

東京成徳大学

2 0 2 2

ISSN 2186-8700

子ども学部紀要

第12号

令和4年3月

東京成徳大学 子ども学部紀要 第12号

目 次

論文

| | |
|--|--|
| 乳幼児を養子縁組した養母への面接調査による縁組支援と育児支援に関する一考察 益田 早苗 1 | |
| ピアノ初心者のための子どもの歌の弾き歌い指導法 長野 麻子・青山 真弓・上野 彩子・榎本 太麻子・高橋 淳子 ... 15 | |
| オンラインレッスンの有効性と課題 ～ Microsoft Teamsを利用したリアルタイムレッスンを中心に～ 味府 美香・市原 俊明・高橋 いつき・竹花 千景 ... 33 | |
| 小学校算数科における測定の学習の意義 —「はかる（計る，測る，量る）」についての歴史的考察— 増田 有紀 ... 43 | |
| 発達障害児支援における早期発見・支援の構成 木村 祐子 ... 49 | |
| 小学校教員養成科目としての家庭科の現状と課題 —シラバス分析から— 近藤 清華 ... 59 | |
| 生活困窮者自立相談支援事業相談者にみる子育て世帯の困窮 朝比奈 朋子・杉野 緑 ... 73 | |
| 幼児同士での協同活動における会話の発達 —「気になる」幼児の会話特性の比較— 板倉 達哉 ... 89 | |
| 保育所における1・2歳児の食事場面に関わる保育者の迷いや困りとその解決の過程 小山 朝子 ... 99 | |
| 子どもの発達にアプローチした音楽活動プログラム開発の試み —リトミックを応用した0歳・1歳児対象の親子音楽活動— 鈴木 香代子 ... 113 | |
| <hr/> | |
| 2021年度課題研究題目一覧 125 | |
| <hr/> | |
| 「東京成徳大学 子ども学部紀要」12号（2022年度）執筆要綱 131 | |

Bulletin of the Faculty of Children's Studies Tokyo Seitoku University Vol.12

Contents

Articles

- A Study on Adoption Support and Childcare Support by Interview Survey of Adoptive Mother Who Adopted Infants Sanae Masuda..... 1
- A Teaching Method of Singing Children's Songs with Playing the Piano for Beginner Students in Piano Lessons
Asako Nagano, Mayumi Aoyama, Ayako Ueno, Tamako Enomoto, Jyunko Takahashi ... 15
- Effectiveness and Challenges of Online Lessons; Focusing on Interactive Lessons Using Microsoft Teams
..... Mika Ajifu, Toshiaki Ichihara, Itsuki Tachibana, Chikage Takehana..... 33
- The Significance of Learning Measurement in Elementary School Mathematics: Through A Historical Study on Measurement SystemYuki Masuda..... 43
- The Construction of Early Identification and Intervention for Children with Developmental Disabilities Yuko Kimura..... 49
- The Current Status and Issues of Home Economics in Elementary School Teacher Training Courses —From a Syllabus Analysis— Sayaka Kondo..... 59
- The Poverty of Child-Rearing Households as Seen by Consultant of Support for Needy Persons System Tomoko Asahina, Midori Sugino..... 73
- The Development of Young Children's Conversation During Cooperative Activities: Comparisons Between Typically Developing Children and Children with Special Needs
..... Tatsuya Itakura..... 89
- Hesitation and Distress of Nursery School Teachers at Meal Settings of 1-2-Year-Old Toddlers in Nursery Schools and the Solution Process Asako Koyama..... 99
- Developing a Music Activity Program According to the Development of Children
—Applying Eurhythmics in Parent-Child Music Activities for 0 and 1-Year-Old Children—
..... Kayoko Suzuki..... 113

The Titles of Graduation Theses 125

The Guideline for Writing Articles for Bulletin of the Faculty of Children's Studies Vol. 12 ... 131

乳幼児を養子縁組した養母への面接調査による 縁組支援と育児支援に関する一考察

益田 早苗

<はじめに>

不妊治療を受けても子どもが得られなかった夫婦の中には、特別養子縁組によって養子を迎える選択をするケースがある。このように、新たな家族を形成していく子どもの養子縁組では、養親には養子制度を選択して子どもを持つ事、住環境や社会的環境の準備、養子候補児の実親の決定を待つこと、養子の受け入れ、養育の実際、等多くの知識や課題や準備が多岐に亘って必要となる。しかしながらこのような養親の親役割取得支援や養育の実際等に関する養育支援は非常に少ないのが現状である。本研究は、この縁組支援と育児支援に焦点をあて、より实际的で具体的な支援内容を検討、考察する目的で行った。

2016年の5月には児童福祉法の改正が行われ、この児童福祉法の改正により、要保護児童が家庭と同様の養育環境において継続的に養育されるよう、特別養子縁組や里親養育を推進することが明確化された。

さらに、2016年12月の「民間あっせん機関による養子縁組のあっせんにかかる児童の保護等に関する法律」（以下「養子縁組あっせん法」とする）の制定等により、民間あっせん機関と児童相談所は、児童の最善の利益に資する観点から、必要な情報の共有、相互連携に努めて協力するようにとされている。また、「養子縁組あっせん法」により、養子縁組における相談支援のあり方や業務の適正な運営を確保するための規制が設けられたことにより、今後の養子縁組支援内容の向上と質の保証が期待される。

また、2019年6月には、民法の一部が改正され、特別養子縁組における養子の年齢の引き上げ、二段手続きの導入他等の変更が行われた。このように、子どもの福祉を目的とした養子縁組は近年の関連法律の改正や新たな制定等により、養子縁組支援^{注1)}が従来とは大きく変わってきており、本格的な整備がなされ、かつ制度の利用が促進される状況が整ってきたといえよう。

本研究の面接調査は、ちょうどこの法律改正や制定の時期と重なる2017年から2018年にかけて実施されたものであり、必ずしも現在の法制度等の状況を反映した調査結果ではないが、新しい制度による養子縁組支援を検討する一助となると考えられる。

榊原ら（2020）の報告によると、過去20年間の養子縁組支援に関する論文46件を分析した結果、「真実告知」に関するものが最も多く、次いで「養子のアイデンティティ形成」、「不妊治療を経て養親になるプロセス」となっており、養子縁組支援・養親への育児支援は非常に少ない結果であった。また、これまでの養子縁組に関する調査研究は多くが養子縁組の実践

手続を行う児童相談所・民間機関を対象としたものであり(湯沢他2006, 林他2016), 養親や・養親希望者の意識やニーズ, 支援内容についての論文は多くが体験談(若林2014, 藤本2014)や個別の事例研究(森2012, 宮里・森本2012)である。また, 日本財団による養子縁組家庭を対象とした大規模なアンケート調査結果も報告されているが(日本財団2016, 2017), 本研究のように, 複数の養親を対象にした面接調査は非常に少ないため, 今後の養子縁組支援に向けた検討材料としたい。

I 特別養子縁組制度の概要

実親による子どもの養育が不可能な場合, 実親に代わる永続的な家庭を子どもにもたらす特別養子縁組は子どもにとっての最善の利益となり, 近年日本でもその重要性が認知され始めてきている。

我が国の特別養子縁組制度が施行された翌年1989年の成立件数1200件余と非常に多く, 大変待ち望まれた制度であったといえる。しかしながら, 年々成立件数が減少し, 2010年頃には300件台まで減少し, 2015年頃からようやく年間約500件を超えるようになり, 2019年度には700件を超えるに至り, 近年では増加傾向がみられている。(司法統計年報) しかしながら, 子どもの権利条約を批准している我が国としては, 社会的養護における里親・養子縁組の割合を増加させることに一層努めなければならない。厚労省は年間1000件程度の成立件数を目標としているが, 途中からの親子関係構築や家庭裁判所の審判が必要になるなど, 養親には事前の準備や研修, 法的知識, 養育開始後の育児支援が不可欠な制度でもある。

1) 民法第817条の2「養子縁組の成立」

特別養子縁組制度は, 1987年に民法を改正することで成立した制度である。この制度は, 従来からある普通養子縁組とは異なり子どもの福祉を第一義とした制度であり, 表1に示すような違いがある。まず, 成立するためには家庭裁判所の審判が必要であること, 養親は婚姻関係にある夫婦であること, 養子は15歳未満であること, 養子は実父母との親族関係が終了すること, 養親による6か月以上の監護期間が必要であること, 原則離縁ができないこと, などがあげられる。

養子縁組が成立するまでも慎重な判断項目や期間が必要であり, かつ縁組後の養子は法的にはほぼ実子と同じ権利を有し, 原則的には離縁は認められず, 子どもの安定した永続的な家庭環境が保証されている制度となっている。(表1)

2) 新生児と乳幼児の特別養子縁組成立までの流れ

同じ特別養子縁組でも, 養子が新生児か乳幼児かではそのプロセスが異なっている。図1のAの新生児では, 候補児が決定するのは多くは実母が出産前の時期であり, 出産前に養親とのマッチング^{注2)}が行われることが多い。とはいえ, 出産直前に支援が始まった実母のケースでは短時間に養親候補が決定する。そして養親は, 多くは実母の出産後に新生児が入院している産科施設に教育入院をし, 新生児のお世話を実践・研修し, その後養親の自宅での養育が開始する。しかしながら, 産科施設での教育入院は全例という訳ではない。

表1 普通養子縁組と特別養子縁組の比較

| | 普通養子縁組 | 特別養子縁組 |
|-----------|------------------------------------|--|
| 縁組の成立 | 養親と養子の同意により成立（子供が15歳未満の時は実親の同意が必要） | 養親の請求に対し家庭裁判所の決定により成立。 実父母の同意が必要だが、実父母が意思を表明できない場合や実父母による虐待など、養子となる者の利益を著しく害する理由がある場合はこの限りではない。 |
| 養親の要件 | 養親：成年に達したもの | 原則25歳以上（夫婦の一方が25歳以上であれば一方は20歳以上で可）配偶者がある者（夫婦双方が養親となる） |
| 養子の要件 | 尊属または養親より年長でない者 | 15歳未満であること。15歳に達する前からの養育の場合は15歳以上でも可。審判確定時に18歳以上は縁組不可。15歳以上の場合は養子の同意が必要 |
| 実父母との親族関係 | 実父母との親族関係継続 | 実父母との親族関係は終了 |
| 成立までの監護期間 | 特段の設定はない | 6か月以上の監護期間を考慮する |
| 離縁 | 原則、養親及び養子の同意により離縁可能 | 原則不可だが、養子の利益のため特に必要があるときに養子・実親・検察官の請求により離縁 |
| 戸籍の表記 | 実親の名前が記載、養子の続柄は「養子（養女）」 | 実親の名前が記載されず、養子の続柄は「長男（長女）」等 |

新生児と乳幼児養子縁組のプロセスの比較

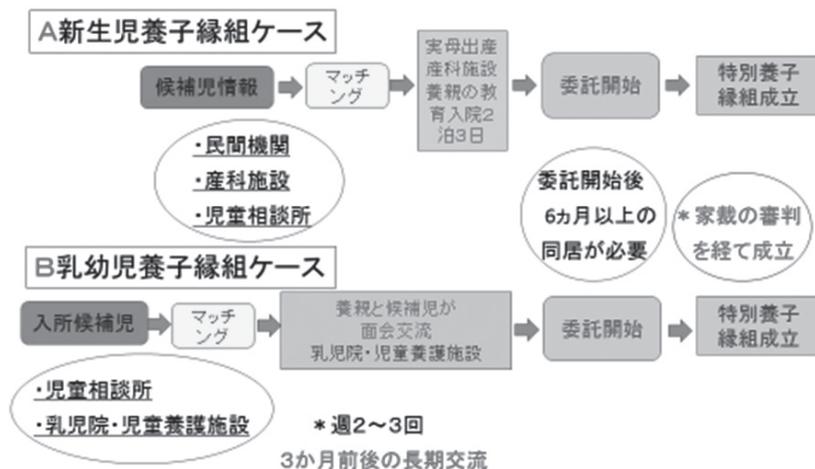


図1 新生児と乳幼児の特別養子縁組フロー図

一方、Bの乳幼児では、乳児院または児童養護施設に入所している施設で候補児童が決定する。マッチング後に養親は候補児との面会交流を平均3か月前後行い、ようやく委託開始となる。このように、新生児と乳幼児では、養親に委託するまでの期間がかなり異なっており、新生児養子縁組の方が委託までが非常に短期間である。（図1）

II 研究目的と研究方法・倫理的配慮

本研究における用語の定義：本研究調査対象の養子縁組はすべて特別養子縁組であるが、

上記 I の制度の概要では普通養子縁組との比較のために特別養子縁組を使用したが、以降は簡便に養子縁組という用語を使用する。

1. 研究目的

本研究の目的は養母の養子縁組に対する意識、養子縁組支援における実際の問題や支援機関に対するニーズを明らかにし、養子縁組支援の在り方を検討し考察することである。

2. 研究方法

【データ収集と分析方法】 質問紙調査票を用いた面接調査。質問内容は養子縁組支援を受けた機関と支援内容、育児の実際と受けた育児支援等、約20項目とし、項目及び内容別に集計・分類を行った。

【調査対象者】 首都圏在住の乳幼児の養子縁組成立及び手続き中の養母に対して、養親の会、里親会等の参加者を中心に研究協力依頼を行い、承諾が得られた8名とした。

【調査期間】 2017年10月～2018年2月に面接調査を実施した。

3. 倫理的配慮

東京成徳大学子ども学部研究倫理委員会の承認を受け調査を実施した（承認番号17K-1）

研究協力の承諾が得られたケースに、研究内容の説明、倫理的配慮、個人情報保護、同意撤回書について文書と口頭で説明し、同意を得てから同意書を作成した。答えたくない質問紙は答えなくて良い事、ICレコーダーに録音する事、録音内容と逐語録は研究メンバーしか閲覧できない事、調査終了後の面接記録用紙及び録音データは3年間研究代表者が鍵付きの場所に保管し、期間が過ぎたらシュレッダーにかけて廃棄する事を伝え、個人情報保護に細心の注意を払った。

Ⅲ. 結果

1. 調査対象者の属性養子の年齢・健康状態

調査対象者の年齢は表2に示すように、40代6名、50代2名であり、不妊症があったケースは7件であった。この7件のうち、不妊治療を行ったのは5件であり、治療しなかったケースは2件であった。男性不妊が原因は2件であり、不妊治療はそれぞれ2年間、治療無しであった。不妊症が背景にないCは、女性側の他の健康問題で妊娠できないという背景であった。不妊治療を行った期間は、もっとも多いのが6年間で3件、2年間で1件、3年間で1件であった。職業の有無については8名中4名が主婦であり、残る4名は表1に示すような職種についていた。養子の年齢は調査時には全員が幼児であった。

養子は4件が新生児養子縁組であり、残りの4件は乳児または幼児期に養子縁組を行っており、調査時の養子の年齢は、1歳1件、3歳2件、4歳1件、5歳3件、6歳1件となっていた。子どもの健康状態は、発達障害が1件、発達の遅れ2件、早産未熟児での出生が1件であり、それぞれ療育や教育相談、発達相談の専門機関に継続的な相談をしていた。養子と同居を始めてから調査時までの養育期間は平均3.56年であった。（表2）

表2 対象者の属性と調査時の養子の年齢・健康状態

| | 養母の年齢 | 職業 | 調査時養子年齢, 健康状態 (縁組時の養子の時期) | 不妊治療の有無 ☆夫の不妊症 |
|---|-------|------------|------------------------------|-------------------|
| A | 50代 | 主婦・元会社員 | 4歳(新生児) 発達障害 | 有: 6年間 |
| B | 40代 | 薬剤師 | 5歳(新生児) 発達の遅れ | 有: 6年間 |
| C | 40代 | 主婦・元カメラマン | 1歳11か月(乳児) | 無* ☆ |
| D | 40代 | 主婦・元会社員 | 3歳(新生児) | 有: 2年間 |
| E | 40代 | 編集・フリーライター | 3歳(新生児) | 有: 3年間 |
| F | 50代 | 自営業 | 5歳(3歳) | 有: 6年間 |
| G | 40代 | 主婦・元保育士 | 9歳(3歳) 軽度発達の遅れ | 有: 治療無 |
| H | 40代 | 会社員 | 6歳(2歳) 早産未熟児 | 有: 治療無 ☆ |

* : 不妊以外の健康問題で妊娠・出産禁忌

2. 養子縁組時の対応・支援機関と縁組前の支援及び研修の状況

養子縁組相談の対応・支援機関と養子の状況は表3に示すように、対応および支援機関は、児童相談所4件、民間機関3件、児童相談所と民間機関両方が1件となっていた。新生児養子は4件であり民間機関3か所（そのうち産科施設は『あんしん母と子の産婦人科連絡協議会施設』^{注3)}が3か所と公立病院の産科診療部門が1か所対応していた。新生児以外の4件は生後6か月～4歳未満でありすべて児童相談所が対応・支援していた。

一方、対象者全員が児童相談所で養子里親としての里親登録を行っており、養子縁組前には里親登録前の座学研修2日間程度と乳児院での実習を行っていた。そのうち5名は乳児院の実習を行っていた。座学・乳児院実習の日程や内容については様々であった。そのほか、民間機関での研修会に参加が2件、乳児院での抱っこボランティアが1件であった。(表3)

表3 縁組時の相談支援機関と縁組前の支援・研修内容

| | 縁組時期 | 相談支援機関 | 里親登録 | 縁組前の支援研修内容 |
|---|------|---------------|------|--|
| A | 新生児期 | 民間機関 産科施設 | 有 | 里親登録時の座学(児童相談所)と乳児院実習 民間機関の研修は無し |
| B | 新生児期 | 民間機関 産科施設◎ | 有 | 里親登録時の座学(児童相談所) 民間機関の研修会参加 |
| C | 乳児期 | 児童相談所 乳児院 | 有 | 里親登録時の座学(児童相談所)と乳児院実習 乳児院での抱っこボランティア |
| D | 新生児期 | 産科施設◎ | 有 | 里親登録時の座学(児童相談所), 乳児院実習10日間 |
| E | 新生児期 | 産科施設◎ | 有 | 里親登録時の座学(児童相談所) 乳児院実習10日間 民間機関の講習・研修受講 |
| F | 幼児期 | 児童相談所 乳児院 | 有 | 里親登録時の座学(児童相談所)と乳児院実習 |
| G | 幼児期 | 児童相談所 乳児院 | 有 | 里親登録時の座学(児童相談所)と乳児院実習 |
| H | 幼児期 | 児童相談所 乳児院 | 有 | 里親登録時の座学(児童相談所)と乳児院実習 |

◎養子縁組専門産科施設(あんしん母と子の産婦人科連絡協議会)

3. 養育開始前（含む面会交流時）及び開始後の支援状況

<養育開始前（面会交流時）>

養育開始前（含む面会交流時）及び開始後の受けた支援の実際は、表4に示すように新生児養子4件のうち3件は産科に2泊3日程度の「教育入院」を行い看護職から育児支援を受けていた。「教育入院」とは養親夫婦が出産した実母が新生児を残して先に退院し、その後養親夫婦が参加施設に入院して昼夜を通して新生児のお世話や愛着形成の促進方法を学修し、自宅での養育方法を理解し、自身が持てるように設けている研修方法である。前述したように、新生児養子縁組の3件が『あんしん母と子の産婦人科連絡協議会施設』での支援を受けている。『あんしん母と子の産婦人科連絡協議会施設』では実母対応や新生児養子縁組についての専門知識や支援スキルを持ち、新生児養子縁組では大きな役割を担うことができる施設である。しかしながら、新生児養子縁組の1件はこの『あんしん母と子の産婦人科連絡協議会施設』の産科施設ではなかったため、「教育入院」のような支援は全く受けずにいきなり養子と同居していた。

新生児以外は乳児院または児童養護施設に入所している要保護児童であり、正式な同居前にそれぞれの入所施設において面会交流を週2～3回を数か月間と長い期間をかけて行い、職員から養育方法の指導を十分に受けていた。面会交流の期間は3か月から6か月と、その期間は一定ではなかった。（表4）

表4 養育開始時期別の支援の状況(複数回答：件数がないのは1件)

| | 養育開始前（面会交流時） | 養育開始後（委託後） |
|---------|---|---|
| 新生児養子4件 | <ul style="list-style-type: none"> ・教育入院（2泊3日）で新生児の世話を体験・学習した。乳頭吸吮、カンガルーケアを行った（3件） ・産科施設からは何も支援はなかった。民間機関の保育士が24時間ケアした記録のみ渡されただけ | <ul style="list-style-type: none"> ・保健師の新生児訪問あり（4件）そのうち事前に養子縁組の情報を持たない保健師（3件） ・民間養子縁組のため区（東京都）が里親会入会を認めない、仲間相談ができない（3件）（*神奈川は入会可） ・見相からの支援は無し（2件） ・民間機関からの支援は全くなし ・区から保健師が養子という事で毎月1回1歳まで訪問あり ・民間里親支援機関のメンターの訪問・相談あり ・1か月健診で母子健康手帳が交付された ・行政から母子相談員の派遣あり |
| 乳幼児養子4件 | <ul style="list-style-type: none"> ・養子候補児と週3回程度の面会交流を3か月間行ってから養育開始（2件） ・養子候補児と週2～3回程度の面会交流を3～4か月間行ってから養育開始（1件） ・養子候補児と週3回程度の面会交流を6か月間行ってから養育開始（1件） | <ul style="list-style-type: none"> ・委託後1年は里親サロンに通わないといけない（4件） ・見相からは支援無（2件） ・児童相談所は特別養子縁組の方法が分からず、全部自分たちでやるように言われた。 ・1～2か月に1回見相から訪問がある ・半年後に見相から1回訪問があった ・半年後に養子がいた乳児院から訪問があった ・保健師が関係機関との連絡会議に報告 ・子ども担当の臨床心理士は信頼できた ・里親支援相談員はただ聞くだけでアドバイスがもらえず不満足感が残った ・ママ友から育児情報を得た |

<養育開始後（委託後）>

自宅での養育開始後の支援についても表4に示した。新生児養子縁組では、最も多いのが「保健師による新生児訪問」4件であった。しかしながら、「事前に養子縁組の情報を持たない保健師の訪問がそのうちの3件であり、養母にとっては適切な支援や相談が受けることができない状況であった。」次いで、「民間機関で養子縁組した場合は児童相談所（行政）と関連のある里親会に所属できず、仲間相談の場がない」が3件、「里親登録はしたが児童相談所からの支援はない」2件となっていた。その他、「民間機関からの支援は全くなかった」1件、「区の保健師が養子縁組ということで毎月1回、1歳まで訪問してくれた」1件、「民間里親機関のメンターが訪問し相談に乗ってくれた」1件、等の意見も見られた。

乳幼児の養子縁組では、「養育開始後1年間は里親サロンに参加することが決められており参加した」4件、次いで、「児童相談所からの支援はなかった」2件となっていた。その他「1～2か月に1回児童相談所から訪問があった」1件、「半年後に児童相談所から連絡が1回あった」1件、「子ども担当の臨床心理士が相談に乗ってくれ信頼できた」1件、「保健師が関係機関との連絡会に報告してくれた」1件、「里親支援相談員はただ話を聞くだけでアドバイスがもらえず不満感が残った」1件であった。（表4）

4. 養育の状況と養子の状況

「養育がうまくいかない」「辛いと感じる」「上手くいかない」等、比較的育児の困難さを訴えているのは表5に示すようにA, B, G, Hの4ケースが該当する。Aは「相談相手がいないわけではないが、同じ養親の知り合いがいないため、家にこもりその間は魔の8か月間と感じた。」、Bは「養子がミルクを飲まない、成長発達が遅く、教育入院した時の看護師の対応で傷つき・自信がないままに育児をしており、とてもつらく悩みが多い」、Gは、「発達の遅れが軽度あり、我が子の育児はうまくいかないと感じた」、Hは「最初に子供のリズムを崩してはいけなとかたくなに思い込んでいたので、とても大変だった」、等の育児の大変さを訴えていた。育児の困難さを訴えているケースは、養子が発達障害や発達の遅れのあるという養子側の要因と、話せる仲間がいない・育児に対する思い込みが強かった等の養母側の要因が見られた。

また、養育困難を比較的強く感じたケースは前述したように、新生児養子縁組2件（A, B）、幼児養子縁組2件（G, H）の計4件であるが、いずれも養子に発達障害や発達の遅れがある事、養育開始時の専門家の支援に問題がある、等の要因が存在していた。

C, D, E, Fは一般的な多少の育児の問題はあるが、「特に困らない」、「手がかからない」、とも答えており、それほど深刻ではない育児の状況であった。養子の状況は「人見知りがない」「養母に甘える」「活発でのびのび育っている」「試し行動が少なかった」等、養母にとっても育てやすい養子側の要因が認められた。（表5）

表5. 養育の状況と子どもの状況

| | 養育の状況 | 子どもの状況 |
|-----------|--|---|
| A (4歳) | 保健師と養母しか相談相手がいなかった。養母の育児知識に助けられた。縁組成立するまでは産後の8か月間であった。養親仲間もいないので家にこもっていた。 | 育てやすかった。2歳3か月で自閉症スペクトラムと診断される。集中力があり一人遊びが好き。言葉が遅かったが、現在は良く話す。知的能力は高い。 |
| B (5歳) | 飲まない、睡眠不足に。成長や言葉が遅く親子教室や療育センターに相談に継続して通った。保育園には要支援児のため入園しなされた。発達の遅れ等でとてもつらく育児に悩む | 発達の遅れあり。最近言葉が多くなってきた。粘土や絵の具で自由に遊ぶことが好き。スイミングにも通い始めた。 |
| C (1歳) | 特に困ることはない。普通じゃないかなと。あまり家に居ないようにしている。児童館や、託児付きのイベントに出かけている。 | 最初から人見知りがない子。電車がすき。やんちゃで体が大きい。15キロ、80cm離乳食スムーズだった。今はパパママと言い始める |
| D (3歳) | トイレトレーニングが上手くいかない。一度関心ある時期を逃してしまった。里親サロンにも参加。安産協のラインあり(星の子会) | 特に問題なし。養母に甘えながら一人で遊んでいる。 |
| E (3歳) | 1歳になるまで手がかからなかった。自我が出てきたこの1~2年間はちょっと難しくなった | 活発でのびのび育っている。母子関係、父子関係はとても良好。情緒的にも安定している。 |
| F (5歳) | 最初は親として恰好つけていた。今は無理なことはしない。児相は1年間は保育園・幼稚園に行かせないでと言っていたが、同世代の子どもと遊ばせたいので幼稚園に入れた。 | 落ち着きがなく発達障害を疑ったが大丈夫な感じ。試し行動は最初2か月は無し。徐々に始め、現在は困ることたくさんする |
| G (9歳) | トイレトレーニングは委託後実施した。わが子の育児は上手くいかないと感じた。家族会議をしてお互いに意見を言いあう機会を作っている。 | 発達の遅れ少しあり、区の教育相談に行く。 |
| H (6歳) | 最初は子どものリズムを崩してはいけないとかたくに思っていた。その後自分たちなりのリズムに。同居半年くらいで活発になり言葉も発達。1年くらいして甘え始める。抱っこ・おっぱい飲みたい等 | 早産未熟児(900gくらい)現在は健康問題特になし。発達のフォローアップはしている。 |

()内は調査時の養子の年齢

5. 現在の養子縁組制度に対する意見、および自由意見

自由意見として最も多かったのは、「里親研修では里親教育に適切でないもの、講師が里親を知らない等形式的に実施している感があった。」が4件であり、次いで「子どもに発達の遅れ・発達障害があり、育児は辛く悩んだ」3件、「民間と児相の負担費用の格差がありすぎる。民間機関の養子縁組で約300万円の負担があったが、法外な値段と感じた。」2件となっていた。その他は内容は多岐に亘っており、具体的な養親の気持ちや意見述べられていた。(表6)

【結果のまとめ】

- ①養親の背景の特徴として不妊症及び不妊治療を経験後のケースが7件と大多数であった。
- ②新生児養子縁組の4件は全て民間機関、産科施設の何方かが支援しており、児相が支援していたのは1ケースのみであった。
- ③乳幼児養子縁組の4件は全て児相と乳児院が支援していた。
- ④委託前の研修は8件全員が里親登録し児相の里親研修を受けていた。民間機関の研修は新生児養子縁組のケースが2件であった。
- ⑤委託後の支援では、新生児養子縁組ケースは民間機関の支援がほとんどなく、行政の母子保健サービスのみであった。
- ⑥委託後に児童相談所の訪問を受けたのが2件、心理士や里親支援相談員の支援を受けた

表6. 自由意見, その他 (複数回答) (件数の記入がないものは1件)

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • 里親研修では里親教育に適切でないもの、講師が里親を知らない等形式的に実施している感があった。(4件) • 子どもに発達の違い・発達障害があり、育児は辛く悩んだ(3件) • 民間と児相の負担費用の格差がありすぎる。民間機関の養子縁組で約300万円の負担があったが、法外な値段と感じた。(2件) • 里親支援相談員がアドバイスをくれない。 • 教育入院での産科スタッフの対応が、養親になるのに何も出来ないのかと評価され、辛い経験で自信がなくなってしまい、その後の育児が辛かった。 • 児相が縁組の書類・手続きが分からず、自分たちでやるようにと言われて困惑した • 乳幼児委託で、実際に同居する前に1週間に2~3回の面会を4か月続けたが、養親としてやっていく自信がなくなりかけた。もう少し短縮してほしい • 今後しなければいけない真実告知についてとても不安である • 養親の勉強会ではネガティブな話が多すぎる • 小2年生い立ち授業、4年の1/2成人式のイベント等で養子の子どもたちが肩身が狭いというか傷つくので配慮してほしい • 不妊治療の際に養子の情報がほしかった。 • 実母の支援も大事だが、養子も推進してほしい • 養子や実親の垣根なく保育が出来るようになって欲しい • 不妊の人には冷たい社会であると感じる。優しくない。 • 自分は児相で養子縁組をしたが、養子の発達も確認してもらえてからでよかった。 • 里親サロンもよい。養子に対しても何らかの会が欲しい。 • 子育て支援では屋内の遊び場が欲しい。 • 里親・養親への育休が欲しい。 |
|--|

ケースが2件であり、全体的に委託後の支援が少なくなる傾向がみられた。

⑦8件中3件に養子の発達障害・発達の遅れが見られ、養親は育児や対応に悩みや困難を抱えていた。

⑧自由意見では産科看護職、里親支援相談員への対応に対する不満や指摘、面会交流の期間が長い、費用の負担が民間と児相で異なることへの意見等が聴かれた。

IV. 考察

<養子縁組前の支援>

養子縁組前の研修は、日数や内容は様々であり内容が不十分な研修もみられた。調査対象者全員が里親登録と研修を受けていたが、乳児院での実習が児相により日数や内容は1日~10日までとばらつきがあった。民間機関の中にはまったく研修を行わないところもあり^{註4)}、今後は里親研修の見直し等が課題だが、養子縁組が養子里親として里親登録をするシステムとなっているため、里親研修は最低限受けておくことが必要と考えられ、かつ養子縁組の基礎知識として有用である。

また、養子縁組には児童相談所、民間相談機関、児童福祉施設、産科施設、母子保健サービス、等の関与があるが、必ずしもこれらの機関の連携が取れている状況ではなかった。養子の発達障害、告知への不安等、養親への支援ニーズは長期的で多岐に亘っており、今後は養子縁組前の準備教育においても福祉領域と医療・母子保健領域を中心とした包括的な支援体制の検討が必要と考えられる。

<養育開始前・面会交流時の支援>

養育開始前は新生児養子縁組と乳幼児縁組では、図1に示すようにプロセスが大きく異なっている。新生児養子縁組は、「あん産協」の産科施設が相談支援を行うケースが3件であったが、この産科施設では実母の出産後に養親夫婦の教育入院を行っており、方法や内容

等はほぼ統一されており、適切な教育入院の内容となっている。新生児養子のうち1件は「あん産協」参加施設ではなかったため、教育入院もなく、いきなり新生児を自宅に連れて帰るといふ、不十分な状況で受け入れざるを得なかった。新生児養子縁組では、生まれた直後から養親に委託されることになるため、新生児の受け入れ準備として教育入院を全ケースに行うことが望まれる。新生児養子縁組で養育の困難性を訴えていたケースには教育入院がなかったケース、および教育入院時の支援者の不適切な関りが養母の心理的負担や育児ストレスに関連している可能性も考えられた。養母に対する新生児受け入れの準備支援を十分に行うこと、養母にかける言葉や支援者の態度等がストレスを与えるものでない事、等は育児支援の基本である。養母であっても、一般の母親と同様に準備教育や育児支援を受ける権利があり、支援者には対象の特殊性・個性に対応できる応用力やスキルが必要である。

乳幼児の養子縁組では、全ケースが児童相談所・乳児院での支援を受けており、数か月にわたる面会交流を行っている。養親は週2～3回の頻度で3か月前後と長期間面会交流を行っている。最長は6か月にも及んでいた。一方で面会交流の期間が長すぎると養親としてやっていく自信が揺らぐという声も聞かれており、交流期間が長すぎないように留意する事も必要であろう。新生児養子縁組と比較して、準備期間が十分にあり、養子との交流をゆっくり行い、ある程度自信がついたところで自宅での養育開始となっている。そのためか、乳幼児の養子縁組では養育困難は新生児と同様の2例ではあるが、養育困難のレベルが新生児養子よりは軽度な状況であった。面会交流が長すぎるといふ意見もあったが、3か月前後の面会交流の期間は養親と養子にとっては自宅での養育開始に効果的な頻度と期間といえるのではないだろうか。対象者数をさらに増やし調査と検討が必要である。

<養育開始後・委託後>

新生児養子縁組では、自宅での養育開始後は相談していた民間機関、児童相談所からの支援はなく、行政の母子保健サービスの支援に代わって行くという結果であった。しかしながら、訪問や相談対応の支援者が養子縁組を把握していないこともあり、機関連携が不十分であるという実態も浮かび上がっている。この点は自治体によって格差がみられており、自治体毎の里親、養子縁組の取り組み状況が母子保健サービスや関連機関との連携に影響していると考えられた。また、大きな問題は、里親登録をしているにも関わらず、民間機関で養子縁組をした場合は里親会への参加を認めていない自治体がほとんどであり、仲間との相談ができないという問題が生じていた。

一方、乳幼児養子縁組はすべて児童相談所が相談・支援をしていたため、里親会の活動には参加が可能であり、4ケースとも委託後1年間は里親サロンに通っている。とはいえ、自宅での養育開始後は、新生児・乳幼児養子縁組のどちらも、かなり支援が少なくなっており、委託後の育児支援が不十分であると推察される。しかしながら、育児の問題や悩みは委託後に起こるため、委託後の育児支援はより充実させなければならない。養親の育児ニーズは、一般的な育児知識、養子の発達障害、真実告知への不安、縁組手続きの法的知識等、長期的で多岐に亘っている。これらの育児支援ニーズに対しては、通常の母子保健サービスに移行させるだけでは養親への育児支援は不十分である。養子縁組の専門的支援が可能な機関との

協働した支援内容が必要と考えられる。

<育児の困難性と養子の障害>

近年は社会的養護を必要とする児童における障害児の割合が全体的に増加しており、里親においては24.9%、児童養護施設では36.7%が障害ありとなっている（厚生労働省2021）。このような背景もあり、特別養子縁組における障害児の割合も高まっていると考えられる。

育児の困難性を訴えていたケースは半数の4ケースであり、そのうち1件は発達障害、2件は発達の遅れ、1件は早産未熟児であった。養子候補となる子どもは、実母が妊娠や出産に悩み、育てられない生活状況にある特定妊婦であることが多く、妊娠中も実母にとっては非常にストレスや葛藤、不安が強い状況である。そのため、胎児期から児の成育環境や健康状態はハイリスクとなりやすく、産科学的にも何らかの健康障害を合併しやすい。8ケース中4ケースが発達障害・発達の遅れ等の異常があり、対象者の2分の1の養子に異常があるということは、高率な結果である。このような子どもの障害等は、一般の家庭でも大変大きな問題であり、養親でなくとも育児の困難性は高い。

近年は、ダウン症をはじめとした障害児の特別養子縁組ケースが報告され始めているが、事情は様々であり、支援者・関係者の中でも必ずしもコンセンサスが得られている状況ではない（白井2018）。しかしながら、養親にとっては、「養子を選んではいけない、病気や障害のある子どもを断ってはいけない。」という条件は非常に強い呪縛である。障害児を拒否した場合にはその養親の登録を抹消するという対応をする養子縁組支援機関もあるため、養親の覚悟と苦悩・葛藤も多いと推察される。今回の子どもの障害や発達の遅れは縁組後の成長の過程の中で診断されているが、養親の心情や障害の受容、支援ニーズをさらに詳細に明らかにし、支援を考えていく必要があると考えられる。また、養育の困難性は、ひいては養子の成育環境にもマイナスに影響していくことになり、養親へのサポートは養子のためにも非常に重要である。

<今後の課題>

調査結果からは、養子縁組においては、児童相談所、民間支援機関、産科施設、行政の育児支援システム、子どもの発達支援機関等の他機関、多職種の支援が実際に行われているが、実際には連携や協働がうまくいっていないという問題や側面が明らかになった。活用できる支援があるにも関わらず、連携がないためにスムーズに運用されない事、支援の質が確保されなければ、その支援は育児困難や養親の心境に影響することなどが示された。

西郷ら（2020）は民間あっせん機関と児童相談所の連携について検討し、連携の促進要因・困難要因を検討し、連携方法を提案し、その重要性を示している。また、包括的ケアの重要性が周知されている昨今であるが、養子縁組は児童福祉、司法、育児支援だけで成り立つ時代ではなく、医療や心理、教育等の専門分野も加えた学際的領域であり、他機関との連携や協働がより重要視される分野であるといえよう。（益田2014）

本稿では支援の状況、養育の状況や養子の状況から特別養子縁組における縁組支援、育児支援について考察したが、育児の困難性に関しては、養母のメンタルヘルスの状況等も大変

関連性が深いと考えられる。(Jennifer L. P, Eve S. F.2010) 一般的に産後の母親は1割前後に産後うつ病が見られ、養育状況や児童虐待の発生要因として関連性が指摘されている。また、養母との面接調査において、養母の性格傾向も育児の状況に大きく影響しているという印象を持つ。一般の母親でも、几帳面すぎる、まじめな性格である、物事を完璧に行いたい、という傾向は育児にストレスを生じさせる要因になる。今後は養母の性格傾向、心理状況も併せて調査していく必要があると考えられた。本稿では、調査内容の一部である養子縁組支援と育児支援について報告したが、今後は養母と養子の愛着関係、親役割の取得過程、養子縁組を希望する背景や養子縁組についての意識、等の結果を分析・報告する予定である。

<謝辞>

今回の調査において、養子縁組の向上に繋がることであればと積極的にご協力をいただいた養母の皆様へ深く感謝申し上げます。また、協力者の募集では、多大なるご協力とアドバイスを頂いた西野奈穂子氏（養親）にも深く感謝申し上げます。

<注>

- 注1) 養子縁組に関する支援は一般的に「養子縁組斡旋」という用語が用いられているが、養親当事者、支援者ともに斡旋という用語は不適切であるとの意見が多い。よってここでは、法律・制度名等の正式名称以外は「養子縁組支援」という用語を使用する。
- 注2) **マッチング**：里子や養子候補児に最適な里親・養親を選定することをマッチングという。子どもの年齢・性別、発達や特性だけでなく、それまでの成育歴、実親との関係性、里親や養親の年齢や職業、家庭背景、養育経験等を総合して選定している。選定は児童相談所の児童福祉司が中心となり、乳児院・児童養護施設職員と協働して行っている。
- 注3) **あんしん母と子の産婦人科連絡協議会施設**：略称「あん産協」と呼ばれる一般社団法人。平成25年（2013）にさめじまボンディングクリニックの鮫島浩二院長によって設立された。予期せぬ妊娠、諸事情により育てられない可能性がある女性、その他妊娠等について悩む女性をサポートし、産まれてくる赤ちゃんのいのちを守ることを目的としている。また、生みの親が育てることのできない子どもを、特別養子縁組として受け入れる夫婦への支援も行っている。現在全国の約20か所の産科施設が参加しており、医療と福祉、児童相談所等の連携を促進しながら活動している。
- 注4) **養親への研修**：2016年「養子縁組あっせん法」制定により、現在は民間あっせん機関には対象者に対して研修を行うことが義務づけられている。

文献

- ・藤本由紀代（2014）「養子縁組里親としてスタートを切って」『里親と子ども』明石書店 Vol9, 111-114
- ・林浩康（2016）平成26・27年度厚生科研（政策科学総合研究事業）「国内外における養子縁組の現状と子どものウェルビーイングを考慮したその実践手続の在り方に関する研究」研究代表者、分担研究者益田早苗「民間機関における養子縁組調査研究」報告書
- ・岩崎美枝子（2019）「報告2 特別養子縁組の現状と課題について」養子と里親を考える会編『養子縁組と里親の研究 新しい家族』創英社 44-51
- ・岩崎美枝子（2020）「特別養子法改正をめぐる議論の推移と今後の課題—第1報告—養子制度運用の現場からみた特別養法改正をめぐる議論」養子と里親を考える会編『養子縁組と里親の研究 新しい家族』創英社 41-58
- ・Jennifer L. Payne & Eve S. Fields & Jennifer M. Meuchel & Chiara J. Jaffe & Manish Jha「Post Adoption Depression」Arch Womens Ment Health（2010）13:147-151
- ・益田早苗（2014）「児童福祉における学際的アプローチから連携・協働を探る」古川降順監修『再構児童福祉』筒井書房, 312-333
- ・宮里慶子, 森本美絵「養子縁組里親, 養親の抱える困難とその対処—里親支援枠組みからの離脱とスティグマ」千里金蘭大学紀要9 1-12 2012
- ・森和子（2016）「ベストな選択に向けての養子縁組相談支援：カナダ・ブリティッシュコロンビア州認定養子縁組機関の訪問調査を通して」文京学院大学人間科学部紀要 17 119-132
- ・日本財団（2016）「養子縁組家庭に関するアンケート調査報告書」PDF
b46c7caad65742e28bbbd95fff8c82d0.pdf (nf-kodomokatei.jp)
- ・日本財団（2017）「子が15歳以上の養子縁組家庭の生活実態調査報告書」PDF
https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2018/12/wha_pro_hap_11.pdf
- ・西郷民紗, 佐藤祥子（2020）「養子縁組斡旋における民間あっせん機関と児童相談所との連携に関する示唆—インタビュー調査結果からの要因分析—」まなびあい, (13), 109-118
- ・榎原文（2000）「養子縁組家庭への支援に関する文献的考察」子供の虐待とネグレクト, 22 (2), 234-246
- ・司法統計情報（2020）家事（年報概要版）PDF
- ・司法統計情報（2019）家事（年報概要版）PDF
- ・白井千晶（2018）「ダウン症候群を事由にした養子縁組の仲介・支援・決定の実践について」社会と倫理 (33) 119-133
- ・若林朋子（2014）「養子縁組あっせんと真実告知」『里親と子ども』明石書店Vol9, 57-62,
- ・湯沢擁彦（2006）平成17年度児童関連サービス調査研究事業報告書「要保護児童支援のための国際国内養子縁組斡旋事業の調査研究」主任研究者 湯沢擁彦 財団法人 子ども未来財団

ピアノ初心者の子どもの歌の弾き歌い指導法

長野麻子・青山真弓・上野彩子・榎本太麻子・高橋淳子

1. はじめに

保育士や教員を志望する者にとり、子どもの歌の弾き歌いの歌唱とピアノ伴奏の知識と技術、それに表現の習得は重要課題の一つであろう。なぜなら保育や子どもの教育では音楽活動を通して表現する力を育てることが重視され、中でも歌は子どもの表現力を豊かにするのに不可欠な活動とされているからである。保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、幼稚園教育要領では、いずれも表現の領域に関わる指導内容に歌が含まれており、乳児に対しては「歌やリズムに合わせて手足や体を動かして楽しんだりする」¹と記され、1歳以上3歳児未満に対しては「歌を歌ったり、簡単な手遊びや全身を使う遊びを楽しんだりする」²と記されている。また3歳児以上には「音楽に親しみ歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう」³と記されているように、未就学児のどの年齢の指導内容にも歌を楽しむことが表現力を育むものの一つとして記されているのがわかる。

さらに小学校学習指導要領の音楽でも、全学年にわたり歌唱が表現の領域における指導内容に組み込まれている。第1学年および第2学年の指導内容には「歌唱表現についての知識や技能を得たり生かしたりしながら、曲想を感じ取って表現を工夫し、どのように歌うかについて思いをもつこと。」⁴と明記されているように、歌唱の知識や技能を獲得することと子どもが特定の意思をもって主体的に歌唱表現を行うことが重視される。同様のことが第3学年から第6学年までの指導内容にも示されており、小学校では全学年を通して、主に知識、技能、表現の3つの側面から体系的な歌唱教育が行われていることがわかる。

筆者らは4年生大学における保育士・教員養成課程の音楽科目担当教員として、長年ピアノレッスンにおける子どもの歌の弾き歌いの指導に携わっている。子どもの歌の弾き歌いには歌唱とピアノ伴奏の両方の技能が必要とされ、なおかつ歌を通して子どもの表現力を引き出すことのできる確で魅力ある指導力が求められる。したがって筆者らはそのための基礎を学生に与える責務を担っている。1年次の担当科目の履修者には、ピアノの学習経験がある者も少なくないが、過去に一度もピアノを習ったことのない履修者が毎年半数以上存在する。彼らはピアノ初心者であるため、複数の技能を伴う子どもの歌の弾き歌いにより多くの労力を費やしているのが現状である。また2020年度から2021年度にかけては新型コロナウイルスの流行により、オンライン授業の実施を余儀なくされ、とりわけ実技に様々な制約が生じる環境の中で、ピアノ初心者への指導に苦慮した。このことを機に筆者らはピアノ初心者の指導の重要性を再認識し、これまでの授業経験を振り返り、より効果的な学習のための指

導法を探求することに至った。そこで本論文では保育士・教員養成課程で学ぶピアノ初心者の子どもの歌の弾き歌いの学習に焦点を当て、彼らが着実に子どもの歌の弾き歌いを習得し、将来、指導者になるための素地を身に付けることができるように適切な指導法を提示することを試みる。

2. ピアノ初心者の特徴と授業への取り組み－授業報告から

筆者らが担当している1年次の音楽科目「基礎音楽Ⅰ」「基礎音楽Ⅱ」は保育士資格と小学校教諭第一種免許状取得のための必修科目である。履修者はこれらを前・後期の通年で履修し、週1コマの授業の中で楽典の集団授業とピアノレッスンを45分ずつ受講する。楽典の集団授業ではピアノ演奏や歌唱に必要な読譜を重点的に学びつつ、打楽器や合唱の指導も受ける。ピアノレッスンではピアノ曲の演奏と子どもの歌の弾き歌いの実技を学ぶ。3名1組で受講するグループレッソンのため、一人当たりのピアノレッスンの時間は最大15分だが、履修者のレベルに合わせた個人指導を行っている。

