

ISSN 2188-2576

越谷保育専門学校研究紀要

第5号

平成28年度

学校法人ワタナベ学園 越谷保育専門学校

研究紀要（第5号）によせて

学校長 山崎 芙美夫

今回の発刊で、「研究紀要5号」という数字を積み上げることができました。多くの教員から玉稿をいただくことができました。日々の教育活動に忙しい中を論文作成に励んでいただきありがとうございました。この場をお借りしてお礼申し上げます。このような研究紀要への投稿をためらいがちな先生方もおりますが、教員として、学生のまえに立つ以上は、積極的な研修姿勢を見せ各自の実践活動・研究内容を世に問うことは、高等専門機関である専門学校にとり必要であると考えています。

さて、待機児童問題がなかなか解決の方向に向きません。仕事と子育てを両立できる環境づくりも待ったなしの状態です。駅前を中心として保育関係の施設が多く目にはいります。株式会社でも企業内保育に参加する会社が増えましたが、それでも待機児童がなかなか減らない現状があります。厚生労働省によると、自治体が待機児童として公表している子どもの数は4月1日時点で23,553人に上り、2年続けて増加しているとのことである。保育所が見つからないために育休を延長している家庭などのいわゆる「隠れ待機児童」も67,354人にのぼることです。実際に保育にあたる保育士の処遇問題では財源のめどが立たず、安定した財源の確保は最優先の課題です。保育士の配置を手厚くするといった「量の拡大」も大事ですが、保育士としての「質の向上」も大切です。本学においても建学の精神に基づき「豊かな人間性を身につけて、学び続けることのできる保育者の育成」を掲げてさらに質の高い保育者の育成に努力しています。平成28年度の運営方針の重点目標として①質の高い保育者の育成②に基本的生活習慣の確立③社会貢献活動の推進④キャリア教育の推進⑤資質向上・研修体制の推進⑥コミュニケーション能力の向上を図るなど、社会から信頼される保育士の養成をめざし日々の教育活動に励んでいます。保育者養成校として一流の専門学校をめざして、選ばれる学校づくりを目指すと同時に「職業実践専門課程」の認定校として専門的知識・技術と人間教育を共に備えた学生を保育者として多く世に送り出したいと考えています。集会・校長通信などで学生に伝えている言葉であります「念ずれば花ひらく」「学科に関係ない学びの推奨」「知識も大事だが、それ以上に大切なのは意識だ」「今やらずしていつやる」など、スピード感を保持しながら積極的に物事に取り掛かろうとするモチベーションが大事です。

変化の速い社会や企業のニーズに即応できる人材を育てようと「専門職業大学」（仮称）創設が2019年度からの開設をめざして法律整備が進んでいる現在、職業教育が大きく変わろうとしています。教員一人ひとりがさらに研鑽を積み重ねていく中で、より良い研究紀要となることを願っています。これからも皆様のご指導、ご鞭撻をよろしくお願い申し上げます。

目 次

【実践研究】

保育者を目指す学生の音に対する気づきの変化 —音楽の授業をもとに考える—	・ ・ ・ ・ ・ 渋谷 るり子 ・ 1
---	----------------------

幼児のヒップホップダンス実践に関する検討	・ ・ ・ ・ ・ 田村 知栄子 ・ 7
----------------------	----------------------

【論文】

少子社会の学童保育 PART 1 ～共働きの就労支援に関する一考察～	・ ・ ・ ・ ・ 東海林 礼子 ・ 15
---------------------------------------	-----------------------

地域コーディネーターの役割と課題に関する考察 —学校・家庭・地域の連携に関する政策の検討から—	・ ・ ・ ・ ・ 西村 彩恵 ・ 26
--	----------------------

ラフカディオ・ハーンの子ども観	・ ・ ・ ・ ・ 山崎 英二 ・ 37
-----------------	----------------------

執着について —錯覚からの脱出—	・ ・ ・ ・ ・ 山下 直治 ・ 44
------------------	----------------------

『越谷保育専門学校研究紀要』第5号 規程	・ ・ ・ ・ ・ 55
----------------------	--------------

【実戦研究】

保育者を目指す学生の音に対する気づきの変化 —音楽の授業をもとに考える—

渋谷 るり子*

A Change of Awareness for Sounds which Childcare learning course students feel — Study through music classes — Ruriko Shibuya

ふとした時に子どもが教えてくれる音には、大人では聞き流している身の回りの音であったり、ちょっとした音の変化である事に気づかされる。そういう子どもの気づきに、寄り添い共感していくことが保育者に求められている中で、本校の学生は音に対してどのように感じ、とらえているのかということを考えた。保育者として求められている音への感性を考えていく中で、授業内での学生の音に対する気づきをまとめ、今後の授業内容への手がかりとすべくまとめる事を目的とする。

キーワード：領域「表現」、豊かな感性、音に気づく、保育環境の音、音環境、音の不思議さと楽しさ

I はじめに

音楽の授業を担当している中で、学生同士で学びあい、気づいていくことが、一人の保育者として現場に出た時に、自ら工夫し展開していく力に結びついていくのではないかという思いから授業を進めている。本稿では、音楽Ⅱ理論と音楽あそび、保育内容表現（音楽）の授業実践の一部を振り返り、今後の学生の学び合いの手がかりを探るべくまとめる事とした。

Ⅱ 音楽の授業カリキュラムの流れ

本校では、他校と比べ音楽に関する科目が多く開講されている。教科に関する科目の音楽を、音楽Ⅰとして演習1単位、4科目（音楽ⅠAピアノ基礎・音楽ⅠBピアノ基礎・音楽ⅠC弾き語り演習・音楽ⅠD弾き語り演習）と音楽Ⅱとして演習1単位、2科目（音楽Ⅱ理論と音楽あそび・音楽Ⅱ器楽とオペレッタ）、さらに選択科目として演習1単位、1科目（幼児の音楽）として開講。また教職に関する科目として保育内容表現（音楽）演習1単位を開講。音楽Ⅰではピアノ実技の習得をしながら、弾き語り

を中心課題とした保育技術の習得をめざし、必修と選択を含め在学期間すべての期において開講されている。音楽Ⅱでは1年次前期に音楽Ⅱ理論と音楽あそび、2年次前期に音楽Ⅱ器楽とオペレッタがある。音楽Ⅱ理論と音楽あそびは音楽の知識（理論）の習得と手あそびと打楽器を、音楽Ⅱ器楽とオペレッタは器楽合奏や合唱、オペレッタを扱う。保育内容表現（音楽）は、1年次後期に開講し、保育内容の指導法として領域「表現」について音楽の側面から扱う。本稿で取り上げる音楽Ⅱ理論と音楽あそび、保育内容表現（音楽）は、どちらも必修科目である。教科に関する科目である音楽Ⅱは保育士養成のカリキュラムとして保育の表現技術を扱う事となっており、教職に関する科目である保育内容表現（音楽）とも重なる部分がある。どちらの科目も幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領にある、領域「表現」の内容を学び理解を深めなければならない。1年次の通年とおして領域「表現」と関係し、保育の表現技術という側面と保育内容の指導法という側面から授業を展開している。

*越谷保育専門学校専任教員

Ⅲ授業実践の背景

本校の学生のうち、入学以前に学校教育の音楽授業以外で音楽経験のある学生は少ない。これはおそらく本校に限った事ではないと考える。以前は、幼少期にピアノやエレクトーンなど、音楽に関わる習い事をしていて、就学や中学校進学と共に辞めてしまったが、保育者を目指す事となり、また習い始めるといった学生が今より多かったと感じている。本校では入学時にピアノのクラス編成参考のため、簡単なアンケートを実施している。ピアノの経験が無くても、別の楽器や合唱など、部活や習い事での音楽経験の有無も回答してもらっているが、音楽経験者の割合は入学者の2～3割程度である。ここで述べたいのは、保育者は音楽的な部分を含めた豊かな感性を求められているにも関わらず、音楽に触れてきた機会の多少にかかわらず、この領域「表現」の理解を深めていかなければならない点である。音楽経験の多少と音楽の好き嫌いは比例しない。ただ音楽経験が少ないゆえに、音楽の楽しみ方が限定的であると感じている。好きな音楽アーティストを尋ねれば会話は弾み、音楽も様々なジャンルを聴いていて詳しい。携帯などで手軽に音楽を持ち歩くことができることも要因だろう。ただこれは個人で音楽を楽しんでいる事に過ぎず、子どもたちに音楽の楽しさを伝える立場になったときにはどうだろうか。保育者になった時に、子どもと一緒に合奏や歌を楽しんだり、教えたりするという事だけでなく、音や音楽の楽しさや不思議さを忘れてほしくないと考えている。領域「表現」の内容理解に進む前に、根本的に音楽や音の不思議さや楽しさを気づき再認識していくことが必要なのではないかと考えた。保育者自身が楽しさを知らなければ、子どもに楽しさを伝えられない。音楽の楽しみ方の色々な方法を知る事で、子どもと楽しさを共有できるのではないか。であるなら、保育者自身の音を感じる心を授業で耕していきたいと考えた。

1年次前期は、子どもの実態などのイメージ

がしにくい時期である。本校では、前期に5日間の幼稚園での実習体験を実施。連続した日程ではないこともあり、子どもの理解については、漠然ととらえており、実体験の大切さと学校での学びとのつながりの重要性を感じていた。連続した日程での実習は、前期終了後の9月に実施される教育実習Ⅰの10日間が初めてである。本校学生の全員が実習に出るため、後期が開始される時には、実習が終了している状態で授業が開始される。そのため、実習後は、より現場のイメージがしやすく、授業内での学びにも実体験と重なる事があり、より理解が深まり、学生同士の学び合いが効果的に行われていくと考える。このような中、専門的な学びを始めたばかりの音に対する学生の気づきがどのように変化してくるか興味深かった。

Ⅳ授業のテーマ

領域「表現」を扱う中で、忘れてはならないのは、「豊かな感性」であり、幼稚園教育要領にも「教師自身も豊かな感性を持っていることが重要」(2008. p. 161)、「共に感動できる感性が求められる」(2008. p. 162)とある。

武藤は「十分な表現活動を成立させるには、「感じる・考える」がなくてはならない過程であることを、「音感受」の視点から指摘していくつもりである」(2016. p. 35)と述べ、保育者の感受性について触れている。

前期は「気づく」という事に重点を置いて授業を進めた。ここでの「気づく」とは、幼稚園教育要領にある「幼児の感じている心の動きを受けとめ、共感することが大切」であり、「教師自身も豊かな感性をもっていることが重要」(2008. p. 161)という観点や、保育所保育指針にある「子どもの環境としての「音」に敏感でなければ」(2008. p. 98)という観点からの「気づく」である。それは音に気づくだけでなく、他者の感じ方に気づく、表現の違いに気づく、音の面白さや不思議さに気づく、という観点を授業の中で取り上げ、保育者として音とどのよ

うに向き合い、子どもと楽しむことが出来るのかを考えることにつながった。そして学生自身の心の感じ方と向き合っていたと願っていた。

また後期では「保育者自身が豊かな表現者」である事をテーマに、現在も授業が進められている。領域「表現」のねらいや、発達段階ごとの表現の特性などを学び進めながら、実際の表現あそびを実践し、グループでの話し合いや発表を通し、どのように子どもと表現あそびをするかという指導法だけでなく、保育者としての表現者としてどのようなことを大切にしていきたいか、学びを深めていきたいと考えている。そしてお互いに切磋琢磨し、刺激を受け合っていたと願っている。また、そういった「気づく」ことや「刺激を受け合う」ことの繰り返しの経験が、次はこうしてみようという学生自身のアイデアや意欲につながり、現場に出て保育者となったときにも、本校のミッションである、学び続ける保育者の育成と豊かな感性を持った保育者の育成につながっていくと考えているからである。

V 授業開始時の音への認識

これから学ぼうとする、保育現場での音楽のイメージを質問した。学生への補足説明として、どのように音楽を子どもと楽しみたいと思っているかという言葉を入れた。

回答の多い順である。

- ・ピアノ
- ・楽器あそび
- ・歌をうたう
- ・リトミックやリズムあそび
- ・手あそび
- ・遊戯
- ・ダンス
- ・合奏

以上のような子どもとの具体的な音楽活動を挙げる回答が多かった。

そのほか特筆すべきは、

- ・気持ちよく一日が過ごせるもの

- ・生活習慣を伝えるもの
- ・リラックス効果や気分転換
- ・楽しく笑顔になれるもの
- ・音楽を通して一体感を感じられるもの
- ・言葉のかわりになるもの
- ・仲良くなるきっかけ
- ・心を通わせるもの
- ・保育の環境をよりあげるもの
- ・想像力をはぐくむもの

といった回答が挙げられた。

VI 授業での取り組みとねらい

小松は、著書『みんなでできる音のデザイン』のなかで「現代社会の公空間には『音の選択肢』が少ない」のだと指摘しており、武藤は、著書『子どもの音感受の世界』のなかで、「こどもたちの音感受が無頓着になったというだけのことであって、音を感受する力が、それ自体として衰退しているわけではありません」と述べている。本校に入学してくる学生も同様で、音を音として考える対象や、考える機会が得られてこなかったからだろうと考える。であるならば、授業の中で改めて音に対する気づきを持たせるために、下記のような内容で授業を展開し、グループでの話し合いや発表をすることで、他者への気づきにつなげるように配慮した。

(1) 今日聞いた音で印象に残っている音は何か。そして音とは何だろうか。

このテーマのねらいは、改めて音にスポットをあて考え、音と向き合うことである。

このテーマを出すと、教室が一瞬ざわつく。普段なかなか考える機会がなく、音はいつも自分の身の周りにあふれているもので、気にしていないのだろうか。常に流れ消えてしまうものに対する質問に戸惑ったようである。

回答の記述内容は、物質的な音に対する回答が多く、自然の音を回答した学生は若干名であった。物質的なとは目覚ましの音や、車の騒音などで、快いものというより、不快に感じた

音への回答が目立った。もちろん鳥の鳴き声や風の音などの自然の音を回答した学生もいる。

（２）一枚の紙を持ち、音を立てないように受け渡す。

このテーマのねらいは、耳を澄ます事で集中力が高まり、動きを伴った時に音が出てしまうという事に気づく事である。

紙一枚を手にとり、ゆっくり次の人に紙を渡すが、指先の摩擦音に気づき苦笑しながらワークを楽しんでいた。そのうち、紙の面積を折り曲げて小さくし、持ち方の工夫をするなど、学生同士の活発な意見交換が見られた。

自分が気にしていないだけで、音が鳴っている事に改めて気が付いたようであった。

（３）一枚の紙で何種類の音が出せるか考える。

このテーマのねらいは、身近な素材も音を出せる物になるということに気づき、音の違いを意識して聴く事である。先ほどの（２）のテーマの続きとして活動する。始めは一人で考える時間を設け、その後グループでの話し合いを設けた。やぶく、こする、丸める事も、破き方、こすり方、丸め方によって音が違う事に気づいたグループは、更に手法が広がり、話し合いが活発になっていった。

自分自身では行き詰ってしまう発想も、他者の気づきに触れることで、より多くの種類に気づき合うようになった。

学生のリアクションペーパーには、多くの学生が毎日触れている紙と音の組み合わせというテーマに驚きと発見を持ったようだ。些細な音への気づきが鈍っているのか、余裕が無いのか、忘れてしまっているようだとか、皆で共有する事の楽しさとか、たった一枚の紙にこれだけの時間をかける遊びになる事の発見や、一枚の紙でもこんなにも種類の音が出せるのかに気づいたという記述があった。また、実際にやってみる事での実体験から得られる大切さに結び

付けて考えてくれたこと、音というテーマと一緒に考えアイデアを出し合う事を子どもに置き換えたとき、子ども同士で一緒に笑ったり、共有したり、新しい発見をした喜びを味わうコミュニケーションは子どもの成長において重要であるといった感想に結びつけた事が嬉しかった。また、保育者として考えた時に、このような小さな音への気づきを、小さな発見一つひとつを大切に取り上げられる保育者になりたいと結論づけた学生がいた。

このテーマは、あまりにも身近な紙という素材と音を結び考えた時、学生たちの音に対する意識が少し変わるきっかけとなったようである。

（４）音を描く

このテーマのねらいは、心で感じたことを表す楽しさを認識するとともに、他者の表現に触れる事である。

このテーマを実践する前段階に、音を聴いて頭の中でイメージすることや、手の動きで表現するなどを実践し、聞いた音から何かにつなげる内容を実施している。

この活動では、楽器を見せずに音を鳴らし、イメージした形、色で描くようにした。楽器の種類は、カエルのギロと、トーンタングの２種。他者の作品を見ないように描いてもらい、後で見せ合うようにした。同じ音を聴いても、いろいろな捉え方や表現があることに気づき、他の人の表現を見ることで刺激になっていた。また、同じような色や形で表現した人と、共通点を見つけることも他者の表現を知ることとなり、表現の自由を改めて認識していた。学生のリアクションペーパーからは、聞いた事の無い音は色をイメージする事が難しく感じたことや、音は形の無いものだからこそ、あえて形にする面白さを感じたといった意見がでた。また、出来上がった絵もそうだが、描いている時そのものの時間を大切にしたいといった意見が出された。

これらの授業内容は、R・マリーシェーフアー / 今田匡彦著 音探しの本に紹介されているものを参考にした。

VII 授業終了時の自由記述より

前期授業終了時に初回と同じ質問として、改めて保育の場での音楽に対するイメージを自由記述してもらった。以下学生の記述。

- 保育現場の音や音楽とは、風の音や物が落ちる音、葉っぱを踏む音、食べ物を食べる時の音など生活していくなかでいろいろな音を感じることである。
- 合奏すること、歌うこと、静かに音楽を聴くことだけでなく、子ども自身が自ら関わり、遊びながら音を楽しむことだと思う。
- 朝の挨拶、お弁当、お帰りの挨拶などの保育の中で音楽があるが、その音楽で行動のメリハリにつながっていると思う、子どもの動きと同じなのだと思う。音楽や音を感じることで、協調性、想像力、感受性などが育っていくものだと思う。
- 保育の場での音楽は、自然の中、生活の中に常にあるもので、新鮮に発見しながら感じることでできる大切なもの。
- 音をつくる楽しさを通して、子どもたちに音楽に触れてもらいたいと考えた。音づくりから、想像力や協調性がはぐくまれていくと考えた。
- 大人には何気ない音で聞き逃してしまう音でも、子どもにとっては新鮮であったり興味を持つ対象であったりするので、常に自身の感性を磨いていきたい。
- 保育の中の音楽は、合図や習慣を教えるものの、道具のようなイメージであったが、改めて子どもと一緒に楽しむもの、気づくもの、感じるものだとわかった。
- 子どもと一緒に音楽を楽しむ経験が、子どもの将来の思い出になるもので、豊かな心につながることを改めて感じた。
- 歌や合奏だけでなく、子どもは公園のブラン

コの音、風の音、聞こえてくる音の楽しさや面白さを見つけている事がわかった。どんな小さなことでも共感できるようになりたい。

- 自分自身も、周囲の音に気付けるようになったと思う。
- 音とはイメージすることだと気づいた。風景を連想したり、形をイメージしたり、感情をこめたり、人とのイメージの違いに気づいたり、楽しさにつながる。
- 音への興味関心、楽しいという気持ちを通じてさらに育てていくことが、保育での音楽の役割だと感じた。
- 音楽は人と人をつなげる、一つの手法だとわかった。人の心を開いたり、協調性をはぐくんだりすることができる。
- 一つの音をきっかけに、子ども同士のつながりや周りの物への興味につながり、また新たな気づきや発見を促すことができるもの。皆で合わせることで喜びや達成感を得る経験。
- 楽しくあるべきもので、音楽を通して協力しながら楽しむことが一番であると考えた。またその楽しさの中には、協力や発見、助け合いなど子どもの成長に必要なものがたくさん詰まっていると感じた。
- 環境構成する保育者も、子ども以上に音や音楽の楽しさ、面白さを知り、伝えながら一緒に子どもと楽しめるようにならなければならない。

VIII まとめ

改めて学生の気づきの変化を追ってみると、学生の柔軟さと保育者としてどのように子どもとかかわりたいかまで考えながら取り組んでいたことを再認識した。授業での取り組みを見ると、初めは懐疑的な表情の学生も、次第に自ら音を楽しむ姿が見られた。リアクションペーパーの中で一番反応があった授業テーマは、やはり一枚の紙を使ったグループワークであった事がわかった。改めて音に向き合い、音に意識を向けることで、新しい発見や耳を澄ま

す事の楽しさを感じてくれた意義は大きいと考える。

保育の現場の音環境は決して良いとは言えない。研究によると、実際の保育室では一斉活動が行われていない場合で70～80dB、音楽や活発な遊びが行われているときには、90～100dBに達しているようだ。日常生活で静かだと感じるレベルは45dB、80dB以上で極めてうるさいと感じ、聴覚障害をもたらす限界とされている事を考えるとこの数値はすごい事である。どうしても何かを伝えたい時に、声に対し、さらに大きな声で伝えてしまうのは、普段から聞くことに対し、大人も鈍感になっているからなのだろうか。学生の回答の中に、耳を澄ますとはこんなにも心地よいことなのかという記載があったことも納得できる。特別な音楽活動をしているような人は別として、耳を澄ます事が日常で少ないのだという事を、改めて確認した。

授業開始前には、限定的だった保育現場の音楽へのイメージが、授業の終わりには子どもの発達や育みたい内容にまで広げることが出来た学生が多くいたことがわかった。子どもと一緒に音楽と関わる中で得られる人との関わり、達成感、一体感、相手への気づきなど、子どもの成長においてどれも大切な過程を、音楽の関わりの中にも備えている事に学生自身がきちんと気づき、向き合っていた。

もちろん、音や音楽の活動そのものが子ども自身の豊かな感性をはぐくむことに大きくつながっている事も理解しつつ、音に関わる経験そのものの大切さを感じこのような考えを深めていったのだと思う。

また、音という形がないものをどのように保育の中で展開していくか、自由な発想で取り組んでいきたいという思いも見られた。一番の狙いであった音を感じる心を耕すといったねらいについては、リアクションペーパーの中で、身近な音への再認識に関する記述が出てきたこと、より音に耳を傾ける習慣が出来たことなど、自らの内面への気づきが多く見られた。授

業内容から、普段の生活の中で、改めて身の回りの音に気づき、音と向き合うきっかけとなったことがわかった。

音に対する学生の気づきそのものが、子どもをとりまく音環境に対する保育者の関わり方に深くつながっていくと私自身が改めて考えるきっかけとなった。であるならば、学生の気づきの先をどのように伸ばしていくことが良いのか、実際における指導方法に展開していく今後の課題が見えた。

