化遺産または、自然遺産のどれが印象的であったかをグループで話し合い発表。話し合いは日本語でもいいが、発表は英語。

（次回への準備）マララさんの事件について、教員が用意した英字新聞やネットの情報を参考に、グループでその英字新聞またはネットの情報をわかりやすくクラスに伝えることができるようなプレゼンを用意すること。

8. 中間まとめ

（学習内容）グループごとに宿題の発表。各グループについて、聞いているグループは、1つ以上の質問を英語で行う。また、評価シートも記入。その後、マララさんの事件についてどのグループが印象的であったかをグループで話し合い発表。話し合いは日本語でもいいが、発表は英語。

（次回への準備）今までの授業を踏まえて、キャリアアップという観点から「自分の授業への取り組み」、「考えの変化」などを日本語でいいので、レポートを作成すること。

9. 自分たちのキャリアアップをどう考えるか

（学習内容）グループで宿題の発表。それぞれの発表をグループで話し合い、グループとしての意見をまとめる。話し合いは日本語でもいいが、発表は英語。評価シートも記入。その後、教師によるアジア人に関するデモンストラーション（中国、韓国、ベトナム、ロシアで活躍する人々について）。

（次回への準備）中国、または韓国市場での商務会用に商品の一つを選び、英語のプレゼンを用意すること。（前回と同様、挨拶、自己紹介、は現地語を入れること）

10. ビジネスプランニング（１）

（学習内容）グループごとに宿題の発表。各グループについて、聞いているグループは、１つ以上の質問を英語でするようにする。また、評価シートも記入。その後、どのグループのどの製品が印象的であったかをグループで話し合い発表。話し合いは日本語でもいいが、発表は英語。

（次回への準備）ベトナム、またはロシア市場での商务会用に商品の一つを選び、英語のプレゼンを用意すること。前回と同じ商品を扱ってもいいが、紹介する国の特色を考え、紹介方法を変えるようにすること。（ただし、挨拶、自己紹介、は現地語を入れること）

11. ビジネスプランニング（２）

（学習内容）グループごとに宿題の発表。各グループについて、聞いているグループは、１つ以上の質問を英語でするようにする。また、評価シートも記入。その後、どのグループのどの製品が印象的であったかをグループで話し合い発表。話し合いは日本語でもいいが、発表は英語。

（次回への準備）アメリカ系のコンラッドホテル（ヒルトンチェーン最高ランク）、中華系のマンダリンオリエンタルホテルについて調べ、その違いを３点考える（ホテル内の装飾、レストランなどから）。またホテルのホスピタリティについて自分の考えをまとめる。

12. ホスピタリティとビジネス（１）

（学習内容）グループごとに宿題の発表。グループで話し合い、アメリカ系、中華系の違いとホスピタリティについて発表。話し合いは日本語でもいいが、発表は英語。聞いている学生は評価シートを記入。その後、教師がホスピタリティがもたらすビジネスの相乗効果について解説。

（次回への準備）下記の状況の場合、どのような対応をとるか。
状況：機内メニューには肉料理、魚料理の選択ができることになっているが、品切れとなり魚料理しかなくなった。乗客は肉料理を注文。あなたはどのような一言を添えて魚料理を提供しますか。（その乗客が、日本人、中国人、アメ

リカ人の3パターンで考えること)

13. ホスピタリティとビジネス (2)

(学習内容) 前回の宿題に対し教員からの模範解答の提示。「クレームになりそうな事態を把握した場合は、まず国民性を考えてから言葉を選ぶこと。文句を言っている場合は気が済むまで文句を言わせること。」この2つから自分なりに「ホスピタリティとは何か」を考察する。

(次回への準備) ホスピタリティという感覚がなければ、発展しないであろう産業をピックアップし、それがなぜなのか考えてくる。

14. 観光ビジネスコミュニケーションとは

(学習内容) 日本と他の文化圏には、行動様式、考え方、価値観、コミュニケーションの取り方など様々な違いがあることを理解した上で、その多様性を理解し、またそれを有効に活用しながら、効果的なコミュニケーションを取れるようになるための必要なエッセンスについてグループで考え発表する。話し合いは日本語でもいいが、発表は英語。聞いている学生は評価シートを記入。

(次回への準備) 自分のキャリアデザインにおいて観光ビジネスコミュニケーションがどのような形で必要となるのかを考える。

15. 総括

(学習内容) 以下のことができるようになったか適宜確認する。

- ①外見や立ち振る舞いをよくする。
- ②適切な言葉遣いができるようになる。
- ③グローバル社会に対応できるビジネスと国際情勢について知る。

自分のイメージが変わったことを実感できるか。

評価基準と評価方法

出席状況、平常点、課題の提出状況 (ここまで併せて7割),

※課題の提出状況の中には学生の評価シートを反映する。(授業到達目標の①

②を学生による評価) 課題の評価 (3 割) を総合的に評価する。

注

1) 観光庁ホームページ

<http://www.mlit.go.jp/kankocho/shisaku/kokusai/index.html>

2) 観光庁ホームページ

<http://www.mlit.go.jp/kankocho/shisaku/kokusai/tsuyaku.html>

3) 観光庁ホームページ

<http://www.mlit.go.jp/kankocho/shisaku/kokusai/kaigairyoko.html>

保育士が自発的・自律的に音楽活動に取り組むための体制構築へ向けた少考

— 足立区立梅田保育園での実践を通して —

今 野 貴 子

1. 足立区公立保育園を中心とした音楽研修

筆者は、非常勤講師として勤務している東京藝術大学と足立区との連携事業の枠組みの中で、10年にわたり足立区公立保育園の保育士を対象とした音楽研修講師を担当してきている。このように比較的長期にわたる音楽研修事業は、あまり例のないものかもしれないが、筆者がそこで一貫して大切にしてきたことは、音楽療法の理念と方法を乳幼児保育現場に生かして、音楽を子どもの育ちのためにいかに使うかということである¹⁾。

1-1. 研修の目的と内容

研修の目的は、おおむね以下の5項目に整理することができる。

- ① 子どもに寄り添う～音楽療法の理念、保育活動との類縁性を理解する
- ② 音楽療法活動プロセス（PDCA）を保育の音楽活動に応用する
- ③ 記録の重要性を理解し、現実的なフォーマットを導入する
- ④ 子どもに寄り添うために、ツールとしての音楽の引き出しを増やす
- ⑤ 研修での学びを実践に結びつける

以下にそれぞれの項目の具体的な内容を記述する。

- ① 子どもに寄り添う～音楽療法の理念、保育活動との類縁性を理解する²⁾

対象者のために音楽を意図的・計画的に使用する音楽療法と、保育現場にお

ける音楽活動には、類縁性がある。保育現場においては、音楽のために、つまり、素晴らしい音楽を演奏させるために子どもを動かすのではなく、子どもの育ちのために音楽を使うのが基本である。音楽を使うことで子どもの様々な能力を育むことができる。音楽そのものが目的ではなく、子どもの育ちが目的であり、音楽はそのためのツールであるというのが音楽療法の基本理念と共通すると考える。そして、中でも一番重要なのが自己肯定感を高めることであるだろう。音楽活動を通して子どもの表現を否定することは、その子の人格を否定することにさえつながりかねず、保育現場では決してあってはならないことである。常に目の前の対象児に寄り添い、音楽を自己肯定感を高めるためのツールとして扱うことが重要である。

② 音楽療法活動プロセス（PDCA）を保育の音楽活動に応用する

①で述べた理念を保育の現場で実現するための方法論として、音楽療法活動プロセスを簡潔に示すPDCAサイクルを紹介し、保育の現場における音楽活動のプロセスを音楽療法の活動プロセスにならって組み立てることができることを示した³⁾。

音楽療法の出発点は対象児理解である。対象児の実態を細かく把握して個別の目標を立てた上で、それが対象児にとって楽しく自然な遊びの中で達成されるためには、どのような物理的、人的、音楽的環境を整えておかなければならないかを、あらかじめ丁寧に考察しておく必要がある。そのようにして整えられた環境において実際に音楽活動を実施するにあたっては、活動に没入することなく、常に冷静な視点を維持して対象児を観察し、その言動や表情など、活動の進行にともなって変化する反応を見落とさないようにする。さらに、活動後には記録をとって振り返りを行い、適切な評価をすることが必要であり、このような作業を通してこそ対象児にとっての活動の意味を考察することができるようになる。実施した活動の意味をひとつの成果として、そこから新たな対象児理解につなげるのである。こうしてふたたび出発点の対象児理解に立つという一連のサイクルを通して、段階的に活動の質の向上が図られる。このように、常に「誰のための何のための音楽活動か」という意識で活動を振り返るこ

とが音楽療法の基本であり、そこにある対象児理解を重視する視点は、保育における音楽活動にも生かすべき重要なポイントである。

研修の中では筆者や保育士が行なった保育の記録映像を見ながら、PDCAの項目ごとに具体的な説明を行った。例えば、保育士が意図しないまま作り上げていた物理的、人的、音楽的環境設定が、子どもの表現にどのような影響を与えていたかを具体的に説明した。日常、さほど気にとめていなかった部屋の物理的環境が子どもの集中力を削ぐことになっている例などを示すことで、環境設定の重要性を認識してもらうことは容易であった。PDCAサイクルの項目ごとに活動を見直すことが、音楽活動の質を上げ、子どもに寄り添った活動に近づく手段であることを実感してもらうことができた。

③ 記録の重要性を理解し、現実的なフォーマットを導入する

上述のように、PDCAサイクルの説明には映像記録を用いたが、そもそもPDCAサイクルを円滑にまわしていくには、日々の記録が欠かせない。記録をとり、評価を行い、子どもの理解を深めていくことが、活動の必須要件となっている。

その意味で、ビデオカメラなどで映像記録を残すだけでは不十分だといわざるをえないのは自明であろう。もちろん、後で活動を見直すのに有効な材料であるが、活動の記録は保育士が自分のものとして消化し、把握し、理解してこそ意味があると言える。したがって、保育士自身が対象児を、あるいはその活動をどう捉えていたかを評価するためには、保育士の手による記述記録を作成することが欠かせない。

一方、日々の保育で忙殺されている保育士にとって、充実した活動記録を作成するのが大きな負担となることも事実である。記録のために一定の時間を確保することだけでも難しく、また、記録の作成に不慣れで、相当な時間をかけないと書くことができないという保育士が大多数であることも否定できない。

そこで、筆者は現実的なフォーマットを提供することにした。これは、日々の保育の中でも書きやすい項目と分量であると同時に、このフォーマットに記入することで対象児理解、目標設定、環境設定、記録と評価が自然に見えてく

るようにと考えられたものである。研修の中で、フォーマット紹介し、実際に書き込んでその意義を実感してもらうことで、記録に対する意識を高めるようにした。

図．記録フォーマット（表内の「TC」はトーンチャイムの略）

2018年度 芸大と足立区の連携事業 公開保育 事前説明フォーマット *今野に事前提出／当日研修生に配布

保育園		公開保育		2018年		月		日（曜日）	
クラス情報									
保育士情報		担当保育士名 / その他の先生 名							
対象児情報		歳児	男児	名・女児	名、計	名在籍。要支援児		名。	
対象児の様子、気になること									
これまでの音楽活動（TCの活動、その他の音楽活動）									
TC活動前の予定									
TC活動後の予定									
TC活動について									
活動の目的									
活動の流れ									
活動の配慮点、注意点									
環境設定									
楽器の準備、扱い									
子どもとの関わり									
担当の先生									
補助の先生									
その他の配慮、注意点									
気になっていること、心配なこと									

④ 子どもに寄り添うために、ツールとしての音楽の引き出しを増やす

子どもに寄り添った音楽活動を行うためには、音楽に関連した保育士の「引き出し」を豊かにする必要がある。保育士が行える活動の幅が狭ければ、必然的に子どもをその活動に縛り付け、その活動を実施するために子どもに何かを

強い場面が生まれてくる。それぞれの子どもの多様な自己表現の芽を摘んでしまうことさえ起こりうるだろう。保育士が様々な言葉遣いを駆使して、子どもの個性に対応するのと同じように、音楽活動においても、音楽の語彙や言葉遣いを使い分けることができれば、子どもに寄り添った活動ができるようになるはずである。

「子どもに寄り添う引き出しを増やす」ための一つの方法は、楽器の多種多様な扱い方を習得することである。音楽は本来「音」を「楽しむ」ことであるが、日々の忙しさや保護者の要望、また保育士自身の偏った音楽経験から「楽しむ」ことができなくなっていることの方が多かった。固定観念から自由になって、子どものあらゆる表現を受け入れ、子どもの興味関心と意欲を高めるためにも、保育士自身が「楽器あそび」を楽しめる精神状態になっていなければならないだろう⁴⁾。

研修内では、例えばタンバリンや鈴など、園によくある小物楽器を使ったワークショップを行なった。タンバリンの縁を叩く、指で弾く、皮を拳で叩く、指二本で叩く、親指の腹でこする等、一つの楽器が繰り出す多種多様な表現の世界を知ること、音楽や楽器に対する固定観念が取り払われた。その結果、研修後には、子どもと自由に楽器を探索したり、音を純粹に楽しむ活動を行えたりしたという声が保育士から聞かれるようになった。

さらに、音楽の力、楽器の力を実感できる体験として、筆者が企画出演する「親子コンサート」を保育士が見学できるような仕組みを整えた。このような機会にプロの音楽家による演奏を間近で聴いて、保育士自身が純粹に「音を楽しむ」体験をしたり、例えば、打楽器奏者が小物楽器一つで会場中の子どもたちを惹きつける姿を目の当たりにしたりすることで、音楽・楽器活動に対する保育士の意欲が著しく向上した。

また一方で、コンサート会場に集まった子どもたち全員がトーンチャイムを鳴らして参加する活動を見て、感銘を受ける保育士も多かった。実際、この楽器に興味関心を持った保育士や園長が多数いたため、足立区では足立区公立保育園全園にトーンチャイムを配備することになり、保育園の音楽リソースが著しく豊かになったことは特筆に値するだろう。これにより、研修の中期以降は、

この楽器の使用法に特化した研修も行うようになっている。ここでも大切にしたのは、トーンチャイムを子どもの育ちのためにいかに使うか、その理念を徹底することである。高いポテンシャルを持つ楽器ではあるが、年一回の発表会にむけて複雑なアンサンブルを「練習させる」楽器として使うのではなく、日々の保育における音楽活動の枠組みの中で、子どもの出す音や表現を否定せず、全て受け入れることで自己肯定感を高めるための楽器として使うことを目指した。そのために、楽器の繊細な使い方、子どもの表現を細やかに受け取る関わりの技術等についても細かく指導した。例えば1本のトーンチャイムのシンプルな響きで子どもを惹きつけ、子どもの「聴く」「耳を傾ける」姿を引き出すことの重要性を、具体例とともに指導した。

⑤ 研修での学びを実践に結びつける

研修は、上記の項目を中心に行ったものだが、言うまでもなく最も大切なことは、研修で学んでもらった知識や技術を保育の現場での実践に結びつけることである。身につけた理念と技術を実際の保育実践に結びつけられるように、全公立保育園で、訪問指導と公開保育を行った。訪問指導においては、例えば講師による具体的な指導により、環境設定や子どもとのコミュニケーションの取り方を変えたことで、子どもの反応が良くなったり、そこで生まれた変化を言語化して伝えることで、自信をもてるようになったりした保育士が多数いた。また、公開保育を行うことで、普段密室で行なっている活動を他の保育士に見てもらい、アンケートを通して評価を得ることにより、さらに自信をもつことができただけでなく、保育士同士が園の枠組みを超えて互いに学び合う体制作りにもつながっていった。

現場指導にあたって特に意識したのは、「見える化＝可視化」である。これまで音楽活動については記録を取っていなかった園がほとんどであった。公開保育にあたっては、筆者が作成したフォーマットを使用して必ず記録を取ってもらった。活動後には、保育士の努力を大いに認め、記録を使用しながら特に保育士の変化から生まれたポジティブな子どもの変化を言語化して、実践担当をした保育士だけでなく、見学参加した保育士たちにも伝えるようにした。自

分の活動を言語化、可視化することで、自分の活動を客観的に見直すことができるし、それを評価されることによって、保育士は自信を持ち、また新たなPDCAに向かうことができるのである。対象児理解に努め、他の保育士と協力して環境設定のために奔走し、記録を書き、新たなPDCAを回していく意欲と勇気を高めるには「可視化」が有効であることがわかった。

1－2. 研修の成果と意義

長期にわたって継続された音楽研修によって、足立区公立保育園において大きな成果が生まれている。例えば、トーンチャイムが配備された後は、保育士の音楽活動への意欲が著しく向上し、研修の理念をよく理解した上で、それぞれの園の条件や保育士の個性や能力を生かしながら、様々な年齢のクラスで対象児理解に基づいたトーンチャイム活動を展開することができるようになってきている。また、この活動の理念や、対象児理解の大切さや音楽・楽器の使い方に対する考えを、各々の保育士がそれぞれなりに言語化できるようになっており、音楽活動に対してある程度の自信を持つことができるようになっていく。

2. 経年により明らかになった課題

2－1. 課題

上記のように、訪問指導や公開保育も含めた研修は、長期にわたって継続できたこともあり、保育の現場で保育士の活動の質が著しく向上したことを実感できるまでの成果を上げた。一方で、長期にわたって活動や、その活動を支える意識と意欲を維持し続けるのが容易でないことは当初から想定されることであった。事実、数年を経た後、現場での実践が不活発になっている園が増加しつつあることがアンケートから明らかになってきていた。全園を巡回する訪問指導が終わって、いわゆる通常の講義形式での指導を継続していても、「研修講師の園訪問がなくなった年から活動をやらなくなってしまった」「前の勤務先では園全体で音楽活動を推進していたが、異動先ではあまり活動をしていな

いようなので、やりにくい」「再び研修を受けると、またこの理念の活動をやりたいと意欲が湧くのだが、一步が踏み出せない」というアンケートの回答に見られるように、活発な活動を維持できなくなっているのが実態となりつつあった。

研修を経験した保育士自身には音楽活動に対する意欲があるにも関わらず、活動が継続できていない、あるいは意欲が低下して日常的な実践に結びついていないような例が多く見られたため、保育士の意欲ではなく、保育園の様々な環境や条件が、このような活動の停滞を導いているのではないかと想定された。

2-2. 原因

アンケートやヒヤリングで原因を探ってみた。すると、研修経験者と未経験者に意識の差、温度差のようなものが生まれている現実が見えてきた。「子どもの対応、活動に対する温度差があり、子どもの表現や意見や意見を全て肯定しようと思っても他の担当が否定してしまう」「少人数制できめ細やかな配慮をしながら活動をするためには、時間と場所の確保など他保育士の協力が不可欠だが、そこまでいきつけない」など、研修での学びは研修生の中で生きているものの、活動の理念や方法、音楽活動に対する価値観、保育観が共有できていないことで、子どもに対する対応が分かれてしまったり、子どもに寄り添った環境設定を整えることが難しくなってしまうことから、保育士の理想とする音楽活動が実現しづらくなり、少しずつ実践から遠のいている例が多かった。

3. 研修での学び、成果を日々の活動に生かすために

前節で明らかになった問題点を踏まえて、平成29年度から2年間継続的に園内研修講師として同一園に関わり、以下の観点から保育園の体制作りを主眼とした研修活動を実施した。

3-1. 保育士のさらなる意識改革と園の体制作り

まずは研修経験者も未経験者も、当事者意識を持って、目の前の子どもに寄り添った活動を自分がやるという意識を育てることが必要である。それを強制されるのではなく、保育士自身が主体的に活動に結びつけるには、保育士同士の協力体制、園としての環境づくりが必要であると考えられた。例えば、やる気のある保育士が孤立しないような工夫や、互いに自分の保育の理想や悩みを出し合い、共有し、協力して解決できる雰囲気や仕組み作り、新しい取り組みや課題について保育士が一人で担当するのではなく、グループや園全体で関わるような体制を作ることが必要である。

3-2. 成果や活動の「可視化」を図る～理念や技術の共有を目指す

訪問指導の時に有効だった「可視化」を、日常的に行うことで、理念や技術を共有することを目指す。例えば、日々の音楽活動においても、記述、映像記録をこまめに取り。記録はPDCAサイクルにおいて、自分自身の保育を見直すことにも使えるが、それを個人の持ち物にとどめずに、定期的な評価・共有の場を作ることで、音楽（あるいは保育）の理念や技術の共有を図る。記録をもとにコミュニケーションの機会を増やし、互いの保育を理解しあうことで、保育同士の信頼関係が高まる。これは近年注目されている「同僚性」を高めることにもつながるだろう。

4. 足立区立梅田保育園での実践例

これまで述べた経緯を経て、平成29年度から2年にわたり、足立区立梅田保育園で音楽活動推進のための園内研修を実施し、有意義で活発な音楽活動を継続的に実施するための様々な試みを行った。同園には音楽研修の経験者が7名おり、公立保育園としてトーンチャイムを導入して数年経過している。比較的本研修に対する理解が深い園であったと言えよう。以下に同園の取り組みを整理して報告する。

4-1. 保育士のさらなる意識改革と園の体制作り

研修を経験した職員と未経験の保育士、音楽活動を推進したいという保育士と特にそういった意識をもっていない保育士、もともと音楽的スキルを持っている保育士と持っていない保育士等、様々なタイプの保育士がいるのは、他園とも共通している。その中で、保育士の意識改革を図る仕組みがいくつか作られた。

① 保育士を孤立させない体制作り～「音楽班」と園長・副園長の連携

音楽活動推進にあたり、班長・副班長、そして各クラスから一人ずつ参加する「音楽班」を構成した。音楽活動推進に関わる様々な取り組みは班長、副班長が主に運営するが、園長、副園長とも緊密に連携をとって進められている。

② 保育士が楽しむ「トーンチャイムを楽しむ会」（以後「楽しむ会」）

「楽しむ会」は音楽班班長・副班長が運営を担当している。音楽活動のツールとしてのトーンチャイムにまず保育士自身が慣れ親しむこと、「音を楽しむ」という音楽の基本を思い出すことを目的としており、気軽にトーンチャイムに触りながら簡単な曲を参加者で演奏したり、クラス内で行なった音楽活動のロールプレイを楽しんだりしている。保育士からは「楽器に触れて楽しかった」「音楽活動の理念が理解できた、活動の引き出しが増えた」「楽器の構造や扱い方が理解できた」「高い音は刺激が強いなど、楽器の特性がわかった」「対象児や、使用する音楽に合わせて楽器を選ぶ重要性に気づいた」など、音楽活動におけるスキルが増えた実感できたほか、「活動を進めるにあたり、子どもを肯定していく言葉かけや態度が学べた」「保育者が子どもを見守る、待つために言葉数を減らすこと、時には黙ることも有効だとわかった」といった声があり、トーンチャイムという楽器の理解が深まっただけでなく、保育全般のスキルを共有する場としても機能していたことがわかる。

音楽班班長・副班長は参加者の記録(感想や学びをフォーマットに記入する)を全て見直し、常に内容の改善を図っていった。そういった改善の中で、意識的に保育士同士が発言しやすい雰囲気を作り、一人一人の悩みやとまどいに寄

り添うことで、自分の保育そのものを見つめなおしたり、課題を解決したりする場としても機能するよう工夫を重ねていった。この結果、「わからないことは恥ずかしいことではなく、わからないことを学ぶ楽しさを感じるようになった」「職員に寄り添うことで、職員の持ち味（良さ、人間味）が理解できるようになった」「お互いを理解し、受け入れ合っていくことで職場のチームワークがこれまで以上に良くなったと実感できた」「園全体の体制作りなど、ほかの場面でも連携力があがった」という声があがっている。この会が、単に音楽スキルの向上や理念の理解だけではなく、園内の同僚性を高める場になっていることがわかるだろう。



写真：トーンチャイムを楽しむ会

③ 子どもが楽しむクラスの活動～プロジェクトA・B・C

クラスで音楽活動する際は、研修で学んだ音楽療法の理念と技術を生かして、対象児理解から出発した音楽活動を重要視している。個別の対象児理解、目標設定をすると、実現したい具体的環境設定が決まってくる。例えば、人的環境設定は保育士1名に要支援児1名、あるいは集団の中ではなかなか発言ができなかったり、保育士の方が表現や思いを受け止められなかったりしている子どもを集めた4名の小グループを対象に活動を行いたい場合、物理的環境設定は静かで子どもが音に集中できる環境が望ましく、音楽的環境設定は、対象児の要望に臨機応変に応えるために、トーンチャイムを事前に準備した上で保育士の判断で心おきなく楽器を使用したい、などである。すると、各クラス、保育

士の望む保育ができる環境作り、様々な形態の活動を実現できる園環境づくりが必須になってくる。園では保育士が行いたい形態の音楽活動を実現するために、音楽活動をプロジェクトA（小集団）、B（個別、要支援児）、C（クラス活動）に分類し、園全体で運営を行っている（これを実現するにあたって行っている工夫は、4-2-③を参照）。各クラスがこの3つのプロジェクトを組み合わせて展開することで、園児全員が一人一人の保育目標に合った音楽活動を体験できるようになっている。



写真：クラスの活動の様子 左）2歳児プロジェクトB 静かな部屋で保育士が出すトーンチャイムの音色に耳をすませている。 右）5歳児プロジェクトA 小集団の中で保育士が子ども一人一人の表現や意見を丁寧に受け止め、肯定し、他の園児にも受け入れやすい形にして伝えながら活動を展開している。

④ 子どもと保育士がともに楽しむ「きらきらコンサート」

年4回ペースで開催されるこのコンサートは、音楽班が中心になって運営されている。プログラミングや環境設定や配慮など、研修で見学したコンサートの学びを基本にしながらも、園での日々の音楽活動の内容を生かした内容になっている。「楽しむ会」での成果を保育士が発表したり、日常の音楽活動を通して「人の前で演奏したい」と声をあげた子どもたちの希望を叶えたりする場となっている。「発表会のために練習をさせる」のではなく、日々の取り組みを大切にしながら、その成果を共有することで園全体の意欲が向上する仕組みになるように、音楽班が配慮を重ねている。



写真：「きらきらコンサート」の様子
上左) 保育士の演奏 上右) 子どもの演奏
下) 終了後の様子

4－2．成果や活動の「可視化」を図る～理念や技術の共有を目指す

① 音楽活動確認事項（以下「確認事項」）

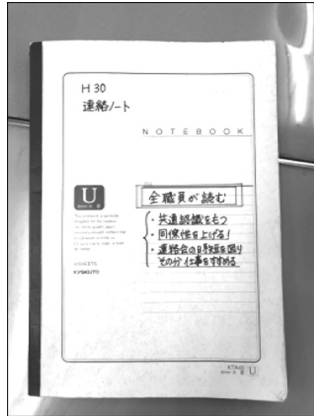
園内で音楽活動を推進するにあたり、全職員と共有しておきたい事柄を言語化してまとめたものである。非常勤含めこの園に勤務する保育士には全員この「確認事項」が配布される。この園における音楽活動の理念のほか、トーンチャイムの扱い方やクラス内での活動展開例、要支援児を対象とした場合の配慮例など、研修の内容を生かしながらも、実際に活動を行う上での具体的なヒントが多数記述されており、この園で意欲的に取り組んできた成果が反映された資料となっている。例えば異動などで初めてこの園に来た保育士も、これまで園で展開されてきた音楽活動について理解できるように工夫された内容になっている。

② 活動の記録

「楽しむ会」「プロジェクト」を含めた日々の音楽活動において、記述、映像記録をこまめに取りようにしている。記録は保育士の負担にならないように、活動の形態毎にフォーマットを作成している。例えばどの保育士も繰り返して記述するような項目は、フォーマットの中に組み込んでチェックをすれば良いようにするなど、なるべく短時間で、直感的に記入できるように何度も改定されている。フォーマットに沿って記入することで、記入者自身も実践が整理されわかりやすくなり自然にPDCAサイクルにのることができるし、現場にいなかった他の保育士にも活動の理念や内容が伝わる引き継ぎの資料としても有効活用できる。また、これらの日々の活動記録は園長がこまめに内容をチェックし、保育士が抱えている課題や悩み、活動の停滞状況などを把握し、音楽班と協力して対応することができるようになっている。園長が直接コメントを入れることで、保育に対する新たな気づきにつながることもある。映像記録はビデオカンファレンスに使われる。活動が滞っている保育士にとっては他のクラスの活動状況が見えることで励みになったり、まだ新しい活動に踏み込む勇気がない保育士にとっては、同僚が与える音や音楽で子どもたちの表現が生き生きと引き出される様子を見て意欲が向上したりする機会になっている。記録を使った定期的な評価、共有の場が生まれていると言えよう。