2020年度の「基礎音楽Ⅰ」の履修者数は148名で、初回授業のアンケート⁵では、全体の55%に該当する88名がピアノ初心者として「ピアノを習ったことがない」と回答した。また、これらのピアノ初心者のうち、同アンケートで「楽譜が読めない」と回答した履修者が21名、「へ音記号の楽譜が読めない」と回答した履修者が37名存在し、両者の合計数からピアノ初心者の70%が履修開始時点で読譜に対する十分な知識を持ち得ていないことがわかった。これについては初心者ゆえに予測可能な結果であるが、ピアノ初心者がピアノレッスンの課題に順調に取り組んでいけるためには、今後の読譜の学習が優先課題の一つになる。

読譜は「基礎音楽Ⅰ」の楽典の集団授業の中で段階的に取り組む。ピアノレッスンとの共通テキストとして使用している『みんなピアノだい好き!』（坪能他編著、全音楽譜出版社）の「やさしい楽典①」⁶と教員が作成した資料に基づく講義や練習問題などを通して、ト音記号、へ音記号の音符をドレミの階名で唱えることから始め、読譜による音高への基本的な理解を深める。次に音符と休符の種類について学び、簡単なリズム打ちを通して、音の長さや動きに関わるリズムと拍への理解を深める。慣れてきたらピアノレッスンで学ぶピアノ曲や子どもの歌の楽譜を例に、より発展的なリズム打ちにも取り組む。音高とリズムの組織についてのこれらの重点的な学習を経て、さらに音階と調の種類や速度標語、強弱記号、発想標語など様々な楽語への知識を広げる。そしてこれらから楽譜を多面的に理解し、音楽表現の豊かさを知ることで、歌唱やピアノ演奏の実践に応用する。楽典の集団授業では、このような内容の講義と演習に加え、複数回にわたる小テストも実施し、初心者の学習の進捗度を把握するようにしている。

「基礎音楽Ⅰ」「基礎音楽Ⅱ」のピアノレッスンでは、履修者はピアノ曲の演奏と子どもの歌の弾き歌いの両方の実技を課題に沿って学ぶ。ピアノ曲の課題は『バイエル教本』より78番以降、『ブルクミュラー25の練習曲』『ソナチネアルバム』の楽曲の中から通年で2曲以上選択し、修了するという内容である。テキストにはバイエルとブルクミュラーの主要曲や初心者向けのピアノ曲を多数収録し、なおかつ楽典の基礎知識も押さえている保育士・教員志望者向けの『みんなピアノだい好き!』を使用している他、学生のレベルに応じた楽曲の楽譜を使用している。ピアノ初心者は履修開始時点で『バイエル78番』に取り組むことは困難

なため、78番以前のバイエルの難易度の低い楽曲に複数取り組んだ上で、78番以降の楽曲と取り組むことになる。

一方の子どもの歌の弾き歌いでは『こどものうた200』（小林，チャイルド本社）⁷をテキストに使用している。教本でないため、運指のための指番号が表記されていない点で不便さがあるが、子どもの歌の収録曲の多さとピアノ伴奏の難易度の点から、子どもの歌の弾き歌いの基本を学ぶのに適し、卒業後の将来も活用できるメリットがある。ただしピアノ初心者が練習に困難を来す場合は、簡易伴奏譜の使用を認めている。簡易伴奏譜のテキストには『こどものうた100』（小林監，井戸編，チャイルド本社）⁸を用いている。ピアノレッスンにおける子どもの歌の弾き歌いの課題は、「基礎音楽Ⅰ」「基礎音楽Ⅱ」のそれぞれにおいて『こどものうた200』から選出した24曲の課題曲のうち、16曲以上を右手による歌唱旋律の弾き歌いで修了することと、そのうちの6曲以上を両手伴奏による弾き歌いで修了することとしている。「基礎音楽Ⅰ」「基礎音楽Ⅱ」の各ピアノレッスンで提示している24曲の課題曲は以下の（表1）の通りである。

しかし2020年度はほぼ全面的なオンライン授業となり、前期授業の開始時期も遅れたため、履修者の負担を考慮し、課題曲を数曲減らすとともに、それらを目標数に定めることとし、修了は問わなかった。続く2021年度も前期の授業回数の3分の2以上がオンライン授業となったため、右手による歌唱旋律の弾き歌い課題修了曲数を12曲以上、両手伴奏による弾き歌い課題修了曲数を5曲以上とした。オンライン授業によるピアノレッスンはビデオ通話を用いた双方向型で実施したが、自宅に楽器を所有していない履修者やインターネット通信に支障のある履修者に対しては、教員が作成した模範演奏の動画を視聴し、紙鍵盤を用いて運

（表1）「基礎音楽Ⅰ」「基礎音楽Ⅱ」ピアノレッスンにおける子どもの歌の弾き歌い課題曲一覧

※括弧内のアルファベットは難易度（A=初級 B=中級 C=上級）を表す。

基礎音楽Ⅰ（前期）

| | | | |
|----|---------------|----|--------------|
| 1 | せんせいとおともだち（A） | 13 | かたつむり（A） |
| 2 | ちょうちょう（A） | 14 | ゆりかごのうた（A） |
| 3 | チューリップ（A） | 15 | しゃぼんだま（A） |
| 4 | こいのぼり（B） | 16 | おつかいありさん（B） |
| 5 | おかあさん（B） | 17 | ありさんのおはなし（A） |
| 6 | とけいのうた（C） | 18 | かわいいかくれんぼ（B） |
| 7 | たなばたさま（A） | 19 | きのいいあひる（A） |
| 8 | めだかのがっこう（B） | 20 | トマト（A） |
| 9 | ことりのうた（C） | 21 | なみとかいがら（B） |
| 10 | ぶんぶんぶん（A） | 22 | おばけなんてないさ（B） |
| 11 | おはながわらった（B） | 23 | とんでったバナナ（C） |
| 12 | あめふりくまのこ（C） | 24 | とんぼのめがね（A） |

夏季休業中課題曲：《おべんとう》（A）、《おかえりのうた》（A）、《おかたづけ》（B）

基礎音楽Ⅱ (後期)

| | | | |
|----|-------------------|----|--------------------|
| 1 | もりのくまさん (B) | 13 | まつぼっくり (A) |
| 2 | ぞうさん (B) | 14 | こぎつね (A) |
| 3 | やぎさんゆうびん (B) | 15 | コンコンクシヤンのうた (C) |
| 4 | やまのおんがくか (B) | 16 | たきび (B) |
| 5 | いぬのおまわりさん (C) | 17 | ゆきのペンキやさん (A) |
| 6 | せんろはつづくよどこまでも (B) | 18 | おもちゃのチャチャチャ (B) |
| 7 | おなかのへるうた (B) | 19 | ふしぎなポケット (B) |
| 8 | はたけのポルカ (B) | 20 | あわてんぼうのサンタクロース (C) |
| 9 | ちいさいあきみつけた (C) | 21 | おしょうがつ (A) |
| 10 | こもりうた (B) | 22 | うれしいひなまつり (B) |
| 11 | おんまはみんな (C) | 23 | おもいでアルバム (B) |
| 12 | どんぐりころころ (B) | 24 | いちねんせいになったら (C) |

指や歌唱の練習をするなどの課題を与えた。一方で2020年度は対面授業が数回実施され、2021年度後期以降はほぼ全面的に再開されたが、「基礎音楽Ⅰ」「基礎音楽Ⅱ」の対面授業では、感染防止のため歌唱を中止している。このためピアノレッスンではピアノ曲の演奏と子どもの歌のピアノ伴奏のみ実技指導を行い、子どもの歌の歌唱指導に関しては、履修者が予めスマートフォン等で撮影した弾き歌いの動画を視聴しながら、指導を行っている。以上のように、2020年度と2021年度の授業は変則的であったため、初心者にとっては戸惑う面も多かったといえる。今後は初心者も取り組みやすいオンライン授業体制を整えていくことも必要であろう。

次章以降は、ピアノレッスンにおける子どもの歌の弾き歌いの初心者への具体的な指導法をピアノ演奏と歌唱の両方の側面から論じ、提案する。

3. 初心者へのピアノ演奏の指導法

(1) 読譜力の重要性

ピアノ初心者の学生に多く見受けられるのは、楽譜にドレミ…とカタカナを振って、それを見ながら、あるいは暗記をして演奏する姿である。しかし、この方法ではカタカナばかりを見て音符が視野に入らないため、カタカナの階名の振り間違いや演奏する鍵盤のオクターブの間違いにより、誤った音を覚えて修正ができなくなってしまう。また、自分が演奏している箇所が楽譜上のどこであるのかを見失う。このように楽譜にカタカナの階名を振ると、練習を重ねても読譜力が身につかず、新しい曲の譜読みや初見に対応できないなどの問題が生じる。また階名以外の楽譜上の情報に気づかないため、強弱や表情などの表現に乏しい演奏になってしまうことも将来、保育者・教育者として子どもとの音楽活動に携わる上で大きな問題であろう。

楽譜から音楽を読み取る力をつけるためには、楽典の知識やソルフェージュによるトレーニング等も必要であるが、音符の位置と鍵盤の位置、音の動きと指の動きを一致させる感覚を身につけて楽譜と演奏を直結させる必要がある。

(2) 運指の重要性

オンライン授業によるピアノレッスンを通して気になったことは、学生が自宅でキーボードを用いて練習をする場合、楽器を床に置いて正座で演奏したり、楽器の手前に楽譜を広げて俯いて演奏したり、テーブルの上に肘を乗せて演奏したりしていたことである。したがって楽器の前に座り、譜面台に楽譜を広げて演奏するようにアドバイスをすることが必要となる。またエレクトーンや小さいサイズのキーボードを使用している場合には、鍵盤のオクターブ間の間違いが起こりやすくなるため、中央のド（1点ハ）の位置を目安に座る位置を決めるとすることも注意しておく必要がある。これは楽譜上の音符の位置と鍵盤の位置を正しく一致させるために大変重要な点である。

ピアノ演奏において楽譜を読むことの重要性については前述の通りであるが、音符の位置・音の動きといった楽譜からの視覚情報は指の動きに連動させ、一致させなければならない。そこで重要なのが運指である。現在、「基礎音楽Ⅰ」「基礎音楽Ⅱ」のピアノレッスンの弾き歌いのテキストとして用いている『こどものうた200』（チャイルド本社）には指番号の記載がないため、運指についての学生からの質問が非常に多い。そこで筆者が初見課題として運指入りの楽譜を用意したところ、初見にもかかわらず、ミスやつかえの少ない演奏ができたという例もある。運指が適切であれば、ミスも減り、スムーズな演奏につながるため、音の動きから適切な運指を決定することが不可欠となる。

(3) 弾き歌い曲のピアノ演奏指導法

初心者の学生がピアノ演奏する際に当面の問題となる譜読みと運指について、弾き歌い曲の演奏という観点から考えてみたい。弾き歌い曲の最も基本的な形式は右手で歌唱旋律を弾き、左手で和音を主体とする伴奏を弾くというものである。初心者の学生がまず取り組むのもこのような形式の曲であるため、主として右手については旋律の動きと運指について、左手については和音についての指導を中心に進めていくことが必要となる。以下はこれらの指導法を順に示したものである。

1) 音の動きと運指について（右手）

1曲の楽譜において、中央のド（1点ハ）を基準に、上方に記譜されている音符を鍵盤の右側で弾き、下方に記譜されている音符を鍵盤の左側で弾くという原則を感覚的に捉えて身につけさせる。楽譜を見て、(表2)のように旋律における2音間の音程関係を把握し、運指を決定するのがよい。運指に関しては、《バイエル50番》までのピアノ曲や音階練習を用いて上行・下行・同度の位置関係と基本的な運指の感覚をトレーニングすることも有効である。

3) 課題曲の選択について

(表3)は「基礎音楽Ⅰ」「基礎音楽Ⅱ」のピアノレッスンにおける子どもの歌の弾き歌いのための課題曲の中から、「右手歌唱旋律+左手和音伴奏」の形式で初心者の学生に比較的に取り組みやすい曲を選び、調性別・伴奏パターン別に分類したものである。この表をもとに同一の調性の楽曲を「和音→分割形→分散形」の順に選択したり、同一の伴奏パターンの曲を「ハ長調→ヘ長調・ト長調→ニ長調」の順に選択したりすることで、伴奏の基本から応用に至るテクニックを学習するのに有効である。

(表3)「右手歌唱旋律+左手和音伴奏」形式の子どもの歌

| 調性 | 曲名 | 伴奏パターン | | |
|-----|-------------------|--------|-----|-----|
| | | 和音 | 分割形 | 分散形 |
| ハ長調 | こぎつね (A) | ○ | ○ | |
| | おべんとう (A) | | ○ | |
| | とんぼのめがね (A) | | ○ | ○ |
| | おかえりのうた (B) | ○ | | ○ |
| | おもちゃのチャチャチャ (B) | ○ | | |
| | おもいでアルバム (B) | | | ○ |
| ヘ長調 | チューリップ (A) | ○ | | |
| | ぶんぶんぶん (A) | ○ | | ○ |
| | おかたづけ (A) | | ○ | |
| | ちょうちょう (A) | | ○ | ○ |
| | まつぼっくり (A) | | ○ | ○ |
| ト長調 | せんろはつづくよどこまでも (B) | ○ | ○ | |
| ニ長調 | しゃぼんだま (A) | ○ | | ○ |
| | めだかのがっこう (B) | ○ | | |

4. 初心者への歌唱指導法

保育士・教員養成課程の歌唱授業で初心者の学生が習得すべき事項として、音楽の3要素（メロディー・リズム・ハーモニー）を感じ、理解し、歌えることはもちろんではあるが、その前に、学生にはぜひとも人間には誰にでも心の中に存在するはずの、伸び伸びと大らかに、自然に楽しく歌える気持ち、心を養っていただきたい。そのためにはどんな練習方法が必要であるか、筆者は次の(1)(2)の2本の柱で述べる事とする。浅香編の『呼吸と発声』（1983）⁹⁾によれば、歌唱の基本練習として、まずは呼吸から入っていくのが順当で、声の出てくる仕組みを説明すべきとある。次に歌の表現については、その歌の内容から理解し、自然な声で自然な表現で歌うことが重要であると説明されている。

(1) 発声の基本

《呼吸》 声は声帯（咽喉の奥にある両側の二つの筋肉の筋）の振動によって作り出されているが、その振動の源は呼吸である。発声練習では、しっかりと上半身（胸郭）を広げるようにして息を吸う（声帯は開く）、吐いて声を出す（両側の二つの声帯を寄せる）事を意識する。呼吸をする際に、肩に力を入れずに深い呼吸をすることから学ぶ必要がある。

《声帯振動》 声は息の流れと共に、声帯が振動してつくられる。

《共鳴》 そのようにして送り出された声は、顔の共鳴腔や鼻腔などを通り、共鳴する声となる。その声の共鳴（響き）は、表現する際の重要な担い手となってくる。

「歌う時には、常に身体が楽器である。」ということ、初心者の学生には最初に説明する必要がある。それを学ぶために以下の練習方法を提案するが、まずは、ストレッチなどをして身体をほぐすのも有効である。

《練習方法》

①身体をしっかり支えるように立ち、大きく息を吸って、少しずつできるだけ時間をかけて息を無音でスーと吐いて、息がなくなるまで吐き続ける。息がなくなったらまたゆっくり大きく吸う。この呼吸法を繰り返して行う。この練習は、次のプレス（息継ぎ）の時、大きく深く息が入りやすくなり、身体全体が楽器であることを感じるができる。

②横隔膜が広がるのを意識しながら深く吸い、無音で強めにスッススッと言いながら息を吐く。この練習は余分なところは力まずに、歌うときに必要とする腹式呼吸が意識できる。慣れてきたらこれを2分間ほど続ける。

③初心者の学生は、正しい音程やリズムを正確に歌うことが難しい場合が多いためメロディーを歌いやすい母音（ア、ラ、オ）などで歌う。またはメロディーを階名で歌って、深く呼吸し、声を息と共に送り出す。

学生の歌の問題点として、声量が小さい、高音が出ないなどが挙げられるが、初心者の学生はどうしたら良いのかわからず、迷いながら歌ってしまい、自信を持って歌うことが難しい。授業では上記の練習方法の①～③を取り入れることの他、声のしくみを図で示したり、学生が身体の使い方、声の出し方や表現などを理解できるように、実際に教員が身体の使い方や、息の流れを伴う声を実践し、歌って見せたりすることなども大変に重要である。そのことにより、学生も伸び伸びと大らかに楽しく歌え、音域も延びるという可能性に結びつき、初心者も前向きに歌うことができる。

(2) 歌詞の内容の理解と表現

子どもの歌の弾き歌いができるようになるためには、歌詞の内容の理解と表現が必要である。唱歌や童謡として誕生した子どもの歌の歴史は長く、現在も次々と多様な歌が生まれている。授業では、たくさんの表現が存在する歌の世界を「どのように歌えば、子どもたちに伝えられるのか」、実践を通して学生に教えることが重要である。言語学者の金田一春彦は『童謡・唱歌の世界』(2015)¹⁰の中で、唱歌と童謡が共存していた時代からの「歌の世界」を、その歴史と人間模様をまじえて描いている。その中で金田一はピアノ伴奏の魅力についても触れており、唱歌と童謡はメロディーからだけでなくその伴奏部分からも、はっきりと「歌の世界」を作り出しているのがわかると述べている。まさにその通りなのである。例えば、『ぞうさん』(作詞：まど・みちお 作曲：團伊玖磨)のピアノの前奏の部分からは、ぞうのゆったりした動きや鼻の動きが表現されている。『夕焼け小焼け』(作詞：中村雨紅 作曲：草川信)のピアノの前奏は、お寺の鐘の音を模した響きから始まり、後奏も子ども達みんなで歌いながら帰る様子をよく表現している。一方、『さんぽ』(作詞：中川李枝子 作曲：久石譲)の前奏の部分は、映画『となりのトトロ』の主人公の子どもたちが、元気よく歩く様子に満ち溢れている。

このように歌の表現は、ピアノ伴奏と一体であることを意識して学ぶことが重要である。歌詞の世界と音楽の表現を十分に感じ取り、その心を持って歌えることが必要である。また、そのためのポイントとして、言葉をはっきりと伝えるために、母音と子音を意識して発音する。また歌詞を朗読し、その世界観を表現する練習も必要である。そして日本語の表現として歌詞を意識する方法の一つとして、鼻濁音の発音がある。助詞や固有名詞の頭でない「が・ぎ・ぐ・げ・ご」の鼻濁音のそれぞれの頭に「ん」を入れて、「んが・んぎ・んぐ・んげ・んご」と発音を練習してみることで、自然な鼻濁音になることができる。鼻濁音は現在の日常会話の中で、時代と共に無くなりつつあり、鼻濁音を認識せずに話す若者も多いが、日本語の歌の世界では、言葉の持つ繊細さや情緒などを表現するために、鼻濁音を有することが非常に大切なことであると学生には説明し、残し伝えていかなければならない。

5. 子どもの歌の弾き歌いにおけるピアノ伴奏の指導法：《ちょうちょう》《まつぼっくり》 《おべんとう》

ピアノ初心者にとって、子どもの歌の弾き歌いの習得はとても困難である。読譜の方法を学び、左右の運指の技術を習得して、ピアノを弾きながら同時に歌うためである。ピアノ経験者であっても難易度の高い技術である。通常ピアノ演奏は、例えば「右手→左手→両手」の順に練習して1曲を完成させることが多い。しかしピアノ初心者が弾き歌いをする場合、楽譜を読み、片手ずつ、そして両手でピアノが弾けるようになってから歌詞を歌うと、1曲の子どもの歌を完成させるために長い時間を必要とするだけでなく、弾くことに精一杯で歌うことに注意を向けることが困難になる。またピアノの楽譜はト音譜表とヘ音譜表の読譜方法が異なるために、多くの学生はヘ音譜表の読譜に対して苦手意識が強い。これについては簡易伴奏楽譜を使用することや、コードネームの学習を経て、コードで伴奏することによ

て多少軽減することが可能であろう。「基礎音楽Ⅰ」「基礎音楽Ⅱ」でも右手パートの歌唱旋律を弾きながら歌う課題を提示している。しかし片手奏であっても両手奏であってもピアノを弾きながら歌う困難さについては避けて通ることはできない。

それでも保育士・教員養成課程では、子どもの歌の主要な曲目をできるだけ多く習得しておくことが望ましい。また子どもたちが憧れ、お手本となるような表現力豊かな歌唱ができることや、子どもが歌ったり体で表現したりする様子を見ながら弾き歌いが可能となることを目指して演奏技術を習得してほしい。そのためにはピアノ初心者であっても楽譜や手元の鍵盤を凝視せずに、楽しく弾き歌いができるようになることが必要と考える。そこでピアノ初心者が子どもの歌の弾き歌いを効率よく習得するための練習法および指導法の一部を「基礎音楽Ⅰ」「基礎音楽Ⅱ」の課題曲を例示しながら提案したい。

(1) ピアノ初心者のための子どもの歌の弾き歌い練習方法

- ①歌詞を付けて歌う
- ②右手でト音譜表の旋律（右手パート）を弾く
- ③歌詞を付けて歌いながら右手でト音譜表の旋律（右手パート）を弾く
- ④左手でヘ音譜表の伴奏音（左手パート）を弾く
- ⑤歌詞を付けて歌いながら左手でヘ音譜表の伴奏音（左手パート）を弾く
- ⑥両手で合わせて弾く
- ⑦歌いながら両手で弾く

上記はピアノ初心者のための子どもの歌の弾き歌いの練習法の順序を示したものである。この方法で重要なことは、歌詞を付けて歌いながら練習をすることである。ピアノ初心者は左右の指を動かすことで精一杯になりがちである。指だけでなく腕や肩にも力を入れ過ぎてしまい、ぎこちない動きになり、時には呼吸せずに弾いていることもある。ようやく両手で弾けるようになって、いざ歌ってみるとピアノが弾けなくなっている、と落胆する学生は多い。その状況を少しでも軽減するために、できるだけ歌いながら練習することをすすめている。

特に③の右手で弾く旋律は歌唱と同じ旋律であることが多いため、歌いながら練習するには最適である。指導の際には最初に歌い出すタイミングと同時に指を動かす手本を示すとよい。学生がそれを模倣し、歌いながら弾くことに慣れてくると、ミスタッチにも気づきやすくなり、付点のリズムや休符を入れるタイミングを取りやすくなる。⑤の歌詞を付けて歌いながら左手で伴奏音を弾く練習については、歌唱に対して苦手意識のある学生は躊躇することも多い。歌唱旋律がないために歌唱の音程が不安定になりやすいからである。その場合は教員と一緒に歌ったり、歌唱旋律の開始音や補助的な音を鳴らしたりして、耳で音を確認できるようにすると徐々に慣れてくる。このように歌いながら練習をして課題曲を習得することによって、保育現場で活用できるような表現豊かな弾き歌い演奏を目指してほしい。

(2) 《ちょうちょう》を例とした右手ポジションの基本

ここからはピアノ伴奏における右手ポジションと運指に焦点を当てて、子どもの歌の弾き

歌いの課題曲の練習法と指導法について述べていく。なお、この方法に関して佐藤の先行研究(2015)¹¹を参照した。

ピアノ初心者のために導入となる課題曲は、多くの学生がこれまでに歌ったことのあるよく知られた曲であり、右手で弾くメロディーの構成音が少ないことが望ましい。特にメロディーの構成音が5音以内であると、鍵盤上で同一のポジションで弾くことが可能となるため、ピアノ学習の導入に最適である。なお左手で伴奏するへ音譜表の音が少ない簡易伴奏譜を使用すると、習得がさらに容易になる。例えば《ちょうちょう》《ぶんぶんぶん》《メリーさんの羊》等である。ここからは右手のポジションと運指を中心に、具体的な課題曲の指導法について述べていく。

(譜例4) 《ちょうちょう》冒頭の4小節

ちょうちょう

♩ = 84
mf

5 3 4 2 1

ちょう ちょう ちょう ちょう な の は に と ま れ

(譜例4)は《ちょうちょう》(野村秋足作詞、外国曲)の冒頭の4小節である。右手の旋律が「ドレミファソ」の5音で、左手の伴奏がドとソの2音で構成されている。この場合、以下のポジションで右手を鍵盤に置くと、1曲を通して手を動かさずに弾くことができる。

ド=1(親指) レ=2(人差し指) ミ=3(中指) ファ=4(薬指) ソ=5(小指)

これにより音と鍵盤の位置、そして運指(指番号)を関連付けて習得することが可能となる。これはピアノ初心者において導入段階で必須の演奏技術の一つである。

右手の動きを把握することができたら、前述した練習方法の③の通り、歌詞を付けて歌いながら繰り返し練習することを指導する。この時に歌唱で必要となるブレスの位置でフレーズを区切り、そのタイミングで鍵盤から少し手を離して力を抜くように助言するとよい。教員は学生の手や腕、肩の動きに注意を払って指導することが大切である。

(3) 《まつぼっくり》を例とした右手ポジションの移動

右手ポジションの基本を習得したら、次の段階として右手ポジションの移動が必要となる課題曲を選曲するのがよい。子どもの歌は1オクターブ前後の音域にわたる曲が多く、1曲を通して同一ポジションで弾くことが困難となる。ピアノ初心者の学生は音と鍵盤の位置を把握できても、運指で迷う場合があるが、この問題はポジションの移動により解決する。ポジション移動の練習に役に立つ課題曲は《まつぼっくり》《どんぐりころころ》《むすんでひらいて》などである。

ここでは《まつぼっくり》(広田孝夫作詞, 小林つや江作曲)を例に右手ポジションの移動を示していく。《まつぼっくり》は歌詞を付けて歌うと, 4小節ごとに区切ることのできる合計4つのフレーズで構成された曲であることが理解できる。各フレーズの弾きやすいポジションと運指法を提案していく。

(譜例5) 《まつぼっくり》の第1フレーズ (1~4小節)

まつぼっくり
おはなしするように ♩ = 84

まつ ぼっ くり が あつ た と さ

(譜例5)は《まつぼっくり》の冒頭の4小節のフレーズである。この第1フレーズの最高音のドに5の指を置き, 最低音のファに1の指を置く。するとこのポジション設定により, フレーズ内の他の音の運指も自然に決まり, ラに3の指, ソに2の指を置けば, 弾きやすいことがわかる。さらにこの運指でフレーズを歌いながら弾くと, 右手の動きがフレーズに重なり合ってくる。3小節目の8分休符も「あつたとさ」と歌詞を付けて歌いながら弾くことで, 自然な演奏になる。続く第2フレーズ(5~8小節)も冒頭の4小節と同一ポジションで弾くことできる。

(譜例6) 《まつぼっくり》の第3フレーズ (9~12小節)

ころ ころ ころ ころ あつ た と さ

しかし(譜例6)示す第3フレーズ(9~12小節)では状況が異なる。これまでのポジションでは使用する指が不足するため演奏が困難になる。ここでは右手ポジションを移動させ, 最高音のラに5の指を置き, 最低音のドに1の指を置くと弾きやすくなる。続く第4のフレーズ(13~16小節)は再び(譜例5)と同様のポジションに戻すとよい。このように《まつぼっくり》では, 第2フレーズから第3フレーズへの移動と第3フレーズから第4フレーズへの移動の際に右手のポジションを移動させる技術が必要となる。

ピアノ初心者にとってポジションの移動は難しいが, 歌いながら練習することで困難が緩和される。歌唱におけるプレスをとるタイミングと連動させ, 右手のポジションを移動させることが重要であるため, 学生に繰り返し練習するように指導する。右手ポジションの基本における運指では, 教員が学生に最適な運指を提示するのがよいが, 学生が音と鍵盤の位置

を把握できるようになれば、弾きやすい運指を自ら定めるように指導する。以下にその手順を示す。

- ①1つのフレーズを歌い、楽譜で最高音と最低音を確認する。
- ②最高音の鍵盤に右手5の指を、最低音の鍵盤に右手1の指を置く。
- ③フレーズ内のその他の音を確認しながらフレーズを弾く。
- ④弾きやすいことが実感できれば、楽譜に主要な指番号を記入する。

手のポジションと運指においては、弾きにくいフレーズを例示し、学生に弾かせると、理解が容易になる。指番号の記載が無い楽譜を使用する場合、歌のフレーズから弾きやすいポジションと運指を見つけることができるようになれば、学生はより多くの課題曲に積極的に取り組むことができると考える。

(4) 《おべんとう》を例とした運指テクニックの発展

これまでの2段階での学習を通して、課題曲を数曲習得することにより徐々に弾き歌いに慣れてくるであろう。そうなれば、次の段階では一つのフレーズ内でピアノ特有の運指テクニックを必要とする課題曲に進める。例えば《おべんとう》《かたつむり》《もりのくまさん》《やまのおんがくか》など数多くの課題曲がある。これらの課題曲では旋律の構成音が増えたり、音の跳躍や複雑なリズムが現れたりするため、ピアノ演奏に特有の運指テクニックが必要となる。すなわち指広げ、指寄せ（指ちぢめ）、同音による指変え、指くぐり、指越えという運指テクニックである。ここでは課題曲《おべんとう》（天野蝶作詞、一宮道子作曲）から、同音による指変えと指越えのテクニックについて取り上げる。

(譜例7) 《おべんとう》最後の4小節のフレーズ (13~16小節)

おべんとう

The image shows a musical score for the song 'Obentou'. It consists of two staves: a vocal line and a piano accompaniment. The time signature is 2/4. The vocal line has four measures with the lyrics 'みんな そろって ごあいさつ'. The piano accompaniment also has four measures. Above the piano staff, fingerings are indicated: '2' above the first measure, '2 → 1' above the second measure, '2 1' above the third measure, and '2' above the fourth measure. The piano part features a simple harmonic accompaniment with some chordal textures.

(譜例7)は《おべんとう》の最後の4小節のフレーズ(13~16小節)である。14小節目では同音である「レレ」の運指を2→1に変えて弾くと、次のソの音を4の指で安定して弾くことができる。これは同音による指変えのテクニックである。また15~16小節目の「ラソミレド」は、曲を締めくくる「~ごあいさつ」の部分である。指を広げて54321の運指で弾くことも可能ではあるが、ソとミの鍵盤の幅を考慮すると、54212の運指にするとミスが少なく

なる。2（人差し指）が1（親指）の上を飛び越す指越えのテクニックである。この運指テクニックも歌唱に合わせて練習することによって、身に付いていく。

以上のように運指テクニックについても、子どもの歌の課題曲の中で少しずつ習得していくことが可能である。より多くの課題曲を習得すれば、ピアノ初心者であっても演奏に余裕ができて、歌唱の表現力も豊かになるであろう。しかし、指導する際に配慮すべき点がある。学生の手の大きさや器用さが功を奏して、止まらずに弾き歌い演奏ができている場合は、運指を変更する必要はないと考える。一生懸命に練習した後に運指法を変更すると、仕上げるまでにかかったのと同じ時間を要したり、混乱したりする可能性がある。反対に度々演奏が止まってしまう、使用する指が不足して、例えば5の指を連続して使用している、運指が分からずに困っているといった場合は、学生の状況を判断して最適な運指テクニックを提案すべきであろう。これまでの運指と比較してどちらが弾きやすいのかを学生が試して選択できるような配慮が必要である。また、一つの課題曲で運指テクニックを習得しきれなかった場合でも、別の課題曲で継続して学習できるように選曲について助言をすることも大切である。

6. 《ちょうちょう》《まつぼっくり》《おべんとう》の初心者のための歌唱指導法

子どもの歌の弾き歌いの最終目的は、ピアノの技術の向上や歌唱における発声法を極めることではなく、『笑顔』で子どもと一緒に楽しく歌うことである。子どもの歌の弾き歌いでは右手と左手や目と耳による複数の協応動作が行われている。しかしピアノを弾くことや歌うことに意識しすぎてしまうと、「子どもと一緒に楽しく歌う」という本来の目的を忘れてしまう。

そこで初心者には知っている歌やメロディのものを選曲したり、左手のポジションの移動が少ない曲を選択したりすることも、導入がスムーズに行く1つの方法である。《ちょうちょう》《まつぼっくり》《おべんとう》を例に「子どもと一緒に楽しく歌う」ための指導法を述べていく。

(1) 《ちょうちょう》

この曲は保育の現場において、しばしば未満児と手遊び等を交えて歌われる曲である。ほとんどの学生が知っている旋律で、歌詞も覚えやすくピアノのパートを注意しながら弾く事が出来、協応動作もしやすくなる曲の1つである。

通常、読譜の過程では音符・音域・音程・拍子・リズム等の楽典の知識が必要であるが、このように知っている曲では歌唱旋律が予め頭に入っているため、リズムと音程に対する読譜をしなくても取り組みやすい。しかし、ある程度練習を重ねると、ピアノのパートを覚えてしまい、鍵盤を見ながら弾く学生がいる。すると姿勢が悪くなり、頭が下に向く事で首が曲がり、声を出す部位である声帯が潰されてしまうため声が出しにくくなり、子どもの顔も見て歌うことができなくなってしまう。子どもの歌の弾き歌いを行うにあたり、歌詞や旋律を覚えることも必要だが、ピアノを弾いている手元ばかりを見ないで顔を上げて、目線の先には子どもがいる事を意識して弾き、『笑顔で歌う』ことも子どもに指導する上で大切な要

素となる。

《ちょうちょう》の歌唱の際に、1拍目を強く歌いがちであるが、全ての歌詞を丁寧な歌うことで、トゲのあるような旋律ではなく、温かく感情がこもって聴こえるようになる。次に「はなから はなへ」の部分は「あ」母音が続くため息が漏れやすくなり、子音も聴き取りにくい。「あ」の開口母音は、上顎を笑うように上げ、下顎を下げないように、上の奥歯がある方で発音をすると明瞭な「あ」母音になる。口角を下げ、下顎も下げってしまうと、下顎と共に舌根が下に動き、声帯を押し広げてしまうため息漏れがしやすくなってしまいます。学生に指導する際にはピアノを弾いていることも踏まえて、笑顔で歌うことや口を大きく開け過ぎないことを伝えるのもよい。

さらに歌詞の意味も知っておく必要がある。《ちょうちょう》の歌詞には「なのはにあいたら」という一見意味が分かりづらい表現が含まれている。「飽（あ）いたら」と漢字で楽譜に書かれていれば理解も早いですが、たいていの楽譜はひらがなである。また出版社によっては歌詞が全部掲載されていなかったり、一部変更されていたりする楽譜も見られる。本来の歌詞の意味をわかって歌うことは、表現をする上でも重要である。

(2) 《まつぼっくり》

筆者の12年間にわたる保育現場における歌唱指導の経験から、子どもが初めて歌を覚える際の言葉にはいくつかのパターンがあることがわかった。このことを踏まえて、《まつぼっくり》の歌唱指導法について述べる。

1歳半を過ぎると、ほとんどの子どもが発語を獲得し、徐々に歌い始めることができるようになるが、最初はフレーズの最後に出てくる母音を聴き取り、指導者の口の動きを見て真似をしながら歌うようになる。以下は《まつぼっくり》の歌詞（広田孝夫作詞）である。

まつぼっくりが あったとき
たかいおやまに あったとき
ころころ ころころ あったとき
おさるがひろって たべたとき

子どもはまず、「まつぼっくりが あったとき」の「さ」のタイミングで、「さ」もしくは「さ(sa)」の母音の部分である「あ」を言えるようになる。この「さ」は4小節ごとに繰り返して出てくるため、子どもにとって聴き取りやすい。また歌詞を見て分かるように、「ころころ」も2回繰り返される。このような擬態語や擬声語を子どもは好んで覚え始め、指導者と楽しく歌うようになる。

子どもの歌の弾き歌いを習得するにあたり、言葉や歌詞を特徴的にはっきり歌うことも大切である。その際、教員はあえて音楽性を無視する方が言葉の特徴が伝わりやすい場合もあるため、学生には音程を無くして言葉が聴き取れるように、舞台役者のセリフ、もしくはアナウンサーが詩の朗読をするように歌詞を唱えてもらうのもよい。保育や教育現場における指導者の発音が聴き取れなかったり口の動きが読み取りにくかったりすると、子どもが楽

しく歌えなくなるため、鍵盤ばかりを見ないで表情豊かに子どもを見ながらはっきり歌詞を歌う必要がある。

ところで学生に「はっきり歌うように」とアドバイスをすると、筆者は学生から「地声と歌う声(=頭声)がわからない。どうやって声を出すのか?」と質問されるが、答えはとてもシンプルである。私たちは目上の人と話す時、知らない人と話す時、家族や親しい友達以外からの電話で話す時等、日常で歌う声を使っているのである。つまりそのような場で私たちは裏声=頭声=歌う声を使って話しているのである。一般に言われるよそ行きの声、品のある声、気取った声なども同様に裏声である。しかし私たちは意識して裏声で話そう、頭声で声を出そうと脳に指令を出しているわけではなく、自然に裏声になっていることを学生に気づかせることもアドバイスの1つである。

子どもの歌の弾き歌いを行うにあたり、裏声を含め発声法を意識しすぎると、声がかすれてしまったり、息切れをしてしまったりすることも多いため、声を心配する学生には「遠くの人に挨拶をするように、はっきり言葉がわかるように歌うこと」などと平易にアドバイスをするのもよい。

《まつぼっくり》は歌唱部における音域が広いと、他の調で歌うと歌いにくくなるため、前出の(譜例5)のへ長調の楽譜を使用することが望ましい。子どもにはピアノの鍵盤の中央のドである1点ハから1オクターブ上のドである2点ハマまでが歌いやすい。筆者の保育現場での経験から、極端に低い音域の音が続いたり、サビの部分で極端な高音になったりすると、音程が取れなくなってしまう子どもが多いため、歌う曲の調性や歌唱部の音域のことも考えながら楽譜を選ぶことも必要である。

一方で歌いやすい音域で書かれていると学生は大声で歌いがちである。すると地声の部分が邪魔をし、1点イ以上の高音が歌唱で使う裏声=頭声とかけ離れてしまい、声割れを起こしてしまう。大声(怒鳴り声)で歌うことは声帯にも悪く、聴いている方も心地よい音色ではないので、いかに歌いやすい音域で書かれている曲であっても、大声で歌うことは避けるよう伝えることも大切である。そして、はっきり歌う声は響いた声に繋がり、結果的に倍音として声量が太る。学生には「はっきり歌うこと=大声で歌うこと」ではないことを説明し、教員が実際に声の違いを学生に歌って聴かせることも理解が深まる手立てになる。

(3) 《おべんとう》

この曲の旋律は付点8分音符と16分音符を1拍とするリズムを持つ(譜例7を参照)。この曲の歌唱でよく耳にするのが、「おべんと おべんと うれしいな」といった具合に、「お」「ん」「う」「し」「な」にアクセントがつけられた歌唱で、これでは旋律が不自然になり、歌詞も聴き取りにくくなる。そこで「お/べんと お/べんと う/れしいな」というように、リズムは変えずに「/」のところで言葉を切って歌い、「べんと」「れしいな」の方を強くはっきり歌うのがよい。このことにより弱拍部の言葉も聞き取りやすくなり、「おべんと」「うれしいな」という一連の歌詞の全ての発音が明瞭になる。同時にそのように切って歌うことで、ばらついた歌唱も改善される。

ピアノ伴奏による弾き歌いの際には、右手のリズムが左手のリズムと上手く合わないこと

を理由に、左手のパートを歌詞に無理矢理当てはめて弾くと、歌唱旋律が流暢に聴こえず、せつかく歌っている歌唱もピアノに左右され、歌いにくくなってしまふ。したがってこのような場合には先に両手で何度かピアノを練習した後で、歌唱を入れることも取り入れるように指導するとよい。

最後に、声楽の基礎がある学生でもピアノを弾きながら歌うとなると、思うように歌えなくなるが、笑顔を保ちながら歌うことはとても重要であり、最初は作ってでも笑顔で歌う必要がある。つまり歌うことで横隔膜と連動する筋肉が口角と頬を上げることにより作用するので、歌声も良くなるからである。そして印象も良くなる。子どもと愛着関係を結ぶためにも笑顔で歌うことは肝要である。

7. 今後の課題

以上のように、ピアノ初心者を対象とした子どもの歌の弾き歌いの指導法をピアノ伴奏と歌唱の側面から論じ、提示した。筆者ら教員間で考え方や方法に多少の相違はあるものの、いずれもこれまでの大学での授業における実践を踏まえて編み出されたものであり、今後の研究ではこれらの指導法が学生にどのような成果をもたらしたかを具体的に検証していく必要がある。その上で、再度、指導法を検討し、いずれは教本としてまとめ、出版することも視野に入れて研究を進めていきたい。

なおピアノ初心者が増加していると思われる状況の中で、保育や教育現場では生のピアノ伴奏ではなくCDなどの音源に合わせて、子どもたちが歌を歌う光景が見られる。しかしながら歌唱にはピアノに代表される鍵盤楽器の生の伴奏が最適であると筆者らは考える。なぜなら生の伴奏は楽曲の内容や子どもの歌唱技術に応じて、調や速度の変更、反復演奏などが即座に可能だからだ。また保育士や教師が子どものために弾き歌いを行う行為は、子どもとの信頼関係の構築や子どもへの愛情形成を促し、子どもの感性や表現力をよりよく引き出すことにもつながると考える。このためピアノ伴奏による子どもの歌の弾き歌いへのさまざまな取り組みを、今後、より一層担っていくつもりである。

(付記)

1. 本研究は東京成徳大学子ども学部研究倫理委員会の承認を得たものである。
2. 本論文中の(譜例4)(譜例5)(譜例6)(譜例7)の作成と掲載にあたり、出典である小林美実監修、井戸和秀編『いろいろな伴奏で弾ける選曲 こどものうた100』、小林美実編『こどものうた200』の出版元チャイルド本社より許諾を得た。指番号は筆者によるものである。
3. 本論文の「1.はじめに」「2. ピアノ初心者の特徴と授業への取り組み-授業報告から」「7. 今後の課題」は長野が執筆を担当した。「3. 初心者へのピアノ演奏の指導法」は高橋が執筆を担当した。「4. 初心者への歌唱指導法」は榎本が執筆を担当した。「5. 子どもの歌の弾き歌いにおけるピアノ伴奏の指導法:《ちょうちょう》《まつぼっくり》《おべんとう》」は上野が執筆を担当した。「6. 《ちょうちょう》《まつぼっくり》《おべんとう》の初心者のための歌唱指導法」は青山が執筆を担当した。

(註)

- ¹ 『保育所保育指針』（平成29年厚生労働省告示）「第2章 1 (2) ウ (イ) ⑤」https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00010450&dataType=0&pageNo=1, 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』（平成29年内閣府・文部科学省・厚生労働省告示）「第2章 第1 ねらい及び内容－身近なものに関わり感性が育つ 2 (5)」https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00010420&dataType=0&pageNo=1
- ² 同前『保育所保育指針』「第2章 2 (2) オ (イ) ④」, 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』「第2章 第2 ねらい及び内容-表現2 (4)」
- ³ 同前『保育所保育指針』「第2章 3 (2) オ (イ) ⑥」, 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』「第2章 第3 ねらい及び内容-表現2 (6)」, 『幼稚園教育要領』（平成29年文部科学省告示）「第2章 表現 2 (6)」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/nerai.htm
- ⁴ 『小学校学習指導要領』（平成29年文部科学省告示）「第2章 第6節 第2（第1学年及び第2学年）2A（1）ア」https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf
- ⁵ 2020年度「基礎音楽Ⅰ」初回授業アンケート（2020年5月実施）に基づく。
- ⁶ 坪能由紀子, 味府美香, 片岡寛晶, 木下和彦, 駒久美子, 早川富美子編著 2016『保育者・教師をめざす人, 集まれ～！みんなピアノだい好き！』全音楽譜出版社 6頁
- ⁷ 小林美実 1975『こどものうた200』（保育実用書シリーズ）チャイルド本社
- ⁸ 小林美実監修, 井戸和秀編 1982『いろいろな伴奏で弾ける選曲 こどものうた100』（保育実用書シリーズ）チャイルド本社
- ⁹ 浅香淳編 1982『呼吸と発声』（声楽ライブラリー3）音楽之友社 50-125頁
- ¹⁰ 金田一春彦 1995『童謡・唱歌の世界』講談社 146-147頁
- ¹¹ 佐藤千佳 2015「教員養成, 保育者養成における歌唱とピアノの融合の試みーピアノ初心者用教本比較による考察ー」『日本女子大学紀要』第26号, 73-85頁

オンラインレッスンの有効性と課題

～ Microsoft Teamsを利用したリアルタイムレッスンを中心に～

味府美香・市原俊明・高橋いつき・竹花千景

1. はじめに

新型コロナウイルス感染症の影響を受け2020年度5月より本学でも遠隔による授業が行われた。レッスン（実技）を伴う音楽の授業も例外なく遠隔となり、授業をどのようにすすめることができるのか、学生に有意義な時間を担保するために実技科目を担当する教員で実施までに検討を行い、実際の授業開始以降も検討と改善を重ねてきた。その結果、予期せぬ遠隔実施でのオンラインレッスンになったにも関わらず、授業が開始された2020年5月からの前中期間の遠隔授業のすべて及び後中期間の遠隔受講期間において大きな問題なくオンラインレッスンを全授業回行うことが出来ている。さらに、2021年度の前中期期間中に再度、遠隔となった際は2020年度のオンラインレッスンを踏まえることでより充実した実技指導を行うことが出来た。

本研究では、こうした教員による検討と改善及びオンラインレッスンの実際を通して、オンラインレッスンの音楽的な有効性と課題を見出すとともに、今後の音楽指導の在り方を探ることを目的とする。なお、本学の音楽関連科目は複数開講されているが、本稿では、2020年度5月から遠隔で実施した音楽関連科目の中から、レッスンを行う科目である「基礎音楽」と「音楽演習A」に焦点を当てたものである。また、「基礎音楽」と「音楽演習A」の科目においては、レッスン以外に集団での授業も行っているが、遠隔による影響が最も大きかったレッスンのみを本稿では取り扱うこととする。

2. コロナ禍における音楽実技の実際

1) 養成校の音楽実技の実際

保育士・教員養成課程において、実技を伴う音楽科目は資格免許必須科目となることが多い。本学も同様に免許等の必修科目として音楽科目があり、履修する学生の基礎的な演奏技術を養い表現力を培うこと、そして、保育者・教師として子どもの音楽活動を支えるための技能を育てることを目的とし、楽典や多様な音楽活動を中心とした集団授業と子どもの弾き歌いとピアノ曲の演奏技術を養うための実技レッスンを行っている。特にレッスンでは、2～3人のグループをつくり、その中で1人15～20分程度の個人レッスンを中心に行っている。音のニュアンスや身体の使い方などを対面だからこそ細やかにを行い、学生個人の基礎的な力を育んできた。

2020年度及び2021年度、本学でレッスンを伴う科目は、1年次履修の「基礎音楽」（前後

期)と2年次履修の「音楽演習A」(前期)である。保育士資格及び小学校教諭一種免許取得必修の「基礎音楽」は、履修該当学年の9割以上が履修する科目であり、選択必修科目の「音楽演習A」も該当学年の8割ほどが毎年履修している。どちらの科目も100名以上が履修する科目のため、非常勤講師が10～14名ほどがレッスンを担当する。