引用・参考文献

R. マリー・シェーファー / 今田匡彦 1996『音さがしの本リトル・サウンド・エデュケーション』春秋社

厚生労働省編 2008『保育所保育指針解説書』フレーベル館

武藤隆・吉永早苗2016『子どもの音感受の世界ー心の耳を育む音感受教育による保育内容「表現」の探究ー』萌文書林

文部科学省 2008『幼稚園教育要領解説』フレーベル館

【実践研究】

幼児のヒップホップダンス実践に関する検討

田村 知栄子*

An Examination of the Practice of Hip Hop Dance for Pre-school Children. Chieko Tamura Ph.D

本報告では、ヒップホップダンスが幼児教育の現場に導入できるかの検討を目的とした。2012年から、中学校ではヒップホップダンスが導入されてきているが幼児への検討をした報告は少ない。そこで、幼児教育の現場におけるヒップホップダンスの導入のための資料提供としていきたいと考えた。

キーワード：ヒップホップダンス、ダンス教育、幼児教育

1. 緒言

1) 幼児期の運動の重要性

子どもの体力・運動能力の低下が指摘されて久しい。そこには社会環境の変化などにより、屋外での遊び場の確保の難しさ、それに伴うゲーム機を代表とする静的な屋内遊びへの変化に繋がっている。先行研究によれば、3～6歳までの幼児期は運動発達の過程から見ても非常に重要な時期であり、その環境を整えることも重要である（松田、1961）。しかしながら、現代の日本の環境を鑑みると、そのような場を提供することは難しいと言わざるを得ない。

近年、運動と脳の関連性を示す研究が多く報告されている。代表的な運動の効果として、抗不安効果（Raglin and Morgan, 1982）、抗うつ効果（Martinsen, 1990）などが挙げられる。これらの研究は、日常的な運動介入が脳機能の向上への有用性を示唆している。幼児期は、脳の成長に関しても重要な時期である。近年では、こどもの暴力や犯罪が話題にされているが、これらの問題行動と関連する脳の部位が前頭葉である。この領域は青年期までかけて成熟する領域である。したがって、こどもの暴力や犯罪抑制にはこの時期までの教育が意味を持ってくる

（Goyatay, et al., 2004）。最近では、こどもが「キレル」という言い方を多く耳にする。この「キレル」行動に関しても前頭前野の機能を高めていく必要がある（永江、2014）。そこで、幼児の前頭葉の発達と運動プログラムの有用性が示されている（柳澤ら、2001）。本研究でも、運動が幼児の前頭前野でどのような影響があるかを測定する。通常、前頭機能を測定するには、GO/NO-GO 課題（小川、2007）やストループ課題（Hill, 2004）が用いられる。しかしながら、幼児への測定には適さないため、NIRS の測定により前頭前野背外側部の血流増加との関連性がみられる、ビーズを紐に通すという集中課題をおこなっていく（Yanagisawa et al., 2010）。

2) ダンス教育と幼児教育との関連

本稿で運動として着目したのはヒップホップダンスである。学習指導要綱の改訂に伴いダンス授業が必修化となった。その中で、中学校ではヒップホップダンスが導入されるようになった。ヒップホップダンスは、1970年代のアメリカのヒップホップカルチャーの一部として発生し、現在は若者を中心に全世界に波及してい

*越谷保育専門学校非常勤講師

る。日本においても、若者を中心として広まっており一部のヒップホップカルチャーの担い手のみではなく、一般市民にもより身近な存在となりつつある。ヒップホップダンスはバレエなどと比べると、身体的な訓練やそのダンス向きの身体を要することもなく楽しめることが大きな利点であると言える。また、現在のポップミュージックのバックダンスはほとんどがヒップホップダンスであり、より身近な存在であると言える。中学校の学習指導要綱では、「自由に」「リズムに乗る」ことが盛り込まれ、より自主性の高いダンスとして位置づけられていると考える。しかしながら、この分野に関する学術的な研究や資料は豊富な状態とは言い難い。

その中で、先行研究を概観すると、清水ら(2011)は、ストリートダンスのなかでもブレイクに着目した。ダンサーのソロダンスの中でも、即興に着目しその生成過程についてバトルソロダンス形式での違いについて考察している。内山(2007)は、ストリートダンスの技能を使用して大学生を対象に授業実践を行っている。振り付けの模倣を中心として指導をおこなった。その結果、学生は爽快感や達成感を感じるにより、一定の成果を得ていると考察している。また、田中ら(2012)は、ダンスの熟練者と初心者動きの違いを客観的にみるためにモーションキャプチャを使った実験を行っている。また、高田ら(2012)(2013)は、中学校保健体育科における授業実践に基づいてその生徒の学習の成果や、単元前後の運動有能感についての好影響を検証している。

以上のように、対象はあくまでも中学生以上であり、幼児への介入がほとんどみられない。

3) ダンス教育導入の難しさ

海外においてもダンス教育(Dance Education)は、自分自身の表現力を高めるために動きを通しての自分自身の解釈を発達させることに有効であると指摘されている(Griss, 1998; Purcell, 1994; Stinson, 1988)。

このような背景のなかで、幼児へのダンス教育は注目されつつあるが、その実施には大きな課題があるとされている(Koff, 2000)。

その議論の中には、誰がダンス教育をすべきかという主題も含まれている。海外のダンス教育の場面をみても、身体教育に関しての教育を受けたもの(体育教師)によって行われているのが現状である。しかしながら、ダンスは他の身体競技と違い表現芸術という面を持つためダンスの正規教育を受けたものがおこなうことが理想である。とは言え、身体教育に関する知識や実践がなければ教育の現場で指導することは難しい。そこで、保育や幼児教育専攻の学生のなかでも、ヒップホップダンスを嗜んでいるものは少なくない。これからの保育実践者である次世代が自らの特技を活かせることは重要である。

本稿の目的

これまでの先行研究を概観すると、その対象年齢は、小学校の中学生以上であり、幼児期を対象としたものは少ない。幼児期における運動の重要性が指摘されている現在、幼児期における運動介入は緊要の課題であろう。そこで、社会的動向やダンスへの関心が高まる中、幼児期や児童期初期を対象としたヒップホップダンスの実践に関する資料提供を行うことは重要であると考えた。また、ダンス実践と幼児の学習過程の報告は少ない。そこで、本報告では、幼児期へのダンス実践の報告を行うことを目的とする。さらに、どのような場面でダンス実践をおこなうことが効果的であるかを考察していく。

2. 方法

(1) 対象

S県内の私立幼稚園に通う5歳の幼児15名(男子8名、女子7名)を対象とした。実施期間は予備調査および介入期間は2015年8月から11月の間におこなった。

(2) 介入者

専門学校に在籍する幼児教育専攻の学生がおこなった。ヒップホップダンス歴は9年である。また、ダンス指導の経験も有し、幼稚園実習においてもダンス指導をおこなった。また、アシスタントとして同校の2年生が補助した。

ダンス指導にあたっては、ダンス歴8年の幼児教育専攻の学生がおこなった。指導内容は、ヒップホップダンスを幼児用にアレンジしておこなっていった。まず、簡単に体を自由に動かすように指示し、介入者のダンスを模倣していくという指導をおこなった。運動介入前後に集中課題として、ビーズを紐に通す課題を45秒×3回おこない平均値をとった。

3. 結果

(1) ダンス振り付け決定と予備介入

1) ステップムーブの習得難易度設定

ステップ習得活動に関して、習得難易度を設定した。体育専攻および音楽専攻の学生23名に対しておこなった。学生のダンス歴に関しては、ブレイクダンス歴4年を有するもの1名、高校在籍時にダンス部所属の者1名、ヒップホップダンス教室に1年間通っている者が1名いた。その中で、「ダンスをすることが好き」と答えた者は5名、「ダンスはなるべくしたくない」と答えた者は6名いた。

ダンス介入者が、各ステップの手本を示しながら、ポイントとなる動きは口頭で指示していった。ステップがある程度習得できた者には、「よくできている」などの声かけをおこなった。最後には、曲にあわせて習得したステップをいれながらダンスをおこなった。最後に、ダンスの技術に関して習熟度の段階別を設定した。設定の方法として、専門学校生が学習できた割合を算出しA,B,Cの段階でわけた。

ステップ別の習得度に関する結果は表1に示す。

ステップ名	修得できた人数	評価
ダウン	24	A
サイド	24	A
アップ	23	A
ラコステ	20	A
ポップコーン	22	A
ランニングマン	10	B
ハンドウェーブ	7	C
クラブ	6	C

表1 ステップ別の習熟度表

一連のダンス実技のあとに「自分はダンスが上手にできたか？」に関して5段階で解答してもらった。「非常によくできた」が1名、「まあよくできた」が3名、「よくできた」が10名、「あまりできなかった」が8名、「全然できなかった」が0名であった。実際には、ダンス歴と比例して個人差がかなりあるようにみられたが、「ステップは難しく感じたが、曲に合わせると踊れた気がした」などの感想が示すように、曲にあわせて体を動かすこと、間違いを指摘しないことが重要であると考えられた。

2) 曲の選定

以下の基準をもとに選定した。

- ① 1分30秒前後のもの
 - ② ヒップホップダンスのリズムに適しているもの
 - ③ ダンスを前提に作曲されているもの
 - ④ サビの部分がわかりやすいもの
- 以上を考慮し、今回はAyoとした。

3) ステップムーブの導入および振り付け

難易度が高く習得が難しいステップに関しては除外した。しかし、クラブに関しては幼児の方が学習が早いのではないかと議論を踏まえ導入することにした。サビの部分は何度も繰り返してくるため、印象的な振り付けになるよう工夫した。

4) 予備介入

予備介入として、専門学校生26名でおこなった。介入者が本番の介入と同じようにおこなった。その結果、教示の仕方が幼児ではわかりにくいのではないかとの声があがった。この結果

を受け、幼児向けの教示の工夫をおこなった。

5) 教え方および教示の工夫

ステップの習得に関しては、個人差が大きくみられたためどこにつまづきがあるかを考察した。特に、クラブに関してどのように教示していけばよいか工夫をかさねた。その結果、動きを一つ一つ分解すること、ジャンプをしながらおこなうとわかりやすいことが判明した。他の工夫に関しては以下の表2に示す。

	教え方の工夫	教示のしかたの工夫
手を左右に動かす動き		大きくバイバイ。空に虹を描く感じで
アップ		床からの紐を引っ張る感じ
ダウン		空気入れて、空気入れるよ
クラブ	動きを分解しながら教える。 ジャンプをしながら	足の動きは「カエル」さん（ガニ股） と「女の子」（内股）だよと教示する。
スマーフ	動きを分解しながら教える。	歩くポーズみたいにしてね

表2 教え方および教示の工夫

さらに、初対面であることからあいさつは大きな声ではっきりとすることや、通常の体育指導の格好ではなくダンサー的な格好のほうがモチベーションがあがるのではないかとの意見があった。最初に見せるお手本は、モチベーション向上のきっかけとなることから、しっかりと見せるようにするなどの工夫の仕方があがった。

(2) 本介入

本介入は以下の流れでおこなった。全体として、60分でおこなえるように試みた。

- ① 集中課題 45秒×3
- ② あいさつ（1分）
- ③ 学生によるお手本（1分）
- ④ 動きの習得
- ⑤ 練習
- ⑥ 本番
- ⑦ 集中課題
- ⑧ インタビュー（どこが難しかったか、楽しかったか）

(3) 分析方法

分析方法は集中課題の変化およびVTRによって検証した。

実施の様子（写真）



3. 結果

1) 集中課題の結果

集中課題は介入前後におこなった。ビーズの紐通しを各3回おこないその平均値をWilcoxonの符号付き検定で統計処理をおこなった。その結果、介入後においては紐に通すビーズの数が有意にあがるという結果が得られた（ $z=-2.03$, $p=.04$ ）。

2) 介入経過について

介入時間は自己紹介から始め、途中の休憩をはさみ30分ほどで終了した。こども達の反応や変化に焦点をあわせて分析した結果、5段階に分けられることができた。

まず、第1段階の関心期である。最初に介入者やアシスタントの自己紹介がありお手本のダンスを見せた。音楽が流れると、普段聴きなれないせいか、不思議そうな表情を浮かべるこどもがいた。介入者がダンスのお手本を見せると、「かっこいい」や「踊りたい」などの肯定的な声があがった。一方で、ダウンのステップなどでは笑いがおきた。「はやい」、「ただバイバイしてるだけだよ」などの声もあがった。

次に第2段階として練習期があった。この段階では、各ステップの動きの練習をおこなっていった。ステップの説明をする際には、動きのイメージがつくような声がけを積極的におこ

なった。介入者の模倣を一生懸命する姿がみられた。周囲の動きや自分の動きを何度も確認していた。また、「すごく早い。」との言動がみられたため、テンポを遅くした。その結果、前後の動きやリズムなどは容易に模倣できているようにみられた。音楽を流して、合わせるとほぼ全員が動きをマスターしていた。

図2 第2段階の様子



第3段階として葛藤期があらわれた。難しいステップになるとキョロキョロする子や動きが止まってしまう子がみられた。活動量は、前段階に比較すると格段に減少している。アシスタントの補助や声かけなどを積極的におこなっていった。子供達から「お水飲みたい」や「休みたい」などの声があがり、休憩をとった。

次に、第4段階として倦怠期が出現した。休憩後に再開しようと試みたが、まったくまとまらない状態になった。介入者やアシスタントが「ダンスをすると元気になるよ」などの声かけをしても、自分たちの好きなように動きだした。

そこで第5段階として転換期があらわれた。こどもたちから「この踊り（テレビで目にする動き）をやりたい」などの積極的なリクエストがでるようになった。そこで、急遽こどもたちのリクエストをいれ、当初の振り付け以外の振り付けを即興でおこなうことになった。こどもたちは、自ら踊るようになり、また笑い声などが頻繁にでるようになった。

最後の段階として仕上げの段階となった。曲を通して、最初から最後まで踊った。この頃に

は、曲のリズムにも慣れ、自分らしさが出てきた。最後には、「楽しかった」などの感想もみられ、介入者やアシスタントに抱きつくこどもの姿もみられた。

4. 考察

本報告は幼児を対象にヒップホップダンスの実践を通じて、幼児への新しいダンス教育の手がかりを検討することを目的として行われた。

予備介入を踏まえながら、ダンスプログラムを構築したが本介入ではそのプログラムがすべて実施できない結果となった。そこで、幼児向けのヒップホップダンス導入のための考察をおこなっていきたい。

①曲の選定について

今回は、ヒップホップらしさということで曲を選定した。しかしながら、幼児が普段聴いているような音楽とは違うためリズムに乗り切れなかったことが考えられる。普段から聴いているようなアニメの曲などを用いることが必要かと思われた。

②動機づけをおこなうこと

今回の介入では、目標設定があいまいであった。時間内での達成目標などがあることが望ましいと考える。

③幼児がすぐに出来る動作の導入

今回は、純粹にステップとステップを繋げていくという振り付けをおこなった。しかしながら、今回の結果からステップとステップの間には簡単な運動動作（走る、ジャンプするなど）を入れていくことがよいと考えた。ダンスをおこなう者にとって、難しいステップを習得することは達成感があるが、こどもも同じ感覚でないことが本介入から示唆された。こどもにとってのダンスとは、気持ちの表現であり、友人とのコミュニケーション手段であることも確認できた。

④ダンスをおこなうタイミング

集中課題では、比較検討群がなかったが幼児の集中力が伸びたと考えられる。そこで、集中

して欲しい保育内容の前におこなうとよいであろう。

⑤こども達の主体性を重視

ただ教えていくだけではなく、こども達がどのような動きをしたいかを随時取り入れていくことが重要であると考えます。本介入において、こども達のリクエストを取り入れた結果、活気が再び取り戻せた。こども達が飽きないためにも、彼らの趣向を取り入れていくことは重要であろう。また、振り付けを考えるということでこども達の創造性も養えることが期待できる。さらに、教師や他のこども達とのコミュニケーションにもなる。

⑥ダンス教師の素質

本介入では、幼児教育を専攻している学生であり、またアマチュアでダンサーとしての活動もある者がおこなった。つまり、幼児体育に関しての知識もありかつダンスの実践もおこなっている介入者であった。本介入からも、両方の視点がないと実践は難しいと考えた。お手本となる動きは、観察学習になるためより完璧な動きが望ましい。特に、幼児は語彙力が未発達なため、この観察学習が重要である。しかしながら、幼児体育に関して知識がないと、こども達に無理な動きをさせてしまう危険をはらんでいる。以上のことより、幼児へのダンス教育の実践者は幼児教育の知識があり且つダンスを実践している者である必要がある。

段階	内容	試み	こども達の動き・反応
関心期	介入者の自己紹介をおこなう。BGMを流し、デモンストレーションをおこなう。	「〇〇先生って呼んでね。」など自己紹介をハキハキと行う。「ダンスをならっている子はいかな？」などの現状の把握。	興味・関心を抱く。とまどう子も。ヒップホップ独特のステップでは笑いも。「すごい」「踊りたい」「はやい」「ただバイバイしてるだけだね」など
練習期	振り付けをステップに分けながら教示していく。	「重いものを床から持ち上げる感じで。」テンポが早く、ついていけない様子なためテンポを遅らせた。	意欲を出す子、メチャクチャの振り付けで踊る子がいる。「できた」「ちょーむずかしい」「なんでこんなに早いの」
葛藤期	ステップを組み合わせた動きなどを教える。	アシスタントから「がんばって」「かっこいいな」などの声かけを積極的におこなった。休憩をはさむことを決断。	キョロキョロしだす子が現れる。動きが止まる子も。座り出す子も出てくる。「お水飲みたい」「休みたい」などの声が出る。
倦怠期	引き続き動きを教える。	「ダンスって体にいいんだよ」「体にいっぱい筋肉つくよ。」など動機付けとなる言葉かけをおこなう。	休憩の延長線上な雰囲気。明らかに先生に注目しなくなる。「まだやるの?」「もっとお休みする」
転換期	こども達の主体性にまかせる。	こども達からのリクエストを訊く。リクエストにあわせて実践する。	こども達から踊りたいダンスについて言及がある。「ナカタの踊りやってー」「ランニングマンだったらやりたいなー」お手本を見せると「すごい」「かっこいい」「それ、やりたい」と真似し始める
仕上り期	全体を通して踊る。	リクエストのステップもいれながら、曲に合わせて踊る。	全員が曲に合わせて踊った。約1名が自分なりの振り付けで踊っていたが、他はお手本と同じ動きをほぼ再現出来ていた。終了後は、先生にハグする子やハイタッチをする子がみられた。

表3 発展経過に関する表

まとめ

本報告では幼児へのヒップホップダンスを試み、ダンス教育のあり方を考察していくことを目的とした。結果として、ダンスを習得していくには過程があることなどが観察された。また、ダンスをすることによって集中力が増すことも確認できた。ダンスを通して、表現性なども育まれると考えられた。しかしながら、幼児にダンスを楽しく教えるためには指導者の素質やプログラムの内容が重要であることが示唆された。

系統立てたダンスプログラムの開発が求められる。

謝辞

本研究に携わっていただいた全ての方に感謝申し上げます。

特に、介入を試みてくれた黒川真早騎くん、連絡等を積極的におこなってくれた小林薫くん、快くアシスタントを引き受けてくれた鈴木澄人くんに多大な感謝を申し上げます。さらに予備介入に参加してくれた皆様には心より感謝いたします。

引用・参考文献

- Gallahue, D. L. Understanding motor development in children, 210 - 213, John Wiley & Sons, Inc. 1982.
- Griss, S. (1998). Minds in motion: A kinesthetic approach to teaching elementary curriculum. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gardner, H. (1983). Frames of mind. New York Basic Books.
- Jacobs, H. H. (Ed.). (1989). Interdisciplinary curriculum: Design and implementation. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Koff, S. R. (2000). Toward a definition of dance education- Childhood Education, Taylor & Francis

- 前橋明. (2001). 子どもの心とからだの異変とその対策について, 幼児健康教育研究10 (1)
- 松田岩男. (1961). 幼児の運動能力の発達に関する研究. 東京教育大学体育学部紀要, 1 : 38 - 53 .
- 永江誠司. (2014). 子どもの社会脳研究 (2) 福岡教育大学紀要, 第63号, 第4分冊, 53-71.
- Purcell, T. M. (1994). Teaching children dance. Champaign, IL: Human Kinetics.
- 内山須美子, 松尾健太, 奥山美希. (2013). ダンス学習の動機づけに関するテキストマイニング分析—中学生の「現代的なリズムのダンス」の授業を事例として—. 白鷗大学教育学部論集 : 7 (1) : 71-108
- 内山須美子. (2007). ストリートダンスの授業構成に関する研究. 白鷗大学論集 : 21 (2) : 265-2
- 清水大地. (2011). ストリートダンスにおける即興的創造過程. 認知科学 : 19 (2) : 240-243
- Stinson, S. (1988). Dance for young children. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
- 杉浦大介. (2011). 小学生のためのカッコーワイイなりきりダンス 〈Vol.2〉 ヒップホップダンス編—目標8時間!!—. 民衆社 : 東京
- 高田康史, 松尾千秋. (2013). 現代的なリズムのダンスの授業の学習内容に関する検討—中学生のステップ習得成果に焦点づけて—. 舞踊教育学研究 (日本教育大学協会全国保健体育・保健研究部門舞踊研究会), 15 : 13-22
- 高田康史, 松尾千秋. (2012). ステップ習得を含む現代的なリズムのダンスの授業が生徒の運動有能感へ及ぼす影響. 舞踊教育学研究 (日本教育大学協会全国保健体育・保健研究部門舞踊研究会), 14 : 3-13
- 田中祐典, 齊藤剛. (2013). モーションキャプチャを用いたダンス上達支援システムの開発. 全国公演論文集 (1) : 225-227
- 柳澤秋孝, 寺沢宏次, 篠原菊紀, 根元賢一. (2001). 保育援助における運動が幼児の脳活動に及ぼす効果の検討、児童の心と体

- 学術調査, 3. 21,
柳澤秋孝. (2003) .脳科学と子どもと社会. 教育
情報EXPRESS 7号:4-8
Zakkai, J. D. (1997). Dance as a way of
knowing in education . Childhood
Education, 67, 12-17.