③ 「連絡ノート」「トーンチャイム活動日程表」「きになるりんご」「みになるりんご」「課題解決の仕組み」

音楽活動を推進するにあたり、様々な「可視化」が大きな役割を果たした。「連絡ノート」は「楽しむ会」の時間を確保するための園独自の工夫である。この園では、毎週火曜日の16時45分から17時の「連絡会」を「楽しむ会」にすることにした。「連絡会」は、園によっては「ミーティング」「夕礼」と呼ばれるもので、以前は毎日行われていたが、全職員が「連絡ノート」を活用し、園の課題の共有と解決の方法を工夫することで週2回にまで減らし、そしてさらにそのうち1回を「楽しむ会」にすることができたのである。



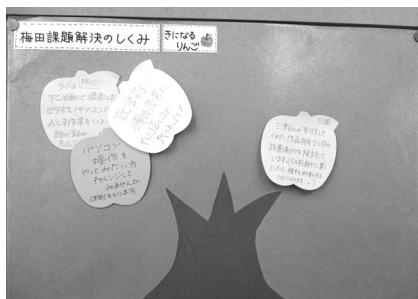
写真：連絡ノート 常に事務室に置かれ、非常勤も含め職員全員がいつでも記入、確認できるようになっている。表紙には「全職員が読む」「共通認識を持つ」「同僚性をあげる」「連絡会の時短を図りその分仕事を進める」とノート活用の目的が書いてある。

「トーンチャイム活動日程表」は常に事務室に掲示されていて、各クラスがいつどこで音楽活動をしているのかがわかるようになっている。担任が求めるような環境を確保するにあたり、この園では例えば幼児については、4歳児部屋を10時から11時の時間は「トーンチャイム専用の部屋」として、各クラスが使用したい日時と活動形態を申し出て、園全体で調整して使用するようになっている。もちろん、ここで問題になるのは、活動場所のことだけでない。例えば担任が特定の子どもと音楽活動をしたい場合は、担当クラスの他の子ども達は他の先生が保育を担当しなければならなくなる。また、もしも特定の保育士ばかりが自分の保育を優先していたり、その活動が実践されている意味を他の保育士が理解できなかつたりすれば、いつもしわ寄せの部分を担当せざるを得ない他の職員には不満が溜まっていくだろうし、その状態では結局活動は長続きしないだろう。やりたい保育を実現する機会も、保育士に平等に与えられなければ、そういった人的環境設定も継続的に整えることはできない。子どもに寄り添った音楽活動を継続的に展開していくには、園にいるあらゆる保育士に

平等に学びの機会を与えるとともに、その学びから生まれた理想の保育をした
いという意欲を向上させ、実現に向けて園全体で取り組んでいく仕組み作りが
必要になるのである。

写真：トーンチャイム活動日程表

「きになるりんご」は「気になる」「木になる」のどちらにも読み取れるユニークな取り組みである。常にこの用紙とりんごの形の付箋が事務室に掲示されており、全ての職員が気軽に気になること、相談したいこと、悩んでいることを付箋に書いて貼り付けることができる。ここに上がった事案は園長・副園長が園内のどの取り組み、PDCAサイクルに取り込むのかを判断する。例えば音楽に関することであれば音楽班、幼児クラスに関わることであれば幼児会議、乳児クラスに関わることであれば乳児会議にかけるようにする。そして課題が解決されたら、このりんごの付箋が「みになるりんご」のところに掲示され「実になるりんご」になるわけである。これら全体が「梅田課題解決の仕組み」として、職員一人一人の課題を園全体で解決するPDCAサイクルになっている。また、この課題や解決のプロセスが可視化されていることで、「自分も書いてみよう」「解決されたのだな」と他の保育士の意識向上につながっていることも大切だと思われる。



写真：園の職員室に常に貼られている 上左)「きになるりんご」上右)「みになるりんご」 下)「きになるりんご」「みになるりんご」「トーンチャイム活動日程表」が事務室に常に掲示されている

5. 結語として

このように、自発的・自律的にグループを作り、可視化に務めたことで、保育士相互の信頼関係も育まれた。その結果、保育士が「自ら楽しみながら」、子ども一人一人に寄り添った音楽活動を実施するにまで至った。この梅田保育園の取り組みは、最近研究も盛んに行われている「同僚性」,「協働性」,「カリキュラム・マネジメント」と結びつけて考察することも可能なので、今後の課題としたい。

最後に、梅田保育園の取り組みについて補足しておきたい。この園の素晴らしいところは、例えば音楽の技術が高い保育士だけが音楽活動を推進するのではなく、むしろ音楽を苦手と思っている保育士も巻き込んで保育の質そのもの

を高める意欲向上に結びつけようとしていた点、また子どもに対しても、難しい演奏技術を習得したり、発表会やコンクールを目指したりするような音楽活動を推進しているわけではなかった点だと考えている。園児一人一人の主体性や個性、発達段階に寄り添った多様な体験を保証するような、日々の楽しい遊びに満ちた園生活における「一活動」としてこの音楽活動が機能していることも評価すべきである。筆者の研修で足りなかったところを、保育士それぞれの現場の経験を生かして様々な工夫を凝らし、勇気をもって挑戦し、改定を重ねながら、少しずつでも子どもたちや保育士の希望を叶えていくという形で保育の質の向上につなげていったこの2年間の取り組みは実に見事であった。改めて、音楽園内研修で中心的な役割を担ってくださった梅田保育園の清水やす子園長先生、川田育子副園長先生、音楽班班長の藪山田澄恵先生、副班長後藤光代先生に、そして彼らが音楽活動を推進するために奔走している間も、各クラスを支え守り続けてくれた全職員の皆様に、改めて御礼を申し上げたい。

注

- 1) 「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, 東京立正短期大学紀要 第46号, 2018年。
- 2) 同上, p66 「1 - 2 保育活動との類縁性」。
- 3) 同上, p68 「2 保育の現場における音楽療法の活動プロセス」。
- 4) 同上, p76 「自由を尊重すること—楽器探索の自由」。

生涯学習時代の保育者養成

—大学の授業改善に向けて—

澁 谷 美枝子

はじめに

幼稚園・保育園は乳幼児の保育・教育施設であるが、歴史的にみてその設置目的も利用対象とする保護者も異なる。近年、出生率の低下、少子化が進み、その一方で保育園を希望しても利用できない「待機児童」が深刻な社会問題となった。地域社会の人間関係の希薄化や地元を離れた核家族の孤立した子育てなどから、「子どもを産み育てる」ことの困難が増し、このような社会情勢の急激な変化に対応するため、「少子化対策」から「子ども・子育て支援」へ政策が方向転換されてきた。平成27年には「子ども・子育て支援新制度」が制定され、地域の実情に応じ、0 から 2 歳児の保育の受け皿である「地域型保育」「小規模保育」「居宅訪問型保育」などが設けられた。また、「地域の子育て支援の充実」を掲げ、地域子育て支援拠点・ファミリー・サポート・センターなどの存在が広く周知された。(内閣府・文部科学省・厚生労働省 2016)

平成30年4月から、就学前の幼児教育の場である保育園・幼稚園・幼保連携型認定こども園（認定こども園法の改正により、「学校及び児童福祉施設としての法的位置付けを持つ単一の施設」として創設された）において、保育・教育内容が大きく変更された。厚生労働省・文部科学省・内閣府が、それぞれ管轄する乳幼児の施設の保育・教育内容を定めた「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」を一斉に改訂したことによるものである。

保育所保育指針・幼稚園教育要領は、これまで約10年毎に改訂されてきた。時代に合わせて、乳幼児の教育・保育に必要とされる業務を改めている。幼稚

園教諭資格取得のための必修科目の改正では、平成13年度から教育相談、情報処理、英語、総合演習等が新設され、時代の変化に伴い現場で必要なことが盛り込まれた。保育士については、保育所保育指針と連動して養成校での履修科目が変更され、各教科目を取り上げる内容を示したシラバスの例が示され、授業の形態も講義、演習、実技、実習などの別が指定される。今回の「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の改訂（改定）に伴い、幼稚園教諭・保育士を養成するカリキュラムも変更され、平成31年度入学生から新カリキュラムに基づいた授業がスタートする。

本学幼児教育専攻課程では、卒業と同時に幼稚園教諭2種免許状・保育士の国家資格取得を取得させることを目指している。保育者養成施設において資格取得までに何を習得させることが求められているのか、大学の授業を通してより多くのことを伝えるためにはどうしたらよいのか、教育・授業・学習・教育評価などに関わる概念や、保育や保育者養成に携わった人の知見をもとに、養成校の授業で目指すべきものは何か、どう改善できるのか、教員として授業担当者として大切にしたいことについて、来年度からのカリキュラム変更を機に考えてみたい。

1. 保育者に求められること

（1）保育職の専門性

幼稚園教諭・保育士という国家資格を持つ専門職としての「保育者」に求められるものは何か、保育の現場で必要なこと、資格取得時点で最低限習得が必要なことは何か、養成校として資格取得機関としての大学の授業を通して何が伝えられるのか考えていく。

授業で伝えられるものは、もちろん知識が中心となろう。しかし、幼稚園教諭・保育士には、知識だけではなく技能（スキル）、何よりもその土台となる人間性としての資質が必要とされる。就職試験（公務員採用試験）においても、また、保育士の国家資格取得試験においても、保育技術の実技試験と面接が課され、保育者としての見方・考え方、現場での対応が問われる。これは、保育

者が対人援助職であり、「感情労働」と言われる側面（諏訪，2011）を持っていることに因る。知識の不足や保育技術の未熟さは経験を積めば改善することができるが、「自分の感情をコントロールして子どもと受容的に関わるることができる資質」がなければ、保育者として務まらない。

保育士が、保育実習指導を保育士養成過程の集大成と位置づけてミニマムスタンダードについてまとめた本（保育士養成協議会，2018）には「保育は、医療、看護、福祉、教育などと同様に、対人関係における適切な現実的対応が求められる専門的業務である。これらに従事する専門職者の養成にあたって共通する課程として、座学と実学の往還を通して、その専門性を確実に習得するプロセスが必要不可欠である」とあり、「保育所保育指針」の保育所の役割について書かれた部分に基づき、実習では「倫理観に裏付けられた専門的知識、技術及び判断をもって、保育や保護者への支援にあたる」とする。中でも「倫理観に裏付けられた業務」そして「判断を求められる業務」の専門性は、じかに、待ったなしに直面することが多く、それらを相応に積み重ねることによって得られるものであり、座学のみによる学びでは得られない、としている。授業による「座学」を通して知識や技術、技能に関する理論を習得することが求められ、実習という「実学」の場で、実践的に照合し、応用し、適用し、検証し、理論を確認・補強・補正し、ときには修正することが求められる。

では、保育者にはどのような資質が求められるのだろうか。秋田・西山・菱田（2016）では、『今、保育者に求められているもの』として「人的環境としての保育者」「子育て支援の専門家」「自己を振り返り自ら学ぶこと」の3つを、『保育者に必要な幅広い資質』として「子どもに安らぎを与えることができる」「子どもに思いをはせることができる」「子どもを常に待つことができる」の3つを挙げている。これらは、保育の現場での子どもに向かう姿勢であり、倉橋惣三の「育ての心」や「保育の心もち」（秋田，2009）に通じるものである。

（2）保育者養成に必要なこと

幼稚園教諭・保育士養成の教科目の内容は指定されているが、授業においては、授業者の価値観も重要である。授業でとりあげる具体的な内容の各々につ

いて、何のために、どういう形や方法で伝えたいのか、養成する側の教員自身が明確に意識して、必要に応じて理由も伝える。そうすれば、授業内容の意味や意義が理解されやすく、学生の意欲を高めるのではないか。そして、そのような学生との向き合い方そのものが「学生自身の保育者としての子どもへの向き合い方」につながるのではないだろうか。

梶田（2003）は、学習指導における目標について、「ねらい」と「願い」の両方が教師の念頭になくしては、良い教育は実現できないとしている。「ねらい」は「これだけのことは何とかわからせたい、できるようにさせたい、体験させたい」という到達目標であり、「願い」は「こういうことが学習者の中に少しずつ形成されていってほしい、深まっていってほしい、実現していってほしい」という期待目標である。保育者は、現場で経験を積むことで学べることが多い。大学の授業においては、長期的な目標（期待目標）を念頭に置いたうえで、短期的な目標（到達目標）を意識する必要がある。

保育の現場に出てからも、その成長過程によって現場での役割や期待されることが異なるとされ、秋田・西山・菱田（2016）は5段階の保育者の発達段階モデルを示している。また、波多野は「保育する心」（波多野，1981）の中で、若い保育者が自身の保育者としての適性（資質）について現場で悩むことが多いことを踏まえ、「短期的な目標をまず意識し、長期的な目標は初心者から抜けてから見るように」と言っている。「資質は長期的に身についていくもの」であり、「まず5年精一杯頑張ってみてそれからその先を考える」ようアドバイスしている。

時代の状況によって保育者に求められることが変わり、教育課程も変わる。これに応じて、「養成校で育成すべき内容」も常に検討していかななくてはならない。

2. これからの時代の教育に求められるもの

（1）子どもの教育に求められるもの

「生涯学び続ける」という言葉は、現代の社会では重要なテーマとして様々

なところで聞かれるが、1965年にユネスコの成人教育推進国際委員会においてポール・ラングランが報告したことが始まりである。日本では1971年の中央教育審議会の答申に始まり、当時の文部省が1988年に生涯学習局を設置、1990年に「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」（通称生涯学習振興法）が制定された。以後、生涯学習審議会がリカレント教育の推進、「生活体験・自然体験が日本の子どもをはぐくむ」などを答申してきた。そして、教育課程の基準を検討する中で、「社会構造や雇用環境が大きく変化」していくこれからの我が国には、「変化を乗り越え、伝統や文化に立脚し、高い志や意欲を持つ自立した人間として、他者と協働」することが求められ、「これからの時代を、自立した人間として多様な他者と協働しながら創造的に生きていく」ための資質・能力として「何事にも主体的に取り組もうとする意欲」や「他者と協働するためのリーダーシップやチームワーク」などを挙げ、それを育むための学習・指導方法として「アクティブ・ラーニング」を取り上げている（中央教育審議会、2014）。

（2）幼稚園教諭・保育士に求められるもの

幼稚園は教育、保育園は保育（養護＋教育）の場であり、設置目的も管轄官庁も異なる。「幼保一元化」が言われて久しい。保育園と幼稚園の機能を合わせ持つ「認定こども園法」は平成18年に施行されたが、乳幼児期の子どもの保育・教育に求められた新たなニーズに応えるものとはならなかった。

幼稚園教育要領、保育士保育指針は、時代の変化に対応してほぼ10年毎に改訂（改定）されている。小田は、子どもを取り巻く環境の変化について考察し、平成元年には「自己責任と生きる力を求めて」、平成10年には「環境構成に学びの要素を強調して」保育所保育指針が改訂されたと述べている。そして、少子化時代の子どもと親への支援が必要な「育ちの異変」として核家族化で育った親の増加を挙げ、平成24年の「子ども・子育て関連三法」成立への流れを概観した（小田、2014）。

平成18年に「教育基本法」が改訂され、「幼児期の教育は、生涯にわたる人格の基礎を培う重要なものである」と明記された。これを受けて平成20年の

改訂では、幼稚園教育要領と保育所保育指針が告示され、法的な位置づけが対等になり、幼稚園と保育園で「同じ質やレベルの幼児教育・保育が受けられるように保障することが望まれるようになった」（武藤・汐見，2017）。平成30年には、幼稚園教育要領、保育士保育指針、幼保連携型こども園教育・保育要領が初めて同時に改訂され、3つの幼児教育施設に共通する幼児教育のあり方が明確になり、「自立心」「協同性」などの「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（10の姿）が示された。また、今回の改訂では、「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）の視点から指導の改善を図っていくことも示された。

教育・保育の場で目指す子どもの姿を踏まえ、保育者の養成にあたっては、「そのような子どもたちを育てることのできる保育者」を育成するための大学教育を考えることが必要である。

（3）大学教育に求められるもの

中央教育審議会大学分科会は、「予測が困難な時代」においては、「生涯学び続け、どんな環境においても“答えのない問題”に最善解を導くことができる能力」の育成を大学教育の目標としている。そして、教育方法の改善策として「課題解決型の能動的学修（アクティブ・ラーニング）」を挙げている（中央教育審議会大学分科会，2012）。

就学前の幼稚園・保育園においても、初等・中等教育においても、高等教育機関である大学においても、共通して求められているのは、時代の変化に対応していくことのできる資質・能力である。そこには、生涯、自立、主体的、能動的、対話的、協働、創造などの言葉が挙げられ、教育を受ける側である子どもや学生の「アクティブ・ラーニング」が目指されている。

「アクティブ・ラーニング」とともに、「キー・コンピテンシー」という言葉もよく聞かれる。2020年度から施行される学指導要領は、「資質・能力（コンピテンシー）」という概念をベースに編成されると言われている。これからの社会は、「何を知っているか」から「何ができるか」に教育目的を転換し、「コンテンツ」から「コンピテンシー」へと転換を図るべきであるという言い

方もされる。コンピテンシーは「知識を使いこなす、何かを創造する資質・能力」(加藤, 2016)であり、これからの時代の教育に求められるものである。

3. 大学の授業改善に向けて

大学の授業の効果を高める要因にはどのようなものがあるのだろうか。時代の変化に合わせた授業方法「ICT活用」について、子どもの教育・保育で目指される「主体的・対話的で深い学び」についてみていきたい。

私は、専門学校及び短期大学で保育者養成の授業を担当している。学習者である学生が「子ども」ではなく自己学習力が高い「大人」であり、学生の側の視点、すなわち動機づけ、授業についての認識(期待感, 効力感, 有能感)などの影響が大きいと感じてきた。実際の授業で得た学生の反応についても考察し、この点について考えたい。

(1) 学習者の動機づけ

第1に、学習者である学生の動機づけについて考える。

従来の研究では、動機づけ(意欲)は「内発的」「外発的」に分けて考えられ、教育においては「内発的動機づけ」が望ましいものとされてきた。櫻井・栗田(2012)は、意欲の「質」について、行動の「目的」と「自発性」の観点から区別して検討した。内発的動機づけに因れば、勉強することそれ自体が楽しいから、みずから進んで勉強に取り組む。別の何かを目的とした他律的な取り組み(単位を落としたいからなど)と比較すると、熱心な取り組みにつながり学習も持続しやすい。では、「将来の夢を実現するために大学に行く必要があるから、自発的に勉強に取り組む」はどうだろうか。目的の観点からは外発的動機づけだが、「自律性」の観点からは自発的で望ましい意欲といえる。櫻井・栗田は、外発的動機づけの中にも望ましいものがあるとして、外発的動機づけを「自律性」の程度によって3つに分類した。また、「始めは仕方なく勉強していたが、やっていくうちに楽しくなっていく、最終的には自発的に勉強するように」となるという動機づけの変化を指摘し、まずは「自律的な外発的

動機づけ」から始めて少しずつ勉強のおもしろさを感じられることを目指す指導方法、すなわち「長い目で見てステップ・バイ・ステップの対応」が必要としている。これは、変化を見通した長期的な指導という観点で、学習目標の達成を評価する際に「子どもの日々の細かい変化」と「累積的变化」をとらえて指導していくことの重要性（武藤・久保，1990）にも通じると思われる。

保育者養成の授業において、対象者は「保育者になる」という明確な目的を持って入学した学生である。これらの知見を、学生により望ましい動機づけを形成させることに生かしていきたい。

（２）教師の発言の影響

第２に、授業者である教師の発言について考える。

北尾他（2006）は、授業中の教師の発言を情報提示，指示，発問，KR，確認，励まし・助言，注意の７つに分類し，授業の技術として特に重要なものとして「発問」－教師による事前の十分な授業計画に基づいて意図的に発せられる質問，を取り上げている。発問により，課題への興味・関心を高める，学習課題と子どもの既存知識との関連づけ（精緻化）を促し学習内容の理解を深めることを目指している。更に，発問を認知的な側面から分類し，子どもの理解を深める精緻化機能について検討した。比較的浅い処理によって応答可能なものとしては「知識」「理解」，より深い処理をしなければ応答できないものとしては「分析」「総合」「評価」をあげ，授業が子どもの能動的で活発な思考活動の場となるためには，「知識」「理解」の発問だけではなく，「分析」「総合」「評価」のような深い処理を促す発問も行い，学習内容を深く理解させることで学ぶことの意義を実感させる必要がある，としている。

大学における授業は，教員が学生と直接関わる対面形式である。「演習」では学生の「主体的・対話的な深い学び（アクティブ・ラーニング）」を目指した授業が多いが，「講義」においては，教師の話や資料から学生に多くの知識・理解を習得させることが重視されがちである。教師の発言が，学生の「学習内容の深い理解」に与える影響は大きい。このことを教員の側が認識し，「講義」であっても「一方的な知識の伝達」ならない授業の工夫が必要である。

(3) 教師と学生の関係

第3に、授業者（教師）と学習者（学生）の関係について考える。

日本の大学教員の認識について調べた中川・苑（2017）によれば、日本の大学教育で改革の課題となりつつあるものとして、教育（teaching）する側ではなくて、学生の学習（learning）への視点を挙げ「密度の高い、質の高い学習を可能にするには、単に授業に出席しているだけでなく、授業に参加するとともに、自律的な学習に時間を十分にかけることが必要であり、それが日本の学生には不足している」としている。

大学教員に対する調査から、「研究室、ゼミなどを通して、教員や学生間の接触を強化する」ことを58%の教員が重要と答え、小集団における相互接近、学習をきわめて重視していることがわかった。

本学は少人数で学生との距離感が近く、学生一人ひとりの特徴や卒業後の進路につながるニーズに応えるきめ細やかな教育を行っており、その特徴を学生の学習意欲の喚起につながる重要な要因としてとらえ大切にしていきたい。

(4) ICT活用による授業方法の改善

大学の基本をなす「授業」は、教師の講義と黑板への板書、そしてそれを学生がノートにとることから成り立っていった。しかし、これは抽象的な言語を中心としたものであり、具体的イメージに欠け、現代の学生にはそうした形態の授業によって興味を抱かせることが難しくなっている。ICTの第一の役割は、そうした伝統的な授業をより分かりやすく、効果的に、豊かにすることである。視聴覚教材として、ウェブやパソコンに蓄積した音声、画像などのICTを利用することにより学生の理解は飛躍的に容易になる。

また、新しい授業形態として、ウェブやビデオの教材を学生が事前に学修し、それを基盤として学生が教室において発表し、あるいは学生同士に討論させる「反転授業」(flipped classroom) が挙げられている。これは、単に視聴覚教材としてのICT活用ではなく、1990年代からの参加的な授業を重視する考え方（参加型授業）あるいは学習共同体（learning community）など、学ぶ側の主体的な参加を強調する学校教育における運動の中から生じてきたものである

(中川・苑, 2017年)。

(5) 映像を通しての理解—「保育相談支援」の授業を通して—

保育士養成課程の演習形式の必修科目「保育相談支援」の授業では、テキストに加えて子育てに悩む母親や保育所での保育士の対応などのDVD映像を活用している。事例を読むよりも、DVDの映像を通しての理解は容易であり、学生の反応は紙面と映像で予想以上に異なった。偶然、ほぼ同じ内容の事例が紙面とDVDに扱われていて「行動見本の提示」について学習した際、日頃から熱心に授業に取り組み学習成績も良好な学生が、授業後に「やっぱり映像で見た方がよくわかる」と言い、表情や身振り手振りなどのノンバーバルコミュニケーションの部分の情報の多さをその理由に挙げた。そこで、紙面での言語を通した理解が難しい理由について、改めて考えてみた。

- ① 生活体験の乏しさ 核家族化・家族以外の近隣地域や親戚との交流の希薄化から、実際の生活の中で世代や生活環境の異なる多様な人と接してきていない。接したことがない、まわりにいないことから、紙面で事例を読んでも、登場人物を簡単にはイメージできず、その人物が置かれた状況心情を想像することが難しく、共感的理解、肯定的受けとめなどの概念の理解には到底行き着かない。

自分の身近な人から、実際の話として聞いた経験が極めて稀である。多世代の同居家族は減り、交流範囲も限られることから、「そんな人っていないんだ」「聞いたことないけど」等の反応が多くみられ、共感力という点で弱いことを再認識させられた。

- ② 読書量の低下 スマートホンやPCで情報を得るが、紙面で活字に触れる必要性は減っている。手紙や会話、電話は減り、絵文字を使ったメールやLINE等でのコミュニケーション。普段から使用する語彙が少なく、短時間に短いやりとりで済ませ、一対一言語を選んでじっくり思いを伝える経験が不足している。

映像は、「ICT活用」が容易になったから使うのでなく、学生の理解のために必要不可欠であると考ええる。

(6) 授業を通して習得できることへの期待

日々の授業を通して、学生の側の認識に目を向けた指導が必要と感じている。短大・専門学校に共通して、学生から「この授業は役に立つのか」「保育に正解がないなら、どうしたらいいのか」「“保育者は現場での経験を通して成長する”なら、授業で何がわかるのか」という声が聞かれる。

「保育相談支援」（演習形式で保育士の保護者への支援を学ぶ）の授業でのことである。授業に熱心に取りくむ学生から「現場で様々な状況に合わせて適切な対応ができるように、たくさんの事例を学びたい」、要領良く学習効果をあげたいというタイプの学生から「この事例の対応はわかったけど、現場で状況が違ったら、使えない。だったら学ぶ意味ってある？」という声を聞いた。私は、「原理・原則や拠って立つ原理の優先順位などを修得」して、「現場で考えて判断できること」を目指して授業をしていたが、そのことが伝わっていなかったことに気づかされた。まず個別の事例について保育士としての対応を学習し、それを土台にして応用できることを目指していること、「保育に正解はない」ので、最適と思われることを判断し、相手の反応や状況をよく見ながら対応を修正していくことが必要であることを改めて説明した。

大学生への授業において、学習活動に対する価値づけは重要である。櫻井・黒田（2012）は「学習活動に対して何らかの価値づけをしているかどうか」が学習意欲に影響するとしている。達成価値・利用価値・内発的価値（課題をすることが楽しいと感じる）などの価値づけが意欲の重要な源であり、加えて「自分はできそうだ」と期待をもてることが重要としている。

「“役に立つから学習する”のは外発的な動機づけで望ましくない」という捉え方から、「これを学んだらこのように保育の現場で役立てることができる」という学習活動に関する価値づけ（達成価値・利用価値）を高めて学習意欲につなげていきたい。

4. 人を育てるという観点から

「地位が人を作る」という言葉があるが、東（2001）から2つの話をとりあ

げ「評価の人を育てるという側面」について考える。

- ① 期待することの大切さ いろいろな動物の親が集まって、子どもの自慢をしていた。豚の母親が子豚を連れてきて器量を自慢した。他の動物たちは失笑したが、神様が「みんな誰でも自分の子どもの良いところが見えるもので、これが親の欲目というものです。親の欲目があるからこそ、どの子も立派に育つのです」と動物たちを諭した。

母親豚は、子豚にとって「温かな肯定的まなざしを向けて、支えていく存在」であり、このことは保育者のあり方のモデルであると言えよう。

- ② 2つの人材育成法（積極面に注目する評価と失敗に注目する評価） かつての日本の陸軍では、教育の目的によって人材育成法が異なっていた。高級士官になる人々の訓練においては、「失敗はとがめず、自分で思い切ってやっとうまくいったことは十分にほめて、かつ激励」した。兵や下士官に対しては、「間違いは徹底的にきびしくとがめ、勝手な行動はできないようにし、正確に誤りなくきめられたことを行うというふうにしつける」方法をとった。評価の仕組みを変えることによって、思い切った行動のできるリーダーと間違いなく確実に命令を遂行するフォロアーとを育てわけしようとしたのである。

「主体的・対話的で深い学び」であるアクティブ・ラーニングが求められるこれからの時代において、子どもを「褒め育て」することの重要性に通じる話である。

おわりに

教育の目的は「人格の完成」（教育基本法第1条）である。時代の変化は激しく、それに対応していくのに必要な資質も変化する。幼児期から大学まで、教育機関には「生涯学び続けることができる人」の育成が求められている。保育者に求められることも時代の状況によって変わり、教育課程も変わり、養成校に求められる「育成すべき保育者人材像」も検討し直していかななくてはならない。

「学生が多くのことを学ぶ授業」にはどのようなことが必要なのだろうか。学生の理解を容易にする授業方法の工夫（ICTの活用等）はもちろん、まず、教員自身がその科目の設置目的を十分に理解した上で、授業を通して何を伝えたいのかははっきりと認識し学生に伝えること、また、授業中の「教師の発言」が学生の内容理解の深まりや動機づけの変化に与える影響を意識して授業に臨むことを大切にしたい。学生が「ためになる」と思うこと、「できる」と自信を持つことが意欲的な学習への取り組みの前提である。

今後、学生にとって、授業が「仲間や教師と共に新たな世界と出会い、他者と対話する時間であり、新たな自分の可能性を見出し、自己を形づくる時間」（秋田，2012）であるよう、短期大学等で保育者（幼稚園教諭・保育士）養成に携わる“教師”としての立場から模索していきたい。