そうした中で2020年度の新型コロナウイルス感染症の感染拡大により、本学ではMicrosoft社(以下、MS)のTeamsを使った遠隔によるレッスンを実施することとなった。

2) 遠隔による音楽実技の実際

遠隔による音楽実技では、本校が利用したMSのTeams以外にGoogle Classroomや大学のLMS(Learning Management System)などのプラットフォームやZoom、Line、Skypeなどのリアルタイムに対応できるアプリなどを利用して遠隔による授業が開始された。遠隔授業では、オンデマンド型、資料提示型、リアルタイム型のいずれか、あるいはそれらの組み合わせで行われることが多く、音楽科目でもレッスン(実技)以外は、オンデマンドや資料提示に加え、必要な部分でリアルタイムを用いたりしながら何とか前例がない中でも遠隔による授業を授業開始時から行うことが出来ていた。しかし、遠隔による音楽実技は「対面」であって然るべきという考えが根強くあり、どのように実施すれば良いのか、これまでの対面でのレッスンをどう遠隔に移行することが出来るのか、実施するための課題が大きかった。葛西(2021)は、「ピアノ弾き歌いの指導のオンラインレッスンを開始したのは第10回(7月17日)からであり、(中略)先立つ遠隔授業の実施と並行しながら約2か月間をかけて丁寧に進めていった」と述べているように、授業は遠隔で実施されるもレッスン部分については、授業開始と同時に実技を実施しない、あるいは全回ではなくレッスンを実施する回数を減らすなどの対応を余儀なくされた学校も少なくなかった。また、中野(2021)は、オンラインレッスン実施のための準備において苦勞した点として、鍵盤楽器の確保を挙げている。つまり、授業者側の準備に加え、新型コロナウイルスの影響で急にオンラインレッスンになったことは、学生がレッスンを受けるためには楽器を持っていることが必須となる。その環境を整える必要があったことも遠隔における音楽実技の抱える課題は大きかったと言える。

しかし、最初に述べたように、本学では遠隔授業が開始された5月から他の科目と同様にオンラインでのレッスンを実施している。本学ではMSのTeamsのビデオ会議を利用し、リアルタイムでのレッスンを行った。次章では、実際にどのように本学でオンラインレッスンを準備し実施したのかについて述べていく。

3. オンラインレッスンのためのマニュアル作成

実技を伴う音楽科目にはレッスンを担当する複数の非常勤講師が関わっている。オンラインレッスンを運用していくためには、レッスンを担当する全教員が同じ目的と統一的な実施方法を共有する必要があるため、オンラインレッスンを行うためのマニュアル作成を行うことにした。

1) マニュアル作成の目的

MS Teamsを用いたオンラインレッスンを始めるにあたり、従来の対面式グループレッスンと同様の学習効果を得るため、次の2点を達成する必要性が生じた。

- (1) 従来の対面式グループレッスンにおいて、グループレッスンの時間中、他の学生が演奏している時間も学生はその場に同席しており、他の学生の演奏を聴くなどして学びを得ていた。オンラインレッスンでは通信量の問題やプライバシーの問題（レッスン中の学生がカメラを利用する場合、自宅の様子などが同じビデオ会議を利用する他の学生に見えてしまう）からレッスン時間の間、対面と同じように他の学生のレッスンをオンラインのままの状態を学生に求めることは難しく、それによってオフラインで学生の自習に任せる時間が生まれる。その時間が学生にとって確実に学びが得られるようにする。
- (2) 限られたレッスン時間を各学生に公平に割り振るため、もっとも効果的なタイムテーブルを考案する。

これに加え、各学生の通信環境や通信制限に配慮し、リアルタイムでの映像や音声を用いたやり取り（ビデオ会議）を最小限にするため、次の点に留意することが求められた。

- (3) 出席確認、各種連絡やトラブルの申し出など、文字のみで出来ることはリアルタイムではなく、チャットやメール等を使い文字だけでやりとりを行い、リアルタイムへの負担を少しでも軽くする。

2) マニュアル作成の経過

マニュアルの作成はレッスン担当教員全員によりMS Teamsを用いた複数回のビデオ会議による検討で行われた。レッスンのタイムテーブルを決めるにあたっては大きく議論が紛糾することはなかったものの、MS Teamsの操作法やデバイスの使用法に関して不安の声が多く上がった。これに対しては会議中に模擬レッスンを行うことで操作に慣れ、全員で有益な情報を共有することによってスムーズにレッスン運営ができることを目指した。また、学生は自宅でオンラインレッスンを受講することが前提であり、学生がレッスンに適した楽器を所有しているかどうかはレッスン内容に大きく影響を与えることが問題視されたが、タイムテーブル上は楽器の有無に関係なく公平に時間を割り振り、楽器を所有していない学生もその時間内でできる課題を模索し、場合によってはその時間外の活動（動画提出など）を利用して学習効果を得るという方向性を定めた。

こうした教員によるマニュアルの作成を通して見えてきたことは、誰もが経験をしたことがないオンラインレッスンだからこそ、それに関わる教員の持つ不安も一様ではなく、それによってクリアしなくてはならないと思われる問題点が多くあること、しかし、そうした不安や問題を共有し、実際の授業までに解決できないにしてもある程度の方向性を互いに検討しておくことが出来たということである。そして、こうした指導者側での検討や情報の共有がオンラインレッスンを遠隔授業開始から実施出来た大きな要因であるとともに、全教員で統一した方向性があったからこそ、オンラインレッスンが始動してから起こる問題にも比較的柔軟に、また前向きに検討を重ねることが出来たのではないだろうか。

3) マニュアル例

オンラインレッスンは、1人の教員が90分で4～6人の学生を担当（45分で2～3人を担当×2クール）し、学生1人あたりのレッスン時間は10分と定めた。表1は1教員の1限（9時～）におけるレッスン例である。

表1：オンラインレッスontimeテーブル

| 時間 | 学生 | 内容 |
|------------------|----|---|
| 9：00～ | 全員 | Teamsにログイン，以下をレッスン担当教員のチャンネルに投稿する。 ①学籍番号と名前。 ②操作など全体の質問やトラブルの報告。 ③1週間で取り組んだ曲（レッスンで演奏する曲），取り組んだ課題（楽器がない学生）など。 |
| 9：10 | A | リアルタイム（ビデオ会議による）レッスン。 ※A以外は自習時間。 |
| 9：20 | B | リアルタイムレッスン。 ※B以外は自習時間。 |
| 以下，同様に学生が交代していく。 | | |
| 終了5分前 | 全員 | 名前と自習時間で行っていた内容を簡潔に投稿。 |

授業開始とともに学生全員が該当する教員のチャンネルにアクセスを行い表中①を投稿する。それによって教員が出欠確認を行う。その後，表中②と③によってその日にリアルタイムでのレッスンが可能な通信環境であるか，また通信環境等に不備があったり，楽器がないためにリアルタイムでのレッスンが難しかったりする場合は，1週間で取り組んだ内容によって，その日にどのような課題を与えるか等，実際の授業内容を決定する判断を行う。また，その日に限ってリアルタイムでのレッスンが難しい学生には，動画や録音をアップさせ，教員が確認後，口頭でのアドバイスや教師の模範演奏を示したりしながら指導を行う。さらに，リアルタイムでのレッスン以外は基本的に自習となるため，自習時間には，練習や復習，あるいはレッスンを受けて自習を行ったことで生じた疑問の整理などを行わせた。自習時間での取り組みについては，レッスン終了5分前に再度，全員をチャンネルにアクセスさせ，それぞれがどのような自習に取り組んだのかについて投稿させている。出席や取り組み内容，授業時の自習での取り組み内容等の投稿が多く，一見すると学生に負担があるように見えるが，出席を投稿で確認することについては，リアルタイムでの通信量よりも低く済み，さらに，なかなか遠隔では確認が難しい遅刻の管理も行うことが出来るという利点がある。そして，1週間や自習時間での取り組み内容の投稿は，対面時においては記録簿を配布しており，それに記述させて毎週，教員が確認をしていたものをオンライン上に置き換えただけである。これによって，学生自身，自分がどのようなことが取り組んでいるのか等の振り返りを行う時間として有効に時間が使われていた。特に本学では2020年度前期期間中，学生の入構が禁止されていたことから，楽器を持っていない学生が自宅でレッスンを受ける事例があり，そうした学生のレッスンにおいては，取り組みの内容と振り返りの積み重ねが学

生自身の不安を払拭する一助となっていた。

4. オンラインレッスンの有効性と課題

遠隔による授業が行われた2020年度を経て、2021年度には、遠隔授業やオンラインレッスンの実施報告やオンラインレッスンを実施することの問題点や教育的な可能性等に関する論文が複数発表されている。ここでは、これらを踏まえつつ、本学のオンラインレッスンを通してうかびあがった有効性と課題を探る。

1) オンラインレッスンの有効性

オンラインレッスンの有効性として、次の5つの点が挙げられる。

- ①身体の不調に対応できる
- ②受講学生間の入替時間が短縮できる
- ③自宅での練習への指導ができる
- ④歌唱指導ができる
- ⑤コミュニケーションをとることができる

①については、対面しないことにより、学生と教員互いの感染リスクがゼロになることはもちろん、相互の生活環境・行動範囲等に起因する感染リスクを心配する必要がないという心理的な安心感が大きかった。新型コロナウイルス感染症というこれまでの例のない感染症の感染への不安は学生、教員ともに大きく、それが故に遠隔での授業となったのであるが、感染症は新型コロナウイルス感染症以外にもあり、それらの感染リスクを避けながら学生の有意義な学びを保証できる可能性を見出すことが出来た。また、感染拡大下においては、わずかな不調も敏感に察知し、通勤通学等を控えることが求められた。そのため、対面レッスンの場合は、頭痛や咳などの軽微な症状であっても欠席を余儀なくされた。こうした自粛は、学生には大きなストレスであり、オンラインレッスンではそのストレスを気にすることなく自宅から気軽に受講できるという大きなメリットとして、体調不良時の受講へのハードルは対面レッスンよりも格段に低くなったと考えられる。実際に履修学生からも、軽微な体調不良があったにもかかわらず、オンラインであったためにレッスンを受講できたという複数の報告があげられている。

有効性の②については、対面レッスンでは、レッスン開始前の楽譜等の準備、また、新型コロナウイルス感染症の影響下においては、鍵盤の消毒・換気等を学生毎に行うことの時間を要する。しかしオンラインレッスンではこうした時間が不必要であり、より多くの時間を指導に充てることができた。3点目は、学生が自宅からレッスンを受講することで、自宅での練習する際のアドバイスが可能な点である。例えば、ピアノを使っている学生で椅子の高さがあっていない学生は多い。椅子の高さは対面時でも指導はしているが、練習の多くは自宅で行っているため、自宅のピアノの椅子を一番良い高さに設定して練習することで弾きやすくなり技術的な効果も上がる。また、キーボードを使っている学生は多いが、専属のスタンドではなく学習机の上に置いていたり、椅子ではなく床に座っていたり、弾きにくそうに演奏している学生も散見されていた。こうした点は対面時では気づくことは出来ない上、

音楽レッスンの本質ではないようにとらえられがちで、学生自身は気にしていないことも多い。しかし、改善することで学生の演奏技術にプラスになることであり、オンラインレッスンだからこそ出来た指導であると言える。

④の歌唱指導については、新型コロナウイルス感染症の影響で2020年度以降、対面での指導は難しいのが現状である。しかし、養成校において、歌うことの技能は重要な指導内容であり、オンラインレッスンでは十分に指導することができる点が大きな有効性としてあげられる。歌唱指導のみならず、ピアノ実技指導においても音楽的なニュアンスを分かりやすくするために教員が歌って説明することもあり、歌えることのメリットは音楽実技の指導においては大きい。オンラインレッスンの歌唱指導に関する有効性については刊行される論文等の中でも多くあげられているものであり、オンラインレッスンにおける有効性の中でも特に音楽的・教育的な観点から最も大きな意味を持つと言える。

⑤については、音楽実技は指導的内容的にオンデマンドや資料提示での実施は難しく、リアルタイムでの実施で、かつ、教員と学生が1対1でカメラと音声とオンにした状態で行ったことによって、結果的に対面時と同じようなコミュニケーションをとることが出来たことである。横山ら(2021)は、同時双方向的なレッスンの利点として、「身体的・物理的距離をとることができ、同時に双方向的なコミュニケーションによる心理的・物理的距離をできるだけ縮め社会的なつながりを感じる事が出来る。」と述べている。遠隔受講が始まって以降、社会的問題として取り上げられたこともあったように、学生の通信量負担への配慮から、オンデマンドや資料提示を基本とした授業も多い。音楽科目においても、実技以外においてはオンデマンドや資料提示でも行っている。しかし、こうした遠隔の授業形態は学生への負担を軽減出来た一方で学習の孤独化を招くおそれもあり、授業におけるコミュニケーションの重要性が浮き彫りとなった側面であると言える。

このように、実技レッスンという特性から、対面でのレッスンが適しているのは当然のことと思われたが、予想に反してオンラインレッスンの有効性を複数見出すことが出来た。しかし、やはりオンラインレッスンでの限界もあり、次では実際のオンラインレッスンを通して浮かび上がった課題について述べたい。

2) オンラインレッスンの課題

オンラインレッスンの課題として下記の4点に言及していく。

- ①音楽的な「間」とタイムラグ
- ②死角による不具合
- ③機械の性能と音楽の相性
- ④音出しの環境

①については、音楽には音楽ならではの「間」があり、その間の取り方を感じさせるために、対面では学生と教師と一緒に演奏したり、学生に歌わせて教員がピアノを演奏したりする指導が有効的であった。しかし、オンラインではどうしてもタイムラグによってずれてしまう。MS Teamsは、他のアプリよりもタイムラグは少ないが、それでも学生と一緒に演奏をすることは不可能である。言葉でのニュアンスの説明では伝わりにくい部分を教師が見本

動画を送ることで補って進めたが、動画はレッスン後に送ることになるため、どうしても進行が遅くなってしまう。

②について、レッスン指導においては、学生側のカメラを固定しないと演奏も出来ない上に教師側も見づらいので定点となるが、それによりどうしても死角ができてしまう。対面レッスンが再開された時にオンラインでは見えていなかった姿勢や細部の指の動きなど、「しまった」「こんなはずではなかった」というような良くない癖がついてしまったことも見受けられた。しかし、実際のオンラインレッスンにおいて、学生に複数のカメラを準備・使用させることは無理である。

③は、MS Teamsが音楽用としてつくられていないことに起因する問題である。MS Teamsに限らず、2020年度から使用された多くの遠隔システムは音楽用ではないため、性能として、弱い音も聴こえやすいように強めに、強い音は音われしないように適度な音量に調整され、強弱の幅が実際より差がなく聴こえるようになっている。また、音色の差も聞き分けづらく、どの程度表現をすると良いかのアドバイスにおいて非常に困難が生じた。さらに、音質自体も機械により異なり、雑音が多く音そのものが聴こえづらいこともあった。学生が交代したり、同じ学生でも使用機器を変更したりすると雑音量も変化するため、機器により差が出てしまうことが確認され、これは評価とも関わることから、評価の観点の検討を重ねる必要が浮き彫りとなった。

④においては、学生だけが遠隔で授業を受講しているわけではないことに起因する問題として挙げられた。リモートワークやオンラインの授業中の家族が複数自宅にいることになることで、音を出しづらい（出せない）時間帯が出てきたのである。家族の協力が必要であるが、レッスンを受ける学生自身も家族への協力をする必要があり、どうしても授業時間帯で音出しが出来ない場合は、練習をした演奏録画をアップさせ、それを教員が確認をして指導のコメントを行うということに対応したが、それによって、学生、教員ともに負担が大きくなりすぎることが課題であった。

これに加え、先にも述べた学生の通信量の問題や通信環境の不具合による問題はオンラインレッスンを行う上で大きな課題であり、今後のオンラインレッスンを行う上で検討を続ける必要があると思われる。しかし、音楽のオンラインレッスンにおける対面との大きな違いは、音や音楽を奏でる場を共有出来ないことであり、場を共有出来ないことで、音楽の雰囲気や呼吸、間といった言葉では伝えられない部分が欠如してしまうことであり課題である。また、ピアノ初心者や楽譜を読むことに慣れていない学生においては、対面時では目の前で手の形や姿勢を確認し、楽譜に指番号や音名を書き込み、アシストするための拍を手でたたくなど、その学生に応じた即時性のある指導が求められる。これがオンラインでは時差が生じたり、指番号をどの音符のどの位置に書けばよいか伝わらなかったりと効率が悪く、ピアノ技術習得の妨げになる。さらに、従来の対面でのグループレッスンでは他の学生の前で演奏を行い、声を出して歌うという経験が出来てきていたのに対し、オンラインの一对一のレッスンではそのような経験も積むことができず、各種試験や保育現場など人前で演奏をしなくてはならない状況に対する準備という点で懸念が残る。

オンラインレッスンの有効性と課題の両側面について明らかとなったことで、今後、オン

ラインレッスンが実施される際にはより有意義なレッスンを行うことが出来るよう検討を重ねていきたい。

5. おわりに

オンラインレッスンの実際を通して、有効性と課題を見出したことは、これからの実技科目の在り方を考えていくにあたって意味深いものである。その一方で、レッスンを伴う音楽科目における学生の授業評価の実際を見てみると、対面時とほぼ変わらない評価であった。学生の自由記述の中には、もちろん、オンラインではなく対面でのレッスンを希望している声もあるが、それはあくまでもオンラインレッスンに批判的なものではない。逆にオンラインレッスンでも、しっかり学ぶことが出来たことや初心者においても丁寧な指導で安心出来た、といった記述も多くみられている。つまり、「オンラインレッスンだから」、「対面レッスンだから」ということで、オンラインならではの機器や通信環境等による課題はあったとしても、それ以上に、レッスンをどのように指導するのか、という教員側の指導側面が最も重要な点であることが見えてくるのではないだろうか。本学で遠隔授業開始と同時にオンラインレッスンを大きな問題なく進めることが出来た要因として、教員間によるオンラインレッスンに向けた機器等の操作の確認以上に、指導に関する目的や達成目標の確認とそれに向けての指導内容の共有がしっかりとなされていたことが大きかったと言えるのではないだろうか。これはオンラインレッスンだけに限らず対面時にも重要な点として、今後も継続し、より充実した実技指導を模索していきたいと考える。

ⁱ 「基礎音楽」ではレッスン以外に集団授業として、前期は楽典、後期はコードネーム、「音楽演習A」では、合唱・打楽器・管楽器のアンサンブルを行っている。

<引用文献>

- 葛西健治2021「子どもの歌のピアノ弾き歌い指導におけるおオンラインレッスンの試み－コロナ禍の授業実践における成果と課題－」『子ども教育宝仙大学紀要12 pp.4
- 中野圭子2021「オンラインレッスンに関する一考察－『器楽Ⅱ』の授業での取り組みについて－」『田園学園女子大学論文集』第55号 pp.138
- 横山真理・酒井国作・藤原一子・森田千智・山本馨栄子2021「保育者養成教育としてのピアノレッスンにおけるオンライン授業実践の省察」『東海学園大学教育研究紀要』第5巻 pp.110

<参考文献>

- 小林田鶴子2021「教員養成大学における音楽オンライン授業の実際」『音楽教育メディア研究』第7巻 pp.37-42
- 舘岡真澄2020「オンラインによる音楽演習の学習効果：教員養成課程における個別指導(レッスン)を通して」『埼玉学園大学紀要』人間学部篇 (20) pp.141-153

【付記】

1. 本稿の執筆分担は、次のとおりである。
1～2, 5.味府美香, 3.市原俊明, 4.1) 高橋いつき, 4.2) 竹花千景
2. 本稿は令和3年、東京成徳大学子ども学部研究倫理委員会の審査と承認を得て執筆されたものである（承認番号K21-3）。

小学校算数科における測定の学習の意義

—「はかる（計る，測る，量る）」についての歴史的考察—

増田 有紀

1. はじめに

小学校算数科では、「測定」領域に含まれる内容を中心に、長さ、かさ、広さ、重さなど身の回りにあるものの量に着目し、その大きさをはかることを学習する。日常生活での量をはかることに触れる経験を活かしながら、量と測定の理解を深め、量とその大きさについての感覚を豊かにすることをねらいとしている。

量の大きさを「はかる（計る，測る，量る）」ことは、我が国の算数教育では上述のように位置づけられているが、その行為自体は紀元前から人が生きるために営まれてきた。阪上ら（2007）は、60進位取り記数法が成立したシュメール第三王朝時代（紀元前2100年～2000年頃、以下、「古代シュメール」とする）のシュメール農業における土地計測から、現在の人工衛星画像による分析に至るまで、様々な国土や都市をはかる試みを考察している。彼らは、「『はかる』ことは『分けること（分類）』とともに、人間（動物も含む）が外界に適応し、働きかけて生きていくうえで最も基本的な営みの一つである。（p.2）」、その例として、「農業社会においては、穀物の収穫予定量、そのために必要な耕地面積、種子の量などを計（量）ることが必要である。（p.3）」と述べている。

また、物の大きさを表す際には記号と基準となる単位が必要である。現在は10進法及び国際単位系としてメートル法での表記が一般的であるが、シュメール農業では60進法と独自の単位系で大きさを表していた。そのほか、我が国古来の単位系として「尺貫法（長さの単位に尺、質量の単位に貫、広さの単位に坪、体積の単位に升をそれぞれ基本単位とする）」も既存する。メートル法の普及以前は農業や商業等の日常生活ではかることが必要なためにこのような度量衡システムが用いられていたと考えられる。

日常生活において「はかる」行為はどのような場面で必要とされ、どのような方法が採られているのか。本研究では、歴史的視座から「はかる」ことを考察し、それらを手がかりとして、「測定」領域に関する教科書教材を捉え直し、算数科で「はかる」ことを学習する教育的意義や価値について改めて検討することを目的とする。

有史以来、ものの大きさをはかるために各地域固有の度量衡が存在した記録が残っているが、本研究では、その中でも度量衡の歴史的転機（阪上ら、2007、室井、2017）とされる（1）古代シュメールの農業における度量衡、（2）14世紀から17世紀前後のヨーロッパ各国での度量衡（メートル法）統一の動きにより共通単位としてのメートル法が導入され、18世紀末にかけてメートル法が各国に浸透されていくまで、の2つの時代に着目することとする。本稿

では、(1) について述べる。

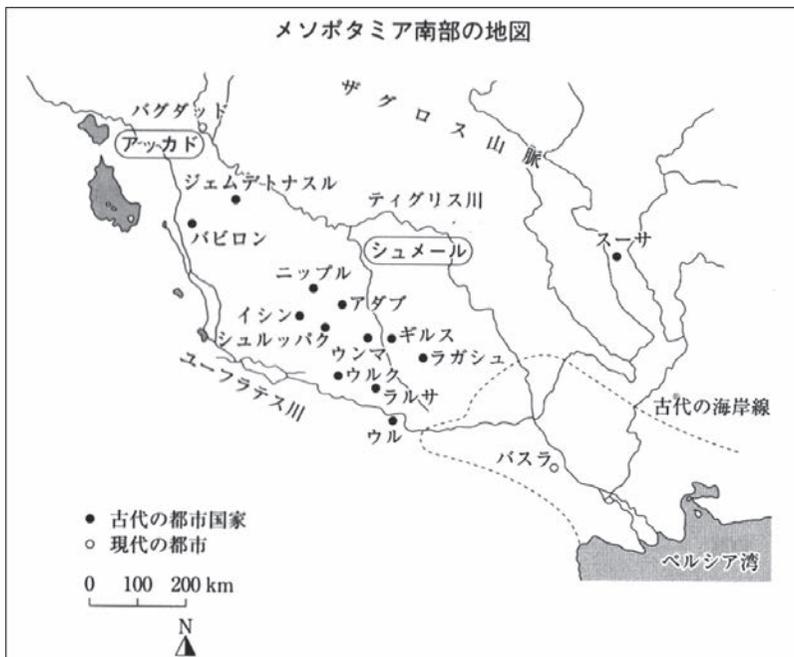
2. 古代シュメールの農業技術における度量衡システム

本稿では、主に坂上ら (2007) の第5章「古代シュメールでどのように土地が測られ、穀物が測られたのか (pp.102-123)」に依拠しながら、古代シュメールの農業技術と現代のメートル法と比較・考察する。

(1) 古代シュメールの行政文書と「農夫の教え」

紀元前3100年頃、メソポタミア最南部シュメール地方 (資料1参照) では、粘土板を用いる文字システムが発明された。その後、古代シュメール時代の頃には、高度な文書行政システムが出来上がり、大量の粘土板記録が書記により作成され、各都市から出土している。その中でも、ギルス、ウンマという都市から出土されたものには、農業経営に関わる記録も多くあり、麦類の種まき、収穫、貯蔵に至るまでの農作業、耕地の開発、検地と配分、農業を支える灌漑施設の設置など、農業経営のあらゆる面についての詳細な記録が残されている。粘土板記録の価値については、室井 (2017) でも述べられている。室井 (2017) は、「シュメール人が残した粘土板文書を通して、現代文明の始源をシュメールに見ることができる (p.1)」とし、その理由として、「シュメールの書記は基本的に実務家であり、日々の業務として色々な数値や数量をできる限り正確に書きとめようとした。私たちはこれらを分析することにより、高い確実性をもって当時の社会の状況を推定し再現できるわけである (p.1)」と述べている。

資料1 「メソポタミア最南部シュメール地方」 (室井, 2017より)



また、このような行政文書のほか、シュメール北部の都市ニップルで成立した「シュメール文学テキスト」という文書も残されており、この中には、「農夫の教え」と呼ばれる、一農業年で行わなければならないことを老農夫が息子に語るという体裁を取った農業の実務マニュアルがある。これらから、古代シュメールの都市ギルス、ウンマ、ニップル地方の農業技術について知ることができる。各地方で用いられていた測量方法について、以下に述べる。

(2) ニップル地方で用いられていた「長さ、面積、かさ」の測量

「農夫の教え」では、大麦耕地の播種に関して、次のように書かれている（坂上らの本文に一部筆者による追記・省略あり、次頁図1参照）。

- ①1ニンダン×1ニンダン（現在の36m²）に八播種条（8列の播種のスペース）が作られるべきである。1ニンダン×1ニンダン（現在の36m²）を1サル（面積の単位）とし、耕地の基礎ユニットとする。
- ②2シュシ（指2つ幅、1シュシ=1.67cm）ごとに1穀粒落としていくべきである。
- ②より、1列には、縦180粒がまかれることになる。これを1ギン（かさの単位）とする。すなわち、1ニンダン×1ニンダンには、180×8=1440粒（8ギン）がまかれることがわかる。

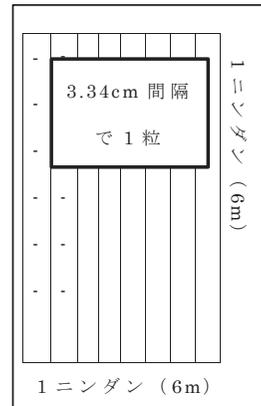


図1（坂上らを参考に筆者作成）

実際、ニップル地方から出土した粘土板に押されていた条播図の印影（図2）では、種子を播種条に一定幅で落としていくために、漏斗に似た容器が犁に取り付けられている。

また、その横には、胸にぶら下げたバスケットから種子を取り出し、容器に落としている人（図2の中央）がみられる。

さらに、播種にあたって消費される穀物量を計算した「種子・役畜資料テキスト」と呼ばれる文書では、耕地の面積に応じて必要な種子量が算出されているほか、播種時に牛に食べさせる飼料が、播種する種子量に対して、播種する種子量2：飼料1という一定の割合量として算出されていたことも明らかになっている。

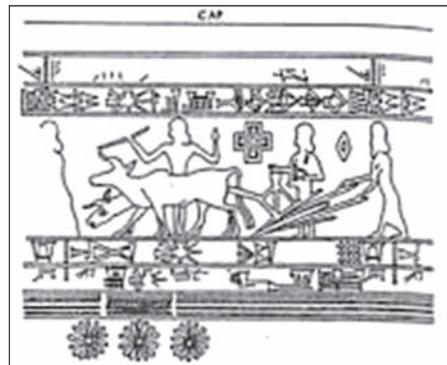


図2（坂上, 2007, p.105）

(3) ウンマ地方で用いられていた「長さ、面積、かさ」の測量

ウンマ地方では、大麦耕地の播種において、1ニンダン×1ニンダン（1サル、現在の36m²）に十播種条（10列の播種のスペース）、2シュシ（指2つ幅、1シュシ=1.67cm）ごとに1粒が一般的であった（図3参照）。この場合、1サル（「基礎播種ユニット」と呼ぶ）の播

種量は10ギンとなる。さらに、当時の面積の単位換算を用いると、1ブル（「基礎面積」と呼ぶ）の播種量は、 $10 \times 100 \times 6 \times 3 = 18000$ ギン = 1グル（現在のかさの単位で300L）となる。

このように、十播種条の場合、基礎面積（1ブル）あたりの播種量がちょうど1グルとなる。播種量と面積単位を同じ数で示すことは、単位面積あたりの収穫率を示しやすく、使い勝手が良い。このことから、ウンマ地方では十播種条が一般的であった。西アジアやヨーロッパの伝統的な麦作農業でもこれと同じように種子量と面積単位を同じ数で表すことを現在も行っている。

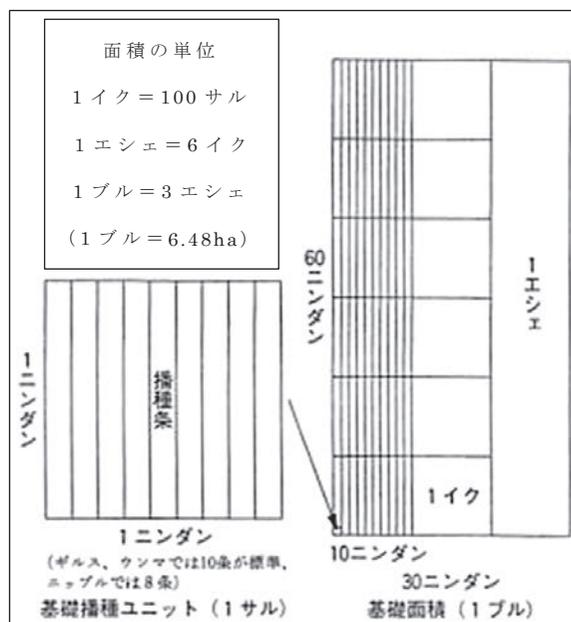


図3 (坂上, 2007, p.112)

(4) ギルス地方で用いられていた「長さ、面積、かさ」の測量

ウンマの隣州の都市ギルスは、王朝の農業生産の核地域であり、上記2つの都市とは少し異なる技法が取り入れられていた。他都市とは比較にならないほどの広大な耕地面積のため、この都市では、1サルではなく、1ブル（基礎面積）を最小の基準とし、1ブルあたりの播種量と役畜への飼料量の違いで、耕地を3つのタイプに分類していることがマニュアルに記録されている。

- ①タイプa（十播種条）：1ブルにつき1グル（=300L）の播種をし、役畜に150シラ（=150L）の飼料を与える。
- ②タイプb（十二播種条）：1ブルにつき1グル60シラ（=360L）の播種をし、役畜に240シラ（=240L）の飼料を与える。
- ③タイプc（八播種条）：1ブルにつき240シラ（=240L）の播種をし、役畜に120シラ（=120L）の飼料を与える。

| かさの単位 | |
|-------|-----------------|
| 1ギン | = 180シエ |
| 1シラ | = 60ギン (= 1L) |
| 1バン | = 10シラ |
| 1バリガ | = 6バン |
| 1グル | = 5バリガ (= 300L) |

このうち、タイプaがギルスの耕地全体の半数を占めており、標準期待収量は播種量の30倍である30グル（約9000L）とされていた。このことは、基礎面積1ブルが長辺60ニンダン × 短辺30ニンダンであることと関係している。この時代では、麦の本格的な収穫に先立って、耕地の一部で刈り入れが行われ、その結果に基づいて耕地全体の生産力が査定されていた。すなわち、長辺60ニンダン × 短辺1ニンダンに種子（1シラ）をまき、そこから取れる麦の収穫束について、30シラを1山として、いくつ山が作られるかで生産力を査定していたとされている。

このように、古代シュメールの都市ギルス、ウンマ、ニップルでは、各地域の環境に適応した独自の測量方法が用いられていたことがわかる。

3. 古代シュメールと現在における表記と単位系の比較と考察

上記のように、古代シュメールでは、長さ（距離）、かさ（穀物容量）、面積の諸単位が大麥耕地における農業技術を介して密接に構成されていた。各量の単位系をまとめたものが表1である。

表1：古代シュメールの長さ・かさ・面積の単位

| 長さの単位 | 面積の単位 | かさの単位 |
|----------------------|--------------|------------------|
| (1シュシ=1.67cm) | 1イク=100サル | 1ギン=180シュ |
| 1シュドゥア=10シュシ | 1エシェ=6イク | 1シラ=60ギン (=1L) |
| 1ニンダン=36シュドゥア (=6m) | 1ブル=3エシェ | 1バン=10シラ (=10L) |
| 1ウシュ=60ニンダン (=360m) | (1ブル=6.48ha) | 1バリガ=6バン (=60L) |
| 1ダンナ=30ウシュ (=10800m) | | 1グル=5バリガ (=300L) |

表1のような単位系とともに、古代シュメールでは日常的に60進法を基盤とする表記法が用いられていた。そのため、農業技術においても60進法をベースとした単位換算になっており、60の倍数や約数で構成されている。

このことについて、室井（2017）は、「シュメール人が用いた60進法は10進法のように人間の指が10本であったというような偶然性に起因するのではなく、よく練られた記数法である（p.13）」としている。以下、シュメール人が60進法を用いるようになった起因、長さの単位が作られた背景について、室井（2017）に依拠しながら述べる。

室井（2017）によると、バビロニア数学の先駆けとして、シュメール人が60進法を用いるようになった起因は、月の満ち欠けが約30日のサイクルで繰り返され、12回続くと再び同じ季節が巡ってくることや、太陽が地平線に顔を出し始めてから、完全に姿を現すまでの時間（2分）を1つの基本単位としたときに720個分（ $=12 \times 60$ ）で1昼夜が経過することを経験的に学んでいたことにある。60は1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 12, 15と多くの因数を持っており、1より小さい単位も表しやすい（分数での表示がしやすい）という利点もある。

さらに、長さの単位は角度の単位から作られたとされている。角度の基本単位（ウシュ）は、太陽の年周運動から生まれたものである。すなわち、天球上の太陽の通り道である黄道を360等分し、太陽の1日分の動きを1ウシュとしたことから始まり、1か月（ $=30$ 日）分の動きを1ダンナ（ $=30^\circ$ ）と表した。また、太陽の日周運動に目を移せば、1ダンナ（ $=30^\circ$ ）は1日の $1/12$ （ $=2$ 時間）、1ウシュ（その $1/30$ ）は4分である。長さの単位のダンナとウシュは、この時間を表すダンナとウシュから作られたといわれており、太陽が黄道上 30° 動く間（2時間）の間に人が歩く距離が1ダンナ（約10.8km）、その $1/30$ が1ウシュ（約360m）として定められた。

表2に、現在のメートル法による長さ、面積、かさの単位系を示す。

表2：現在の単位系（メートル法）

| 長さの単位 | 面積の単位 | かさ（容積）・体積の単位 |
|-----------|---|------------------------------|
| 1mm | 1cm ² | 1mL=1cm ³ |
| 1cm=10mm | 1m ² =10000cm ² | 1dL=100mL=100cm ³ |
| 1m=100cm | 1a=100m ² | 1L=10dL=1000cm ³ |
| 1km=1000m | 1ha=100a | 1kL=1000L=1m ³ |
| | 1km ² =100ha=1000000m ² | |

現在、一般的に持ちられているメートル法による単位系では、もとなる単位とm（ミリ、1000分の1）、c（センチ、100分の1）、d（デシ、10分の1）、da（デカ、10倍）、h（ヘクト、100倍）、k（キロ、1000倍）などの大きさを表す言葉の組み合わせであり、10進法に基づいている。重さの単位も同様である。

その一方で、時間や角の大きさ（度数法）は現在も60進法が用いられているが、角の大きさ（弧度法）は10進法（ θ = 円弧の長さ/半径とする）が用いられている。このように、現在でも60進法による表記が残されているほか、日本古来の尺貫法や主にアメリカで用いられているヤード・ポンド法など、メートル法ではない度量衡も活用される場面が残っている。

4. 今後の課題

本稿では、古代シュメールの農業における度量衡システムに着目し、現在における10進法による表記と単位系（メートル法）と比較・考察した。今後は、メートル法成立時代をはじめとする「はかる」ことが必要とされた場面での度量衡システムとそれらが作られた歴史的背景を探る。また、それらを手がかりに、「測定」領域に関する教材を捉え直し、算数科で「はかる」ことを学習する教育的意義や価値について検討する。

<引用・参考文献>

- ・アルフレッド・W.クロスビー 2003 『数量化革命（小沢千恵子訳）』紀伊国屋書店.
- ・イアン・ホワイトロー 2009 『単位の歴史（富永星訳）』大月書店.
- ・トーマス・L.ヒース 1998 『復刻版ギリシャ数学史（平田寛ら訳）』共立出版.
- ・阪上孝・後藤武編著 2007 『〈はかる〉科学：計・測・量・謀…はかるをめぐる12話』中公新書.
- ・室井和男 2017 『シュメール人の数学：粘土板に刻まれた古の数学を読む』共立出版.

発達障害児支援における早期発見・支援の構成

木村 祐子

はじめに

1990年代後半からの発達障害⁽¹⁾児支援の制度化にともない、支援現場では発達障害児を早期に発見し、子どものニーズに応じて支援するようになった。とりわけ、発達障害児はつまずきや失敗の経験を積み重ねやすく、二次的な障害としていじめ、不登校、非行、犯罪などの問題につながりやすいと指摘されている（文部科学省 2010）。そうした言説は「発達障害児を早く発見して支援しなければ、近い将来、問題を起こしてしまうかもしれない」という不安を人々に与える。子どもの育児に不安を抱える親は、以前よりも診察や療育を求めて医療機関に相談するようになっていく。その結果、多くの患者が病院に殺到し、診察待ちが生じており、症状の重い子どもの診察ができなくなっている。さらに、診断の流行によって過剰検査・診断が起きており、当事者は検査結果や診断に翻弄されている（Paris 訳書 2017, 榊原 2020ほか）。発達障害児支援の制度化は、人々の医療に対する志向性や態度を変え、ある部分においては過剰に医療化されてしまった。それでもなお、発達障害を早期に発見し、生涯にわたる支援、すなわち「切れ目のない支援⁽²⁾」を目指していくことは社会的責務とされている。2004年に制定され2016年に改正された発達障害者支援法の第一章第一条では、以下のように記載されている。

発達障害者の心理機能の適正な発達及び円滑な社会生活の促進のために発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うとともに、切れ目なく発達障害者の支援を行うことが特に重要である

改正のポイントの一つが「切れ目なく発達障害者の支援を行う」と明記したことである。続く、第二章は「児童の発達障害の早期発見及び発達障害者の支援のための施策」であり、いかに発達障害児を早く発見し、支援につなげていくかが喫緊の課題となっている。2017年総務省による「発達障害支援に関する行政評価・監視〈結果に基づく勧告〉」では、乳幼児健診や就学時健診で発達障害児を見逃しているおそれがあり早期発見の体制を強化するよう勧告している。自治体によっては、早期発見のためのチェックリスト（M-CHATやPARS）を活用したり、問診時のチェック項目を工夫するなどスクリーニングが実施され始めている。しかしながら、発達障害は、コミュニケーションや対人関係などの社会性に問題を抱えるカテゴリーであり、障害の固定性が見えづらいため、短時間の診療や健診では発達途上の

乳幼児に診断を付与することは困難であるとされている(宮崎 2016, 松本 2018)。早期発見や診断は、障害児・者として生きていくことを人生の早い段階で当事者に自覚させるものであり、子どもや親に負担を強いるものであるが、乳幼児に「障害」のレッテルを貼ることで生じる弊害は見落とされがちである。

そこで本稿は、発達障害児の母親の語りに依拠して、発達障害の早期発見・支援がさまざまな問題を生じさせつつも、推し進められている要因について検討する。そして、発達障害の早期発見・支援が人々の相互作用をとおしてどのように構成されていくのかについて明らかにする。次節では早期発見・支援の背景に①発達障害支援の特徴としての不確実性、②障害者支援の制度的転換があることを概観する。2節では発達障害児の母親10名に実施したインタビュー調査の概要について説明する。3節では、子どもの障害が親によってどのようにして発見され、医療機関へとつながるのかについて分析・考察する。

1. 発達障害の早期発見・支援－不確実性と制度的転換の観点

1.1 早期発見・支援と不確実性の関係性

発達障害の支援現場では、これまでさまざまな混乱が生じた。支援現場からは、発達障害に分類される障害の多義性、誤診や過剰検査・過剰診断、治療・療育方法の多さなど曖昧で不確かな(以下、不確実性)支援実践が多く報告されている(Paris訳書 2017, 榊原 2020ほか)。発達障害の早期発見・支援を拡充させると、より多くの人が医療や療育の対象になるため、こうした不確実性をともなう実践は増える。

これまで医療における不確実性は、臨床場面で医療的な知識の管理、伝達、受容の間を媒介する医療的な訓練と実践において生じるものであり(Gabe et al. 2004)、医療実践が存在する限り、避けられないものとして論じられてきた(Fox 2000)。発達障害支援においても不確実性は、支援現場の相互作用場面においてさまざまなかたちで明らかにされている。納得できる診断を求めてドクターショッピングをする親、複数の診断を付与されている子ども、診断がないまま支援を受けている子ども、状況依存的で経験的に行われる診察・診断、多様で流行に左右されやすい治療・療育方法などである(Conrad 1976, 木村 2015, 照山 2019)。しかしながら、相互作用場面で表出する不確実性はこれまで支援現場のロジック、つまり「支援」を重視する志向性や支援者や当事者の解釈によって大きな問題とみなされてこなかった。それどころか当事者や支援者が不確実性を積極的に利用・活用することで、障害に対する抵抗、拒否感を緩和させることもあった(木村 2015)。このように、発達障害児支援における不確実性は、支援実践をスムーズに進めるために利用されてきた。医療における不確実性は、排除されるべきものであるとみなされがちであるが、発達障害児支援における不確実性は支援現場にとって活用できる資源であった。

発達障害の早期発見や支援によって生じる不確実性も同様に、支援に関わる人々によってうまく管理・運用され、問題は曖昧にされていく可能性が高い。支援に関わる人々は医療の不確実性に対して都合のよい意味づけをして解釈し、支援実践に生かそうとする。また、当事者にとっては、発達障害支援とは不確実性をともなう実践であるのだから、自分で選択することの正当性を主張しやすくなる。実際、障害の疑いが指摘されながらも医療機関とつな

がろうとせず、支援を拒否する子どもや親がいる（木村 2015, 2019）。こうした不確実性の管理・運用は、近年の障害者の権利や尊厳を保障しようとする制度の成立・施行が加速させている。

1.2 障害者支援に関する制度的転換

2000年以降、障害者支援に関わる法律が次々と制定、改正されていった。2011年障害者基本法改正、2012年障害者総合支援法、2013年障害者差別解消法、障害者雇用促進法改正、2014年障害者権利条約批准2016年障害者総合支援法改正などがある。これらの法律制定・改正ではこれまでの障害の見方や考え方を医学モデル・個人モデルから社会モデルへと転換させた。特に、2014年の障害者権利条約⁽³⁾では社会的障壁を取り除くことの重要性が強調されている（尾上 2019）。障害を「個人に宿るもの」と捉える医学モデルではなく、「社会に宿るもの」とみなす社会モデルに基づいた文言が明文化された。医学モデルが患者への治療を意味するのに対して、社会モデルでは当事者のニーズを達成するために必要な支援や社会環境の改善を目指す。医学モデルから社会モデルへの転換は、2016年に改正した発達障害者支援法にも適用されている。発達障害の定義にはあらたに「社会的障壁」という言葉が用いられるようになった。

この法律において「発達障害者」とは、発達障害がある者であって発達障害及び社会的障壁により日常生活又は社会生活に制限を受けるものをいい、「発達障害児」とは、発達障害者のうち十八歳未満のものをいう。

この法律において「社会的障壁」とは、発達障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものをいう。

社会モデルに基づけば、発達障害児のニーズを適切に把握し、社会的障壁となっているものを取り除き、支援や社会環境の改善につなげていくことが求められる。そして、当事者にとって何が社会的障壁になっているかは、彼らの声を聴く必要がある。

障害のある児童生徒の就学先を決定する際に、発達障害児のニーズを誰が判断するのかという点において制度上の変更があった。2007年の学校教育法施行令改正では、障害のある児童の就学先の決定に際して、専門家だけでなく、保護者の意見聴取が義務付けられるようになった。そして、教育的ニーズと必要な支援について、本人・保護者の合意形成を行うことが原則とされたのである。就学先の決定は総合的に判断されるため、保護者の意見が全面的に優先されるわけではないが、子ども本人と保護者の意見が就学先の決定に影響を及ぼすようになったことは重要な変更である。このように、社会モデルに基づいて当事者やその親の意思、選択が重視されるようになっている。

2. 研究方法

本稿では、発達障害児が発見され、医療機関につながるプロセスを明らかにするために、発達障害児の母親10名にインタビュー調査を実施した（表1参照）。インタビューの形態は、半構造化面接である。主な質問内容は、「いつ、どのようなことをきっかけに病院へ行ったのか」「いつ誰によって診断され、どのような治療や療育を受けてきたのか」「通院した病院は何か所あるのか」「診断告知の際にどのようなことを感じたのか」「家族の反応はどうだったか」などである。インタビュー調査は、2013年9月に関東地区で実施した。いずれの親も発達障害に関連する親の会に所属しているため、比較的障害受容が進んでおり、熱心に発達障害に関する知識を習得し、療育に関わる傾向にあった。子どもの障害の程度は、比較的軽度の子どもの方が多かったが、知的障害（重度）もみられた。障害の程度の違いは、医療機関につながるプロセスに影響を与えるものであろうが、最初は何の親も子どもに障害があるとは想定していなかった。

表1 発達障害児の母親の属性

| 母親 | 子どもの障害 | 学校種別 | 学年 |
|-----|--------------------|-----------|-------|
| Aさん | 自閉症, 知的障害 (重度) | 特別支援学校 | 中学1年生 |
| Bさん | 知的障害 (軽度), 広汎性発達障害 | 特別支援学級 | 中学1年生 |
| Cさん | 広範性発達障害 | 特別支援学級 | 中学1年生 |
| Dさん | 自閉症, 知的障害 | 特別支援学校 | 中学1年生 |
| Eさん | 高機能自閉症, 緘黙症 | 専門学校 | 専門学校生 |
| | 軽度知的障害, 広汎性発達障害 | 私立中学校 | 中学3年生 |
| Fさん | 広範性発達障害 | 通常学級 (通級) | 中学1年生 |
| | 広範性発達障害 | 通常学級 (通級) | 小学3年生 |
| Gさん | 自閉症, 知的障害 | 特別支援学校 | 小学3年生 |
| Hさん | 発達障害 | 通常学級 | 小学3年生 |
| Iさん | 高機能広範性発達障害 | 特別支援学級 | 小学4年生 |
| Jさん | 広範性発達障害 | 特別支援学級 | 小学6年生 |