【論文】

少子社会の学童保育 PART1 ～共働きの就労支援に関する一考察～ 東海林 礼子*

After-school care for school children in declining birthrate society ～ A study on employment support for dual workers family ～ SHOUJI Ayako

【要旨】

超超高齢社会となり、“一億総活躍”のスローガンならびに配偶者控除の対象拡大により、ますます労働市場に母親たちは引き込まれていく可能性が高い。「子どもの絶対数」が減少の一途を辿っていることを理由に、多くの行政機関は、新たな施設づくりや資金投入を手控えている。しかしながらここ数年来、学童保育を希望する家庭が増えているのは、少子社会であるからこそ、今の家族の規模では果たせない家庭の生活機能に保育がなってしまうからこそ支援を必要としているのである。より一層の少子化を招かないためにも、共働き家庭の現状に寄り添った地域ぐるみの資源開発が、子どもたちの将来のために必要である。地域に守られた経験を持つ子どもだからこそ、これからの新しい社会ビジョンを培えるはずである。

キーワード：少子社会、児童福祉法、共働き家庭、放課後児童クラブ、保育機能の社会化

0. はじめに

本稿では、保育所と並び「待機児童」「指導員不足」に揺れる学童保育について取り上げる。子供の絶対数が減少し、これ以上の施設づくりや資金投入を見合わせる行政機関が多い。しかしながら少子社会であるからこそ、保育所も学童保育も確保すべき社会資源である。ここでは、東京都のベッドタウンとも言われる埼玉県ならびに草加市を例に挙げ、行政データが物語る事実と父母のあゆみから説明をしたい。

1. 共働き家庭と学童保育

1) 「学童保育」とは

働く親の合言葉である「学童保育」とは、児童福祉法第6条の3第2項の「放課後健全育成事業」に規定される「放課後児童クラブ」ⁱ 1) である。そのニーズは高く、親たち自身の手で立ち上げられ、ようやくにして1998(平成8)

年に法的根拠を得た貴重な社会資源である。しかし現在でも全国津々浦々、保育士同様、その担い手である放課後児童支援員が不足し、施設整備も追いつかないほどの福祉ニーズを抱える事業である。

2) 「学童保育」の誕生

戦後の向都離村が神武景気ⁱⁱに拍車をかけたかのように、経済の高度成長がたくさんの若者を都市に引き寄せた。都市近郊への大幅な人口移動が宅地開発をも進ませ、多くの核家族がつくられた。また家業を継がない家庭に家電の三種の神器ⁱⁱⁱが発売され、家事労働が軽減し、日本国憲法で漸く参政権ならびに市民権を得た女性たちは、家族規模を縮小して立ち向かわなければならない次世代の養育資金^{iv}や今後の生活費のため、より安定した豊かさを追い求めて、家庭外で雇用者として就労し始めた。こうした急激な都市化に追いつけないまま出生数が

*越谷保育専門学校非常勤講師（東京大学文学部学術支援専門職員）

増加^vしたことで、児童福祉法規定の「保育所」が不足し、働く親にとっては切実な生活問題として、全国各地で「保育所つくり運動」^{vi}が起こされた。そうしたつくり運動を経た母親たちは学齢を迎える子どもに関して再び試練に苛まれた。それが「小1の壁」^{vii}であった。

3) 保育所はつくられても

「保育所」が子どもの育成環境として、法的な位置づけを児童福祉法^{viii}に定められるのに対し、学童保育はその根拠がない。保育所つくりでさえ、共働きの両親たちの努力は困難を極めたのに、より巨大なバリアに立ち向かうこととなる。この動きは徐々に全国で大きな声になっていく。

ここで埼玉県を例に挙げて紹介すると、1972(昭和47)年8月に行われた「埼玉県母親大会」の保育所の分科会で、上福岡市で立ち上げられていた学童保育に関する質問が相次いだ。これを受けて同年9月に京都で行われた「第7回学童保育全国研究集会」に参加した親たちは、「なんとかやんなきゃなんないね。だれかがやんなきゃなんないね。2」¹と「埼玉県学童保育連絡協議会」の模索が始められた。しかし実情は待ってはくれず、すぐにでも行動に移さなければならぬと、当時の県知事に陳情書を提出、同県議会には請願署名を1か月で2531筆集め提出し、また県議会全党派にも陳情した結果、補助金(埼玉県学童保育事業助成金)を獲得できる(予算化)までに至った。²「施策の改善に励まされながら、それぞれの地域において、父母会を母体に連絡協議会をつくり(現在42地域連協)、市町村に対して施策実現・改善を働きかけ^{xi}」参考文献)ていくことになった。

「1.57」「1.26」ショック以降も法制化に向けて、各年代の親たちは、父母会活動を通して「親の生の声」を“手作り”で訴え続けてきた。その結果、現在に至っては、子ども・子育て支援制度のもと、「放課後児童クラブ運営指針」「埼玉県子育て応援行動計画」「埼玉県放課後児童

クラブガイドライン」が策定され、放課後児童支援員認定資格研修も始められている。

4) 国が必要性を認めたのは

平成時代に入るまで、国は「児童館など、すべての児童を対象とした施設があれば、共働き家庭などの子どもの放課後の生活を保障するための特別な施設・事業は必要ない」(厚生省の見解)として、学童保育の必要性を認めてこなかった。しかし、出生児数ならびに合計特殊出生率の継続的な低下による終わりのない少子化への対策として1991(平成3)年「放課後児童対策事業」を創設し、1998(平成8)年「児童福祉法」を改正し、学童保育を第2種社会福祉事業と位置づけた。

1971(昭和46)年からの3年間、第二次ベビーブームと言われ、合計特殊出生率が「2.14」、出生児数209万人がであった頃に、その産声をあげた学童保育であるが、1989(平成元)年の「1.57ショック」、2005(平成17)年の「1.26」となり、2013(平成25)年には出生数が102万9800人と半数にも至らぬ少子時代を迎え、問題の所在が変容することとなる。子どもの絶対数が半減することが、将来人口の縮小を物語るだけでなく、既存の社会保障システムを果たして維持していけるのか、大いなる課題であることは言うまでもない。また、その課題は適正さを欠く学童保育事情のままで、更なる少子化をくい止められるのか。そして「一億総活躍」をスローガンとするのであれば、働く女性の支援がより一層深刻な問題^{xiii}を巻き起こしている。

埼玉県学童保育連絡協議会は「学童保育の大規模解消、指導員の処遇改善を求める陳情書^{xiv}」を埼玉県知事に、そして「子どものための予算を大幅に増やし安心できる保育・学童保育の実現を求める請願書^{xv}」を衆・参議員両議長に提出した。ここ10年、待機児童が増加し、適正規模が質的・量的両側面で確保されず、入室希望は少子であるにも関わらず、増加の一途を辿る現状を何とか打破できないかという各市町村の親たちの切実な声を伝えるべく、署名活

グラフ1 雇用者率の推移（全国・埼玉）

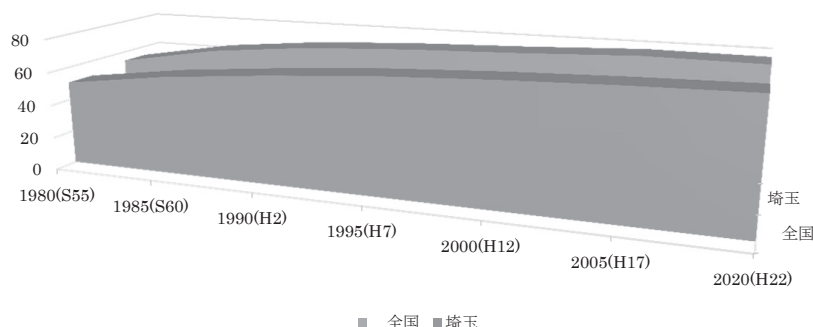


表1 雇用者率の推移（グラフI再掲）

	全国	埼玉
1980(S55)年	50.69648	54.18856
1985(S60)年	58.85081	64.77017
1990(H2)年	64.42068	70.75776
1995(H7)年	68.83409	73.82076
2000(H12)年	71.61383	75.8032
2005(H17)年	73.51057	78.42531
2020(H22)年	74.72654	78.06143

表2 就業者指数の推移（全国・埼玉県）

	埼玉県	全国
1980(S55)年	1	1
1985(S60)年	1.19962991	1.070973685
1990(H2)年	1.35426144	1.120381215
1995(H7)年	1.42529189	1.131239517
2000(H12)年	1.42725979	1.103133177
2005(H17)年	1.45588131	1.094266399
2020(H22)年	1.45637328	1.064244766

動に至ったのである。これは埼玉県のみならず、全国の市町村の共働き家庭が悲鳴をあげ、都道府県レベルでの運動が起こされているのである。

次章でその共働き家庭及び学童保育の現状を非公開資料も含め検証する。

2. 共働き家庭に今何が起きているのか

1) 放課後児童クラブ入室要件

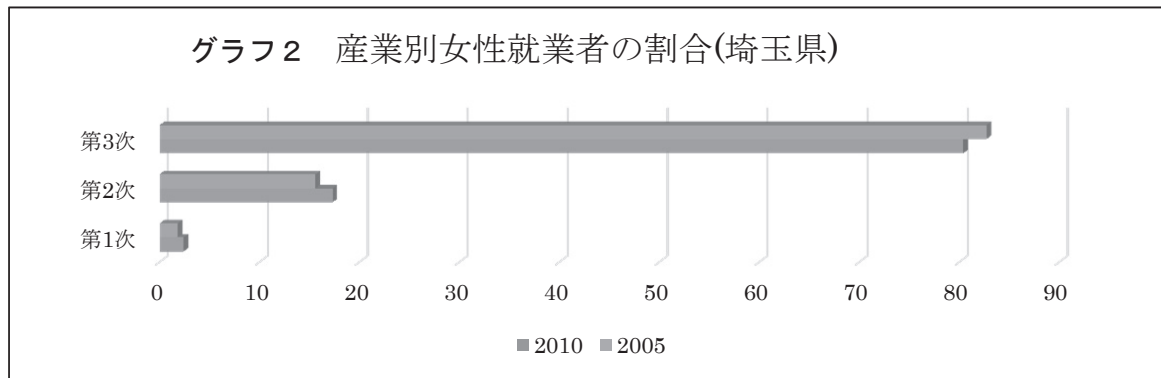
埼玉県草加市では次のようにその「入室要件」^{xvi}を示している。「草加市内の小学校に就学または市内在住の児童で、保護者及び同居の方が就労等により放課後の保育が困難であり、週2日以上児童クラブを利用する必要がある児童」を対象^{xvii}とし、「保育ができない理由について」は、「就労している方」の場合、「午後3時以降の帰宅、1日6時間以上（休憩時間を含む拘束時間）かつ日曜日を除き、おおむね週4日以上以上の就労をしている方^{xix}」としている。また「就労を予定している方」については、「入室希望月までに就労している方と同等の要件を

満たす就労を開始する方」として、実際に就労できなければ、新年度を迎えての入室はできず、年度途中での申請では、子どもが入室後1か月の間に就労しないと退室しなければならないシステムとなっている。

入室できない子どもたちは“鍵っ子”となるか、親が就労を断念しなければならなくなる。また一度退室や待機になった子で放課後遊び友だちのできた子は自分の意思で戻らない子もあれば、「俺たちを裏切ってまで学童に行くのか」と迫られて断念するする子もあり、いろいろなかたちで地域に学童保育のニーズが潜在させられてしまうことも多い。

2) 親たちはどのように働いてきたのか

昭和20年代前半では第1次産業に従事する家庭が多く、全国で伝統社会が継続していた。それが好景気を何度か迎えるうちに、世襲されてきた家業から離れて家族規模を縮小させて暮らす家庭が、昭和40年代に都市近郊で多くみ出された。埼玉県草加市（東京都足立区隣接）でも1963（昭和38）年から転入者が1年間に



2万人を超え、定着する者が1万人を超えるなど、1974(昭和49)年までの10年間に多くの人々が移り住んできた^{xx} ^{xxi}。昭和50年代では1000～2000の4桁、昭和60年代の3桁、平成に至っては2桁3桁の減少すら珍しくない。

それではどのような働き方をする親が多かったのであろうか。1980(昭和55)年からの就業者比率(表1)を見ると、埼玉県は全国平均と比較して右肩上がりに共働き家庭が増えているのが分かる。しかも1.5倍に届く勢いとなっている。そして夫も雇用者で妻も雇用者の家庭の割合を見ると全国平均を上回り、平成の現在に至るまで増加し続けてきている(グラフ1)。東京都という正に大都市に隣接する県であるだけでなく、特に草加市では、ここ5～6年では、第1次産業に従事していた第1世代や移植者が高齢となり、跡継ぎがないか相続の関連で、田畑が売却されるケースも出てきた。それが宅地化され、そこにローンを組んだ若年共働き夫妻が転入してくるなど、バス路線や鉄道の開通も後押しし、さながら新興の住宅街を思わせる建設ラッシュにみえるほどであった。しかしながら、死亡者数が1980(昭和50)代の3倍強となったことが人口動態に歯止めをかけていて表だった人口移動には統計データ上は把握しにくい。

また産業別女性就業者の割合を見ると、2005(平成17)年では第3次産業がすでに8割の従事者であり、2010(平成22)年には3%近く増加しているのと対照的に、第1次産業は

表3 産業別女性就業者の割合(グラフ2再掲)

産業別割合 (%)	2005	2010
女	100.0	100.0
第1次産業	2.4	1.8
A 農業, 林業	2.3	1.6
B 漁業	0.0	0.0
第2次産業	17.3	15.6
C 鉱業, 採石業, 砂利採取業	0.0	0.0
D 建設業	2.9	2.6
E 製造業	13.9	11.8
第3次産業	80.4	82.7
F 電気・ガス・熱供給・水道業	0.1	0.1
G 情報通信業	2.2	2.2
H 運輸業, 郵便業	3.6	3.8
I 卸売業, 小売業	21.3	20.2
J 金融業, 保険業	3.8	3.9
K 不動産業, 物品賃貸業	1.9	1.9
L 学術研究, 専門・技術サービス業	2.6	2.6
M 宿泊業, 飲食サービス業	7.7	7.5
N 生活関連サービス業, 娯楽業	5.3	5.2
O 教育, 学習支援業	5.6	5.6
P 医療, 福祉	13.6	15.7
Q 複合サービス事業	0.8	0.4
R サービス業(他に分類されないもの) ⁴⁾	7.7	5.3
S 公務(他に分類されるものを除く)	2.2	2.1
T 分類不能の産業	2.6	7.2

表 4 入室児童数の推移

	合計	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年	1 ～ 3 年	4 ～ 6 年
2007	1498	422	426	346	177	89	38	1194	304
2008	1514	456	390	350	209	72	37	1196	318
2009	1502	419	423	328	199	97	36	1170	332
2010	1534	458	389	346	195	97	49	1193	341
2011	1476	400	391	320	207	118	42	1111	367
2012	1475	454	342	313	217	87	62	1109	366
2013	1561	459	413	307	220	113	49	1179	382
2014	1590	463	432	356	193	92	54	1251	339
2015	1738	572	455	389	210	76	36	1438	322
2016	1833	556	541	416	214	73	33	1513	320

表 5 入室希望児童数の推移

	合計	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年	1 ～ 3 年	4 ～ 6 年
2007	1571	429	430	350	180	134	48	1209	362
2008	1629	464	393	353	232	107	80	1210	419
2009	1570	424	425	329	214	128	50	1178	392
2010	1559	461	391	347	198	107	55	1199	360
2011	1496	400	391	320	207	129	49	1111	385
2012	1489	454	342	313	227	91	62	1109	380
2013	1590	459	413	307	228	129	54	1179	411
2014	1628	463	432	356	208	110	59	1251	377
2015	1827	572	455	389	244	115	52	1416	411
2016	1970	556	541	416	284	120	53	1513	457

表 6 待機児童数の推移

	合計	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年	1 ～ 3 年	4 ～ 6 年
2007	73	7	4	4	3	45	10	15	58
2008	115	8	3	3	23	35	43	14	101
2009	68	5	2	1	15	31	14	8	60
2010	25	3	2	1	3	10	6	6	19
2011	18	0	0	0	0	11	7	0	18
2012	14	0	0	0	10	4	0	0	14
2013	29	0	0	0	8	16	5	0	29
2014	38	0	0	0	15	18	5	0	38
2015	89	0	0	0	34	39	16	0	89
2016	137	0	0	0	70	47	20	0	137

[資料出所] 埼玉県草加市子ども育成課非公開資料

2.4%から1.8%に減少し、第2次産業も2%近く減少している。産業全体で見ると、1位が「卸売業・小売業」が20%程度で、2位が「医療、福祉」で2010(平成22)年には15%になっており、次いで3位が「製造業」となっている。

1位の「卸売・小売業」と3位の「製造業」に関しては、未熟練でも稼働しやすい職域であり、最低賃金に近い雇われ方をすることが多い産業である。配偶者控除が拡大される現在、今以上に時間を延長して収入を増やそうとする母親が増える可能性があり、家庭の保育機能を支えきれない現実が見えてくる。また2位の「医療、福祉」に関しては、3交代制の勤務シフトの上に、いよいよ高齢者が増加し、2048(平成60)年には人口の2.5人に1人が高齢者という時代が、あと32年後にやってくる。この現場で働く親たちの労働条件がダイレクトに子どもの育成、すなわち家庭の保育機能の遂行に関わり、果たせないとすれば職場を諦めるか、子どもを諦めるかの選択が、母親だけでなく、父親の職場・職業選択にも、または配偶者選択にも、現状以上にシビアに迫ってくるはずである。今年生まれた子どもたちがちょうど結婚・出産適齢期を迎える頃なのである。

3) 高まる就労支援への期待と現実

埼玉県草加市の学童希望者の推移を見ると(表4～6、グラフ3～4)、草加市の小学校全児童数が減少傾向にあるにも係わらず、入室数は200人を超す増員となっており、希望数に至っては、300近くもの増員が2015(平成27)年までの5年間に急激に増えている。図2を見ると、2012(平成24)年を境に、希望を出しても入室できる確率が階段をひとつずつ降りるかの如く低くなってきていることが分かる。また待機児童数もここ5年で7.6倍(表6 2011年と2016年比較)となり、高学年が低学年時に入室していた設備やマンパワーでは到底間に合わないのが常態化している。

それでは草加市は何もしないでいるのかとい

うと、そうではなかった。2012(平成24)年に指定管理者制度を用いて市が運営主体となっている学童保育所について30名ほどの待機児童が出た際に、これまで他市区町村では行われてこなかった待機児向けの「夏季保育」を、同時期に待機児童を出した民間学童についても急遽開催、そして翌年は「春季保育」「夏季保育」、3年目には「年間保育」へと、当時の子ども未来部子育て支援課の措置で展開してきた。但し、その内容は賛否両論、親たちの意向がすべて汲み取られた結果と言えるかというところ「No」とする声も多い。実際、2月下旬に待機が確定したため、シフト表を職場に出せず、失職した親も出た。

また学童保育の「質」という観点からすると、同じ施設設備内では無論「高学年保育」はできないため、別所となると予算の関連からも、結果的に公共施設を利用せざるを得ず、指定管理の待機児学童は、築数十年の児童館等で行うほかなかった。これに関して、当時この学童の会長を務めていた筆者が実際に耳にしたことであるが、学童っ子ではない子どもから「学童の子どもたちがここに来たから、俺たちの居場所が少なくなった」と言われたときに、初めてこの一件が地域の子どもの環境のあり方そのものにも大きな影響を及ぼすことに気づかされた。

そして指導員については、低学年の学童本体の指導員団体(NPO法人)が指導員不足で、人員配置が叶わず、草加市シルバー人材センターの協力を得て、現在に至っている。しかし、ここで考えておかなければならないのが、何かあった場合の公的な労災保険の適用がなされないなど、あともう一步、国が都道府県や市町村の現状に介入して、“支え手の支え”を手助けしてもらえないか、正に心痛むばかりである。

3. 父母の課題だけではなく、次社会を

1) 明らかに社会のリスクとの指摘が・・・

2014(平成26)年8月20日の読売新聞東京版朝刊(OECD統計とEU統計局のデータを引用

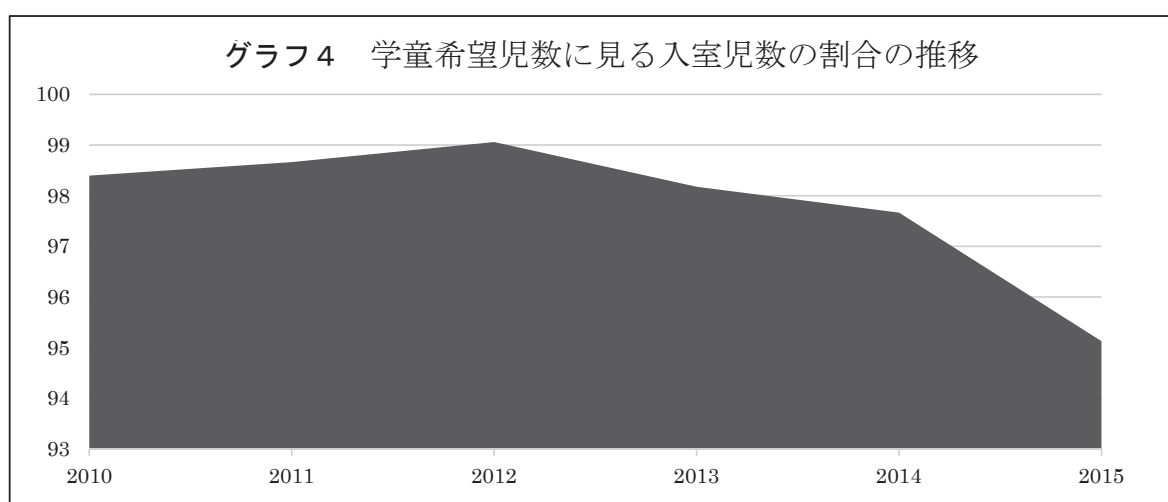
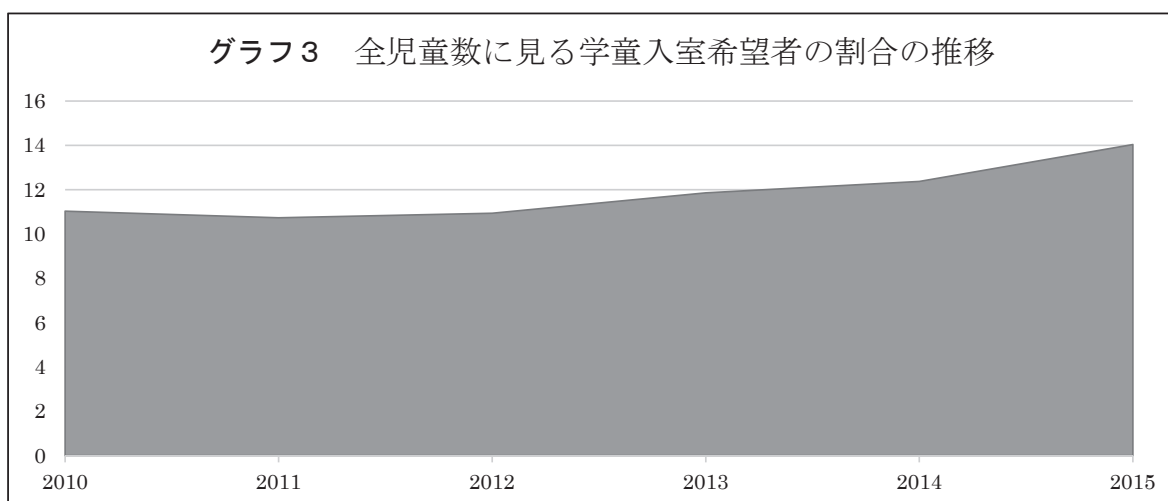


表7 学童希望者の割合の推移

	入室数	希望数	全児童数	待機児数
2010	1534	1559	14137	25
2011	1476	1496	13944	18
2012	1475	1489	13618	14
2013	1561	1590	13412	29
2014	1590	1628	13161	38
2015	1738	1827	13015	89

[資料出所] ①埼玉県草加市子ども育成課非公開資料

②「Gaccom 学校教育情報サイト」 <http://www.gaccom.jp/schools-9742/students>.