引用・参考文献

- 秋田喜代美 2009 「保育の心もち」 ひかりのくに
秋田喜代美 2012 「学びの心理学 授業をデザインする」 左右社 放送大学業書
秋田喜代美・西山薫・菱田隆昭 2016 新時代の保育双書「今に生きる保育者論〔第3版〕」
東洋 2001 「子どもの能力と教育評価〔第2版〕」 東京大学出版会
波多野完治 1081 「保育する心―若い幼児教育者に語る」 幼児と保育文庫8 小学館
梶田淑一 2003 「三訂版 教育評価―学びと育ちの確かめ―」 放送大学教材 放送大学教育振興会
加藤幸次 2016 「アクティブ・ラーニングの考え方・進め方―キー・コンピテンシーを育てる多様な授業―」 黎明書房
北尾倫彦・中島実・林龍平・広瀬雄彦・高岡昌子・伊藤美加 2006 「精選 コンパクト教育心理学 教師になる人のために」 北大路書房
厚生労働省編 2018 「保育所保育指針解説」 フレーベル館
文部科学省 2018 「幼稚園教育要領解説」 フレーベル館
武藤隆 2018 「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」 東洋館出版社
武藤隆・久保ゆかり 1990 「学校と教育」 新曜社
武藤隆・汐見稔幸 編著 2017 「イラストで読む！幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型こども園保育・教育要領はわかりBOOK」 学陽書房

- 中川一史・苑復傑 2017 「教育のためのICT活用」 放送大学教育振興会
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 2018 「幼保認定型こども園教育・保育要領解説」
フレーベル館
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 2016 「子ども子育て・支援新制度 なるほど
BOOK」(平成28年4月改訂版)
- 小田豊 2014 「幼保一体化の変遷」 北大路書房
- 櫻井茂男監修 栗田祐二編著 2012 「実践につながる教育心理学」 北樹出版
- 諏訪きぬ監修 戸田有一・中坪史典・高橋真由美・上月智晴著 2011 「保育における
感情労働—保育者の専門性を考える視点として」 北大路書房
- 中央教育審議会 2014 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について
(諮問)」
- 中央教育審議会大学分科会 2012 「審議のまとめ：予測困難な時代において生涯学び
続け、主体的に考える力を育成する大学へ」
- 全国保育士養成協議会編集 2018 「保育実習指導のミニマムスタンダードVer.2 『協
働』する保育士養成」 中央法規

包括的な親支援モデル作成の試み

鈴木 健 史

要旨

現代は女性の社会進出や高学歴化、そして価値観の多様化などに伴い、親も一人ひとりが自分らしい生き方を求めるようになった。子育て支援拠点の量的な拡大により、多様な子育て支援が行われるようになったが、親役割取得・遂行のための支援に重点が置かれている。しかし、現代の親には、一人の人間としての自己実現や人間的な成長も含めた、包括的な支援をしていくことが重要であると考えた。そこで本研究では包括的な親支援のあり方について、日本において実践されている子育てプログラムと、現代日本の親が置かれた状況についての課題の整理と分析を通して、これから日本において求められる包括的な子育て支援モデルについて検討する。

1 子育て支援とは何か

子育て環境は社会の変化に応じて様々に変化し、子育てに影響を与えている。現代の子育て環境は、特に都心部において地域コミュニティが消滅し人間関係が希薄化しているということ、さらに核家族化によって、親が社会的なサポートを受けることができない。未就学児を持つ母親を対象とした研究（荒牧・無藤，2008）では、社会的なサポートが育児への否定的感情を低めることが示唆されている。以前より、育児不安や育児ストレスなど育児に否定的な感情を持つ母親が増加する傾向があると指摘されてきた（厚生労働省，2003）。吉川（2003）は幼児を持つ父親と母親の養育態度と育児不安の関連について研究を行い、育児不安が高い親ほど子どもへの接し方が一方的になるということを明

らかにし、虐待につながっていく可能性が高いことを示唆している。子育て環境の変化は、児童虐待だけではなく、少子化の一因となっている。

子育て環境の変化は、現代社会の状況と密接に関連しており、個人での解決は難しい。そのため、社会的な子育て支援体制の整備が求められている。子ども・子育て支援法の第7条では、『『子ども・子育て支援』とは、全ての子どもの健やかな成長のために適切な環境が等しく確保されるよう、国若しくは地方公共団体又は地域における子育ての支援を行う者が実施する子ども及び子どもの保護者に対する支援』と定義されている（厚生労働省、2013a）。保護者に対する支援の部分のみに着目してこの文面を読み取ると、「子育て支援」とは、子どもの健やかな成長のために適切な環境を等しく確保することを目的として、子どもの保護者に対して行われる支援といえるだろう。

柏女（2003）は、子育て支援ではなく、「子育て・子育て支援」という言葉を使っている。『『子育て・子育て支援』とは、子どもの成長発達及び子どもが生まれ、育ち、生活する基盤である親や家庭における子どもの養育機能に対し、家庭以外の私的、公的、社会的機能が支援的にかかわることにより子どもの健やかな育ちと子育てを保障・支援する営みの総称』であると定義している。また太田（2002）は、「子育て支援」とは、「①親を子育ての主体として位置づけ、②社会のすべての人が協力することによって、③親が安心して子育てをしながら親として成長することを支え、同時に④子どもの健やかな成長を促す、もの」と定義している。さらに大豆生田（2006）は、柏女（2003）や太田（2002）など、これまでの日本における子育て支援に関する論点を整理し、「子育て支援とは、子育てという営みあるいは養育機能に対して、私的・社会的・公的機能が支援的にかかわることにより、安心して子どもを産み育てる環境をつくるとともに、子どもの健やかな育ちを促すことを目的とする営みである」と定義している。

平成25年以降、国家資格である保育士が学ぶべき科目として「児童福祉」と呼ばれていた科目が、「児童家庭福祉」と名称が変更され、「家庭」という言葉が入るようになった。これは児童の福祉を充実するためには、児童の生活する基盤である家庭をも福祉の対象としてみなすという視点を保育士が持ち、支

援を行っていく必要性を強調するために行われた名称変更である。また、平成29年度告示の保育所保育指針では、「保護者支援」が「子育て支援」という言葉に変わっており、「保育所を利用している保護者に対する子育て支援」とともに、「地域の保護者等に対する子育て支援」が明記され、「保育所保育の専門性を生かした子育て支援を積極的に行うよう努めること」が示されている。つまり、安心して子どもを産み育てられる子育て支援環境を整備することが、専門機関を中心に社会全体に求められているといえよう。

表1 子育て支援の定義

	柏女（2003）	太田（2003）	大豆生田（2006）
定義	「子育て・子育て支援」とは、子どもの成長発達及び子どもが生まれ、育ち、生活する基盤である親や家庭における子どもの養育機能に対し、家庭以外の私的、公的、社会的機能が支援的にかかわることにより子どもの健やかな育ちと子育てを保障・支援する営みの総称である	「子育て支援」とは、①親を子育ての主体として位置づけ、②社会のすべての人が協力することによって、③親が安心して子育てをしながら親として成長することを支え、同時に④子どもの健やかな成長を促す、もの	子育て支援とは、子育てという営みあるいは養育機能に対して、私的・社会的・公的機能が支援的にかかわることにより、安心して子どもを産み育てる環境をつくるとともに、子どもの健やかな育ちを促すことを目的とする営みである
支援を行う主体	・家庭以外の私的、公的、社会的機能。児童福祉法第2条にいう「国及び地方公共団体は、児童の保護者とともに、児童を心身ともに健やかに育成する責任を負う」を具体化する活動である	狭義には保育者など直接の支援者。「子育て支援」を広義に捉えるなら、その支援者は社会のすべての構成員—老若男女—である	社会全体の支援機能にある
支援の対象	親や家庭における子どもの養育機能	子育て支援の対象は親でありながら、受益者はその親と子どもであるという二重構造	子どもを育てようとする養育機能
支援の目的	子どもの健やかな育ちと子育てを保障・支援する	親が安心して子育てをしながら親として成長することを支える。同時に子どもの健やかな成長を促す。	「安心して子どもを産み育てることのできる社会をつくる」とことと「子どもの健やかな育ちを促す」こと

2 日本の子育て支援プログラムの分類

平成19年度からは、地域子育て支援拠点事業が全国で展開されてきており、年々事業所の数は増加している。その数は平成29年度厚生労働省の調査によると7,259ヶ所であり、10,000ヶ所を目指して拡充され続けている（厚生労働省、2018）。

地域子育て支援拠点の事業内容は、①子育て親子の交流の場の提供と交流の促進 ②子育て等に関する相談・援助の実施 ③地域の子育て関連情報の提供 ④子育て及び子育て支援に関する講習等の実施の4つに分類される（厚生労働省、2013）。支援の一つとして注目されているのが、④子育て及び子育て支援に関する講習等の実施である。現在までに日本において、講習等の一つの形として、親の育児を支援するための多様なグループプログラムが実施・研究されている。

倭文（2009）は、日本の子育て支援グループの流れを大きく二つに分けている。それは先に述べた少子化と児童虐待という大きな二つの社会問題への対策としての子育て支援グループの流れである。まず少子化対策であるが、1994年次世代育成・少子化対策としてエンゼルプラン策定、1999年には新エンゼルプラン策定により、子育て支援施策や事業がさらに促進される方針がとられた。その中の具体的な事業の一つとして、育児不安等についての相談事業と共に、子育てサークル等の育成・支援が行われてきた。

もう一つの児童虐待対策として2000年に成立した児童虐待防止法は、当初は被害児童の保護を第一とする法律であったが、多くの提言がなされ、3年後に改正された。そして改正後に、児童福祉の領域で親子再統合や虐待再発防止を主眼とした、親支援・子育て支援として、子育て支援グループが実施されてきた。

少子化対策、児童虐待対策という大きく二つの流れを持つ現在の子育て支援グループだが、その支援の内容は様々である。以下では、日本で現在実施されている子育て支援グループを、少子化対策、児童虐待対策という流れではなく、目的や実施形態によって独自に3種に分類を行い、効果と課題を検討したい。

テキストやビデオなどを使いパッケージ化した「構成的プログラム」、参加者同士で構成された自助グループや自由な話し合いを活動の主とする「非構成的プログラム」、プログラムの中で構成的な部分と非構成的な部分が含まれる「準構成的プログラム」という3つの分類である。

① 構成的プログラム

日本で行われているグループプログラムとして、海外で開発されたペアレンティングプログラムが普及しつつある。有効性が国内外にて認められたものには、「ペアレントトレーニング」がある（岩坂，2008）。また、「トリプルP—前向き子育てプログラム」はエビデンスベースドであり、日本を含め15か国以上の国に導入されている（柳川・平尾・加藤・山田・上野，2009）。ビデオとテキストを使い、講義形式で内容を理解した後は、質疑応答があり、参加者同士のロールプレイが行われる。内容が似ているものとしては、「コンセンサスペアレンティングプログラム」がある。プログラムでは「しつけとは、親が子どもに行うトレーニング、教育、そして説明」であると定義し、自分自身をコントロールする教育法というアンガーマネジメントの方法も取り入れており、親が暴力や脅しに頼らず子どもに対して適切なしつけを行う方法を具体的に学んでいき、実践することで親子関係を改善していくことを目的としている（野口・のぐち，2009）。これらは、行動療法や認知行動科学などの理論的背景が考え方のベースとなっており、親や子どもの心は取り扱わず、客観的に観察できる行動を変えていくことに注目し、具体的な子育てスキル（しつけの方法）を親が身につけることに重点が置かれている。子どもの行動に変化を与えることができる子育てスキルを身につけることで、親としての自己効力感を高める。さらに子育てスキルの活用により、子ども自身の社会的スキルを向上させることで問題行動を減少させ、親が子どもに対してストレスを感じる頻度を少なくし、親のストレスを減らし親子関係を改善することを目的としている。ファシリテーターやトレーナーと呼ばれる一定の研修と実践を積んだ進行役が、講義や進行、参加者の心理的なサポートを行う。子育てスキルは、「褒め方」「注意の仕方」など子どもにより効果的に伝わる方法が示されており、毎回テーマに

沿ってテキストやビデオなどを使って学習が進められる。

②非構成的プログラム

子ども虐待防止センターのMother Counseling Group (MCG)、子どもの虐待防止ネットワーク・あいちのSelf Safety Communication (SSC)、児童虐待防止協会の大阪方式マザーグループ、などの自助グループやピアグループがある。特徴は、決められたスキルの習得よりも、親が感じている悩みや不安などをグループの中で自由に話し合い、心理的にお互いを支え合い、親役割を受け入れていくということである。親同士がピアカウンセリングを行い、お互いの話を聞いていく。グループは親の自主性を尊重し、ファシリテーターやトレーナーがいない場合もある。毎回のテーマは決まっておらず、通いのエンカウンターグループに近い。実習やゲームなどの課題がないため、必然的に参加者自身のことやお互いの関係についてコミュニケーションがなされることになり、その結果として他者や自身との深い出会いが生じてくる（青野・松島，2002）。

③準構成的プログラム

カナダで開発された「ノーバディーズ・パーフェクト」は、「0歳～就学前の乳幼児を持つ若い親、ひとり親、経済的に貧しい親、地理的・社会的に孤立している親、十分な教育を受けていない親」を対象に「経験学習サイクル」を基に、参加者である親が子育てについてのテーマを設定し、話し合いを中心に学び合うプログラム内容になっている。プログラムにはテキストがあり、子育てに関する必要な情報をプログラムのファシリテーターが紹介したり、親が自分で調べることも可能である。テキストは親が理解しやすいようにイラストがついており、「完璧な親はいない」というメッセージが添えられ、親が自分一人で対処できない時は専門機関や専門家に頼るなどの具体的なアドバイスが書かれている（柴田，2006）。準構成的プログラムでは、子育てについて親が学ぶということは決まっているが、何を学ぶのかということや、ディスカッションやロールプレイ、テキストを全員で読むなど学び方の方法も多様で、参加者に委ねられている。親が子育てに関する必要な情報を得て、親同士のピアサポ

ートグループを作ること、子育てについて親が一人で悩みを抱え込まないよう、子育てのコミュニティとのつながりを持つことも重要な目的の一つとなっている。

表2 子育て支援プログラムの類型

	①構成的プログラム	②非構成的プログラム	③準構成的プログラム
代表的なプログラム	・ペアレント・トレーニング ・トリプルPー前向き子育てプログラム ・コモンセンスペアレンティングプログラム	・自助グループ ・ピアグループ	・ノーバディーズ・パーフェクト
目的	具体的な子育てスキル（しつけの方法）を親が身につけること	心理的にお互いを支え合い、親役割を受け入れていく	参加者である親が子育てについてのテーマを設定し、話し合いを中心に学び合う。プログラムにはテキストがあり、子育てに関する必要な情報をプログラムのファシリテーターが紹介する
内容	ビデオとテキストを使い、講義形式で内容を理解した後には、質疑応答があり、参加者同士のロールプレイが行われる	親が感じている悩みや不安などをグループの中で自由に話し合う	子育てに関する必要な情報の提供と、親同士のピアサポートグループを作ること

3 構成的プログラムの課題

筆者はこれまで、子育て支援グループのファシリテーターとして、「トリプルPー前向き子育てプログラム」(Matthew R. Sanders, 2008), 「コモンセンスペアレンティングプログラム」(野口, 2005), 「ノーバディーズ・パーフェクト」(子ども家庭リソースセンター, 2002) の3つのペアレントトレーニングを実施してきたが、その中でプログラム中の親の様子や、プログラム体験

後の親へのインタビューや事後アンケートから、それらのプログラムの限界と課題を感じるようになった。

まず第一に、ペアレントトレーニングは日本での有効性が認められ実施されているが（岩坂，2008），学び手としての親の主体性や積極的を高めることが難しいという点である。ペアレントトレーニングでは親が子育てスキルを学ぶことや，子育てに関する情報を伝えることに重点が置かれている。学習の効果を高めるために，一方的な講義形式で決められたスキルや情報を教えていくだけではなく，ロールプレイなど経験から学ぶ体験学習も取り入れられているが，取り扱われる子育てスキルは普遍的で限定的な方法であり，親の個性や工夫はほとんど取り入れられることはない。これでは，親の学びや成長とは，スキルが「できる」「できない」，知識を「知っている」「知らない」といった評価のみに依存してしまう。スキルを習得できた親は，親として子育てに対して自信をつけることができるが，一方，自分の価値観との相違を感じたり，日本の文化には馴染まないしつけの方法に対する心理的抵抗により，スキルを習得できなかった場合には，親としての自分に「子育て不適格者」というレッテルを自分で貼ってしまい，親としての自信を失い，不安を強めることになる可能性がある。確かにスキルを習得することで子育てに一つの方向性が見つかることもあるが，スキルは普遍性のあるものとして提示されるため，個別独自の親と子どもの関係改善に応じることが困難なケースがあると容易に推測される。育児不安とは「子どもの成長発達の状態に悩みを持ったり，自分自身の子育てについて迷いを感じたりして，結果的に子育てに適切に関われないほどに強い不安を抱いている状態」と大日向（2002）は定義しているが，ペアレントトレーニングでは学びの主体となるべき親が，自分の親としての未熟な点ばかりに注目してしまい，自信を失い迷いを感じ，結果として育児不安を高める可能性がある。

第二に，ペアレントトレーニングで学ぶ子育てスキルは，ほぼ全てが海外から入ってきたもので日本の子育て場面にそのまま当てはめることが難しい場合が多いということである。例えば「タイムアウト」というしつけの方法がある。これは，子どもの駄々こねなどにより親と子どもの感情的対立がエスカレート

した時に、親が子どもを別室に行くよう指示する、あるいは直接子どもを別室に連れていき、5分程度一人で椅子に座らせ、時間的・空間的に距離を取り、双方が気持ちを落ち着かせる方法である。この方法を使う効果として、感情的対立により親の子どもへの暴力を引き出させないことと、親子共に冷静さを取り戻すことが期待されている。この場合、「タイムアウト」で使われるのは、子どもが怪我をしないような安全で、光や風が入ってくる安全・安心な場所である。そして、玩具等の子どもにとって刺激的な物がない場所が求められる。しかし海外と違い、日本の住宅の場合多くはそのような条件に合う余分な部屋はない。また仮に場所があっても周囲の理解がないため、子どもを泣かせたまま別室に放置しているという状態は、近所に虐待を疑われたり、親も「タイムアウト」中に子どものことが「かわいそう」と感じてしまい最後まで実行できないという可能性がある。またこれらのプログラムの多くが、全体の半分以上が「子どもの問題行動にどう対処するか」という内容になっている。特に自分の子どもについて問題を感じていない親は、プログラムを学ぶ意欲を失い、プログラムの途中でグループへ参加しなくなるというケースも実際にあった。

ところで、ペアレントトレーニングに参加した親から、子育てスキルについて「聞いたことがある」「知っている」という話を聞くことがあった。主な情報源はインターネットを通じて得た情報であった。しかし、詳しく聞いてみると、「やり方を沢山知っていても、どの方法を選択したら良いか（正解なのか）判断できない」という。つまり、子育てに関する情報を簡単に手に入れることができて、それが親に情報過多を引き起こし、どの情報を信じたら良いか分からないという迷いを生じさせているようであった。

4 非構成的・準構成的プログラムの課題

次に、非構成的・準構成的プログラムの課題について検討したい。例えば先程例に挙げたMother Counseling Group (MCG) という母親同士の通いのグループプログラムは非構成的プログラムである。1回1時間半のプログラムが全6回で実施され、母親が感じている悩みや不安などを率直にグループの中で

自由に話し合い、親役割を受け入れていくという内容である。しかし、非構成的グループでは、短時間では親同士の深いコミュニケーションが起らない場合や、親役割を十分に受け入れられないだけでなく、問題がグループの中で解決されない場合心理的損傷が生じる可能性があるという課題が指摘されている（伊藤，2002）。また、日本で行われている非構成的プログラムの目的は、多くが虐待防止であり、またクローズドグループ（非公開のグループで基本的に参加メンバーは入れ替わらない）である場合も多く（村家・山田・矢野，2007）、一般の親は敷居が高いと感じ、気軽に参加できないことが推測される。

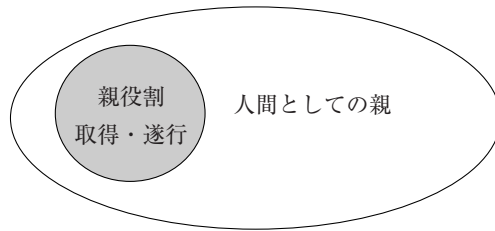
準構成的プログラムの「ノーバディーズ・パーフェクト」では、親のニーズから全6回ほどの内容を決めているが、初回に今後のプログラムの内容について参加者全員で検討を行い決めることができ、自主的、主体的な学びが保証されている。しかしプログラムの元々の主な支援対象は、自宅での子育てに困難を抱え虐待の恐れのある、いわゆるグレーゾーンの親であり、目的は子育てに関する必要な情報の提供と、親同士のピアサポートグループを作ることである（柴田，2006）。これは、必ずしも現代日本の親の現状に即した支援とは言えないのではないだろうか。子育てに関する情報は、インターネット以外にも講習や書籍・雑誌等様々な方法で知識として知ることにはできる。しかし、子育てを孤独^{こそだ}に行う「孤育て」になっている現代では、誰からも評価されることがなく、自分の子育てが正しいかどうかは確信が持てない。たとえ親同士集まり話をする機会があっても、遠慮や人を傷つけてはいけないという思いから、表面的な「困っている」という話に留まることが多く、感情を伴った率直な人間関係を築けず、孤独感を抱えてしまうということが親の様子や話から感じられた。また、人間関係で葛藤を感じると、乗り越えて理解しようということはずらずに、自分の感情を抑えたり相手を尊重しすぎることもある。以前行ったプログラムのグループでは参加者の母親の一人が、自分の発言の機会を他の参加者が奪ったと感じ苛立ちを覚えたが、直接その場でそれを本人に伝えることができず、後になって電話でファシリテーター（進行役）である筆者に伝えてきたことがある。人を傷つけることを恐れ、人に傷つけられることも恐れているので、自分の思いを伝えることができず、その結果相互理解の機会を逃し、率直な人間

関係を築けないということが起こっている。

これは、親というよりも現代人の特徴ともいえるのかもしれない。現代は高学歴社会であり、社会的にも心理的にも大人の自立の遅れが起こっている。フリーターとして働く若者の増加や、ニート（NEET）と呼ばれる就学、就労、職業訓練のいずれも行っていない若者の増加がそれを示唆している。社会に出て初めて強い葛藤を体験し、すぐに仕事を辞めてしまう離職が保育業界でも問題になっているが、トラブルが起こってもそれを自分で解決していく力や、人間関係を築く基礎的な力が身につけていないということが考えられる。つまり、情報を持っても使えないという困難や、日常では親同士のグループを作り、入ることができてもお互いに信頼関係を築けず「孤立感」を感じてしまうという問題が起こっている。よって、親がグループに所属するだけではなく孤独感を払拭し、人と人との深い関わりからつながりを体験できる仕組みがプログラムに含まれていることが求められるのではないかと考えられる。

5 包括的な親支援モデル

「子育て支援」を目的としたこれらのグループプログラムで、筆者は親の役割取得・遂行の支援を行っていたわけだが、親の役割ではなく、その背景にある親の人間関係のあり方など一人の人間としての課題が障害になっていると感じたと先に述べた。人間の持つ役割の一つが親であると考え、親役割のみに焦点を当てた支援は「親支援」の一部でしかないのではないかと考えられる。「子育て支援」とは、定義で述べたように子どもの健やかな成長のために適切な環境が等しく確保されることを目的として、子どもの保護者（親）に対して行われる支援であった。しかし、現状行われている「親支援」のプログラムは子どもの健やかな成長・発達が第一の目的であり、そのために子育てをする親の役割取得・遂行を支援している。しかし、「親支援」を、子どもを育児中の親（人間）の総合的支援であると仮定すると、現状行われている親役割を取得・遂行するための支援である「子育て支援」プログラムでは、「親支援」の一部しかカバーできていないという見方ができる（図－1）。



■ 現状の子育て支援プログラムが親に影響を与える範囲

図1 現状の子育て支援プログラムの範囲

もちろん、④子育て及び子育て支援に関する講習等の実施だけでなく、①子育て親子の交流の場の提供と交流の促進 ②子育て等に関する相談・援助の実施 ③地域の子育て関連情報の提供といった、子育て環境整備も含めた子育て支援が実施されているが、現状の子育て支援は、親という役割を取得・遂行していくことばかりを親に求め過ぎているのではないだろうか。

現代は女性一人ひとりが様々な自分らしい生き方を求められるようになった。しかし、子どもが生まれると状況が一変し、特に乳幼児期では育児に追われ子どもが中心の生活になる。柏木・永久（2000）は子どもを一人しか産まなかった母親を対象として産むのを一人でやめた理由を調査している。その理由としては、「自分のことをする時間がなくなる」「生活のリズムを崩したくない」「子どもの数だけ気苦労が増える」などが上位にあがっている。中央教育審議会答申（2007）は、現代の親は子育てを「ハンディキャップ」とであると認識しがちであると指摘した。このような育児に関する考え方や否定的感情が、少子化に影響を及ぼしている可能性が示唆されている。

原田（2008）は、厚生労働省が作成した「婦人のライフスタイルの変化」から、100年前の女性の一生と現代を生きる女性の一生には大きな違いがみられると指摘している。現代では女性の平均寿命が延び子どもを持つ人数は減ったことで育児をしている時期はすぐに終わり、その後40年から50年という長い人生が残っているということになる。人生を豊かに過ごせる可能性が広がったわけだが、子育てだけでは一生をイキイキと生きることができない時代にな

ったという。中央教育審議会答申（2007）にも、「親が、子どもを育て、その喜びや生きがいを感じながらも、仕事やボランティア活動等、様々な形で社会とのかかわりを持つことで、子育てのほかにも様々な活動を通じて自己実現を果たせる環境を整備することも求められている」との記述がある。つまり親も一人の人間であり、子育てだけでは日々の生活に十分に満足できないため、子育て以外の様々な活動を通じて一人の人間としての自己実現を果たしていくための支援が必要だということであろう。そう考えると、やはり現状行われている「子育て支援」は、子どもの成長・発達のために親が子どもへの関わり方や発達などを学び、親役割を取得・遂行していくための支援であるが、そのためには親自身が人間として自己実現できるような支援を含んだ包括的な「親支援」が必要だと考えられる（図2）。

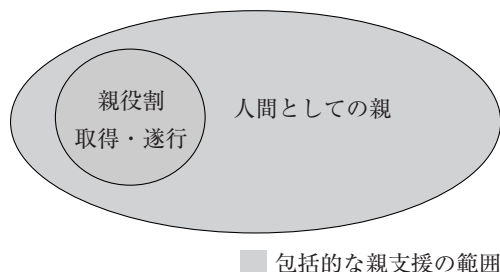


図2 包括的な親支援モデル

6 子育てと親の人間的成長

もちろん、「子育て支援」を行うことで母親が育児を通して人間的に成長することができるならば、現状の「子育て支援」だけを行えば良いということになるだろう。例えば育児に対する否定的な感情は、親であれば誰しも経験することでありそれ自体が問題とは言えない。子どもが生まれたからといって、すぐに親としてのアイデンティティを確立できるわけではなく、理想と現実の間で試行錯誤しながら育児に対しての否定的な感情を経験し少しずつ親になってい

くのである。

柏木・若松（1994）は、3歳から5歳児をもつ親を対象とした質問紙調査を行った結果、父親は育児に対して肯定的な感情のみを持ちやすいが、母親は育児に対して肯定的な感情と同時に、否定的な感情もあわせもつことを明らかにしている。そして母親は、子どもとの相互交渉の中で親役割を取得し、親として成長していく「親の発達」があると捉えている。また菅野（2001）は、幼児を育てる母親の否定的な感情に注目し、2歳から3歳児を持つ母親に面接調査を行った。その結果、母子関係において、母親が不快感情を経験することが契機となって、自分の関わりを内省しその後の子どもとの関わりが安定することを報告している。

さらに、柏木（1995）は、子どもを育てることで親にもたらされる発達について研究をしている。それによると幼児を持ち日々関わりを持っている母親は、そうでない父親よりも「柔軟さ」「自己抑制」「視野の広がり」「運命・信仰・伝統の受容」「生き甲斐・存在感」「自己の強さ」という6因子について成長感が高い。これらの要因の中に「人格の発達」と捉えられる因子が含まれている。「育児は育^{いくじ}自」といわれるが、これらの調査結果は育児によって人としての成長・発達が得られるということを示唆していると考えられる。親は親役割を取得・遂行することで人間的に成熟し発達すること（本研究では、「人間的成長」という言葉で説明を試みる。）ができるという考え方である（図3）。