3. 早期発見・早期支援のプロセス

3.1 子どもの障害に気づくとき

インタビュー対象者のうち、ほとんどの親は子どもが診断を付与される前から子どもの行動に対して、何らかの不思議さや違和感を抱いていた。Aさんは子どもが1歳2か月の頃、目線が合わないこと、物を渡しても受け取らないなど子どもの反応の鈍さに違和感を覚えていた。Aさんは家族、友人、保健師に相談していたが、「神経質になることないよ」、「比較しすぎよ」、「うちの子も同じだよ」、「個性ですから気にしないで」などと助言され、子どもの行動が問題視されることはなかった。他の親（Bさん、Dさん、Fさん、Iさん）も同様に、3歳未満の子どもの行動は発達の一過程や個性として理解されることが多く、問題視されていなかった。

では、Aさんはなぜ子どもの行為に違和感を持ち続けたのだろうか。Aさんは大学で自閉症について学んでおり、加えて、「長男がいたってというのが大きい」と述べている。自閉症の知識があり、長男を育てた経験があったからこそ、同時期の兄弟の様子を比較して、「障害があるかもしれない」と考えるに至っている。Bさんも兄弟を育てていたことが、障害の気づきにつながっている。

Dさんの場合は、子どもが1歳から2歳になるまで、「ずっとこうなんかモヤモヤしていて」「なんか不思議だな」「なんかおかしい」と思っており、子育てサロンで相談したが、「大丈夫」だと言われている。ある時、偶然、自閉症の子どもと出会ったことをきっかけに、専門書で自閉症を調べ、自分の子どもの症状と同じであることに驚き、それ以降、医療機関とつながろうとした。Dさんは専門書を読むまでは、「この子不思議だな」「ちょっと変な子っていうか、うん。スロースターターくらいに思っていたんですね（Dさん）」と語り、障害があるとは全く思っていなかった。Cさんも同様に、育児書をとおして子どもの発達に不安を抱いていたが、周りからの反応は「(周りに)神経質な人があんまりいなかった」「そのうち話せるようになるんじゃない? ぐらいに言ってもらった」「健診の時はまあ様子を見ましょう」などであったため医療機関につながっていない。

このように、親は子どもの行動に対して「不思議」「変な子」「なんかおかしい」などと漠然とした不安を抱いていたが、そうした気づきはすぐに「障害」へと結びつくものではなかった。親は漠然とした不安に加えて、子育て経験による兄弟の比較、障害に関する知識の獲得、障害児のとの出会いなどの経験を積み重ねていくことで、子どもに障害があるのかもしれないと気づいていた。

一方で、子どもの行為に違和感を抱きつつも、障害や健診での呼び出しに対して強い抵抗を示す親がいた。Hさんは1歳半健診で別室に呼ばれており、子どもの言葉の遅れについて指摘されている。Hさんはその時に感じたことを次のように語った。

おかしいといわれることにすごく私は嫌。違和感を感じて、まあ嫌だった。(省略) 上の子、普通に育っているし、またなんかちょっと何かあるとすぐうるさく言ってという感じの感覚だったんですね。(Hさん)

Hさんの長男は次男と同じように言葉の遅れがみられたが、順調に成長していたため、Hさんは次男も同様であろうと考えていた。しかし、次男は成長とともに多動が増え、言葉の遅れが顕著になっていった。Hさんは、次男が長男とは異なることに薄々気づいていたが、それを認めたくなかったと語っている。

私は(発達障害などの)知識が全くなくて、上のお兄ちゃんの時は普通にできたので、自分の中で「あれ?」っていうのは実はあったんですけど、誰かに指摘されるわけじゃないし、誰かが言ってくれないと認めたくないとかって、誰にも言われてないから認めたくないっていうのがあって。(省略) 放置したっていうのが本当の実情ですね(Hさん)。

こうしてHさんは子どもの発達遅れを受け止めることができず、「思わないようにしていた」「気持ちを遠ざけていた」と語っている。

普通だったらプレ保育とかもあって、上の子はちょっとそれに通ったりもしてたんですけど、この子はたぶんそれ無理だろうなってというのが自分のなかにあったんで、そういうのからこう目を遠ざけてた。気持ちを遠ざけてたんですよね。あんまり考えないようにしよう。でも、本当に向き合っていたらおかしなことはいっぱいあったと思うんですけど、もうそういうふうに思わないようにしていたんですよね。(Hさん)

Hさんは、1歳半健診で声をかけられてから、誰かに子どもの発達遅れを指摘されることを恐れて、プレ保育には参加せず、3歳児健診にも行っていない。幼稚園を選ぶ時には、近所の目を気にして子どものことを全く知らない遠くの園を選んだと語っている。このように、乳幼児健診での声かけは、親が子どもの障害に気づききっかけになることもあるが、子どもの症状や障害を受容できない親にとっては逆効果であることが示唆された。障害の可能性を早期に親に伝えてしまうことで、親の障害受容を困難にさせ、支援から遠ざけてしまうことがあった。

3.2 医療機関につながるということ

前述したように、発達障害児の親は育てづらさを感じており、子どもの行動に不安を抱いていたが、必ずしも医療機関とつながるわけではなかった。Bさんはその典型例である。Bさんは、子どもの言葉の遅れについて不安を感じており、保健師に相談していたが、医療機関には行っていない。その理由を次のように振り返っている。

今思えばね、もっと早くなにかしら手を打っても良かったんですけど。うーん、うちの子、多動とかぜんぜんない。本当に皆無っていうくらい多動がないんですね。なので、むしろ動かないくらいの子なんで。なので、すごく問題があったかっていうと。そんなにすごく。やっぱり、ダーって飛び出すとかってということもないし。わりと大人しくて穏やかな子だったので。まあ、心配は心配ですけど。もう、すぐなにか手を打たなきゃってほどの問題点は感じてなかったっていうのもあって (Bさん)。

Bさんは、医療機関に行かなかった理由を子どもが落ち着いており、「すぐ何か手を打たなきゃってほどの問題点を感じてなかった」と語っている。そして、「(発達障害は)病院に行っても治らないから。病気じゃないから、別に。(病院へ)行って、薬飲んだら治るとか、注射したら治るもんじゃないから (Bさん)」と語る。親が子どもの発達遅れに不安を感じていたとしても、生活の中で大きな問題になっていない場合は、医療機関につながりにくい。

では、どのような時に親と子どもは医療機関に行くのだろうか。Cさんは、子どもが1歳の頃から発語の遅れなどに漠然とした不安や育てづらさを感じていたが、問題が顕著になっ

たのは子どもが集団生活に入ってからだという。Cさんの子どもは保育所に入園してから、自分の髪の毛をむしったり、壁に頭をたたきつけるなどの行為があったため、Cさんは保育士に相談している。園では工作など手先を使うことが増えており、Cさんの子どもは不器用であったため、上手くできないことに対して癩癩を起し、パニック状態になることが増えていたのである。

保育園にいるとき、結局その時に何が一番ちょっと気になったかっていうと…やっぱりその、パニックを起こして、やっぱりその、あたり散らしてしまうっていうか、周りにもすごく危害がってこともあったので。やっぱりその辺りが私としてはすごく一番心配で。(Cさん)

Cさんは、保育士に相談することで園での子どもの様子を把握することができた。そして、子どもがパニックになった時に周りの子どもに危害が及んでしまうのではないかと心配し、医療機関へ相談に行っている。Fさんの子どもも同様に、集団生活をとおして、問題が表出している。Fさんの子どもは幼稚園に入園後、頻繁にパニックを起こすようになり、園から支援センターを紹介されている。

また、Aさんの場合は、子どもが幼い頃、多動で問題行動が多く、夜、眠らないという状態が続いた。そのため、Aさんはこれ以上、家族の生活を破綻させないために医師に相談し、薬を処方してもらったと語っている。

それ（問題行動）をとにかくおさえて、こっちはどうにかしたいし、兄弟もいるし。あと夜、寝ないっていう不眠もあったので、けがも多かったんですね。多動だから。そういうのをやっぱり抑えるためにいろいろご相談したり、そのやり方を教わったり、えっとあと、並行してお薬をいただいたりって感じで。でも、子どもが成長して、少しでもこうまとまって寝てくれたら、睡眠時間がこう取れるとこっちもちょっと気持ちが変わってきて。で、そうしたらやっぱり、（薬を）やめた方がいいんじゃない？って言ってくれた先生の方に、ちょっと移ったりとか。(Aさん)

親が病院へ行き、医師に相談するのは、当事者だけでは解決できない困難さを抱えているからである。「問題行動」「夜、寝ない」「けがが多い」「多動」という子どもの行為は、家族が生活を共にするうえで解決したい問題である。Aさんが語るように、薬の利用は子どものためではあるが、当事者の家族が日常を取り戻すためのものでもある。だからこそ、子どもが成長して、家族が睡眠をとれるようになると、薬には頼らない方法を提案してくれる医師に相談している。つまり、Aさんにとって、病院へ行き、医師に相談するという行為は、家族が共に生活していくうえで、必要不可欠であった。Aさんは子どもの成長にあわせて、家族と子どもにとってどの医師の助言が重要であるかを選択している。生活重視の語りは、Aさんとの会話の中で頻繁に登場した。「生活がこっちはかかっているの。で。(生活に)活かせない場合はちょっと（医師を）変えさせていただいたり（Aさん）」。Aさんは、勉強熱心で障害について熟知しており、その結果、病院へ行ってもAさんが期待するような助言が最終

的には得られなくなっている。

いろいろ調べたり、そうやって（病院や療育施設に）連れて行くので、なんか申し訳ないんですけど、先生をうわまってしまう。「こうやったことある？」とか「こうやってみなさいよ。」「やっています。すでに。」みたいな。（笑い）「他にないんですか？」って言ったときに、だんだんお返事がもらえなくなってしまっていて。それで（病院に行くことを）さぼり始めて、だんだん行かなくなった。（Aさん）

IさんもAさんと同様に、複数の医療機関に行っていたが、その理由を次のように語っている。

診断されたことについて、すごく困っていて。（省略）将来が分からないので、彼の。で、こういう子って将来どうなるのかっていうことが分からないので。（Iさん）

Iさんは繰り返し、子どもの将来が心配だと語った。医療機関、親の会などさまざまな支援機関へと出向く理由は、子どもの将来がどうなるのか不安だからであった。療育の方針に納得できない場合は、別の療育施設に移っているのが、その理由もまた将来が不透明だからであった。

以上のように、親が子どもを医療機関へ連れていくのは、子どもだけの問題ではなく家族もまた日常生活に困ったことを抱えており、そうした状況を変えたいと願っているからである。それゆえ、Bさんの子どものように、障害があっても、日常生活に困り感がないと医療機関にはつながりにくかった。また、Aさんのように、親が求めている助言が医療機関で得られなくなった場合には、継続して医療機関へ行くことの意義が失われていた。医療機関につながるということは、子どもが社会のなかで、さまざまな集団に属し、多様な人々との関係性を作っていくなかで当事者だけでは乗り越えられないような問題が発生した時、医療機関に解決策を提示してもらうために、成し遂げられるのである。

おわりに

本稿では、発達障害児の親が子どもの障害にどのようにして気づき、医療機関へつながったのかについて焦点をあて、子どものニーズが誰によってどのように決められているのかを分析した。

第一に、親は診断がつく前から、子どもの行動に対して違和感を抱き、不安に思っていたが、子どもが幼い場合（3歳未満）は、そうした行動の原因を発達の一過程として捉える傾向にあり、問題視されていなかった。したがって、最初から子どもの行動と障害を結び付けて考えていた親は少なかった。子どもが2、3歳の段階で障害の可能性を疑った親の特徴は、障害に関する知識を持っていたこと、子育て経験があり兄弟の発達状況を比較できたことが挙げられた。

第二に、親が医療機関へ行く理由は、毎日の生活が困った状態であり、そうした問題を解

決したいと考えているからであった。日常生活の困った状況は、発達障害児本人だけでなく、家族や子どもの周辺者（友達、支援者）の問題でもあった。子どもが眠らなければ、家族も眠ることができない。子どもが集団場面でパニックを起こせば、他の人々（友達、支援者など）に危害が及んでしまう可能性がある。目の前に困った状態があり、それらを解決したいから医療機関に行くのである。それゆえ、日常生活に大きな問題を抱えていない場合は医療機関につながりにくかった。

第三に、早期発見・支援は、子どもの症状や障害を受容できない親にとっては逆効果であることが示唆された。障害の可能性を早期に親に伝えてしまうことで、親の障害受容を困難にし、支援から遠ざかってしまう場合があった。

発達障害に気づき、医療機関につながることは、発達障害児本人だけの問題ではなく、子どもの周りにいる人々（親、親族、友達、支援者、子ども）との相互作用をとおして成立するものであった。早期発見・支援は、障害に関する知識の獲得、子育て経験、障害受容の難しさ、不確かな将来への不安、崩壊気味の日常などの関係性において重層的に構成されていた。このように子どもの教育的ニーズとは、子どもだけの問題でなく親や周辺の人々を巻き込んだものであり、状況依存的で、子どもや親の選択によって不確実に構成されていることが明らかになった。

<脚注>

- (1) 発達障害とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害などの総称である。発達障害者支援のための法律や制度では、これまで支援の対象になってこなかった人への支援を強調しているため、発達障害は知的障害を含まない概念として用いられる傾向にあるが、本稿では知的障害を含むより広範なカテゴリーとして捉えている。
- (2) 文部科学省「切れ目ない支援体制整備充実事業」2018年度から。
- (3) たとえば、障害者権利条約には以下のように明記されている。「障害者には、長期的な身体的、精神的、知的又は感覚的な機能障害であって、様々な障壁との相互作用により他の者との平等を基礎として社会に完全かつ効果的に参加することを妨げ得るものを有する者を含む」。

<付記>

インタビュー調査は、国立大学法人お茶の水女子大学人文社会科学研究所の倫理審査委員会委員長の審査を受けている。

<参考文献>

- Conrad, Peter, 1976, Identifying Hyperactive Children The Medicalization of Deviant Behavior, Lexington Books.
- Fox, Renée C.2000, “Medical Uncertainty Revisited”, Albrecht L. ,Gary, Fitzpatrick, Ray, Scrimshaw, Susan C. ed., The Handbook of Social Studies in Health and Medicine,

- Sage:pp.409-425.
- Gabe, Jonathan, Bury Mike, Elston, Ann, Mary,2004,Key Concepts in Medical Sociology, Sage.
- 木村祐子 2015, 『発達障害支援の社会学—医療化と実践家の解釈』 東信堂。
- 2019, 「第9章 選択としての発達障害と医療格差—発達障害児の親へのインタビュー調査から」, 耳塚寛明・中西祐子・上田智子編著『平等の教育社会学—現代教育の診断と処方箋』 勁草書房, pp.141-158。
- 松本恵美子 2018, 「乳幼児期の発達障害への気づきと保護者支援」『社会問題研究』 67, pp.161-169.
- 宮崎千明 2016, 「発達障害への気づきや診断について：医師の立場から」『コミュニケーション障害学』 33 (1), pp.35-40.
- 文部科学省 2010, 『生徒指導提要』。
- 尾上浩二 2019, 「障害者運動と法制度の現在 —障害当事者の立ち上がりから障害者権利条約批准まで」『立命館生存学研究』 2, pp.41-68.
- Paris, Joel, 2015, *Overdiagnosis in Psychiatry : How Modern Psychiatry Lost Its Way While Creating a Diagnosis for Almost All of Life's Misfortunes*, Oxford University Press, (=村上雅昭訳 2017, 『現代精神医学を迷路に追い込んだ過剰診断—人生のあらゆる不幸に診断名をつけるDSMの罪』 星和書店)。
- 榊原洋一 2020, 『子どもの発達障害誤診の危機』 ポプラ新書。
- 照山絢子 2019, 「発達障害の臨床における不確実性の経験」『保健医療社会学論集』29(2), pp.45-53.

小学校教員養成科目としての家庭科の現状と課題

—シラバス分析から—

近藤 清華

はじめに

家庭科は、教育課程の一教科であり、衣、食、住、家族・家庭生活、保育、消費・環境等に関する様々な内容を扱っている。なかでも小学校5年生から始まる家庭科は、児童にとって、中学・高等学校へとつながる学びのスタートとなる。

2017（平成29）年に小学校学習指導要領が告示された。改定の趣旨から、具体的な改善事項として、「A家族・家庭生活」「B衣食住の生活」「C消費生活・環境」に関する3つの枠組みに整理された小・中・高等学校の内容の系統性の明確化があり、空間軸と時間軸という二つの視点からの学校段階に応じた学習対象の明確化も挙げられた。さらに、学習過程を踏まえた改善があり、生活の中から問題を見だし、課題の設定、解決方法の検討、計画、実践、評価・改善するという一連の学習過程を重視し、この過程を踏まえて基礎的な知識・技能の習得に係る内容や、それらを活用して思考力・判断力・表現力等の育成に係る内容について整理することが適当であるとされた。また、「家族の一員として家庭の仕事に協力するなど、家庭生活を大切にすることを育むための学習活動や、家族や地域の異世代の人々と関わるなど、人とよりよく関わる力を育成するための学習活動、食育を一層推進するための食事の役割や栄養・調理に関する学習活動を充実する。また、消費生活や環境に配慮した生活の仕方に関する内容を充実するとともに、他の内容との関連を図り、実践的な学習活動を一層充実する。さらに、主として衣食住の生活において、日本の生活文化の大切さに気付く学習活動を充実する。学習した知識・技能を実生活で活用するために、家庭や地域と連携を図った生活の課題と実践に関する指導事項を設定することや、基礎的な知識・技能を確実に身に付けるために、一部の題材を指定することも考えられる。」¹⁾としている。以上の内容を踏まえたうえで、小学校家庭科の授業を展開する必要がある。

2016（平成28）年11月に改正教育職員免許法が公布され、それを受けて教育職員免許法施行規則も2017（平成29）年11月に改定された。

2019（平成31）年4月より新課程の実施となり、「教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令について（概要）」として、「①教科に関する科目、②教職に関する科目、③教科又は教職に関する科目」としていた法律上の科目区分を総単位数は変更せず、「教科及び教職に関する科目」とした。小学校教諭の場合、教科に関する専門的事項に外国語を追加し、各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）の履修方法として、専修免許状・一種免許状では、国語（書写を含む。）、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育、外

国語についてそれぞれ1単位以上取得することとしている。

小学校家庭科を指導する場合、多くは、小学校教員免許状を取得する。初等教育教員養成課程を持つ4年制大学で「教科及び教職に関する科目」等について所定の単位を取得し、卒業することで小学校教諭一種免許状を取得できる。必要とされる単位数は決められており、どの大学において免許状を取得しても、教員として指導できる資質・能力を身に付けることができる。しかし、決められた範囲の中においては、それぞれの大学の講義内容は異なってくると考えられる。そこで、各大学のシラバスを分析することにより、現状を把握し、課題を明らかにすることを目的とする。

研究方法

1. 小学校教員養成校の現状

2021（令和3）年4月現在、全国の大学において小学校教諭一種免許状が取得可能な大学を都道府県別に示すと、表1のようになる。全国52都道府県において、国立大学は1～2校で小学校教員養成を行っている。公立大学においては全国で4校のみであり、山梨県2校、愛知県2校、広島県1校であった。私立大学では延べ191校の大学で小学校教員養成を行っている。特に東京都では34校であり、全体の約18%を占めている。次いで、大阪府で21校、愛知県16校となっている。

本研究においては、東京都私立大学34校を対象とする。34校、35学部、36学科であった。34校中、2大学において2学部での小学校免許状の取得が可能であったが、キャンパス、学部名、担当教員も全て異なっていた。学科においても同様であったため、分析対象は36学科のシラバスとした。

表1 小学校教諭一種免許状取得可能な都道府県別大学数

| | | 国立 | 公立 | 私立 |
|--------|-------|-----|----|-----|
| 北海道・東北 | 北海道 | 1 | | 4 |
| | 青森県 | 1 | | 1 |
| | 岩手県 | 1 | | 1 |
| | 宮城県 | 1 | | 6 |
| | 秋田県 | 1 | | |
| | 山形県 | 1 | | 1 |
| | 福島県 | 1 | | |
| 関東 | 茨城県 | 2 | | 2 |
| | 栃木県 | 1 | | 2 |
| | 群馬県 | 1 | | 5 |
| | 埼玉県 | 1 | | 6 |
| | 千葉県 | 1 | | 7 |
| | 東京都 | 2 | | 34 |
| | 神奈川県 | 1 | | 4 |
| | 新潟県 | 2 | | |
| 中部 | 富山県 | 1 | | 1 |
| | 石川県 | 1 | | 3 |
| | 福井県 | 1 | | 1 |
| | 山梨県 | 1 | 2 | 1 |
| | 長野県 | 1 | | 1 |
| | 岐阜県 | 1 | | 4 |
| | 静岡県 | 1 | | 4 |
| | 愛知県 | 1 | 1 | 16 |
| 近畿 | 三重県 | 1 | | 1 |
| 近畿 | 滋賀県 | 1 | | 1 |
| | 京都府 | 1 | | 10 |
| | 大阪府 | 1 | | 21 |
| | 兵庫県 | 2 | | 13 |
| | 奈良県 | 2 | | 3 |
| | 和歌山県 | 1 | | 1 |
| | 鳥取県 | 1 | | |
| | 島根県 | 1 | | |
| 中国・四国 | 岡山県 | 1 | | 8 |
| | 広島県 | 1 | 1 | 8 |
| | 山口県 | 1 | | 3 |
| | 徳島県 | 1 | | 2 |
| | 香川県 | 1 | | 2 |
| | 愛媛県 | 1 | | |
| | 高知県 | 1 | | |
| | 九州・沖縄 | 福岡県 | 1 | |
| 佐賀県 | | 1 | | 1 |
| 長崎県 | | 1 | | 1 |
| 熊本県 | | 1 | | 1 |
| 大分県 | | 1 | | 1 |
| 宮崎県 | | 1 | | 2 |
| 鹿児島県 | | 1 | | 2 |
| 沖縄県 | | 1 | | 1 |
| | | 52 | 4 | 191 |

2. 分析対象・分析方法

分析対象は、東京都私立大学において小学校教員養成を行っている34校、35学部、36学科の2021（令和3）年度のシラバスを用いた。対象としたのは、4年制大学において小学校教諭一種免許状の取得が可能な私立大学とし、各大学のホームページから、シラバスの閲覧を行った。

分析方法としては、小学校教科目である「教科または教職に関する科目」として位置づけられている「家庭」に関連する授業内容について、小学校学習指導要領を参考に、項目を設定し、その項目内容が大学の授業において行われているか否かを分析・検討した。

3. 学部・学科の概要

学部・学科名称の一覧を表2に示す。学部名称で最も多いのは教育学部6校、次いで文学部4校、家政学部3校、教育人間科学部2校、人間学部2校、人間社会学部2校、子ども学部2校、他14校の学部名称は1校ずつとなった。また、「教育」や「人間」、「現代」といった名称を組み合わせて学部名としている大学もある。このことから、小学校教員免許状を取得できる学部は多岐にわたっており、教員養成へのアプローチも様々であることが推察される。

次に、学科名称について、最も多いのは教育学科12校、初等教育学科4校、児童学科4校、児童教育学科3校、子ども学科2校であり、他の学科名称については1校ずつであった。「子ども」に「心理学」や、「スポーツ」を付した名称も見られる。

学部名称に比べ、学科名称は学問の対象が明確になっている。しかし、人間科学科、生活文化学科からは、小学校教員養成の課程に直接かかわる学科であると推察しにくいといえる。

なお、9大学は女子大学であり、家政学部3校（児童学科2校、児童教育学科1校）、生活科学部1校（生活科学科）、現代生活学部1校（児童学科）、人間社会学部2校（初等教育学科、教育学科）、現代教養学部1校（教育学科）、人間総合学部1校（初等教育学科）であった。

表2 小学校教諭一種免許状取得可能な学部・学科一覧

| 学 部 | | 数 | 学 科 | | 数 |
|--------|------------|------|--------|-------------|----|
| 教育系 | 教育学部 | 6 | 教育系 | 教育学科 | 12 |
| | 教育人間科学部 | 2 | | 教育発達学科 | 1 |
| 人間系 | 人間科学部 | 1 | | 初等教育学科 | 4 |
| | 人間学部 | 2 | | 学校教育学科 | 1 |
| | 人間社会学部 | 2 | 児童系 | 児童学科 | 4 |
| | 人間総合学部 | 1 | | 児童教育学科 | 3 |
| | 人間開発学部 | 1 | 児童発達学科 | 1 | |
| 現代人間学部 | 1 | こども系 | こども学科 | 1 | |
| 家政系 | 家政学部 | | 3 | 子ども学科 | 2 |
| 生活系 | 生活科学部 | 1 | 心理系 | こども心理学科 | 1 |
| | 現代ライフ学部 | 1 | | 心理教育学科 | 1 |
| | 現代生活学部 | 1 | 福祉系 | 子ども教育福祉学科 | 1 |
| 福祉系 | 社会福祉学部 | 1 | 人間系 | 人間科学科 | 1 |
| 教養系 | 現代教養学部 | 1 | 生活系 | 生活文化学科 | 1 |
| こども系 | 子ども学部 | 2 | 体育系 | 子どもスポーツ教育学科 | 1 |
| | こども心理学部 | 1 | | 児童スポーツ教育学科 | 1 |
| 文学系 | 文学部 | 4 | | | 36 |
| | 文学部第1部 | 1 | | | |
| 心理系 | 心理学部 | 1 | | | |
| 体育系 | 体育学部 | 1 | | | |
| | 児童スポーツ教育学部 | 1 | | | |
| | | 35 | | | |

結果および考察

1. 授業の科目名称

「教科または教職に関する科目」の内容として、2科目開講の学科が主であったが、全て必修としているところは少なく、実際の履修状況までは把握できなかった。教科に関する科目として「家庭」「家庭科概説」「家庭科概論」という名称の科目名が多く、教職に関する科目として「家庭科教育法」「初等教科教育法（家庭）」「教科教育法（家庭）」という名称の科目名が多いことが明らかとなった。

2021（令和3）年度に限り1科目開講している大学が1校であり、3科目開講しているのは2校であった。

2. シラバスにおける内容

1) 授業目標

各大学のシラバスより、授業の到達目標を、表3にまとめた。

いずれの学科においても、家庭科の教科内容、学習指導要領を踏まえた学習内容、家庭科の指導方法について記されており、特に、指導法においては、指導案の作成、模擬授業を課している。

No.10の学科においては、食物、被服として1科目ずつあり、「家庭科概説（被服）」に関しては、衣と住の教科内容についての授業となっている。「初等教科教育法」において、家庭科全体の学びにつなげており、家庭科の特徴と言える、衣・食・住に関しての学修が深く学ばれていることが分かった。しかし、家族・家庭生活に関する内容、家庭科の歴史的な背景としての学びが少ないようであった。

No.17の学科に関しては、「家庭科概論」「教科指導法（家庭）」に「家庭科教育特論」を開講しており、家庭科を指導するためのより実践的な授業内容になっていた。

さらに、大学によって、シラバス記載の内容に差があることは考慮すべきことである。授業時間数においても、半期15回（1コマ90分）の授業実施の大学と14回（1コマ100分授業）としている大学もあり、家庭科の各内容の取り扱い時間を比較することはできなかった。

表3 大学のシラバスにおける「家庭」「家庭科教育法」に関する学習目標

| | 科目名称 | 到達目標 |
|---|----------|--|
| 1 | 家庭科概説 | ①小学校家庭科の目標・内容及び教育的意義について他者の説明することができる。 ②小学校家庭科を指導する上で必要な基礎的・基本的な知識及び技能を修得する。 ③自分が興味を持った現代の生活上の課題について調べ、レポートにまとめることができる。 |
| | 初等家庭科教育法 | ①小学校家庭科の意義と目標について他者に説明することができる。 ②小学校家庭科の学習内容について具体例を挙げて指導上の留意点を踏まえて説明することができる。 ③主体的・対話的な授業をめざして学修指導計画並びに指導案を作成し、模擬授業を展開することができる。 ④自己及び他者評価を基に模擬授業について省察し、改善案をまとめることができる。 |
| 2 | 家庭科教育 | 1. 学校教育における家庭科教育の意義や目的、その歴史的変遷について総合的に理解することができる。(知識・理解) 2. 小学校家庭科の内容を構成する家庭生活、食生活、衣生活、住生活、消費生活の基礎的な理論と教育方法を総合的に思考することができる。(思考・判断・表現) 3. 現代社会における家庭科教育の現状と課題について総合的に理解し、課題解決のための実践的態度を身につけることができる。(関心・意欲・態度) |

| | | |
|----|-----------------|---|
| 2 | 初等教科教育法 (家庭) | <ol style="list-style-type: none"> 子どもや社会の現況に対する理解と初等教育における家庭科教育の意義をとらえ、使命を抱くことができる。(関心・意欲・態度) 初等教育における家庭科の理念、目標や内容を総合的に理解することができる。(知識・理解) 初等教育における家庭科の学習方法を理解したうえで、指導計画の立案や模擬授業に豊かな想像力をもって臨むことができる。(技能) (思考・判断・表現) |
| 3 | 家庭 | <ol style="list-style-type: none"> 家庭科の本質及び家庭科教育の意義について理解し、指導する立場から家庭科を捉えることができる。 学習指導要領に明記されている小学校家庭科の目標と内容を理解できる。 家庭科の基礎・基本の知識と技能を確認し指導に必要なスキルを身につけている。 家庭科での学びを生かし生活課題解決学習に取り組むことができる。 |
| | 家庭科指導法 | <p>小学校家庭科の内容や授業構成を理解し、授業実践のための基本的なとらえ方を習得できる。</p> <p>初等家庭科教育の意義と教科の特質を理解し、家庭科の指導者として必要な資質と知識・技能を身につける。</p> |
| 4 | 家庭 | <p>初等家庭科教育の意義と教科の特性を理解し、家庭科の指導者として必要な資質と知識・技術を身につける。</p> |
| | 家庭科指導法 | <p>学習指導要領における小学校家庭科の目標、内容構成並びに内容を、児童の実態を踏まえて理解することができる。また、児童の手の巧緻性や心身の発達を踏まえ、安全に配慮しつつそのよさを引き出す授業のつくり方、活動の進め方、評価の仕方などについての要点を、つかみ、主体的に授業を計画・運営できる力を付ける。小学校における長年の教員経験（現在を含む）を活かし、今日的な課題（少子高齢化・児童虐待の増加 など）に配慮した授業づくりや、実際の授業場面について指導する。これは、本学が目指す「現代社会の要請に応える見識と力量をもった教師の養成」と重なるところが大きい。</p> |
| 5 | 家庭科概論 | <ol style="list-style-type: none"> ①小学校家庭科の教育内容を理解し、児童の生活課題について説明できる。 ②時間配分などを考慮しながら、発表や活動を行うことができる。 |
| | 教科教育法（家庭） | <ul style="list-style-type: none"> ・学習指導要領における家庭科の目標及び内容並びに全体構造を理解すること。 ・個別の学習内容について指導上の留意点を理解すること。 ・家庭科の学習評価の考え方を理解すること。 ・家政学との関係を理解し、教材研究に活用することができること。 |
| 6 | 家庭科概論 | <p>社会の変化と共に変遷してきた家庭科教育の歴史を検討する。家庭科は男女共同参画社会の構築を基礎とした生活の仕方、人間の在り方を体験的・実践的に学習する教科であることを理解できるようにする。また、小学校学習指導要領における家庭科の目標・内容、家庭科教育で育む資質・能力などを具体的に理解し、年間指導計画を作成することができるようにする。</p> <p>到達目標学習指導要領の目標や内容、家庭科教育に対する社会のニーズなどを具体的に把握し、家庭科では何をどのように教えるかを理解している。</p> |
| | 教科教育法（家庭） | <p>子供達が自分の生活に生かそうと思えるような授業を計画し指導案を作成することができる。</p> <p>小学校家庭科の学習について自分なりのイメージを持ちそれを表現することができる。</p> |
| 7 | 家庭 | <p>家庭科教育を学ぶにあたり、家庭生活そのものを理解することは極めて重要である。衣・食・住・家庭経営・福祉・保育など人生を生きぬくための知識を修得し、家政学を応用しながら日常生活の実践へつなげていく能力を養う。そして、ここで得た人間らしさを追求する考え方は、これからの社会を生きる上で必要な力をうることができるようになる。</p> |
| | 初等教科教育法 (家庭) | <p>小学校教科「家庭」の意義、目標、指導内容を把握し、教科指導の方法、指導技術の基礎を学び、情報機器を活用して授業を効果的に展開できるようにする。時代の要請を受け止めるとともに、普遍的な学習課題を理解し、協調性を持って取り組むことができるようになる。</p> |
| 8 | 家庭 | <p>小学校家庭科の指導内容の基礎的・発展的知識力を養う。基礎的知識の修得と、応用力および実践的知識力を養うことを目標とする。</p> |
| | 家庭科教育法 | <ol style="list-style-type: none"> (1) 家庭科の目標・内容を理解し、生活の営みに係る子供の認識や思考の流れ、学力などの実態をもとにした授業設計を考えることができる。 (2) 問題解決型の授業を中心に、教材や情報機器の効果的な活用方法および個に応じた指導のあり方や生活の営みに係る見方・考え方の育成方法を理解し、授業設計に活用することができる。 (3) 具体的な授業場面を分析する視点を知り、授業設計力の改善と向上に活用することができる。 |
| 9 | 家庭科概論 | <p>小学校家庭科で取り扱う教育内容、目的、方法、教材研究などの概要について学ぶ。家庭科教育の教育内容は、人間の生活を対象とした、総合的・学際的な学問である家政学の知見に基づいているため、家政学に関連した知見についても学ぶ。</p> |
| | 家庭科教育法 | <p>家庭科教育の理念および目標を理解する。家庭科教育の内容に基づいて小学校家庭科の学習指導案を作成し、家庭科教育を担当できる力量を身につける。</p> |
| 10 | 家庭科概説（食物） | <ol style="list-style-type: none"> 1. 小学校家庭科食分野の指導内容を理解し、指導に必要な知識・技能の概要と習得方法がわかるようになる。 2. 調理実習を通して、調理指導のための基礎的技術・技能の習得を目指す。 3. 食事の役割と栄養、健康的かつ安全な食事・調理の基礎、食を通じた家族・家庭生活、食材の選び方、環境に配慮した調理の工夫等の学びを通して、自身の食行動・食生活を見直し、将来の学習指導に生かせるように意識化する。 |

| | | |
|----|--------------|--|
| 10 | 家庭科概説 (被服) | <ol style="list-style-type: none"> 1. 小学校「家庭」の衣生活・住生活に関わる基礎的・基本的な内容について理解する。 2. 布を用いた実習に関する基礎的・基本的な知識や技能を習得する。 3. 自らの学生生活に関心を持ち、生活に主体的に関わるとともに互いを認め合い学び合う学習態度も身に付ける。 |
| | 初等教科教育法 | <ul style="list-style-type: none"> ・現代社会における家庭科教育の意義について理解する。 ・小学校家庭科の目標・内容と学習方法の特徴を、実践事例を踏まえて説明することができる。 ・SDGsの実現に向けた家庭科の授業を構想することができる。 ・子どもの生活現実を踏まえた学習者中心の指導計画を立てることができる。 |
| 11 | 家庭科概論 | 家族・家庭生活、食生活、衣生活、住生活、消費生活・環境に関する基礎的知識について理解するとともに、基礎的な技能を習得する。 |
| | 家庭科教育 | <p>小学校家庭科の授業を担当するために基礎的なことを理解している</p> <p>小学校家庭科の授業づくりのために必要な教材を開発する知識と技能を習得している</p> <p>家庭科授業を実践することができる実践力を習得している</p> |
| 12 | 初等教科専家庭 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 学校教育における家庭科教育の意義を理解し、教科の特色について説明することができる。 2. 小学校家庭科を指導する上で必要な基礎的・基本的な知識や見方・考え方を理解し、基礎的な技能を身に付けることができる。 3. 関心のある生活に関するテーマを設定して探究し、一枚レポートにまとめて発表することができる。 |
| | 初等家庭科教育法 | <ol style="list-style-type: none"> 1) 学習指導要領に於ける小学校家庭科の目標、主な内容並びに全体構造を理解し説明することができる 2) 個別の学習内容について指導上の留意点を理解し、例を挙げて説明することができる。 3) 当該教科の学習評価の考え方を理解し、評価計画を作成することができる。 4) 家庭科と家政学及び背景となる学問領域との関係を理解して教材研究を行うとともに、情報機器や教材の活用法を理解し、効果的に授業に活用することができる。 5) 題材の指導計画並びに学習指導案を作成して授業を試行し、省察と改善策とを記述することができる |
| 13 | 家庭科教育 | 小学校学習指導要領【家庭編】を読み解くことができる。小学校家庭科の年間指導計画の作成が出来る。指導案の作成ができる。手縫いの指導のポイントと技術を身に付ける。 |
| | 家庭科指導法 | <ol style="list-style-type: none"> ①小学校家庭科の授業を展開するにあたり、教科の意義と指導内容を理解することができる。 ②学習内容の課題をレポートにまとめ、説明することができる。 ③授業を行うための知識や技能、指導方法を習得することができる。 |
| 14 | 家庭 | <ol style="list-style-type: none"> ①小学校家庭科の授業を担当するために、家庭科の特徴や意義を理解し、必要な基礎的知識と技能を習得する。 ②生活を主体的に創る実践的な態度とはどのようなものかを理解し、自分の生活の中で実践できる。 |
| | 教科教育法 (家庭) | <ol style="list-style-type: none"> ①小学校家庭科の意義と目標について自分の言葉で述べる事が出来る。 ②小学校家庭科の学習内容について具体的に例を挙げて説明できる。 ③小学校家庭科の指導計画と指導案の作成、評価方法の提案が出来る。 ④学習目標を達成するための授業をデザインし、授業をおこなうことができる。 ⑤授業についての講評、評価をすることができる。 |
| 15 | 家庭科 | 家庭科は家庭生活を対象とし、その家庭生活を理論的科学的に理解した上で、生活を営む実践的な力量を身につける教科である。家庭科の専門的基礎理論を学ぶ「家庭」では、家庭生活における家庭の機能の役割、家庭経営、衣・食・住生活の暮らし方についての基礎理論を概説した上で、実習、事件などを交えながら、その知識を活用、応用し、日常生活の実践へつなげていく能力を身につける。本授業においては、児童期の子どもを対象として、日常知の中から、命の温もり、自然の美しさ、不思議さなどを理解し、豊かな子ども文化の創造と能動的な学習 および生きる力の育成に貢献するための高度な専門的知識と実践的スキルを身につけ、未来を担う子どもたちの生きる力を育み、豊かな生活文化の創造と能動的な学習に寄与する教育的指導者であることをめざす。特に専門科目の相互理解を重視し、資格・免許取得の意欲を促し、能動的に学習できる社会作りを主導できるキャリア形成を支援する。 |
| | 初等教科教育法 (家庭) | 小学校教科「家庭」の意義、目標、指導内容について学ぶとともに、これからの家庭科教育のあり方も視野に入れて追究する。また、教師になることの自覚を持ってその教科指導の方法、指導技術の基礎を学び、講義、演習および実習を通じ、授業を効果的に展開できる能力を身につけ、児童期の能動的な学習ならびに生きる力の発達を支援できる人材を育成する。本授業においては、日常生活の中で出会う身近な教材を活かして、子どもの生命の営みに関わる感受性を育み、好奇心、創造力、生きる力を育むため学術的知識と実践的な活動能力を身につけ、未来を担う子どもたちの生きる力を育み、豊かな生活文化の創造と能動的な学習に寄与する教育的指導者であることをめざす。 |
| 16 | 家庭 | <ul style="list-style-type: none"> ・家庭科の目標や意義を理解し、授業実践に必要な知識・技能を習得し、工夫して実践する意欲・能力を身につける。 ・変化する社会に柔軟に対応し、新たな課題に創造的に取り組むことのできる意欲と広い視野を備えた総合的・学際的な知識や学び方を獲得する。 ・専門職としての教育者の使命感・倫理的判断力と健全な人格を身につけ、児童・生徒・保護者・地域から信頼を得られる道徳的実践力を身につける。 |

| | | |
|----|-----------------|--|
| 16 | 初等教科教育法 (家庭) | <ul style="list-style-type: none"> ・専門職としての教育者の使命感・倫理観・規範意識を身につけ、児童・生徒・保護者・地域から信頼を得られる道徳的実践力を身につける。 ・豊かな人間性と専門的な知識を備え、学習者を支援できる実践力を有し、さらには他者と協力して教育活動を実践できるコミュニケーション能力を備えた教育者をを目指す。 ・家庭科の授業を行うために必要とされる家庭科の目標や内容、評価等の知識と技能を習得し、工夫して実践する能力を身につける。 ・情報機器やアクティブラーニングの手法を積極的に活用し、教材研究、授業案作成、授業実践等に生かす能力をつける。 |
| 17 | 家庭科概論 | <ul style="list-style-type: none"> ①小学校家庭科の目標・内容及び教育的意義について他者に説明することができる。 ②小学校家庭科を指導する上で必要な基礎的・基本的知識及び技能を修得する。 ③自分が興味を持った現代の生活上の課題について調べ、レポートにまとめることができる。 |
| | 教科指導法(家庭) | <ul style="list-style-type: none"> ①学習指導要領に於ける小学校家庭科の目標、主な内容ならびに全体構造を理解し、説明することができる。 ②個別の学習内容について指導上の留意点を理解し、例を挙げて説明することができる。 ③小学校家庭科の学習評価の考え方を理解し、評価計画を作成することができる。 ④家庭科と家政学及び背景となる学問領域との関係を理解し、教材研究に活用することができる。 ⑤題材の指導計画ならびに学習指導案を作成して授業を試行し、省察と改善策とを記述することができる。 |
| | 家庭科教育特論 | <ul style="list-style-type: none"> 1. 小・中学校家庭科の指導を自信をもって行うための知識及び技能の習得を修得する。 2. 主体的・対話的で深い学びを引き出す家庭科の指導方法ならびに実践的・体験的な活動についてペア活動を中心に探究し、提案することができる。 |
| 18 | 家庭科 | <ul style="list-style-type: none"> 1. 小学校家庭科の授業を担当するために必要な深い知識と技術を習得するとともに、自らの生活にも役立てることができる。 2. 生活をよりよくしようとする実践的な態度とはどのようなものかを理解し、説明できる。 3. 教育課程の特徴を理解したうえで小学校家庭科の目標と内容を理解し、説明できる。 4. 家庭科Ⅰで履修した内容をさらに深め、教材研究に役立てることができる。 |
| | 教科教育法(家庭) | <ul style="list-style-type: none"> 1. 小学校家庭科の目標及び学習内容、並びに全体構造を理解し、説明できる。 2. 小学校家庭科の指導上の留意点を理解した上で、年間指導計画及び学習指導案を作成できる。 3. 学習目標を到達するための題材構成や授業展開を工夫でき、学習評価ができるようになる。 4. 家庭科の背景となる学問領域との関係を理解し、教材研究に活用することができる。 5. 他の受講者とともに授業についての講評・評価をしあい、より良い指導法を考慮することができる。 |
| 19 | 家庭科教育 | <ul style="list-style-type: none"> 知識・理解の観点(K) 家庭科教育の意義と目的、果たす役割について理解できる 思考・判断の観点(K) 家庭科教育が目指す視点をもとに思考・判断することができる 関心・意欲・態度の観点(V) 家庭科授業構想力と実践的指導に必要な資質を身に付けようとしている技術・表現の観点(A) 学習指導要領に基づき家庭科の学習指導計画を立てることができる |
| | 家庭科教育法 | <ul style="list-style-type: none"> 知識・理解の観点(K) 学習指導要領に基づき家庭科教育の意義や目標、果たす役割について理解し、解説できる 思考・判断の観点(K) 各領域のねらいを理解し、児童の実態に合わせた指導を考えることができる 関心・意欲・態度の観点(V) 家庭科授業構想力と実践的指導に必要な資質を身に付けようとしている技術・表現の観点(A) 学習指導要領に基づき家庭科の学習指導計画(指導案)を立てることができる |
| 20 | 家庭科教育内容 | <ul style="list-style-type: none"> 1. 小学校学習指導要領を基に家庭科の教育内容を理解し、説明することが出来る。(DP2・DP3) 2. 小学校家庭科を指導する上で必要となる教科内容についての基礎知識を習得することが出来る。(DP3・DP6) 3. 小学校家庭科を指導する上で必要となる教科内容についての基礎技能を習得することが出来る。(DP3・DP6) 4. 家庭科独自の実践的・体験的な教育法を実践することができる。(DP3・DP6) |
| | 家庭科教育法 | <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの家庭生活の現状や家庭科教育の歴史から、小学校家庭科の教育的意義を説明することが出来る。(DP2) ・小学校学習指導要領における、家庭科の目標・内容・指導方法、指導計画の作成と内容の取扱いを理解し、具体的な指導案を作成することが出来る。(DP2・DP4・DP5・DP8) ・小学校家庭科の実習指導について、安全に配慮し実施することが出来る。(DP2・DP4・DP5・DP8) |
| 21 | 家庭 | 2021年度閉講 |
| | 家庭科指導法 | <ul style="list-style-type: none"> ①小学校家庭科教育の目標・指導内容・評価の方法・家庭科における情報機器や視聴覚教材の活用について理解する ②具体的な学習指導の構想・検討を通して主体的・対話的で深い学び(アクティブラーニング)を視点とした家庭科の学習指導を行うための基礎的・基本的な知識と技能を修得する。 ③小学校学習指導要領「家庭」に基づいて教材研究や指導計画の立案を行い、よりよい家庭生活を創造している資質・能力を培い、小学校家庭科の授業が指導できる実践的力量を養う。 |
| 22 | 家庭 | 本講義は、被服や調理の演習を交えながら勧め、それらの知識や技能を習得することを通して、小学校家庭科の目標や内容についての理解を深める。1) 小学校で家庭科を教える為に必要な家政学の知識を学ぶ。2) 衣生活・食生活に関する基本的な技能を習得する。3) 小学校学習指導要領解説(家庭編)の目標や内容を理解する。 |