した分析)によると、フランスとドイツで少子化対策の明暗が分かれているという。フランスでは母親の職場復帰が加速し、合計特殊出生率が2.01で、「3歳児神話」を貫くドイツでは保育所不足も深刻で、合計特殊出生率が1.38で伸び悩んでいる。40年以内に人口規模が逆転するという。

フランスでは20～59歳のうち、専業主婦の割合が20年で10%減少し、こうした就労率＝託児率を高くできた国は出生率も高めてこられたという。

また「労働力生産性の成長をもたらす(財政余裕を増やす)対策のうち、「(高齢化を抑制するために)出生率を高める」という社会現象についての分析によると、仮設3種「①児童手当支出が増える」「②産休育休が増える」「③保育サービス支出が増えると」翌年出生率が上がるという設定に対し、①②は解析結果として非有意であり、他方③「保育サービス」はすべてのモデルで有意、相関があると述べ、「保育サービスの拡充」を支持する見解となっている。

それからOECD 32か国1980～2009年のデータを分析した岩田正美氏は、「保育サービスをGDP比で1%ポイントを増やすと、合計特殊出生率が0.5%上昇する」「公的教育費を増やすと、合計特殊出生率が上昇する」「児童手当には合計特殊出生率に対する効果がない」としている。

そして女性の就労に関しては、「保育サービス(就学前教育を含む)への公的支出」が増えると、フルタイム女性労働力参加率が上がる(保育サービスが充実するとフルタイムで働きやすくなる)。としている。

同分析によると、日本では「子育て世帯における核家族比率」がまだ増加している途中にあり、特に2000年代に「子育て世帯に占める核家族の比率」は、7割から8割へと顕著に増えたと記している。[引用8]]

2) 共働き家庭の目の前にあること・・・

埼玉県草加市の父母が集まり検討しているの

が、質・量共に条例等に当てはまる「適正規模」であるかどうかである。

まず「量」の問題は、「待機児」である。全くなかったり、別県ではあくまでも商品契約方式で高額のコストも次さないのが学童保育である所もあるが、草加市はつくり運動を経て、父母の動きから21小学校の統一運営が目指された。公立・指定管理・民営とその運営形態が3種のなかで、保育料の同額化が急がれてきたが、今後はより一層担当課がシルバー人材センター対応の学童を含め「児童の安全確保」「施設整備」「マンパワー配置」に余談なく対処することになる。

そして「質」の問題は、児童福祉法ならびに子ども・子育て支援法以下の制度・施策によると、希望があれば6年生までの子どもの正規及び本体学童への入室は許されているが、待機児童がでる学童では4年生以上が待機となり、業務主体が異なるため①統一的な業務が果たせない、②子どもや親同士の交流が図れないなどの問題をはらんでいる。

また、「指導員不足」に関しては、正に保育の質を突き付けられる。獨協大学で行われた全国学童保育連絡協議会研修大会(2012)で話された指導員談(指定管理分科会)で、若い男性指導員が新任の頃、喧嘩をしていた子どもたちに指導をすると、「どうせお前もすぐやめていくんだろ！お前らの話を聴くわけがない!!」と言われ、確かにそうであると口を閉ざすほかないところを無理して指導したことから、心の疲弊を感じたとの報告もあった。それだけではなく、「学童保育が商品化していませんか？」という発言もあり、親にその日あったことを企業が伝えない、それから他企業に自社の保育を伝えてはならないなど、保育内容に関わる危機も話された。

そして、厚生労働省職業安定局しらべによると、潜在保育士が就労を希望しない主な理由として「賃金が希望と合わない」が50%弱で大きい課題となる。市関連の保育関係者から聴く

と、「定員越え」は施設規模の問題ではなく、雇用される専門職数によることもある。このような現実である。

4. おわりに

折しも配偶者控除の「103万円」の壁が「150万円」に引き上げられた。埼玉県草加市の場合、最低賃金が890円とされているが、これを入室要件でいう1日6時間、週4日働いた場合、102万5280円と配偶者控除の対象を考慮したものとなっていた。しかしそれが改められた今、果たして親や子どもたちはどのような生活の選択を迫られることになるか。「教育格差は経済格差」と報道番組でも口々に言われたが、子育て世代は正に格闘の連続である。このまま最低賃金が据え置きである期間は、母親も子育てや睡眠時間を削り、労働時間に当てようとする可能性が高い。そうなれば学童保育への期待と現実とは、より深刻なものとなる。

その課題とは、待機児童解消のための施設整備、そして“保育の質”に係わる指導員の処遇をめぐる人員確保についてである。社会福祉事業としてのアドミニストレーションをいかに進めていけるか、議会を含め、法・制度ならびに条例・施策の充実化と相俟ったやり方を“まちぐるみ”で考えていかざるを得ない。生産年齢の労働力に期待ができなければ、高齢者の就労の機会（老人福祉法第3条2）を活かすのも一案であるが、合わせて労災保険等の生活保障ができるのか、あるいは「労働」なのか「ボランティア」なのか、「ボランティア」に子どもをどこまで責任を委ねられるのか。市議会議員からもそのリスクが指摘されている。見る側も見られる側も信頼と安心のもとに、生活が築けなければならない。

現在学童保育に身を寄せる子どもたちは、低学年であってもあと10年もすれば「はたち」になる。そして20年後は男女ともに現在の平均初婚年齢の30歳を迎える。M字型就労が許されなくなるこの時代の子どもたちが、どのよ

うな地域への社会観をもって成長していけるのか。それが次社会を支える、このままに超超高齢社会にさせていかない方策となり得ないか。大いなる課題であろう。次回はこのテーマについて、別角度から、父母の意見も交えつつ、再考察したい。

謝辞

このたびは、貴重な御資料を埼玉県草加市子ども未来部子ども育成課から非公開の統計データを御提供頂きました。それだけではなく、市としてのご対応は就労子育て支援として、全国に先駆けた御英断もこれまでに頂きました。心より感謝、御礼を申し上げます。今後とも宜しくお願い申し上げます。ほんとうにありがとうございました。

i 「放課後児童健全育成事業は、児童福祉法第6条の3第2項に基づき、小学校に就学している子ども（特別支援学校の小学部の子どもを含む）であって、その保護者が労働等により昼間家庭にいないものに、授業の終了後（以下「放課後」）に児童厚生施設等の施設を利用して適切な遊び及び生活の場を与え、子どもの状況や発達段階を踏まえながら、その健全な育成を図る事業である。」

「放課後児童クラブにおける育成支援は、子どもが安心して過ごせる生活の場としてふさわしい環境を整え、安全面に配慮しながら子どもが自ら危険を回避できるようにしていくとともに、自主性、社会性及び創造性の向上、基本的な生活習慣の確立等により、子どもの健全な育成を図ることを目的とする。」「常に保護者と密接な連携をとり、放課後児童クラブにおける子どもの様子を日常的に保護者に伝え、子どもに関する情報を家庭と放課後児童クラブで共有することにより、保護者が安心して子どもを育て、子育てと仕事を両立できるように支援することが必要である。また、子ども自身への支援と同時に、学校等の関係機関と連携することにより、子どもの生活の基盤である家庭での養育を支援することも必要である。」

- [引用1]]
- ii 1954(昭和29)年11月～1957(昭和32)年6月。
このあと1年程度で「岩戸」「オリンピック」「いざなぎ」「列島改造」と景気の拡大期が続いた。
 - iii 第1期(1950年代後半)が「白黒テレビ」「洗濯機」「冷蔵庫」、第2期(1960年代半ば)では3C「カラーテレビ」「クーラー」「カー(自家用車)」、平成の今は「デジタルカメラ」「DVDレコーダー」「薄型大型デジタルテレビ」である。
 - iv 出身地で家業を継ぐのであれば、親を講師に見立て熱心に学べば生活技術が身につくが、未熟練な雇用労働であったとしても、家庭外にその保育教育機能を求める動きが加速化する。
 - v 1967(昭和42)年には日本の総人口が1億人を突破し、1969(昭和44)年には第2次ベビーブームを迎え、多子時代が訪れた。
 - vi 実はこの頃かたや「専業主婦」層も拡大していたし、「幼稚園ブーム」も起きていた。まさに家庭の教育機能が外部(家族外対応)化し商品(資本制国家のため、すべての労働対価は賃金、価格設定)化されることで社会(価値と規範を身につける)化され始めた。
 - vii 「学童保育は法整備も国の補助もないまま、働く母親にとって必要な施設として作られ、手探りの運営が行われてきた。」「[引用2]]
 - viii 1948(昭和23)年に規定。
 - ix 「母親大会」とは、1954(昭和29)年にアメリカによるビキニ環礁での水爆実験により、第五福竜丸(日本の漁船)が“死の灰”をあげ被爆したことをきっかけに「核廃絶！核戦争から子どもの生命を守ろう！」という母親たちの熱い願いから始められ、全国・都道府県・市区町村津々浦々で毎年開催されている。「教育」「乳幼児」「学童」「健康・医療」「平和(原発)」「食」など、分科会に母親たちが集まり、生活上の不安や課題を検討し、各自治体へ交渉を行っている。平塚らいてう(新日本婦人の会)も参画して始められた。[引用3]]
 - x その後、現在に至るまでの取り組みについては参考文献)P.31～32の年表参照。
 - xi 「私自身が、たった一人の普通のお母さんでしかなく、運動のプロでも何でもないんです。」(草加市の民生常任委員会で3分間の説明を行い、議員全員に「何か質問のある人、手をあげてください」と言った母親の談)。[引用5)]
 - xii 制度確立を求める「全国学童保育連絡協議」などを中心とした積極的活動の成果と言われている。[引用2)]
 - xiii 「何なんだよ日本。一億総活躍社会じゃねーのかよ。昨日見事に保育園落ちたわ。どうすんだよ私活躍出来ねーじゃねーか。子供を産んで子育てして社会に出て働いて税金納めてやるって言ってるのに日本は何が不満なんだ？何が少子化だよクソ。子供産んだはいいけど希望通りに保育園に預けるのはほぼ無理だからWって言ってて子供産むやつなんかいいよ。不倫してもいいし賄賂受け取るのもどうでもいいから保育園増やせよ。オリンピックで何百億円も無駄に使ってんだよ。エンブレムとかどうでもいいから保育園作れよ。有名なデザイナーに払う金あるんなら保育園作れよ。」(「保育園落ちた日本死ね」2016.02.15) THE HUFFINGTON POST IN ASSOCIATION WITH The Asahi Simbun 2月29日衆院予算会議で取り上げられた。
 - xiv 内容は、1.子どもたちの安心・安全を保障することができるよう、「1つの支援単位に40人」「児童1人当たり1.65㎡以上」という基準を満たすことができる学童保育の増設を進めるために、市町村が「市町村子ども・子育て支援事業計画」の最終(2019)年度までに、40人で分離・分割が可能となるよう、①県として、施設設備補助の新設②国の「放課後子ども環境整備事業」の活用を促すなどしてください。2.すべての学童保育において常勤複数の指導員が配置できるようにするために①県単独の施策・補助の維持・改善を図ってください。②「放課後児童支援員等処遇改善等事業」の積極的な活用を市町村にはたらきかけてください。[引用6)]
 - xv 内容は、1.国の責任で認可保育所等を整備し、待機児童を解消してください。2.保育の環境、基準を改善してください。3.保育士などの賃金、配置基準を改善してください。4.

保育料を引き下げてください。[引用6]」

xvi その他就労支援とはいえ、「出産前後2か月
のみの利用」「入室希望月時点で育児休業中の方」
「要介護・病気・けが・心身の障がい等の原因により、
児童の保育が困難である方」「ご家族の介護をしている方」
「学生の方」等担当課である「草加市子ども未来部子ども育成課」
が随時対応している。

xvii 放課後の保育に欠ける児童を対象としているため、
夏休み等の学校長期休業期間のみの利用は不可(草加市「放課後児童クラブ入室申請書」添付「説明書」より)。

xviii 自営業者も含む。

xix 交代勤務等で夜間・昼間の勤務が曜日にかかわらず混在する方については、1日6時間以上、かつ、週4日以上
の就労をしている方(草加市「放課後児童クラブ入室申請書」添付「説明書」より)。

xx 埼玉県草加市「人口動態(住民基本台帳)」参照。

xxi 「当時日本一と言われた草加松原団地が誕生し、何回もの抽選でやっと当選して私が入居したのは1963年だった。ほとんどが東京へ通勤し、意識は東京・ねぐらは埼玉というので、埼玉都民という言葉もできた。実際、新聞も東京版をとっている人が多かったようである。やっと子どもを産める環境になり、A地区、B地区、C地区、D地区と出産ラッシュが続いた。公団住宅の家賃を払うためには、共働きという人も多かった。保育所運動や小学校建設、その他の運動が続いた。」[引用5]」

引用文献

- 1) 厚生労働省(2015)「放課後児童クラブ運営指針<平成27年4月適用>」P. 2～3。
- 2) 西田隆良編(2016)『埼玉県学童保育連絡協議会40周年記念誌 埼玉の学童保育40th』埼玉県学童保育連絡協議会P. 11～12, 15～16。
- 3) 「草加母親大会」実行委員会委員として筆者は2015、2016年度参画。実行委員会資料より抜粋。
- 4) 厚生労働省『人口動態統計(2015)』
- 5) 田中島晃子編(2010)「草加市の学童保育」草加市学童保育の会P. 1。

6) 埼玉県学童保育連絡協議会署名用紙。

7) 総務省統計局『平成27年国勢調査』

www.stat.go.jp/data/kokusei/2015/ -

8) 草加市(2016)「人口動態」『住民基本台帳』草加市庶務部文書課。

9) 草加市(2013)「草加市総人口(昭和62～平成24年7月まで)」『住民基本台帳』草加市庶務部文書課。

10) 柴田悠(2016)『子育て支援が日本を救う 政策効果の統計分析』「第6章出生率を高める政策-保育サービス」P. 146～164。

11) 草加市「学童保育10年間の統計資料」子ども未来部子ども育成課非公開資料より作成。

参考文献

- 1) 日本学童保育学会(2012)『現代の学童保育』株式会社旬報社。
- 2) 池本美香(2009)『子どもの放課後を考える 諸外国との比較でみる学童保育問題』青空書房。
- 3) 明石・岩崎・金藤・小林・土屋・錦織・結城(2012)『児童の放課後活動の国際比較 ドイツ、イギリス、フランス、韓国、日本の最新情報』福村出版。
- 4) 金藤ふゆ子(2016)『学校を場とする放課後活動の政策と評価の国際比較』福村出版。
- 5) エスピン＝アンデルセン著・大澤真理訳(2011)『平等と効率の福祉革命－新しい女性の役割』岩波書店。
- 6) 大澤真理(2015)「日本の社会政策は就業や育児を罰している」『家族社会学研究』27(1)、家族社会学会。
- 7) 大澤・川口(2004)『市民がつくるくらしのセーフティネット：信頼と安心のコミュニティをめざして』日本評論社。
- 8) 末包房子(1995)『専業主婦が消える』同友館。
- 9) 大森真紀(1990)『現代日本の女性労働 M字型就労を考える』日本評論社。
- 10) 杉浦・滋野(1996)『郵政研究所研究叢書 女性の就業と富の分配 家計の経済学』日本評論社。
- 11) 広田寿子(1989)『続・現代女子労働の研究』株式会社労働教育センター。

【論文】

地域コーディネーターの役割と課題に関する考察
—学校・家庭・地域の連携に関する政策の検討から—
西村 彩恵*

The Consideration on the Roles and Problems of the Regional
Coordinators
—the inquiry on the Policies on Promotion of Collaboration
among Schools, Families, Communities—
NISHIMURA Sae

キーワード: 地域コーディネーター, 統括コーディネーター, 学校と地域の連携, 学校支援,
ボランティア, 協働関係, 地域づくり

学校と地域の連携は、子どもの生きる力の育成、教員の負担軽減、ボランティア活動の興隆を背景に、保護者や地域住民が参加・参画するための環境づくりが行われている。特に、2006年に改正教育基本法13条が規定されたことで、「連携」は必須課題となり、学校支援本部事業等の後押しもあり、「連携」に厚みを加えてきた。

現在の学校と地域の連携は、両者の組織的・継続的な仕組みの構築による強化だけでなく、取り組みの発展により、地域の課題解決等の地域づくりをより一層目指している。それに伴い、地域コーディネーターの役割も個々の活動からより多様な活動へと拡大し、地域づくりを念頭に置いた取り組みが強く求められ、地域コーディネーターの力量形成が一層重要になってきたことが窺える。

そこで、本稿では学校と地域の連携について現在の施策の起点となった中教審答申等を取り上げ、その捉え方の変化を整理し、地域コーディネーターの役割及び課題を検討する。

I はじめに

学校と地域の連携は、子どもの生きる力の育成、教員の負担軽減、ボランティア活動の興隆を背景に、保護者や地域住民が参加・参画するための環境づくりが行われている。特に、2006年の教育基本法（以下、教基法と略）改正の中で、その第13条「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」に規定されたことで、『連携』は選択的課題から必須課題として位置づけられ、「学校支援本部事業や放課後子供教室など国の事業が後押しする形で『連携』に厚みを加えてきている」と指摘されてきた（佐藤，2015，6）。両事業は人脈の範囲や活動内容の広がり、活動種類等は異なるが、いずれも地域コー

ディネーターを置き、地域のボランティア等による活動を継続的に行之、放課後の居場所づくりや学校支援活動等の子どもの教育環境の向上を目指した事業である。「放課後子どもプラン」は、2007年に文部科学省（以下、文科省と略）と厚生労働省が一体的に連携して運用され、「これまでの『学社連携・融合の推進』や「放課後子どもプラン」の延長線上」で、2008年に「学校支援本部事業」（以下、本部事業と略）が文科省の委託事業として実施され¹（笹井，2011，18）、次第に各地で連携の取り組みが展開されてきた。

その後、2011年度から引き続き「学校・家庭・地域の連携による教育支援活動促進事業」²とし

*越谷保育専門学校非常勤講師

て取り組まれ、2016年度には地域づくりの観点から「学校・家庭・地域の連携協力推進事業」³が実施されている。これは、学校支援活動や放課後の居場所づくり等の個々の活動を「地域学校協働活動」として位置づけ直し、学校支援地域本部（以下、地域本部と略）等の組織を「地域学校協働本部」へと発展させることで、コーディネート機能を一層強化し、多様で継続的な活動を行うことを求めている。

その際、地域コーディネーターは、これまでの学校と地域の連絡調整等の役割に加え、教育改革の動向を把握しながら、各活動間の連携を進め、2015年の中教審答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」で示された「地域連携担当教職員」と共に学校と地域の協働体制づくりを目指すこととしている。また、同年の中教審答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」では、活動を通して地域コーディネーター間の情報共有や研修等を通じた相互の学び合いによる力量形成等の有効性や地域コーディネーターの指導・助言等を行う「統括コーディネーター」の配置も盛り込まれ、支援方策にも着手している。

加えて、2016年の中教審答申「個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について」では、今後の生涯学習政策の基本的な視点として、個々人の学習成果を実際の活動に有機的に繋げるための環境整備の必要性を挙げ、その中心的な役割を果たす存在として、地域コーディネーターの重要性や統括的なコーディネート機能の強化を指摘し、地域の課題を解決する人材に育つことを期待している。

このように現在の学校と地域の連携は、両者の組織的・継続的な仕組みを構築・強化し、さらに取り組みを発展させることで、地域の課題解決等に向けた地域づくりをより一層目指すことが求められている。それに伴い、地域コーディネ

ーターの役割も個々の活動からより多様な活動へと担う範囲が拡大し、地域づくりを念頭に置いた取り組みが強く求められ、地域コーディネーター個人の力量形成が今まで以上に重要となってきたことが窺える。

そこで、本稿では2000年以降に学校と地域の連携が強化されていることから、現在の施策の起点となった2000年以降の中教審答申等を取り上げ、学校と地域の連携の捉え方の変化を整理し、地域コーディネーターの役割や課題について検討する。

Ⅱ 学校と地域の連携のための制度的基盤整備

2003年の中教審答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」では、これまで行ってきた教育改革を引き続き推進しつつ、改めて今後重視すべき理念を明確化する必要があるとして、教基法と教育振興基本計画の中で学校教育や社会教育の今後の目指すべき方向性が検討されることになった。

21世紀の教育では、「自己実現を目指す自立した人間の育成」、「『知』の世紀をリードする創造性に富んだ人間の育成」、「新しい『公共』を創造し、21世紀の国家・社会の形成に主体的に参画する日本人の育成」等の5つの重点項目を示した⁴。その上で、教基法改正が必要な理由を7点挙げ、家庭の教育力の回復とともに、「学校・家庭・地域社会の三者が、緊密に連携・協力して子どもの教育に当たるという視点を明確にする」という方向性を打ち出した⁵。

学校教育においては、生涯学習の理念の実現に寄与するため、学校は生涯にわたる学習基盤の構築と、家庭や地域との連携・協力の一層の強化と役割分担の明確化を求め、社会教育においては児童・生徒の健全育成等の教育目的を果たすための役割を重視し、家庭や地域も児童・生徒の教育に責任を持つことを法的に規定することが提言された。これまでの政策的な取り組

みから、学校と地域の連携について法的な規定を設けることで、これまで以上に両者が役割を果たすよう強く求めたのである。

これを受けて、2006年の改正教基法では、第13条に学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力の条文が新設され、「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものとする」と規定された。またこの時、同法第3条「生涯学習の理念」が新設され、「生涯にわたり、誰もが、いつでも、どこでも学習でき、その学習成果を生かすことのできる生涯学習社会が、目標として設定された」（笹井，2013，10）。

2005年の中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」の中でも、学校と地域の連携の強化の傾向が見られるようになる。小・中学校等の義務教育学校は、保護者や地域の期待に応え、児童・生徒の能力を最大限に伸ばす場であると同時に、保護者や地域住民も学校運営や教育活動への参加・参画の推進が必要であると指摘した。前者は、学校運営協議会（コミュニティ・スクール）や学校評議員への活用、後者は、学校週5日制における学校と地域との連携の強化、「総合的な学習の時間」等の教育活動において、学校の支援方策の充実の他に学校外の人材の協力や地域との連携が必要であるとした。学校の協力者として、退職教員を含む教職経験者、企業等の職業人、教員志望の学生等を示し、多様な人々が参加するための組織づくりや学校教育活動の場の提供を提言した。

その結果、学校と協力者の間で活動に関わる目的や方法、活動内容等、学校の教育活動に参加するための様々な事柄を共有し調整する必要性が生じ、学校と学校支援の参加希望者との間をコーディネートする人々や組織づくりも重要になってきたと考えられる。