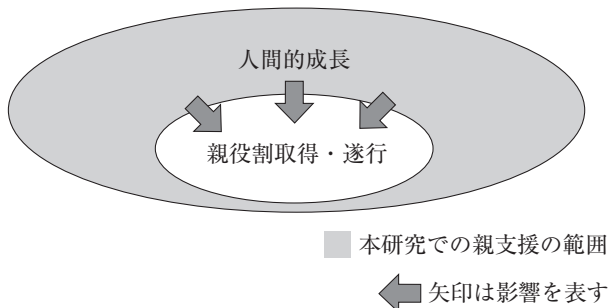


図3 現状の親支援の考え方

しかし、河野（2011）は1歳児と3歳児をもつ母親を対象とした調査を行い、育児不安を感じる母親の認知様式の因子として「完璧主義」「対人不信感」「生真面目」を見出している。つまり、現代の母親は子どもを大切に思い一生懸命に関わるからこそ、完璧な母親になろうとしたり思い通りにいかずイライラしたり、周りの人の評価が気になり他者との信頼関係を築けない、といった現状があると考えている。また、「少子化」が少ない子どもに手をかけて育てようという、過剰な統制や期待につながっていることを言及し、子どもに一生懸命に向かい合おうとする背景には、実は子どもに対して過剰に反応し過保護であり、心理的距離を保てないという親の未熟さがあると主張している。

原田（2008）は、現代の子育てに関する問題は、「ちょっといいかげんな、ほどよい加減」がわからないことだという。親としての役割を果たすためには、親は「自己実現」を犠牲にすることが必要であり、そのため子育てをしている親の発達課題は、個人としての「自己実現」と「親としての役割」とのバランスをどのようにとるかということであるという。原田はまた、マズローの欲求の階層を使い、現代の母親の精神的ストレスについて「所属・愛情欲求」「承認欲求」「自己実現の欲求」が関係していると考えている。「所属・愛情欲求」についての母親の代表的な訴えとして、「社会からの孤立」があげられる。また「承認欲求」については、「自分の育児について評価してほしい、認めて欲しい」という思いがある。そして「自己実現の欲求」であるが、現代の親は自己実現というテーマを持って育ってきており、このバランスのとり方に失敗すると、虐待のような事態が生じるという。

荒牧・無藤（2008）は未就学児を持つ母親を対象に育児への「負担感」について調査を行っており、その中でより子どもと多くの時間接する専業主婦の方が、有職者の母親よりも育児への「負担感」を強く感じている傾向が明らかになっている。また、中西（1995）は、日本の男女別に職業生活からどのような価値を得ているかということを調査している。調査によると、男女いずれも「人間的成長」がトップになっている。このことは、職業をもたない場合は、この成長の機会を失っているとも考えられる。

これらの研究や主張から、親が育児だけを通して人間的に成長することの難

しがあることや、現状の親役割の取得・遂行を目的とした「子育て支援」だけを行っても「親支援」としては充分ではなく、親にとって一人の人間としての「自己実現」や「自己成長」の機会を保障する視点が重要だといえるだろう。

7 人間的成長支援の必要性

子育てが親の「人間的成長」を阻害しているという研究や主張は、とても少数であり一般的な考え方として日本ではあまりみられない。その理由の一つとして、日本において子育てとは親が当然おこなうべきものであり、親役割を全うできないのは恥ずべきことであるという考え方が現代の日本にあるためではないだろうか。その一つの例として、「三歳児神話」があげられる。「三歳児神話」とは、平成10年度版厚生白書によると、「3歳までは常時家庭において母親の手で育てないと、子どものその後の成長に悪影響を及ぼす」というものである。しかし厚生白書では、「3歳児神話には、少なくとも合理的な根拠は認められない」と結論づけている（厚生省、1998）。少なくとも科学的な根拠はないのだが、いまだに乳幼児期から子どもを保育園に預けることを「かわいそう」と感じる母親は少なくないだろう。厚生労働省（2012）の第1回21世紀出生児縦断調査では、平成22年出生児の出産半年後「無職」の母の出産1年前の仕事をやめた理由（複数回答）について、きょうだい数1人の場合をみると、出産1年前に常勤だった母では「育児に専念したため、自発的にやめた」が40.7%で最も高くなっている。このことから、母親は育児に専念すべきという考え方が、現代日本にはまだ根強く残っていると考えられるだろう。育児は子どもを持った親として避けられないことである。しかし、親が自分の状況を選択ができないということは、自分のことを後回しにしているという自己犠牲の気持ちを抱くことにつながるだろう。これらの調査から、現代の親は一人の人間としての自分と、親としての自分のバランスがとれていないという現状があり、今行われている「子育て支援」の他に、親にとって一人の人間としての支援が必要であるのではないかと考えられる。

柏木（2001）は、親も一人の人間として育児以外の関心や達成の意欲や動機も持っているにも関わらず、とりわけ母親研究ではそれに関する研究はほとんど認められず、親役割だけが問われていると指摘している。親は単に育児のみで成長・発達するだけでなく、子どもや育児とは別個な世界で自分の課題を持ち、努力し達成することでも成長・発達すると主張している。さらに柏木（2008）は、生物体は「個体自身の生存と発達」という重要な課題をもっていると主張している。「個体自身の生存と発達」とは、自分の心身が安全・快適に保持され成長すること、つまり「人間的成長」と呼ぶべき要素であると考えられる。今、日本の親に必要とされているのは、親に一人の人間としての「人間的成長」も含めた包括的支援ではないだろうか。先述したペアレントトレーニングのように、一方的に与えられ教えられる子育て技術よりも、自身の感情や思考・価値観にじっくり向き合い、自分以外の他者の多様性を知ることによって思考の柔軟性を身につけ、完璧主義を脱却し、自分らしい自己表現を見出し身につけていくことが現代の日本の母親にとって重要であると考えられる。

岡本（1999）は、子育てによる時間的・精神的な束縛感のために、子育て時期にアイデンティティの危機を感じる親も少なくないと指摘している。そして、子育てを「ケア」という役割行動と捉え、「ケア」することによってアイデンティティが発達・深化する条件を考えている。それによると、第一の条件として「個としての自分を大切にすること」を挙げている。つまり、自分らしさを確認できる時間や活動を確保しておくことが重要であるということである。岡本はまた、重度心身障害児をもつ母親の養育変化を分析した牛尾（1998）の研究をとりあげ、母親がわが子の障害を受容し、「人間的成長」を遂げていくプロセスの中で「自分自身の楽しみを確保」していることが見出されていることを重要視している。つまり、大きな苦勞を強いられるケア生活で、自分自身の主体性を獲得し、主体的な生き方を維持していくことが、母親自身がアイデンティティを発達・深化していくだけでなく、育児というケアの質をも高めていくことにつながるということであろう。つまり、「人間的成長」支援を受けて、一人の人間としての時間を作り、親が人として成長・発達することができれば、子どもの健全育成のための親役割の取得・遂行を目的とした「子育て支援」に

もつながることが期待できる（図4）。

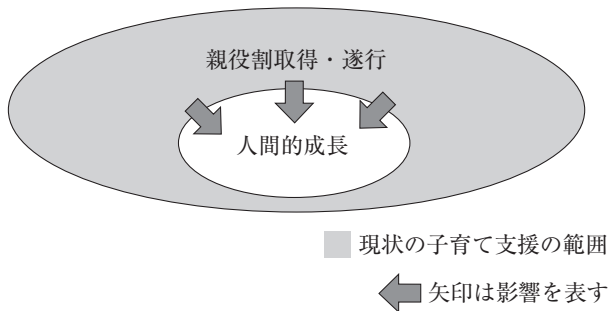


図4 本研究での包括的な親支援の方向性

日本に根強く残る3歳児神話のように、子どもの為に親に努力や変化のみを当然の義務として求めるのではなく、子育て支援現場で行われる支援では、一人の人間としての時間や成長・発達を保障することで、親に「親であるあなた自身も大切にしてください」というメッセージを伝えることも、育児不安を軽減させる方法の一つになるのではないだろうか。

8 まとめ

本研究では、親役割を人間の果たす役割の一つと考えた。子どもの健やかな成長のために子育て支援を行う事はもちろん大切だが、子どもに着目するあまり、努力している親の成長プロセスや気持ちに寄り添うという視点が欠けてしまう場合があるのではないだろうか。子育て支援においては、親役割取得・遂行だけではなく、一人の人間としての親の「人間的成長」支援をバランス良く支援することを期待したい。

なお、この包括的親支援モデルによる、子育て支援プログラムについてはすでに実施に移っている。プログラムでは、母親の「人間的成長」を第一の目的としたが、間接的に子どもとの関係や子育てに対する不安やストレスの軽減を

目指している。プログラムにより起こった母親の「人間的成長」が、日常の子育てにどのような影響を与えたかインタビュー調査での語りから検討を行った結果、対象者4名中3名から子どもとの関係や、夫との関係に関して変化が認められた。例えば、参加者の一人である母親のAさんは、「子育ての具体的なハウツーを教わったわけではないが、学んだ内容が全て子育てに還元されている気がする」と話している。このことから、「人間的成長」支援のグループプログラムを受けて、親が人として成長・発達することができたことが、親役割の取得・遂行など「子育て支援」にもつながるという可能性が示唆されたと考えられる。具体的なプログラム内容については稿を改めて検討したい。

引用文献

- 青野明子・松島恭子（2001）．マザーグループにおける関係性の発達—グループ過程と1メンバーの過程から— 大阪市立大学生生活科学部紀要49, 69～81
- 荒牧美佐子・無藤隆（2008）．育児への負担感・不安感・肯定感とその関連要因の違い—未就学児を持つ母親を対象に— 発達心理学研究, 19, pp.87～97.
- 中央教育審議会（2007）．中央教育審議会答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について—子どもの最善の利益のために幼児教育を考える—」
- 原田正文（2008）．完璧思考が子どもをつぶす 筑摩書房
- 伊藤義美（編）（2002）．パーソンセンタード・グループ・アプローチ ヒューマニスティック・グループ・アプローチ 伊藤義美（編著）ナカニシヤ出版, 42～43
- 岩坂英巳（2008）．AD/HDの子どもと家族における心理教育, 現代のエスプリ / 至文堂編, 493.102～115
- 柏女霊峰（2003）．子育て支援と保育者の役割 フレーベル館, pp.28～29.
- 厚生省（1998）．厚生白書平成10年度版
- 厚生労働省（2003）．厚生労働白書平成15年度版
- 厚生労働省（2012）．第1回21世紀出生児縦断調査（平成22年出生児）の概況
〈<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/shushshoujib/01/dl/gaikyo01.pdf>〉
（2014年11月26日）
- 厚生労働省（2013a）．子ども・子育て支援法
〈http://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=424AC0000000065_20180401_430AC0000000012&openerCode=1#A〉
（2018年11月26日）

- 厚生労働省（2013）．地域子育て支援拠点事業とは
 〈http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/dl/kosodate_sien.pdf〉（2018年11月26日）
- 厚生労働省（2018）．地域子育て支援拠点事業実施状況 平成28年度実施状況．
 〈https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidouka-teKoyouk/kyoten_kasho_31.pdf〉（2018年12月11日）
- 子ども家庭リソースセンター（2002）．Nobody's-perfect—カナダからの子育てメッセージ ドメス出版
- 柏木恵子・若松素子（1994）．「親となる」ことによる人格発達：生涯発達の視点から親を研究する試み 発達心理学研究，5，pp.72－83．
- 柏木恵子（1995）．親子関係の研究 高橋恵子（編著）発達心理学とフェミニズム ミネルヴァ書房 pp.18－52．
- 柏木恵子・永久ひさ子（2000）．子どもの価値研究 LACCP報告
- 柏木恵子（2001）．子育て支援を考える 岩波書店
- 柏木恵子（2008）．子どもが育つ条件 岩波書店
- 河野順子（2011）．母親が抱える育児不安に関する要因—子どもの育てにくさ，母親の認知様式，父親の育児参加をめぐる— 東海学園大学研究紀要，16，pp.55－64．
- Matthew R.Sanders（2008）．Triple P-Positive Parenting Program as a Public Health Approach to Strengthening Parenting Journal of Family Psychology, vol22, No3
- 村家朋子・山田恵子・矢野純子（2007）．虐待予防事業「マザーグループ」の評価と有効性に関する研究 子どもの虐待とネグレクト 日本子ども虐待防止学会学術雑誌，9（2），pp.225－235．
- 中西信男（1995）．ライフ・キャリアの心理学—自己実現と成人期 ナカニシヤ出版
- 野口啓示（2005）．神戸少年の町版コモンセンス・ペアレンティングトレーニング・マニュアル普及版 社会福祉法人神戸少年の町
- 野口啓示・のぐちふみこ（2009）．むずかしい子を育てるペアレント・トレーニング 明石書房
- 原田正文（2008）．完璧思考が子どもをつぶす 筑摩書房
- 大日向雅美（2005）．「子育て支援が親をダメにする」なんて言わせない 岩波書店
- 太田大洋（2002）．“子育て支援”とは何か—子育て支援センター活動へのかかわりを通して— 保育の実践と研究，相川書房，Vol.6，No.4,24，p.13．
- 大豆生田啓友（2006）．支え合い，育ち合いの子育て支援 関東学院大学出版会，pp.40－44．
- 岡本祐子（1999）．女性の生涯発達とアイデンティティ 北大路書房
- 菅野幸恵（2001）．母親が子どもをイヤになること：育児における不快感情とそれに対する説明づけ 発達心理学研究，12，pp.12－23．

- 柴田俊一（2006）．親教育プログラムNobody's Perfectの短期的効果について．子どもの虐待とネグレクト 日本子ども虐待防止学会学術雑誌 8（1），114－118
- 倭文真智子（2009）．子育て支援グループ（特集 グループの現在） 臨床心理学，金剛出版 9（6），751－756.
- 牛尾礼子（1998）．重症心身障害児をもつ母親の人間の成長過程についての研究．小児保健研究，57（1），63～70
- 柳川敏彦・平尾恭子・加藤則子・山田和子・上野昌江（2009）．児童虐待予防のための地域ペアレンティング・プログラムの評価に関する研究―「前向き子育てプログラム（トリプルP）」の有用性の検討．子どもの虐待とネグレクト：日本子ども虐待防止学会学術雑誌．11（1）（通号25）．54～68
- 吉川昌子（2003）．幼児を持つ父親の養育態度と育児不安との関連 中村学園研究紀要，35，pp.47－53.

脚注

- ※ 1 本研究は2013年度に南山大学大学院人間文化研究科教育ファシリテーション専攻に提出した修士論文の一部をもとに，加筆修正を行ったものである。

放課後の居場所のあゆみ

—ある自治体の児童館・学童クラブから—

戸 澤 正 行

はじめに

昭和22年に策定された児童福祉法は、その後、社会状況の変遷や国の方針により、幾多の改正や追加がなされてきた。しかし、法の精神である「すべての国民は、児童が心身ともに健やかに生まれ、且つ、育成されるように努めなければならない」（児童福祉法 第1章1項）という理念は、今もこの法の策定当初と変わらない。

この理念にある、心身ともに健やかに育成する、すなわち「健全育成」という考えこそが、児童福祉・育成支援そして「放課後の居場所」の原点といえる。

「健全育成」とは、「すべての子どもの生活の保全と情緒の安定を図って、一人ひとりの個性と発達段階に応じて、全人格的に健やかに育てる」（『健全育成概論』社団法人 児童健全育成推進財団）こととされている。私はこれまで、次に掲げる5つの項目を「健全育成」と考え、それを念頭に職務に専念してきた。

- ① 病気やケガから身を守り、行動できる「身体能力」
- ② 挫けず前向きに生きる「心的能力」
- ③ 年齢に見合った理解力や判断力など「知的能力」
- ④ 周囲の人に対する思いやりや優しさを持ち、互いに気持ちよく過ごせる人間関係を築く「社会力」（「子どもの社会力」門脇厚司著）
- ⑤ 美意識や倫理観とともに、他者の喜びや悲しみを共有できる「豊かな情操」

児童福祉法の理念に基づくこの「健全育成」のためには、自ら進んで行う楽

しい行為であり、探求心を満足させ、主体的に他者と関わり、喜びや悔しさ、達成感を味わう「遊び」体験が不可欠であると言われている。この「遊び」は、人が本来的に持つ行動の誘因となる欲求ではあるものの、「遊び」が自主性や社会性を獲得する活動となるためには、個々の成長や性格に合わせ、そのための生育環境等を整備し、「遊び」を伝えるための知識や技術をもつ者を必要とする。少子化や都市化、核家族化が常態となり、子ども同士の遊び集団、地域内の子どもの我が子のように見守り支える近隣関係も希薄になる中、大人を含む遊びの指導者（児童福祉法では、この知識と技能を持つ者を「児童厚生員」という）の適切な関わりや支えがあってこそ初めて「遊び」は「健全育成」に寄与する活動となるのである。

ところで、私は長年、自治体の専門職として、この「遊び」をはじめ、0歳から18歳未満の健全育成事業に関わる一方、この数年、東京立正短期大学の幼児教育専攻で、小学生の健全育成や放課後の居場所に関する講義を担当してきた。私の担当する講義は、保育士や幼稚園教諭取得のための必修科目ではなく、それらに加えて児童厚生員の資格も取得できる選択科目である。そのため、乳幼児以外を対象とする児童福祉に興味を持たず、そのための就職を希望しない学生は、この講義を取らず、代わりに一般教養の科目を選択することもできる。科目開設当初、選択しないことができるにも拘らず私の講義を履修する学生は、小学生や中高生の発達や健全育成に興味を持っているか、あるいは、資格を取りたい意欲のある学生だと考えていた。ところが、健全育成や青少年期の発達特性等についての講義はもちろん、グループでのゲームや工作等の実技にも消極的で、「資格さえ取れば勉強はしたくない」という学生が大半に見え、戸惑った。しかし、この講義を担当するうち、学生たちは、難しく聞ききれない言葉や、その根拠となる法則等の話になると退屈で眠くなる。これまで、経験したことがないことに挑戦する機会がなく戸惑っている、ということが分かってきた。また、取得可能な資格を取得し、安定した職に就く可能性を広げたい、という学生の気持ちを理解できるようになった。さらに、学生が私の講義を選択しているのは、自立した人生を送りたいという、前向きに自分の将来

を考えている証ではないかと思えるに至った。それ以降、可能な限り専門書や関係法令の解説や紹介は避け、可能な限り楽しく、実際に私が体験した事例を交えながら、幼児・小学生・中高生の発達特性、健全育成の意味や重要性、遊びの役割、保護者の子育てが楽になるための子育て支援について語ってきた。

こうした状況の中で、この1、2年、資格取得や単位取得のために仕方なく講義を受ける、という姿勢とは異なる、無気力で投げやりに見えてしまう学生と出会うようになった。彼女たちは、180分（児童厚生員の資格取得には「機能と運営」「活動内容と指導法」の2科目の履修が必要となる）という貴重な時間を費やしているにも拘らず、児童厚生員の資格も欲しくない、さらには、乳幼児を含め子ども関係の職にも就きたくない、というのである。子ども関係の施設に就職した卒業生から、就職先では上司や先輩から細かいことを注意される。幼稚園ではピアノの弾き歌いや伴奏が必要になり、保育所でも就職後も何かしら学ぶことが求められる。また、実習でも嫌だったのに、職場では毎日、苦手な文章を書かされる（日誌や報告など）。それらの情報を聞き、「保育所や幼稚園では働きたくない」「卒業後も同程度の収入なら、今勤めている喫茶店や居酒屋のアルバイトでいる方が、細かいことを求められないのでその方がいい」というのである。

そうした学生のうち何人かに、機会をとらえて、これまでの学校や家庭、成長過程の体験について聞いてみると、「子ども時代、教師や家族から自尊心や自己肯定感を否定されたと感じるような関わり方をされていた」「学校の勉強だけでなく、部活や家事など様々なことに自信がなかった」「すぐに怠ける、挫ける、泣くと言われ続け、何かを期待された記憶がない」というような話を聞くことができた。また、教師・保護者以外の大人や同世代の大勢の仲間と、同じ目標を持った活動を通じ、関わったという体験が少なく、学校のイベント以外で、ボール遊びをはじめ、各種の鬼ごっこ、缶けり、かくれんぼなどの集団遊びの体験をした記憶もほとんど無い、そもそもそれらの「集団遊び」を知らないという話を聞いた。そうした学生は、まさしく「平成26年度 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）」で出されていた、学校や地域、家庭にさえ愛着を持てない。信頼できる、本音で相談できる

大人は、保護者や教師をはじめほとんど居らず、数少ない親しい友人だけの人間関係を大切に生活している。自分のやりたいこと、将来の夢も見出せず、高校からすぐには就職もできず、勉強したいことが見つからないため、とりあえず進学せざるを得ない。こうした「消去法」により専門学校や大学等の教育機関に進学したという学生のものであった。

それらの学生も、私の講義を受け始めた当初は、「児童館や学童クラブという施設は、子どもと遊べて楽しそうな施設だな」と感じ、児童館等の施設見学で、プログラムの企画や子どもとの関わりを楽しそうに語る、自分たちとさして年齢の変わらない若い職員と出会い、興味を持つ姿を見ることもあった。しかし、「入学後に始めたピアノ練習や難解な用語の多い専門的な勉強が嫌」「高校までと変わらず自分を子ども扱いする教師の指示や説教が煩い」ということで、次第に、講義の間はほぼ寝て過ごし、自分が希望した施設のボランティアも無断で欠席してしまう学生もいた。

このような、すでに自我が確立した年齢の若者に対し、「興味ややりたいことを自ら見つけ、その目的を達成するためには、自分を律することが不可欠である」とか、「少々の苦痛は我慢して日々の努力をすることが大切である」などという助言は、あまり意味を持たない。「そんなことは小さい時から耳に馴染みができるほど聞いている」「努力したくない」のではなく「努力の仕方が分からないのだ」「自宅で学習しない・学習する習慣を持たない」のではなく「学習する方法もわからないし、毎日、夜遅くまでアルバイトがあり勉強する時間もないのだ」と反発を買うだけである。

一方で、これまで出会ってきた学生と同様に、学校や教師に不満も持ち、先に述べた学生と同様に、あまり授業内容に興味は持てないものの、最小の努力によって資格を取り、子ども関係の職に就きたいと希望する学生が多くいることも事実である。講義では自分なりの意見も話し、工作やゲームなどの実技でも講師の進行に協力する。実習先ではその施設の職員から「気配りができている」「頑張っている」と評価されるような行動のできる学生も多くいるのである。このような学生のこれまでの生活経験を聞いてみると、思春期前後から、地域行事や活動などを通じて保護者や教師以外にも様々な出会いを持ち、地域

施設の活動や行事を通じて同年齢の多くの仲間と関わり、下の年齢の子どもの面倒を見る、というような経験を持つ者が多かった。母親や身近な大人の姿から、結婚後も自立した生活を送るためには、自活できる職業が必要だと考え、そのために保育士や幼稚園教諭の資格を取りたい、という学生もいた。また、民間事業所の保育士や幼稚園教諭は、若い時期は常勤の職員として勤務できても、産休や育休が取得しづらく、長く働けないのではないかと考え、ある程度の経験を積んだのちはベビーシッターやチャイルド minder になるため、その資格を取っておきたい、と考える学生もいた。要するに自分なりの人生設計を持って、そのために可能な範囲で努力しようと考えているのである。

前者の学生と後者のこの学生の違いは、単に人格や能力の違いとは考え難い。どちらの学生も、小学校の時から勉強は嫌いで成績も今一つ。家庭環境も祖母・父母・子供たちという三世家族でもなく、父親がサラリーマンとして外で働き、母が専業主婦で子育てに手厚い環境という訳でもなかった。ひとり親家庭・共働き家庭など、現在、子育て家庭の7割近くを占める生計的にも厳しい生育環境であることも似通っていた。両者の大きな違いは、学校教育や家庭環境の違い、というよりも、保護者や教員以外でいかに多様な大人に出会ってきたか。また、同世代、その前後の異なる世代の子ども同士で、いかに様々な「遊び」を体験してきたか。この差ではないかと推測できる。そして、このことは、先に挙げた健全育成の機会を得てきたか否かに大きく関わることではないか、とも考えられる。

子どもを健やかに育てる。言い換えれば、生きがいややりがいのある生活を実現する。自分だけでなく、自分のごく近い周囲にいる「家族」「友人」「知人」から、自分の通う「学校」や「会社」、自分の住む「地域」、生まれ育った「国」、自分が生きている「社会全体」へと優しさと愛しさを持つ。社会を構成する一員としての自覚を持ち、担税力（『経済辞典』有斐閣）のある「社会人」となる。これは、誰もがが生まれてくる子どもに抱く希望である。また、このためには、学校での教育だけでなく、人間関係や地域活動など「社会体験」が大切だということは、教育や子育てに関する様々な文部科学省や厚生労働省の有識者会議、審議会の報告でも度々指摘されている。

それらの学校以外の日常における「健全育成」のために不可欠な「遊び」や「社会体験」の場を、行政はどのように子どもに提供してきたのか、また、今後どのような方向に向かおうとしているのか。その施策の変遷の場にいた者として、自ら担ってきた施策の背景や成果について整理しておきたかった。そこで、本稿では、私の勤務してきた自治体の放課後の居場所事業の変遷を中心に、行政による子どもたちの健全育成事業の成果と今後の課題を検証するとともに、子どもに健全育成を促す「放課後の居場所」の意義について考察したいと考えた。

1. 子どもにとって「放課後の居場所」とは何か

子どもたちのための「放課後の居場所」について、厚生労働省及び文部科学省による「放課後子ども総合プラン」（平成26年7月31日各都道府県・政令指定都市・中核都市の首長・教育長宛）では、各所で「安全・安心な放課後の居場所」という文言が使われている。この「放課後子ども総合プラン」は、保護者の共働きや一人親家庭等、放課後の保護育成に欠ける児童を対象とした「放課後児童クラブ」（児童福祉法6条の3第2項の規定に基づき放課後児童健全育成事業を行う施設―「学童クラブ」と呼ばれることも多く、本稿ではその呼称を使用する）の整備を効果的に進めるため、また、法整備の後、徐々に進展しつつある、学校内で学校教育とは別に、子どもの遊び体験や社会体験を進める「放課後子ども教室」を速やかに全国展開させるため、両者を一体的に進める国の施策の一環として創出された計画である。

これと前後して出された「子ども・子育て新支援法」「放課後児童クラブ運営指針」をはじめ、多くの国や自治体における「放課後の居場所」に関連する文書には決まって「安全・安心」という文言がつく。

わが国では、近年、未曾有の惨事、関係省庁が数十年に一度と呼ぶ自然災害が毎年のように頻発し、近い将来、高い確率で発生すると予測されてきた南海や東海の大震災は本州・九州・北海道と続き、我が国のどの地域でも起こりうると誰もが実感している。また、様々な組織で権力を持つ者による専横と見ら

れるような行為が発覚し、価値観の多様化、格差社会の進行、若者の貧困化等は、先行きの見えない不安感を増大させている。一方で、目を覆いたくなるような凶悪事件も毎月のように起こっており、さらに、身近な地域内で自治体や警察による不審者出没情報が連日発せられている。今や安全な地域など何処にも存在せず、近隣の高齢者が、夕暮れ時（学童クラブから自宅への帰宅時間は18時前後が多い）ランドセルを背負ったまま自宅に向かう小学生に「坊や何しているの?」と聞いただけで「声掛け事案」として不審者情報になる場合さえあると聞く。それゆえ、保護者にとっては、我が子の放課後過ごす場所が、事故・事件・災害から守られていることこそが何にもまして優先され、最も大切な事項である、と考えられるのはやむを得ない。

子どもの放課後の生活は、保護者が信頼できる、あるいは必要と考える大人の目があり、保護者が把握できる場所や活動であることが求められる。そのため、学校で過ごした後も、一般的な学習塾だけでなく、英会話や科学実験などの専科塾、ピアノやヴァイオリン等の音楽系、水泳、野球、サッカー、テニス、武道等のスポーツ系、その他ダンス、バレエ等のお稽古を組み合わせ、複数に通わせ、家計や時間が許す限り埋めようとする。

しかしながら、現在、子育て世帯のうちの60.8%が共働き世帯となっており（「労働力調査基本集計」2016年」総務省統計局）、一人親家庭も増えている（平成27年度 厚労省「母子世帯調査」）。それらの多くの家庭では、経済的にも全ての放課後の時間をこうした民間事業者に委ねることは困難であり、「学童クラブ」をはじめとする行政による居場所事業は不可欠な存在となっている。「放課後子ども総合プラン」における「学校内学童クラブ」と「放課後子ども教室」の一体的運営の実現は、こうした子どもの安全を図り保護者の安心安全への要望を満足させると共に、少子高齢化による厳しい財政が見込まれる中にあって、より効率的な少子化対策を目指す行政の思惑が一致した結果ともいえる。