| | | |
|----|-------------|--|
| 22 | 初等家庭科教育法 | 1) 小学校学習指導要領解説(家庭編)の目標や内容ならびに評価の観点を理解できる。 2) 授業構成や効果的な教材を考えながら、家庭科学習指導案の作成ができる。 3) 作成した学習指導案をもとに授業実践ができる。 |
| 23 | 初等科家庭 | 第1に、教材や学習素材についての知識を得ること。第2に、児童を安全に指導するために要な基本的技能を習得すること。第3に、共同の作業を通じて実習をする際の動きを体得すること。そして、第4に教科書に掲載されている教材にとどまらず、独自の教材を見つけ出す力を養うこと、である。 |
| | 初等教科教育法(家庭) | 1. 小学校家庭科の理念・目的・カリキュラム・学習内容を理解する。 ・学習指導要領の内容を理解し、説明ができる。 ・教科書の内容を全て理解し、授業作りができる。 ・教科としての家庭科、の意義を説明できる。 2. 安全かつ意味のある授業を作り、展開でき、児童を評価する力を身につける。 ・教育方法(一斉授業・グループ授業、発問の仕方、向学心に繋がる言葉かけなど) ・安全面から見た授業作りができる。 ・評価方法を説明できる。 |
| 24 | 家庭科概論 | 到達目標1, 教科「家庭」(家庭科)について、指導する立場を意識して捉えることができる。 到達目標2, 家庭科の本質及び家庭科教育の意義について理解できる 到達目標3, 家庭科の基礎・基本の知識と技能について理解し、指導に必要なスキルを身につけることができる 到達目標4, 小学校家庭科の目標と内容について理解し具体的な教材について検討できる 到達目標5, 家庭科と関連する生活課題について問題意識をもつことができる |
| | 初等家庭科教育法 | 1) 小学校家庭科の学習指導に必要な知識と技能を身につけることができる 2) 小学校家庭科の指導計画を立案することができる 3) 小学校家庭科の学習指導案を作成し、模擬授業ができる 4) 模擬授業を振り返り、よりよい授業実践に必要な資質・能力について考察できる |
| 25 | 初等家庭科 | 小学校家庭科の教科目標の実現を目指す学習指導ができるようにするため、A家族や家庭、B衣食住、C消費や環境などについて理解した内容を説明できるようにするとともに、教材研究や各項目で育てる資質・能力を踏まえた題材構成を工夫できるようにすることを到達目標とする。 ・小学校家庭科の目標・内容を確認し、A家族・家庭生活、B衣食住の生活、C消費生活・環境の各内容に関する基礎的な理解を図る。 ・教科目標の達成を目指し、児童の実態に応じた魅力的な授業を展開するための教材研究を行い、具体的に題材を構成し展開する方法について解説する。 ・調理や製作等の実習を通して、技能を習得するとともに、安全管理や事故防止についての理解を図る。 |
| | 初等家庭科教育法 | 家庭科教育で育てる資質・能力を確認するとともに、学校教育における家庭科の意義や学習指導の特質について理解する。新学習指導要領の改善の方針や趣旨、家庭科の目標と内容を理解し、目標実現を目指す指導計画及び学習指導案の作成ができるようにすること、模擬授業を通して、家庭科の指導に関する基礎的な能力を養うことを到達目標とする。 |
| 26 | 家庭 | 小学校教育の家庭科の意義と内容を理解する。 小学校家庭科でとりあげる家族、地域、衣食住生活、消費生活、環境保護などについて理解を深める。 |
| | 家庭科指導法 | ○学校教育における家庭科の意義を理解する。 ○小学校における家庭科の目的、教育内容、指導法を理解する。 ○指導計画を作成し、必要な教材類や板書計画等について具体的に考えられるようになる。 |
| 27 | 家庭 | 指導要領に謳われた「生きる力」について、家庭科で育てるべき力は何かを考え、実践的に育てる方法を学ぶ。家族や地域、自然や環境とともに生きる持続可能な社会の構築に資する力をもつ主体的に生きる消費者としての態度をまず自分自身が育てることを目指す。調理と裁縫実習を通して技能を身に付ける。 この授業は、子ども一人一人をかけがえのない存在としてとらえ、その個性を尊重しながら知性と感性をともに育てていくことをねらいとする。 |
| | 初等家庭科指導法 | 家庭生活を大切に、持続可能な社会の担い手となる生活者を育てる家庭科の学習内容を学び、学びの意義を明確にして指導方法を考える。時代の変化と今を生きる子ども達のニーズに即した、課題を解決する力を養い、実践的態度を育てる学習題材を模索する。実践的・体験的学習を通して、自らの実践力を高める。 この授業はディプロマ・ポリシー中の「子ども一人一人をかけがえのない存在としてとらえ、その個性を尊重しながら知性と感性をともに育てていくことができる。」に対応している。 |
| 28 | 家庭 | 知識・専門性の到達目標・家庭科教育の意義や目標、内容についての基礎を理解することができる。 【家庭科教育分野の専門的能力】 関心・態度・人格の到達目標・家庭科に関する興味・関心をもって主体的に授業に参加し、家庭科のセンスを磨くことができる。【主体性・実行力・ストレスコントロール力】 思考・判断の到達目標 多くの指導案を読み、指導案で何が求められているのか、指導案とは何かを考える。【情報分析・論理的思考力】 実践的スキル・表現の到達目標 運動領域から1つ選択して、指導案を作成する。【表現力】 指導案を基に模擬授業を試みると共に、その実践と観察を通して授業者が備えるべきコミュニケーション能力を培う。【表現力・コミュニケーション力】 |

| | | |
|----|-------------|--|
| 28 | 初等家庭科指導法 | <ul style="list-style-type: none"> ・小学校家庭科の目標や内容、教科の特質を理解することができる。【専門能力】 ・小学校家庭科の指導内容や指導方法、評価の基礎を理解することができる。【専門能力】 ・小学校家庭科の学習指導案作成や模擬授業の実践、授業参加を通して、よい授業の在り方を分析・検討できる。【表現力】 |
| 29 | 家庭 | 本授業の目的は、小学校家庭科の特質を理解し、小学校家庭科の内容構成と児童の生活実態や学習過程を理解でき、適切な指導観を涵養することができること。到達目標は、家庭科の歴史、小学校家庭科の学習指導要領、小学校家庭科の授業内容、学習指導案、教材、授業評価、家庭科の現代的課題としての「いのち教育」を習得することができることである。 |
| | 家庭科指導法 | <ul style="list-style-type: none"> ・学習指導要領における家庭科の目標及び内容並びに全体構造を理解すること。 ・個別の学習内容について指導上の留意点を理解すること。 ・家庭科の学習評価の考え方を理解すること。 ・家政学との関係を理解し、教材研究に活用することができること。 |
| 30 | 家庭 | 家庭科指導に必要な知識と技術及び実践力の基礎を養い、教材研究と学習教材開発を通して教科指導力の向上をめざす。 家庭科の指導内容や授業構成の考察と家庭科の教科目標の理解を深める授業づくりの検討をテーマとする。 |
| | 家庭科指導法 | 小学校家庭科の教育目標、学習内容、指導方法、評価について理解を深め、家庭科指導に必要な基礎的知識及び実践力の基礎を養い、指導に必要な技能の習得及び指導計画を作成できる能力を身につけることをねらいとしている。 |
| 31 | 家庭科 | 家庭科は、日常生活の中のさまざまな「なぜ」に答え、どのようにすれば良いかを探す力を育む教科です。小学生は日常生活に関心を示し、なぜを連発します。「なぜ食べ物の好き嫌いをしてはいけないの?」「なぜゴミを分別するの?」生活の中からいろいろな興味が生まれます。そこから主体的に学ぶ姿勢を伸ばせるかどうかはあなたの役割です。本授業では、小学校家庭科の教科内容に関連する分野（家族・家庭生活、衣食住の生活、消費生活と環境）の基礎・基本を学びながら、児童の人間形成上における家庭科の役割についての考えを深めることができるようになる。 |
| | 初等家庭科教育法 | 小学校家庭科の学習指導要領の内容を理解し、その趣旨を生かした指導について考えることができる。題材についての考え方、学習指導方法、評価方法がわかり、さらに、学習指導計画の立て方、学習指導案の作成について理解できる。実際に作成した学習指導案に基づいて模擬授業を行い、児童が興味を持って主体的に関わる授業のあり方や進め方について考えることができる。 |
| 32 | 家庭 | <ul style="list-style-type: none"> ・家庭科で取り上げられている内容の基礎的・基本的な知識や技能を身に付ける。 ・日本の伝統的な文化についての理解を深める。 ・針と糸を用いた製作学習を通じて、実習に対する知識や技能を身に付ける。 |
| | 初等教科教育法(家庭) | <ol style="list-style-type: none"> ①学生は教師役と児童役に分かれ、模擬授業(45分)を行う。模擬授業は複数人で行うこととする。 ②模擬授業後、授業内容について児童役の学生が授業評価を行い、学習内容に対する理解を深める。 ③教師役は児童役の授業評価の内容を踏まえて模擬授業の内容の振り返りを行い、レポートにまとめて提出する。 ④教科の特徴の一つである実践的・体験的な活動に関して、実習を通して指導する上での留意点について理解を深める。 |
| 33 | 家庭科教育論 | これまで学ぶ側にあった学校教育における家庭科について、指導する側を意識した教科観・指導観等を培い、家庭科の面白さや大切さ等を探りながら、家庭科教育の役割をとらえ直すことができる。 |
| | 家庭科教育法 | 小学校における家庭科教育の指導に必要な知識と技能を習得し、児童・生徒の生きる力を育む教科「家庭」の魅力を探りながら、授業を創造する力を身につけることを目指す |
| 34 | 家庭 | <ol style="list-style-type: none"> 1) 小学校で家庭科を教える為に必要な家政学の知識を学ぶ。 2) 衣生活・食生活に関する基本的な技能を習得する。 3) 小学校学習指導要領解説(家庭編)の目標や内容を理解する。 |
| | 初等教科教育法(家庭) | <ol style="list-style-type: none"> 1) 小学校学習指導要領解説(家庭編)の目標や内容ならびに評価の観点を理解できる。 2) 授業構成や効果的な教材を考えながら、学習指導案の作成ができる。 |
| 35 | 家庭科の内容・構成 | <ul style="list-style-type: none"> ・家庭科教育の意義と授業づくりの視点について考え学ぶ合う。 ・健康に生きるため、家庭科の指導を行うための、知識・技能を身に付ける。 ・家庭科を通して、生活を見つめ、社会との繋がりや諸課題に関心を持つ。 |
| | 初等教科教育法(家庭) | <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの生活実態や学習集団に着目し、楽しく豊かな授業を工夫しようとする。 ・新学習指導要領とその解説および教科書を読み解き、学習指導案を作成することができる。 ・模擬授業を通して、家庭科学習の指導スキルを身に付ける。 |
| 36 | 家庭科概説 | <ul style="list-style-type: none"> ・小学校家庭科の内容を構成する家族・家庭生活、食生活、衣生活、住生活、消費生活の基礎的な理論と教育方法が理解できる ・衣・食・住生活の知識と技術を活用し、消費生活や環境課題に関心をもち、生活をより快適に工夫し創造できる ・小学校家庭科教師としての資質と授業の実践力を養う |
| | 初等科教育法(家庭) | <ul style="list-style-type: none"> ・家庭科教育の目標及び学習の意義、歴史の変遷について理解することができる ・小学校家庭科の指導内容の基本的な理郎と教育方法、抱える課題について理解することができる ・小学校学習指導要領「家庭」に基づいて教材研究を行い、年間指導計画や学習指導案の作成及び授業研究を行い、実際に授業ができる ・教育評価の意義を理解し、家庭科の指導計画に基づき適切に評価することができる |

2) 授業計画

大学におけるシラバスの「授業計画」から、授業内容を分析したものが表4である。シラバスの内容から、確実に行われていると判断したものを示した。

授業内容において、小学校学習指導要領家庭を参考にし、小学校家庭科に必要とされる内容を授業計画の中で行っているか否かを検討した。習得している知識・技術に関する内容を「A家族・家庭生活」4項目、「B衣食住の生活」食生活9項目、衣生活6項目、住生活2項目、「C消費生活・環境」2項目とした。これらの内容が、大学の授業において行われているか否かを分析・検討した。

表4 各大学のシラバスにおける「家庭」に関する内容の有無

| | 項目 | 学科の割合 |
|-----------------|--------------------------------|---------------|
| A 家族・家庭生活 | 自分の成長と家族・家庭生活 | 32学科 (88.9%) |
| | 家庭生活と仕事 | 32学科 (88.9%) |
| | 家族や地域の人々との関わり | 28学科 (77.8%) |
| | 家族・家庭生活についての課題と実践 | 14学科 (38.9%) |
| B 衣食住の生活 | 食事の役割 | 36学科 (100.0%) |
| | 調理の基礎 (材料の分量, 手順, 調理計画) | 34学科 (94.4%) |
| | 調理の安全, 衛生 | 35学科 (97.2%) |
| | 調理の手順 (材料の洗いや切り方, 配膳, 片付け) | 33学科 (91.7%) |
| | 調理実習 (ゆでる, いためる)【実習】 | 24学科 (66.7%) |
| | 調理実習 (米飯, みそ汁)【実習】 | 23学科 (63.9%) |
| | 栄養を考えた食事 (栄養素の働きと種類) | 32学科 (88.9%) |
| | 一食分の献立作成 | 21学科 (58.3%) |
| | おいしく食べるための調理計画, 調理の工夫 | 18学科 (50.0%) |
| | 衣服の主な働きと日常着の着方 | 35学科 (97.2%) |
| | 日常着の手入れボタン付け, 洗濯の仕方 | 33学科 (91.7%) |
| | 布を用いた製作の計画 | 25学科 (69.4%) |
| | 手縫い【実習】 | 32学科 (88.9%) |
| | ミシン【実習】 | 17学科 (47.2%) |
| | 安全な用具の取り扱い (アイロン, ミシン, 針, ハサミ) | 24学科 (66.7%) |
| | 住まいの働き, 季節に合わせた快適な住まい | 30学科 (83.3%) |
| 住まいの整理・整頓・清掃の仕方 | 28学科 (77.8%) | |
| C 消費生活・環境 | 物や金銭の使い方と買ひもの | 33学科 (91.7%) |
| | 環境に配慮した生活 | 33学科 (91.7%) |

(A) 家族・家庭生活

家族・家庭生活に関する内容において、4項目のうち、3項目においては、7割以上の学科で行われていることが明らかとなった。「自分の成長と家族・家庭生活」32学科 (88.9%)、「家庭生活と仕事」32学科 (88.9%)、「家族や地域の人々との関わり」28学科 (77.8%)であった。「家族・家庭生活についての課題と実践」14学科 (38.9%)に関しては、2017 (平成29) 年告示の小学校学習指導要領の改訂において、「生活の中から問題を見出し、課題を設定し、解決方法を検討し、計画、実践、評価・改善するという一連の学習過程を重視し、この過程を踏まえて基礎的な知識・技能の習得に係る内容や、それらを活用して思考力・判断力・表現力等の育成に係る内容について整理することが適当である」としていることから、新たに、生活の課題と実践に関する指導項目が設定された。このことから、大学の講義内容より、課題と実践まで結び付けた授業計画はシラバスから読み取ることが難しいと言える。

(B) 衣食住の生活

1). 食生活に関する内容

食生活に関する内容において9項目を設定した。知識に関する内容を7項目、技術（調理実習）に関する内容を2項目とした。食生活に関する内容で8割以上行われていた内容は「食事の役割」36学科（100%）、「調理の基礎（材料の分量、手順、調理計画）」34学科（94.4%）、「調理の安全、衛生」35学科（97.2%）、「調理の手順（材料の洗い方、切り方、配膳、片付け）」33学科（91.7%）、「栄養を考えた食事（栄養素の働きと種類）」32学科（88.9%）の5項目であった。

調理実習に関しては、「調理実習（ゆでる、いためる）」24学科（66.7%）、「調理実習（米飯、みそ汁）」23校（63.9%）となり、7割弱となった。このことは、大学における施設・設備の問題もあると考えられる。

「おいしく食べるために調理計画、調理の工夫」は18学科（50.0%）であり、この項目の内容は、調理の基礎や調理実習の授業内容に含まれている可能性があるが、シラバスからは、調理の工夫に関するキーワードが得られなかったため、半数にとどまった。

「一食分の献立作成」については、21校（58.3%）で6割弱となった。この項目においては、栄養を考えた食事の中で扱っている可能性が高いと考えられる。

また、模擬授業において、調理実習を実施している大学もあり、調理計画や調理の工夫、献立作成については、指導案の作成等での指導があると推察される。近年、食生活に関する内容においては、食育の推進等の観点から、非常に重視されており、家庭科の中でも児童たちの興味も高いと考えられる。2017（平成29）年改訂の学習指導要領では、食育の推進に関する内容の充実が示されており、食生活に関する内容を中学校との系統性を図り、基礎的・基本的な知識及び技術を確実に身に付けることが求められている。

2). 衣生活に関する内容

衣生活に関する内容において、知識に関する内容として4項目、技術（被服製作）に関する内容を2項目とした。「衣服の主な働きと日常着の着方」35学科（92.2%）で最も多く、次いで、「日常着の手入れ（ボタン付け、洗濯の仕方）」33学科（91.7%）であり、9割以上の学科で行われていた。実習に関しては「手縫い（実習）」が32学科（88.9%）、「ミシン（実習）」が17学科（47.2%）であった。これは、授業において実際に手縫いやミシンを使用して製作をしているか否かを検討した。小学校家庭科の衣生活の内容は、基礎的な技術の習得が必要となる。これは中学校への連携も視野に入れ、スムーズに製作活動を行うために、小学校での製作実習は重要となる。また、2009（平成21）年全国消費実態調査（総務省統計局、平成22年）世帯電動ミシン所有率によると、2004（平成16）年では67.1%、2009（平成21）年では61.6%となっている。そのため、家庭でミシンに触れる経験は半数近くに減少していると考えられる。

さらに、教師となった時に苦手意識を持たずに、授業をするためにも、養成校において、実習に触れることは重要であると考えられる。

製作に関連し、「布を用いた製作の計画」25学科（69.4%）、「安全な用具の取扱い」24学

科(66.7%)であった。限られた大学の講義の中で、計画を立て、安全性に配慮し、製作活動を実施する時間の確保が難しいことが分かる。

3). 住生活に関する内容

住生活に関する内容は知識に関する内容2項目であり、「住まいの働き、季節に合わせた快適な住まい」30学科(83.3%)、「住まいの整理・整頓・清掃の仕方」28学科(77.8%)であり8割近くの大学で住生活に関する内容が行われていることが明らかとなった。2017(平成29)年改訂の学習指導要領では、小学校と中学校の内容の系統性を図り、中学校で扱う「住居の基本的な機能」のうち、「雨風、寒暑などの自然から保護する働き」を小学校の「住まいの主な働き」として扱うこととしている。さらに、健康・快適・安全などの視点と関連させ、住生活の大切さに気付かせることを意図している。このことから、生活全体から住生活の視点を持つことや、中学校で扱っていた「音と生活との関わり」を小学校の内容としたこと、さらに生活文化の大切さに気付くようにする等、総合的な視座が求められている。

(C) 消費生活・環境

消費生活・環境に関する内容において2項目設定した。「物や金銭の使い方と買いもの」33学科(91.7%)、「環境に配慮した生活」33学科(91.7%)であり、消費生活・環境に関する内容は多くの大学で行われていることが明らかとなった。これはSDGSなど、現代の状況をより反映していると言える。2008(平成20)年改訂の小学校学習指導要領より、新たに一つの学習内容として設定されて以降、その内容がより重要になっていると考えられる。さらに、2017(平成29)年改訂の学習指導要領では、小学校と中学校の内容の系統性を図り、自立した消費者を育成するために、消費者教育に関する内容の一層の充実を図っていることから、家庭科の学びの中で消費や環境に配慮した授業計画が必要となる。

3) 家庭科の歴史・学習指導要領・模擬授業

家庭科を指導する際に、家庭科の歴史を理解しておくことも重要と考える。シラバスでは、18学科(50.0%)の大学で家庭科の歴史を扱っていた。

学習指導要領の内容の取扱いや模擬授業に関しては36学科(100%)であり、全ての学科で行われていた。また、指導法の授業においては、模擬授業が主となっていることが多く、実践的な内容構成であった。

まとめと今後の課題

小学校教員養成を行っている大学において、授業内容を分析した結果、家庭科教員として必要とされる、知識・技術の習得が概ねできていることが明らかとなった。これは、近藤(2013)の短期大学のシラバス分析を行った結果と同様であった。2013(平成25)年度の全国の短期大学のシラバス分析では、2008(平成20)年度告示の学習指導要領を元に分析を行ったため、今回の研究と異なる点もあるが、おおよその傾向は同じであると分かった。

本研究においては、2017(平成29)年度告示の学習指導要領で加わった、「家族・家庭生

活についての課題と実践」において、シラバスでの実施状況が低い点が挙げられる。

実習においては、調理の「ゆでる・いためる」「米飯とみそ汁」では、短期大学では実施状況が半数以下であったが、大学では6割を超えた。しかし、ミシン縫いに関しては、短期大学、大学ともに4割強であったことから、今後の課題と言える。

さらに、家庭生活という視点から内容ごとの学びにとどまることがないように、家庭科全体を念頭に置いた指導が必要になり、このような教員養成のカリキュラムが重要になると考えられる。

引用文献

1) 文部科学省 2018 小学校学習指導要領解説家庭編 pp.7

参考文献

文部科学省 2018 小学校学習指導要領解説家庭編

貴志倫子・中西雪夫・財津庸子・山口明美・柳昌子 2016 「シラバス分析による小学校教員養成における家庭科関連科目の実態と課題に関する研究」 福岡教育大学紀要 第65号 第5冊分 pp141-149

近藤清華 2017「家庭科の教科内容に関する考察－小学校学習指導要領から－」 川口短期大学紀要 第31号 pp.123-136

近藤清華 2013「小学校教員養成科目としての家庭科の現状と課題－大学のシラバス分析から－」 川口短期大学紀要 第27号 pp.185-194

法令改正及び教職課程の認定の概要 (mext.go.jp) https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/08/09/1415122_1_1.pdf
(2021年10月1日閲覧)

生活困窮者自立相談支援事業相談者にみる 子育て世帯の困窮

朝比奈朋子・杉野緑

1. はじめに

生活困窮者自立支援制度は「第二のセーフティネット」として2015（平成27）年4月から実施されている制度である。最後のセーフティネットである生活保護受給に至る前段階にある生活困窮者に対する自立支援を行うことを目的とし、生活困窮者自立相談支援事業、生活困窮者住居確保給付金、他の事業が実施されている。2018（平成30）年10月には法改正が行われ基本理念が追加され、生活困窮者の定義を広げた¹ことにより、自治体やコミュニティレベルにおける包括的な支援が強化・推進されている。

制度開始直後には、「新しい」制度で対象とする者を捉えるための調査研究が複数実施された。相談者の基本属性から特性を捉えようとした研究（みずほ情報総研，2016）、相談者を類型化して生活困窮者像をパターン化して捉えようとした研究（野村総合研究所，2016）、生活困窮に陥ったターニング・ポイントによって類型化して生活困窮者を捉えようとした研究（野村総合研究所，2017）、高齢者の生活困窮に陥った起因を特定してタイプ別に捉えようとした研究（尹，2017）等が代表的なものだと言える。これらの研究は、相談者の基本的な属性の把握や、相談時の生活困窮の現象に着目した分類であり、いずれも相談者の生活全体を捉えているとは言えない。

筆者らは、本制度の対象者となる生活困窮者に対して有効な支援を行うためには、まずは対象となる者たちの社会的性格を把握することが必要であると考え、A市との共同研究である利用者調査を元に分析・考察を進めている。本研究では、これらの研究の一環として、本制度の中心である生活困窮者自立相談支援事業を利用した者（以下、相談者）のうち、子育て世帯を対象として、その世帯の困窮を捉えることを目的とする。

生活困窮者自立支援制度では、子どもを対象とした事業として「子どもの学習支援・生活支援事業」が実施されている。本事業は、法制定時は「学習支援事業」として実施されていたが、法改正によって名称変更が行われた。事業内容も貧困の連鎖の防止の観点から、子どものみならず子どもの保護者に対する生活習慣・育成環境の改善、教育及び就労に関する支援等を含むものとなった。子どもへの学習支援の内容も、単に勉強を教えるだけではなく、居場所づくり、日常生活の支援、親への養育支援などを通じて、子どもの将来の自立に向けたきめ細かで包括的な支援を行うことが目指されている。なお、本事業の対象となる子どもは「生活保護世帯の子どもを含む生活困窮世帯の子ども」である。法改正にあたっては、名称変更、事業内容の拡大にとどまらず、ひとり親家庭等の支援施策における子どもの学習支

援事業との連携・調整を実施することで地域の実情に合わせた効果的・効率的な事業展開も求められている（厚生労働省，2018）。

本事業が目指す地域の実情に合わせた貧困の連鎖の防止の観点からの子どもとその保護者への生活支援を実施するためにも，生活困窮者自立支援制度が有効的に機能するためにも，子育て世帯に焦点をあててその生活困窮を捉えることは意義のあることだと考える。

2. 研究の視点及び方法

(1) 研究の視点

生活困窮者自立相談支援事業の相談者のうち，相談者が属する世帯に18歳に達する日以後の最初の3月31日までの間にある児童（以下，「子ども」）を含む世帯（以下，「子育て世帯」）を抽出し，どのような世帯が困窮を理由に相談に繋がっているのかを明らかにし，世帯の抱える困窮を世帯類型ごとに捉えることを目的とする。一般世帯で保護者の養育下で育つ子どもの生活は当然のことながら家族の枠組みで生活が営まれていることから，その家族の枠組みを世帯類型に分類しようと考えた。また，子どもの年齢は，社会福祉制度に則れば児童福祉法の児童の定義「満18歳未満の者」になるが，本研究では子育て世帯としての生活から困窮を捉えることを目的とするため，子どもの心身の健やかな成長に寄与することを趣旨として養育者に対して実施されている社会保障給付である児童手当及び児童扶養手当との関連も捉える必要性を考え，児童扶養手当の支給対象年齢に合わせた。

(2) 分析対象と方法

本研究では，A市における生活困窮者自立相談支援事業を2015（平成27）年4月から2016（平成28）年1月末日までの間に初回相談として利用した全262ケースのうち，相談者が属する世帯に子どもを含む世帯（以下，「子育て世帯」）51ケースを抽出した。A市が「自立相談支援事業」で用いている「相談受付・申込票」及び「インテーク・アセスメントシート」（以下，「アセスメントシート」）よりケース転記票へ転記した匿名化されたデータの提供を受け，分析を行った。

なお，生活困窮者自立支援制度は「生活困窮者」個人を対象とする制度であり，アセスメントシートは相談者が生活を共にしている家族等に関する項目は限られたものしか設定されていない。また，世帯主の特定も行われない。そのため，本研究で用いる世帯類型は，提供されたデータを用いて国勢調査の世帯構成の分類基準²に基づいて分類した。

本制度は相談事業を中心としたものであり，支援メニューにある支援を受けるためのプラン作成³に繋がらないケースはアセスメントシートに記入される情報は限定的な場合もある。そのため，提供されたデータには「不明」が多い。これは，ほぼ同時期の全国119自治体の実績報告（みずほ情報総研，2016）でも同様の指摘がされている。しかし，この実施報告のデータと比較するとA市のデータの不明の件数は少ない。

3. 倫理的配慮

上述の通り，本研究で用いるデータは，A市との共同研究である「生活困窮者自立支援制

度利用者調査研究」(代表：筆者)として匿名化されたデータとして提供されたものの一部である。共同研究に関して、東京成徳大学大学院研究倫理審査を受け、承認された(16-3)。本研究は、上述した分析対象部分について、筆者らの責任において分析したものである。

4. 結果

(1) 分析対象とする子育て世帯の基本属性

はじめに、本研究の分析対象となる生活困窮者自立相談支援事業を利用した子育て世帯51ケースの相談者の基本属性として、性別と年齢をみる(表1)。これは、調査期間におけるA市の生活困窮者自立相談支援事業利用者全262ケースの約5分の1を占めている。

子育て世帯相談者51名の性別は、男性12名、女性39名と女性が多い。年齢構成は「40歳代」29名と40歳代に集中している。平均年齢からも子育て世帯相談者が40歳代に集中していることがわかる。男女別にみると、男性は「10歳代」と「20歳代」はいない。

表1 子育て世帯相談者の性別・年齢構成

| | 男性(人) | 女性(人) | 総計(人) |
|------|-------|-------|-------|
| 10歳代 | 0 | 1 | 1 |
| 20歳代 | 0 | 4 | 4 |
| 30歳代 | 2 | 7 | 9 |
| 40歳代 | 7 | 22 | 29 |
| 50歳代 | 3 | 4 | 7 |
| 不明 | 0 | 1 | 1 |
| 合計 | 12 | 39 | 51 |
| 平均年齢 | 45.2歳 | 40.5歳 | 41.8歳 |

(2) 子育て世帯相談者の世帯状況

表2は、国勢調査の世帯構成の分類基準に基づいて分類・集計を行ったものに、相談者からみた家族構成の続き柄での世帯分類を加えてまとめたものである。家族構成の分類は、データから読み取れる範囲内で生計を一とする世帯によって分類した。

国勢調査に基づく世帯構成をみると、相談者が「夫婦+子」の世帯に属する者は23名、相談者が「女親+子」の世帯に属する者は16名、相談者が「その他の世帯」の世帯に属する者は12名である。「男親+子」の世帯に属する者はなく、ひとり親世帯はすべて「母子世帯」である。

相談者からみた世帯構成をみると、「その他の世帯」はさまざまな組み合わせから成る拡大家族であることがわかる。「その他の世帯」網掛けの部分は、子どもに対する親の関係が「男親+子」「女親+子」に相当するもので、「ひとり親世帯の拡大家族」と捉えることができる。

このようにみると、子育て世帯相談者の世帯としては、「夫婦+子」とひとり親の世帯に大別され、ひとり親の世帯には「女親+子」と「ひとり親世帯の拡大家族」(以下、「拡大ひとり親」)があることがわかる。

表2 子育て世帯相談者の世帯構成

| 世帯構成 (国勢調査分類) | 相談者からみた世帯構成 | 男性 (人) | 女性 (人) | 総計 (人) |
|---------------|----------------|--------|--------|--------|
| 夫婦+子 | 夫婦+子 | 8 | 15 | 23 |
| | 小計 | 8 | 15 | 23 |
| 女親+子 | 女親+子 | - | 16 | 16 |
| | 小計 | - | 16 | 16 |
| その他の世帯 | 夫婦+子+ひとり親 | 1 | 1 | 2 |
| | 男親+子+ひとり親 | 1 | - | 1 |
| | 男親+子+両親 | 1 | - | 1 |
| | 男親+子+元妻 | 1 | - | 1 |
| | 女親+子+両親+兄弟姉妹 | - | 2 | 2 |
| | 女親+子+ひとり親+兄弟姉妹 | - | 1 | 1 |
| | 女親+子+両親 | - | 2 | 2 |
| | 女親+子+ひとり親 | - | 1 | 1 |
| | 女親+子+子の配偶者+孫 | - | 1 | 1 |
| | 小計 | 4 | 8 | 12 |
| | 総計 | 12 | 39 | 51 |

(3) 3グループ別にみる子育て世帯の相談ニーズ

次に、上掲表2で明らかになった子育て世帯相談者51名を3グループの世帯に分類して捉える。「夫婦+子」23世帯、「女親+子」16世帯、「拡大ひとり親」8世帯の合計47世帯である。

表3は「相談したいこと」を3グループ別にまとめたものである。これは、相談時に相談者が最初に記入する「相談受付・申込票」で「相談したいこと」として示された選択肢の中から相談者自身が丸を又は二重丸を記入する方式になっており、複数回答が可能である。アセスメントシートでは「病気や健康、障害について」等と表記されているが、集計表及び本論中では省略して表記する。

全47世帯の合計をみると、「収入・生活費」が23世帯と多い。次いで、「病気や健康、障害」14世帯、「その他（学習支援）」⁴が13世帯である。「子育て」は5世帯である。「地域」（との関係）、「介護」（について）を選んだ世帯はない。

「一番」（「一番困っていること」の省略）とは、「相談したいこと」の選択肢の中から、相談者が一番困っていることに二重丸をつけるように「相談受付・申込票」に記載の指示がある。47名中28名は二重丸を記載していないが、記載している者の中では「収入・生活費」が多い。

3グループ別にみると、「夫婦+子」では「収入・生活費」が13世帯と最も多い。他の2グループと比較するとこの項目の占める割合が高い。「一番困っていること」として3世帯が選択している。また、「平均個数」2.7個とこれも他の2グループと比較して多い。個々の世帯をみると、「学習支援」4世帯以外は、複数の「相談したいこと」を選択している。また「食べるものがない」の1世帯はこのグループにいる。

「女親+子」でも「収入・生活費」8世帯と多い。その内「一番困っていること」として3世帯が選択している。「平均個数」は2.3個で、「学習支援」6世帯以外にも「相談したいこ

と」が1つのみの世帯がある一方、複数の「相談したいこと」を選択している世帯もある。

「拡大ひとり親」は、「相談したいこと」に特徴がみられない。「平均個数」も1.9個と他の2グループに比較して少なく、個々の世帯をみても複数の「相談したいこと」を選択している世帯は少ない。

表3 子育て世帯の「相談したいこと」(複数回答可)

| 相談したいこと | 夫婦+子 (23世帯) | | 女親+子 (16世帯) | | 拡大ひとり親 (8世帯) | | 合計 (47世帯) | |
|-------------|-------------|---------|-------------|-------|--------------|-------|-----------|-------|
| | 人 | 一番(人)*1 | 人 | 一番(人) | 人 | 一番(人) | 人 | 一番(人) |
| 病気や健康, 障害 | 9 | 1 | 3 | 0 | 2 | 1 | 14 | 2 |
| 住まい | 4 | 0 | 4 | 1 | 2 | 0 | 10 | 1 |
| 収入・生活費 | 13 | 3 | 8 | 3 | 2 | 0 | 23 | 6 |
| 家賃やローンの支払 | 3 | 0 | 6 | 1 | 2 | 1 | 11 | 2 |
| 税金や公共料金等の支払 | 4 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 |
| 債務 | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 |
| 仕事探し, 就職 | 6 | 2 | 3 | 0 | 3 | 1 | 12 | 3 |
| 仕事上の不安やトラブル | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| 地域 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 家族との関係 | 6 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 8 | 2 |
| 子育て | 2 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 |
| 介護 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 引きこもり | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| DV・虐待 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| 食べるものがない | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| その他(学習支援) | 4 | 0 | 6 | 1 | 3 | 0 | 13 | 1 |
| 合計 | 61 | 9 | 37 | 6 | 15 | 4 | 113 | 19 |
| 平均個数 | 2.7個 | - | 2.3個 | - | 1.9個 | - | 2.4個 | - |
| 未記入 | - | 14 | - | 10 | - | 4 | - | 28 |

注) 「一番困っていること」の省略。

(4) 3グループ別にみる子育て世帯の生活

以下に、子育て世帯の基本的な生活状況を3グループ別に捉える。

①世帯の大きさ

表4は、世帯人員を3グループ別にまとめたものである。全世帯をみると「4人」が17世帯と最も多い。次いで、「3人」14世帯である。「3人」と「4人」で全体の2/3を占める。平均世帯人員は3.7人である。調査実施時期と同時期の全国平均2.38人(平成27年国勢調査)と比較して、世帯規模が大きい。

3グループ別にみると、平均世帯人員は「夫婦+子」と「拡大ひとり親」はそれぞれ4.2人、4.8人であるが、「女親+子」は2.8人と小さい。「女親+子」は「2人」から「4人」のみで平均的に世帯規模が小さい。「夫婦+子」は「4人」が9世帯と最も多い。最も世帯人員の多い「8人」は「夫婦+子」である。「拡大ひとり親」は「4人」が8世帯中5世帯を占める。「3人」世帯はない。

表4 子育て世帯の世帯人員

| 世帯人員 | 夫婦+子 | 女親+子 | 拡大ひとり親 | 合計 |
|--------|------|------|--------|------|
| 2人 | 0 | 6 | 0 | 6 |
| 3人 | 7 | 7 | 0 | 14 |
| 4人 | 9 | 3 | 5 | 17 |
| 5人 | 5 | 0 | 1 | 6 |
| 6人 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| 7人 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 8人 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 合計 | 23 | 16 | 8 | 47 |
| 平均世帯人員 | 4.2人 | 2.8人 | 4.8人 | 3.7人 |

②住居

表5は、住居について3グループ別にまとめたものである。全世帯をみると、「賃貸アパート・マンション」が20世帯と最も多く、次いで「持家」17世帯（36.1%）である。A市の持ち家率57.0%（平成27年国勢調査）と比較して持家の世帯は少ない。アセスメントシートの選択肢にある「会社の寮」と「野宿」の世帯はない。

3グループ別にみると、「拡大ひとり親」は8世帯中5世帯が「持家」と多い。内、2世帯は子どもからみた祖父母名義の持家である。「夫婦+子」は「持家」8世帯、「賃貸アパート・マンション」7世帯である。「公営住宅」5世帯中4世帯は「夫婦+子」である。「女親+子」は「賃貸アパート・マンション」10名と他の2グループと比較して占める割合が大きい。

表5 子育て世帯の住居

| 住居の種類 | 夫婦+子 | 女親+子 | 拡大ひとり親 | 合計 |
|--------------|------|------|--------|----|
| 持家 | 8 | 3 | 5 | 16 |
| 借家 | 1 | 2 | 0 | 3 |
| 賃貸アパート・マンション | 7 | 10 | 3 | 20 |
| 公営住宅 | 4 | 1 | 0 | 5 |
| 不明 | 3 | 0 | 0 | 3 |
| 合計 | 23 | 16 | 8 | 47 |

③世帯の経済状況（世帯収入の種類、債務状況）

表6は、世帯収入を就労収入の有無で分類・集計したものである。アセスメントシートに記入されている内容で分類・集計を行ったが、特に相談者が家計中心者でない場合には未記載があると考えられる。また、児童手当の対象となる子どもがいても記入がない世帯があった。一方、児童手当を申請していないことが明確な世帯もある。

「社会保障給付」は、児童手当、児童扶養手当、公的年金（老齢、障害）、健康保険の傷病手当金のいずれか、もしくは複数を受給している場合である。「その他収入」は養育費、家族からの仕送り、家賃収入である。

全世帯をみると、「就労収入有」は31世帯で、その内21世帯は就労収入の他に社会保障給付がある。「就労収入無」は9世帯で、その内1世帯は「収入無」である。「社会保障給付」のみの世帯は6世帯である。

3グループ別にみると、「夫婦+子」は「不明」7世帯を除いた16世帯中15世帯は「就労収入有」である。一方、「女親+子」は16世帯中6世帯が「就労収入無」と、他の2グループに比べて占める割合が大きい。

表7は世帯の貸付・債務、滞納状況を集計したものである。「不明」が13世帯と多いため、分析上、制限が生じるが、全世帯をみると貸付・債務、滞納が「有」は21世帯である。内訳をみると、「借金」「税金等滞納」「住宅ローン」と一つの項目のみが11世帯、2つの組み合わせが9世帯である。3つの組み合わせはない。

一つずつの項目をみると、「住宅ローン」と「借金+税金等滞納」が各5世帯ずつと多い。住宅ローンに関連する項目「借金+住宅ローン」2世帯と合わせると7世帯が住宅ローンをかかえていることがわかる。税金等滞納に関連する項目をみると「税金等滞納」4世帯、「借金+税金等滞納」5世帯である。

3グループ別にみると、「夫婦+子」は「不明」を除く16世帯中12世帯が「有」と他のグループに比較しても多い。「拡大ひとり親」は「不明」を除く7世帯中「有」は3世帯と少ない。3世帯の内訳をみると2世帯は「住宅ローン」、残りは「借金+家賃滞納」と住居費に関連している。

「女親+子」の「有」6世帯の内訳をみると、「税金等滞納」2世帯、「借金+税金等滞納」3世帯と税金等滞納に関連している。

表6 子育て世帯の世帯収入の種類

| 世帯収入の種類 | 夫婦+子 | 女親+子 | 拡大ひとり親 | 合計 |
|--------------------------|------|------|--------|----|
| 就労収入有 | 15 | 10 | 6 | 31 |
| 就労収入 | 6 | 1 | 1 | 9 |
| 就労収入+社会保障給付 | 6 | 7 | 4 | 17 |
| 就労収入+社会保障給付+その他収入 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 就労収入+その他収入 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| 福祉的就労収入+社会保障給付(手当)+その他収入 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 就労収入無 | 1 | 6 | 2 | 9 |
| 社会保障給付 | 1 | 3 | 2 | 6 |
| 社会保障給付+その他収入 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| その他収入 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 収入無 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 不明 | 7 | 0 | 0 | 7 |
| 合計 | 23 | 16 | 8 | 47 |

注) 表内「その他収入」は、養育費、家族からの仕送り、家賃収入

表7 子育て世帯の貸付・債務、滞納状況

| 貸付・債務、滞納状況 | 夫婦+子 | 女親+子 | 拡大ひとり親 | 合計 |
|-----------------------|------|------|--------|----|
| 無 | 4 | 5 | 4 | 13 |
| 有 | 12 | 6 | 3 | 21 |
| 借金（カードローン含む） | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 税金等滞納（公共料金、各種社会保険料含む） | 2 | 2 | 0 | 4 |
| 住宅ローン | 3 | 0 | 2 | 5 |
| 借金+税金等滞納 | 2 | 3 | 0 | 5 |
| 借金+家賃滞納 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| 借金+住宅ローン | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 詳細不明 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 不明 | 7 | 5 | 1 | 13 |
| 合計 | 23 | 16 | 8 | 47 |

(5) 3グループ別にみる子育て世帯の子

次に、子育て世帯の子の状況を3グループ別に把握する。

表8は、子の人数と子の年齢構成に着目して整理したものである。本研究では国勢調査の世帯構成の分類基準に基づいて世帯の分類をしている。そのため、分析対象の世帯には、本稿における「子ども」で、18歳に達する日以後の最初の3月31日までの間にある児童である「続き柄：子」と、これに該当しない「続き柄：子」が含まれている。そのため、前者を「子どもA」、後者を「子どもB」を区別して集計をした。「子どもA」の年齢構成は、学齢に達しない子どもを「未就学児」、義務教育期の子どもを「小中学生」、生産年齢に達した子どもを「中学卒以降」に区分、「子どもB」は、生産年齢の未成年者を「子10歳代」、成人に達した者を「子20歳代」に区分した。さらに、特別なニーズがある子の人数を括弧内に記載した。特別なニーズがある子とは、障がい、特別支援学校及び通級への通学、不登校、ひきこもり、慢性疾患の記載がある子とした。

表8をみると、全世帯の子の人数は94名で、「子どもA」83名、「子どもB」11名である。一世帯あたりの「子どもA」数は1.77人で、調査時期と同時期の2016（平成28）年国民生活基礎調査における児童のいる世帯⁵の平均児童数1.69人と比較して僅かに多い。世帯数の内訳をみると、子「2人」18世帯、子「1人」17世帯と、約3/4は子の人数が「1人」ないし「2人」であることがわかる。

「子どもA」83名をみると、「小中学生」が50名と約6割を占める。これは、本調査の対象に学習支援事業を目的とした利用者が一定数含まれていることが影響している。「小中学生」50名の内訳をみると、子「2人」世帯が20名で、内10名は「女親+子」に属している。「未就学児」は19名、内15名は「夫婦+子」に属している。

「子どもB」11名中6名は「夫婦+子」に属している。「子20歳代」は8名で6名は「夫婦+子」に属している。

特別なニーズのある子は12名で、「小中学生」10名、「中学卒以降」2名である。「小中学生」10名中7名は「女親+子」に属している。

3グループ別に子の状況を整理すると、「夫婦+子」は、平均子ども数1.91人、「子ども

B」を含めた平均子数2.17人と「子」の平均人数が3グループで最も大きい。「未就学児」はこのグループに占める割合が高い。「子どもB」もこのグループに占める割合が高い。

「女親+子」は、平均子ども数1.63人と「拡大ひとり親」と同数であるが、「子どもB」を含めた平均子数1.81人は3グループで最も小さい。子「2人」世帯の「小中学生」が10名とこのグループの子29名の約1/3を占める。特別なニーズがある子が占める割合が高い。

「拡大ひとり親」は、平均子ども人数は「女親+子」と同数、「子どもB」を含めた平均子数は1.88人である。特別なニーズがある子がいない他は特徴がみられない。

表8 3グループ別にみる子の人数別・子の年齢構成

| | 子の人数 | 世帯数 | 子どもA*1 (単位:人) | | | | 子どもB*2 (単位:人) | | | 合計 (単位:人) | |
|----------|------|-----|---------------|---------|--------|----|---------------|-------|-------|--------------|---------|
| | | | 未就学児 | 小中学生 | 中学卒以降 | 不明 | 小計 | 子10歳代 | 子20歳代 | | 小計 |
| 全世帯 | 1人 | 17 | 5 | 11 (3) | 1 | 0 | 17 (3) | 0 | 0 | 0 | 17 (3) |
| | 2人 | 18 | 7 | 20 (3) | 3 (1) | 3 | 33 (4) | 1 | 2 | 3 | 36 (4) |
| | 3人 | 9 | 3 | 12 (4) | 4 | 0 | 19 (4) | 2 | 6 | 8 | 27 (4) |
| | 4人 | 2 | 3 | 3 | 2 | 0 | 8 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| | 6人 | 1 | 1 | 4 | 1 (1) | 0 | 6 (1) | 0 | 0 | 0 | 6 (1) |
| | 小計 | 47 | 19 | 50 (10) | 11 (2) | 3 | 83 (12) | 3 | 8 | 11 | 94 (12) |
| 平均 1.77人 | | | | | | | | | | 平均 2.00人 | |
| 夫婦+子 | 1人 | 7 | 4 | 3 (1) | 0 | 0 | 7 (1) | 0 | 0 | 0 | 7 (1) |
| | 2人 | 9 | 6 | 8 (1) | 1 (1) | 2 | 17 (2) | 0 | 1 | 1 | 18 (2) |
| | 3人 | 5 | 3 | 6 (1) | 1 | 0 | 10 (1) | 0 | 5 | 5 | 15 (1) |
| | 4人 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| | 6人 | 1 | 1 | 4 | 1 (1) | 0 | 6 (1) | 0 | 0 | 0 | 6 (1) |
| | 小計 | 23 | 15 | 23 (3) | 4 (2) | 2 | 44 (5) | 0 | 6 | 6 | 50 (5) |
| 平均 1.91人 | | | | | | | | | | 平均 2.17人 | |
| 女親+子 | 1人 | 6 | 1 | 5 (2) | 0 | 0 | 6 (2) | 0 | 0 | 0 | 6 (2) |
| | 2人 | 7 | 1 | 10 (2) | 2 | 0 | 13 (2) | 1 | 0 | 1 | 14 (2) |
| | 3人 | 3 | 0 | 4 (3) | 3 | 0 | 7 (3) | 1 | 1 | 2 | 9 (3) |
| | 小計 | 16 | 2 | 19 (7) | 5 | 0 | 26 (7) | 2 | 1 | 3 | 29 (7) |
| 平均 1.63人 | | | | | | | | | | 平均 1.81人 | |
| 拡大ひとり親 | 1人 | 4 | 0 | 3 | 1 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| | 2人 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 3 | 0 | 1 | 1 | 4 |
| | 3人 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| | 4人 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| | 小計 | 8 | 2 | 8 | 2 | 1 | 13 | 1 | 1 | 2 | 15 |
| 平均 1.63人 | | | | | | | | | | 平均 1.88人 | |