Ⅲ活動の継続性を担保するための基盤整備

2008年の中教審答申「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について～知の循環型社会の構築を目指して～」では、2006年の教基法改正を受け、①国民一人一人の学習活動を促進するための方策、②地域住民の力を結集した地域づくり、③家庭や地域社会における子どもの育ちの環境を改善するための方策、④教育振興基本計画の内容、が検討された。生涯学習の振興は、①国民が生涯にわたって行う学習活動の支援の要請、②総合的な「知」が求められる時代—社会の変化による要請、③自立した個人の育成や自立したコミュニティ（地域社会）の形成の要請、④持続可能な社会の構築の要請の4つの観点から重要であるとし、目指すべき施策の方向性と具体的方策を示した。

目指すべき施策の方向性は、①国民一人一人の生涯を通じた学習支援—国民の「学ぶ意欲」を支える、②社会全体の教育力の向上一学校・家庭・地域が連携するための仕組みづくりに大別される。地域の人間関係の希薄化、地域社会の弱体化等を背景に、児童・生徒と成人に分け社会全体の教育力の向上が求められる理由に言及した。

児童・生徒には「生きる力」の育成、成人の「他者との関係を築く力等の豊かな人間性を含む総合的な力」の育成の観点から、①地域全体での子育てや学習の「支え合い」（共同）、②地域自身で地域の課題解決をするための「助け合い」（共生）、③家庭や地域の教育力と学校教育等の効果的な連携のための「つながり合い」（共育）によって、地域社会全体の教育力の向上が必要であると述べていた⁶。それらを推進することにより、社会全体の教育力の向上にも繋がると考えていたのである。

また、これらの視点から取り組む際の留意点として、①「個人の要望」と「社会の要請」のバランス、②「継承」と「創造」等を通じた持続可能な社会の発展、③連携・ネットワークの

構築による施策の推進への配慮が重要であることを指摘した。これは、個人の自発的な学習を出発点にしつつ、知識や経験等の「知」を社会の中に循環させ、新たな創造や工夫を生み出す社会をつくることで、社会全体が発展する持続可能なシステムの構築を目指していたのである。

これらを踏まえ、社会全体の教育力の向上のための学校と地域の連携の仕組みづくりの要点として、「子どもの生きる力」の育成について、学校、家庭、社会教育団体、企業、NPO等の地域関係者の間で目標を共有化すること、その中で行政は関係者間の連携・調整を促進するコーディネーターとしての役割を果たし、ネットワーク型行政の推進が重要であると指摘した。

そのため、改正教基法第13条を背景に、社会教育主事の職務に学校長の求めに応じて助言することが加えられ、学校と地域との連携を社会教育行政の任務に位置づけ、学校支援等を制度的に後押しし、より積極的な展開を推進した。また、地域関係者や関係機関の調整に関して中核的な役割を担い、国や地方公共団体等の様々な事業の成果等を生かし、学校支援等の地域人材を総合的に把握し地域に周知し、中長期的な視点に立った人材確保・育成のための仕組みを構築する必要性を指摘している。

一方、実際の学校と地域の連携活動において、教職員の理解と校長のリーダーシップの発揮、学校支援ボランティアの人材、地域コーディネーターの人材確保、活動経費の確保、教育委員会内部の学校教育部局と社会教育部局の連携等の重要性を指摘し、地域の教育力の向上の具体的な方策として「放課後子どもプラン」や本部事業等を例示しながら、子どもの教育に対する地域への積極的且つ具体的な貢献を求め、地域ぐるみで子どもの教育を行う環境づくりを進めることとなった。

このように、生涯学習の推進の基本に、学校と地域の連携による社会全体の教育力の向上を位置づけ、社会教育主事が学校支援に関わるこ

とを制度的に保障した。さらに、地域関係者との連携を図りながらネットワーク型行政を推進すると同時に、本部事業等の事業による仕組みづくりも展開していくのである。

同年の中教審答申「教育振興基本計画について～『教育立国』の実現に向けて～」では、知識基盤社会において一人一人が充実した人生と持続的な発展を実現するために、「教育立国」を宣言した。本答申は、各教育政策を網羅しながら、目指すべき方向性を示しており、教育に対する社会全体の連携の強化という「横」の連携と一貫した理念に基づく生涯学習の実現という「縦」の接続を重視している。

前者は、社会全体の存立基盤である教育の営みを形成する構成員として、国、地方公共団体、学校、保護者、地域住民、企業、社会教育団体、民間教育事業や、NPO、メディア等、官・民の関係者を挙げている。そして、地域住民や企業等も社会の一員として教育責任の共有への認識を持ち、学校運営や教育活動の積極的な協力と参画に期待を寄せつつ、関係者の横の連携を強化し、「知」を育む教育振興を社会全体で取り組むことを求めた。

後者は、重要な理念としてこれまで初等中等教育で取り上げていた「生きる力」の育成、高等教育での「課題探究能力」の育成に加え、OECDの「知識基盤社会」で掲げた「キーコンピテンシー」、ユネスコが提唱した「地球的視野で考え、様々な課題を自らの問題として捉え、身近なところから取り組み、持続可能な社会づくりの担い手となるよう一人一人を育成する教育（「持続発展教育/Education for Sustainable Development(ESD)」）を取り上げ、地球的規模での持続的な社会の構築が求められると指摘した⁷。

これらの観点と教基法の理念を踏まえた上で、個人の発達段階や状況等を考慮し、学校間の連携や学校教育と職業生活等との連携・接続を改善し、若年期から高齢期までの生涯を通じて、教育や学習に取り組んだ成果を社会に生か

せる社会、即ち生涯学習社会の実現を目指す必要性を主張している。それに際し、国は教育制度の枠組や学習指導要領等の基準の設定、教育水準の維持・向上、全国的な教育の機会均等の実現のため、10年先を見据えて5年間に取り組むべき事柄の明示と、定期的な点検の実施・取組に関し役割を担うことが提言された。一方、地方公共団体においては、地域の実情に応じた教育の実施・教育の質の向上を担い、自律的な関係を前提とした相互協力関係による施策の推進の必要性を指摘した。

その上で、教育政策における基本的方向を4点示したが⁸、基本的方向の1点目を「社会全体で教育の向上に取り組む」と掲げた。その中で、学校と地域の連携について検討し、「学校・家庭・地域の連携・協力を強化し、社会全体の教育力を向上」を目的に、①誰もが身近な場所で、地域ぐるみの子育て支援や教育支援を受け、こうした活動に参加できるようにすること、②学習者が身近な場所で、そのニーズに応じた学習機会を得られるよう、大学等における学習機会を確保すること、を目標として例示した。

これは、団塊の世代が退職後に地域に戻り、ボランティア活動等への参加が見られるため、「地域の自発的意思を尊重しながら、新たな連携協力の仕組みを構築し、関係者が一体となって教育に取り組む」必要があるとした。なお、学校・家庭・地域の連携は、今後5年間重点的に取り組む課題に位置づけられた。同答申では、学校と地域の連携の意義について、「地域の人々が様々な形で学校の運営を支援することや、学校が学習の拠点として地域に貢献すること等は、相互の信頼を強化し、今後の新しい関係を構築する上で大きな意義を持つであろう。こうした取り組みの積み重ねが、学校を変え、地域を変えていく」と述べている⁹。

このように、学校と地域との連携は、教育政策の中長期的な目標として位置づけ、本部事業等の取り組みを推進し、児童生徒と共に団塊の

世代を中心とした成人も含めた社会全体の教育力向上に繋げることを期待した。また、連携の取り組みの積み重ねに言及したことは、学校と地域が地道な活動の中で模索しながら関係を構築すると同時に、継続的な活動が求められることを示唆していると考えられる。改正教基法第13条を具体化した施策である、本部事業や放課後子どもプランの取り組みは重視され、全国的に展開しようとする傾向が見られるようになる。文科省によれば、2012年度時点の地域本部の設置数は576市町村3,036本部、2011年度時点の学校支援・放課後等の活動に参画した地域住民等の数は、延べ約647万人であった¹⁰。

また、同答申では、本部事業等の地域住民のボランティア活動による積極的な学校支援の取り組みと、それらの成果を市町村に周知・共有することで、中学校区で地域の学校支援の仕組みづくりの実施を促した。同時に、民間団体を活用し、学校と地域住民や民間団体を繋ぐコーディネート者の育成の取り組みも促している。また、ボランティアの担い手への学習活動を支援するためには、公民館等の社会教育施設が地域の学習、人づくりやまちづくりの拠点としての機能を持ち、学習成果を活用してボランティア活動等を促し、積極的に担い手の養成や活動を拡大していくよう求めている。

2013年の中教審答申「第2期教育振興基本計画について」では、グローバル化、少子高齢化、厳しい経済状況等の危機的状況を克服するための、多様性に配慮した成熟社会に適合した新たな社会モデルの構築が検討された。その構築には、「自立・協働・創造に向けた一人一人の主体的な学び」が必要であり、①社会を生き抜く力の養成、②未来への飛躍を実現する人材の養成、③学びのセーフティネットの構築、④絆づくりと活力あるコミュニティの形成を基本的方向性とし、成果目標の設定と実現のための具体的・体系的な方策について提言した。

同答申では、「持続可能な成長・発展を遂げていくためには、若者、女性、高齢者、障害者

を含む社会の構成員全てが活躍できる『生涯現役・全員参加型社会』を目指し、社会の担い手の増加を図り、能力を伸長し発揮していくことで、『『人生前半の社会保障』たる教育の再生を社会総掛かりで支えていく必要がある』と指摘した¹¹。そこで、今後5年間に実施すべき教育上の方策として、8つの成果目標と30の基本施策が打ち出された。前回の教育振興基本計画と同様、教育政策の実施にあたって目標の明確化と共に、教育政策の効果及び成果を客観的に検証するため、PDCAサイクルの実践の重要性を指摘した。その上で、①成果目標、②成果指標、③その目標達成に必要な具体的施策の3つの観点から、より踏み込んで具体的に示している。

学校と地域の連携の取り組みは、全国的な広がりを見せ、学校支援に関わる一連の取り組みの成果として、児童生徒の教育環境改善や地域住民の連帯感やコミュニティ形成に繋がっていると指摘した。但し、取り組み状況に地域差が見られ、全国的な普及に課題があるという認識を示した。

成果目標は、「互助・共助による活力あるコミュニティの形成」と設定し、学校や社会教育施設等を地域振興・再生の中核として位置づけ、多様なネットワークと共同体制を整備し、個々人の地域社会への自律的な参画を拡大することをねらっている。具体的には、①初等中等教育の全ての学校区で、地域本部等の学校と地域の組織的な連携・協働体制の構築、②コミュニティ・スクールを全公立小中学校の1割に拡大、③住民等の地域社会への参画度合いの向上¹²、④全ての学校、社会教育施設で運営状況の評価や情報提供の実施等を挙げている¹³。

今後5年間の目標達成の具体的な施策として、地域本部等の取り組みを充実させ、保護者や地域住民の参画による児童生徒の学習支援体制を構築し、2017年度までに全国の小中学校区に活動支援を普及させることを提言している。併せて、コミュニティ・スクールの拡大や

実効性のある学校関係者評価の実施の促進、学校裁量権拡大の促進の他、マネジメント力をもった管理職・教職員の育成・配置、地域連携のためのコーディネート機能や事務機能の強化の促進、『『学校が望む支援』と『地域・社会や産業界等が提供でききる支援』とのマッチングの促進』等の取り組みを推進している。

このように、学校と地域の連携は、地域本部等の取り組みを重点化する傾向が見られ、地域住民の学校支援活動への参画と、学校と地域のニーズのマッチングをより強化していることが窺える。また、その成果についても、学校支援等の活動に参画する地域住民の増加等を検討項目として示し、学校と地域の連携の取り組みを具体的に検証することが求められるようになってきたのである。同年の中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」では、地域とともにある学校づくりの推進方策として、①地域本部未設置の地域や地域人材の資質向上策等に対する、国による支援や学校と地域との連携・協働体制整備、②学校による積極的な情報発信の必要性等を示し、これまでの取り組みの拡充・推進を目指した。

地域本部の導入や運用上の課題となる、学校と地域の連携・協働における教職員の理解や実践経験の不足及び実務負担の在り方等を克服するため、地域との連携・協働の担当者を配置し、校務分掌で明確に位置づけ実働可能な教職員の体制を整備し、教育行政に対しては連携・協働に向けて学校の理解と参画を促し、取り組みを支援することの重要性を指摘した。また、今後の展望として、学校運営協議会と地域本部等の連携を含め、学校運営協議会を基盤とした協働体制の在り方を検討することが盛り込まれた。

2015年の中教審答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」では、「チームとしての学校」が求められる背景として、①新しい時代に求められる資質・能力を育む教育課程（「社会に開かれた教育課程」）を実現するための体制整備、②複雑化・多様化し

た課題を解決するための体制整備、③子どもと向き合う時間の確保等のための体制整備を挙げ、多様な背景を有する人材が各々の専門性に応じて学校運営に参画し、学校の教育力・組織力を効果的に高める必要があると提言した。

「社会に開かれた教育課程」の実現にあたっては、保護者や地域住民を巻き込み教育活動を充実させていくことが求められ、放課後や土曜日等を活用して社会教育との連携を図り、学校教育の目指すところを社会と共有・連携していくことが期待された。

加えて、同年の答申の提言を受け、また、学校と地域がパートナーとして相互に連携・協働することの重要性を指摘し、「チームとしての学校」にはコミュニティ・スクールや、地域本部等の発展形態である「地域学校協働本部」(以下、協働本部と略)等の仕組みによって、地域コーディネーター、地域住民等の参画を促し、社会総掛かりでの教育の実現を求めた。これまで地域との連携を担う教職員を校務分掌で位置づけている学校はあったが、「チーム学校」の具体策の1つとして、学校内に地域との連携・協働の推進の中核を担う教職員を「地域連携担当教職員」として法令上明確化することや、社会教育主事の有資格者を活用するための検討が提言された。なお、「地域連携担当教職員」には、地域や教育委員会との連絡・調整、校内の教職員の支援ニーズの把握・調整、学校支援活動の運営・企画・総括などの役割を担うことや、地域側の連絡調整を担う地域コーディネーターと連携していくことも期待されている。

このように、地域との連携・協働を担う教職員を学校内に配置することで、学校と地域の連携を実質的に進めるための環境を整備することが強く求められたのである。同年の中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」においても、「チーム学校」の考え方の下、教員にも保護者や地域の力を学校運営等に生かすことの重要性

が改めて指摘されている。

同年の中教審答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」では、「社会に開かれた教育課程」、「チームとしての学校」、「教員の資質能力の向上」の一連の教育改革や、同年に閣議決定された「まち・ひと・しごと創生基本方針2015」における学校を核とした地域力強化の提言に基づく地方創生の動向を踏まえて、学校には「これからの時代を生き抜く力の育成」と「地域に信頼される学校づくり」の観点、地域には「地域住民の主体的な意識への転換」と「地域における社会的な教育基盤の構築」の観点から、学校と地域の連携・協働の必要性を主張した。

今後の学校と地域との連携・協働の在り方として、学校は「開かれた学校づくり」から「地域とともにある学校づくり」へと転換し、教育目標やビジョンを地域と共有して特色ある学校づくりを進め、学校運営には「熟議」・「協働」・「マネジメント」の機能が必須であると指摘した。その組織的・継続的な仕組みとしてコミュニティ・スクールや本部事業等の既存の仕組みを挙げ、地域での様々な体制等を繋ぐコーディネーターの配置や既存の仕組みの更なる工夫を求めている。

一方、地域においては、「社会に開かれた教育課程」の実現のため、地域住民の学びを起点に地域の教育力を向上させ、持続可能な社会を創ることを指摘した。また、これまでの取り組みの課題に「地域活性化」を挙げ、「学校支援」を超えた体制整備の観点から、本部事業や放課後子供教室等の個別の活動の有機的な連携を行い「総合化・ネットワーク化」を進めることで、地域の協力体制の充実を図ることになった。

それに伴い、学校支援活動や放課後の居場所づくりの活動等を「地域と学校が連携・協働して、地域全体で未来を担う子供たちの成長を支えていく」活動と捉え「地域学校協働活動」(以下、協働活動と略)と総称し、その組織も既存

の地域本部等から協働本部へと発展させることを提言した。協働本部の構成３要素にはコーディネート機能を有していることや、多様で継続的な活動であることが求められ、「学校を核とした地域づくり」を推進することとなった。

尚、協働活動を展開する中でコミュニティ・スクールの導入拡大への効果、子どもの育ちを総合的・一体的な支援に向けた教育委員会や首長部局の各部局との連携強化の推進、協働本部への児童生徒の参画などの協働本部の機能強化が期待されている。また、地域連携担当教職員と地域コーディネーターの連携・協働体制の構築の必要性にも言及した。

本部事業等の既存の事業と同様に、協働本部も地域コーディネーターが中核的な役割を担う存在として位置づけられ、これまでの学校や地域との連絡調整の役割に加え、各活動間の連携を図り多様で継続的な活動を行うことが求められた。地域コーディネーターの育成にあたって、地域と関連のある教育改革の動向を把握し、地域コーディネーター間の十分な情報共有や研修等を通して相互の学び合いによる経験の共有や継承が重要となることが示された。また、その資質・能力には、協働活動推進に対する熱意・見識・関心・深い理解、学校・行政関係者とのコミュニケーション能力、地域課題への問題提起・整理、解決策の構築等を仲間とともに進めるコーディネート能力が求められている。

更に、地域コーディネーターの支援方策として、「統括コーディネーター」を配置することが提言され、主に地域コーディネーター間のネットワークづくりや負担軽減、人材確保、学校支援活動の拡大等の役割を担うことが期待されている。その資質・能力には、地域コーディネーターのそれに加え、豊富な協働活動経験、人材育成の能力やリーダーシップ、活動関係者等からの社会的信望が厚いこと等を挙げている。都道府県や市町村は、統括コーディネーターを委嘱・配置していくことが重要な方策であ

り、社会教育主事は両コーディネーターの人材発掘・育成、情報共有を行う必要性を示した。

活動を通して学校と地域、地域住民同士の信頼関係は徐々に醸成されるため、協働本部の取り組みには相当数の時間と経験の蓄積を要するため、地域の実情を踏まえて、社会教育としての協働体制の整備・強化が重要であるという認識を示している。

このように、これまでの学校支援活動を協働活動として位置づけ直したことに伴い、学校と地域双方の組織化を進めた。同時に、地域コーディネーターの役割に活動間の連携を図ることが加えられ、統括コーディネーターを配置することで支援体制を強化し、学校と地域の協働体制の整備を提言したのである。

2016 年の中教審答申「個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について」では、超高齢社会や人口減少などの社会状況の変化や、e ラーニングの講座開設、SNS(Social Networking Service)を通じた学習コミュニティの形成、MOOC(大規模公開オンライン講座)の拡大等の ICT(情報通信技術)の進展等の学習環境の変化の中、学習成果を活用し社会参画するという個人の自立と地域社会の共助の取り組みが必要であると指摘した。

また、生涯学習と学習成果の活用においては、地域住民が学習を通じて知識や技能を身につけるだけでなく、市民性を備えて地域課題の解決や地域活動に参画し、学習成果を地域活動に繋げネットワーク化を図ることによって、地域の力を結集するための環境づくりを行うなど、社会性・公共性の観点から行われる生涯学習への期待を示した。

そのため、今後の施策の方向性として、『学び』と『活動』の循環を形成するため、『学び』の場の整備・充実と『学び』と『活動』への橋渡しの観点から、学習成果を企業・学校・地域等での社会的な活用に繋げるための環境整備が必要であると指摘した。

学校と地域の協働活動においては、地域活動等を担う人材の育成・確保に寄与するものとして、「人材認証制度」¹⁴等の活用を挙げ、社会教育主事や地域コーディネーター等の社会教育関係者が、学習者と様々な人々、地域活動や学習機会に繋げることへの期待と同時に、その役割を担う人材育成の必要性を改めて述べている。

こうした取り組みに加え、学習機会の提供、学習・活動履歴の記録・証明、学習者等のネットワーク化、の3つの機能を有し、社会教育主事や地域のコーディネーター等がマッチング機能を活用し、より効果的に地域活動等の機会を紹介する等の環境整備のための「生涯学習プラットフォーム（仮称）」構想が打ち出されている。

IV 考察とまとめ

2005 年の中教審答申から、連携の強化に重点が置かれ始め、学校支援ボランティアに関わる人材も地域住民、退職教員に加え教員志望の学生等、多様で幅広い世代の参加を促した。この集団活動に対する目的意識も多様性を増し、教育活動の調整や集団をコーディネートする人材が必要となり、学校支援ボランティアの集団自体の力量形成に目が向けられた。

また、2008 年の中教審答申では「持続的に活動を支える人材」の必要性が提言され、学校支援ボランティアの力量形成や活動の継続性が示唆される中、集団的な活動が要請されてきたと言え、それを支えるコーディネーターの重要性も徐々に高まってきた。

2013 年の中教審答申では、一人ひとりの主体的な学びの必要性が挙げられる一方、マネジメントの理念が用いられ、目標の共有化と共に PDCA サイクルによる成果の検証が重要視された。特に、地域行事に参加する児童生徒の割合等の数値による具体的な検証が示された。このように、連携事業の取り組みが重点化され、学校支援ボランティアを束ねるコーディネーターの役割として、マネジメントの要請も付加され

てきた。更に、2015 年の中教審答申では、地方創生の観点も加わり、より一層学校と地域の組織化を図り、実際の活動において実質的に双方が協働できる環境づくりが進められた。

それに伴い、地域コーディネーターの役割には既存の活動間の連携を行い、多様で継続的な活動をコーディネートすることが求められ、他のコーディネーターとの経験の共有や継承によって、協働活動を支えていくことが明示された。そして、協働活動の担い手となる地域コーディネーターの養成や協働体制の整備に向け、統括コーディネーターが配置され、その果たす役割が重要となっている。

このように、支援者として新たに統括コーディネーターが配置されたことで、より重層的な組織となり、役割と共に組織自体の充実も推進されてきた。更に、2016 年の中教審答申では、学習コミュニティの形成とネットワーク化に関して枠組みの整備が示された。これにより、活動の範囲も学校内に留まらず、地域の多様な場に対象が拡大したと言え、それに関わるコーディネーターに対しては、より広い視野を持った活動が要請されることとなった。

以上、地域コーディネーターの役割は拡大の一途にあり、多様な活動の一つひとつに対し相応の力量が求められている。地域住民による学校への参画や地域の再興、活動する集団の組織化、更には地域全体のネットワーク化は、学校を含めて地域の中で活動の理念や目的を共有し、一体的な運営を推進するために、一定程度必要であると考えられる。また、その中核であるコーディネーターは、組織的な運営を行う上でより一層重要となってくる。

他方、中教審答申の変遷から見られるように、コーディネーターの役割は拡大し、それに伴う負担も増加することになる。現状では、地域の教育力への期待が増し、その重要性を帯びるほど、コーディネーターの負担もまた増加すると考えられる。そのため、組織の成熟よりも、むしろ際限のない役割や力量への拡大に陥る可