一方、「はじめに」の項で記したように、「健全な心身」「知的・社会的適応力」「豊かな情操」を子どもが身に付けるためには、適切な「遊び」や「社会体験」が不可欠なのである。先行きが見えず、不安の多い今だからこそ求めら

れる「自主性」「自立心」「思いやり」「優しさ」などは、共に活動できる仲間、異なる価値観を認め合える友人、見守り支えてくれる大人、モデルとなる大人など、様々な人との出会いがあつてこそ達成される。

一般的には「居場所」とは、心身ともに安定した状態を保つ環境のことをいう。しかし、子どもにとっての「居場所」とは、この「健全に育つための環境」のことに他ならない。したがって、それは、子ども自身が心身を休め寛げる、親が安心できる場というだけではない。子どもが自らやりたいことを見つけ、同じやりたいことを持つ仲間と出会い、そのやりたい活動ができる場である。また、「遊び」をはじめとする様々な活動を通じて、時には異なる意見をぶつけ合い、調整や自律・妥協の必要性を学ぶ場でもある。さらに、それらを見守り、応援してくれる大人と出会うことができ、モデルや目標となる存在を見つけることのできる場でもある。「放課後の居場所」についてもまた同様に、単に下校後（あるいは学校休業日）、保護者の帰宅まで子どもが安全に時間を過ごし、保護者が、子どもと離れている間安心して自分の時間が持てる、というだけではないのである。家族以外の集団で過ごす「放課後の居場所」において、寛ぎ安らぐというのは、複数の子どもがそれぞれに気持ち良い時間を持てなければならない。自分だけでなく、一緒に過ごす仲間や友人も含め、その居場所にいる誰もが気持ちよく過ごせるよう、考え、行動できる力を、子ども自身が身に付けていく場なのである。「適切な遊び及び生活の場を与えて」とは、そのような意味と解釈すべきである。養育の権利と義務を有する保護者も、子どもの危険回避を最優先とするのは当然とはいえ、自らの不安を払拭しようとするばかりでなく、子どもが健全に成長し自立していくためには何が必要か、保護者以外の他者が関わるとしたなら、それはどんな知識や技能を持つ者がより相応しいのか、学校や教員に求めるものと同様に、あるいはそれ以上に「居場所」や「居場所スタッフの専門性」についても考えていくことが大切なのではないか。

また、子ども一人ひとりの成長や性格が異なるように、気持ちよく過ごせる「放課後の居場所」は、個々の子どもによって異なる。「楽しく仲間と時間を共有する」「一つの目標に向って皆で活動する」一般的に、保護者や大人は、そ

うした場や、そうした活動を好む子どもを望む場合が多い。しかしながら、これまで、放課後の居場所事業を担当してきた私の経験から、子どもはそれぞれに、自分なりの望む時間の過ごし方、他者と交流する場合の自分なりの距離感を持っている場合が多く、常に仲間と一緒にだけでは疲れてしまう。「放課後の居場所」とは、一人ひとりの子どもがその子どもに合った距離感で他者と関係できる場でもある。

私の勤務してきた自治体では、保護者の要望、社会状況、個々の子どもに応じて、さらには特別支援児童や要支援、要保護児童への対応を行うため、放課後の生活支援を実現する学童クラブを整備すると共に、多様な子どもに対応できる「放課後の居場所」として、自治体内の全ての小学校に対応するべく「児童館」を建設してきた。しかし、少子化の進展が留まることなく続く一方で、増え続ける保育所、学童クラブへの入所希望件数など、子育てに関わる行政の役割が高まり、さらに、超高齢化に対応する高齢者福祉施設の整備、緊急かつ不可避の課題としての防災対策等を考慮し、施策の優先順位を精査することが急務となっていた。私の勤務してきた自治体ほど、我が国の中で児童館や学童クラブが整備された自治体は少ない。しかし、国が、この自治体のように施設や施策が整備されていない自治体にも、「放課後の居場所」を確保するため策定した「放課後子ども総合プラン」を契機として、行政施設全般を再編する計画がこの自治体でも策定され実行に移されることとなった。次項でさらに詳しく述べるが、この計画では、ここで述べたような健全育成の場として「放課後の居場所」機能の継承は難しいのではないかと。今後どのような施策が必要とされるのかこれまでの児童館・学童クラブのあゆみを検証し、次の施策につなげていくものを考察したい。

2. 「放課後の居場所」事業のこれまでのあゆみ

ここでは、「放課後の居場所」を、私自身のこれまでの専門職としての経験から、私の勤務してきた自治体の児童館及び学童クラブ事業として捉え、その

足跡を辿ることでそのあゆみを考察してみたい。

【児童館的な事業の起こり】

私の勤務してきた自治体では、今では考えられないが、1995年度まで、児童館や学童クラブに関わる様々な事務や事業等の実践的な研究を、職員自身が、勤務時間内に、研修ではなく業務として実施していた。「児童文化における遊び」「地域連携」「野外・施設外活動」「学童クラブにおける集団活動と仲間づくり」「創作活動」「児童館の図書活動」等の児童館・学童クラブの事業に関わる研究部会が設置され、日々の事業を実践する中で出された課題や、事業の意義や効果について、毎月分科会が開催された。年度末には各研究部会の活動報告や成果を発表する報告会が開催され、その報告集も作成されていた。私が勤務を始めた1980年以前は、一般的には、児童館と学童クラブの違いも認知されておらず（現在でも、ネットの記事や書き込み等を見ると、地域による施設整備の差もあり、両者の区別、それぞれの事業内容が正しく認知されていないことが多い）、事業内容も施設によって異なり、児童館のプログラムや学童クラブの運営内容についても、職員個々の経験や能力に応じて、職場により異なることが多かった。本来、子ども自身が子ども自らの手で行うと思われてきた「遊び」、保護者が責任をもって行うべきと考えられていた「子育て」など、なぜ、自治体の手で行う必要があるのか、そのための事業ガイドラインも存在しなかった。児童福祉法上で「遊びの指導」をするとされている児童厚生員も一般事務職と同様の初任者研修を受けて職務に就いていた。そのため、専門職としての仕事内容やその意義について、自らの手で作り上げていく必要があり、この研究会にはそうした意味があったと考えられる。私は、その研究会で、児童文化に関する研究会に所属し、子ども文化の歴史や遊びの伝承について学び、子どもの成長に不可欠な大人や社会の役割について、先輩や同僚と話し合う機会を得た。それらで得た知識や経験は、その後、自治体の児童館や学童クラブの運営方針や施策作成を担当する際に大いに役立った。

ところで、この研究部会では、児童館事業の起源としての健全育成事業の歴史についても研究していた。そこでは「放課後の居場所」の一つである児童館

的活動は、およそ130年前、英国ロンドンで始まり、アメリカで広まったと言われる、地域福祉の先駆けである「セツルメント」（19世後半、イギリスでは産業革命後の貧富の差が激しくなり、労働者はスラム街と呼ばれる一定の地域に居住せざるを得なかったが、そうした貧困など社会的に課題を抱えた地域に、教育・医療・福祉・法律などの専門家が常駐し、地域環境や社会制度の改善を図るため、住民と共に教育や文化、医療や法律相談等の活動を行うこと。わが国でも20世紀初期に伝わり、一部公的施設もあったが、その多くは民間人によるボランティア運動であった）にあるとされた。また、その活動を実践する施設、組織として1919年に設立された「興望館」（東京都墨田区）が最も児童館に近いものと考えられた。1945年の第二次世界大戦（大東亜戦争・太平洋戦争）終結以前に「放課後の居場所」という概念があったか否かは別に、子どもの視点から子どもの生活について考え、遊びの指導について実践した最初の一つは「興望館」で開始された「青少年の健全なる娯楽学習の指導」であり、その活動は現在も続いている。

【児童福祉法に定められた健全育成事業と遊び】

志那事変から始まる太平洋戦争（大東亜戦争ともいう）終結までの約15年間で、非戦闘員を合わせ300万人以上の日本人が犠牲となった。首都東京をはじめ、大阪、名古屋など全国の多くの都市が焦土と化し、浮浪児と呼ばれる両親を亡くした戦災孤児は12万人を超えていたと言われる。今となっては戦争体験者も少数となり、限られた写真や記録文献でしか知ることはできないが、それほど遠くない過去において、父母を亡くして生活の糧を持たない多くの児童が街を徘徊し、生きるために働き、時には万引きや窃盗をしていたという事実があったのである。ポツダム宣言を受諾した日本は、アメリカを中心とする連合国の占領下となった。その時代の政策の是非は、個々の思想や価値観により意見は分かれるものの、国の基本姿勢は、明治以降の近代化の中で進められてきた「富国強兵」から、欧米に倣った「民主主義」へと転換された。こうした社会状況の中で、敗戦後まもなく「戦災孤児等保護対策要綱」が実施され、翌年には、「教育基本法」「大日本帝国憲法」から国民主権を国是とする「日本

国憲法」が策定、公布された。さらにその翌年には、その「日本国憲法」を受けて、「地方自治法」「児童福祉法」等が次々と公布されたのである。本稿の冒頭で述べたように、子どもに関わる全ての根本理念は、この「日本国憲法」を受けた未来への希望としての「児童福祉法」による。児童福祉法では、それまでの弱い者、貧しい者への保護・救済だけではなく、前項で述べたように、国民は、全ての子どもの幸せを願い、一人ひとりの個性を尊重し、その可能性を最大限に発揮させることを理念とした。そのために健康や情操を育む健全な遊びの場として「児童館」（児童厚生施設）という「子どもの居場所」が当初から盛り込まれたのである。

しかしながら、この時期、私の勤務してきた自治体では、全くと言っていいほど、この「子どもの居場所」事業には着手していない。児童福祉法40条の児童厚生施設としては、一部の公園（児童遊園）に公園指導員という名称の児童厚生員を配置した程度である。周辺の多くの自治体と同様に、浮浪児等戦災孤児対策が優先され、子どもの遊びや生活支援にまで施策を進める余裕もなかった。ただ、東京都全体で見れば、1948年には「児童文化向上対策要綱」による「母親クラブ」の活動が始まり、港区で「芝児童館」が開館し、1951年には児童憲章が公布された。その後、私の勤務してきた自治体にも「はこぶね児童館（私立）」が開館するなど、戦後の復興と共に、「放課後の居場所」にも眼が向けられ始めていた。

【共同保育から公設公営学童クラブへ】

児童福祉法及び児童憲章では、全ての子どもの幸福と、より良好な遊びの場の提供を謳っており、児童館についても触れられてはいる。しかしながら、実際の「放課後の居場所」は児童館ではなく保護者主導による学童クラブ事業から始まった。わが国が、朝鮮戦争を契機に、重工業を中心に加工貿易国として経済的に復興していく中で、製造業従事者、首都圏等大都市のインフラ整備従事者の需要が高まり、農業・漁業・林業等の1次産業から製造業等の2次産業、サービス業等の3次産業へと労働従事人口がシフトし、首都圏等都市部への人口集中が急速に進んだ。東北地方をはじめとする農村部における農業従事者の、

首都圏等都市部での季節労働（出稼ぎ）や、地方の義務教育卒業生の都市部への集団就職が始まり、国策として首都圏をはじめとする大都市及び工業地帯への労働人口の移動が行われた。都市部では婚期を迎えた若者世代が急速に増大し、一方、農村では一家の大黒柱である夫の出稼ぎが常態化し、その結果として、都市部でも、農村部でも、保育所だけでなく、放課後の保護にかける小学生が増え、「かぎっこ」等の問題が生じた。当時はまだ、養育は保護者の責任という考えが一般的であったため、幼児については保育所が整備されつつあったものの、両親が共働きで放課後不在の家庭では、子どもは低学年であっても一人で放課後の時間を過ごさざるを得なかった。そこで、働く保護者同士が互いに協力し合って子どもの面倒を見る「共同保育」が始まった。1952年には、北区で都内初の民間学童保育所（当初、保育所の小学生版ということで、学童クラブは学童保育と呼ばれていた—現在でもその名称を使用する自治体は多い）が誕生している。この学童クラブ事業における「共同保育運動」は、全国的な広がりを見せ、国会請願を経て1961年、先の北区での民間学童保育所への補助が開始された。私の勤務してきた自治体でも1962年「白鳩会」という団体を中心に共同保育が開始され、自治体による費用補助が開始された。これを契機として、自治体内に7か所の共同保育による学童クラブが誕生した。

1962年7月「児童の健全育成と能力開発によって、その資質の向上を図る積極的対策に関する意見」という厚生省（現厚生労働省）中央児童福祉審議会の答申が出され、同じ月に、東京都学童保育連絡協議会（連協）が発足した。この組織は、学童クラブの事業内容や運営に関して一定の水準を確保するために都内各自治体の交流を図るもので、それほど、一気に施設が増え、従事する指導員が増えたということが分かる。この「都連協」と呼ばれる組織は、1963年には全国組織に発展する。

【公設学童クラブ事業の拡大と児童館事業の開始】

東京オリンピックが開催された1964年、厚生省から「児童館設置国庫補助について」「児童館運営費国庫補助について」「国庫補助による児童館の設置運営について」の通達が相次いで出され、それを受けて世田谷区立池尻児童館が

開館した。また、この年度末には、「東京都児童会館」（2013年耐震上存続が困難として閉館された）も開館している。ちなみに、この「東京都児童会館」は、小学生の様々な遊びの場としての機能と共に都内各児童館・学童クラブの統括機能を持ち、職員研修、児童館での活動（演劇や音楽、工作など）の発表会や作品展、職員の研究発表会等も開催していた。この年発行の「児童福祉白書」の副題は「子どもは危険な段階にある」というもので、子どもが被害者となる事件や事故もあり、また、かぎっこ以外に受験戦争という言葉も現れ、近い将来の子どもをめぐる育成環境の悪化が危惧されていた。放課後の保護育成に欠ける小学生のための学童クラブ事業に加え、漸く児童福祉法40条に準拠した全ての児童を対象とした「放課後の居場所」について行政が動き出したのである。

これらと同じ1964年7月、私の勤務してきた自治体では、独自の要綱として「公立小学校学童保育指導員取扱要綱」「学童保育事業運営要綱」を施行し、7校で公設公営の学童保育事業施設を開設した。保護者の相互扶助的な共同保育に補助金を出すのではなく、自治体で施設を設置し、非常勤ではあるものの自治体職員が運営を担う施策が開始されたのである。こうした所管の各基礎自治体の動きを受けて、東京都は、1965年8月「学童保育事業運営要綱」並びに「学童保育事業指導要領」を定め、行政による学童保育事業を認め、その一定の基準を策定したのである。しかし、国はあくまで、「放課後の居場所」は児童福祉法40条に定めた児童厚生施設であることから、学童保育の単独施設の規定には言及していない。学童保育事業の成立過程は、まず必要に迫られた保護者による自主的な活動（共同保育）から始まり、それが自治体の枠を超えて様々な地域で実施され、やがて市民運動へと広がり、市民に近い基礎自治体から共同保育への補助、行政施策への取り込み、公設公営施設の整備と展開された。この時点での国の方針は、1966年1月「児童館と家庭児童相談室（家庭における児童の健全な養育・福祉の向上を目指して児童相談所以前に福祉事務所の中に設置された相談所）の増設強化を中心にかぎっこ対策をたてる」との発表に示されている。

そのような中で、先に記したように私の勤務してきた自治体は、7か所の学

児童保育事業を「学童保育クラブ」という名称で開始したが、その後は、主に学校敷地内に45名定員の単独施設として整備を進めることとなった。自治体内には43校の公立小学校があり、校庭の片隅や校舎裏などに設置可能な学校から順次学童クラブが設置された。

その一方で、1966年4月より児童館事業を開始し、学校の敷地外の区有地に、小学生が放課後過ごす場として、各小学校区域に1所を目標として、国の設置運営基準に基づく設備を備えた児童館の建設を進めた。また、この事業開始と同時に「児童福祉センター」という施設が開設された。この児童福祉センターは、児童館であると同時に、その後、自治体内に建設されていく児童館及び学童クラブの統括機能を持つもので、施設内に障害児（今は特別支援児という）対象の「特殊児童館」、幼稚園や保育所に通わない幼児の就学準備施設、学童保育クラブも併設していた。

このように事業開始の経緯や推進過程が異なったため、当初は、勤務する職員もそれぞれ採用要件や勤務条件が異なっていた。学童クラブの職員については、専門職としての要件はなく、登録児童45名に対し非常勤職員2名の職員体制で開始された。やがて、労働基準法による産前産後休暇、育児時間、病欠休業等各種労働条件の見直しが続き、保護者からの要望、職員団体から職員体制改善の要求が出され、1972年「学童保育指導員条例」の施行により、それまでの非常勤職員2名から常勤職員2名に変更されることとなった。その際、児童福祉法の施設設置基準に定められた児童厚生員をその資格要件とすることになり、自治体による保母職（現福祉Ⅱ類）試験と同時に、児童厚生員の採用試験が始まった。（この時、名称も保育と区別するために「学童保育クラブ」から「学童クラブ」へ変更された）

児童館の職員については1964年の事業開始当初から、児童厚生員の資格を必要としたため、自治体で採用試験を行う保母（現保育士）2名と業務職（一般事務）1名が配置されていた。1969年には保母から都採用の福祉指導へと資格要件は変更されていたが、1972年、学童クラブ職員を常勤の児童厚生員とすることに伴い、児童館職員も同じ自治体採用試験による児童厚生員となった。1975年には児童館に配置されていた業務職が引きあげられ、児童厚生員

3名での職員体制となった。児童館・学童クラブの一体運営への素地ができたのである。

【児童館と学童クラブの一体運営】

私の勤務してきた自治体では、児童館の建設は、1966年の児童福祉センターに始まり1997年の児童青少年センター（児童福祉センターを、中高生を主たる利用者とする大型児童センターへと機能を拡充させた施設）の建設まで約30年間続き、その間に42所が建設された。そのうちの35施設の建設は、1970年から1985年の15年間に集中している。一方、学童クラブは、1964年から施設の設置が始まり2010年までに48所が設置された。

当初は所管する部署も異なり、学童クラブは学校敷地内（空き教室や校舎裏の敷地など）、児童館は、学校外に建設された。しかし、1970年代後半から児童館内に学童クラブが併設されるようになり、1998年の学童クラブ委託計画、2015年の施設再編計画が実施される前には、41児童館中、学童クラブのない児童館は1施設だけとなっていた。しかし、他の多くの自治体が、学童クラブと児童館の職員を別々に取り扱うように、私の勤務してきた自治体でも、1972年にそれぞれの職員が同じ自治体採用の児童厚生員に統一された後も、児童館職員と学童クラブ職員は同じ施設内にいながら、異動基準や週休日等も異なっていた。児童館職員は、月曜日が週休日の週6日勤務（48勤務と呼ばれた）、一方、学童クラブ職員は、日曜日が週休日で8週間で9週休という勤務制度を取っていた。そのため、児童館⇔学童クラブの異動もなく、互いの勤務を応援するということもなかった。

1980年代に入り、この体制が変化せざるを得ない状況となる。それまでの革新自治体の躍進を背景とする福祉重視の政策から「行政改革」をキーワードにした政策の転換が始まり、地方自治体にもその改革の機運が生じていた。私の勤務してきた自治体でも1986年、常勤職員の定数削減が始まり、福祉職場の専門職、とりわけ児童館職員がその対象となった。館長を除き、児童館担当3名（体力増進機能を持つ児童センターや、三階建てなど構造上運営に配慮が必要な施設は4名）の職員体制から全施設常勤職員1名を削減し、その代わり

週4日勤務の非常勤職員1名を配属することとなった。また、同じ頃、この項の初めに記した「事務事業研究会」もその結果として廃止することが決定し、代わって、毎年、理事者から出された課題を検討する「課内検討会」が設置された。行政改革に伴う児童館の職員体制や運営方法については、その検討会でも1985年、1986年と検討を課され、児童館の月曜開館（これにより通年開館となった）と、児童館担当職員削減に対応するため、児童館と学童クラブの職員が担当を補完し合うべく、施設運営を一体的に行うことを職員から提案することになった。職員が児童館を担当するか、学童クラブを担当するかは、異動時に、本人の希望の確認はあるものの、当該施設の館長が年度毎に決定することになった。

この職員数の削減によりやむを得ず行われた一体的運営は、「放課後の居場所」を提供するという観点からは、利点もあった。放課後の保護育成に欠けるか否かではなく、地域の中で一人ひとりの子どもをより多くの職員が見られるようになり、特別支援児童や、養育が困難な家庭への支援に関しても、児童館と学童クラブの機能の両者が一体となって対応できる体制が生まれたのである。

先に述べたように「放課後の居場所」とは子どもの健全育成を図る場所である。そのためには、一人ひとりの子どもの発達段階や気質に対応する「個別支援機能」、一人の子どもの成長をワンストップで把握する「子育て追跡機能」、保護者をはじめ様々な地域の関係機関や大人が、自らの地域の子どもの成長に関わる「子育て地域づくり機能」がその居場所にあることが望ましい。この一体化により、図らずもその実現の環境が整ったのである。

【児童館における付加価値事業の開始—子育て支援・地域づくり・中高生—】

児童福祉法の第1節・定義・第4条には、「児童とは、満18歳に満たない者をいい…」とあり、同40条で、「児童厚生施設は、児童遊園、児童館等児童に健全な遊びを与えて、その健康を増進し、又は情操をゆたかにすることを目的とする施設とする」とあることから、児童館は、当初から0歳から18歳未満の児童を利用対象としていた。しかし、1970年当時の、私の勤務してきた自治体のある児童館の広報チラシには、「百人一首」「卓球道場」「拓本教室」「映

画会」など時代を感じさせる小学生対象のプログラムしか見当たらない。開設当初の児童館は、「放課後の居場所」という以前に、本来子どもが自ら行う「遊び」を大人がどのように指導するかを模索していたようである。今でも児童館を「単に屋根の付いた公園」と記している記事を見ることがあるが、この時期の児童館は、そうした評価を否めない。しかし、一方で、1971年の児童館事務事業研究会の研究課題には、「児童館と地域連携」や「幼児とその保護者へのサービス（幼児親子の定員制定例プログラムのこと）」が見られ、子育てに関わる問題について地域が連携することの重要性や、乳幼児親子への対応の必要性を、この時期に、既に職員自身が感じていたということが分かる。そして、児童館の活動はこの後、「放課後の居場所」へと拡充していく。小学生の健全育成を実現するためには、乳幼児から中高生まで、子ども世代全般の健全育成を図ることが必要である。乳幼児世代を健全に過ごすことで小学生からの健全な成長が実現できる。そのためにも乳幼児保護者への子育て支援が大切なのである。また、大人になる一歩手前の中高生は心と身体の成長のバランスを崩しやすく、不登校や非行など問題が起きやすい世代と言われる。それらの問題が起きてからの対応には限界があり、その防止にはやはり小学生までの世代での健全育成活動が不可欠なのである。

私が職に就いた1980年、この自治体の児童館では、「放課後の居場所」となるべく健全育成のための「遊び」活動を主にしつつも、就園前幼児とその保護者を対象とする「乳幼児親子の定例活動」、地域の子育て支援拠点として小学校長、PTA役員等の当該学校関係者、民生児童委員、青少年育成委員、青少年委員、自治会長等地域の子育て関係者が参加して、地域の育成環境について情報交換するための「地域懇談会」活動を、全館を挙げて他自治体の児童館に先駆けて実施していた。また、1980年からは2018年まで40年間近く、毎年度、「中高生の利用促進」「中高生の居場所づくり」が児童館年間運営目標（現在は自治体の全ての部署が立てる部・課・係の年間目標に統合されているが、当時は児童館の主管課が独自に策定していた）の一つとなり、1997年には全国で初の本格的「大型児童センター」（児童館の設置基準による年長児童—中高生を主たる対象とする児童館）の開設も実現している。

私の勤務してきた自治体では、先に記したように、この1980年代から1997年までが児童館・学童クラブの建設整備が最も進み、一体運営を背景とした「放課後の居場所」事業が進捗した。子ども各世代の発達特性に見合う対応方法、居場所に不可欠な子育て地域づくりに関するソーシャルワーク（この自治体では地域子育てネットワーク事業として体系化されている）も、現場の職員の発案、主導で企画・実施された。これらの事業は、他自治体では現場の職員が取り入れたいと考えてもなかなか実現できず、一般財団法人「児童健全育成推進財団」（児童館の設置普及のため1968年厚生省内設置された「全国児童館連絡協議会」から、その解消を機に1975年「全国児童館連合会」になり、2000年東邦生命社会福祉事業団と合併して健全育成活動の普及を目指す現法人となった）による「児童館論」「健全育成論」等をはじめ、関係する書籍では、これらの事業を「付加価値事業」と位置づけている。

私の勤務してきた自治体では、これらの事業についても私も含めた現場の職員が企画・準備してきた。年齢で区切る定例活動であった「幼児グループ」から、乳幼児親子が個々の事情により自分に合ったプログラムに参加し、身近な子育て相談や情報交換を可能にし、平日の日中一組の親子だけで寛ぐことも、グループや仲間同士で活動することもできる居場所事業への転換を図った。また、職員の技量に関係なく保護者と地域を繋ぎ、地域ぐるみで子どもの健全育成に向かえるシステムとして「地域子育てネットワーク事業」を開始した。さらに、それまでなかった中高生の特性を正しく捉えた本格的な「中高生専用児童館の建設」を実現した。それらを可能にしたのは、職員全員参加の「事務事業研究会」と、その後を引き継いだ常設の「課内検討会」という事業推進システムが存在したからに違いない。

「放課後の居場所」とは、その基本的機能として全ての小学生が自由に利用でき、個々の欲求や希望を様々な方法で実現できる、ということがある。そのためには、現在16人に1人と言われる「発達に障害を持つ児童」、それ以上に多いと言われる多動や情緒不安行動がめだつ「気になる児童」、集団活動や組織に馴染むのが苦手な「不登校児童やその傾向を持つ児童」、7人に一人と言われ社会問題化しつつある「相対的貧困児童」、それらへの丁寧な個別対応は、

必須事項であって付加価値事業ではない。小学生のそれらの問題を解決していくためには、乳幼児時代の生育環境を整え、高学年から中高生を思春期として一括りでみることが大切である。職員自らが現場で実感し、その経験から事業を企画し、その事業からさらに新たな事業へと展開してきたからこそ、この自治体ではこの時期に多様な「放課後の居場所」が実現できたのではないかと思う。

【行政改革 効率化 施設再編へ】

児童館は、1968年に国が設置補助を決定し、それを受けて各自治体が設置運営を開始した1970年代後半から、早くも民間委託や事業廃止など行政改革の対象となり、最も早く児童館事業を開始した東京都においても、住区センター、地域センター等の公共施設の一部での運営や、自治体が運営する事業団を設立して、そこへの一括委託による運営など、効率化の具体的方策を模索する自治体もあった。事業開始当初、東京都は、2小学区に1所程度の児童館建設を方針として打ち出していたが、多くの自治体で達成されないまま、現在に至っている。

私の勤務してきた自治体でも、「放課後の居場所」機能を正しく理解し、児童館・学童クラブ事業を政策として進めることが難しく、度々、内部からその非効率性や社会的なニーズとの乖離が指摘（子どもの遊びのために専用施設は必要か 遊びが成長に大切だとして放課後までの時間、職員が勤務する必要があるのか 学童クラブ機能以外は子どもの安全な活動を見守るボランティアで可能ではないか等…）されていた。

そうした中であっても、全施設での「子育て支援事業」の開始、高い評価を得た中高生専用施設である「大型児童センター」の開設、子ども自身からも相談を受け児童虐待に対応する「子ども家庭支援センター」の開始、何より、児童館・学童クラブの一体運営による「放課後の居場所」機能により、児童館の運営は続いていた。しかし、1999年行政の効率と費用対効果による「行政改革」を公約に有権者の圧倒的支持を得て選出された首長の下で、これまでの施策が大きく転換することとなった。私はこの時、これらの施策を児童館・学童

クラブで進める部署に籍を置いていたため、どのように計画が進められたか間近で見てきた。子どもの成長を生まれてから成人するまで連続して一括りで見るとは、乳児・幼児・小学生・中学生・高校生の世代で捉え、それぞれの行政サービスを必要最小限実施する。また、費用対効果と住民参加の行政を実現するため、それらのサービスも住民自身の手によるものに変えていく。