注1) 本稿における「子ども」で、18歳に達する日以後の最初の3月31日までの間にある児童である「続き柄:子」

注2) 上記以外の「続き柄:子」。

注3) 括弧内の数字は、特別なニーズがある子の人数。特別なニーズがある子は、障がい、特別支援学校及び通級への通学、不登校、ひきこもり、慢性疾患の記載がある子。

以上から、生活困窮者自立相談支援事業相談に訪れた子育て世帯は、「夫婦+子」世帯、ひとり親世帯である「女親+子」世帯と「拡大ひとり親」世帯の3グループに大別されること、その内「夫婦+子」世帯が多いことがわかった。

3グループを生活状況から整理すると以下の通りである。

「夫婦+子」23世帯の「相談したいこと」は、「収入・生活費」(13人)、「病気や健康、障害」(9人)が多く、「相談したいこと」が重複している世帯が多い。平均世帯人員4.2人と世帯規模が大きく、子どもの平均人数が1.91人と多く、中でも未就学児19名中15名と占める割合が多いことが特徴である。また、本稿における「子ども」で、18歳に達する日以降の最初の3月31日までの間にある児童以外の「続き柄:子」が11名中6名と占める割合が高い。世帯の生活基盤としての住居は、「持家」8世帯と3グループで最も多いが、半数は住宅ローン返

済中であった。就労収入及び社会保障給付のある世帯が多い。

「女親+子」16世帯の「相談したいこと」は、「収入・生活費」(8人)、「家賃・住宅ローンの支払」(6人)が多い。平均世帯人員2.8人と世帯規模が小さく、子どもの平均人数が1.63人と少なく、小中学生の占める割合が高い。また、特別なニーズがある子12名中7名と占める割合が高いことが特徴である。世帯の生活基盤としての住居は、「賃貸アパート・マンション」10世帯と多い。世帯の生活を支える就労収入のない世帯の割合が高く、公共料金と各種社会保険料を含む税金等の滞納が多いが、家賃滞納はない。

「拡大ひとり親」8世帯の「相談したいこと」には特徴がみられない。平均世帯人員4.8人と世帯規模が大きく、子どもの平均人数は1.63人と平均すると少ない。世帯の生活基盤としての住居は「持家」5世帯が多いが、住宅ローン返済中も含まれる。

(6) 3グループ別にみる有職者の状況

ここでは、3グループ別の生活状況をふまえて、子育て世帯の生活困窮の要因を世帯の有職状況からみる。先にまとめたように「相談したいこと」として経済的要因が示唆されているため、本来であれば世帯所得でみたいが、分析対象のデータからは正確な世帯所得を知ることにはできない。また、生産年齢にある世帯員全員の就労状況や職業から生活の安定性をみることも困難であった。繰り返しになるが、分析対象となる生活困窮者自立相談支援事業では、相談「者」を対象にアセスメントシートの各項目について聞き取りを行うため、相談者以外の情報はなく、若しくは不足するからである。同様の理由で、世帯内の家計中心者の特定も困難なため、家計中心者に焦点をあてることもできなかった。そのため、世帯内の有職者に着目をした。

表9は、世帯内の有職者の有無と、「有」場合は有職者の内訳をまとめた。さらに、3グループ別の子の年齢構成での組み合わせで分類した。これは、世帯の有職状況に対する子の状況の影響をみるためである。特に、未就学児や特別なニーズがある子が含まれる場合の影響をみたいと考えた。

「夫婦+子」の有職者の有無をみると、「有職者有」21世帯、「有職者無」1世帯、「不明」1世帯である。「有職者有」21世帯の内訳をみると、「夫」9世帯が最も多く、「夫+妻」5世帯、「妻」4世帯、「夫+子」3世帯である。「夫」9世帯のうち、2世帯には特別なニーズがある子が含まれているが、「妻」と「夫+妻」にも各1世帯あるため、特別なニーズがある子が含まれていることの有職者への明らかな影響はみて取れない。子の構成のうち、「未就学児」7世帯をみると、「夫」2世帯、「妻」2世帯、「夫+妻」2世帯で、他の未就学児を含む4世帯は「夫」2世帯、「妻」1世帯、「有職者無」1世帯である。未就学児が世帯にいることが夫婦共働きを困難にしている要因になることも考えられるが、子が「小中学生」以上の構成をみても「夫+妻」が多くなることから、大きな影響があるとは言えない。有職者「妻」4世帯をみると、「夫」は全員精神疾患又は障害があり、3世帯は非正規雇用である。有職者「夫+子」3世帯中2世帯の「妻」は健康状態が良くない。

「夫婦+子」の「有職者無」1世帯は、子の構成は「未就学児+小中学生」である。夫は倒産直後で未就学児の子は乳児である。

「女親+子」の有職者の有無をみると、「有職者有」11世帯、「有職者無」5世帯と「有職者無」が多い。「有職者有」11世帯の内訳は、「女親」10世帯、「子」1世帯と「子」のみが働いている世帯がある。この世帯の「女親」は相談時、妊娠中である。有職者「女親+子」の世帯はない。「子どもB」を含む世帯で「子どもB」が働いていない世帯は1世帯であるが、その世帯にいる「子どもB」2名の内、1名はまだ在学中、もう1名は怪我のため自宅療養中であった。

有職の「女親」10世帯のうち、5世帯は非正規雇用（内、1名は福祉的就労）であり、4世帯の女親は健康状態が「良くない（通院）」である。

「女親+子」の「有職者無」5世帯中4世帯は子が「小学生」の世帯である。その内、1世帯には特別なニーズがある子が含まれている。この世帯には「小中学生」が2名含まれており、2名とも特別なニーズがある子であることに加えて、女親には障がいがある。その他の3世帯のうち、2世帯の女親は精神疾患がある。残りの1世帯は離婚直後で求職活動中であった。

「拡大ひとり親」は、「有職者有」7世帯、「有職者無」1世帯である。「有職者有」7世帯の内訳は、世帯内の有職者が1名の世帯は3世帯で、「男親」1世帯、「女親」2世帯である。この内2世帯は世帯内に他に生産年齢者はおらず、残りの1世帯は大学生の「子どもB」の他は生産年齢者がいない。「女親」2世帯の内、1世帯は非正規雇用であり、もう1世帯の女親の健康状態は「良くない（通院）」で近々手術予定である。

有職者が2名の世帯は3世帯で、「女親+高父」2世帯、「子+女親兄」1世帯である。「子+女親兄」1世帯のみが、「拡大ひとり親」の「有職者有」7世帯の中で唯一「親（女親）」が働いていない世帯である。この「女親」は健康状態が「良くない（通院）」で、世帯内の生産年齢者は働いている子と女親兄以外にいない。「女親+高父」2世帯の内、1世帯は「高父」の他は生産年齢にある者はいない。

有職者3名の世帯は1世帯で「女親+高母+女親弟」である。「女親」と「高母」は非正規雇用である。女親の健康状態は「良い」。生産年齢の者が全員、働いている。

「拡大ひとり親」の「有職者無」1世帯は、高年齢の両親は生産年齢ではなく、男親は直前まで求職者給付を受給しており、相談時も求職活動中であった。

以上から、世帯の有職者の有無と有職者には世帯内の子どもの状況による影響は大きいとは言えず、「夫婦+子」では生産年齢者の無職は一定数認められるが、「女親+子」と「拡大ひとり親」では生産年齢で「働くべき者」は働いていることがわかった。しかし、働き方としては、特に「女親+子」の女親は健康上の問題を抱えて働いていたり、「夫婦+子」と「拡大ひとり親」を含めた主たる有職者が女性の世帯は非正規雇用が少なくなかった。このようにみると、子の状況に関わらず、世帯の基本的な経済基盤を支え得ていない世帯内の就労状況に困窮の要因があることが示唆されたと言えよう。

表9 3グループ別にみる子の構成別有職者

(単位：世帯数)

| | 世帯数 | 有職者有 | | | | | | | | | | 有職者無 | 不明 |
|------------|-----------------------|--------|--------|-------|--------|---------------|-------------------------|---------------------------|---|---|---|-------|----|
| | | 夫・男親 | 妻・女親 | 子どもB | 夫+妻 | 夫・男親 +子どもB | 女親 +高父 ¹⁾ | 子どもB +女親 ²⁾ | 女親+高母 ¹⁾ +女親弟 ²⁾ | | | | |
| 夫婦 +子 | 未就学児 | 7 | 6 | 2 | 2 | - | 2 | 0 | - | - | - | 0 | 1 |
| | 未就学児+小中学生 | 2 | 1 | 0 | 1 | - | 0 | 0 | - | - | - | 1 | 0 |
| | 未就学児+小中学生 +中学卒以降 | 2 (1) | 2 (1) | 2 (1) | 0 | - | 0 | 0 | - | - | - | 0 | 0 |
| | 小中学生 | 5 (2) | 5 (2) | 3 (1) | 1 (1) | - | 1 | 0 | - | - | - | 0 | 0 |
| | 小中学生+中学卒以降 | 2 (2) | 2 (2) | 1 (1) | 0 | - | 1 (1) | 0 | - | - | - | 0 | 0 |
| | 小中学生+子20歳代 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | - | - | - | 0 | 0 |
| | 不明 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | - | - | - | 0 | 0 |
| | 小計 | 23 (5) | 21 (5) | 9 (3) | 4 (1) | 0 | 5 (1) | 3 | - | - | - | 1 | 1 |
| 女親 +子 | 未就学児 | 1 | 0 | - | 0 | 0 | - | - | - | - | - | 1 | 0 |
| | 未就学児+小中学生 | 1 | 1 | - | 1 | 0 | - | - | - | - | - | 0 | 0 |
| | 小中学生 | 9 (4) | 5 (3) | - | 5 (3) | 0 | - | - | - | - | - | 4 (1) | 0 |
| | 小中学生+中学卒以降 | 3 | 3 | - | 3 | 0 | - | - | - | - | - | 0 | 0 |
| | 小中学生+子10歳代 | 1 | 1 | - | 0 | 1 | - | - | - | - | - | 0 | 0 |
| | 中学卒以降 +子10歳代+子20歳代 | 1 | 1 | - | 1 | 0 | - | - | - | - | - | 0 | 0 |
| | 小計 | 16 (4) | 11 (3) | - | 10 (3) | 1 | - | - | - | - | - | 5 (1) | 0 |
| 拡大 ひとり親 | 未就学児+小中学生 +中学卒以降 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | - | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 小中学生 | 3 | 2 | 0 | 1 | 0 | - | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| | 小中学生+子10歳代 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | - | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 小中学生+子20歳代 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | - | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | 小中学生+不明 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | - | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 中学卒以降 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | - | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 小計 | 8 | 7 | 1 | 2 | 0 | - | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 |

注1) 高父・高母とは、高年齢の父及び母を意味する。続き柄：女親の父又は母。

注2) 女親兄・女親弟は、続き柄：女親の兄弟姉妹を指す。

注3) 括弧内の数字は、特別なニーズがある子が属する世帯数。

5. 考察

本研究では生活困窮者自立相談支援事業の相談者のうち、相談者が属する世帯に18歳に達する日以後の最初の3月31日までの間にある児童を含む世帯の世帯類型に着目して、子育て期にある世帯の困窮を捉えることを目的に分析を行った。相談者個人ではなく、世帯としてみたことで、世帯の生活を支えるに十分な生活費が不足している実態が示された。さらに、世帯員の健康状態、未就学児や特別なニーズがある子が世帯内にいること、あるいはそれらの重なり合いが世帯の生活困窮に繋がっている様子が示された。そして、世帯を分類してみたことで、子育て世帯が一様でないこともわかった。

子育て世帯のグループには、夫婦と子から成る「夫婦+子」世帯と、ひとり親と子から成る世帯があった。ひとり親と子から成る世帯は、女親と子から成る「女親+子」世帯と、男親又は女親のひとり親と子に他の親族が同居している「ひとり親世帯の拡大家族」世帯であることを捉えた。この3つのグループごとの分析から子育て世帯の困窮として明らかになったことは以下の通りである。

まず、困窮を訴える子育て世帯には「夫婦+子」世帯が多かった。社会福祉及び社会保障の施策では、母子及び父子のひとり親世帯に対する経済的な支援及び手当が実施されているが、本研究で捉えた子育て世帯は夫婦で子育てをしている世帯が最も多かった。そして、人数としては義務教育期にある子が最も多かったが、それに次ぐ未就学児は夫婦の元で養育されている者が多かった。また、世帯内に働いている者がいない世帯は1世帯で、他は夫婦共働きか夫婦のいずれかが働いているにも関わらず、困窮を訴えていた。

この3点から、第一に、子育て世帯における困窮は、母子世帯を中心としたひとり親世帯に特徴的なことではなく、働いている者がいる、両親のいる世帯においても起きていることが明らかになった。第二に、その子育て世帯の困窮は子どもが乳幼児期から始まっていることが示された。働いているにも関わらず困窮に繋がる要因をさらに詳しくみたかったが、このグループのデータには不足が多く、これ以上の分析は困難であった。

一方で、社会福祉及び社会保障の施策の対象となっている母子世帯に相当する「女親+子」における困窮は深刻なものであった。就労収入がない世帯、世帯内に有職者がいない世帯が一定数みられ、児童手当と児童扶養手当の社会手当を中心に、世帯によっては女親の障害年金等を加えた収入で生計をたてていた。また、特別なニーズがある子の有無に関わらず働いていたが、非正規雇用の割合が高く、自身の健康状態が良くなっても働いていた。生活状況の厳しさは、「賃貸アパート・マンション」居住者が多いにも関わらず家賃滞納はなく、税金等滞納が多かったことにも現れていた。中には通院が必要な健康状態にも関わらず、保険料滞納による無保険状態になっている世帯もあった。子どもとの生活維持を優先し、最も重要な生活基盤である住居を維持すると税金等の支払が滞り、場合によっては女親の生活に支障が出るほどの困窮状態にあった。

本研究の対象者には、同じひとり親世帯である父子世帯に相当する「男親+子」はなく、「拡大ひとり親」世帯に含まれていた。このことは父子世帯が単独で生活することの難しさが示唆された。本研究で用いたデータからは拡大世帯になった経緯や時期等の家族移動を捉えることは困難だったため、これ以上の考察には至らなかった。

「拡大ひとり親」世帯はケース数が少なく明確な困窮を捉えることはできなかったが、世帯内の有職者と世帯収入をみると、有職者1名の就労収入のみで生活をしている世帯は1世帯で、他の世帯は、有職者の就労収入、世帯内の高齢者の年金収入、児童手当等の社会手当等の組み合わせで生計を立てていた。世帯内に複数の生産年齢の者がいる世帯の大半は複数の有職者がいた。これは江口（1959）のいう低所得世帯にみられる寄合・多就業世帯であると言える。

次に、社会手当の世帯の生計維持への効果及び役割は、「女親+子」世帯のみならず、「子どもA」を含む子育て世帯において無視し得ない大きさであることが示唆された。本研究で用いたデータでは特に「夫婦+子」世帯の世帯収入や有職者の職業と健康状態を正確に把握することは困難であったが、世帯内の生産労働年齢者と有職者を事例的にみると、大半は「働くことができる者は働いている」状況にあったにも関わらず世帯の生活を支えるに十分な就労収入がある世帯は少なかった。それが「相談したいこと」の「収入・生活費」「病気や健康、障害」の多さに繋がると考えられた。このように、世帯の生活を支えるに十分な就

労収入が不足している世帯における児童手当及び児童扶養手当の社会手当の役割は大きいことが推察された。

以上のことから、生活困窮者自立支援制度における事業との関連で若干の考察を行いたい。

本制度では貧困の連鎖の防止の観点から、子どもとその保護者への生活支援の強化として「子どもの学習支援・生活支援事業」が設けられている。「学習支援」である以上、学齢期の子どもを対象としていることは明白であるが、本研究で捉えられた困窮世帯には未就学児が一定数含まれていた。乳幼児期の子どもを含む世帯の剥奪の高さは早くから指摘されていることでもあり（阿部，2008），貧困の連鎖の防止の観点から強化するのであれば，未就学児の子どもとその保護者への生活支援も必要である。

また、「子どもの学習支援・生活支援事業」での保護者への生活支援には，保護者に対する就労支援も含まれている。しかし，本研究で明らかにしたように，子育て期にある困窮世帯の多くは，親を含めて世帯内の働くことのできる者は働いていた。しかし，その就労収入に児童手当等の社会手当を加えても，世帯全体の生活維持に十分な収入とはなっていなかったのである。このことから，就労にあたって問題となるような健康問題を抱えていない保護者に対しては，子育てと両立可能かつ十分な就労収入が得られるような働く場の提供が必要だと考える。現に働いている以上，求められる支援は個人の努力による増収努力のような個人への就労支援ではない。

保護者自身の健康状態や子どもの養育上の問題を抱えていることによる十分な就労収入を得ることが困難な世帯には，保護者に対する生活支援として，子育て世帯を対象とした社会保障給付を手厚くすることが必要だろう。現行の児童扶養手当はひとり親世帯における子の養育に対する手当として給付が行われているが，本研究で明らかになったように，子育て世帯の困窮はひとり親世帯に限定されたことではない。支給要件の拡大等の検討が求められる。さらに，生活支援として，十分な収入がない状況で，税金等の滞納をしても家賃を支払い，生活を維持していた実態から，生活困窮者自立支援制度にある住居確保給付金を住宅補助費のような位置づけに改正する等の住宅保障が必要不可欠である。

以上のことは，従来であれば社会福祉・社会保障制度に繋がらない子育て世帯が，本制度で目指す包括的な相談支援に繋がったことで顕在化されたと言える。本研究で明らかになった子育て世帯の困窮に対応すべく，他施策との有機的な連携の構築は重要だと考える。

最後に，本研究では使用可能なデータに限界があり，実証に至ることができなかったことは多かったことは今後の課題としたい。

注)

- 1 基本理念は「生活困窮者に対する自立の支援は，生活困窮者の尊厳の保持を図りつつ，生活困窮者の就労の状況，心身の状況，地域社会からの孤立の状況その他の状況に応じて，包括的かつ早期に行われなければならない。（第2項省略）」（第2条）と新たに加えられた。生活困窮者の定義は「就労の状況，心身の状況，地域社会との関係性その他の事情により，現に経済的に困窮し，最低限度の生活を維持することができなくなるおそれ

のある者」(第3条)と下線部分に加えられた。

- 2 国勢調査の用語解説(総務省統計局a, 2015)によると,世帯の家族類型は「その世帯員の世帯主との続き柄」によって「親族のみ世帯」「非親族を含む世帯」「単身世帯」と分類し,本研究の対象となる親族のみの世帯については,「その親族の中で最も若い世代の夫婦とその他の親族世帯員との関係によって」14類型に区分されており,その区分基準に沿って分類を実施した。ただし,表記としては,省略し,「夫婦と子供から成る世帯」は「夫婦+子」,「女親と子供から成る世帯」は「女親+子」,「他に分類されない世帯」は「その他の世帯」とした。
- 3 プラン作成とは,本制度で設けられている相談支援以外の事業による支援を受けることに本人が同意し,支援プランを作成することである。なお,相談支援事業(必須事業)以外の事業とは,必須事業として住居確保給付金,努力義務事業として就労準備支援事業,家計改善支援事業,任意事業として一時生活支援事業,子どもの学習・生活支援事業がある。
- 4 「学習支援」とは,学習支援事業(現:子どもの学習・生活支援事業)を指し,当該事業の申込者を意味する。A市では,本調査期間は学習支援事業の申込者も生活困窮者自立相談支援事業として受付をしていた。2018年の法改正後は,当該事業のみの利用希望は別の受付をしている。
- 5 国民生活基礎調査における児童とは「18歳未満の未婚の者」である。本研究における子どものうち18歳以上の「子どもA」は1名のみのため,比較する上で問題にならないと考える。

(文献)

- 阿部彩 2008『日本における子育て世帯の貧困・相対的剥奪と社会政策』社会政策学会誌, 19, 21-40.
- 江口英一 1959「家族構成と生活水準」丸山博編 大内兵衛監修『現代日本の貧困(講座社会保障1)』本論 I-2 至誠堂, Pp48-85.
- 厚生労働省 2016「用語の説明」『平成28年 国民生活基礎調査の概況』
- 厚生労働省社会・援護局地域福祉課生活困窮者自立支援室 2018『生活困窮者自立支援制度と関係制度等との連携について』(平成30年10月1日)
- みずほ情報総研 2016『生活困窮者自立支援制度の自立支援機関における支援実績,対象者像に関する調査研究事業報告書(平成27年度生活困窮者就労準備支援事業費等補助金社会福祉推進事業)』
- 野村総合研究所 2017『生活困窮の発生メカニズムに関する調査研究報告書(平成28年度生活困窮者就労準備支援事業費等補助金 社会福祉推進事業)』
- 野村総合研究所 2016『生活困窮者の実態に関する調査研究報告書(平成27年度生活困窮者就労準備支援事業費等補助金 社会福祉推進事業)』
- 総務省統計局a 2015「国勢調査の結果で用いる用語の解説」『平成27年国勢調査』
- 総務省統計局b 2015『平成27年国勢調査』

尹誠國 2017『生活困窮者自立支援と地域・自治体の課題－福祉政策だけに留まらない自立支援－』全国勤労者福祉・共済振興協会

幼児同士での協同活動における会話の発達

—「気になる」幼児の会話特性の比較—

板倉 達哉

I. はじめに

特別支援教育以降、障害児保育においてもインクルーシブな保育の実現が広がりを見せている。多様な特性をもつ子どもたちに対する個々への対応や支援ももちろんであるが、子ども同士の関わりをどのように促していくかは、集団での生活経験が学びの基盤になる子どもたちにとって重要なことである。一方で、近年の学習指導要領等でみられる「主体的・対話的深い学び」や現行の幼稚園教育要領における「協同性」のように、他者との相互作用によって得られる学びはインクルーシブな保育を実現していくためにも重要であると考えられる。こうした保育を実現するためにも、近年保育場面における「気になる」子どもの理解や支援については注目を浴びている。「気になる」子どもについては、様々な表現が用いられており、「気になる」子どもの定義はされていないが、本郷・飯島・平川（2010）は知的な面では顕著な遅れは認められないものの、「落ち着きがない」「感情をうまくコントロールできない」「他児とのトラブルが多い」などの特徴をもつ子どもとしている。このような「気になる」子どもたちの「気になる」内容は主に「行動」「集団活動」「対人関係」「言語」「身体」「性格」「生活」が挙げられ（嶋野, 2009）、その問題行動の多くは、友だちとのコミュニケーション場面でよくみられている（日高・橋本・秋山, 2008）。本郷（2010）による保育の場において保育者が「気になる」子どもの行動を把握することを目的とした、「気になる」子どもの行動チェックリストや、巡回相談や保育での適用を目的とした日高ら（2008）による「気になる子どものチェックリスト」などが開発されている。こうした子どもの多くは、自閉症スペクトラム障害（以下、ASD）などの発達障害の特徴を示しており（無藤・柘植・神長・河村, 2005；池田・郷間・川崎・山崎・武藤・尾川・永井・牛尾, 2007）、発達障害児と同様の観点が有益であると考えられる。

吉井（2010）は、相手との意図の共有を図る観点から典型的な発達を示す幼児（以下、典型発達児）3歳台とASD児6歳台（精神年齢：以下MAは4歳前）の母子間のトピック（話題）共有に関する比較を行っている。そして、ASD児は特に相手のトピックに応答することだけでなく、相手の発話に無関係の発話をする中で会話の破綻を起こしていることを述べている。そのため、典型発達児では年齢とともにトピックの共有や維持が向上するが、ASD児はMA相当の相互交渉を行うにもかかわらず、トピックの共有や会話維持に困難を示すことがわかる。また、典型発達児は、年齢（CAとMAが同等）が高くなるにつれて、話題の維持が向上する（Wanska et al, 1985）が、ASD児は他者との社会的相互作用や共同注意が

少ないことがわかっている (Mundy, Sigman, Ungerer, & Sherman, 1986)。

そのため、典型発達児では年齢とともにトピックの共有や維持が向上するが、ASD児はMA相当の相互交渉を行うにもかかわらず、トピックの共有や会話維持に困難を示すことがわかる。吉井 (2010) の研究では知的障害を伴うASD児を対象としていたが、今後の課題として知的障害の要因を省いたASD児と典型発達児との比較や複数の場面による検討が必要であると示唆している。

発達障害児においては、保育所や幼稚園等での統合保育を受ける機会が得られても、十分な教育効果を期待しにくいことが現状である (佐藤, 1997)。発達障害児の社会性に関して、学齢期の仲間関係において典型発達児と発達障害児との相互作用について検討することの必要性が指摘されている (金・細川, 2005)。しかし、発達障害児は、典型発達児と関わる機会が制限されていることや、他児と有意義な対人関係を築き上げていくこと、教師からの支援が限られていることが言われている (Robert & Lynn, 1995)。また、幼児期の保育での仲間関係は、後の学齢期での仲間関係にも重要な影響を与えられている (川瀬・石田・金子, 1995)。以上のように、「気になる」子どものような発達障害やそれに類する特徴を示す子どもは、仲間との関係を築きにくく、そのことを改善するための教育的支援も受けにくい状態にあると思われる。そのため、発達障害児と典型発達児との仲間関係の支援を検討することは重要であると考えられる。

3歳児以降の幼児期の後半においては、保育者のような大人とのやり取りも重要である一方で、友だちや仲間同士のやり取りがより重要となってくる。会話を通してお互いに協同活動をするにより、友だちとの関係や社会性の発達につながるとされている。幼児は遊びを通して日々学習していることから幼児による他者との協同活動を通じたお互いの会話について、保育場面で行われている代表的な活動から検討することが重要であろう。板倉 (2010) は保育場面に一般的な積み木つみを協同活動の課題とし設定し、積み木の高さの上昇に関連する幼児間の相互作用中の積み方略の相談など課題遂行プロセスを検討した。さらに板倉 (2021) は、この積み木つみを用いた年少幼児から年長幼児の協同活動における会話について検討し、課題内容が明確なこの活動は、子ども同士の話題共有が容易であることに加え、年齢が上がることで会話の維持による相互作用の深まりがみられることを示した。インクルーシブな保育を考える上で、典型発達を示す幼児と「気になる」子どものような社会的相互作用に困難さを示す幼児とのやり取りを検討することは重要であると考えられる。

II. 目的

本研究では、幼児が協同して積み木を高く積みあげるといふ、積み木つみ協同活動における年長幼児の「気になる」子どもと典型発達幼児をペアとした2組の幼児ペアの会話を、板倉 (2021) で得られた典型発達幼児ペアの会話特徴と比較することにより、協同活動における「気になる」子どもと典型発達幼児間の相互作用特性を明らかにし、保育場面における「気になる」子どもの会話支援に関する資料を得ることを目的とする。

Ⅲ. 方法

1. 対象

1) 対象児の選定

幼稚園の年長クラスにおいて、事前に保育を観察し、保育者の報告からASDの行動特徴を示す幼児2名を対象とした。本郷（2010）の「気になる」子どもの行動チェックリスト（D-3様式）を用い、対象児2名の評価を観察者が行った。その後、対象児の担任教諭に確認をし、修正を行った。「気になる」子どもの行動チェックリストにおける、各「気になる」子どもの得点をTable.1に示した。Attwood（1988）は、典型発達児と発達障害児の相互作用を行う頻度が、障害児との経験や親密さによって影響があるとしていることから、友だち関係にある典型発達児と「気になる」子どもペアを担任教諭に選定してもらった。

Table.1「気になる」子どもの行動チェックリストの得点

| 領域名 | 気になる子どもA | 気になる子どもB |
|-----------------|----------|----------|
| a.気になる子ども | 3.08 | 3.16 |
| b.他児との関係で見られる様子 | 3.25 | 3 |
| c.集団場面で見られる様子 | 3.5 | 2.83 |
| d.生活・遊びで見られる様子 | 2.83 | 3.25 |
| e.その他 | 3.33 | 3.16 |
| ①対人的トラブル | 2.83 | 3.66 |
| ②落ち着きのなさ | 4.5 | 3.33 |
| ③状況への順応性の低さ | 3.83 | 3.5 |
| ④ルール違反 | 3.83 | 2.8 |
| ⑤衝動性 | 3 | 3.33 |

2) 尺度

「気になる」子どもの行動特徴を把握するために、本郷（2010）による「気になる」子どもの行動チェックリスト（D-3様式）を用いた。このチェックリストは、保育者が対象となる「気になる」子どもについて、どのような点において「気になる」と感じているのかを整理するためのものであり、「保育者との関係」「他児との関係」「集団場面」「生活・遊び場面」「その他」の5つの領域（各領域12項目、合計60項目）から構成されていた。このうち、「その他」については、広汎性発達障害児の特徴で構成されていた。

保育者は、対象となる幼児と誕生日に近い同性の他児と比べて、各項目に示される特徴がどの程度気になるかを1.「まったく気にならない」から5.「たいへん気になる」の5段階で評定するように求められた。項目回答後、集計し、領域別平均得点からどのような場面で「気になる」行動がみられるのか、また因子別平均得点（各因子6項目：「対人的トラブル」「落ち着きのなさ」「状況への順応性の低さ」「ルール違反」「衝動性」）から、どのような点で「気になる」のかを算出できるように構成されていた。

2. 実施課題

1) 実施内容

観察場所、活動や記録については板倉（2021）と同様に行った。幼稚園の空き教室にカプラを準備したカプラコーナーを準備した。対象者に入室するよう指示した。記録観察者は幼児から3～4m前後離れた場所に位置し、三脚を使用してHDDカメラ（SONY-HDR-CX170）1台を固定した。そして、対象者とカプラが入るようセッティングし、幼児ペアの表情と全体的な様子を録画した。なお、幼児が観察者に話しかけてきた場合には、観察者の応答は最小限に留めた。

2) 実施手順：課題の主な実施手順は下記に示す。

- ①まず、幼児単独による課題を5分間ずつ行う。課題指示は、自分でできる限りの高い塔をカプラで作るという提示を観察者が与える。
- ②作成完了後、「高く積めたね」など、肯定的にフィードバックを行う。
- ③単独課題の後、ペアで10分間協力してカプラで一つの塔を高く積むように指示する。
- ④幼児ペアによる試行を2回行う。
- ⑤原則的に観察者は幼児を見守るが、幼児の求めに応じて、助言等を行う。

録画した協同活動場面2試行20分間の内、積み木をつんだ高さの高い方10分間を対象として、幼児の発話、身振り動作を逐一プロトコルに書き起こした。

各幼児単独に1人1回ずつ計4回、各幼児ペアを2回ずつ計4回、観察を行った。

3. 倫理的配慮

本研究は、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を受け、園長に了承を得て行った。

4. 分析

1) 会話の分析

板倉（2021）と同様に幼児同士の会話における1分間あたりの平均始発数とその1回の会話におけるターン数（維持された数）、発話の機能を分析対象とした。

①始発数

話者の発話から、その話題が終わるまでのやりとりを1トピックとし、1トピックの始まりを始発とし、やりとりを行った回数を対象児ペアごとに集計した。やりとりの終わりが不明確な場合に関しては、2秒間の沈黙があった場合にトピックの区切りとした。

②会話のターン数

幼児の発話の始発に対して、もう一方の幼児の応答があった場合を1ターンとし、ターン数を算出した。話者となった幼児の行動を音声言語、身振り動作、音声のどれかをを用いた伝達機能を伴う行為とし、ある幼児の行為がもう一人の幼児の発話による応答のきっかけとなった場合には、その行動も発話の一部とした。2者間の会話であるため、発話は相手からの応答を期待しているものとした。

③発話の機能

発話機能は、5つのタイプ：「要求」、「情報提供」、「肯定」、「否定」、「無反応」として、Table.2に示した。各課題における学年毎の1分あたりの各発話機能について、機能毎の割合を求めた。

Table.2 発話機能の定義

| | | |
|--------|------|---|
| 始 発 | 要求 | ・話者が相手の反応を期待する発話や指示するような発話。 |
| | 情報提供 | ・話者が状況の説明をしたり、相手に反応を期待しているか不明確な発話。 |
| 応 答 | 肯定 | ・相手の「要求」や「情報提供」に対して肯定的、共感的に反応した発話。また、発話していなくても行動面で肯定的に反応した場合、発話では否定的に反応していても行動面では肯定的に反応している場合も含む。 |
| | 否定 | ・相手の「要求」や「情報提供」に対して否定的に反応した発話。また、発話していなくても行動面で否定的に反応した場合も含む。さらに、禁止等の否定的な発話であっても、「要求」や「情報提供」に依拠していない発話（発話を始発した場合等）であれば「要求」や「情報提供」のどちらかに分類する。 |
| | 無反応 | ・先行する話者の発話の直後に、もう一方の発話や行動が生じない場合。 |
| | その他 | ・不明瞭な発話が生じた場合。 |

2) 結果の処理

板倉（2021）における積み木つみ協同活動の会話データと比較し、1SDの範囲内に入るものを、年少幼児ペア、年中幼児ペア、年長幼児ペアと同等程度とみなした。

IV. 結果

1. 始発数とターン数

積み木つみ協同活動における「気になる」子どもペアと板倉（2021）による典型的発達幼児ペア（年少児ペア、年中児ペア、年長児ペア）の1分間あたりの平均始発数とその1回の会話における平均ターン数をTable.3に示した。

Table.3「気になる」子どもペアと典型発達幼児ペアの始発数とターン数の平均

| | 始発数 | ターン数 |
|-------|-------------|-------------|
| ペアA | 3.6 | 0.765 |
| ペアB | 3 | 0.9 |
| 年少児ペア | 2.37 (1.38) | 0.75 (0.11) |
| 年中児ペア | 3.46 (1.34) | 0.99 (0.12) |
| 年長児ペア | 2.58 (0.89) | 2.53 (0.76) |

() 内SD

「気になる」子どもペアにおける始発数を典型発達幼児ペアの平均と比較した。「気になる」幼児ペアではペアAの平均始発数が3.6回、ペアBが3.0回であった。典型発達幼児ペアと比較すると、始発数についてはどの学年のペアとも同等程度の数を示していた。

また、平均ターン数では、「気になる」子どもペアではペアAが0.765回、ペアBが0.9回であった。典型発達幼児ペアと比較すると、年少幼児から年中幼児ペアと同等程度の回数を示していた。

以上より、「気になる」子どもペアにおけるの会話の始発数とターン数では、一回の会話

に対するターン数が年少児ペアや年中児ペアのように短いことがわかった。

2. 発話機能の分析

まずは、「気になる」子どもペアにおける1分間あたりの発話機能の平均頻度と典型発達幼児ペアの平均頻度をTable.4に示した。

Table.4「気になる」子どもペアと典型発達児ペアの発話機能の平均

| | 始発 | | 応答 | | |
|-------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | 要求 | 情報提供 | 肯定 | 否定 | 無反応 |
| ペアA | 0.2 | 4.2 | 0.2 | 1.5 | 2.1 |
| ペアB | 1.7 | 2.3 | 0.2 | 1.8 | 1.4 |
| 年少児ペア | 0.44 (0.59) | 1.99 (1.22) | 1.18 (0.84) | 0.08 (0.18) | 1.08 (0.56) |
| 年中児ペア | 1.14 (0.84) | 3.46 (1.58) | 2.18 (0.73) | 0.36 (0.51) | 1.40 (0.55) |
| 年長児ペア | 2.60 (1.32) | 5.14 (2.83) | 5.82 (2.88) | 0.56 (0.57) | 0.08 (0.14) |

() 内SD

「要求」においては、ペアAは0.2、ペアBは1.7であった。典型発達幼児ペアと比較すると、ペアAでは年少幼児程度、ペアBでは年長幼児程度の頻度を示していた。

「情報提供」においては、ペアAは4.2、ペアBは2.3であった。典型発達幼児ペアと比較すると、ペアAでは年中幼児から年長幼児程度、ペアBでは年少幼児から年中幼児程度の頻度を示していた。

「肯定」においては、ペアA、ペアB共に0.2であった。年少幼児程度かそれよりも少ない頻度であった。

「否定」においては、ペアAは1.5、ペアBは1.8であった。典型発達幼児ペアと比較すると、どの学年よりも多くの頻度を示していた。

「無反応」においては、ペアAは2.1、ペアBは1.4であった。典型発達幼児ペアと比較すると、年少幼児から年中幼児程度の頻度を示していた。

次に、「気になる」子どもペアにおける各自の発話機能の特徴を見るために、「気になる」子どもと典型発達児の発話機能の平均をTable.5に示した。

Table.5「気になる」子どもペアにおける各自の発話機能の平均

| | 始発 | | 応答 | | |
|--------|-----|------|-----|-----|-----|
| | 要求 | 情報提供 | 肯定 | 否定 | 無反応 |
| 気になる子A | 0 | 4.2 | 0 | 0.1 | 0.2 |
| 相手の幼児a | 0.2 | 0 | 0.2 | 1.4 | 1.9 |
| 気になる子B | 0.8 | 1.4 | 0.1 | 0.6 | 0.7 |

() 内SD

「気になる」子どもA（以下：A児）では、要求と肯定がみられず、情報提供多くみられた。相手に対しての働きかけが少なく、また相手の発話に対して肯定的に回答する姿がみられないことがわかる。本児の情報提供に対し、相手の幼児が回答することや、相手の要求に本児が否定的な回答や無反応を示すことがみられた。また、相手の幼児も本児の発話に反応しないことが多くみられた。

「気になる」子どもB（以下：B児）では、要求や情報提供、また肯定的反応は相手の幼児と同等程度にみられるものの、相手の幼児からの否定的な回答が多くみられた。また、お互いに無反応の頻度が多くみられた。

以上より、「気になる」子どもペアにおけるの発話機能では、ペア毎の違いはあるものの、肯定的反応が少なく、無反応が多くみられた。

4. 考察

積み木つみ協同活動における、「気になる」幼児ペアの会話特徴では、典型発達幼児ペアと異なる特徴を示していた。「気になる」幼児ペアは、課題に関する会話はするものの、お互いが年長児であるにも関わらず、始発数やターン数に関して概ね年中児ペアと同等程度の会話特徴を示していた。山本（2003）は、4歳ころの会話の成立には、子どもの思考の発達と語の修正や文脈理解、他者視点の獲得があると述べおり、また吉井（2010）はフォーマットのような子どもが会話を維持する際に、何に注意を向ければよいのかといった注意の共有を容易にする役割は有効であるとしている。積み木をつむという目標が明確である課題のために、課題に関する会話はされたのではないかと考えられる。

一方で、発話の機能という点では典型発達幼児ペアよりも肯定的な反応が少なく、積み木をつむという協同活動に対する互いの意見を受け止めることが少ないことで情報を共有しにくかったといえる。また板倉（2021）では、年長幼児ペアはほとんど無反応せずに相手の発話に回答することを示していたが、本研究における「気になる」子どもペアでは無反応が多くみられた。これは、「気になる」子どもだから多いわけではなく、相手の典型的な発達を示す幼児においても一定数見られた。具体的には、「気になる」子どもが自分の意見を主張し、相手の意見を受け入れないようなことや、相手の発話に対して反応しないこともあるが、反対に典型発達幼児が「気になる」子どもの発話意図を理解できないことや、相手に合わせる事が難しいことが考えられる。例えば、「気になる」子どもペアAでは、「気になる」子どもA（以下A児）の行動や発話に対して典型発達幼児が「やめて」と否定をしていた。A児は積み木をつみつつも、自分なりのつみ方をしており、それに対して典型発達幼児が否定するも、A児がそれに応じてくれない状況がみられた。典型発達幼児は自身の主張が伝わらないことで、徐々に典型発達幼児への働きかけや回答が減っていった。このことから、「気になる」子どもペアAでは典型発達幼児からの発話が少なかったと考えられる。

「気になる」子どもペアBでは、「気になる」子どもB（以下B児）の「こうやろう」というような提案に対し、典型発達幼児が「やだ」と拒否をしていた。時には肯定的に回答していることもあったが、自分の意見が拒否されたことやそれでも自分の意見にこだわることで、B児と典型発達幼児の意見が対立してしまっていた。そのやり取りの積み重ねにより、

互いに否定しあい、また相手の発話に応答することが少なくなっていた。

協同活動の成立には、相手の意図を共有することが重要であり (Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll, 2005)、意図共有を行うための会話には対話量と相手との肯定的な応答が重要である (板倉ら, 2010)。一方で、子どもは相手の言っていることがわからなくなると次のコミュニケーションを続けることができなくなってしまう (兵藤・若井・吉井・板倉・長崎, 2020)。大人であれば相手に合わせてやりとりをしていくことも可能であるが、年長幼児ではまだそのことが難しいのではないか。また5歳児は言語的相互交渉が可能な時期である (山本, 2007) が、まだその言語的相互交渉が可能になって間もない時期であると考えられると、大人ほどの柔軟さに欠けると考えることができる。そのため、お互いに前提条件を共有できる年長幼児同士であれば多様な会話を行うことができるが、そのことが難しい相手となると容易にやりとりが難しくなるのではないかと考えられる。

さらに、一般に幼児は3歳以降になると自分から詳しい説明をもとめるようになるが (Buckley, 2003)、「気になる」子どもからの発話意図が読み取りにくい場合、関わる側の相手の子どもが「自分勝手」と解釈してしまうことがみられる (野田・坂田, 2004)。そのため、協同活動中の会話において「気になる」子どもとの間で互いの考えが共有できないことにより、典型発達幼児自身が会話を維持しようとしなくなるということが考えられる。

以上のことから得られた「気になる」子どもとその友だちとの協同活動における保育上の示唆を考えていきたい。今回得られた結果から、「気になる」子どもと典型発達幼児のやりとりをうまく成立させるためにも保育者による介入が必要であると考えられる。保育では、環境を通して教育を行うと言われている。物理的な環境もそうであるが、保育者自身が一つの環境 (人的環境) となり保育を行う。そのためには、子どもたちの現状を把握し、そこから立てられたねらいに基づき保育を行うことが大切である。そういった計画の中から、保育者は幼児が友だちと遊んでいる中で困っているところや幼児に今必要とされることに介入していく (飯島, 2008)。時には直接的に介入し、また時には幼児間のやりとりを見守りながら「足場かけ」を行っていく。「気になる」子どもペアでは、「気になる」子どもも典型発達幼児も互いに積み木をつんでいるが、それを会話により共有し互いの方略を調整し合うことができなくなっていた。

こうしたことから、保育者が介入する際には、互いに肯定的に反応できるように互いの間をもつことがあげられる。兵藤ら (2020) では、典型発達児とASD児が互いの意図を共有するために、保育者が子ども同士の意図を代弁する重要性を示唆している。ここで重要なのは、ASD児や「気になる」子どものような、他者の意図理解が難しい子への働きかけだけでなく、こうした子どもの意図を受け止め、調整することが未熟な典型発達児に対しても働きかけをすることである。今回の積み木つみ協同活動において、「気になる」子どもも典型発達幼児も、互いに相手の発話に否定的に反応することで、それが嫌になり反応しないことも増え、結果的に肯定的反応が増えていった。そのため、保育者が一方の子どもの発話をもう一方のわかるように言い換えたり、伝える内容を取捨選択し、伝わる経験を互いに実感することが大切ではないだろうか。そこから、少しずつ保育者が間を取り持つことをなくしていき、子どもたちのやり取りを見守りながら保育をすることが重要であると考えられる。

本研究では、「気になる」子どもと典型発達幼児間での会話において、2組という少ない事例であったため、より多くの「気になる」子どもの事例をみていくことが重要であると考えられる。「気になる」子どもの年齢や特徴の違いだけでなく、ペアとなる典型発達児の年齢や特徴の違いによっても様々な示唆が得られると考える。加えて、上述したような保育場面における支援事例についても検討していくことにより、より実的な協同活動の支援に関する研究につながると考える。

引用文献

- 1) Attwood, A. (1988) The understanding and use of interpersonal gesture by autistic and Downs syndrome children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 241-258.
- 2) Buckley, B. (2003) Children's communication skills from birth to five years. *Routledge*.
- 3) 日高希美・橋本創一・秋山千枝子 (2008) 保育所・幼稚園の巡回相談における「気になる子どものチェックリスト」の開発と適用. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 59, 503-512.
- 4) 本郷一夫 (2010) 第1章 「気になる」子どもの行動チェックリスト. 本郷一夫 (編), 保育の場における「気になる」子どもの理解と対応—特別支援教育への接続—. おうふう, 5-12.
- 5) 本郷一夫・飯島典子・平川久美子 (2010) 「気になる」幼児の発達の遅れと偏りに関する研究. 大学院教育学研究科研究年報, 58 (2), 121-133.
- 6) 兵藤瑞穂・若井広太郎・吉井勘人・板倉達哉・長崎勤 (2020) 保育場面の自閉症スペクトラム幼児と他児・保育者との関わりのアセスメントと支援方法の基礎的研究—子ども・保育者との相互交渉に関するタイムサンプリングとエピソード分析によって—. 実践女子大学教職センター年報, 第3号, 55-64.
- 7) 飯島典子 (2008) 「気になる」子どもの遊びの成立を促す保護者の働きかけ. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 57 (1), 327-338.
- 8) 池田友美・郷間英世・川崎友絵・山崎千裕・武藤葉子・尾川瑞季・永井利三郎・牛尾禮子 (2007) 保育所における気になる子どもの特徴と保育上の問題点に関する調査研究. 小児保健研究, 66 (6), 815-820.
- 9) 板倉達哉 (2021) 幼児同士での協同活動における注視と会話の発達. 人間教育と福祉, 10, 29-41.
- 10) 板倉達哉・柄田毅・長崎勤 (2010) 他者との共同行為による幼児のタスク習熟度の発達. 障害科学研究, 34, 129-138.
- 11) 川瀬良美・石田香織・金子保 (1995) 幼児期の社会性の発達と保育：幼児の仲間関係と関連要因の検討. 日本保育学会第48回大会研究論文集, 108-109.
- 12) 金彦志・細川徹 (2005) 発達障害児における社会的相互作用に関する研究動向—学童期の仲間関係を中心に—. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 53 (2), 239-251.
- 13) 無藤隆・柘植雅義・神長美津子・河村久 (2005) 『気になる子』の保育と就学支援—幼

- 児期におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の指導－. 東洋館出版社.
- 14) 野田淳子・坂田知津江 (2004) 会話のやりとりが気になる幼児についての一考察－コミュニケーション・パターンが伝えるメタ・メッセージの検討－. お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要, 2, 9-16.
 - 15) Robert, L. Koegel. & Lynn, K. Koegel. (1995) Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Opportunities. *Brookes Publishing, Baltimore*.
 - 16) 佐藤容子 (1997) 統合保育場面での社会的スキル指導に対する保育者の評価－統合保育経験の有無の効果－. 日本行動療法学会第23回大会発表論文集, 149-150.
 - 17) 嶋野重行 (2009) 「気になる」子どもに関する研究 (3) : 子どもの行動特徴に対する認知傾向. 日本教育心理学会第51回総会発表論文集, 34.
 - 18) 山本弥栄子 (2003) 同輩幼児間の言語的コミュニケーション (会話) に関する研究－2歳から6歳までの各年齢の比較分析から－. 佛教大学教育学部学会紀要, 2, 201-220.
 - 19) 山本弥栄子 (2007) 子ども同士の言語的コミュニケーションにおける一考察－会話の自然発生的過程の検討－. 大阪健康福祉短期大学紀要, 5, 51-60.
 - 20) 吉井勘人 (2010) 広汎性発達障害児における初期会話の発達と支援に関する研究. 筑波大学人間総合科学研究科博士論文 (未公刊).