能性も考慮する必要もあるのではないだろうか。

よって、組織づくりと共に、コーディネーター自身の環境整備について、一層実現可能性のある検討を進めることが重要であると考ええる。

注

- 1 公立小中学校9,607校(小学校6,568校、中学校3,039校、高等学校35校、特別支援学校70校)で実施された。
- 2 学校支援本部事業の他、放課後子どもプラン等を実施していた。放課後子どもプランは、地域のボランティアによる子どもの放課後の活動の充実を図ることを目的として、文科省の「放課後子ども教室推進事業」と厚生労働省の「放課後児童健全育成事業」を一体的あるいは連携して実施することを意図した総合的な放課後対策事業である。
なお、2014年には、「放課後子ども総合プラン」が策定され、地域コーディネーターと放課後児童クラブ指導員が情報を共有し、取組みの企画、担い手の確保、全体調整や放課後児童クラブに登録している児童の参加を促進するとしている。放課後等の学習指導、自然体験活動支援、文化活動支援等の活動を実施し、地域住民等がボランティアとして関わっている。
- 3 授業の補助、部活動指導補助、学校行事支援、学校環境整備、登下校の見守り等の学校支援活動、学習が遅れがちな中学生・高校生等を対象とした原則無料の学習支援の充実を図る取り組み(地域未来塾)、家庭教育支援、放課後子供教室、スクールガードリーダーによる学校安全体制の整備等を実施する。
- 4 その他に、「豊かな心と健やかな体を備えた人間の育成」、「日本の伝統・文化を基盤として国際社会を生きる教養ある日本人の育成」が挙げられている。
- 5 教基法改正は、本文で取り上げたものの他に①信頼される学校教育の確立、②「知」の世紀をリードする大学改革の推進、③「公共」に主体的に参画する意識や態度の涵養、④日本の伝統・文化の尊重、郷土や国を愛する心と国際社会の一員としての意識の涵養、⑤生涯学習社会の実

現、⑥教育振興基本計画の策定がある。

- 6 中教審答申生涯学習分科会における家庭・地域の教育力の向上に関する特別委員会「家庭・地域の教育力の向上に関する特別委員会審議状況について」の中で、「地域の教育力について考える場合の『地域』を、住民間のコミュニケーションの総体として捉え、空間的な広がりとは、基本的に小学校区程度と捉えることを前提として」考えられており、2008年中教審答申でも同特別委員会の考え方を採用していた。
- 7 キーコンピテンシーの中には、①社会的・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力、③自立的に行動する能力の3つの観点を重視している。
- 8 基本的方向1以外で示されている点は、次の通りである。基本的方向2は、「個性を尊重しつつ、能力を伸ばし、個人として、社会の一員として生きる基盤を育てる」、基本的方向3は「教養と専門性を備えた知性豊かな人間を養成し、社会の発展を支える」、基本的方向4は、「子どもたちの安全・安心を確保するとともに、質の高い教育環境を整備する」としている。
- 9 中教審答申「教育振興計画について～『教育立国』の実現に向けて～」, 2008
- 10 放課後子ども教室の実施数は1,076市町村10,098箇所、コミュニティ・スクールの公立小・中学校における設置率は2012年度3.6%、2012年度の設置数は1,183校となっている。
- 11 中教審答申「第2期教育振興基本計画について」, 2013
- 12 具体的な項目としては、「地域の行事に参加している児童生徒の割合の増加」、「地域の学習や活動に参画する高齢者数の割合の増加」、「社会教育施設におけるボランティア登録者数の増加」、「学校支援・放課後等の活動に参画した地域住民等の増加」である。
- 13 その他に、⑤全ての市区町村に総合型地域スポーツクラブを設置、⑥家庭教育支援の充実(全ての小学校区で家庭教育に関する学習機会の確保や家庭教育支援チームによる相談対応等の家庭教育支援を実施(家庭教育支援チームの増

加)、家庭でのコミュニケーションの状況や子どもの基本的生活習慣の改善)を挙げている。また、高等教育においては、①大学における地域企業や官公庁と連携した教育プログラムの実施数の増加、②地域の企業等(同一県内企業又は地方公共団体)との共同研究数の増加、③地域課題解決のための教育プログラム(短期プログラム、履修証明等)の増加、④震災ボランティアを含めた地域における学生ボランティアの対する大学等の支援状況の向上、⑤地域に向けた公開講座数や大学開放(体育館、図書館等)の状況の向上を挙げている。

- 14 2012年度文科省委託調査「人材認証制度のニーズ及びマッチングに関する調査研究」では、「一定の学習や活動を経た人材の能力、経験等を第三者が客観的に認証等を行う仕組みを網羅的に指す」としている。

引用・参考文献

- 笹井宏益 2011「学校・家庭・地域の連携協力の基本原理にかかる考察—3つの政策を分析して—」『学校・家庭・地域の連携と社会教育』日本社会教育学会編、東京：東洋館出版社
- 笹井宏益・中村香2013『生涯学習のイノベーション』東京：玉川大学出版部。
- 佐藤晴雄 2015「地域と連携・協力した教育の意義」『初等教育資料』：923
- 中央教育審議会答申 2003「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」
- 中央教育審議会答申 2008「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について～知の循環型社会の構築を目指して～」
- 中央教育審議会答申 2013「第2期教育振興基本計画について」
- 中央審議会答申 2013「今後の地方教育行政の在り方について」
- 中央教育審議会答申 2015「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」
- 中央教育審議会答申 2015「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築

に向けて～」

中央教育審議会答申 2015「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」

中央教育審議会答申 2016「個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について」

【論文】

ラフカディオ・ハーンの子ども観

山崎 英二*

Lafcadio Hearn, how he take up children

Eiji Yamazaki

再話作家として知られるラフカディオ・ハーンは、紆余曲折を得て我が国にやって来た。来日前から庶民の中に分け入り社会的弱者を記事に描いていたハーンは、日本の各地を取材し多くの民話やわらべ唄を蒐集し国内外に紹介している。特に子どもたちに温かい目を注ぎ、記事や再話物語の随所にたくさんの子どもを登場させている。彼の作品の基調を成すのは、子どもに対する深い愛情である。それは何によって育まれたのかという問題提起を行ない、その背景にあるものとして、4歳の時離別した実母への思慕の念と、その後育てられた乳母との日々、そして日本でハーンの目に最初に惹いた、子どもたちの守り神としてのいわゆる「お地蔵様」の三点を挙げ、ハーン独特の「子ども観」について考察を加えた。最後にハーンの曾孫に当たる小泉凡の取り組みを通しハーンの子ども観を現代社会で活かす術を提案した。

キーワード：ラフカディオ・ハーン、口承文芸、実母、乳母、お地蔵様

1. はじめに

伝承絵本の制作には「再話」という仕事が必要でない。一般に再話は、口承されてきた神話、民話のあらすじを守りながら、作家の解釈を加えわかりやすい話にアレンジすることをいう。たとえばロシア民話に材を採る絵本「おおきなかぶ」は、『戦争と平和』『アンナ・カレーニナ』などを書いたレフ・トルストイにより再話されている。童話作家ハンス・C・アンデルセンは童話を「創作」したが、グリム童話のグリム兄弟の仕事は「再話」ということになる。我が国では、「たつのこ太郎」「因幡の白兔」「やまんばのにしき」などを再話した松谷みよ子の仕事が代表的で、筆者は本校で受け持つ児童文学の授業で毎年松谷みよ子作品を扱っている。

再話物語が世界中の人々に愛されているという事実は、人類が普遍的に物語を愛し物語を通して自分たちの文化を育んできたことを裏付けるものだろう。そして多くの物語は、国や文化背景を越え普遍的な性質を帯びている。その意味で、多くの国々に取材し各国の物語を再話し

た注目すべき作家がいる。「雪女」「耳なし芳一」などの怪談を再話し、広く海外にも紹介したことで知られるラフカディオ・ハーン（帰化後、小泉八雲、本稿では以後ハーンと記す）である。ハーンは英語のテキストにある「むじな」「耳なし芳一」などの作者としても認識されている。ギリシャで生まれ、幼児期・児童期をアイルランドで過ごし、思春期にイギリスの全寮制の学校で学び、その後アメリカに渡り新聞記者として数多くの記事を残し、西インド諸島で2年間の取材生活を送った後、40歳で初来日、松江、熊本、神戸、東京などで居を構え帰化したハーンには、生涯を通して一貫して変わらない取材の姿勢があった。それは、ともすれば見過ごされてしまうような、民衆の小さな声を語る物語、小さく力弱き者に寄り添うような物語を集め続けたという姿勢である。ジャーナリストとして新聞や雑誌に載せた記事においても、その姿勢は貫かれている。ハーンは1894年、前述したように40歳で初来日したが、彼は20歳代前半、1870年代からアメリカのシンシナ

*越谷保育専門学校非常勤講師

ティとニューオーリンズなどでおおよそ20年間、新聞記者として、当時の庶民の中に分け入り社会的に弱い立場の人々に寄り添った記事を書いている。たとえばオハイオ川河岸に暮らす黒人の日常生活の記事などがそれで、決して裕福とはいえない人々が、それでも明日への希望を持ち生き抜く姿を、力強い筆致で描写しているのである。

雑誌社の特派員として明治時代の日本にやって来たハーンは、日本の各地に取材し多くの民衆の姿を西洋に紹介した。なかでも特筆すべきは、子どもたちに温かい目を注ぎ、記事の随所に子どもを登場させているところである。牧野陽子はハーンの来日第一作『知られぬ日本の面影』の解説において「子どものイメージが通奏低音のように流れている」としている。(1)

ハーン作品には、なぜ多くの子どもが描かれ、なぜ彼らが独特の輝きを放っているのか。本稿ではその理由を探り、ハーン作品の中で躍動する子どもの姿を確認する。

2. ハーンとギリシャと亡き母ローザ

イソップ童話の「蟬とアリ」は、ギリシャから西欧に伝わった後「アリとキリギリス」となり日本に伝わった。ヨーロッパは地中の温度が低く蟬の幼虫が育たない土地が多く、南仏の一部とイタリア、そしてギリシャでしか蟬の鳴き声を聞くことができない。「蟬とアリ」の蟬が西欧でキリギリスに変えられたのはそのためだ。ギリシャはヨーロッパで蟬の鳴き声を聞くことができる数少ない国の一つである。

ハーンの著作を紐解くと、多くの作品においてギリシャに関連する記述を見つけることができる。たとえば「蟬」という随筆でハーンは、「ミューズの神も日の神も、人間に害を与えずひたすら音楽を愛する蟬をいとおしむ」と歌う古代ギリシャの詩人アナクレオン(2)に言及した後、蟬を詠む多くの日本の詩歌を紹介し(小泉著、平井訳1975)、随筆「虫の詩」においても、古代ギリシャの抒情詩人が豎琴に合せ

て歌った、蟬や他の多くの虫の詩について論じている(小泉著、池田訳1988)。また随筆「虫の演奏家」では日本に棲息する多くの虫を紹介した後、ギリシャ人と日本人は、虫の声から優美で繊細な空想を呼び起こして大地の喜びと美を感じることに秀でていると述べている。(小泉著、池田訳1964)

虫だけでなく、ハーンは著作の随所でギリシャに関する様々な事柄に触れている。たとえば英語教師として最初に赴任した松江で、松江大橋を渡る人々の足取りを古代ギリシャの瓶に描かれた人物の足にたとえ描いている(小泉著、平井訳1964)。また二番目の赴任地である熊本でコスガと名乗る男性との会話を描いた「願望成就」という紀行文では、古代ギリシャ人と日本人がともに先祖を敬い、先祖が家を守り、死者に対する考え方も一致していることなどを語っている(小泉著、平井訳1964)。これらハーンのギリシャへの思い入れは、実弟ジェイムスに宛てた手紙が裏付ける。「お前の身を案じるたびに、達者でさえいれば、どんなことがあっても母さんの血が守り支えてくれるはずだと、私はいつも自分に言い聞かせていた。(中略) 私たちを生んでくれたのは母さんだ。少なくとも、人となりをより気高くする気質、つまり強さや計算高さなどではなく、温かい心や愛する力は、みな母さんから授かったものだ。どんな大金よりも、私は母さんの写真が欲しい」(1890年1月16付、遠田訳1988)。離別したギリシャ人の母ローザへの強い思慕の念と、ギリシャ人の血が自分に流れているという強い意識が、ハーンにギリシャを特別な場所であると感じさせたのだろう。ハーンにとってギリシャは、文字通り母なる存在だったのではないか。

ハーンにとって蟬を始めとする虫の声は、忘れ難い母の声と、遂に再会できなかった母への思慕の念が共鳴する特別な音であり、またギリシャという土地そのものが、幼児期のかすかな記憶をたどっていつか再訪することを願う、あ

る種の理想郷のような場所であったと言えるだろう。

家庭の事情によりわずか四歳で母親と引き裂かれたハーンにとって、母親に対する思慕の念を体現する存在はギリシャという国と風土であり、この思慕の念がハーンの子ども観を形作った要素の一つであると考えられる。それは束の間に生きる蟬の無常感を尊ぶ我が国のそれと一致したのであろう。

3. ハーンとアイルランドと乳母ケイト

四歳のハーンは父方の大叔母サラ・ブレナンが暮らすダブリンに預けられた。ここでハーンに付けられたのが乳母のケイトである。ケイトは西アイルランドのコノート地方の出身で、ケルトの妖精や幽霊話、土地に伝わる子守唄等をハーンに聞かせた。またハーンとケイトは、ウエールズのカーナーボンという避暑地で幾夏かを過ごしている。ゲール語を話すことができたケイトと地元のウエールズ人との交流に居合わせたハーンは、実に心地良い時間を過ごしたようである（小泉凡, 2001）。興味深いのは、ハーンがいくつかの作品でケイトを描いていることだ。「日本海に沿うて」という紀行文では、夢を回想しながら、薄日がさす寺の境内にたたずむ一人の女性について次のように語っている。

And in a that seemed to come thin through distance of years she began a soft wailing chant; and, as I listened, vague memories came to me of a Celtic lullaby. (Hearn, 1923)

そのうちに、女が何か歌い出した。遠い世から聞こえて来るような声である。歌はなんだか嫋々（じょうじょう）としたもの悲しい歌だ。それを聞いているうちに、わたくしはケルトの子守唄の記憶がぼんやり浮かんできた。（小泉八雲著、平井訳 1964）

ここでハーンは、「目を覚ました時、頭を搔くことをしなければどんな夢でも思い出すことができる」というケイトに教わったアイルランドの云い伝えを語り、彼女への想いを募らせる。また浦島伝説に思いを馳せた「夏の日の夢」でもケイトに対する変わらぬ思いが描かれる。

When day was done, and there fell the great hush of the light before moonrise, she would tell me stories that made me tingle from head to foot with pleasure. I have never heard any other stories half so beautiful. And when the pleasure became too great, she would sing a weird little song which always brought sleep. (Hearn, 1923)

日が暮れて月が出る前の黄昏時、静けさがあたりにしつとりと降りると、やさしいその人はわたくしを頭の先から足の先まで嬉しさにぞくぞくうずかせるような、いろいろな話をして聞かせてくれたものだ。わたくしはあの頃の半分も美しい話を聞いたことがない。わたくしの嬉しがりようがはなはだしくなると、やさしいその人は決まって、何かこの世のものとは思われないような、不思議な歌を歌ってくれたものだ。わたくしはその歌を聞きながら、いつとはなしに、うとうと眠りにおちてしまうのだった。（小泉八雲著、平井訳, 1964）

その後ハーンはケイトと別れ、イギリスの寄宿学校に入学するが、大叔母の破産のため中退し、シンシナティの遠い親戚を頼って渡米、数年間は極貧の生活を送る。やがて新聞記者の職を得て、シンシナティとその後移ったニューオーリンズで、黒人やクレオールなどを温かい目で見つめ人間味あふれる文体で多くの記事を描いた。さらに面白いことに、来日前にハーンがアメリカで発表した小説『ユーマ』も、フラ

ンス領植民地で奴隷の立場で白人の子供を養育する乳母の話であった。

「三つ子の魂は百まで」というように、人の人生において幼児期が重要な意味を持つことは、一般的な認識とされているだろうし、学術的にも幼児体験が作家に与える影響を問題にする研究は多い。たとえば、幼少期に養子に出された漱石の幼児体験が、漱石の心象風景の背後にあると考えるのは、多くの漱石論で見られる手法である。(3) また幼児期に形成される「愛着の連続性」に関して、子どもは親以外の対象とも安定した愛着関係を結ぶことができるとされており、親子関係が良好でない場合でも、血縁関係のない第三者との良好な対人関係が子どもの発達を補償すると考えられている。(4) 孤独だった幼年時代のハーンに、ケルトの民話や子守唄を聞かせた乳母ケイトの影響力は議論に値するものだろうし、彼女の存在なくして、その後のハーンの業績は生まれなかったと言ってもいいだろう。(光畑, 2001)

4. ハーンが蒐集した日本のわらべうたと民話

前述した、母ローザへの思慕と、乳母ケイトにより与えられたケルトの伝承文化は、弱い者に温かい目を向け一般民衆を愛するハーンの人間性を育んだと言える。だからこそハーンは来日してすぐに、やわらかでゆかしさが込み上げてくるような日本各地のわらべ歌に夢中になったのだろう。『日本雑記』の「日本のわらべ歌」にハーンが掲載したわらべ歌は98曲に達する。その内訳は「夕焼け 小焼け あしたは天気になあれ」のような天候・気象の歌が10曲、「からす からす 勘三郎 親の恩を忘れなよ」のような虫や鳥、動物に関するものが21曲、「泣き虫 毛虫 はさんで捨てろ」のような遊戯歌が25曲、以下物語の歌が5曲、羽根つき歌と手まり歌が15曲、そして子守唄が22曲となっている。(小泉八雲著、平井呈一訳, 1964) それらを耳にしたハーンは、かつて乳母ケイトに

聞かされたケルトの民話や子守唄との共鳴を感じていたに違いない。

ハーンが蒐集した家族愛を唄うわらべうたを見てみよう。再話物語「阿弥陀寺の比丘尼」で、出稼ぎ中の夫のために霊山詣でをした帰り、月明かりを頼りに家路につく母お豊が、子どもに出雲地方のわらべ歌を歌って聞かせるシーンで、お豊が歌うのがこれだ。

ののさん お月さん いくつ
十三ここのつ
それはまだ若いよ 若いも道理
赤い色の帯と 白い色の帯と
腰にしゃんと結んで
馬にやる? いやいや 牛にやる?
いやいや (小泉八雲著、平井呈一訳, 1964)

「ののさん」は、幼児が月に尊敬の念を込めて言う言葉であり、「しゃんと」とは、出雲地方の方言で「しっかり、きちんと」という意味である。この唄を聞いたハーンは、亡き母への思慕の念があふれるのを感じたに違いない。

一方、ハーンが蒐集した民話にも、多くの子どもが登場し、つましい家族の生活を演出している。たとえば『異国情緒と回顧』の「虫の音楽家たち」という随筆では、虫を歌った日本の古歌を紹介した後、「ハタオリ虫」という項で、日本の子どもたちに語り伝えられてきた次のような伝承物語を載せている。

むかしむかし、年とった盲目の父親を手仕事で養っていた、ふたりの孝行娘があった。姉は機を織り、妹は針仕事をしたが、やがて父親が死んだので、気立てのやさしいふたりの娘はたいそう歎いたあまり、これもまもなく、あえなく死んでしまった。すると、ある美しい朝のこと、姉妹の墓の上で、見たこともない虫が音楽を奏でていたのである。姉の墓の上には、きれいな緑色の虫

が「ジィイ、チョン、チョン。ジィイ、チョン、チョン。」と機を織るような音をたてていた。これが機織り虫の始まりで、一方妹の墓の上では、「ツズレ、サセサセ」といつて鳴いていた、これがキリギリス（コオロギ）の始まりであった。そこで人々は、気立ての優しい姉と妹の魂が虫の姿になったことを知った。今でも毎年秋になると、この虫たちが世間の女房や娘たちに、家族のものの冬着るものを繕っておけよ、といつて戒めているのだと。（小泉八雲著、平井呈一訳 1964）

機織り機の優しい音が耳に響いて来るようだ。機織りの仕事が子どもたちの身近にあり、親子関係の近しさと、庶民が営むつましい暮らしが描かれ、いとおしさと、ある種の哀しさとやるせなさがにじんでいる。

5. ハーンとお地蔵様

来日したハーンの心を最初に捉えたのが地蔵菩薩、いわゆる「お地蔵様」である。一神教であるキリスト教国からやって来た欧米人にとって、道端に立ち尽くす石仏に向かってしゃがみこみ、一心不乱に祈る民衆の姿は、ある意味では驚くべき姿であろう。ハーンはB・H・チェンバレン(5)に宛てた手紙で「これまでどんな道を旅しても、どんな小さな村を通っても、地蔵尊がまつられていないところはありませんでした」と述べている（小泉八雲著、遠田勝訳、1988）。ピエール・ロティが地蔵を「すこぶる醜い小人」と称しているのとは対照的である（ピエール・ロティ著、村上菊一郎訳、1990）。

地蔵は日本において仏教の枠組みを超え、路傍や山道の分岐の神、つまり道祖神信仰と融合し、「町村の守り神」の役割も担っている。人間界から遠く離れた浄土にいる他の諸菩薩と異なり、僧侶の法衣と袈裟をまとって常に人々の身近にいる地蔵の姿はハーンを目を惹いた。さらに子どもたちの守り神という要素を併せ持つ

ている点にハーンは共感したのである。随筆「地蔵」でハーンは「地蔵は日本の民間信仰におけるもっとも麗しく、心優しい姿にほかならない」とし、「子どもの霊が死後、賽の河原(6)へ行って罪を償うために小さな石の塔を積み重ねなければならないが、鬼がやって来てその塔を倒しおどしていじめる、すると子どもたちは地蔵のところに走って行って、大きな袖の下に隠れて鬼たちを追い払ってもらおう」と説明し、さらに「子どもを亡くした母親たちが地蔵の前に小石を積み上げ、我が子のおいが染み込んだよだれかけを地蔵の首にかけ、子どもを救ってもらおうように祈る」と地蔵信仰を説明する（小泉八雲著、平井呈一 1964）。また「神々の国の首都」では、子どもを亡くした母親が百枚の紙に地蔵の姿が彫られた版木から地蔵の姿を押し、川で1枚ずつそれらを流しながら称名を繰り返す様子を描写している（小泉八雲、平井呈一訳、1964）。我が子を幼くして亡くすほどの悲しみがこの世にあるだろうか。そのとてつもない悲しみを救う地蔵の慈悲深い微笑みの描写に、ハーンが子どもたちに向けた温かいまなざしを感じとることができる。

ハーンはアメリカ、西インド諸島、そして日本の各地で数多くの子どものと出会ったが、彼が常に願っていたのは、子どもたちの健やかな成長と幸せである。随筆「地蔵」の終盤では、淋しい墓地で一人で遊ぶ貧しい少女に向かってハーンがこう語りかける。