2006年、より安全で安心な「放課後の居場所」を求める保護者の要望を受け、学校の改築等で移設が可能となった地域から、学童クラブは、児童館との併設から再び小学校内に移転することが決まった。その時点では、移転する場合は、他自治体のように企業や社会福祉法人が運営するのではなく、自治体内で市民が活動の主体となって活動しているNPO団体等に運営委託するとされていた。（実際にはこの自治体で行われてきた運営レベルの学童クラブ事業や、「放課後の居場所」を運営できる市民団体を育成することはできなかった。2018年現在、11所ある学校内学童クラブのうち9所は、他自治体に基盤を置く同一の社会福祉法人に運営委託されている。他の2所は福祉系の人材派遣会社である。当初の予定と異なり、学校外に設置された学童クラブも2所あり、同一の社会福祉法人に委託されている。今年度中に児童館内にある学童クラブも同じ社会福祉法人に委託されることが決まっている）

2015年、自治体内の公立施設全般の施設再編計画が決定した。1970年代に建設された多くの公立施設が老朽化し、維持管理していくには公費が嵩み過ぎる。今後も進行が予測される少子高齢化に対応していくため、聖域を設けず、全ての部署が再編計画の対象であるとされた。ただ、この計画では、世代に関わりなく利用できる、体育館や図書館、地域住民集会施設等は建替えられ、名称を変え存続する。利用者が限定される施設をそれらの施設に併合する。併合できないものは施設数を限定する。施設数を縮小できないものは、民間委託・民営化等で今後の需要の変化に対応できるようにする。児童館については、大型児童センター1所を除く41所について、既存の0歳から18歳未満が利用できる施設は廃止し、乳幼児親子については、主たる利用を乳幼児親子とする施設を14所設置する。小学生については、学校ごとの状況に応じて、その施設を活用した「放課後居場所事業」（当該学校に通う小学生に放課後の一定時間、

読書や工作等のプログラムと自由遊びの場を提供する事業のこと）を実施する。学童クラブについては、民間事業者への運営委託により、学校内で最大受入数150名程度を受入数とする「超大型学童クラブ」（国は学童クラブの定員は40名程度が望ましい、多くとも70名程度を限度にするとしている）を設置し、学校内に設置できない校区については、既存の児童館を学童クラブ専用施設にするなど改築して対応するとしている。この計画は2018年に第二次計画に移されたが、これにより3所の児童館が廃止され、そのうち、2所については、建物はそのまま施設の名称や運営内容を乳幼児親子利用に変更し、他の1所は、設置個所を他へ移し、主たる利用を乳幼児親子とする施設が建設された。学童クラブについては、民間事業者に運営委託した施設が学校内に9所、学校外敷地に2所設置されている。中高生の地域における居場所は、1所のみ、2020年「地域住民利用施設」内でダンスや学習できるスペースを開設する予定となっている。

私の勤務してきた自治体で1966年から半世紀以上かけて築いてきた児童館による「地域ぐるみの子育て」「放課後の居場所」は、2015年の施設再編計画の実施をもって新たな場を構築する必要に迫られている。繰り返すようであるが、保護者は、「放課後の居場所」について、自らが安心でき、我が子が安全に過ごせることを最優先に考える。また、基本的に、その時の我が子の世代によって要望や要求は変化し、我が子の世代の子ども、我が子のことしか考えられないのはやむを得ない。例えば、我が子が乳児の時は、保護者の傍らに子どもを寝かせ、そのそばで母親同士が寛ぎたい。その時、近くを幼児が走り回るのは怖いと感じるので幼児と違う場所で過ごしたい。我が子が幼児になれば、室内で思い切り走り回らせ、コンビカーを使わせたい。そのため、下校してきた小学生のために活動場所が幼児室に限定されるのは困る。我が子が小学生になれば、幼児がそばにいたい思い切り遊べず、中高生が側でバスケットボール等をするのは危険なので、自分の子どもと同程度の学年だけで遊べる施設を望む。そして、我が子が中高生になった時には、放課後や休日は部活、受験勉強で過ごせば十分だと考え、我が子に地域の居場所はいらない、と考えるのである。

今後、私の勤務してきた自治体は、これらの保護者の要望を聞き、先に挙げたような乳幼児親子・小学生・中高生がそれぞれに過ごす場を必要な数だけ用意することで、子育てサービスを拡充できる、としている。

3. 「放課後の居場所」として児童館が果たしてきた機能

(個別支援機能 地域づくり機能 成長追跡機能)

私の勤務してきた自治体では、「施設再編計画により児童館はなくなるが、その機能は無くすわけではない」「子どもにとって児童館という館（やかた）が必要なわけではない。そこで行われてきた機能と事業が大切だと考えている」と説明している。一方で、「周辺の自治体では児童館という名称の施設を持たないところも多い」「それらの自治体では、児童館などなくとも子どもは健全に育っている」「子どもといっても幼児・小学生・中高生等の異なる世代が同じ施設を利用するのは安全上好ましくない」とも話す職員は多い。

前項でも述べたが、総務省の人口推計調査をみても、我が国の人口減少、その要因である高齢化及び少子化は、今後数十年間にわたり続くとみられている。労働人口の減少は、労働力と消費力、担税力の減少に結び付く。「長寿社会で人生100年時代」「元氣な老人は働いた方が生きがいを持てる」「働き方改革で能力に見合った収入を」「男女雇用機会均等法を全ての場面で実現へ」これらのスローガンは、高齢者に関わる福祉費用を削減し、少しでも労働力を維持するために、我が国の実情に沿ったやむを得ない施策に映る。同様に、健全育成のための「放課後の居場所」についても、共働き世帯等の労働力確保に直接かわる学童クラブについては、必要な措置を取る姿勢を見せつつも（それについても、本年10月の全国紙の一面記事で「全国で学童クラブ登録児童121万人に」が掲載され、その数日後、「学童クラブ、資格要件のハードル高く職員の確保困難—放課後児童支援員（2016年から都道府県別に1単位90分4日間で24単位の研修受講により得られるとされた学童クラブ指導員の資格）の資格緩和へ」という記事が出ていた 明らかに専門性の軽視である）その他の小学

生は、必要最小限の行政サービスに留めたい、という行政の思惑が見える。自治体を取り巻く環境は、ここ数年で保育待機児解消に多大な財政を割き、加えて、これまで以上に、在宅高齢者ケア、特養老人ホームの建設及び維持運営、防災まちづくり等へ財政を振り向けざるを得ない状況となっている。

こうした背景の上で、市民の声を国・地方の各種選挙等で反映しつつ、私の勤務してきた自治体では児童館という「放課後の居場所」の事業廃止を選択したのであり、そのことについては理解しなければならない。前項末を繰り返すようであるが、その上で、健全育成のための「放課後の居場所」機能を正しく把握し、いかに施策に活かすか、ということが肝要である。

- ① 保護者が安心して仕事に専念できる小学生の生活の場
- ② 小学生が放課後活き活きと過ごす場
- ③ 乳幼児のうち生後間もなくから幼稚園等就園前または育休中、保護者が育児に関する不安や悩みを解消し、楽しく子育てで支援を受けられる場
- ④ 保育園等の団体で利用できる場
- ⑤ 中学生以上が仲間と様々な活動ができる場

以上が、私の勤務してきた自治体が、児童館が持っていたとする機能である。そして、①については、これまでの学童クラブでは保育所に続き入会希望者が急増している現状の中、待機児童を解消できない。②については、「放課後の居場所」機能を実現し施設数によるメリットは認めるものの、定例活動や行事が多く費用負担が大き過ぎる。③と④については、全施設でひろば事業や相談事業など実施しているものの、小学生の利用中心となる午後2時以降に施設内の利用制限があるなど、乳幼児親子の居場所としては不十分である。⑤については、自治体内に1所ある「中高生専用児童館」以外は、中高生の利用しやすい施設として設定した7所を含め、ほとんど機能できていない。このように総括している。

そこで、今回の施設再編計画により、①については学校内大型学童クラブ、②については同じく学校内放課後居場所事業、③④については自治体内に14

所程度設置予定の乳幼児親子専用施設 ⑤については今のところ南地域に1所、体育館跡地の地域施設にスペースを設ける予定で、将来的に自治体内に4所、地域施設や生涯学習施設内にスペースを設けることとした。自治体では、これらの施策により、老朽化した児童館を廃止し、これまでの児童館が行ってきた事業より、効率的で効果的な市民の要望に沿ったサービスが期待できるとしている。しかしながら、児童館が持っていた機能は、この①～⑤だけではないのである。むしろ、次に挙げるような、それら以外のところにこそその特性はある。

【個別支援機能】

発達障害児童は、2012年文科省調べで6.5%という統計データが発表されている。私の勤務してきた自治体にある、自治体内の全ての障害を持つ乳幼児を対象とする専用施設では、2017年当該自治体で出産された子どもの16人に1人は発達障害を持っている、としており、この数字は、文科省調べとほぼ同じである。私の30数年の経験から、児童館・学童クラブでは、どこでも対応に苦慮する子どもが2、3名、多いところでは5、6名いたことは事実である。また、対応に苦慮することはなくとも、「気になる子ども」の、成長を促す、あるいはストレスを軽減するプログラムや行事など適切な対応を実施し、その成果を実感することもあった。今、発達障害児か否かに関わらず、成長に困難さを抱える子どもは思いのほか多い。

2012年の文科省調べでも述べられているが、発達障害をひと括りにすることはあまり意味がない。ASD（自閉症スペクトラム・アスペルガー症候群）ADHD（注意欠如多動性障害）LD（学習障害）などの括りはあるものの、一人ひとり必要とされる対応も様々だからである。また、学校では、授業に差しさわりのあるか、学級運営に差しさわりのあるか、によって対応するか否か決定せざるを得ない場合がある。保護者も学校での判断により、相談機関や支援施設への通所等対応を判断する場合が多い。さらに、不登校の要因の一つとされる、集団行動や他人との関りを苦手とする気質を持つ子どもなど、中々認知されない問題もある。したがって、社会を担う子どもの健全育成を図るには、

私の勤務してきた自治体が、非効率的で無駄が多いと断じた、これまで児童館で実施されてきたような、面倒ではあるものの、一人ひとりの子どもに合わせた丁寧な対応が必要なのである。

私の勤務する児童館内学童クラブに、おとなしく、多動ではないが、後に専門機関で知的発達障害と診断される小学生がいた。入学前年に他自治体から転居してきたばかりで、就学時検診や学童クラブ入会面接でも障害とは認識されないまま、小学校での生活が始まった。入学後しばらくしても、児童館内で友達と身体を動かして遊ぶことが皆無で、「おやつ」の時も「帰りの会」でも一人であることを職員が気にかけていた。話しかけても反応が薄い。まず、保護者に家庭での様子や入会面接では判明されなかった幼児期の状況を聞き、手順を踏まえて転居前の保育園から保育情報を得た。その結果から、保護者が教育相談機関に相談することを勧め、担任教諭と対策をとることができるようになった。その後、工作、お絵かきが好きで創作意欲も高いことが分かり、児童館では、図工室のプログラムを通じて周囲の子どもにも認められるようになり、友人もできた。

自由に遊べる場があるだけではこのようなことは可能にならなかったのではないかと考える。自治体の管理職から何度か「児童館はプログラムが多すぎる」「子どもはDS等の電子ゲームがあれば何時間でも過ごせるのに、なぜ多くの行事が必要なのか」「職員が自己満足で仕事を増やしているだけではないのか」と言われたことがある。「一つのことに自信を持つ」「仲間や周囲から認められる」「心から楽しいと感じることに会う」そのことの大切さを理解する地域の大人を増やし、その大人が子どもの心に寄り添い、日々の遊びを工夫するため、「子どもまつり」「お化け屋敷」「キャンプ」などの季節行事、「卓球のつどい」「一輪車講習会」「お菓子作りやクッキング」「読み聞かせ」などの定例行事、それら多くの行事を実施してきたのである。

【子育て地域づくり】

私の勤務してきた自治体には、自治体から住民に参加を依頼し、子どもに関わる活動をしている住民団体や機関がいくつもある。町会・自治会を基盤とする「青少年育成委員会」、学校と地域をつなぐ「青少年委員」とその委員が事務局をする「地域教育連絡会」、また、公立小中学校を活動拠点にするものでは、PTA以外にも「学校支援本部」「学校運営委員会」等がある。さらに、社会福祉協議会関連のボランティア組織の中にも子どもに関わる団体や活動がある。それらの地域団体が主催する行事に児童館長として参加することも多い。PTA以外のボランティアは高齢の方が多いが、地域の子どものための行事を楽しんで運営している。

それらとは異なり、児童館ではどの施設でも、あくまでも自らの意思により、個人やグループで、ほぼ毎日のように、乳幼児活動や工作、手芸、読み聞かせ、囲碁将棋等のプログラムで子どもたちと関わる地域住民がいる。「おまつり」や「お化け屋敷」「もちつき大会」などの季節行事では、それらの方たちが100人から200人も集まることが多い。そのボランティア活動に参加する方の大半は施設の近隣地域に住み、長年にわたり地域の児童館に出入りして、職員との関係を重視している方たちである。職員も異動の際には他の職員や前任者から、そのボランティアの方たちの活動や情報を得て、信頼関係を築くことから始めるようにしている。長年、ボランティアをされている方は、職員以上に地域の様々な事情や子どものことに詳しい場合もあり、児童館の運営には不可欠な存在なのである。

学校にとってのPTAの存在と似ている部分もあるが、PTAは、どちらかという保護者がせざるを得ない「義務」や「役割」であり、子どもが在学中だけ活動する。しかし、これらの児童館のボランティアは、児童館という施設を自らの居場所にして、自らの子どもの有無に関係なく、地域の子育てに関わろうとする主体的な活動を実践している。また、どの児童館にも継続的に活動している大学生のボランティアがいて（個人で参加している者、学校のサークル単位で参加している者、児童館で知り合いボランティアグループを結成した者など）、親子ほど年齢の離れた地域ボランティアと共に様々な活動に参加して

いる。自治体や所属学校には知られていなくとも、地域を支える大きな役割を果たしている。その活動の場を提供し支えてきたのが児童館であった。

長年続いていたにもかかわらず、主催者の高齢化や参加者不足で存続の厳しい地域行事を、児童館が事務局となって子どもとその保護者を中心にして再生した事例や、児童館の行事が発端で交流の機会が生まれた父親たちが、「親父の会」として学校で活動し始めた事例など、それを仕事とする職員の存在があってこそ可能となったことも多かった。

前項で記したように、私の勤務してきた自治体の児童館では、地域懇談会という、地域の関係団体の連携や交流から、地域関係行政機関の連携、地域住民の連携を「地域子育てネットワーク事業」というシステムに変換することで、「地域ぐるみの子育て」を、どの地域でも職員のスキルに関わりなく実現できるよう整備してきた。それらのシステムの構築を可能にしたのは、ボランティア活動を自ら気軽に開始できる拠点としての児童館があったからだと考える。

【成長追跡機能】

児童福祉法で規定する児童とは0歳から18歳未満を指すが、その法により定められた施設のうち、発達や障害の有無に関わらず、全ての児童を対象とする児童厚生施設の 하나가児童館である。前項でも記したが、そのため私の勤務してきた自治体の児童館では、1980年代から中高生の利用促進を児童館全体の基本方針に据え、1997年には主たる利用対象を中高生とする大型児童センターの開設に至った。ただ利用者数だけで見ると、その大型児童センター以外の児童館の利用は、小学生低学年が最も多く、次いで乳幼児親子であり、中高生の利用は、利用者全体の2～3%に過ぎない。そのため、私の勤務してきた自治体では、中高生の居場所になっていない児童館は社会的なニーズに見合った施設とは言えないとした。そして、乳幼児親子は、母親が自転車等で移動できる程度の距離に設置する乳幼児親子だけの施設で過ごす。小学生は放課後、保護に欠けるか否かの別なく小学生だけで学校内で過ごす。中高生は、彼らが必要とする活動を地域施設の中で出来るようにする、という施設再編計画を実行に移したのである。

しかし、児童館が0歳～18歳未満までを対象とする最大の効果は、中高生に関して言えば、利用施設というより、中高生を乳幼児や小学生世代から見続けられるという成長追跡の機能にある。児童館は、地域の児童を乳幼児から中高生に至るまで見守り続けられる。私の勤務してきた自治体では、異動基準により、児童館・学童クラブの職員は7年間で異動するが、学童クラブ登録児童はもとより、乳幼児親子グループの記録、小学1年生クラブや2・3年生クラブ等の定員制定例活動の記録、各種大型行事の実行委員等運営スタッフの記録により、利用児童の成長過程は把握される。また、中高生は中高生同士の活動を望む、という特性はあるものの、その一方で、小学生や乳幼児の世話をする、面倒を見る、関わりたい、という志向を好む中高生も少数ではあるが確実にいる。彼らは、様々な学校在籍者が交流する中高生専用施設より、身近な地域内で顔見知りの職員がいる児童館で、小学生や幼児の面倒を見ることを好む。そのことは、体格や成長の異なる者同士が居場所を共有する、ということで確かに問題や危険も伴う。そのため、児童館にはあらゆる児童の発達や活動に関する専門職である児童厚生員が必要とされていたのである。

小学生高学年や中学生で見られる様子の中で、とりわけ対人関係、コミュニケーションに関する現象の要因は、乳幼児から小学生低学年の生育状況や体験にあることが多い。児童館ではそうした要因を把握していることで、問題解決の糸口をつかむことができるケースが多かった。また、寝返り、おすわり、立ち歩き、言葉の獲得、仲間づくり、ごっこ遊び等の模倣期、段階的な規則の理解、自主自律獲得期など、日々、子どもの成長を俯瞰的に見られることで、職員は、子ども一人ひとりの成長に合わせた対応や、就園 就学 進級 進学等の節目で起こる子どもと子育ての問題にも、独自のプログラムや個別対応により様々な具体的方策を取ることができていた。

児童館は、自由利用を前提に利用対象が全児童で利用料も徴収しない。子どもの健全育成という「放課後の居場所」と共通の設置目的のために、各世代に「遊び」を提供し、関係者のネットワークを構築するなど、多岐に渡る手法を実践できる施設である。その一方で、保護者の就労等のために必要不可欠な保

育所や学童クラブ、児童虐待や貧困、養育支援という社会的問題に対応する児童相談所や子ども家庭支援センターのように、その必要性が説明しやすく明確とは言えない。そうした施設が非効率で低効果とみなされるのはやむを得ないが、「放課後の居場所」を必要とするなら、ここに挙げた機能は、何かしらの施策で残されるべきだと考える。

おわりに

先日、私の勤務する児童館の近隣小学校で防災教育のためのイベントがあった。校内各所に消防団や地域の方、PTAの方々によるAEDや救急法、災害時に必要な幾つかの体験コーナーを設け、子どもたちが学年を超えた縦割り班でまわる、というものだった。私は職員と2名で、「危険の中心で助けを叫ぶ」という騒音測定器を使用した大声コンテストを企画し、進行を担当していた。6年生の班長に連れられた14、5名の班単位ごとに私のコーナーに来訪し、私の説明を聞いた後、希望者が測定器に向かって大声で助けを呼び、その声の大きさをランキング掲示していく。ある班で、班長が「体験したい人は手を挙げて」というと、後ろにいた5年生が「はい」と大声で応えた。その子は自分の順番が来ると、おとなしそうな外見とは裏腹に「だれかー助けてー」と甲高い大声で叫び、周囲の子から拍手され肩を叩かれたりして大いに盛り上がった。その打ち解けた様子を、私は感慨深く見た。その子は小学3年の夏からそのイベントの直前まで約2年間、学校に登校できずにいた。1年程前に公園で見かけた児童館の職員が声を掛け、根気よく児童館に誘い、保護者とは学校に行かせることが一番良い選択ではなく、彼が他の児童や大人とコミュニケーションでき、成長することが大切であることを話した。初めの頃は、午前中の小学生のいない時間に来館し、図書室で漫画を読み、時々職員とおしゃべりしていた。本当に少しずつ小学生と出会う機会や遊ぶ機会を作り、やがて同学年の子どもと会話し、ボール遊びに参加できるようになった。夏休みは、毎日のように児童館で過ごし、図書館で本を読み、「戦国時代と城」という自由研究のレポートを作成し、私にそれを見せに来てくれた。2学期になって給食だけ校長室で

とれるようになり、児童館には下校時間に合わせて来館するようになった。それから暫くして5年生の学級に復帰したのである。まだこれから困難なことに会うかも知れないが、学校に行かない期間も楽しく過ごせた経験は、彼にとって大きな経験ではなかったかと想像できる。児童館の存在理由の一つが見られたと感じた。

大人が、子どもにどんな大人になってほしいか、子ども自身がどんな大人になりたいかを、遊びや活動を通じて見せるのが「放課後の居場所」である。本稿では私の勤務してきた自治体のあゆみを振り返りつつ「放課後の居場所」とは何かを考えてみた。私の勤務してきた自治体では児童館の役割は終わったかもしれないが、子どもが大人になるまでの成長を一貫して見守り、保護者や教師の手助けをする「放課後の居場所」についての確に理解し、それを実現していく自治体が出現することを切に願う。

参考文献

「児童館論」

「健全育成論」

「児童館におけるソーシャルワーク実践」（一般社団法人児童健全育成推進財団編）

「児童館の歴史と未来」（西郷泰之著）

「子どもの社会力」（門脇厚司著）

「児童館の子育ち・子育て支援—児童館施策の動向と実践評価」（八重樫牧子著）

「学童保育ハンドブック」（全国学童保育連絡協議会）

「平成29年人口動態調査」（厚生労働省）

「平成29年 人口推計」（総務省統計局）

重い障害や病気のある子どもたちの発達を促す 親子への生活と遊びの支援の実践 ～「みかんぐみ」の活動分析を通して～

前 嶋 元

キーワード：医療的ケア児，生活と遊び，親子

1. 問題と目的

障害福祉サービス等及び障害児通所支援等の円滑な実施を確保するための基本的な指針（平成十八年厚生労働省告示第三百九十五号【最終改正 平成29年厚生労働省告示第百十六号】）（以下、指針）によれば、医療的ケア児とは「人工呼吸器を装着している障害児その他の日常生活を営むために医療を要する状態にある障害児」とされている。つまり、医療的ケア児とは医療を必要とする重い障害や病気のある子どもたちのことである。

また、指針には、医療的ケア児が「生涯を通じて身近な地域で生活し、ケアを受けられること」、「同世代の子ども集団との交流があり、それを理解のある多職種の専門スタッフが連携しサポートすること」、「これらをコーディネートする人材（ソーシャルワーカー）を確保する」という内容が示されている。まさに、インクルーシブ保育・教育の推進と深い繋がりのあるものである。

前嶋（2018）は医療的ケア児の障害児保育園ヘレンでの取り組みをまとめる中で、医療を必要とする重い障害や病気のある子どもたち、すなわち医療的ケア児のおかれている実態について、次のように報告している。

障害の重い子どもたちの母親の多くは、フルタイムで就労できていない状況にあります。中でも医療的ケア児の母親においてはその割合が非常に高い

ことをご存知でしょうか。つまり、医療的ケア児が、地域の保育所や幼稚園に通うことが難しい状況にあり、このような障害のある子どもは集団生活を通じた成長・発達の機会が保障されていない状況にあります。

さらに、このように制度のはざまにいる子どもとその親の遊び（余暇活動）の保障は、障害福祉サービス（障害児支援）に位置づいていないことを考えれば、なお困難な状況にあることが推察される。

これらの現実は大きな課題であり、社会による医療的ケア児のおかれている現実の理解と問題解決のための支援が急務である。

そのような状況にあって、重い障害や病気のある子どもの親子が中心となり、子どもの発達を願い、生活と遊びのサポートをしている団体「みかんぐみ」がある。

本稿では、「みかんぐみ」の活動の分析を通して、重い障害や病気のある子どもたちの発達を促す親子への生活と遊びの支援の方法について検討していくことを目的とする。

なお、本稿では、「遊び」をホイジンガが『ホモ・ルーデンス』（1938年著書）で指摘したように「文化的な価値を基盤とする積極的なもの」ととらえている。すなわち、家庭生活を含めた人間生活を支えるものとして大きな価値（意義）があるものととらえて論じている。

2. 方法

（1）研究対象 特定非営利活動法人 みかんぐみ（以下、「みかんぐみ」）

選定の理由としては、「重度心身障害児の親子の会であり、親子の家庭生活、遊び等を他機関の協力を得てサポートしてきた団体であること」、「会員以外へもSNS、書籍等を通して情報を積極的に発信していること」があげられる。

（2）研究資料

本研究では「みかんぐみ」の資料として主に下記のものを活用した。

① ホームページ (<https://mikangumi.com/>)

② SNS (facebook, twitter)

選定の理由として、「みかんぐみ」の活動について、親の思いも含め詳細に記載されている点があげられる。

(3) 分析内容

① 家庭生活の支援

② 遊びの支援

(4) 分析方法（倫理的配慮含む）

①「みかんぐみ」のホームページ、SNS等投稿記事（設立2014年4月から2018年12月まで）から家庭生活および遊びの支援の内容を抜き取り、個人が特定されない形に加工して、整理する。

②整理したものについて、「みかんぐみ」担当者と直接やりとりをし、加筆・修正を加え、承諾を得られた内容のみを使用する。

3. 「みかんぐみ」の設立から現在までの活動概要

「みかんぐみ」の設立のきっかけは、杉並区立こども発達センターたんぽぽ園みかんグループ（1～2歳児）である。当時の代表川田かおり氏は「障がいのある子どもを持つ親達が、我が子のみならず同じような状況にいるすべての人々、何よりも障がいを持つ子ども本人の生き生きとした社会生活をサポートしたいという思いで2014年4月に発足しました。」と会のリーフレットで述べている。

現代表理事 村一浩氏は「病院から退院し医療的ケアによる在宅生活を始めた親子が、初めて経験する日々の苦悩を胸に集います。通園の中でお互いに解決の糸口を探り成長を喜びあいながら、しあわせの実感を積み上げていきました。」とホームページで会の意義を述べている。なお、村氏は杉並区立こども発達センター前所長であり、センターの設立から携わってきており、「みかん

ぐみ」の設立の経緯についても詳しく知る一人である。表1の通り、会は任意団体としてスタートし、ここには掲載しきれない会員親子への活動を展開するなかで得られたノウハウ（知識と経験）を会員以外へも発信してきた。現在、特定非営利活動法人みかנגみとして活動を再スタートさせている。なお、「みかנגみ」は様々な障害や病気の子どものいる親子が会員となっている。

表1. 「みかנגみ」の活動の沿革

年 月	出 来 事
2014年4月	任意団体「すぎなみ重度心身障害児親子の会 みかנגみ」としての活動をスタート
2015年3月	「おうち暮らし安心BOOK」を作成し無償配布開始
2016年12月	「おうちで暮らすガイドブック」（メディカ出版社）を発行
2017年6月	「小児版介護者手帳 ケアラーズノート」を発行
2017年7月	日本歯科新聞—「医療的ケアのある子どもの口腔ケアとみかנגみの活動について」取材掲載
2017年11月	朝日新聞—「ケアラーズノート」取材掲載
2018年4月	読売新聞—「ケアラーズノート」取材掲載
2018年5月	特定非営利活動法人みかנגみ として再スタート

引用元：「みかנגみ」ホームページを参考に筆者が作成

特定非営利活動法人となったみかנגみの事業内容は表2の通りである。ここからも、任意団体の活動継承しながらより活動の幅を広げていこうとする姿勢が見られる。「重い障害や病気のある子どもとその家族への地域生活に軸をおいた支援を様々なネットワークを活用し、人的物的資源を活用しながら実現させていくこと」、「活動を通して得られてきたノウハウを会員以外へ発信していくこと」等があげられている。

表2. 特定非営利活動法人みかנגみの事業内容

【1】障害児者（医療的ケア児者を含む）とその家族のためのコミュニティ創出事業
親子イベント活動、勉強会などを通年で実施しております。

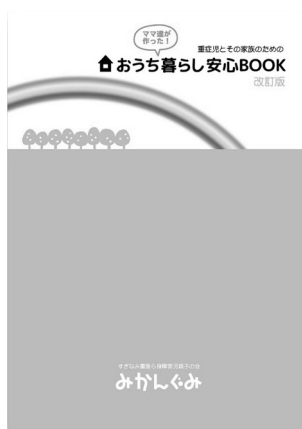
【2】障害児者（医療的ケア児者を含む）に関する調査，研究および情報発信事業
【3】障害児者（医療的ケア児者を含む）とその家族のための就労支援事業
【4】教育，医療，福祉に関する情報交換およびネットワーク構築事業
【5】障害児者（医療的ケア児者を含む）のための福祉施設等の運営に関する事業
【6】福祉機器等の開発事業

引用元：「みかんぐみ」ホームページより抜粋

4. みかんぐみにおける家庭生活の支援の取り組み

（1）「おうち暮らし安心BOOK」の作成・無償配布

この冊子の特徴は，キャッチフレーズにもある通り「ママ達がつくった！」点である。団体の活動拠点である杉並区という地域で生活するという視点から，これまでの母親たちの経験をもとに，どんな情報があったらよいかを，関係機関の協力を得ながら整理し作成されている。冊子のデザインもオレンジを基調としたやわらかくとても温かい印象を与えるものとなっている。内容も柑橘系キャラクターに扮した親たちが情報交換しながら，互いに励まし合い，助け合う内容となっている。また，関係機関の専門