保育所における1・2歳児の食事場面に関わる 保育者の迷いや困りとその解決の過程

小山 朝子

I. 問題と目的

乳幼児の生活の営みのひとつである食事は、年齢が低ければ低いほどそのウェイトは大きく、重要性は高い¹⁾。それは、乳幼児が食事をする上で大人との関わりは必要不可欠であることや、食事は、空腹を満たす一時的欲求にとどまらず、二次的欲求として人との関わりを通して心を満たすことも含まれる²⁾ ことから、乳児保育の食事場面において、保育者の関わりは子どものよりよい発達を促すための大きな意味を持つ。

そして、1・2歳児の頃は自己を獲得しようとする時期であり、発達の特徴であるこだわりや甘え、癩癩などの姿が見られるようになる³⁾。保育者は、このような発達の特徴がみられる目の前の子どもを前にして、時に迷ったり葛藤したりを繰り返しながら子どもへのよりよい関わりを模索する⁴⁾。また、保育者はそこで留まるわけにはいかず、子どものより良い成長を願う者として、子どものささやかな仕草や言葉などから細やかに読み取りを瞬時に行い、応答的に関わることや、どのような関わりをするのかを選択して解決しようとする⁵⁾ のである。

このように考えると、子どもが援助されながら食べることから自ら主体的に食べるようになる1・2歳児の食事の場面において、保育者が適切な援助をしようとする中で迷いや困りが生じ、何かしらの手立てを講じて解決しようとしていると推測する。

ここで、1・2歳児の発達の特徴に注目した食事場面の保育者の関わりに関する研究について整理する。小山は、保育所における1・2歳児の食事・睡眠・排泄場面に関わる保育者がどのような時に葛藤を起こすのか、保育者として記録した事例から抽出し、KJ法にて分類しその実態を明らかにしている⁶⁾。しかし、子どもと保育者の具体的なやりとりの詳細までは追っていない。河原は、食事場面における1～2歳児の拒否行動を含む保育者との相互交渉に注目し、保育者は1～2歳児の拒否行動を契機に子どもの主体性、自立性を尊重しつつ、要求にも応じることが可能であるような対応を巧みに行っているとしている⁷⁾。富田・中上は、保育所1歳児クラスの給食場面における保育者の食べ物の差し出し方に着目して子どもの応答について検討している。保育者は、「直接支援」「準直接支援」「間接支援」のうち、「間接支援」を多く用い、子どもを「自ら能動的に食べる存在」として期待していることを示唆している⁸⁾。これらは、研究者がビデオ映像記録を分析しており、保育者自身が観察者の分析したことと同様に感じたり思ったりしたのか、という点で疑問である。また、遠藤・小野は、0・1歳児の食事は「保育者の姿」「食をめぐる課題の対応」の中にはいくつかの相反性

が内在し、保育者は「程よい塩梅」の選択をする中での葛藤やジレンマを抱えると推測している⁹⁾。これは、保育者のインタビュー調査であり、毎日の食事場面に関わる保育者の内面を丁寧に捉えようとする点では興味深い、実際の食事場面での具体的な保育場面の実態については触れられていない。

次に、保育者の迷いや困りに関する研究についてであるが、「迷いや困り」では見られず、「葛藤」という言葉で散見される。渡辺は、幼稚園の保育の特徴ともいえる集団と個の育ち双方を大切にす視点から、保育者の葛藤について「集団保育システムにおいて、幼児の自主性を重んじつつ、保育者がクラス全体を把握することと、個々への援助に優先順位をつけ、関わることを同時に行う過程で生ずる保育の援助の適切さや適時性に関する判断が十分に行使されないと思っている心の状態」としている¹⁰⁾。教育・保育施設における3歳未満児保育は3歳以上児保育とは異なり、養護という人のケアを当然とする生活を十分にすることを必要としている¹¹⁾ 時期の保育のため、この定義は適切とはいえない。本岡は、乳児保育における乳児の葛藤と情動調整と保育者の葛藤や情動のありようの相互作用に着目し、わらべうたで関わる保育者である「私」のエピソード記述をもとに「私」のメタ観察を丁寧に記すことを通して、乳児保育における葛藤の意義について示している¹²⁾。保育実践研究は、今ここに存在する子どもと保育者をまるごと捉える研究であるからこそ、実践を理解する保育者としての主観性をもって語ることが重要な働きをなしている¹³⁾ ことから、保育者の内面を子どもと関わる経緯と共に考察することは重要といえる。

ここで、「迷い」「困り」「葛藤」について整理する。「迷い」とは迷うことであり、物事の整理がつかなくなることを指し、「困り」とは「困る」の連用形で、名詞化したものであり、どうして良いかわからず苦しむことを指す¹⁴⁾。「葛藤」は、2つ以上の対立する傾向（衝動、要求など）が、ほぼ等しい強さで同時に存在し、行動の決定が困難な状態をいう¹⁵⁾。本研究でいう「迷い」と「困り」は、保育者の内面で明確に区分されて生じるものではなく、迷うことで困り、困ることで迷うというように一対の絡み合った心的状態であり、2つ以上対立する傾向とも限らない。また、ある傾向がありながらも自分では行動を決定する選択すらなく、行動をしつくりたり何もできない行き詰まりの状態も含まれる。つまり、ここでいう「迷い」「困り」は、「葛藤」を含む広い意味を持つといえる。

そこで、本研究における保育者の迷いや困りとは、3歳未満の子どもは生物学的にも社会的にも一人では生きられず¹⁶⁾、周囲の大人に受け入れてもらうことを前提としている状態である¹⁷⁾ ために養護の側面を特に重要視する。そして、教育・保育施設の集団生活を基本としながらも、一人一人の子どもに丁寧に保育することを大切にすという乳児保育の特性から、「保育者が保育者としての意図を持ち保育している時に、子どもの発達状況やその時の様子や状況・家庭的背景、その時の園生活の状況などを踏まえて、今この瞬間に保育者がその子どもへの適切な関わりが何であるのかの判断が難しい状態になった心的状態」とする。

本研究では保育所における1・2歳児の食事場面の中でも、「1・2歳児が食べたい意欲がありながらも保育の意図を持つ保育者の関わりにより、思うように食べることが難しい状態にある場面」に注目し、そこに関わる保育者の迷いや困りについて取り上げていく。1・2歳児の

保育は、自我が育つ時期だからこそ生起しやすい保育者の要求と子どもの欲求の「ズレ」があり最も保育の工夫を要すると指摘されており¹⁸⁾、保育者が1・2歳の発達的特徴の姿を現す子どもへの関わりについて試行錯誤しながら解決の過程を経ようとすると考えからである。そして、その保育者の迷いと困りと共に、その迷いや困りの解決の過程に注目し、事例的研究を行い、その実態を明らかにすることを目的とする。これにより、保育現場における1・2歳児の食事場面の保育者の関わりの実態が明らかになり、乳児保育における保育者の専門性を明らかにする一助になると考える。

II. 研究方法

1. 調査協力者

調査協力園は東京都内の認可保育所2か所（A園・B園）とし、調査協力者は1・2歳児と1・2歳クラスで保育をするすべての保育者を対象とする。それは、1・2歳児の保育は複数の担任保育者で保育することが基本であるが、その時の状況に応じて、担任保育者以外の保育者が保育に入る場合もあるからである。また、調査協力園の保育形態等が保育者の行動に影響がすることも考えられるため、調査協力園の概要を〔表1〕に示し、保育者の経験年数については事例に記載することとする。

2. 手続き

2018年7月から2019年3月に筆者が園に調査可能日となった29日間の9時30分頃から13時頃までを調査時間とし、子どもの食事・午睡・排泄の場面に関わる保育者についてのビデオ撮影調査を実施した。筆者は、保育補助者として保育参加し接面する関与観察者を前提とする。なぜならば、関与観察者になる筆者自身に、「間身体的に響きあう」「間主観的にわかる」という事態は、まさにこの接面によって生じることだからである¹⁹⁾ 榎沢は、研究者自身が研究対象と関わり、それを体験するという仕方の研究を「実践的研究」と呼び、そのようにして研究者が捉えた意味は保育世界を生きる他者たちにも理解され得るという妥当性・普遍性を持つとしている²⁰⁾。

〔表1〕 調査協力園・調査協力者についての概要

| | 調査対象 クラス | 担任 保育者数 | 担任保育者以外に保 育をする職員 | 保育環境 | 保育形態 | 食事の形態 |
|----|--------------------|---|---|---|---|---|
| A園 | 1歳児：14名 2歳児：17名 | 1歳児 4名 | フリー保育者、 用務、他クラス 保育者等、柔軟 に保育に入る | 集合住宅の1階に 設置され、園庭 がある。公園や 商店街が近い。 | ・高月齢と低月齢の2グル ープに分けて保育 ・リーダー・サブ・フリーでの 役割分担をして保育 | ・離乳食・幼児食等、子どもが食べる食事の種類や提供時間、食べる様子に合わせて4-6名のグループを作る。グループで1つのテーブルに着席し、保育者が1名ついて食事援助をする ・保育者は1週間ごとにサイクルをして援助をする |
| | 2歳児 3名 | ・基本的に、一斉に食事をするが、遊びの様子によって時間差をつけることもある ・保育者は、個別対応の必要な子どもについては、同じ保育者が食事援助につくが、基本的には、保育者の役割分担によって柔軟な食事援助をする | | | | |
| B園 | 1歳児：15名 2歳児：16名 | 1歳児 5名 | 基本的にいない が、必要時には 副園長が保育に 入る | 駅から近く5階建 での園舎。園庭 はないが屋上に 育部スペースが ある。商店街が 近い。 | ・高月齢と低月齢の2グル ープに分けて保育 ・グループごとにリーダー・サ ブの役割分担をして保育する | ・離乳食・幼児食等、子どもが食べる食事の種類や提供時間、食べる様子に合わせて3-6名のグループを作る。グループで1つのテーブルに着席し、保育者1名ついて食事援助をする ・保育者は一定期間、同じ子どもの食事援助をする |
| | 2歳児 4名 | ・子どもが食べる食事の種類や食べる様子に合わせて5-6名のグループを作る。グループでテーブルに着席し、保育者1名ついて食事援助をする ・保育者は一定期間、子どもの食事援助をする | | | | |

調査方法は、この実践的研究の立場に立つことを基本とし、より目に見える子どもや保育者の行為について明らかにするビデオ撮影調査と、保育者が主観性を持って語り、目に見えない子どもの気持ち、気持ちの変化を明らかにするインタビュー調査の2つを選択した。手順としては、まず、子どもの食事・午睡・排泄の場面に関わる保育者についてのビデオ撮影調査を実施した^{注1)}。調査する食事場面は、食事の準備が整ったところから子どもが食べ終わり席をたつまでの一連の場面とする。ビデオ撮影調査は、撮影しやすい場所にビデオカメラ1台を設置して撮影した。その後、食事場面で関わった保育者にインタビュー調査を行う。インタビュー調査は、調査対象保育者に、撮影した映像を観てもらいながら、その場面の子どもの気持ちの読み取りや保育者自身の気持ちについて自由に述べてもらった。ただし、保育者の迷いや困りや保育者の内面を明らかにするためのインタビュアーである筆者の意図的な発問は存在する。例えば、「その時、どのように思いましたか。」「なぜ、そのように言葉かけをしたのですか。」などである。インタビュー調査は録音し、逐語録を作成した。

その後、ビデオ撮影調査をもとに、各事例記録（【事例】）を作成し、インタビュー調査をもとに、保育者の思い（【インタビュー調査の要旨】）をまとめた。さらに、保育者の内面に起こる迷いや困りとその解決の過程を丁寧に示すため、【事例】【保育者へのインタビュー調査の要旨】をもとに、分析図で整理した。

さらに、本研究の事例抽出については〔表2〕に示した。1・2歳児の食事場面におけるビデオ撮影調査とその後のインタビュー調査双方が実施できた事例は21であった。そのうち①食べたい意欲がありながらも、保育の意図を持つ保育者の関わりにより、思うように食べることが難しい状態にある場面の事例が7、②好みでない食べ物を食べたくない場面と判断した事例が6、③子どもが遊び食べをしている、あるいは子ども同士で遊び食べをしている場面の事例が5、④食事の途中でウトウトしてしまう場面の事例が3であった。そして、①の7事例の中で、観察者と保育者によってビデオ撮影調査を振り返りながら「子どもの行動」「保育者の内面」「保育者の行動」の経緯が明確になるように、保育者の考えや思いが明確に抽出できた2事例を本研究の対象事例とした。これは、保育者へのインタビュー調査の実施が休憩交代や午睡時間帯という状況であり、十分な時間確保や保育者自身が丁寧に保育に対する考えや思いを十分に振り返るまでに至らなかったものもあったからである。

〔表2〕 本研究の事例抽出の状況

| ビデオ撮影調査とインタビュー調査が実施できた場面 : 21事例 | | | |
|---|--------------------|--------------------------------------|--------------------|
| ①食べたい意欲がありながらも、保育の意図を持つ保育者の関わりにより、思うように食べることが難しい場面 | ②好みでない食べ物を食べたくない場面 | ③子どもが遊び食べをしている、あるいは子ども同士で遊び食べをしている場面 | ④食事の途中でウトウトしてしまう場面 |
| 7事例 | 6事例 | 5事例 | 3事例 |
| ①の事例で、ビデオ撮影調査を振り返りながらインタビュー調査を実施する中で保育者の考えや思いを抽出できた事例 : 2事例 | | | |

3. 倫理的配慮

本調査は、筆者が園長に書面と口頭にて研究趣旨および倫理的配慮についての説明をした上で、園の調査協力について承諾を得る。保育者には園長を通して協力依頼説明をしていた。子どもについては、園長より特定されないように事例記述をすることで了承を得ている。ビデオ撮影調査及びインタビュー調査時は、その都度、保育者に調査を

実施することを確認および了承を得た上で、調査実施を行うこととする。尚、筆者が学生として所属している東京家政大学大学院の倫理審査に申請し承認されている（H29-7）。

Ⅲ. 結果と考察

本研究の結果である〔表4〕〔表5〕（【事例】【保育者へのインタビュー調査の要旨】）と〔図1〕〔図2〕（分析図）をもとに各事例の考察を行う。なお、これらがどのように対応しているかについては〔表3〕に示す。

〔表3〕 調査事例についての対応表

| | 【事例】及び【インタビュー調査の要旨】における表記 | 【分析図】における表記 |
|------------|---------------------------|-------------|
| 子どもの行動 | 下線（波線） + カタカナ | カタカナ |
| 保育者・観察者の内面 | 下線（点線） + 数字 | 数字 |
| 保育者・観察者の行動 | 下線（直線） + ローマ字 | アルファベット |
| 保育者の迷いや困り | 斜字 | 二重線枠 |

※1)カタカナ・数字・ローマ字は○囲みで表記としている。
 ※2)分析図の二重線囲みが保育者に迷いや困りが生じた部分とする。
 ※3)→印は、保育者のインタビュー調査を基に事例の経緯を示す。

1. 好きなものだけおかわりしたいHちゃんへの保育者の関わり

この事例のA保育者は異動したばかりで、Hちゃんや同じテーブルで食べる4人の子どもとの関係性が構築されていないと感じ、子どもを知りたい思いをもって関わりを模索する食事場面であった。園の食事は同じテーブルで複数の子どもが同時進行で食事をするため、保育者はそれぞれの子どもの様子に合わせて同時進行で常に1対1の関わりを積み重ねることになる。

〔図1〕をみると、Hちゃんが机に手を置いて押し椅子を後ろに動かす行動をした（①）ことから、A保育者がHちゃんとの関わりを重ねる（b②c③d④e⑤）中で、キュウリが苦手であることを理解し（⑤）、その後Hちゃんへの関わりについて迷いや困りを生じる（※1）。これに至るまでA保育者は、Hちゃんはなぜ机に手を置いて押し椅子を後ろに動かす行動をしたのか、あるいはA保育者自身がHちゃんにどの程度すすめられるのか、Hちゃんが自分の言葉に耳をどれだけ傾けてくれるのか等、細かな関わりを重ねて読み取ろうとしている。そして、その迷いや困りは、無理に食べさせることはしたくないという基本的な考え方（⑥-1）や、様々な食材を経験して食べられるようになってほしいという食に関する願い（⑥-2）、自分が工夫してHちゃんが食べられるなら工夫したいという思い（⑥-3）がありながら、Hちゃんとの関係性が構築しきれていないために迷い（⑥-4）、関わりが決めきれずにいるものであった。そこで、A保育者は保育者がよくする方法である春雨サラダを減らす（g）選択をした。A保育者は、ここで解決できるかどうかはわからないが、この方法からHちゃんがどのように思い行動をするのか見たかったのだと考える。

それでもHちゃんは、春雨サラダをスプーンでいじり春雨だけをひろって食べる姿を見せた（⑥）ことで、保育者は再度迷いや困りを生じる（※2）。保育者は上手いかず残念に思うが、まだほかに何かできることはないのかと思い（⑦）、迷いと困りを生じる。つまり、この迷いや困りは基本的に（※1）と同じである（⑥-1・⑥-2・⑥-3・⑥-4）が、A保育者はさらなる他の工夫や方法が必要だがわからずに困る（⑧-1）とともに、それでもHちゃんがキュウリを食べる気持ちになる方法を知りたい思い（⑧-2）が重なったのである。そして、A保育者は今まで経験していた方法の中のキュウリを小さく切ってスプーンにのせてすすめる方法をやってみた（⑧）。それでもHちゃんは食べず手を合わせ保育者を見た（⑨）ことから、

A保育者は、残念だが今日は無理だと判断し(⑨)、自分の思いよりHちゃんの思いを優先する関わり(①④⑫)となった。

このように見ると、A保育者の迷いや困りは、保育の意図をもつA保育者が春雨をおかわりしたいけどキュウリは食べたくないと自己主張をするHちゃんの主体性に対して、望ましい関わりを探る迷いや困りである。つまり、「保育の意図を持つ保育者が子どもの主体性を尊重することで生じた迷いや困り」といえる。また、A保育者は食事場面を通してHちゃんを知りたいという基盤によって、その互いの思いを受け止めてHちゃんと向かい合い続けようとしたのである。また、その迷いや困りの解決の過程は、A保育者がHちゃんの行動から丁寧に気持ちを読み取り受け止めながらも、キュウリを食べる経験につなげたいという保育者の意図があった。Hちゃんにどのように関わらすべきか、どこまで勧めてみるべきか等、今までの保育の経験を踏まえて選択し丁寧に関わり解決の過程を経ようとしている。つまり、保育の意図を持つ保育者ではあるが、何より「子どもが納得して行動することを尊重した解決の過程」といえる。さらに、最終的には保育者が子どもの理解を深めることにもつながったことも理解できた。

【表4】【事例1】と【A保育者へのインタビュー調査の要旨】

【事例1】「春雨が食べたい」Hちゃん(1歳6カ月・A園)

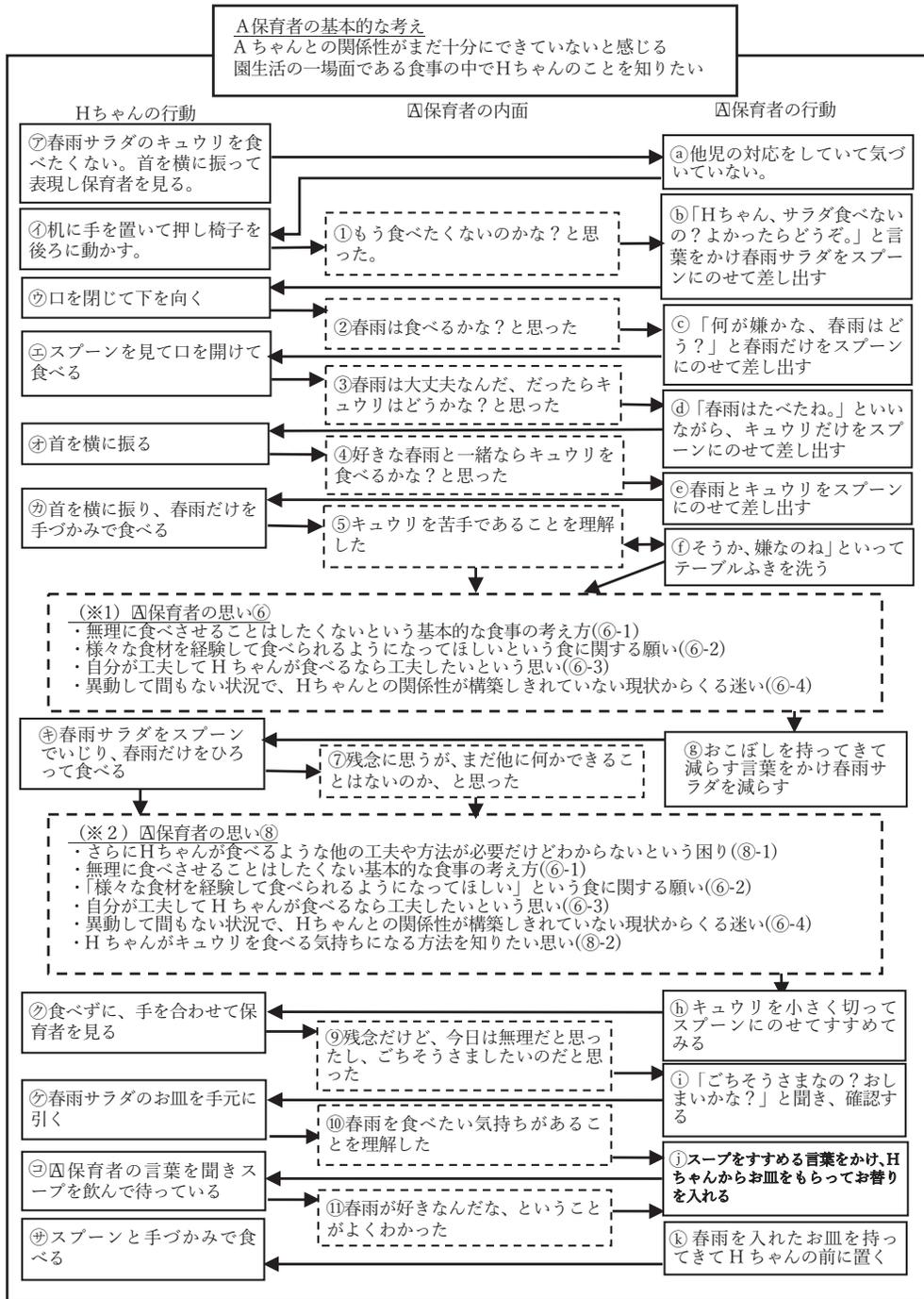
Hちゃんは、食事がある程度食べていたものの、春雨サラダが残っている。首を横に振り、A保育者を見る^⑦がA保育者は同じテーブルにいる他児の対応を見て気づいていない^⑧。Hちゃんは、机に手を置いて押し椅子を後ろに動かす^⑨。A保育者はHちゃんの行動を見て気づき、「Hちゃん、サラダ食べないの？よかったらどうぞ。」と言葉をかけ春雨サラダをスプーンにのせて差し出す^⑩が、Hちゃんは口を閉じて下を向いてじっとしている^⑪。A保育者は「何が嫌かな、春雨はどう？」と春雨だけをスプーンにのせて差し出す^⑫とHちゃんはスプーンを見て口を開けて食べる^⑬。保育者は「春雨はたべたね。」といいながら、キュウリをのせたスプーンを差し出す^⑭とHちゃんは首を横に振る^⑮。春雨と一緒にキュウリをのせて差し出す^⑯が、やはり首を横に振り春雨だけを手づかみで食べる^⑰(※1)。A保育者は「そうか、やなのね」といいながら、Hちゃんの様子を見ながらよごれたテーブルふきを洗う^⑱。保育者は、おこぼし入れを持ってきて「減らしてみようか」とHちゃんの前で減らす^⑲。Hちゃんは、減らした春雨サラダをスプーンでいじり、春雨だけはひろって食べる^⑳(※2)。A保育者は、春雨を食べるHちゃんを見て「小さく切ってみる？これならどう？」と小さく切ったキュウリをのせてすすめる^㉑が、Hちゃんは食べない。そのうち、手を合わせてA保育者を見る^㉒ので「ごちそうさまなの？おしまいかな？」と聞く^㉓と、Hちゃんは春雨サラダのお皿を手元に引く^㉔。A保育者は「春雨が食べたいのね、分かったよ。持ってくるね。このスープ飲んで待っている^㉕。A保育者が春雨のお替り入れたお皿を持ってきてHちゃんの前にお皿を置く^㉖と、Hちゃんは、スプーンと手づかみで再び食べ始める^㉗。

【A保育者へのインタビュー調査の要旨】

<保育士経験10年以上、今年度A園に異動した担任保育士>

この保育所は食事では、現在、1週間ごとにテーブルにつく保育者がかわる形をとっている。HちゃんのテーブルにA保育者がつくのは、まだ2回目、Hちゃんだけでなく同じテーブルで食べる子ども4人との関係性ができておらず、それぞれの援助ややり取りについて模索している段階であった。だから、自分はHちゃんの良い気持ちを知らたい気持ちがあったと思う。

Hちゃんが後ろに椅子を動かした時、どうしたのかな、もう食べたくないのかな？と思った^①。春雨サラダをすすめても食べなかったので春雨なら食べるのかな？と思って^②春雨をすすめると食べた。春雨は大丈夫なんだということがわかり、だったらキュウリはどうかかな？と思って^③キュウリをすすめると嫌がった。キュウリが苦手とわかったが好きな春雨と一緒に食べるのかな？と思い^④、一緒にすすめてみると食べなかった。そこで、キュウリを苦手であることを理解した^⑤が、この後どのように対応すべきか迷った。それは、基本的には無理強いはしたくない^(⑥-1)けど様々な食材を経験して食べられるようになってほしいし^(⑥-2)、自分が工夫することでHちゃんが食べるなら工夫をしたいと思った^(⑥-3)でも、異動して間もない状況でHちゃんとの関係性ができていないため、Hちゃんにどうしたらよいか迷った^(⑥-4)、その結果、春雨サラダ全体を減らすことにした。無理に食べることはよくないけど、やはり様々な食材を食べることも大切なので、まずは保育者がよくする援助である量を減らす方法だと思った。しかし、Hちゃんは春雨しか食べなかった。ダメだったか〜と残念に思った。でも、まだ何かできることはないのかと思いつづ^⑦、さらにHちゃんが食べるような他の工夫や方法が必要だけどもわからず困った^(⑧-1)でも、しつこく無理強いを出しながら迷った^(⑧-2)、その結果、小さく切ってすすめることにした。それでも、Hちゃんは食べなかったので、残念だけど今日は無理だと思ったし、ごちそうさましたいのだと思った^⑧。念のため確認したら、Hちゃんは春雨を食べたい気持ちがあることを理解した^⑨ので、スープをすすめながらお替りを用意することにした。スープを飲んでいるHちゃんの姿を見て、春雨は好きなんだな、ということがよくわかった^⑩。自分がHちゃんと食事を通してたくさんやりとりをしたんだな、ということがこのインタビューで改めてよくわかったし、こうやってしっかり関わってよかったと思う。今後の園生活の積み重ねの中で、Hちゃんへの関わり方をさらに考えたいと思う。



【図1】【事例1】【A保育者へのインタビュー調査の要旨】の分析図

2. 食べたい席で食べられないLちゃんへの保育者の関わり

この事例の1歳児クラスは多くの子どもが2歳児であり、生活や遊びの中で自己主張したりこだわりをもったり他児への関心が高まり他児と関わりが増えていると保育者は感じていた。そして、担任保育者同士で話し合い、その発達の特徴を踏まえた保育をしようと思い、自分の思いを伝えたり好きな席で食べられるように毎日子どもにどこに座り食べたいのかを聞いて食事ができるようにしていた。

この事例のLちゃんは散歩で疲れたことによって、保育室の床に寝転んで食事に気持ちが向けられずにいた。Lちゃんがやっと気持ちが向き食事コーナーに行った(㉗)時には座りたい席は他児が座っており、B保育者はLちゃんに座るように言葉かけする(㉘)が、Lちゃんは座らない(㉙)ために迷いや困りが生じる(※1)。その迷いや困りは、Lちゃんが食事を自分で食べたいと思って楽しく食べてほしいという基本的な考えを持ちながらも(㉚-1)、Lちゃんが席を選ぶことができない状況(㉚-2)、保育者として一番最後に来たLちゃんの思いを通すことはできないという思い(㉚-3)、Lちゃんが座りたい席があることについては受け止めていきたい思い(㉚-4)が複雑に絡み合うものであった。そこでB保育者は、次にLちゃんが納得した席で食べられる機会は午後おやつ時間だと瞬時に考え、午後のおやつに座りたい席に座ることを提案して今は座りたい席に座れないことを伝えながら、もうひとつ席を作り選べるようにする(㉛)。Lちゃんは、保育者が指した席をじっと見ることとなる(㉜)。

B保育者はLちゃんの気持ちが揺れ動き始めてチャンスが来たという思いになり(㉝)迷いや困りが生じる(※2)。それは、※1の迷いや困り(㉚-1・㉚-3・㉚-4)が解決されない中で解決を期待できる一歩前進した状況となり、さらにどのように関わるのかについての迷いや困りであった(㉞-1・㉞-2・㉞-3)。そこで、保育者はLちゃんの発達状況に注目し、他児にLちゃんを食事に誘ってもらうように頼み、その他児と一緒に言葉をかけた(㉟)ことで、Lちゃんはさらに気持ちを揺らして考える姿へ変化した(㊱)が、行動までに至らずB保育者はがっかりする(㊲)。

これまでのB保育者とLちゃんの関わりを隣のテーブルで食事の援助をしながら見守っていたC保育者は、実際のメニューを見たら食べるかもしれないと思い(㊳)、Lちゃんに見える位置のテーブルにシチューを置いた(㊴)。Lちゃんはじっとシチューを見た(㊵)ので、B保育者はC保育者の働きかけを肯定的に受け止めLちゃんが食べたい気持ちになったかもしれないと思い(㊶)、椅子を動かし座りやすく援助する(㊷)と座って食べ始めた(㊸)。つまり、B保育者とC保育者の連携によりLちゃんは席のこだわりから抜け出し、席について食べる気持ちになり解決の過程を経た。

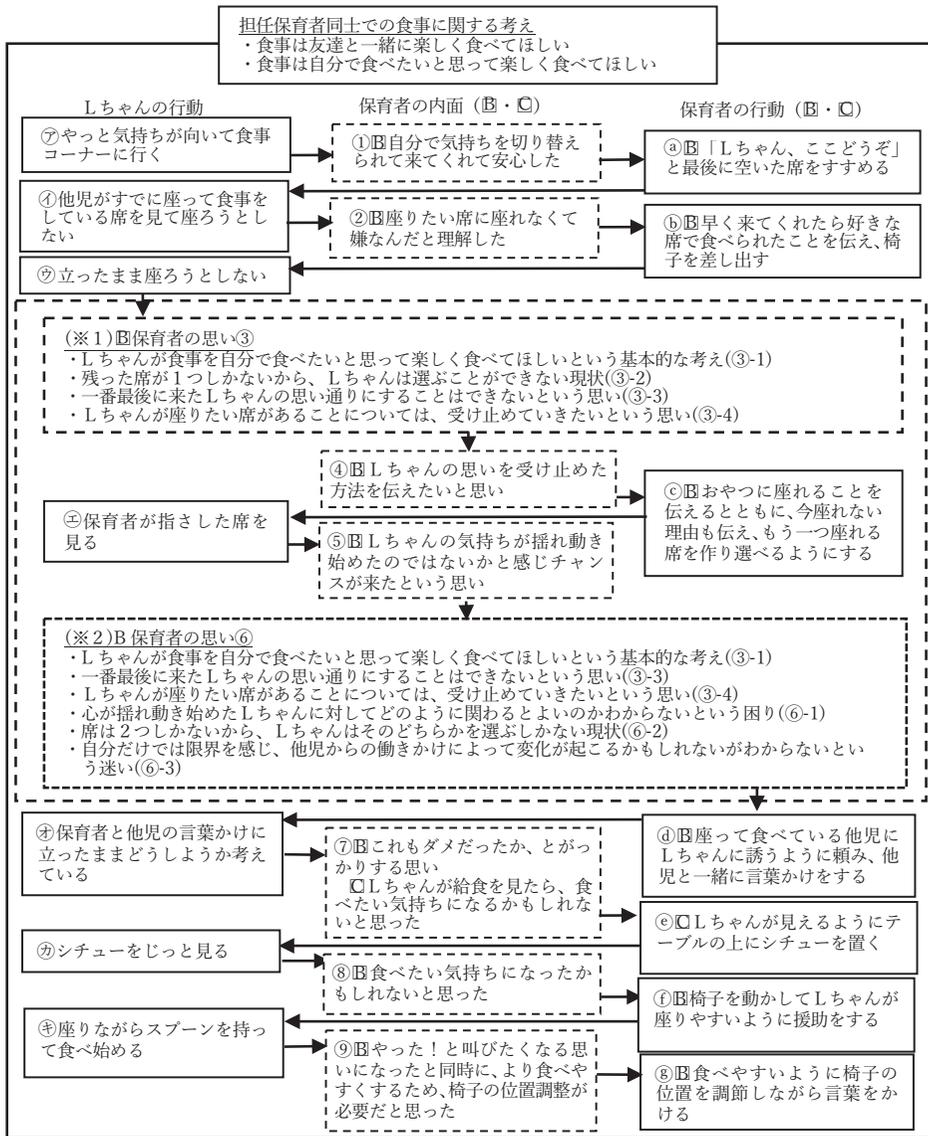
このようにみると、B保育者の迷いや困りは、保育の意図を持つ保育者の思いとこだわりをもつLちゃんの思いがありながら、双方納得してLちゃんが楽しく食事をするための迷いや困りであった。つまり、「保育の意図を持つ保育者の思いとこだわりを持つ子どもの思い双方を大切にしながら、子どもの主体性を尊重するために生じた迷いや困り」である。また2つの迷いや困りは、解決したい内容は同じであるが、(※1)と(※2)ではLちゃんの気持ちに変化があり、(※2)はB保育者が解決に向かう期待をもち新たに迷いと困りを生じてい

【表5】【事例2】と【B・C保育者へのインタビュー調査の要旨】

| |
|---|
| <p>【事例2】「食べたい席で食べられない」Lちゃん（2歳0か月・A園） 食事の準備ができてみんながそれぞれに順次座りはじめたが、Lちゃんは散歩で疲れた様子で床でゴロゴロしている。何度かB保育者が「Lちゃん、待ってるよ」と言葉をかけられた後、Lちゃんは食事にやっと気持ちが向いて食事のコーナーに行くが、席は残りひとつしかない。B保育者は、「Lちゃん、ここどうぞ。」と最後に空いた席をすすめるが、Lちゃんは他児がすでに座って食事をしている席で食べたい様子でじっと見て座ろうとしない。B保育者は「ここしかないんだよ。Lちゃん、席選びがかったら早く来てくれないと…。」と言いながら、椅子を差し出すがLちゃんは立ったまま座ろうとしない(※1)。B保育者は少しだまって考えた後に「Lちゃん、じゃあさ、おやつのはここ座る？今日は、ここでは食べられない。K君はみんなと違うご飯なんだもん（アレルギー食）。おとなりで食べられないんだ。だから、今日はここか、ここだよ。」ともうひとつの席を作り、2つの席を指差ししながら伝える。すると、Lちゃんは、立ったままB保育者が指さした席を見る(※2)。そして、B保育者は、とんがりがある他児に「ここよ、って伝えてあげて。」と優しく頼むように話すと、その子どもは「ここよ。」と椅子をトントンと触れながら言う。さらに「Lちゃんも一緒に食べようって…」と、B保育者は隣にBちゃんにも頼むように伝える。すると、Lちゃんは、保育者と他児の言葉かけに立ったままどうしようか考えていた様子だった。それを見たもう一人のC保育者がLちゃんに見えるようにテーブルにシチューを置く。Lちゃんはそのシチューをじっと見たので、B保育者は椅子を動かしてLちゃんを座りやすいように援助をする。椅子に座りながらスプーンを持って食べ始めた。B保育者は、Lちゃんが食べやすいように椅子の位置を調整しながら「シチューおいしいでしょ、良かったね。」という。</p> |
| <p>【事例2】の保育者へのインタビュー要旨 <B保育者・保育士経験2年目、0歳児クラスから持ち上がり担任> 最近、子どもたちは、それぞれに自己主張をしたり、友達との関わりが増えてきている姿が見られている。一人一人の子どもが“～したい”という思いを言葉にしたり、友達と一緒に食べることが楽しいと感じられることを大切にしたい思いから、担任保育者同士で相談して、可能な限り好きな席を選んで食べるようにした。担任保育者同士、とても良い関係でこうして話し合いはしっかり行えるし、全員で保育の共通理解ができていると思っている。 今回は、食事に気持ちを向けることを待つことにして、いつ来るのかな、とドキドキしていた。やっと自分で気持ちを切り替わられてきてくれたと思って安心して最後の席をすすめたのに、Lちゃんが座ろうとしないので、座りたい席座れなくて嫌なんだなと理解した。好きな席で食べたいなら早く来てほしいことを自分なりに伝えて座るようにすすめたが、Lちゃんは座らず立ったままだったので、どうしようかと本当に迷ってしまった。食事は自分で食べたいと思って楽しく食事をしてほしいと思うけど、残った席は一つしかないからLちゃんは選ぶことができなかったし、一番最後に来たLちゃんの思い通りにすることはできないという思いもあった。でも、Lちゃんが座りたい席があることについては受け止めていきたいという思いはあった。そこで、Lちゃんの気持ちを受け止める方法を伝えていきたいと思った。結果、座りたい席に座ることができるのは午後のおやつ席であること、狭いながらも席を選べる環境を作りLちゃんに2つの提案してみた。ここでは、Lちゃんは納得こそしなかったが、気持ちが揺れ動き始めたのではないかと感じてチャンスが来たと思った。しかし、この後どうした良いのか迷った。チャンスだからこそLちゃんに何を提案していくことがよいか困り迷ってしまったと思う。やはりその時も、食事は自分で食べたいと思って楽しく食事をしてほしいと思うし、一番最後に来たLちゃんの思い通りにはできないけど、座りたい席があることについては受け止めてほしい思いは変わらなかった。また、心が揺れ始めたLちゃんにどのように関わるとよいかわからなくて困るけど、実際は席は2つしかないから、Lちゃんはそのどちらかを選ぶしかない現状だった。さらに自分だけでは限界を感じ、他児からの働きかけによって変化が起こるかもしれないかわからないという迷いも生じた。その結果、他児にも言葉をかけてもらう方法を選んだ。Lちゃんは、他児に関心が出てきて、一緒に遊ぶことも多くなってきているから、Lちゃんが考えている姿があったものの自分で座るまでには至らず、“これもダメだったか…”と正直がっかりした。その時に、C保育者がシチューをテーブルにおいてくれた。Lちゃんがシチューをじっと見たので、自分は食べたい気持ちになったのかもしれないし、あわてて椅子を動かして座りやすいようにしたら、Lちゃんも座りながらスプーンを持ったので、やった！と叫びたいくらい思いになったと同時により食べやすくするため椅子の位置調整が必要だと思ったので、調整しながら言葉をかけた。ホッとした。経験あるC保育者のさり気ない対応に助けられ感謝の気持ちもあったし、さすがだなと思え勉強になった。 <C保育者・保育士経験15年以上、担任保育士> B保育者は、子どものことを一生懸命考え、常に子どもの思いに耳を傾けている保育者だと思う。経験は浅いが、その思いは大切にしたいと感じているので、今回のLちゃんについてはしばらく見守っていた。しかし、Lちゃんは非常に頑固な部分もあるので、B保育者とLちゃんの長いやりとりにはハラハラ・ドキドキした。上手くいったほうがいい、と心から思った。B保育者がLちゃんに言葉をかけた後、提案していくうちに、Lちゃんの気持ちが揺れていることに気づき、Lちゃんが給食を見たら食べたい気持ちになるかもしれないと思ったので、あのタイミングでシチューをテーブルに置いた。食事そのものをみれば、お腹も減っているから食べたいという思いになると思ったからだ。無事に、食べられたことを素直に嬉しく思った。</p> |

るため、迷いや困りの質は異なる。また、B保育者が持つ保育の意図は、担任保育者同士で共通理解をしたことで、揺らぐことなく関わることに繋がったと考える。

そして、その迷いや困りの解決の過程は、保育の意図を持つB保育者と座りたい席にこだわりを持つLちゃんがやりとりを重ねる中で、双方が納得して解決しようとする過程となっている。つまり、「保育の意図を持ち主体性ある保育者と自分の思いを通したい主体性のある子ども双方が納得して解決するための過程」である。よって、B保育者は保育の意図を押し付けず、Lちゃんの気持ちや気持ちの変化に応答的に関わっていたことが理解できる。Lちゃんは、この時期の発達の特徴である強いこだわりを持つ姿があり、その関わりは一筋縄



【図2】【事例2】【B・C保育者へのインタビュー調査の要旨】の分析図

ではいかず時間を要し根気よく関与することが求められた。このように、根気よく子どもと向かい合う保育者の姿勢が、解決の過程には重要な姿勢となった。

さらに、B保育者とC保育者を含む担任保育者同士で保育について話し合いができるような同僚性のある関係性があった。B保育者がLちゃんに一生懸命に向き合い関わる中で、C保育者はB保育者とLちゃんの関わりをしばらく静かに見守っていた。それは、C保育者はB保育者に任せていたのではなく、一緒に保育をしている思いをもちつつ、連携しており、2人で解決の過程を経たことに安心できた思いがインタビュー調査より理解できる。これは、常に担任保育者同士が保育について考えを出し合い共通理解を積み重ねていくことに

よって、実現していく解決の過程なのではないかと考える。

総合考察

本研究は、1・2歳児が食べたい意欲がありながらも、保育の意図を持つ保育者の関わりにより思うように食べることが難しい場面に関わる保育者の迷いや困りとその解決の過程の実態を明らかにすることを目的とし、2つの事例的研究を行った。その結果、保育者の迷いや困りには「保育の意図を持つ保育者が子どもの主体性を尊重することで生じた迷いや困り」「保育の意図を持つ保育者の思いとこだわりを持つ子どもの思い双方を大切にしながら、子どもの主体性を尊重するために生じた迷いや困り」が見られ、その解決の過程には「子どもが納得して行動することを尊重した解決の過程」「保育の意図を持ち主体性ある保育者と自分の思いを通したい主体性のある子ども双方が納得して解決するための過程」が見られた。これらの実態を整理すると以下の通りである。

第一に、1・2歳児の食事場面に関わる保育者は、同じテーブルで複数の子ども一人一人の様子に合わせて援助するため、その場の食事全体と一人一人の子どもの把握と援助を同時に要する。保育者は常に子どもと向き合いながらも全体を把握する緊張感があり、かつ食事の適切な援助を求められ、子どもの内面を読み取りながら多くの瞬時の判断とそれに伴った行為が繰り返されている場面となる。さらに、離乳食から幼児食に移行し、様々な食材や味に出会う時期であるために、保育者はその時期の子どもの食事だからこそその保育の意図をもって関わろうとする。しかし、子どもは自分で食べることができるようになり、自分で思うように食べたいがゆえに、保育の意図を持つ保育者の主体性と子どもの主体性がぶつかり合いやすい場面となる。

第二に、1・2歳児の食事は、生活の営みとして中心的なものであり、主体として意欲的に食べることを大切にする。その上で、1・2歳児の食事における保育の意図を持つ保育者の主体性と発達の特徴が現れた子どもの主体性が調整されずにぶつかり合った状態になった時、その関わりは試行錯誤し迷いや困りが生じる。これは、保育者が子どもの主体性を尊重し根気よく向き合い続ける中で、「子ども自らが納得して行動する」ために保育者はどのように関わることが望ましいのかを模索する迷いや困りといえる。さらに、この迷いや困りは解決されずに繰り返したり、異なる質となって新たな迷いや困りを生じることもある。

第三に、保育者の迷いや困りの解決の過程は、保育者の迷いや困りと向かい合い、双方の主体性がぶつかり合った状態を丁寧にやりとりを繰り返して中庸を図っていく。その時「子ども自ら納得して行動する」ことを軸とし、今この瞬間の子どもの状況や様子に合わせて次の育ちにつなげることを大切にする。それは、保育者の主体性と子どもの主体性について、どちらか一方を諦めたり、阿ったり、双方で折り合いをつけるようなものではない。双方の主体性を認め、互いに納得する部分を探るのである。1・2歳児の発達の特徴を現す子どもは、その過程がより複雑なものとなり、中庸を図る困難さが出てくるのではないかと考える。

第四に、乳児保育は複数の担任保育者であるため、一人一人の子どものに合わせて丁寧に保育をするには、担任保育者同士の連携が必要不可欠である。その際、担任保育者同士の共通理解はもちろんのこと、保育者同士で意見や考えをすり合わせていくことができる同僚性が重要となる。その同僚性は、他の保育者の子どもとの関わりが、同じ空間で保育をする自ら

の保育としても受け止められ、共に保育をすることを可能にするという意味で、1・2歳児の保育の質に大きな意味を持つことが示唆された。よって、これが一人の保育者の迷いや困りであっても、その空間に共にいる担任保育者同士と一緒に考え解決しようとする過程につながる。

このように考察していくと、1・2歳児の食事は、生活の中心的な営みであることから、保育者はその日々の食事の営みが豊かなものとなるように、一人一人の子どもに合わせて細やかな関わりを積み重ねる。その関わりは、1・2歳児であるが故に、周囲に受け入れてもらい密接に関わり世話をしてもらうことが大前提で、養護的側面が重要となる。さらに、この時期の子どもの強い自己主張やこだわりなどの発達の特徴がみられた時、迷いや困りを生じながらも解決の過程を経ようと試行錯誤し、根気よく子どもと向き合い続ける姿勢が求められる。それは、保育者の主体性と子どもの主体性、どちらも対等な関係性をもって尊重されることを基本とし、保育者は保育の意図を持つものとして存在し、子どもはその保育の意図を受ける者として存在し、常に絡み合ったり重ね合わせたりしていく保育の営みといえる。だからこそ、保育者が子どもと向き合い続ける中で、迷いや困りが解決を経なかったとしても、そこに至るまでに現れた互いの感情や思いを絡み合わせたり重ね合わせたりした経緯は、保育の営みとして消滅することはない。必ず、子どもと保育者にその経緯は身体の中に積み重ねられていくものであり、それがこの時期に構築される愛着関係の形成や信頼関係を深めるものとなることが示唆できる。