There the gentle Jizo would care for thee, and play shadowy play with thee; and this thy forsaken mother, who now comes to ask an alms for thy sake, dumbly pointing to thy strange beauty with her patient Japanese smile, would put little stones upon the knees of the dear god that thou mightiest find rest.
(Hearn, 1923)

そこならば、心優しいお地蔵様がお前の面倒をみて下さる。大きな袖の下にお前をかくして、お前を禍から守って下さるよ。夢のような遊びをして遊んでも下さるよ。夫に捨てられたお前のお母さんは、お前のためにきっと慈悲を願いにここへ来ては、辛抱強い日本人らしい微笑みをたたえながら、お前の異様な美しさを無言で指差しつつ、お前が無事息災でいるようにと、日頃敬う仏の膝の上に、きっと小石を積むにちがいない（小泉八雲著、平井呈一訳、1964）

アイルランド人の父、ギリシャ人の母を持つハーンには、この青い目の少女に自分の姿が重なって見えたに違いないし、常に子供たちに寄り添う地蔵の姿に、自分に寄り添ってくれた乳母の姿を重ねていたと言えるだろう。民衆の日常生活に溶け込み小さく弱い者に力を貸す『地蔵』に寄せる思いは、ハーンの子ども観の基調となるとともに、決して得られなかった実母との触れ合いの欠落を補ってくれた乳母に対するハーンの思いを彷彿とさせる。

6. おわりに

本稿では、ハーンの人生を追いかけてながら、亡き母への思慕の念、ケルトの民話や子守歌を聞かせてくれた乳母ケイトとの関わり、そして日本での「お地蔵様」との出会いの三点に注目し、ハーンの子ども観について述べた。ハーンは、子どもを献身的に愛する多くの大人が子どもたちの傍らに寄り添っていることの重要性を、民衆のやさしい歌声や温かい話し言葉を基調とする多くの作品を通して現代に訴えている。ハーンの子ども観とは、小さく弱い存在ではあるが、我々に夢と希望と喜びを与えてくれる子どもたちに格別の愛情を注ぐべきであるという、決心にも似た想いであり、その想いはハーンが周縁的なアジアの地で、わらべうたや民話、庶民の生活などを通して出会った「普遍的な母性愛」であったと筆者は結論づけた

い。

そのような愛情と畏敬の念を抱く大人が、子どもにしっかり寄り添っていて欲しいというメッセージを、ハーンは現代に送っていると考えすることはできないだろうか。

最後に、ハーンの子ども観を現代社会においてに活かそうとする取り組みを紹介したい。ハーンの子ども観に当たる小泉凡が主宰している「子ども塾」である。これはハーンの子ども観を子どもに追体験させる試みで、ハーンが来日後最初に暮らした島根県松江市で毎年行われているものである。(7) ハーンの子ども観に登場する舞台を子どもたちと一緒に見学し、ハーンの子ども観を体感するものだ。参加した夏休み中の子どもたちは、目を閉じて蟬の鳴き声を聞き、素足に下駄を履いて松江大橋を渡り、怪談を皆で音読し、寺社で鐘をつき、麦芽で作った水飴を味わう。参加した子どもたちにとって、また保護者にとっても、ハーンが100年前に子どもたちに向けたあたたかいまなざしを感じることができる機会であるといえるだろう。

注

- (1) ハーンは、英語教師として最初に赴任した松江を描いた表題作「神々の国の首都」で寺の境内で遊ぶ子どもたちの姿を、また「地蔵」では寺に参詣に来る母親が背中におぶる赤ん坊の声や本堂に響く僧侶と子供たちの笑い声を描き、釈迦の涅槃像を子どもの無心な寝顔に準え、墓地で出会った混血の少女を元気づける。牧野陽子は講談社学術文庫の巻末の解説で「子どものイメージが通奏低音のように流れている」と評している。
- (2) アナクレオンは、紀元前五七〇年頃の抒情詩人で、古代イオニア方言で詩を創作した。
- (3) たとえば 大塚英志は『捨て子たちの民俗学』（角川選書）で漱石が里子に出された経験を重視している。
- (4) たとえば 園田菜摘 2001年「幼児期の親子関係」『発達心理学』
- (5) B. H. チェンバレンは、『日本事物誌』等を著

した日本研究者で、来日当初のハーンに松江の中学、その後の熊本五高の英語教師の職を紹介した人物。ハーンと親しく文通したが、晩年はハーン批判にまわった。

(6) 賽の河原は、死んだ子どもが行くといわれる冥土の三途の川の河原を意味する。

(7) 小泉凡の「子ども塾」は、『へるん』42号(2005)「実践報告 子ども塾 スーパーヘルンさん講座」p22～25で報告されている。松江の人々が大橋を下駄で歩く音を、ハーンはとても気に入っていた。また松江に到着した翌朝ハーンの耳に最初に響いてきたのが洞光寺の鐘の音だった。疫没した島根県尋常中学の教え子、横木富三郎の追悼法会も洞光寺の本堂で行われ、ハーンは「英語教師の日記から」にその様子を詳述している。大雄寺が舞台になった怪談「飴を買う女」は、亡くなってまだ体の温かいうちに埋められ、墓の中で赤ん坊を生んだ女性が、幽霊になって水飴を買いに通り、わが子を養っていたという話である。

参考・引用文献

- 奥本大三郎 2010 「ラフカディオ・ハーンと虫の文学」『湖都松江』第20号 松江市文化協 5-6 小泉 凡 2001「ハーンとウエールズ」『ヘルン 38号』八雲会 101-103
- 小泉八雲著 平井呈一訳 1975「蟬」『日本雑記』恒文社 239-262
- 小泉八雲著 池田雅之訳 1988「虫の詩」『ラフカディオ・ハーン著作集 第七巻』恒文社 287-293
- 小泉八雲著 平井呈一訳 1964「虫の演奏家」『対訳小泉八雲作品集 第八巻』恒文社 P31
- 小泉八雲著 平井呈一訳 1964「神々の国の首都」『対訳小泉八雲作品集 第五巻』恒文社 p202
- 小泉八雲著 平井呈一訳 1964「願望成就」『対訳小泉八雲作品集 第七巻』恒文社 p309
- 小泉八雲著 平井呈一訳 1964「日本海に沿うて」『対訳小泉八雲作品集 第六巻』恒文社 225-226
- 小泉八雲著 平井呈一訳 1975「日本のわらべ歌」『日本雑記』恒文社 p485-566
- 小泉八雲著 平井呈一訳 1964「阿弥陀寺の比丘尼」『対訳小泉八雲作品集 第七巻』恒文社 p426-427
- 小泉八雲著 平井呈一訳 1964「虫の演奏家」『対訳小泉八雲作品集 第八巻』恒文社 P310
- 小泉八雲著 平井呈一訳 1964「夏の日の夢」『対訳小泉八雲作品集 第八巻』恒文社 P310
- 小泉八雲著 平井呈一訳 1964「地藏」『対訳小泉八雲作品集 第五巻』恒文社 p73-75
- 小泉八雲著 平井呈一訳 1964「神々の国の首都」『対訳小泉八雲作品集 第五巻』恒文社 p231
- 小泉八雲著 平井呈一訳 1964「地藏」『対訳小泉八雲作品集 第五巻』恒文社 p81
- 遠田勝訳 1988「チェンバレン宛書簡集」『ラフカディオ・ハーン著作集 第十五巻』恒文社 p417頁
- 遠田勝訳 1988「ジェイムス・D・ハーン宛書簡集」『ラフカディオ・ハーン著作集 第15巻』恒文社 p424
- ピエール・ロティ著 村上菊一郎 訳 1990『秋の日本』角川書店 p34
- 光畑隆行 2001「ケルトの伝承物語を語る乳母の記憶の糸を手繰って」『へるん38号』八雲会 p21-23
- Lafcadio Hearn. 1976 By the Japanese Sea. Glimpses of unfamiliar Japan. Tuttle Publishing. p433
- Lafcadio Hearn. 1923 Dream in the summer. Out of the east. Houghton Mifflin 25
- Lafcadio Hearn. 1976 Jizo. Glimpses of unfamiliar Japan. Tuttle Publishing 39

【論文】

執着について－錯覚からの脱出－

山下 直治*

On Tenacity : extricate oneself from the illusion.

YAMASHITA Naoji

執着、その苦しみから抜け出せない状況はどのように把握されているのか。定義を含めて整理し、執着のありようとその研究成果より浮かび上がるものから、執着という結果をもたらす原因は何か。その原因の発生および原因を追求・認識する過程で起こる錯覚（誤解、勘違いなど）について言及する。形成され、固定された執着からぬけだす方法として二つの側面から問題にする。一つは「森田療法」の治療過程にみられる「あるがまま」を軸に、心の分析よりも、生活や作業を大切にメカニズムをとりあげ、底に流れる心理的過程として考察する。二つめは香山論文で指摘された脱出の提言として（１）自分に辛い点をつけない、（２）自分以外の人や社会に目を向ける、（３）焦らない、地道な確認作業、の三点をあげている。これらの提言を、「一時停止」および「客観化行為」を核として形成される「構えの転換」の惹起から、執着の「固執し続ける側面」に焦点をあて、認知的錯誤（原因の錯覚、混乱）を解き放つことにより、執着を抜け出す心理過程を分析・考察する。

キーワード： 固執性、原因の錯覚、客観化行為、構えの転換、意識化

1. 執着をめぐる概念と問題

執着には、日常生活で誰もが経験するたわいないものから、犯罪や、自分や周囲の人たちの人生の破滅に結びつくような深刻なものまである。

執着する人のなかには、このままではいけないと思いながら、どうしてもそれへのこだわりを捨てられない、という人も多く含まれている。では、なぜわかっていても離れられないのだろう。

それは、「どうしても気になる」「放っておけない」という思いから生まれる「イライラする」「ソワソワする」「苦しい」「悲しい」「悔しい」「つらい」といった認知（知覚）や感情が高まったまま続き、治まらないからではないか。

では、「執着」概念とはどのように規定（定義）されてきたのであろうか。

（１）「一つのことに心をとらわれて、そこか

ら離れられないこと」「しがみ付く」（辞典）。

（２）また、仏教用語の「執着、しゅうじゃくと読む」によると、「事物に固執し、とらわれること」「修行の妨げになる」「苦しみを生み出す原因」と、より具体的に述べられている（和英対照仏教聖典、仏教伝道協会、2009）。それでは、人びとの憂い、悲しみ、苦しみ、悶えは、どうして起こるのか。つまりそれは、人に執着（しゅうじゃく）があるからである。富に執着し、名誉利欲に執着し、悦楽に執着し、自分自身に執着する。この執着から苦しみ、悩みが生まれる。

（３）このように、「執着」は仏教から生まれた言葉ではあるが、そこでの説明には幅がある。英悟の訳語は「tenacity（固執）」「desire and passion」などいくつもあり、一言では表現しきれない。

（４）執着性格

*越谷保育専門学校専任教員

精神科医の下田光造は、「執着性格」と名づける概念を、躁うつ病の病前性格（躁うつ病になりやすい性格）とした。

説明すると、この「執着性格」の特徴は、「一度起こった感情が長く持続するという感情の経過の異常」と「仕事熱心、凝り性、徹底的、正直、几帳面、強い正義感、ごまかしやずぼらができない」といった生真面目さである。

下田はこの性格には、マイナス面だけでなく「・・・確実人として信頼される模範の人間となる」と、プラス面のあることを指摘している。しかし、この性格を持つ人が「ある期間の過労状態」に直面すると、持ち前の性格的特徴ゆえ「長期にわたる身体病、心身の持続的過労、業務熱中」という状態に陥り、結果的に躁うつ病につながる、と考えたのである（『世界大百科辞典』、平凡社、1988）。

さらに、牛島定信は、下田氏の記述を引用しながら、解説する。下田光造（2013）は「執着性格」について、「自分の義務責任に対して感情がいったん起これば、時と共にさめず、いつまでも続いて低減することがなく、休養の欲求が起こらない、そのため、疲労に疲労を重ねて、遂には自己の存在に故障をきたし、沈うつと爽快の極みに達する」と述べている。感情が低減しないといっても、この感情というのは義務責任に対する気持ちであり、態度のあり様である。喜怒哀楽と同次元の感情ではなく、より高等の感情である。

要するに、牛島氏は、執着性格の中心に、この「自分の義務責任」という特殊な姿勢と、それに基づく「感情の持続」を見ようとしているのである。

しかし、次第に「執着性格」そのものへの関心が薄れたのは、もしかすると「真面目な仕事熱心、かつ一つの感情が長く持続」というまさに執着を体現した特徴が、精神科医・香山（2015）の指摘にみられるように、極めて日本的（日本文化ならではの心のあり方）であったということでもあるのかもしれない。

（５）感情コントロールの障害か？

一方で、「執着」に新たな光があたりつつある。「脳科学から見た執着」という観点である。「執着」は、たいてい何らかの不快で強い感情とともに現れる。怒り、不安、焦り、嫉妬などがそれである。その感情さえなければ、人間は理性の力で「いやいやここで失ったモノに執着していても意味はない」「いつまでも物を捨てられずに執着しても仕方ない、これを使うことは二度とないのだ」と自分に言い聞かせ、「執着」を断ち切ることができるだろう。

脳科学からみた執着の「快・不快」に関する研究（山脇、2005）では、人並み外れて「執着」する人には「感情コントロールの障害」と、うつ病で見られるような「目先のことを悲観的にしか考えられない傾向」との両方が起きているのではないかと述べている。だから、長い目で見たら損をするような対象にでも、強い感情を向けながら全力を挙げて「しがみつки」、「これを成し遂げなければ何もかもムダになる」などと誤った考え（認知的混乱、錯覚とも言える。）の固執に傾いていくのである。

本研究では、固執（固定）された態度としての執着に焦点をあて、その形成過程としての原因追究と、その執着から解放される経過を分析し、仮説的考察を試みる。

２．原因錯覚のもたらす執着

（１）執着発生の起源としての原因

人間は、欲求（希望、要求）が充足されない（良い結果を伴わない）とき、その結果から原因を推測する。そして結果に悩み、このことから抜け出せないことにもなる。つまり、執着するのである。特に、その人間にとって大切な・大事なことがうまくいかないときには、必然的に、原因に想いを馳せる。では、執着する人間は、「こだわる」という結果（想い、考え）をもたらす原因を何に求めているのだろうか？

成功や失敗という結果に導いた原因を何かに求める（帰属させる）ことを、「原因帰属」と

いう。ワイナー (Weiner, B. 1972) は、この原因帰属のはたらきに注目し、失敗や成功の原因を何に求めるかによって、意欲が左右される、つまり、その後の活動が左右されると考える。

ワイナーは「どのような原因帰属が意欲を左右するか」を考えるために、失敗と成功の原因を『内的なものか (自分の中にある) — 外的なものか (自分の外にある)』という次元 (観点) と、『安定的なものか (変わりにくい) — 変動的なものか (変わりやすい)』という次元 (観点) から分析する。

そして、失敗や成功という結果の原因を ① 自分の中にあるものに求めるか、外にあるものに求めるかによって、生じる「感情」が違ってくる、また②安定的なものに求めるか、変動的なものに求めるかによって、その後 (将来へ) の「期待」が違ってくる。この「感情」や「期待」の違いによって、その人の、その後の活動への取り組み (意欲の高低) が決まるというプロセスを考えるのである。

大きな出来事、例えば、試験における失敗という結果の原因を、自分の外にあるもの (例: 運) よりも自分の中にあるもの (例: 能力) に求めた方が、落胆や自責感といった否定的な「感情」が生まれやすい。また、変えることのできる一時的なもの (例: 勉強のやり方あるいは努力) よりも、変えることの難しい安定的なもの (例: 能力) に求めた方が「次もうまくいかないに違いない」と「期待」が低くなってしまう。

一方、反対に、試験の結果・成功の原因を、自分の外にあるもの (例: 運) よりも自分の中にあるもの (例: 能力) に求めた方が、喜びや誇りといった肯定的な感情が生まれやすく、一時的なものよりも安定的なものに求めた方が、「次もうまくいくだろう」と高い「期待」をもつことができるのである。

そして、喜び・誇りといった肯定的な「感情」や高い「期待」はその後の活動に意欲を高めることになるであろうが、逆に、落胆・自責感と

いった否定的な感情や低い期待は意欲を低めることになり、これらのことは、執着をもたらす基になるかもしれない。

本来、原因帰属は、人間が環境に適応するために必要な心のはたらきである。例えば、失敗の原因を理解することにより、将来同じ失敗を繰り返さないように行動できる。つまり、過去の失敗の原因を把握することによって、将来の自分がとるべき行動の指針が明らかになり、本来なら意欲も高まってくると考えられる。しかし、意欲の低い人は、「できないのは自分に能力がないからだ」といったように、将来の行動につながらない非建設的な考え方 (認知的誤り、誤解、勘違い) をしてしまいがちである。さらに悪いことに、「無気力」を引き起こしかねないのである (セリグマン、Seligman, M. E. P.)。

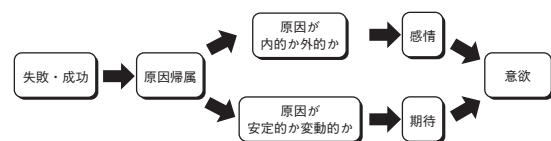


図-1 原因帰属から意欲へ至るプロセス
(黒田、2016. 一部修正)

(2) 原因の錯覚について

上述の原因帰属のしかた (ある種の傾向性、クセ) でなくても、一般に、人間で常に起こりうる「原因の錯覚」についての研究 (チェブリスたち 2014; 大森 2015) がある。

人は誰でも自分が目の前にあるものを見落としたりせず、大事なことを正しく記憶し、自分の知識の範囲を理解し、ものごとの因果関係を正しく把握していると思う。だが、それは誤りであることが多い。直感的な思い込みで、自分の能力の限界が曇らされてしまう。「自分には自分がわかっている」という思い込みを疑ってかかれという教えである。人は、日常のなかで、自分の心のはたらきや行動をよく理解していると考え。だが実際には驚くほどわかって

いない。

人に影響を与える日常的な錯覚のなかで、原因にまつわる錯覚について考えてみる。自分のことは自分が一番よくわかっているという思い込みは、間違いのもとであると同時に、危険でもある。

こうした錯覚がいつどのように人々に影響を与え、どんな結果をもたらすか、そしてその影響から逃れ、最小限にとどめるにはどうすればよいか、探りたいと思う。

ここでは、「錯覚」という言葉を、エッシャー、M. C. の「だまし絵、無限階段」に代表される「目の錯覚」になぞらえて、意図的に使っている。だまし絵は、全体として見たときには変だなと気づいても、部分に目をやると相変わらずその絵の「階段」がちゃんと描かれているように見えてしまう。同じように、日常的な錯覚も長く後を引く。自分がいったん思い込んだことは、誤りとわかってもなかなか変えられない。自分の日々の行動に影響を与えるそれらの思い込みを「日常的な錯覚」と呼ぶことにする。携帯電話を使いながら車を運転しても、自分は道路に十分注意できると思う。そんな時、私たちは錯覚に動かされている。人が記憶違いをすると、すぐに嘘をついていると思う。それも、錯覚の作用である。実際のところ、日常的な錯覚は人の行動のあらゆる領域に入り込んでいる。

日常的な錯覚についての理解が深まれば、自分をとりまく世界をこれまでと違う目で眺め、より明確に捉えられるようになるであろう。日常的な錯覚を理解すれば、自分の心の限界（脆さ）を見直し、人生への取り組み方を修正することもできるかもしれない。自分と周囲に対する見方を歪めているカーテンの向こう側で、ひょっとすると、真の「現実」と出会えるかもしれない。

チャブリスたちの研究（2014）によれば、行動の裏にある原因の錯覚として、三つの偏りは、独立していると同時に相互に絡み合っている。

すなわち、①脳が物事をパターンで捉え、②偶然のできごとに因果関係を読み取り、③話の流れの前後に原因と結果を見ようとする。例えば、①誰もが意識すらせずに、物事をパターンで判断している。

臨床心理学者やカウンセラーは、思考や行動にパターンを見つけ出し、精神障害の診断の手掛かりにする。また、野球コーチは、バッターがどの方向にヒットを飛ばすか、そのバッターをもとに自分のチームのポジション（位置）を決める。そして、ピッチャーは、バッターのスイング・パターンを読み取って投球を変える。

このような、並外れたパターン感知力は、プラスに働くことが多い。そのおかげで、私たちは、骨の折れる論理的な計算を使った場合は、何分も何時間もかかりそうな結論を瞬時に引出すこともできる。

だがあいにく、この感知力は、私たちを誤った方向に導き、原因の錯覚を引き起こすこともある。すなわち、実際には「ない」パターンを「ある」と思う、実際には「ある」パターンを「ない」と思う。

繰り返しのパターンが、実際に存在するかしないかは別として、パターンの存在を感知したとき、人はそこに因果関係を読みとりたがる（このことは、固定された執着を生みだすかもしれない）。人間の記憶は「自分が記憶すべきだ」と考えるものに合わせて変形する。そして自分があらかじめ期待していないものは目の前の存在するものであっても見落とす。同様に、周囲のことがらに対する理解は、無造作なものに意味を求め、偶発的なものに因果関係を求める方向で、歪むことが多い。そしてたいてい、自分ではその歪みにまったく気づかない。

「原因の錯覚」は、無造作なものにパターンを読み取り、自分にはそのパターンの生じた原因がわかると思い込んだときに起きやすい。そして、直感的に因果関係を信じ込むと、その思い込みと矛盾しないパターンを見ようとしはじめる。そんなパターン感知力が妙な方向に向かうと、驚くべきことが起きる。

② 二つの事柄の相関関係は、因果関係とは異

なるのである。原因の錯覚を防ぐために、この原則を教訓とする必要がある。

アイスクリームの消費量が多い日は水難の割合が高くなり、消費が少ない日は水難率が低くなる。この課題は、原因の錯覚の裏に潜む第二の偏りに、注意を向けさせるためのものである。原則として、前述の「原因帰属」で触れたように、結果から原因を推理しようとする。そしてこの論を信じれば信じるほど原因の錯覚に陥る。

③錯覚を促す第3のからくりは、話を聞いた時の解釈の仕方である。歴史や日常的なできごとを解釈するとき、前のことが原因で、その後のことが起きたと考えたがる。

また、私たちは、意識もせず、反射的に解釈を行う。そこに書かれていない情報を付け加えたことさえ意識しない。これは原因の錯覚の働きである。

いくつかの事実が語られると、私たちは隙間をうめて、前後の因果関係をつくりあげる。出来事その1が、その2を生み、それがその3に繋がった・・・などなど。

単に状況説明でほのめかされていることから、反射的に原因を推理してしまうのに加えて、人間は、自分が推理を加えた物語を、その必要がなかった物語より強く記憶する傾向がある。