写真提供：「みかんぐみ」

家に協力を得て，正しい情報を分かりやすく図示して示してある。冊子のはじめにのことは「誕生した我が子に病気があるとわかった時，ある日突然の事故にあってしまった時ちょうど今のあなたのように私たちも途方に暮れていました…（中略）…あの日の途方にくれている自分に伝えたいのです あなたの過去はわたしたちです 未来から，大丈夫だよと伝えに来ました」と書かれている通り，読者が「ホッ」として励まされるような内容である。

(2)「おうちで暮らすガイドブック」(メディカ出版社)の発行

この書籍は、杉並区にとどまらず、全国への情報発信を目的に出版されたものである。そのため、内容を修正・拡充し、汎用性のある内容にしてある。(1)のハンドブックの内容を引き継ぎながらも、ポイントを時期別、ケース別に、Q&A方式で整理され必要な時に必要な部分を探せる内容となっている。また、イラストや図を用いてより詳細に説明されており、情報を得る手段についても記載されている。巻末には、時期別、ケース別におすすめの書籍も掲載されているので、各自にあった項目について詳細な情報が得られる構成となっている。



写真提供：「みかんぐみ」

(3)「小児版介護者手帳 ケアラーズノート」の発行

認知症の介護者手帳を作成している当事者団体NPO法人UPTREEの考え方を取り入れて共同製作されたものである。共同で開発する中で、「みかんぐみ」のメンバー(親、特に母親)は、子どものことは見えるが自分自身のことが見えなくなってしまう傾向にある。しかし、子どもだけでなく、親や家族への視点も大切である。たとえば、母と子どもだけでない家族の視点と



写真提供：「みかんぐみ」

して、きょうだい児の支援、子どもの父である配偶者の存在などである。医療的ケア児は、退院後は母子密着になってしまう傾向にある。共同開発を通して、視野を家族へ広げて考えていくことの重要性に改めて気づかされたという。

まえがきには次のように記載されている。

「ケアラー」とは、ケアに必要な家族や近親者・友人などを無償で ケアする人のことです。

この「ケアラズノート」は、特別なケアを必要とするお子さんと暮らしているケアラーのための手帳です。

子育てはひとりではできません。ケアラーひとりで全てを抱え込まずに、周りを頼ってください。

そして、あなた自身を大事にしてください。ノートにはお子さんの事だけではなくケアラーの状況や気持ちを記載する場所がたくさんあります。あなたの気持ち、あなたのやりたいこと、そういったことを記入することで、あなた自身のことを見つめてください。

このケアラズノートが、あなたとあなたの大切な家族が楽しく暮らしていくために、少しでもお役に立てることを願っています。

このノートは介護の要素を取り入れたもう一つの母子手帳といえる。

ケアラーが、子どもの最善の利益につながる支援をする場合、自身の心身の状態をよりよいものにしていくことはとても大切なものである。このノートは子どものことだけでなく、ケアをする家族の状況や気持ちを記載する部分があるので、ケアラー自身の気持ちを整理でき、よりよい支援につながる可能性がある点で非常に意義あるものと思われる。また、そのような思いをケアをするもの同士で共有できる点で、親の気持ちを理解した上で、子どもを支援する支援者を増やしていくきっかけとなることが期待できる。

ある区ではケアラズノートのようなものを区で製作しているという。やはり区で発行すると、必要な人のニーズを把握しており、行き届きやすい傾向にあるようである。行政主導で製作するような働きかけも今後必要となるだろう。

(4) 親子相談会や地域交流会（地域対象）

表3に示すように、親子相談会、地域交流会等を通して親子、地域、関係者との交流を深めて活動を展開している。この活動は、相互に意見交換する地域ネットワーク構築事業である。ただし、地域交流会は回数が多く実施できてい

ない。設立初期は行政と当事者とのグループディスカッションを実施した。それ以降は、不定期開催となっている。本当は大切なところではあるが、余裕がなく出来ていない状況が続いていた。現在では他団体とのコラボレーションによるシンポジウムへの参加等でそのような活動を補っている。今年度（2018年度）はトライアル的に杉並区で地域交流会をピアカウンセリングとして実施した。保健センターの保健師は未就学児の情報をもっている。訪問看護でもなく、児童発達支援センターでもない制度のはざまにいて、支援の手だてがない子どもたちを把握していた。何かしなくてはいけないと思いながら、何もできていなかった。そこで、「みかんぐみ」から行政に話を持ちかけ実現したのが今年度の交流会である。背景として、NPO法人となったことでより行政も協力を求めやすくなった可能性が考えられる。今回はこのような子どものいる親を保健師がつなぎ、交流会を実施した結果、すべての親から高い好評を得られたという。今後このような機会を定期的に設け、モデル事業として構築していくことが求められるとメンバーは考えている。そのためには区を巻き込んだ活動が不可欠となるだろう。

（５）講演会等（地域・専門家対象）

表３に示すように、学会大会、大学のシンポジウムでの講演等を通して、家庭生活と必要な支援等について、社会に発信している。こちらは一方的に発信する形式のものである。設立当初は会員向けが多かったが、本の作成、それによる新聞への掲載等を通して、講演依頼も多くなっている。徐々に、対外的なものが増えてきていることは表３にも顕著に表れている。

このような活動を通して、「みかんぐみ」は潜在的に地域でのニーズが高いことを把握しており、より広く活動するためにNPO法人化に踏み切ったことがうかがえる。

（６）カフェトークおよび勉強会（親・ボランティア対象）

これらは、コミュニティ創生事業としての位置づけである。会員同士の懇親を目的としている。会員の仲良くなりたいニーズの共有である。5.で紹介する

表3. 親・地域・専門家対象とした「みかめぐみ」の家庭生活支援

年月	活 動 内 容	協力機関
2015.9	【地域対象】地域交流会	すぎなみ協働プラザ
2016.2	【親対象】カフェトーク	一般社団法人ISP
2016.4	【親・ボランティア対象】リハビリ勉強会	理学療法士
2016.7	【親・ボランティア対象】「口腔ケアについて」勉強会	訪問歯科「ひまわり歯科」
2017.2	【親対象】「聴き合いの場」カフェトーク	一般社団法人ISP
2017.4	【地域対象】阿佐ヶ谷地区民生委員勉強会にて当事者の声	阿佐ヶ谷地区民生委員
2017.7	【地域対象】第54回100とも「コミュニティとは」トークゲストとして参加	一般社団法人ISP
2017.8	【親・ボランティア対象】普通救命講習	東京防災救急協会，荻窪消防署
2017.11	【地域】障害者週間杉並区役所パネル展参加	杉並区
2017.12	【地域・専門家対象】岡山大学 シンポジウム登壇「ワークライフバランス『ケア』を考える～多様な子育ての現場から」	岡山大学
2018.1	【地域対象】子どもミニフェスタin浜田山 プース出展	NPO法人てんぐるま
2018.2	【地域・専門家対象】第28回日本福祉文化学会全国大会東京大会 シンポジウム登壇「病気や障がいのある子どもの生活と遊び」	日本福祉文化学会
2018.3	【親対象】「子どもの権利」をテーマにしたカフェトーク	一般社団法人ISP
2018.5	【親対象】グループホーム見学（グループホーム「うららか」）	NPO法人三日月
2018.10	【地域対象】多摩小平保健所での講演	東京都多摩小平保健所
2018.11	【地域・専門家対象】第63回日本新生児成育医学会にてポスター発表2018年11月	日本新生児成育医学会
2018.11	【地域対象】心のバリアフリープロジェクト シンポジウム「医療的ケア児（者）って知ってますか？」	NPO法人てんぐるま，杉並区障害施策課，訪問看護ステーションHUG，NPO法人かすみ草
2018.11	【地域対象】地域交流会	杉並区保健センター
2018.12	【地域】「すぎなみ心のバリアフリープロジェクト-親子相談会	NPO法人てんぐるま
2019.3	【親対象】カフェトーク（予定）	一般社団法人ISP

引用元：みかめぐみのSNS等の記事を参考に筆者が作成

遊びの支援（遠足やイベント等）では親同士のおしゃべりに集中できないため、カフェトーク（互いの思いを聞く機会）を設けている（表3参照）。

ここでは、親やボランティア同士の関わりを通した心身の安定（カタルシス効果）、支援技法の学習を通した支援への不安感の解消があげられるだろう。これらのことがベースとなり、家庭生活や遊びの支援の充実につながり、子どもの発達を促す原動力となっている可能性はSNSの報告からもうかがえる。

5. 「みかんぐみ」における遊びの支援の取り組み

「みかんぐみ」の遊びは、表4に示すように他機関からのサポートを得て、これまで家族だけでは困難な夢の実現をさせている。「ひと」・「もの」・「かね」すべてにおいて思いを理解した人と組織のサポートで実現しているといえる。子ども自身の意思決定をさせるようなところに主軸を置きつつ、様々な関係機関の協力を得て、親ではない他者との関わりを通し、様々な遊びが展開されている様子がうかがえる。

これまでに、大きくわけて次の4つの取り組みが実現している。

（1）親子ふれあい体験

リトミック アロマタッチケアなど親子でのふれあいの体験である。

（2）芸術体験

主に、音楽鑑賞と制作体験である。

（3）観光体験

水族館、屋形船など観光地を訪れる体験である。

（4）野外体験

畑での収穫、公園でのバーベキュー、お花見など野外での活動である。

一方で、運動系の「スポーツ体験」については実現できていない様子がうかがえる。また、移動を伴う「観光体験」の割合も少ない状況にある。なお、財源はクラウドファンディング等で確保をしている状況にある。

表4. みかめぐみにおける親子への遊びの支援

年月	活 動 名	協力機関
2014.7	【親子ふれあい体験】「世界の音楽でココロもカラダも踊りだす！ママと子供のスキンシップリトミック」	Musashino MUSICTOGETHER
2014.9	【親子ふれあい体験】『アロマdeタッチケア』	IFAアロマタッチプラクティショナー
2014.11	【観光体験】「遠足inサンシャイン水族館」	サンシャイン水族館
2014.11	【芸術体験】「すてきな笛の音、音楽コンサート」	古楽器アンサンブル「たまの音楽家」
2014.12	【芸術体験】「みかめぐみクリスマス会♪」	dangoz Musashino MUSICTOGETHER
2015.10	【親子ふれあい体験】【芸術体験】「親子で歌おう！作ろう！楽しもう！」	NPO法人かすみ草の療育チーム「いるか」
2015.3	【芸術体験】「ビレッジセブン×みかめぐみ」祝1周年音楽ライブ！	ビレッジセブン
2015.7	【親子ふれあい体験】「アロマタッチケア」で親子も癒しの時間♪	IFAアロマタッチプラクティショナー
2015.11	【芸術体験】「音楽コンサート」	日本フィルハーモニー交響楽団
2015.12	【芸術体験】サンタがやってきた♪クリスマスコンサート	ザ・シンガー 千年さとみ氏
2016.3	【野外体験】みんな笑顔のお花見会	NPO法人親子はねやすめ
2016.5	【芸術体験】歌のお兄さん&お姉さんのワクワクコンサート	スマイリングホスピタルジャパン
2016.9	【観光体験】みかめぐみ初！江ノ島旅行（1泊2日）	「ちいの会」
2016.10	【観光体験】屋形船に乗ってファミリー交流会	－
2016.11	【芸術体験】とっておき♪カラフルエコバッグづくり	カバン製作者
2016.12	【芸術体験】ポップソングX'masライブ	スマイリングホスピタルジャパン, BIGMAX!!!
2017.4	【芸術体験】モンスターになろう！（制作）	スマイリングホスピタルジャパン他
2017.7	【親子ふれあい体験】自分とつながる子どもとつながるIFAアロマタッチ	IFAアロマタッチプラクティショナー他

2017.9	【野外体験】畑での収穫体験！ワクワクの一泊旅行	「ちいの会」、つくば未来農園
2017.12	【芸術体験】ヴィレッジセブンX'masライブ	ヴィレッジセブン
2018.9	【芸術体験】心魂プロジェクト《生のパフォーマンス》を《難病の子ども・障がい児・きょうだい児とご家族》へ	心魂プロジェクト
2018.10	【野外体験】みかんぐみ遠足（昭和記念公園パーベキュー）	NPO法人親子はねやすめ、富良野自然塾
2018.12	【芸術体験】みかんぐみのクリスマス会・ヴィレッジセブンLIVE	ヴィレッジセブン
2019.1	【芸術体験】音楽フェス（予定）	NPO法人てんぐるま
2019.3	【芸術体験】カフェトーク（予定）	一般社団法人ISP

引用元：「みかんぐみ」のSNS等の記事を参考に筆者が作成

6. まとめと考察

「みかんぐみ」の実践について概観したところ、下記の意義と課題が明らかとなった。

（1）意義

①親と子両方を対象にした当事者発の活動であり、障害や病気の種別で分けていない点

何よりも重い障害や病気の子どもとその親が中心となり、子どもの地域生活を実現させていこうと立ち上がったことである。しかも、障害や病気の種別を分けず受け入れてきたことも大きな特徴である。そして親だけでなく子どもにも焦点を当てている。親だけの思いで動いていくことの危険性を認識しているからこそ、子どもの自立と意思決定の実現に向けて、子ども向けの様々な体験の機会をつくったり、子どもとの関わりの勉強会をしたりしている。この姿勢は親子を対象にした遊びと、親そしてボランティア、地域、専門家を対象にした家庭生活の支援内容に共通しうかがえるものである。

当事者にしかわからない、悩み、苦しみ、不安などだけでなく、嬉しさ、喜び、願いなどを共有できる機会を持てていること、そして、会員同士の互いの

強みに気づき、協力し、力を合わせて、必要な活動を継続している点は大きな成果といえる。

②子どもの発達を第一に考えた関係機関との連携による活動をしている点

親子だけでどうにかするのではなく、公の機関のみならず、民間の機関の専門家等の力を借りて願いを実現していることは同様の活動の普及の参考になる。様々な遊びを、多様な関係機関の協力により実現することで、親ではない他者との関わりが生まれ、それらを通し、子どもなりに発信する力を育むことにつながっているようすがうかがえた。このことは親の会では難しいものであり、親子の会であるからこそできたものと考ええる。

③社会運動体としての活動となっている点

生活と遊びの支援を実現させるために、クラウドファンディングなどを活用し資金確保をしていることはもちろんのこと、社会へ理解を広げる活動をしている。これらの活動の背景には「自分たちが課題に直面しているときだけ自分のこととして取り組むが、それが後世に伝えていかれていない。この現実を変えていきたい。」との願いがあった様子がうかがえる。形に残すことによって構造的なものになり、次世代へつなぐ活動となる。一方で、会員自身も自分を振りかえり、自分の頑張ってきた過去を忘れないようにしているともいえる。これは、当事者しかできない経験を通して、社会貢献するというとても重要な視点である。

(2) 課題

①当事者以外の運営スタッフへの会への参入

特定非営利活動法人化は当事者以外の運営スタッフの必要性を感じての展開ではあったが、親子以外の会員が会を中心として支える組織づくりが求められる。そのような点では市区町村の機関だけでなく、地域の学校（大学、短大、専門学校）、ボランティア団体、企業に呼びかけ、その必要性の理解と協力を求めていくことも必要と思われる。

②財源の安定的な確保

事業の拡大にはやはり専従を含むスタッフと活動の場の確保が必要となる。

そのためには財源が重要となる。障害児保育園ヘレンのように子ども子育てに関する事業、児童発達支援に関する事業等を組み合わせて活用し実現させ、その必要性を社会に訴えていくなどのソーシャルイノベーションも今後は必要となるだろう。

以上のような課題はあるものの、みかんぐみの活動は井上（2016）の提唱する「隠れた強み」探しの当事者団体による実践ともいえる。

井上（2016）は「いい子、いい親、立派な社会人といった『あるべき姿』をかなえる長所や能力が世間でいう『強み』だ」と述べ、これらを「明白な強み」と表現している。これらは他人との比較で劣っていると感じたり、他人からの期待へ応えられないと落ち込んだりするという危険がひそんでいると指摘する。そこで、その裏にある「隠れた強み」を見つけることの必要性を挙げている。これについて「周囲に評価されるかどうかに関わりなく、その人自身が生きていく力となるもの。その人らしさだったり、生きる方向性だったり、助けを求める手がかりにもなる」と述べている。さらに「隠れた強み」に注目することで「自分に優しくなれる」「生きる方向性が確認できる」「相手との関係がよくなる」「当事者主体の支援ができる」という効果が得られるとしている。隠れた強みを探していく方法として「自分の好きなことの中を探る」「当たり前の行動の中を探る」「問題行動の奥にある願いごとを探る」を挙げている。

井上は、療育機関で永年、障害のある子どもたちと関わり、支援してきた医師である。「隠れた強み」探しの支援は、問題を抱える子どもとその家族に寄り添った支援の方法といえる。今後はこのような点を意識的に実践していくことでさらなる発展が期待できると思われる。

本稿は、「みかんぐみ」の一事例からの考察であり、汎用性のある内容でないという課題はあるものの、重い障害や病気のある子どもとその親、そして家族に対する生活と遊びの支援の必要性とその方法を示す一資料となったことと思われる。一方、残された課題は、重い障害や病気の子どもの親、そして家族への生活と遊びの実践について、より多くの資料から実態を把握していくと共に、その具体的な支援の方法を、類似の団体等の活動分析を通して明らかにし

ていくことである。

【引用・参考文献】

井上祐紀（2016）「隠れた強み」を見つけよう！．Be！，123，pp.20－29

前嶋元（2018）医療的ケアの障害児保育園ヘレンの取り組み，医療福祉相談研究会編集
医療福祉相談ガイド（追録第93・94合併号），中央法規，pp.1511－1517．

日本レクリエーション協会監修（2002）福祉レクリエーション総論，中央法規出版．

NPO法人UPTREE・すぎなみ重度心身障害児親子の会みかんぐみ（2017）小児版介護
者手帳 ケアラーズノート．NPO法人UPTREE・すぎなみ重度心身障害児親子の
会みかんぐみ．

岡野恵里香編著（2016）病気をもつ子どもと家族のための「おうちで暮らす」ガイドブ
ックQ&A．メディカ出版．

すぎなみ重度心身障害児親子の会みかんぐみ編集（2015）重症児とその家族のためのお
うち暮らし安心BOOK改訂版．すぎなみ重度心身障害児親子の会みかんぐみ．

【引用・参考資料】

新しいあたりまえを，すべての親子に。Florence 認定NPO法人フローレンス団体概
要（認定NPO法人フローレンス）

日本初 障害児専門の保育園『障害児保育園ヘレン』プロジェクト概要（認定NPO法人
フローレンス）

障害福祉サービス等及び障害児通所支援等の円滑な実施を確保するための基本的な指針
（平成十八年厚生労働省告示第三百九十五号【最終改正 平成29年厚生労働省告示
第百十六号】．）

【付記】本研究において，特定非営利活動法人みかんぐみの川田かおり氏，荻野志保氏
には多大なるお力添えをいただいたことに感謝申し上げます。

授業科目「地域と子育て」の成果と課題¹⁾

三 國 隆 子

はじめに

指定保育士養成施設である東京立正短期大学（以下本学）の専攻科（幼児教育専攻）で平成29年度よりスタートした授業科目「地域と子育てA」（前期）「地域と子育てB」（後期）は、専攻科の学生が地域の保護者と実際に関わることによって、子どもを保育所に預けて働く保護者の置かれている現状を「知ること」、地域との関わり方について「学ぶこと」を目的としたカリキュラムとなっている。地域をあげて子育て支援の取り組みを行っている杉並区和田商店街²⁾を舞台に、保育士を目指す専攻科学生と子育て中の保護者が協働し、「保育する立場」と「子どもを託す立場」がかかわり合うことによって、子育ての現状や地域で支える子育てのあり方を知り、保育士としての役割を実践的に学ぶことを本科目の到達目標としている。

1. 本研究の背景

1) 保育所保育指針

厚生労働大臣告示の『保育所保育指針』によると、保育士が「保護者に対する子育て支援を行う際には、各地域や家庭の実態等を踏まえるとともに、保護者の気持ちを受け止め、相互の信頼関係を基本に、保護者の自己決定を尊重すること」「保護者に対する子育て支援における地域の関係機関等の連携及び協働を図り、保育所全体の体制構築に努めること。」といった記述があり、保育士には地域と連携しながら保護者を支援し、保護者と共に子育てを支えていく役割が求められている。しかし、保育士養成課程における保育実習³⁾では「子

ども」と関わる学びが中心となり、「保護者」支援を実践的に学ぶことは難しいという現実がある。保育所保育指針の記述にもある通り、保育士には「保護者を支える」といった重要な役目が課されていることから、指定保育士養成施設のカリキュラムにおいて子育て支援に関わる保育士の役目について、その実践的な学びをいかに取り入れていくか課題である。

2) 子育て支援の現状

さまざまな年代の人々が暮らす地域において、さまざまな年代の人々の交流が豊かになり、信頼関係が深くなることで「子育て」を含めた地域の課題が主体的に解決されるような地域コミュニティになることが理想だが、それを阻害しているものとして、齋藤（2013）は次の3つを挙げている。

- ① 子育ての問題を「子育て支援」と呼ばれる各種活動・事業で当事者を囲い込むことにより、子どもと親の当事者問題として集約させてしまい、他の社会の構成員である非当事者の世代が現代的課題としての「子育て困難」の内実を知らない。
- ② 知らないことは転じて「興味がない」「自分のことではない」、そして「勝手に解決していけばよい」という無関心のスパイラルが生まれる。
- ③ 当事者の親たちは、無関心な他者をみて、「他人は手を貸してくれない」「子どもの存在をうるさがるだけである」「わかってくれない」とますます「当事者同士」の同質の殻に入り込みやすくなる。

以上の3点である。また、金田（2003）によれば、「子育て」「支援」は単なる支援ではなく、また、単に親が楽になればいいのでもない。今日、親のみならず、それぞれが当事者意識をもって子育ての共同に参加することが、男女の分業思想や、高齢者や性を超えて個性を発揮しつつ、あらゆる活動に参加していける人間中心の社会をめざす21世紀への展望につながるのではないかと考える。この意味で、子育ては社会全体の課題だといえる。」という。

このように、「子育て」をめぐる課題に対して、「子育ての当事者」ではない年代の人々がいかに関わるかが重要になるといえるだろう。特に保育士として保護者を支援する仕事に関わる本学幼児教育専攻の学生たちにとって、その経

験は大きな学びになると考えられる。

2. 本研究の目的

本学幼児教育専攻のディプロマポリシーにある保育士像から浮かび上がる「コミュニケーション能力をもち、他者と積極的にかかわる意思をもった」保育士を養成するようなカリキュラムを構築できないか、まずは専攻科において授業科目を立ち上げ、その可能性を探ることが本研究の目的である。そのためには、近年取り上げられるようになったソーシャル・キャピタルの視点を取り入れた授業が有効ではないかと考える。

仮説① 子育て中の保護者といった「当事者同士」だけを囲い込むのではなく、様々な年代の人々が暮らす「地域」と「非当事者」である世代の学生が関わり、子育てにおける現代的課題を共有することによって、学生が子育て中の保護者に対して自分のことのように興味をもつことができる。

仮説② 実践的なカリキュラムを養成校で構築し、学生に保育士として必要な「保護者の気持ちを受け止める力」「地域と関わる力」を身につけさせることができれば、コミュニケーション能力をもったより質の高い保育士養成を行うことができる。

以上、2つの仮説を検証し、カリキュラム構築のための基礎データ分析を本研究の目的とする。

3. 研究の方法

保護者と商店街が協働し、地域で子育ての社会関係を作り始めている杉並区和田商店街の事業に学生を関わらせ、学生と保護者、学生と地域、との対話によって学生がどのような考え方を身につけて行くか、質的データを中心に分析することによって学生の変化を見る。

前期「地域と子育てA」、後期「地域と子育てB」の1年間の授業を通して、保護者や地域との関わりが、学生の保育に対する思いや仕事観、保護者理解、

子ども観や子育て観にどのような変化や影響を与えるのか、について明らかにする。専攻科学生が授業スタート時よりどのような経路を経て広い視野（保護者、地域との積極的にかかわりの重要性）を獲得していったか、（あるいは、いかなかったのか）、そこにはいかなる問題があるかなどを明らかにし、カリキュラム構築の基礎資料とする。

1) 研究の流れ

授業科目「地域と子育てA」「地域と子育てB」において、学生が和田商店街に出向き、店主、保護者、子どもとの顔合わせや商店街めぐりを行い、保護者が地域と関わりながらどのように子育てをしているのかを知る。また、子育て中の保護者を短大に招き、子育ての現状についてインタビューを行う。商店街店主・保護者・子ども・学生たちが協働して、和田商店会の地域イベントを行う。商店街イベントは夏と秋の2回。地域イベントは春の1回。そのイベント開催に向けて話し合い、企画・運営までを店主・保護者・子ども・学生が協働して行う。保護者・地域との関わりを通して学んだことや気づいたこと、感じたこと等について、イベント後の授業で自由記述のアンケートをとり、また、前期・後期それぞれの終了時に振り返りアンケートを行い質的データを蓄積する。

2) 授業計画

平成29年度 前期授業「地域と子育てA」 シラバス

日 程	授業内容
4 /10	オリエンテーション 地域と関わることの意義，保育者として必要な資質について
4 /17	和田商店街へ（商店街へ学生挨拶，わだっちとの顔合わせ，地域と関わる心得）
4 /24	子育てとソーシャルキャピタル（1）理論編 子育てを取り巻く環境
5 / 1	子育てとソーシャルキャピタル（2）理論編 子育てを支える保育士の役割
5 / 8	地域と関わる 和田商店街と関わる（1） 保護者と保育士の卵で考える子育て
5 /15	地域と関わる 和田商店街と関わる（2） 保護者と保育士の卵で一緒に地域に出てみよう
5 /22	製作活動・ステージ発表練習（1）
5 /29	制作活動・ステージ発表練習（2）
6 / 5	製作活動・ステージ発表練習（3）
6 /12	中間ステージ発表会および海の日イベントに向けた打ち合わせ
6 /19	製作活動・ステージ発表練習（4）
6 /26	海の日イベントに向けた準備，壁面作成
7 /10	海の日イベントに向けた環境構成・飾り付け作成，最終確認。
7 /17(海の日)	海の日イベントに参加 和田帝釈天にて 手遊びメドレー，エプロンシアター，絵本など発表
7 /31	前期振り返りと後期に向けた準備の確認，和田商店街へ前期終了のお礼のご挨拶

平成29年度 後期授業「地域と子育てB」 シラバス

日 程	授業内容
9/18(敬老の日)	前期の振り返り，文化祭（10/1），和田トライアルデイに向けた発表準備（1）
9/25	文化祭（10/1），和田トライアルデイに向けた発表準備（2）
10/9(体育の日)	和田トライアルデイに参加 桜湯男湯脱衣所にて大型絵本等発表（午前），駐車場ステージにて手遊びメドレー，体操等発表（午後）
10/16	地域と関わる 和田商店街と関わる（3） 保護者との関わりから学んだこと，さらに知りたいこと
10/21(土曜)	子育てとソーシャルキャピタル（3）実践編 外部講師
10/23	子育てとソーシャルキャピタル（4）振り返り
10/30	前期から後期最初までの活動を振り返り，学習発表会での発表内容を話し合う
11/6	学習発表会（12/12）に向けた準備（1）
11/20	学習発表会（12/12）に向けた準備（2）
11/27	学習発表会（12/12）に向けた準備（3）
12/4	学習発表会（12/12）に向けた準備（4）発表会
12/11	学習発表会（12/12）の発表最終確認
12/18	すぎなみ子ども子育てメッセ 参加に向けた準備
1/22	すぎなみ子ども子育てメッセ 参加に向けた準備
2/5	後期振り返りとメッセ発表報告会
2月	すぎなみ子ども子育てメッセ 参加

3) 活動の概略

平成29年4/17 授業「地域と子育て」スタート「和田商店街へ」（学生18名）

学生たちが和田商店街へご挨拶に伺い，地域と関わる心構えや保育者として必要な資質について保護者と共に考える時間を共有。保育士の卵である学生たちが，どのように地域と関わり活動をしていくのか，心構えや意気込みを確認し合い，これからの1年間，商店街を通して協働する店主，保護者，子どもたちとの顔合わせを行った。和田商店街で活動する保護者グループ「わだっち」

に対して、学生たちは自分たちのことを「わだっこ」と称し、年間にわたっていくつかある商店街イベントごとに2，3人のリーダーを決め、リーダーを中心に地域や保護者との関わりを深めていく。

平成29年5/8 子育て中の保護者を短大に招いての授業「地域と関わる 和田商店街と関わる（１）」（保護者と保育士の卵で考える子育て）

子育て中の保護者が日々どのような子育てをしているのか、教科書では学べない実際の話を乳幼児のお母さんたちから伺った。これから1年間関わる保護者が、どのような日常を過ごしているのか、人生の先輩としての話は学生にとって「将来のモデル」にもなる。結婚、出産、育児、家事、仕事、夫との関わりなど盛りだくさんの話に、学生たちは食い入るように聞き入っていた。

平成29年5/15 保護者と共に和田商店街ツアー「地域と関わる 和田商店街と関わる（２）」（保護者と保育士の卵と一緒に地域に出てみよう）

保護者と一緒に商店街をめぐりながら、子どもを通してどのように地域と関わっているのか、商店街という場所が子育て中の保護者にとってどのような存在になっているのか、学生たちは肌で感じる事ができた。仕事と子育てを両立しながら、家庭での食事の支度をどのように工夫しているのか、日常生活の流れを教えていただいた。また商店街が保護者や子どもたちをあたたく見守っている様子も知ることができた。仕事と子育てを頑張っている保護者の日常が見えてきて、保護者と関わる前にイメージしていた「保護者ってちょっと怖そう」という思いはいつの間にか消え、毎日一生懸命な保護者をより身近に感じられるようになった。

平成29年7/17 海の日 和田帝釈天でのイベント

和田商店街にある「和田帝釈天」の2階とお庭をお借りして、子ども向けのイベント（絵本・紙芝居読み聞かせ、手遊びメドレー、エプロンシアター）を行った。この日に向けて、商店街や保護者の方々から、アドバイスをいただいたり、声をかけていただいたりして準備を進めた。当日を迎える頃には商店街

に顔見知りが増え、イベント当日、子連れで保護者の方々もイベントを見に来てくれていた。子どもたちの笑顔は学生たちのパワーになっていた。

平成29年10/9 体育の日 和田トライアルデイ（午前の部） 桜湯（銭湯）
男湯脱衣所ステージ

和田商店街にある銭湯、桜湯の男湯脱衣所をお借りして子ども向けステージ（絵本・紙芝居読み聞かせ、手遊びメドレー、エプロンシアター）を行った。女湯脱衣所では子どもたちが「子どもマーケット」を同時開催。地域の子もたちとのコラボイベントになった。

平成29年10/9 体育の日 和田トライアルデイ（午後の部） 和田商店街駐
車場野外ステージ

和田商店街駐車場を野外ステージにして、手遊びメドレー、妖怪体操、エビカニクスなど音楽に合わせた体操を行った。子どもも大人もいっしょに歌って、踊って、野外で気持ちのいいイベントになった。終わった後は商店街へお礼のご挨拶。

平成29年12月 東京立正短期大学と杉並区和田商店会が協定へ

商店街での活動が保育士を目指す学生にとって大きな学びに繋がっていること、商店街にとっては学生たちの若いパワーが地域の活性化に繋がっていることなどから、お互いに協定を結び今後も関係を継続させていく流れとなった。

平成30年2月 すぎなみ子ども子育てメッセ 出展（セシオン杉並）

専攻科18名の学生たちが、卒業、就職を目前に控えた2月に、地域の子育てイベント「すぎなみ子ども子育てメッセ」に参加。出展タイトル「りったんルーム～おにいさんおねえさんといっしょ～」。エプロンシアターや絵本読み聞かせ、パネルシアターなどを披露。朝から夕方まで、たくさんの親子が立ち寄ってくださった。和田商店街で一緒に活動した親子も来てくださり、母親と学生たちが和やかに話す姿があった。地域の子育て家庭と学生とのあたたかい

繋がりが見えた。

4. 結果と考察

1) 学びの過程（学生の声から）

①子育て中の保護者を短大に招いての授業（保護者と保育士の卵で考える子育て）（5月）

乳幼児の子育て中の母親5名とその子どもを短大に招き、学生たちが5グループに分かれて以下の質問内容を中心に話を伺った。

母親への質問内容

- ① 子育てしながら自分の時間（趣味、美容院など）はとれていますか。そのための工夫は？
- ② 夫婦で子育てや家事の分担はどうしていますか。夫への不満はありますか。
- ③ 仕事と子育ての両立で苦労していることは何ですか。子どもの保育園呼び出しなどで仕事を抜けた翌日など、職場で肩身が狭いなど感じますか。
- ④ 出産は本当に鼻からスイカが出るくらい痛いですか。

学生の感想

- ・自分の親の話とはまた違った話を聞けて、すごいためになったし、自分の親が今なにが大変なのか、自分が小さいときどういうことが大変だったのか、自分が家でやるべきこととか、助けになることとか分かりました。また、だんなさんの協力があってこそ、自分の時間がつくれたり、コミュニケーションをとることで協力も生まれるんだなと思いました。
- ・今日は色々なことを聞くことができてよかった。とてもためになるような話を聞くことができてよかったと思いました。このように話を聞くことができ

るのは、とてもよいことだと思った。子育てはとても大変なんだと感じたし、出産についても聞くことができ、とても大変で痛い経験をしないと無理なんだと思った。

- ・ お母さんのリアルなおはなしを沢山聞くことができ、とてもすてきな時間でした。子どもが小さいときはなかなか自分の時間がとれずにいたり、夫への不満もあるけれど、伝えたいことは言い合ったり助け合いあっての子育てなんだと思いました。“お母さん”という存在は、本当に強くてカッコいいと思いました。お話を伺ったお母さんは今も保育園に入れていないそうなので、入れるところが見つかると思い込みました。
- ・ 実際の母親の現状を聞き、子育てもしながら仕事をすることは想像もつかないほど大変だと思いました。自分の時間や他の家事や準備等の時間を確保するために、夫とスケジュールの共有などをし、工夫しているのだと知りました。
- ・ 子育て中の生の声が聞けてよかった。思っていたとおり、旦那さんに比べると家事、育児の負担は母親の方が大きい。仕事をしていたらもっと忙しい。旦那さんとスケジュールを共有したりコミュニケーションをとることももちろん大事で大切なことだけど、シッターや自治体が行っている一時保育など、第三者の手助けもとても大事で、利用することで負担が軽減され、子どもとよい気持ちで向き合えるのだらうなと思いました。
- ・ 自分の時間が思っていたより取れるということに驚きました。第2子、第3子と生まれると忙しくなるのかなと思いました。交友関係はやっぱり変わってしまうのだと思いました。
- ・ 直接聞く機会なんて初めてで、すごくよかった。お母さん、やさしくて話しやすかった！イメージ通りのこともあったけど、やっぱりママになるってスケジュールが違った。
- ・ 沢山、子育ての現状や大変さなどを聞くことができました。テレビでは分からないことや教科書だけでは理解できないことも今日話を聞いたことで分かったことが増えました。生の声をきける貴重な体験ができてよかったです。
- ・ 今まで聞いたことのない現状をたくさん聞くことができてよかったです。大

変なこともたくさんあるけれど、でも楽しそうでもあるなと思い、少し楽しみにになりました。想像よりも過酷なことがあって、子育ての大変さを改めて知る事ができました。

- ・とてもしっかりしているお母さんだなと思いました。働くことも好きそうで、両立をしようとしていて時間のことも全部きっちりしているなと思いました。やはり子育て中のお母さんは自分のこと以外も考えないといけないので、周りの人の助けも必要不可欠だと感じました。
- ・夫とのコミュニケーションがすごく大切と思いました。子どもの話をする 것도大切だし、夫が子どもの世話をすることで子どもと夫とのコミュニケーションができるのではと思いました。仕事との両立もしたいのなら、子どもができる前に仕事の関係をしっかり築いてから子どもをつくりたいと思いました。
- ・リアルな話が聞けてとても楽しく、良い授業だったと思う。子育てはその人自身、周りの環境で変わっていくのだと改めて分かり、努力は欠かせないと感じた。

②「地域と子育てA」振り返りアンケートから（前期終了時に実施）

前期の「地域と子育てA」の授業を通して、自分が成長したこと、以前の自分より変化したことは何ですか。どのような活動からそうなったと思いますか。

- ・この授業全体を通して、街などで子持ちのお母さんに対して、以前より気を配るようになった。
- ・海の日イベントでたくさん子どもや保護者と関わり、子育て支援の場の設け方を知ることができた。
- ・「やります！」みたいな力がついたと思う。「誰もやりますって言わないと時間がのびるからやるか」と思っていたけど、やったらやったで自分が得るものがあるから「やりたいからやります！」って言えるようになった。
- ・就職してから保護者の姿もなるべく見て力になれるようにしたいと思えた。
- ・子育て中のお母さん方からリアルな声が聞けて、理解度が高まった事。実際に話をしたり、関わる機会がもてたことは大きかったと思う。

- ・周りとコミュニケーションをとるようになった。一人でできてしまうことは一人で終わらせていたが、意見を聞いて協力するようになったと思う。
- ・子どもの前で発表することに対して、少し恥ずかしさが減ったかなと思います。あおむしの歌とかアイスクリームの歌を覚えることができたので自分のレパートリーが増えたと思う。
- ・保護者からの子育ての話を聞いて、子育ての大変さなどを知る事ができて、知識になったと思います。
- ・積極的に色々質問ができるようになったのではないと思う。
- ・わだっこのリーダーをやっていたので、みんなをまとめたり、より良いものを作り上げられるように沢山悩んだり苦戦したこともあったが、“協力すれば良いものは作れる”ことを身をもって実感しました。
- ・いつでも会える子どもたち（や人たち）との関わりだったので、その時間を大切にしようとしていたことはまた一つの変化だと感じます。あとは、地域の関わりの方の大切さにも気づくことができました。どちらも海の日イベントの時に感じました。
- ・海の日イベントを通じて、地域の方とのコミュニケーションを通して子育てと地域の関わり合いの大切さを学んだ。保育者になったときは、この経験を活かして保育がしたいと思えるようになった。
- ・子育て中のお母さんは少し苦手でしたが、そこまで怖くないと思えた。
- ・当日は頑張って子ども達を少しでも多く楽しませたいという気持ちが「地域と子育てA」の授業を通して学べたし、その気持ちが強くなった。
- ・子育ての現状を知ることができ、以前より理解する能力が身に付いたと思う。実際に子育てをしている人の意見や話を聞くことでより子どもに近づける保育ができると思う。

③「地域と子育てA」の学びから、後期の「地域と子育てB」で活かしたいことや反省点、さらに発展させたいことなど具体的に書いてください。

- ・自分の周りで子育てしている人もいっぱいいるから、リアルな声を聞きながら、保育の職に就いて続けていきたい。

- ・地域と子育てAでは、積極的に保護者と関わることができたため、Bでは共に作り上げることをモットーに活動していきたいです。
- ・人任せにしない！！
- ・来場した子どもが全員喜んでくれるような発表ができるよう、がんばりたい。
- ・イベントが多いので、なるべく充実させられるようにうまく立ち回りたい。
- ・行事を通してもっと地域との関わりを深めたいと思う。発表前の練習をもっと多くやりたいです。
- ・少しずつ協力するようになったが、まだ足りないと思うのでもっと話し合いを通して協力ができるといいなと思います。
- ・Aで色々な手遊び、歌、絵本を学べたので、それをもっと上手にできるように頑張ります。
- ・時間が足りない。一人一人が今何をしたら効率がいいのか考えられたら、後期の発表など上手くできると思います。
- ・もっとお母さんたちと関わりをもちたいと思いました。
- ・自分の意見をより積極的に伝え合って、みんなで作り上げていきたい。地域の方との交流をもっと増やしたい。
- ・自分で、その場の状況を把握して行動する力をつけたいと考えています。誘導係など、できることは参加し、力をつけていけたらと思います。
- ・仲間と協力したからこそ成功できたと思うので、今後のイベントも積極的に協力してみんなでがんばろうと思う。
- ・もう少し自分から人にかかわりたいと思うようにしたい。
- ・BではAよりも発表系が多いと思うので、全部自分にできることはやってみんなの役に少しでも立ちたいと思いました。
- ・出席率を上げて、積極的に授業に参加できればいいと思う。
- ・リーダーはみんなのことをまとめなければいけない大変な役割なので、少しでも協力して、海の日イベントの時より良いものを作りたいです。

④「地域と子育てB」振り返りアンケートから（後期終了時に実施）

後期の「地域と子育てB」の授業を通して、自分が成長したこと、以前の自

分より変化したことは何ですか。どのような活動からそうなったと思いますか。

- ・授業や行事などを通してコミュニケーション能力が身に付いたと思う。
- ・読み聞かせの力を磨くことができました。読み聞かせの時の子どもの表情は保育者として喜べるものを感じます。
- ・授業に参加するようになった。
- ・子育て中の保護者について知れたことは、保育者になったら保護者支援で活かしたいと思えるきっかけになった。視野が広がったと思う。
- ・地域の人との関わりを通して、子育てに関係のなさそうに見える周りの人も、担う大切な一人だと考えるようになった。
- ・母親のことを怖いと思っていたが、同じ人間であって、悩んでいることもたくさんあることが分かったし、全員モンスターってことはないことに気づけて、正面から向かっていこうと思えた。
- ・積極的に子ども達と関わろうと思う気持ちがつよくなった。実際に子ども達と関わってそう思った。
- ・実践的に保育を学ぶことができた。
- ・今まで地域と関わる事が全くなかったので、このような機会をもつことで“地域全体で子どもを見守ることのできるあたたかい場”の存在の大切さに気づくことができました。
- ・コミュニケーション力が以前よりもパワーアップしたのではないと思う。なぜなら、保護者、子どもと関わる機会が増えたから。専攻科に進学してこの授業を受けることができて良かった。
- ・以前より、協力する力が上がった。
- ・保護者の方の大変さを知ることができて、現在の子育て状況に少し強くなったと感じる。保護者の方との質問などを通して。
- ・地域の保護者と関わる中で、自分のコミュニケーションの力がついたのも実感しました。言葉づかいも気にしながらやっていたおかげで少し直ったりしました。

⑤「地域と子育てB」の学びから、社会人になってから活かしたいことや反省

点、さらに発展させたいことなど具体的に書いてください。

- ・子どもや保護者、他の保育者といひコミュニケーションをとっていきたい。
- ・下準備が一番大切かつ大変ですので、一人で抱え込もうとせず協力して取り組みたいです。
- ・地域に関わることが増えそう。
- ・子どもや保護者に耳をかたむけたり、受け止めたりできるようにコミュニケーションを多く取りたいと思った。
- ・地域の人と協力してやっていきたい。
- ・保護者にもっと寄り添えるようにになりたい。
- ・子どもの年齢や発達状態に合わせての支援を考えて行動できるようにしたい。
- ・仲間と協力してコミュニケーションをもっと色々な人たちと取れるようにしていけないといけなひんだと感じた。この授業を通して学んだことを活かしていきたいと思った。
- ・どんな活動に関しても、準備が重要であることを学んだ。準備をしっかりとすることで、成功へと繋がった。念入りな準備、計画を心がけていきたいと思う。
- ・担任をもつので、行事・イベントでやってきたことを活かせるように積極的に取り組みたい。
- ・地域との関わりを積極的にもち、子どもの育ちをみんなで見守っていく。
- ・社会人になって活かしたいことは、保護者の気持ちが少しでも分かるようになったと思うので、それを活かして保護者対応がでいたらいひなと思う。さらに保護者の気持ちを分かるようになれればいひなと思う。
- ・コミュニケーション能力を活かしたい。
- ・保護者との関わりを大切にしたい。全く知らない状態ではないので、どんなことで悩んでいらっしやるのか考えるようにしたい。
- ・コミュニケーション力はもちろん、言葉の使い方も気をつけていきたい。臨機応変に動くことが苦手なのですが、この授業ではその場面が多く、全てがよくできたわけではないのですが、その力も少しでも活かせたらと考えています。

2) 学びの過程（質問紙調査から）

前期終了時と後期終了時に19項目（Table 1）について、とても思う「5」、やや思う「4」、どちらともいえない「3」、あまりそう思わない「2」、全くそう思わない「1」の5件法による質問紙調査を行った。

前期「地域と子育てA」終了時と後期「地域と子育てB」終了時の平均点の差が統計的に有意か確かめるために有意水準5%で両側検定のt検定（対応のある）を行った結果（Table 1）、「子育てに対して地域が果たす役割は大きいと思う」「子育ての現状について知ることができた」「自分に対する評価（自己評価）が高くなった」「卒業後の進路でうまくやっていく自信がある」の4項目に前期終了時から後期終了時までの学びの過程で有意な差がみられた。

3) 仮説の検証

学びの過程（学生の声・質問紙調査の結果）から、本研究の目的である以下の2つの仮説を検証していきたい。

仮説① 子育て中の保護者といった「当事者同士」だけを囲い込むのではなく、様々な年代の人々が暮らす「地域」と「非当事者」である世代の学生が関わり、子育てにおける現代的課題を共有することによって、学生が子育て中の保護者に対して自分のことのように興味をもつことができる。

仮説② 実践的なカリキュラムを養成校で構築し、学生に保育士として必要な「保護者の気持ちを受け止める力」「地域と関わる力」を身につけさせることができれば、コミュニケーション能力をもったより質の高い保育士養成を行うことができる。

乳幼児の子育て中の保護者から、出産や子育ての現状、仕事との両立など、実際の話を聞く機会が初めてである学生がほとんどであった。「想像よりも苛酷なことがあって、子育ての大変さを改めて知ることができました」と、子育て中の保護者がかかえる課題について、より身近に感じられるようになっていた。子育て中の保護者に対して、自分のことのように興味をもつ気持ちは、

Table 1

		前期終了後		後期終了後		t値 (df)
		平均	SD	平均	SD	
1	仲間と協力して物事をやりとげることができた	4.42	0.49	4.58	0.49	1.00 (11)
2	地域の知らない人と関わることができた	4.50	0.50	4.75	0.43	1.91 (11)
3	地域に対する愛着がわいた	4.25	0.43	4.50	0.50	1.91 (11)
4	地域の人に喜ばれることをしたいという気持ちを持つようになった	4.33	0.62	4.42	0.49	0.80 (11)
5	子育てに対して、地域が果たす役割は大きいと思う	4.58	0.49	4.92	0.28	2.34* (11)
6	子育ての現状について知ることができた	4.25	0.60	4.75	0.43	2.57* (11)
7	状況に応じて行動する判断力が身に付いた	3.92	0.86	4.25	0.92	1.77 (11)
8	コミュニケーション力が向上した	4.00	0.58	4.17	0.90	0.69 (11)
9	子育て中の保護者に対する理解が深まった	4.33	0.47	4.42	0.64	0.56 (11)
10	子どもと関わることが好きだ	4.92	0.28	4.83	0.37	0.56 (11)
11	保護者の気持ちを受け止める力が身に付いた	3.67	0.47	3.83	0.99	0.62 (11)
12	地域と関わる力が身に付いた	3.75	0.60	4.17	0.80	1.82 (11)
13	将来、自分も子育てしたいという気持ちが強くなった	4.33	0.62	4.50	0.76	0.80 (11)
14	自分から積極的に人と関われるようになった	3.75	0.83	3.83	1.07	0.36 (11)
15	自分に対する評価(自己評価)が高くなった	3.00	0.71	3.75	0.92	3.00* (11)
16	仲間と協力することに喜びを感じるようになった	3.92	0.64	4.25	0.60	1.48 (11)
17	卒業後の進路でうまくやっていく自信がある	2.83	1.07	3.33	1.11	2.80* (11)
18	子育て中の保護者を支えたいという気持ちが強くなった	4.17	0.55	4.00	0.82	0.84 (11)
19	場面に応じた保育技術が身に付いた	3.50	0.50	3.92	0.76	1.82 (11)

*p<.05

「お話を伺ったお母さんは今も保育園に入れていないそうなので、入れるところが見つかると思いなすと思いました」といった感想に表れていた。

前期「地域と子育てA」を終えた時期の学生たちは、「子育て中のお母さんたちは少し苦手でしたが、そこまで怖くないと思えた」り、「子持ちのお母さんたちに対して以前より気を配るようになった」り、「地域の方とのコミュニケーションを通して子育てと地域の関わり合いの大切さを学んだ」り、と今まで直接関わりのなかった子育て中の保護者や地域と実際にコミュニケーションをとって関わることによって、より興味を持つようになっていた。また、質問紙調査の結果からも、「子育てに対して地域の果たす役割」「子育ての現状」についての理解がより深まったことが明らかになった。以上の点から、授業を通して仮説①は検証されたと考えられる。

前期終了時には、後期「地域と子育てB」に向けて、1つのイベントを協働してつくりあげるために、「積極的」に「協力」することの大切さにも気づいていた。後期「地域と子育てB」を終えた時期の学生たちの記述からは、学生たち自身に「コミュニケーション力」がついたことを実感している様子が伺える。そして、「地域との関わりを通して、子育てに関係なさそうに見える周りの人も、担う大切な一人だと考えるようになった」「視野が広がった」といった記述がみられた。そして、質問紙調査の結果から、「自分に対する評価」や「卒業後の進路での自信」が高まったことも明らかになった。1年間を通して地域と関わり、保護者と共働することによって、コミュニケーション力がついた実感をもつことができ、そのことが保育者という仕事への自信につながったものと考えられる。これらのことから、実践的な関わりを取り入れた本授業のカリキュラムが、仮説②の「コミュニケーション能力をもったより質の高い保育士養成」の一助となると考えられる。

今後の課題

本授業は、本学専攻科の開講科目のため、受講者が20名弱の少ない人数であり、年間を通して商店街や保護者と関わりやすい規模で進めることができた。

このカリキュラムをそのまま保育士養成課程の短大1，2年生の授業で開講するには，受講者数の点から難しい面がある。また，保護者との関わりを取り入れた授業になるため，保護者の仕事の休みである土日祝日に開講する必要性も生じた。この授業内容を継続させるためには，以上の点に柔軟に対応し，カリキュラムを工夫する必要があるだろう。

参考文献

- 金田利子（2003）『育てられている時代に育てることを学ぶ』新読書社
- 小出まみ（1999）『地域から生まれる支えあいの子育て』ひとなる書房
- 国立社会保障・人口問題研究所（2002）『少子社会の子育て支援』東京大学出版会
- 厚生労働省『保育所保育指針』（2017）
- 齋藤克子（2013）「子育て支援のネットワークのありかたを再検討する～コミュニティ・レストラン・ネットワーク 京都の挑戦～」『京大学生涯教育フィールド研究』Vol.1（通巻第12号）
- ナン・リン著 筒井淳也・石田光規・桜井政成・三輪哲・土岐智賀子訳（2008）『ソーシャル・キャピタル 社会構造と行為の理論』ミネルヴァ書房
- 三國隆子（2017）「家族や親族をこえた『地域』によって支えられる子育て～ソーシャル・キャピタルの視点を取り入れた保育士養成カリキュラム構築に向けて～」『東京立正短期大学紀要』第45号，pp.106－116.

注

- 1）本研究は「平成29年度東京立正短期大学特別研究助成制度」により助成を受けた「『保育を目指す学生』が『地域』で『保護者』と協働することで生まれる新しい保育士養成カリキュラムの構築」の研究成果をまとめたものである。
- 2）東京都杉並区和田にある和田商店街は，2016年に東京都主催の「街の力を育て合い事業」で東京商店街グランプリを受賞，さらに2017年には，中小企業庁「はばたく商店街30選」に選ばれるなど，地域の特性・ニーズを把握し，創意工夫を凝らした取り組みにより，地域の発展に貢献している商店街として評価されている。
- 3）指定保育士養成施設において保育士資格を取得するためには，保育所での保育実習・施設での保育実習・さらに保育所または施設いずれかでの保育実習，合わせて3回（それぞれ12日間）の保育現場での実習が必要となる。

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、研究ノート、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、図版・図表等も含めて20,000字以内（和文）または10,000語以内（英文）とする。その他は和文12,000字以内、英文6,000語以内とする。枚数がこれらの上限を超すと予想される場合には、あらかじめ紀要編集委員会に相談するものとする。原稿はワープロを使用し、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、印字した原稿を一部添付し、データファイルも併せて提出する。また、原稿には英文の表題ならびに氏名を付すものとする。
5. 寄稿者に初校、再校を依頼する。
6. 稿料は支払わない。但し、「紀要」5部・抜刷り30部を進呈する。なお特殊製版（図版、写真版など）の費用は寄稿者が負担する。
7. 原稿提出期限は毎年11月末日とし、発行は年1回、3月末日までとする。
8. 本文の一部や図表、画像等を他の著作物・ホームページから転載、またはオリジナルを掲載する場合、著作権・肖像権等に関わる手続きは、寄稿者があらかじめ処理するものとする。
9. 本紀要に掲載された著作物の著作権は寄稿者にあるが、寄稿者は本学に対し、掲載論文を電子化し、一般に公開すること（複製ならびに公衆送信）を許諾するものとする。

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。

この細目は、平成30年4月1日より一部訂正施行する。

編集後記

▶ 大学の図書館・研究所などで進められている学術機関リポジトリの流れを受けて、本学でも紀要のデジタルデータ化に着手した。研究成果の公開を目的とし、本学のホームページから誰もがいつでも利用できることになる。寄稿してくださった全執筆者に許諾を願い出たが、数十年前の議論や発見を今公開されることへの躊躇も理解できる。しかし、今だからこそ貴重な先行研究になり得る論文もある。学会誌よりも「自由な」本学の紀要論文が、データ検索によって、大学の規模や知名度に関係なく新たな読者を得ることを期待したい。

▶ スポーツ界では不祥事が相次いだ。指導という名のもとに、暴力・不正・パワハラ・セクハラが黙認されてきた時代錯誤の風潮が、ようやく批判に晒されることになった。会見で目立ったのが、選手の潔さと指導者の見苦しさだった。今の日本は、「偉い人」ほど説明責任を果たさない。オリンピックにもケチがついた。

▶ 最近では、法案が成立するたびに暗澹たる思いをする。働き方改革関連法しかり、IR法（カジノ法）しかり、改正水道法（水道事業民営化法）しかり、入国管理改正法（外国人労働者受入れ拡大法）も、しかり。現政権は経済成長という物差ししか持っていないのか。「理解を得るための丁寧な説明」はどうしたと言いたくなる。

▶ 原稿締切後、東京都でもバンクシーが話題になった。あろうことか、都知事はヴァンダルなステンシルを「贈り物」として記念写真を撮り、東京都はステンシルがある防潮扉を「盗んで」保管している。しかも真っ先に真贋を気にするとは。バンクシーに興味が無い、転売目的の私腹を肥やす人々と、大差ないではないか。

▶ 4年間学長として本学を支えてくださった工藤教和先生が、今年の3月で退任される。企画運営会議や学内GPなど、本学が生き残るための意識改革に向けた様々な方策と助言をいただいた。心より感謝の意を表したい。

▶ この度、平成最後の紀要に9編の原稿を載せることが出来た。ご多忙の中、ご寄稿下さった先生方へ感謝の意を伝えたい。そして毎年のことながら、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

有泉正二	………	本学	教授
三國隆子	………	本学	教授
前嶋元	………	本学	准教授
鈴木健史	………	本学	講師
池田幸代	………	元本学	准教授
出野由紀子	………	本学	非常勤講師
今野貴子	………	本学	非常勤講師
澁谷美枝子	………	本学	非常勤講師
戸澤正行	………	本学	非常勤講師

第47号 紀要編集委員

有泉正二・前嶋元

東京立正短期大学紀要 第47号

平成31年3月20日 印刷

平成31年3月25日 発行

編集 東京立正短期大学紀要編集委員会

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

印刷所 株式会社 三協社
〒164-0011 東京都中野区中央4-8-9
TEL 03 (3383) 7281 (代)

THE JOURNAL OF TOKYO RISSHO JUNIOR COLLEGE

No.47

March 2019

CONTENTS

Banksy as a Social Phenomenon 3.....	ARIIZUMI, Shoji	1
A Practical Study on Childcare Using a Doll as a Child.....	IKEDA, Yukiyo	30
Model Plan: Flipped Classroom for "Tourism Business Communication"	IDENO, Yukiko	51
A Study for Creating an Educational Process Motivating Nursery Teachers to Continue Musical Activities —From an On-site Research in a Public Nursery—.....	KONNO, Takako	59
Education of Early Childhood Care and Education Teachers in The Lifelong Learning Age —Development of Classes at College—.....	SHIBUYA, Mieko	77
Trial of Comprehensive Child Care Support Model Making.....	SUZUKI, Kenji	91
History of After School Whereabouts —Children's Museum & After-school of a Municipality—	TOZAWA, Masayuki	112
Life and Play Support for Parents and Children Encouraging the Development of Children with Severe Disabilities : Through an Analysis of "Mikangumi" Activities.....	MAEJIMA, Gen	143
What We Have Achieved and What We Should Do Through "Community and Raising Children" Program.....	MIKUNI, Ryuko	158

Published by
Tokyo Rissho Junior College

TOKYO JAPAN

ISSN 1881-9400