これまで、原因の錯覚につながる3つの傾向について述べた。要約すると、一つは偶然なものにパターンを見出し、そのパターンで将来を予測すること、二つ目は、2つのものの相互関係を、因果関係と思い込むこと、三つ目は、前後して起きたことに、因果関係があると思い込むこと。

原因の錯覚のルーツは深い。私たち人類は、「原因について推理できる」という点で、他の霊長類と一線を画している。幼い子どもでも、或る物が別のものにぶつかると、二つ目のものが動くことを理解できる。そして原因についても推理できる — あるものが動くのは何かをそれを動かすからである、と。ほかの霊長類は

こうした推理は行わず、結果として自分たちに見える原因を理解することは難しい。つまり、進化の流れの中で、原因を推理する力は比較的新しい。新しいメカニズムは、まだ不完全なことが多い。人間にとって、原因を推理することはたやすい — だが、問題なのは、自分に都合のいいように原因を推理するのがうますぎることなのである。

3. 執着から解き放されるために：仮説的考察

上述の「だまし絵」のような、気になる「心の錯覚」から抜け出すために、どのようなことが必要なのか。では、どのようにしてこういった執着がもたらす「独特のこだわり」や、それに伴う「感情の持続」から、私たちは自分を解放することができるのか？二つの仮説を試みる。

(1) 森田療法の治療過程から見てくるもの(仮説的考察1)

森田療法とは、1919年、森田正馬（もりたまさたけ）による日本独自の心理療法である。この療法は、かつて、神経症（ノイローゼ）*と呼んでいた対人恐怖・全般性不安障害・強迫性障害・パニック障害などを対象とし、神経症の症状は二重三重の「悪循環」によって固定するという考えに基づいている。

*かつて、神経症と呼ばれたものは、現在は、「不安障害」「身体表現性障害」「解離性障害」「気分障害」という障害名になっている。

森田療法では、心身が病的ではないかと不安に思う気質は生来的な素質と考え、「ヒポコンドリー性基調」と呼ぶ。このような素質を基盤に、体や心に生じた感覚に意識することで、さらにその感覚が強まる「精神交互作用」が生じて、神経症が発症すると考える。さらにその症状を「あってはならないもの」と考えて取り除こうとする思考の矛盾によって、より悪循環が

生じるとしている。(下山 , 2014)

神経症は、悪循環によって固定化されると考え、森田療法ではその悪循環を打破することが治療の目的となる。そのために、原因を追究することや、不安をコントロールすることはない*。

*症状の原因を追究しないのは、不安に注目しそれをコントロールしようとすることによって感覚が一層鋭敏になり、クライアントをとりまく悪環境に拍車をかけてしまうからである。また、恐怖は生の欲望の裏返しであり、恐怖を取り除こうすると、生の欲望も否定してしまうと考える。

症状を直接は取り上げず（不問技法）、不安があるがままに受け入れる。さらに、気分にかかわらず、できることをこなすように促す。それによって、不安で何もできない状態から、不安を抱えつつも必要な行動ができる状態を目指す。

不安や苦しみを無理に抑え込もうとせず、「あるがまま」と受け入れて、今やるべきことに集中するのが、結果的に症状の克服につながると考える。

その「あるがまま」を軸に、心の分析よりも、生活や作業を大切にする治療法、それは、いったんは心に浮かぶ感情をそのまま受け入れることで、そこへの病的ともいえる「こだわり」から解放され、あとは「目の前の作業に打ち込む」という考えに基づいている。

「自然服従」「不安常在」として、いったんは「不安」「憂うつ」といった負の感情をそのまま受け入れる。しかし、それに正面から取り組むことをせずに、まずは目の前にある、今やらねばならないこと、「これをしたい」という「生の欲望」を優先させる。

この問題を解決できなければ前に進めない、と自分独特の義務責任に縛られ執着している人には、それがうまい形で発揮できず、誤った対象に向けられたままになっている。それが執着（錯覚か、誤解か、勘違いか、いずれにせよ、認知的混乱が「執着」をつくりだすと思われ

る。）の固執性となる。

ルーチンスは、通常、構えは思考過程における緩慢、不活発、沈滞的要素を決定しているステレオタイプのメカニズムとして取り扱っている。ルーチンスの見解によると、この思考の固執性が構え（硬さ）であり、そして問題解決過程における生産的思考とは、この固執性（的）を克服すること（柔軟さ）である。

ウズナーゼの理論は、ルーチンス（硬さ—柔軟さ、の次元で硬さを表す。）およびゴールドスタイン（構えから他の構えへ切り替える能力の喪失を固執性の原因とみる。）による構え研究を検討して、固執性のメカニズムとして構え（行為・行動の準備状態）をとりあつかっている。すなわち構えは、すべてただ認識過程の目的にかなった経過の要因である。換言すれば、思考のダイナミックス、思考における改良・選択の過程は構えに依存している。

構えは心理的活動を構成する要因である。そしてただ極端な定着の後にのみ、構えは固執的となり、そして妨害的阻害要素となる。そしてこの妨害的要素からの脱出の方法は、やはり構えのメカニズムにおいて与えられている。

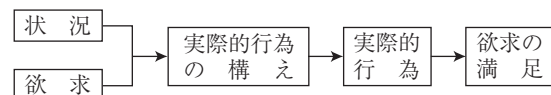


図-2 実際の構えの構造と役割 (千葉, 1977)

図-2 にみられるように、主観的条件である（欲求 n ）と客観的条件である（状況 s ）から構え（ k ）が形成される。

森田療法の場合。執着という固定された構え（ n, s ）= k と、生活や作業などで新たに導入された構え（ N, S ）= $P \cdot K$ との間では、 $n < N$ で、 $s < S$ となる（予想）ので、 $k < P \cdot K$ となる。構えは $k \rightarrow P \cdot K$ に交替するので、固執していた構え（ k ）（執着していたこと）は、徐々に薄れて、さらに消えていくことになる。そして、新たに導入された構え

(P・K)により発生する行動に励むことになる。

要するに、森田療法では、半ば強制的に「生活や作業活動」を療法の一過程として導入（介入）し、活発な活動（P・K）を惹起させ、それまでの固執している執着の構え（k）をより低減させることをねらうことになる。

森田療法での構えの交替は、極めて自然に自分自身が構えを転換させる形式をとらず、（治療者によって）治療法として導入（介入）させることで構えをつくりだしている。その構えの交替を惹起させて、執着を低減させ、解き放つことを試みるのである。

では次に、執着している個人が自分自身で試みる「構えの転換」を通して、固定した執着状態を脱出する方法・考察を述べることにする。

（2）補足：構え転換における「客観化行為」と固執性

ウズナーゼによると、構えは単に人の実際の活動（自動的な行動を伴っている）だけでなく、人の理論的・認識的活動を決定する心理的構成（組成）である。人が実際の活動の構えによって現実に適応することに成功しないとき、人はしばしばこの活動を中断する。そして状況を客観視し、行為の実現を阻害している原因を認識しはじめる。通常、かような方法によって、人は主体として現実への自己の認識思考的態度を確立する。すなわち、「思考過程は構えなしに経過しない。思考過程にとって特徴ある性質は、主体の理論的構えを基礎として発生する」と考える。（山下、1982）

実際の活動の構えと異なって、理論的構えは理論的要求と問題をもった状況の統一によって形成される。この構えを基にして発生する活動によって、主体の理論的要求で充足され、状況の未解決問題は解除される。

一人の人間をとりあげた場合、個人としての

実践的活動水準（a）から、主体としての理論的すなわち思考や意志的努力を要する活動水準（b）領域への転換が行われる条件として、「客観化行為」が始まる必要がある。客観化が思考を可能にするということは、「客観化にもとづいて、人間は思考の新しい対象を獲得する」ということである。それとともに新しい、より高度の構えが主体によって自主的に形成されることになる。（図-3 参照）

客観化にとって重要なことは、客観化の過程において「固定されている構えにより、自動化された反射的な行動が行われてきたが、自己の理解（自己のモラル）に適さないとして、この行動を放棄することが必要である」ことに気づくこと*である。

*守屋（1971）は、固執性と構えについて、ウズナーゼらグルジャ学派の考え方を考察している。彼女の研究報告によると、「構えの転換にみられる弾力性の欠如の実態には、自己の構え適用の態度についての明確な「意識化」の欠如という問題が大きな部分として含まれていると考えられる。もしそうだとしたら、特定の構えへの固執性の問題は何らかの方法で、自己の構えについてのみならず、それを適用している自己の活動について明確に意識化しようとすることによって解決できるはずである。自己の構えの意識化（客観化行為と考えられる）が、構えの転換に弾力性を保障するのだとしたら、問題は自己の予測なり、あるいは認識活動をどのように意識化できるかということになろう」と述べている（山下1991）。

ブジャラヴァは、研究報告（1971）のなかで、「精神障害と客観化」の資料を検討して、次のように述べている。精神障害は客観化を破損しているが、すべての精神病は同一ではない。分裂病（統合失調症）の場合は、客観化行為は慢性の不活動的状态であり、てんかん性的病気の場合は、客観化行為の欠落はたゆまず進行する性格がみられる。躁うつ病の場合は、客観化行為は動揺しているような不安定な状況を示している。しかし、神経症（ノイローゼ）の場合だ

けは、客観化行為がわずかに衰えた変化状態にあることが特色である*。ここに、神経症（ノイローゼ）と他の精神障害との間に区別すべき理由が存在する。

*森田療法の治療で、成功をおさめるとしたら、この神経症クライアントが対象であり、比較的容易に、構えの交替が行われるとも推察される。

「しつっこさ」や、「たゆまずやり続けること」のような心理的過程は、何らかの精神的障害の場合にも認められる。しかし、これは病気のためだけの特徴のある徴候でないことに注意しなければならない。すなわち、これは固着した構えの不活発性によって発生する第2次的派生的現象である

（3）香山の提言による執着脱出について（仮説的考察2）

精神科医・香山（2015）は、「心の土台」ができれば、執拗な「こだわり」や「しがみつき」をする必要も自然になくなっていくはずであるとして、「心の土台」作りの基本的な提言を3つ述べている。

① 自分で自分に辛い点をつけない。

「執着」を捨てられない人の多くは、基本的にはプライドが高いが、さらにその奥には自分に自信を持ってない、いわゆる自己肯定感の低さという問題があると考えられる。上を見て、目標を高く持つのはよいが、自分をこき下ろし、ダメ出しをしていくうちに「私なんて最低」「生きる意味もない」と思う人さえいる。そうして自分を低く見ると、なんとか価値を回復しようとして、結局のところは何かに執着してしまうことになる。

② 自分以外の人や社会に目を向ける

時には自分以外の人たちも視野に入れてほしい。自分以外の他者の立場に立って、その生活や心境を思いやってみる。そうすることで、「私と目の前の誰かとか、何か」に執着していた心がちっぽけなものにみえることもある。

「世界は広い」「たくさんの人がいろいろな生

活を営んでいる」と心の視野を広くもつことが大切である。

③ 焦らない・あわてない

何かを失いそうなときに、「しまった」「早く取り返さなければ」と焦ったり、あわてたりすることが執着につながる。まずは自分を認め、その中で、自分を確認しつつ、ひとつずつ決めて実行する。こういった地道な確認作業が、うろたえない自分を作っていく。その回路がうまく回り始めれば、心にゆとりも生まれ、ますますあわてなくても生きていけるような心が育っていく。

要約すると、次のようになるであろう。

①②は、視野を広くもって、自分自身や状況（事態）に目をむけて客観視すること

③は、焦ってあわてたりすると、執着につながる。まず、立ち止まり、自分を認め、地道な確認作業をすること。

これらの提言を、構え理論の「客観化行為」から心理的分析を通して、仮説的考察2を試みることにする。

執着しているのは、

①は、自分自身を客観視できない（メタ認知できない：モニタリング機能と制御機能の不十分さ）。

②は状況（事態）に対して客観視できない。

③は、一時停止・立ち止まりができない。
である。

ウズナアーゼは、精神活動を二つの異なる側面（衝動的な活動と客観化された活動）にわけている。衝動的な行動の特徴は、例えば、習慣的な、機械化された（自動化された）人間の活動にみられるように、行動の連続的な過程の中に行為を直接含むことである。

ところが、直面している、問題解決に必要な事態がさらに複雑になって、その解決を妨げるような障害が起こるとき、行動は円滑にすすまなくなる。困難な問題に注意が集中するために行動は一時停止し、行動の過程に遅延が生じ

る。つまりこれまで行動の連続的な過程（活動の連鎖）の中に組み込まれていた対象あるいは現象が、問題の複雑さのために、注意の集中する対象に、換言すれば、連鎖から切り離された観察対象に変えられる。この過程をウズナーゼは前述の「客観化の行為」と呼んでいる。

香山の論文では、図-3における、「一時停止」にあたる指摘は③であり、① ②は「客観化」であり、これらのことから「客観化の行為」を惹き起こし、 $k \rightarrow K$ と「構えの転換」が行われることになる。ここでは、当然、認知的混乱（原因が惹き起こす錯覚、誤解）に傾注し、その混乱から抜け出す過程でもある。この成立には、「気づき」「意識化」も重要な役割を担うことになる*。

*このプロセスがスムーズに経過しないとき、すなわち、「客観化の行為」が発生しないとき、どのような支援が必要なのか、不明である。今後は、事例研究のデータ等の分析を通して、この論文での仮説的考察について実証的研究を試みたい。

香山の理論で述べられている3つの提言から、果たして「客観化の行為」を発生させられるだろうか？

ウズナーゼは、このように、客観化の水準は思考する存在としての、人間にだけ特有のものであるとする。客観化の水準においては、現実が人間にとって対象になるやいなや、それは注意が向けられるところの、独立した対象となる。したがって、われわれの精神生活の過程は生き生きとした能動的な流れから、客観化された実体へ、つまり思考の対象へ転化するのである。その成否は個々人の主体性にゆだねられることになる。（山下、1982）

実際の構えの基において、人は個人としての自己の生命に関する要求（生理的欲求）にしたがって具体的な対象的現実との関係を設定する。そしてこれらの要求を充たすことを組織化する。理論的構えの基礎において、人は主体として行動する。このとき、人は現実との認識的

関係を確立し、現実に適応しないコンフリクト的関係を基礎として発生している自己の認識的要求を充足させる。このことは現実への人間のさらに良い適応を可能にしている。（人の理論的活動の構え構造は 図-4 参照）

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

心の病という場合、どこまでが健康でどこからが病かの境界線を引くことも難しい。サリバン（Sullivan, H. S. 1990 中井久夫訳、精神医学は対人関係論である、みすず書房）は、精神的な病を示す者には健康な者になんか特別な偏りがある、という考えを否定する。そして、両者の間にあるのは質的な違いではなく、その程度（量）の違いである、と主張。こうした視点に立つと、心の病というのは、心理学的に健康な状態と連続線上に位置しており、厳密に境界線を引くことは難しいといえる。また、例えばある文化において病的と見なされるような状態が、他の文化においては病的と考えられない、ということもある。こうした点からみても、心の病というのは個々の文脈において理解されるべきものであり、相対的なものといえる。これらを踏まえて、心の病を定義すると、「何らかの心理的な要因により生じている問題であり、そのことにより個人が社会生活を送る上で困難を経験しており、本人あるいはその周囲の者が何らかの苦痛を感じている状態」（勝見、2011）といえる。

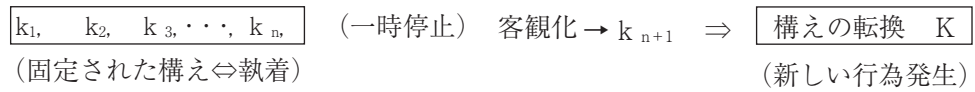


図-3 固定された構えの転換

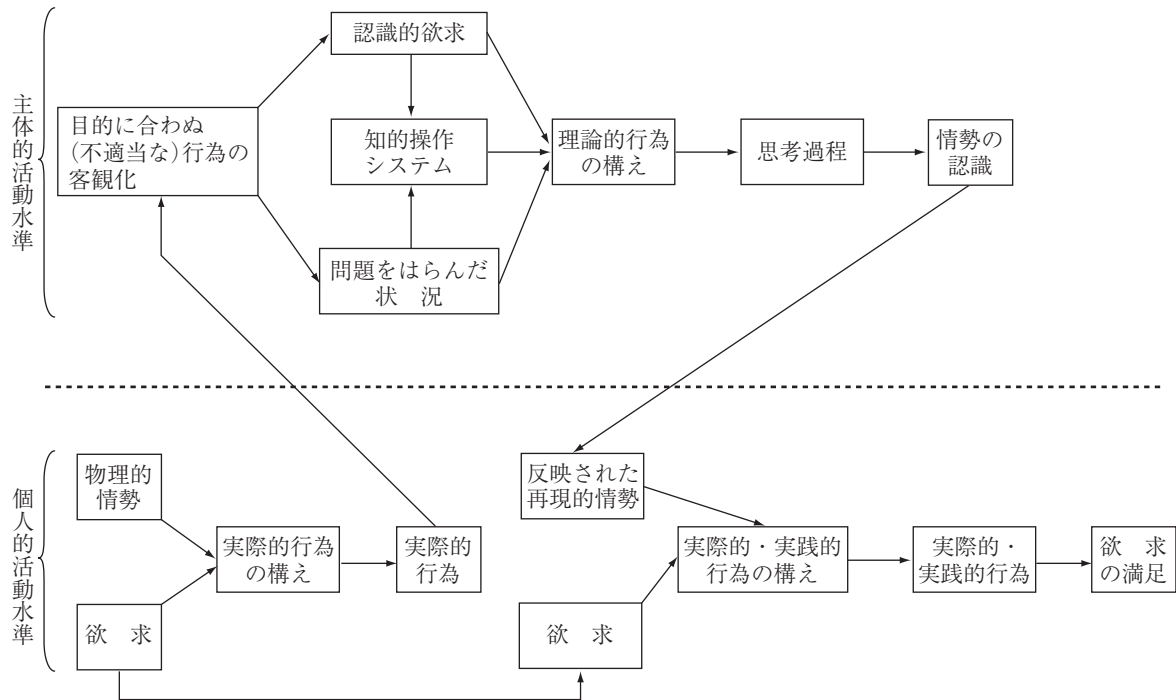


図-4 理論的活動の構え構造 (千葉, 1977)

参考・引用文献

- В ж а л а в а , И . Т . 1971. К п с и х о
п а т о л о г и ю у с т а н о в к и .
Э к с п е р и м е н т а л ь н ы е и с
с л е д о в а н и я п о п с х л о г и
ю у с т а н о в к и V.21-33.
- Goldstein, K. 1943 Concerning rigidity.
Character and person. 11.
- チャブリス. C. とシモンズ. D. 2014 『錯覚
の科学』(木村博江訳) 文芸春秋 実験V
俗説、デマゴグ、そして陰謀論 原因の錯
覚 p.229-276. (Christopher E. Chabris
and Danier J. Simons : THE INV
I S I B L E G O R I L L A , 2010)
- 千葉 良雄 1977 『構えの心理学』 現代心理学
双書 第10巻. 第1章 構えの一般理論、2
節グルジヤ学派の研究、p.10-26. 第8章
構えの社会心理学的考察. 第1節 構え作用
の法則性についての社会心理学的考察.
p.182-190.
- 香山 リカ 2015 『執着 生きづらさの正体』
集英社. 第11章 執着から自分を解き放つた
ために p.206-214.
- 川口 勇 1984 『構え心理学の研究—人間科学
としての心理学—』 第1編 構え理論の基
本構想—人間科学としての心理学の形成
— .新読書社. p.51-75.
- 黒田祐二 2016 『実践につながる教育心理学』
(櫻井茂男 監修). 4動機づけ 3原因帰
属. 北樹出版. p.72-80.
- Luchins ,A.S. and Luchins ,E.H. 1959.
Rigidity of behavior. A variational
approach to the effect einstellung.
Eugene, Oregon, Univ. of Oregon Books.
- 守屋 恵子 1971 認識とかまえ — 認識の基
準系としてのかまえ —.「立命館大学文学
部研究紀要」第310号, 273 - 299.
- 大森 智恵 2015 『北山理論の発見』第1章「錯
覚と脱錯覚、そして幻滅」. 創元社. 34
- 53.
- 下田 光造 2013 「精神分析からみた執着性格」
『臨床精神病理』 第34号 巻1号.
- 下山 晴彦 2014 『臨床心理学』5問題への介
入. 介入のための理論・森田療法. 西東社.
p.202 - 203.
- У з н а д з е Д Н 1961 Э к с п е р и м
е н т а л ь н ы е о с н о в ы п с и
х о л о г и и у с т а н о в к и , (Trs.
Uznadze , D. N. The psychology of set.
New York ; Consultants Bureau. 1966)
- Weiner, B. 1972 Theories of motivation :
From mechanism to cognition. Chicago
Markham.
- 山脇 成人 2005 「うつ病の脳科学研究：最近
の話題」 第129回日本医学会シンポジウム.
- 山下 直治 1978 固定された構え形成に関する
研究：《多義的な絵》の知覚に及ぼす教示の
差異効果. 宮城教育大学紀要13. 132 -
142.
- 山下 直治 1982 思考における構え—客観化行
為—. 授業研究. No .240, 95- 98.
- 山下 直治 1991 視活動知覚における固定され
た構え：「意識化」と構えの形成・転換・消
去について. 宮城教育大学紀要 第2分
冊. 自然科学・教育科学 26. 161- 177.
- 山下 直治 1996 認知活動における構えの形成
と転換：構えの「一次性」と「人格性」をめ
ぐる問題. 宮城教育大学紀要 第2分冊. 自
然科学・教育科学 31. 121- 131.

越谷保育専門学校研究紀要規程

平成25年6月11日制定

(名称)

第1条 研究紀要の名称を「越谷保育専門学校研究紀要」とする。

(目的)

第2条 越谷保育専門学校（以下、「本校」）の教育・研究活動の成果を発表し、学問、教育、文化の発展に寄与すること。

(発行)

第3条 研究紀要は、原則として年1回発行する。

(編集)

第4条 研究紀要の編集は、本校紀要委員会が行う。

(投稿資格)

第5条 研究紀要の投稿者は、本校教職員（非常勤講師を含む）およびその他校長が認めた者とする。

(原稿の種類)

第6条 投稿できる原稿の種類は、論文、実践報告、その他とし、未発表のものに限る。

(執筆要領)

第7条 原稿の執筆要領については、別に定める。

(修正)

第8条 提出された原稿については、紀要委員会の判断によって、著者に修正を求めることがある。

附則

この規程は、平成25年6月11日から施行する。

越谷保育専門学校研究紀要 第 5 号

発	行	平成 29 年 3 月 31 日
編集・発行		学校法人ワタナベ学園 越谷保育専門学校 〒 343-0023 埼玉県越谷市東越谷 3-10-2 TEL 048-965-4111
印	刷	共立速記印刷株式会社 〒 102-0072 東京都千代田区飯田橋 3-11-24 TEL 03-3234-5511（代表）