IV. 今後の課題

本研究は保育所における1・2歳児の食事場面に関わる保育者の迷いや困りとその解決の過程について、2つの事例を取り上げて事例的研究を行った。事例的研究は、現象学や解釈学の視座から見ると一般性や普遍性が存在することから、積極的な価値があるといえる²¹⁾。さらに、乳児保育は、「一人一人」を大切にす・個別性に配慮して応答する、ということの妥当性は疑われようもない²²⁾ からこそ、普遍的本質のひとつとなり得る。

結果的に今回取り上げた2事例が1園であり、その園ならではの保育の考え方や保育方法があることや問題が介在する可能性があり、これが本研究の限界と考えられる。よって、今後は、他の保育所における食事場面の事例的研究を積み重ねることが課題である。

引用文献

- 1) 遠藤純子・小野友紀 2017 保育所における食をめぐる多層的な問題へのアプローチに関わる考察—保育者の葛藤やジレンマに着目して— 学苑920 32-51頁
- 2) 瀧日滋野 2010 人との関係性・心を育む食事場面—食事場面における求心力の意識化— 保育学研究48 (2) 279-282頁
- 3) 小山朝子 2021 保育所における1・2歳児の排泄場面に関わる保育者の迷いや困りとその解決過程—1歳後半児のおむつ交換を嫌がる場面に着目して— 日本社会福祉マネジメント学会Vol.1 NO.2 4-16頁
- 4) 小山朝子編著 2019 講義で学ぶ乳児保育 わかば社 1頁

- 5) 3) と同じ
- 6) 小山朝子 2021 保育所における1・2歳児の食事・睡眠・排泄に関わる保育者の内面に起こる葛藤の実態について 東京成徳大学子ども学部紀要11 25-36頁
- 7) 河原紀子 2004 食事場面における1～2歳児の拒否行動と保育者の対応：相互交渉パターンの分析から 保育学研究42 8-16頁
- 8) 富田久枝・中上日登美 2018 保育所1歳児クラスの給食場面における子どもと保育者の相互交渉—食べ物の差し出し方に着目して— 千葉大学教育学部研究紀要 66 107-112頁
- 9) 1) と同じ
- 10) 渡辺桜 2006 4歳児 I 期の保育における保育者の「葛藤」に関する研究—保育者の思いと実際の保育との調整過程に着目して— 家庭教育研究所紀要28 5-15頁
- 11) 阿部和子編2019 改訂乳児保育の基本 萌文書林 3頁
- 12) 本岡美保子 (2019) 乳児保育における葛藤の意義—乳児と保育者の相互作用に着目して— 保育学研究57 (3) 44-57頁
- 13) 榎沢良彦 2018 実践研究と主観性 保育学研究56 (2) 124-131頁
- 14) 新村出編 2018 広辞苑第七版 岩波書店
- 15) 下中邦彦編 1981 新版 心理学事典 平凡社
- 16) 阿部和子編2019 改訂乳児保育の基本 萌文書林 8頁
- 17) 同上122頁
- 18) 金田利子・中山昌樹・井坂政子 1985 保育としての食事指導—1歳児保育の分析を通して— 静岡大学教育学部研究報告人文・社会科学編36 37-60頁
- 19) 鯨岡峻 2013 なぜエピソード記録なのか 東京大学出版会 24頁
- 20) 榎沢良彦 2004 生きられる保育空間—子どもと保育者の空間体験の解明— 学文社 39頁
- 21) 同上 44頁
- 22) 菊池知子 2019乳児保育における個別性と職員の協働性について 文教大学教育学部教育学部紀要52別集 63-68頁

注

(注1) 本研究のビデオ撮影調査は、1・2歳児の生理的欲求である食事・午睡・排泄場面に関わる保育者に注目して調査を行った一部の資料として、食事を取り上げたものである。

付記

- 1) 本論文は、2019年度に開催された日本乳幼児教育学会第29回大会におけるポスター発表「保育所における1・2歳児の食事に関わる保育者の内面に起こる葛藤とその解決の過程について」に、さらに事例検討を重ねて考察を深めたものである。

子どもの発達にアプローチした 音楽活動プログラム開発の試み

—リトミックを応用した0歳・1歳児対象の親子音楽活動—

鈴木 香代子

1. はじめに

子育て支援施設や児童館等で行われている乳幼児音楽活動には、子どもの歌やわらべうたを用いた手遊び、楽器を用いたリズム遊び、CDを使用した歌唱活動などがある。ある調査では、参加した保護者が望む音楽活動について、「リトミックのような身体活動を通した音楽遊び」が1位で、保護者の74.8%が望んでいるという結果が得られ、動きを伴う音楽活動に対する期待が大きい傾向にあることがわかった¹。しかし、「リトミックのような」という言葉からもわかるように、リトミックの名前は知っていても実際の中身についてはよく分からないという人が多いのが現状である。筆者が勤務する保育者養成系の大学においても保護者と同じように、「身体活動を通した音楽遊び・表現遊び」「お遊戯と同じようなもの」と認識している学生が見られる。塩原²が「リトミックということばが、単にある種の音楽と動きを使った音楽活動の代名詞として用いられるだけでなく、ジャック＝ダルクローズの構築した音楽的な音楽のリズム教育をさすことばとして、実践者に理解された上で、リトミック教育が実践されていくことが音楽教育の発展に寄与する」と指摘しているように、リトミックを行う場合には、ダルクローズの理論を活動に落とし込んでいくことが大切である。

リトミックを創案したダルクローズは、ジュネーヴ音楽院で学生達が“内的に音楽を聴き取る力”を身に付けていないことに問題意識を持ち、聴く力を伸ばす訓練を開始したが、それは聴覚訓練だけでは解決せず、身体全体の感覚－神経系－の動きにアプローチすることが必要であるという考えに至り、教育学や大脳生理学、心理学の学者らと交流しながらリトミックを音楽教育として展開していった。ダルクローズは「音楽的な非リズム性は、全般的な非リズム性の結果なのであり、これを治す方法は、全部品をもう一度作り替える特別な教育、神経反応を整備し、筋肉と神経を整合させ、精神と身体を調和させることを目指した特別な教育しかないと思われた³。」と述べている。リトミックは音楽教育としての側面だけではなく、神経反応を調整して身体の様々な感覚をバランス良く発達させることを特徴としていることから、子どもの成長・発達の援助としての側面も期待できる。『ダルクローズ・アイデンティティ』⁴には、次のように書かれている。

- ・ジャック＝ダルクローズの教育の特徴－神経システム（感覚反応）と身体の自然なリズム（分離・関連性を含む）を同時に育成させる訓練である。
- ・ダルクローズリトミックにおける動きの特徴－動きを伴うリトミックは、内的外的受容感覚⁵、バランス、即時反応の訓練を通して神経組織や感覚（視覚・聴覚・触覚・運動感覚・

内的外的受容感覚)の訓練を含む。

実際にリトミックを体験すると、音楽と共に動く中で聴覚と身体中の感覚が敏感に働いていることに気がつく。次第に身体が自然に音楽に反応できるようになり、身体と心と音楽が三位一体になったような感覚を得ることができる。これは、座学や身体運動だけでは得ることができない不思議な感覚である。ダルクローズは「年齢の高い生徒たちでは聴覚が予測的な無益な推量で鈍らされるのに対して、幼い子どもたちでは極めて自発的に現れ、ごく自然に分析的理解へとつながっていくことにすぐに気がついた⁶⁾。」と述べ、子どもへの効果が高いことを示唆している。

一方、子どもの発達に目を転じると、保育現場における“気になる子⁷⁾”や子どもの“からだのおかしさ⁸⁾”など発達の問題点が報告されている。野井らは、子どもの“からだのおかしさ”は多様化、深刻化の一途を辿っており、それには神経系の問題が存在していることを示唆している。現在、療育(発達支援)では、神経系にアプローチする感覚統合療法⁹⁾が行われているが、リトミックの「神経組織や感覚の訓練」という特徴や考え方には共通点が見られる。そのような点から考えると、リトミックは発達の不安の有無に関わらず子どもの心身の不調を未然に防いで、健全な成長と発達の一助となることが期待できるのではないだろうか。本論文では筆者が行っている「リトミックを応用した乳幼児とその親を対象とした音楽活動」のうち、0歳・1歳児対象のプログラムの開発を試み、子どもの発達との関連について省察することを目的とする。

2. 子どもの発達の問題点

最近の子どもの育ちの現状として、「基本的な生活習慣や態度が身についていない、他者とのかかわりが苦手、自制心や耐性、規範意識が十分に育っていない、運動能力が低下している」「小学校1年生などのクラスにおいて、学習に集中できない、教員の話が聞けずに授業が成立しないなど学級がうまく機能しない」等が指摘されている¹⁰⁾。また、『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果¹¹⁾』によると、知的発達に遅れはないものの学習面、各行動面で著しい困難を示すとされた児童は推定値で6.5%となっているが、学年別で小学1年生は9.8%である。乳幼児に関しては、その見極めが困難とされるため国の全国的な統計は今のところ行われていないが、実際には一定数の子どもが存在していると考えられ、保育現場における“気になる子”も増加傾向にあることが報告されている。

櫻井¹²⁾によると、“気になる子”とは「具体的には、保育現場での子どもの行動やコミュニケーションなどの面で『言葉が出ない・遅い』『会話がなりたない』『視線が合わない』『特定の遊びや遊具等にこだわる』『集団に入らない』『多動で動き回る』『衝動的行動が多く予測がつかない』『不注意ミスが目立つ』『目を離すと飛び出してしまう』等々のいわゆる自閉症スペクトラムやADHD児、LD(特異的学習困難児)等の特徴をかかえた子どもたち」である。さらには、「年齢に比し極端に『落ち着きがない子』『不安の強い子』『べったりと保育士に甘えて離れようとしない子』『乱暴な子』『偏食やアレルギーがひどい子』『忘れ物等の多い子』『不注意のミスが多い子』等々『障害』児と一般児の境界線上にある、従来から

の広く『グレーゾーン』の児童と捉えられてきた子どもたち」である。櫻井の行った調査¹³によると、全国273園の公立保育所にいる“気になる子”は2744人であり、1園あたり当該児童数は10人強であり、その率は10.3%である。

また自治体が行った、市内の認定こども園、保育所、幼稚園、認可外保育施設計87施設における“気になる子”の調査¹⁴によると、気になる行動をする子の割合は1歳児で10.8%、2歳児15.4%、3歳児15.6%、4歳児13.5%、5歳児16.1%と、高い割合が示されている。そこでは、「保護者の理解・協力が得られない」と回答した施設が53.3%、「対応の仕方がわからない」と回答した施設が25%あり、「発達障がいや発達過程かの見極めが難しく、指導の仕方に困っている」等の意見が出されており、問題の深刻さが窺える。

さらに、子どもの“からだのおかしさ”に関する報告¹⁵によると、保育所の「最近増えている」という実感のワースト10は、「1/アレルギー、2/背中ぐにゃ、3/皮膚がカサカサ、4/保育中じっとしてられない、5/すぐ『疲れた』という、6/嘔まずに飲み込む、7/夜眠れない、8/自閉傾向、9/床にすぐ寝転がる、10/転んで手が出ない、つまずいてよく転ぶ」である。

その中で注目すべきは、「多様化、深刻化の一途を辿る“からだのおかしさ”も、各事象から予想される問題（実体）、あるいは、その問題（実体）と関連するからだの機能というレベルまで遡って議論を進めると、これまでの調査同様、問題が無限に存在するというわけでもない様子も窺える。すなわち、多くの事象は前頭葉機能、自律神経機能、睡眠、覚醒機能といった“神経系”の問題とまとめることができるのである。」と指摘していることである。発達に何らかの問題があり、学習や生活面において困難を抱えている子どもには、神経系の問題が存在している可能性があるということが示唆されている。

ダルクローズは「非リズム的ではない子どもたち」に現れる17項目の困難¹⁶を挙げているが、その原因として、「筋肉が柔らかく神経の強靱さが足りない、筋肉が固い、神経過敏、神経の不調和、空間感覚が不十分なためのバランスの欠如、分析力が過度に介入し、継続的に知性による抵抗を生み出す、集中力不足、分析機能における柔軟性の欠如、筋肉の記憶の欠如、脳の記憶の欠如、意思全般の欠如、全体的にエネルギー過剰、精神の根気不足、自信過剰、自信の欠如、等々¹⁷」と述べており、現代の“気になる子”や“からだのおかしさ”を持っている子どもたちに見られる症状と重なる部分がある。100年以上も前に書かれた論文に今日の問題と共通の認識を捉えることができることは驚きである。

神経系の発達はスキヤモンの発育曲線¹⁸でも知られている通り、出生直後から急激に発育し、4、5歳までには成人の80%程度、6歳で90%にも達すると考えられている。園部¹⁹は「身体は神経系（脳）によって支配・コントロールされている。この時期に神経の発育・発達に適切な刺激（体験）による教育的効果を獲得することは、その後の人生に大きな影響がある」と指摘し、神経系と直接関係のある「運動の調整力（平衡性・協応性・柔軟性）」を養うことが不可欠だとして、運動遊びの保育実践を行っている。すなわち、幼児期に多様な身体の動きを経験することによって、神経系の発達が促され、心身の健やかな発達を支えることができるということが示唆されている。それらのことから、乳幼児の音楽活動にも、同様の視点を取り入れることは有用なのではないだろうか。

3. リズムと動きの発達

佐々木²⁰は、「自発的に内在するリズムやテンポの発現は乳児の段階でも見られ、それが発話やのちの身体運動とも深く関わっていることが推察できる。また成長に伴い、外界からのリズムを読み取り自身の動きを適切に調節していくことも可能になり特に自己の抑制的な調節にその発達をみることができる。神経系機能の発達の著しい乳幼児から児童期にかけては、様々な動きを獲得しさらにそのスキルを高めていく可能性を持っている。動きの発達には、知覚、認知などの機能および環境が相乗的に作用し、そこに時間調整的要素を持つリズムは非常に関わりの深いものとなっている。」「身体を動かしながらのリズム知覚は、平衡機能に関与する前庭器官と聴覚器官の連携を強め神経系機能の発育を促進するとも捉えられる。母親が子どもを抱いて子守歌を歌いながら身体を揺すったり、一緒にリズムカルに弾んだりすることは、赤ちゃんの運動感覚、リズム感覚の発達に影響を与える意味ある行為と言えよう。」と述べており、保護者の声や身体を通して感じ取るリズムが、リズム感の発達を促すだけでなく、子どもの神経機能の発育を促し、子ども自身がリズムに同期するように自己調整を行い、抑制力を発達させていく可能性を示唆している。

また、茂野²¹は「リズムへの同期は、音楽の側面だけではなく対人関係においてもリズム同期が注目されてきており、対人関係の困難さを持つ自閉スペクトラム症などの関連も指摘されている。」「最近の研究では、自閉スペクトラム症者は他の人と動作をうまく同期するのが苦手なことに同時に、自分自身の左右の手を同期させることが困難である」と述べ、「保育において音楽やリズムを保育内容『表現』としてとらえるだけでなく、対人関係の様相をとらえる事柄としてとらえていく必要がある」「単に音楽教育の側面としてリズム同期ができること以上に、対人関係でのリズム同期は、社会生活においては欠かせないものであり、『気になる』子どもたちだけでなく、保育そのものにも有用だと言える」との見解を明らかにしている。

発達に不安を抱えている子どもが、簡単なリズムを模倣することや、音楽や歌に合わせて手を叩くことが困難であることは良く見られる。また、「バ・ナ・ナ」と言いながら「パチ・パチ・パチ」のように、ことばに同期させて手を叩くことも苦手であることが多い。佐々木や茂野が指摘しているように、内的なリズムと外的なリズムの同期が行動を調整し、神経系のバランスを整えて健全な発達を促すと考えられるのであれば、音楽活動を構想する時に子どもの発達を捉える視点も合わせて考えたい。例えば「歌に合わせて手を叩く」や「ゾウになって歩く」等だけではなく、「音楽によって同期する身体の動きの感覚を高める」や「動きをより良く制御できるようにする」等である。

4. 親子触れ合い遊びと感覚器の発達

乳幼児音楽活動では、子どもとの濃密な関わりを生み、保護者の指先や手のひらによる刺激が子どもの反応を引き出す。山口はタッチケアの効果を「皮膚は発生学的には、脳や中枢神経と同じく外胚葉から形成され、その広い範囲で外界からの刺激を知覚する。また、皮膚に分布している感覚受容器からの刺激は、脊髄から間脳を経て、大脳皮質に至り認知される一方で、大脳辺縁系、視床、視床下部、脳下垂体へと刺激が伝わる。これらの部分は、情動

や自律神経系、免疫系、内分泌系に影響を与えることが、精神神経免疫学の発展によって分かってきた。従って、皮膚に接触して刺激を与えることは、心と体の両面に好ましい影響を与えることになるのである²²。」と述べている。また、望ましくない行動をする保育園児に対して保育者が肩や手に触れる遊びを意図的に行った実験において、実験群では望ましくない行動が統計的にも意味のある幅で低減するということがわかった²³。これは衣服の上からでも同じようなタッチケアの効果が得られることを示唆しており、例えば保護者が抱っこをして音楽や歌に合わせて背中をトントンしたり、膝に座らせてお腹や膝等をトントンしたり、腿を撫でたりなどの行動においても同様の効果が期待できる。また、保護者が遊び方を覚えて、自宅でおむつ替えや入浴の際に短時間でも直接肌に触れて行えば、その効果はより高くなるであろう。

また、発達障がい児は姿勢保持が難しい子どもが多く、触覚、前庭覚、固有覚（自己受容感覚）の3つの感覚の統合がうまく機能していないとされている。常石²⁴は「皮膚感覚と自己受容感覚は常に相互に協調し、姿勢保持や運動制御に関与している。」「視覚、聴覚、触覚などの感覚情報は、大脳・小脳へ大量の情報を入力し、その統合処理の出力として、姿勢・運動を制御し、滑らかな動きを可能ならしめる。これらの感覚は、胎児期から乳幼児期にめざましい発達を遂げるが、その発達を規定するものは生来の遺伝的要因のみならず、生後の環境要因の影響も大きい。」という見解を明らかにしている。子どもの感覚器の発達は生後の環境要因の影響も大きいということやタッチケアの観点から考えても、乳幼児期の親子の触れ合い遊びは子どもの心と身体の発達に重要な役割を担っていることがわかる。

5. 0歳・1歳児の親子音楽活動プログラム開発の試み

筆者は、都内児童館2カ所と子育て支援施設2カ所で0歳～3歳児とその保護者を対象とした親子音楽活動（リズムあそび・親子リトミック）の講師を長年にわたり務めている。2歳・3歳児は歩いたり走ったりすることで活動範囲は広く、プログラムの内容にはリトミックの指導項目が多く取り入れられるが、0歳・1歳児は、保護者に抱っこされたり膝の上に座ったり、時には床に寝かされて身体に触れられたり、保護者と密着している状態で行うため、リトミックの指導項目は限られてくる。そのため触れ合い遊びを中心として、リトミックを応用したプログラムを構想した。保護者が覚えやすく、自宅でも再現しやすい童謡や唱歌を活用し、リトミックの活動時にはピアノの即興演奏で行う。次に8つのプログラムについて表にまとめて整理することを試みた。

(表1) 0歳・1歳児の親子音楽活動プログラム

| | 活動名 | 活動内容と使用曲 | ねらい |
|---|--|--|--|
| 1 | はじまるよ ①  | 輪になって座り、子どもを膝に座らせた状態で、歌を歌いながら①のオスティナートリズムで手拍子する。保護者自身が手拍子を行うか、子どもの手を取って行う。または子どもの膝やお腹をタッチする。間奏部分で、保護者が「ツンツン」「チョコチョコキ」などと言いながら指で子どもの身体に触れる。筆者は保護者の指の動きに合わせて即興演奏。 《使用曲》「はじまるよ」 | ・活動の導入 ・リズムの同期 ・触覚 ・オスティナートリズム |
| 2 | パチパチボン ②  | 保護者の膝に子どもを座らせた状態のまま、季節の歌を歌いながら、②のリズムで手拍子2回+膝に1回タッチする。2回目は、子どもの身体の任意の所（ほっぺ・お腹など）をタッチする。 《使用曲》「たなばた」「ゆき」等の季節の歌や「兎と亀」「桃太郎」「はと」等の童謡 | ・リズムの同期 ・拍子感覚 ・触覚 ・保護者の歌唱行動 |
| 3 | ごんべいさん | 保護者は立った状態で子どもを抱っこし、片方の手で子どもの首の後ろを支えながら横に軽くスイングする。もしくは膝を曲げ伸ばして上下に揺する。「せーの」の合図で片足を一步前に出して「ヒョイ」と言いながら子どもを背面に傾ける。または膝を深く曲げて子どもにストンと沈むような感覚を与える。2~3回練習をした後、歌とピアノに合わせて、フレーズの7拍目に倒す、またはストンと沈める。 《使用曲》「ごんべいさんのあかちゃん」「まつぼっくり」「あめふりくまのこ」「おもちゃのマーチ」「きらきら星」など | ・平衡感覚 ・逆さ感覚 ・しがみつく反射的動作 ・フレーズ感覚 |
| 4 | Go&Stop 回転, スイング | 1回目：保護者は子どもを自分と向かい合わせに抱っこして、ピアノに合わせてその場で子どもの背中を軽くポンポン叩きながら膝を屈伸する。ピアノがターナリーリズム（8分の6拍子）のメロディーに変わったら左右に重心を移動させながら横揺れにスイングする。ピアノが「くるくる…」を表すメロディーに変わったら、保護者は子どもを抱いたままゆっくり回転する。「反対」の合図で反対回り。ピアノが止まったら回転もストップ。それを「ちょっとね」の声かけと共に数回行う。《縦揺れと横揺れ、回転、ストップ》をランダムに行う。 2回目：子どもを前向きにして抱っこしたまま任意の所に歩く。「二人組」の合図で、近くの親子と向かい合って、スイングを行う。《歩く、止まる、回転する、二人組で揺れる》をランダムに行う。 《使用曲》即興演奏 | ・緊張と弛緩 ・即時反応 ・回転感覚 ・眼球運動 ・体幹 ・対人同期 ・触覚 |
| 5 | うさぎピョン | 保護者は床に座り足を伸ばして、膝頭に子どもを座らせる。子どもの脇を両手で支えて、膝を屈伸して子どもを上下に揺する。子どもを上を持ち上げて高い高いをしたり、「おとととと」と歌いながら前後左右に子どもを傾けたりする。“子どもが前向き”と“向かい合わせ”の2回行う。 《使用曲》“フレールジャック”の替え歌（譜例1） | ・平衡感覚 ・体幹 ・保護伸展反応 ・高所感覚 |

6. 省察

1番の「はじまるよ」は活動の導入として行う。子どもは、歌いながら一緒に「手を叩く」という保護者の行為や周りの大人が叩いているのを見て、次第に自分の手を叩く行為が表出する。間奏部分では、「ツンツン」や「チョキチョキ」などのオノマトベとピアノの音と、同じタイミングで子どもの身体に触れることによって、子どもは声とピアノと触覚の3つの同期したリズムを得ることができ、内在するリズムの調整と自己抑制スキルの発達が期待できる。

2番の「パチパチポン」は、季節の歌や昔の童謡など、聴いたことがあると思われる歌を使用して、歌いながら拍に合わせて子どもの身体をタッチする。児玉²⁵によると、母親の歌いかけは「乳幼児の情動を安定させ、その後の自己の感情の安定、さらには生命を維持するバランス能力を高めることに繋がっている」と考えられることから、保護者に声を出して歌うことに慣れてもらうねらいもある。子どもは心地よいリズムを繰り返し感じることで、内在するリズムを調整し、保護者の歌いかけによって情動の安定を保つことが期待できる。

3番の「ごんべいさん」は、子どもが背面に倒されることで頭の向きが変わり、平衡機能の発達が期待できる。ほとんどの子どもは声をあげて喜ぶが、危険もあるためお互いの準備のために「ヒョイ」や「さー」などのかけ声をかけて、子どもの表情を確認しながら、必ず首に手を添えて行うよう保護者に伝える。膝を曲げてストンと沈み込む動作は、子どもが反射的に保護者にしがみつく動作を引き出す。フレーズごとにゆっくり間を取って急がずに行う。6ヶ月未満児は、あまり倒しすぎないように加減することや、授乳後や食後は避けることを伝える。逆さ感覚や平衡感覚、しがみつきの反射性など、多様な動きの経験が神経系の発達を促すことが期待できる。

4番の「Go&Stop, 回転, スイング」は、筋肉の緊張と弛緩を経験するリトミックの即時反応である。ピアノが止まると身体は緊張し、再びピアノが始まると弛緩する。身体全体の制御を行うため、神経組織や感覚の訓練となる。子どもも保護者も耳を澄ませていて、音に集中している時間である。ゆっくり回転したり急に止まったりする時は、あちこちから子どもの笑い声が聞えてくるが、この時に子どもは回転感覚を経験しながら眼球運動も行っている。小学校入学以降の学習困難児に、目の使い方や視覚情報処理の問題が影響していることが多いと考えられていることから、眼球運動を促すねらいで取り入れている。さらに、二人組で向かい合って揺れる活動は対人同期である。音楽リズムの対人同期が乳児の向社会的行動を増加させるという報告²⁶があることから、向社会性のめばえが期待できる。

5番の「うさぎピョン」は、前後左右への頭の傾きによる平衡機能と、姿勢が不安定になって姿勢反射が起こるため、転んだときに手が出る保護伸展反応を高めることが期待できる。また腹筋や背筋を使うので体幹が鍛えられ、「高い高い」をすることにより高所感覚を経験することができる。こどもの脇を両手でしっかりと支えること、勢いをつけて持ち上げないこと、左右前後に傾ける時は、子どもの身体だけを傾けるのではなく、頭を傾けるように倒すことなどの注意点を伝えて行う。子どもを前向きだけでなく、向かい合わせでアイコンタクトを取りながら行うことで愛着形成を促すことが期待できる。

6番の「足トントン」は、拍に合わせて足をトントンと合わせたり、「1・2・1・2…」と歌いながら膝の曲げ伸ばしをしたりすることで、身体感覚とリズムの同期を促す。2番では両足をブラブラ揺さぶり、3番では足から上に向かって指を這わせて首をくすぐる。くすぐり遊びはコミュニケーション機能を持ち、笑いを誘発することで身体の免疫機能が高まることも期待できる。

7番の「手拍子何回？」は、筆者の回数の指示「2」「4」…を聴いて、保護者が手拍子の回数を調節してから子どもの身体にタッチする即時反応活動である。筆者は即興演奏で保護者の動きを支える。保護者の思考が「子ども」から「自分自身」にシフトし、子どもにタッチする所を次々に考えて即座に実行するなど、保護者自身が主体的に楽しめる活動となっている。まず即興演奏で練習してから、続いて歌を歌いながら行う。子どもは、保護者が楽しんでいる様子を肌感覚で感じ取り、歌とリズムと身体へのタッチを楽しみながら内在するリズムを調整していくことが期待できる。

8番の「なでなでギュギュギュ」は保護者が手のひらで子どもの肌を撫でるタッチケアである。人は撫でられると脳内には幸せホルモンと言われるオキシトシンが分泌され、心の安定を図るセロトニン神経の活動が活性化されると言われている。山口²⁷は「触覚は脳が発達する過程で非常に重要な意味を持つため、脳の様々な部位の成長がほぼ完成する、特に新生時期から3歳までに、なるべく心地よい触刺激を与えることで、子どもの脳の機能の統合を促すことが重要である」と述べていることから、乳幼児期にその効果が高いことがわかる。また、足をリズムカルにギュギュギュと握ることで、足裏にある、体幹や平衡感覚、柔軟性などに関わる感覚器を刺激するため、立位バランス能力を促すことが期待できる。いずれも歌やピアノの音が保護者の行動を支えており、子どもは心地良い皮膚感覚を得ながら歌に親しむことができる。

7. まとめ

リトミックを応用した0歳・1歳児の音楽活動についてプログラムの開発を試み、省察を行ったが、これらの音楽活動は、保護者のリズム反応や触れ合い遊びを通して子どもの音楽的な発達や愛着形成を促すだけでなく、神経機能の発育や抑制力の発達にアプローチすることから、子どもの心身の不調を未然に防いで、健全な成長と発達の一助となることが期待できることがわかった。プログラムを構想する際は、音楽と動きだけでなく子どもの発達を支える視点を捉えながら、指導者はそのねらいを明確に意識して行うことが大切である。また、保護者にそのポイントを伝えることも、音楽活動を効果的に行うために大切なことであると考える。リトミックの指導項目は多岐にわたり、子どもは発達段階によって指導内容も異なる。神経系の発達が著しい乳幼児に対するプログラムの開発は今後も重要であると考えられる。リトミックに対する保護者の期待も高い傾向にあるため、さらなるプログラムの開発を試みていきたいと思う。

¹ 中村礼香・丸田愛子(2015)「鹿児島県における音楽を通じた子育て支援からみえる課題」

² 塩原麻里(2008)「ジャック＝ダルクローズ音楽教育論の心理学的再考—脳科学との関連

から一」

- 3 エミール・ジャック＝ダルクローズ (2003) 「リズムと音楽と教育」板野平監修 山本昌男訳 全音楽譜出版社 (p.ix)
- 4 「ダルクローズ・アイデンティティー ジャック＝ダルクローズリトミックの理論と実践」(2016) 日本ジャック＝ダルクローズ協会免許委員会
- 5 内受容感覚 (interoception) とは、内臓、自律神経系、内分泌系、免疫系など身体内部の信号に関する脳内処理と、その結果生じる感覚を意味する。内受容感覚は感情の認識や意思決定に重要な役割を果たしており、心身の健康にも深く関わっていると考えられている (大平2018)。外受容感覚は、ヒトでは五感に当たり、視覚、聴覚、嗅覚、味覚、触覚からなる。
- 6 エミール・ジャック＝ダルクローズ (2003) 前掲書 (p.viii)
- 7 櫻井慶一 (2015) 「保育所での『気になる子』の現状と『子ども・子育て支援制度』の課題—近年における障害児政策の動向と関連して—」
- 8 野井真吾他 (2016) 「子どもの“からだのおかしさ”に関する保育・教育現場の実感：『子どものからだの調査2015』の結果を基に」
- 9 米国の作業療法士ユアーズが提唱した「子どもの神経学的プロセスに応じて、感覚刺激を与え、適応反応を引き出す」療法
(https://theprompt.jp/autism/sensory_integration/2021.12.1最終アクセス)
- 10 文部科学省「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方向性—第4節子どもの育ちの現状と背景」文部科学省HP (2021.1.29最終アクセス)
- 11 文部科学省「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」(2012年実施) 文部科学省HP (2021.11.29最終アクセス)
- 12 櫻井慶一 (2015) 前掲論文
- 13 櫻井慶一 (2015) 前掲論文
- 14 弘前市 健康福祉部 (2015) 「『気になる子』アンケート調査 結果報告書」
- 15 野井真吾他 (2016) 前掲論文
- 16 エミール・ジャック＝ダルクローズ (2003) 前掲書p.239
「手足のある部分 (例えば腕) でリズムを表現するのは容易だが、他の部分を伴うと困難 (たとえば拍子に合わせた歩行とかダンスで)」「声でリズムを表現するのは容易だが、身体で表現するのは困難あるいはその逆」「身体組織のどの部分でも、単独ならリズムを表現するのは容易だが、いくつかの体組織が組み合わせられ (腕と足、腕と声、声と足など) と困難」など17項目。
- 17 エミール・ジャック＝ダルクローズ (2003) 前掲書pp.239-240
- 18 スキャモン (Scammon,R.E.) の見いだした身体各部の発達の型。淋巴型、神経型、一般型、生殖器の4型をあげ、発達の速度は個々の器官によって異なることを示した。(教育心理学辞典1995 教育出版株式会社)
- 19 園部浅子 (2010) 「運動あそびから広がる保育実践」
- 20 佐々木玲子 (2012) 「子どものリズムと動きの発達」

- ²¹ 茂野仁美（2019）「乳幼児保育におけるリズムへの同期の発達過程に関する文献研究」
- ²² 山口創（2004）「子どもの『脳』は肌にある」光文社新書 p.63
- ²³ 山口創（2004）同上書p.67
- ²⁴ 常石秀市（2008）「感覚器の成長・発達」
- ²⁵ 児玉珠美（2018）「乳幼児期における歌いかけの意義－デンマークのベビー賛美歌－」
- ²⁶ Cirelli LK他（2014）「対人同期性は乳児の社会的行動を増加させる」
- ²⁷ 山口創（2004）同上書pp.61-62

参考文献

- 大平英樹（2018）「内受容感覚の予測的符号化—福島論文へのコメント—」

2021年度課題研究題目一覧

| 学生氏名 | 論文題目 |
|--------|--|
| 赤沼 紗英 | 男性の家事・育児参加の実態と課題 —夫婦で共に子育てを進めていくためには— |
| 浅見 真羽 | 乳幼児をもつ母子世帯の貧困課題と必要な支援について |
| 阿部 ちひろ | 子どもが描く絵の分析 —子ども理解と幼児の絵画意欲を高める絵画指導を目指して— |
| 荒木 満喜 | 保育現場における作業療法の活用 —発達障害児への支援の観点から— |
| 石田 依緒里 | 読み聞かせと記憶 |
| 石塚 史祥 | 子どもの生活について —保育における「食」から考える— |
| 泉 果菜絵 | 絵本の魅力 —絵本が子どもに与える影響について— |
| 入江 美帆 | 発達障害児支援について —保護者と保育者の視点から— |
| 加瀬 愛佳 | 読み聞かせにおける問いかけについての検討 |
| 河端 愛乃 | 子どもの食についての嗜好 —保育者としての対応を考える— |
| 菊池 桃子 | 東京ディズニーリゾートがなぜ人々に好まれるのか ～東京ディズニーリゾートの音楽の観点から～ |
| 菊地 夢 | 死をテーマに扱った絵本の意義 —『わすれられないおくりもの』の作品分析を通して— |
| 黒木 はるか | 里親支援専門相談員がより良い支援を行うために ～里親のニーズと自治体の取り組みから～ |
| 國分 咲良 | シングルマザーの現状と将来展望について —諸外国との比較から— |
| 後藤 未羽 | 共生社会の実現に向けて —インクルーシブ教育の視点から— |
| 小中 萌 | 年代別にみる色彩嗜好と色彩イメージの比較 |
| 小林 未乃 | 障害児保育における加配保育制度の概要と実情 |
| 櫻井 里緒 | きょうだい関係と性格の関わり |
| 佐藤 那奈 | 血液型と性格の関連性について |
| 信太 かな子 | 子どもの食生活の現状と在り方 —乳幼児期の食習慣から考える— |
| 四戸岸 良彰 | 幼い頃に宗教教育・保育を行う利点について —大田区の私立保育所に視点を当てて— |
| 志村 有咲 | 自学とは何か —小学校低学年の「自学」の取り組みから探る— |
| 杉田 稚菜 | J-popの歌詞分析から考える言葉が与える曲のイメージの傾向について —恋愛ソングと失恋ソングの歌詞の比較から考える— |
| 鈴木 直華 | 子どもの発達と音楽 —胎教と乳幼児期の音楽環境— |

- 鈴木 茉有 化粧に対する意識と心理的効果
- 高橋 歩実 子どもの食行動について ―食生活の変化から考える―
- 高橋 滯 子どもが惹かれる音楽
―子ども向け音楽番組「おかあさんといっしょ」から考える―
- 竹明 里菜 障害児の教育機会の現状とこれからの未来
～インクルーシブ教育の考え方に着目して～
- 田村 彩莉 絵本が子どもに与える影響
- 田村 葉 子どもの食生活 ―食の現状から考える―
- 千田 さくら 幼稚園と保育園の保育室環境について
- 中澤 涼香 障害児に求められる関わり
- 長野 ひなた 子どもの自己肯定感を高めることの重要性 ―親子の関わり方について―
- 中本 美奈 4歳児の子どもの笑いについての研究
～保育園での創作絵本の読み聞かせ調査を手がかりに～
- 野口 風沙 食の影響について ―給食から考える―
- 林 愛菜 読者をトリコにする漫画の魅力
―週刊少年ジャンプの漫画を例に読み解く―
- 原山 夏陽人 小学生の異性間交遊 ～小学校教育における保健のありかた～
- 福壽 ほのか メディアにおける暴力描写と子どもの善悪の判断
～『それいけ！アンパンマン』を手がかりに～
- 福永 理名 動物を飼育することの影響 ―対人関係との関連から―
- 増子 萌々香 日本の保育者の歴史 ―保育者と子どもとの関わり方に焦点をあてて―
- 松田 杏華 非行少年の原因としての家庭環境 ―再犯防止のための取り組み―
- 満吉 洸 玩具の可能性とその魅力 ―ポケモンカードゲームを事例として―
- 三宅 明有実 望ましい睡眠の取り方 ―疲労感やストレスを感じにくくなる最高の睡眠―
- 安澤 美希 障害の認知度・接触経験及び障害についての伝え方
- 横山 琴音 環境に基づいた保育現場で生かすことのできる「気になる子ども」の援助に
ついて ―保育者の対応から考える―
- 吉田 さくら 人が思う色へのイメージと色が人の感情へ与える影響
- 渡邊 美羽 水が苦手な子どもでも遊べる水遊び
スイミングインストラクターの実践から
- 阿部 恵吾 注意欠如多動性障害児への支援
―専門機関ホームページと専門書からの検討―
- 綾戸 陽世李 絵本の魅力 ―保育現場における絵本の在り方―
- 石川 剛 ウルトラシリーズの魅力について
―円谷プロダクションの歴史から考える―
- 伊藤 野乃花 一人っ子及びきょうだいにおける性格特性の印象について
―出生順位に着目して―

| | |
|--------|---|
| 宇賀神 瑞季 | 日本の教師の職務の無限定性 |
| 生沼 美志乃 | 子どもの食について —こ食から考える— |
| 大竹 爽加 | SNS は子どもにとって本当に悪影響しかないのか —SNS を通じて見えたこと— |
| 大谷 優奈 | 幼稚園や保育園における行事の意義と重要性 —行事の変化と歴史から考える— |
| 片平 沙紀 | 家庭における幼少期の食生活が現在の食生活に与える影響 |
| 加藤 夏実 | インクルーシブ保育・教育の現状と課題 —保育所における医療的ケア児の援助— |
| 近藤 美里 | 保育の場におけるままごと遊び —ままごと道具・ままごと環境に着目して— |
| 佐藤 理乃 | 『だんご3兄弟』が人気を集めた理由 —5つの視点からの分析— |
| 澤田 歩未 | 子どもと絵本（絵本は子どもにどのような影響を与えるのか） |
| 椎貝 麻奈 | 気になる子どもの療育方法 |
| 四野宮 結奈 | コロナ禍における非行とその原因 ～非行少年の薬物犯罪の観点から～ |
| 清水 美玖 | ICTを活用した保育者業務の効率化と幼児教育の充実について |
| 杉山 ありさ | 2.5次元作品が人気の理由とは —舞台『刀剣乱舞』を例として— |
| 鈴木 彩 | 精神障がいのある保護者への保育者による支援 —横山（2019）と岸本・永野（2016）からの検討— |
| 須永 遥夏 | 現代の校則問題への教育行政の対応についての研究 —都道府県・政令指定都市教育委員会の施策に注目して— |
| 関水 優香 | 多様化する家庭と子育ての課題 —多様化する家族の形と小学校教育の在り方について— |
| 高野 まひろ | 日本の教育の情報化の推進について —ICT教育の課題— |
| 高橋 葵 | ゆとり教育の成果及び影響について ～ PISAをもとに、フィンランドと比較～ |
| 太宰 菜々 | 児童虐待に対する捉え方への影響 —情報量の違いによる視点から— |
| 田中 葵 | 小一プロブレムの現状とその課題 |
| 田原 空 | 誰もが知っている『かえるの合唱』 —教育的観点を踏まえた分析と考察— |
| 鶴屋 綾乃 | 学校教育における理想的な校則について —日本における歴史的な展開、現状と諸外国の比較から— |
| 富永 あやの | 日本の多文化社会における保育・教育の課題 —諸外国との比較から— |
| 仲丸 詩乃 | 新型コロナウイルスの影響による大学生の心理的不安 |
| 中丸 堇 | 体罰を支える理論 —体罰の歴史と現状— |
| 中村 真矢 | 子どもの造形表現活動を広げる保育 —レッジョ・エミリアの保育実践から学ぶ— |
| 庭野 満理奈 | YouTubeを見る子どもたち |

- 野島 遥夏 食事の嗜好や食生活について —子どもの頃と成長後に関係性はあるのか—
乗次 桃果 保育現場における「気になる子ども」のための援助方法
—発達障害の当事者研究—
- 原田 えみな 乳幼児期における英語教育の効果的な方法について考える
—総合言語教育プログラム「ラボ」を手掛かりに—
- 平川 歩実 リトミックの保育への活用方法 —保育に相応しいリトミックについて—
平田 優菜 発達にあった絵本の特徴
福士 未久 保育士・教師のバーンアウト（燃え尽き症候群）は何故起こるのか
—バーンアウト低減に向けた取り組みの検討—
- 松葉 夏帆 オープンスペースを一部取り入れた学校
—従来の学校とオープンスクールの構想を踏まえて—
- 三浦 優美 生の音楽の良さとはなにか —生の音楽と再生音楽の違いからみる—
三上 ひかる 「ウマ娘 プリティーダービー」から見るゲーム障害
—ゲーム障害から子どもを守るために—
- 水谷 麻梨奈 子どもの絵本の思考 —色彩の影響に焦点を当てて—
武藤 朱里 子どもの主体的な遊びと安全の保障
村上 華 統合保育の在り方 障害児・健常児双方への影響、保育者の援助について考
える
- 森 ゆめの 就学前における手話歌の活用について
—保育・教育者を目指す学生の手話歌の認知度からの検討—
- 谷田川 京香 児童虐待における現代の保育者の役割について
～行政による取り組みと保育現場の対応に目を向けて～
- 山名 紅李 知的障害者の就労 ～特別支援学校や支援機関とのつながり～
結城 萌 ミュージカル映画における音楽の魅力
—異なるジャンルのミュージカル映画より—
- 米田 聖那 リピートされるテーマパークについて
～サンリオピューロランドを中心に～
- 新井 あみ 手づくり楽器の魅力と問題点
新井 涼音 コロナ禍の放課後等デイサービスの運営と支援の工夫
家富 由芽 保育者がピアノを弾く必要はあるのか
—音楽の領域に関して保育者に求められるもの—
- 池田 亜美 ICTを活用する教育について —コロナ禍にみる学習観の転換の可能性—
池田 遥香 生き物や動物飼育の教育的効果と保育者の意図
—「生」と「死」に対する指導に着目して—
- 石井 彩未 ライブにおけるコンセプトと世界観演出の関連性
—『NEVERLAND』、『EPCOTIA』、『WORLDISTA』から—

- 石川 果歩 旭川女子中学生凍死事件の被害による関係機関の対応と問題点, 教育現場の実態についての一考察
- 石渡 望叶 非行少年の贖罪教育と再犯防止
- 卜部 莉沙 リズム遊びがもたらす幼児への影響 ～ボディパーカッションを中心に～
- 蛭名 恩美 矯正教育の現状とその課題 —障害のある非行少年と第三種少年院—
- 大野 莉奈 発達障害のあるまたはその疑いのある幼児の保護者支援
—保育所（アンダンテ, 2014）と幼稚園（トマコ, 2013）からの検討—
- 岡崎 児奈 集団競技におけるチームの意識を高め合う言葉の特徴
—公立高等学校部活動のチアダンスの練習より—
- 小野寺 梓 保幼小連携・接続の重要性 —幼児教育・小学校教育の違いから—
- 神谷 葵 流行歌の変遷と私たちの生活の関係について
- 齊藤 郁花 若者を魅了するネットミュージックの影響について
～YOASOBI, ヨルシカ, ずっと真夜中でいいのに。の3組を中心に～
- 阪本 佳那 童謡の歴史的变化と特徴について
—「こどものうた200」に収録される童謡の分析を通して—
- 佐藤 日陽里 子どもにおける流行歌に関する一考察 —音楽的分析を通して—
- 佐藤 伶美 T大学保育学生が幼児期に受けたプライベートゾーン教育と実習時の体験に関するアンケート調査
- 澤田 奈優 医療的なケアが必要な子どもを抱える母親の負担感改善のための支援について
—加藤（2017）の調査に焦点をあてて—
- 鈴木 愛実 「カンガルー・エプロン」を用いた親子間のスキンシップ
- 田沢 瑠菜 時代を超えて歌い継がれる子どもの歌の特徴とは
—わらべうた・唱歌・童謡の歴史から—
- 千葉 心 幼児とリトミック —幼児教育でリトミックを行う目的とは何か—
- 津田 ことり アンパンマンが愛され続ける理由
～大学生と保育園の保護者への調査をもとに～
- 寅岡 菜央 小学校の普通学級における発達障害児への支援と配慮
- 中村 優菜 子どもがメディアを使うことによる課題について
～子どものスマートフォン・ゲーム利用から～
- 七浦 杏海 きょうだいの出生順位と性格 —アニメのキャラクターを通して—
- 野村 駿 子どもの身体活動・運動能力低下による身体への影響
—平成20年度と令和元年度の『全国体力・運動能力, 運動習慣等調査』結果より—
- 濱田 知優 アニメーションが子どもに与える影響
～『クレヨンしんちゃん』のアニメーション・映画より～
- 林 夏妃 子どもが興味を持つ玩具 —玩具遊びの発展と保育者の関わり方の関係—
- 原田 怜奈 男女平等社会は実現されているのか —大学生の意識調査から—

- 東 奏良 トムとジェリーが愛される理由
—非言語コミュニケーションの視点から見る—
- 細貝 梨沙 発達障害のある未就学児の通園施設利用について
—東京都K区における児童発達支援センターと児童発達支援事業からの検討—
- 本田 麻結 多胎妊娠・育児の負担と支援
—行政を中心とする支援を活用した多胎育児を目指して—
- 松井 帆乃香 病棟保育士の役割と今後の発展に向けて
- 村上 真利亜 0・1・2歳児の発達と玩具の特徴 —「玩具リスト」の作成—
- 森嶋 楓 保育系大学4年生に対するプライベートゾーン教育に関する研究
—アンケート調査結果からの検討—
- 矢口 実樹 妊産婦のメンタルヘルスケアにおける保育士の役割
- 矢後 萌華 発達障害のある子どもたちへの支援策
—一般公開されている応用行動分析学の説明動画からの検討—
- 矢嶋 桃 生殖補助医療における問題 —出自を知る権利に着目して—
- 矢作 陽 医療的ケアを必要とする障害のある子どもへの支援
—民間障害児保育園と公立医療型児童発達支援センターからの検討—
- 矢作 萌香 倉橋惣三の誘導保育論を元に遊びの意義を考える
—幼稚園での遊びに着目して—
- 八巻 陸 ディック・ブルーナ作品の魅力
—『うさこちゃんシリーズ』が読み継がれる理由—
- 山野 結花 ディズニーが人を虜にする理由
—東京ディズニーリゾートのマーケティングから学ぶ人気の秘密—
- 山本 羽衣 ダウン症児を持つ保護者への支援について —保護者の不安を中心に—
- 米田 彩乃 小学校外国語教育を考える —Small Talkを用いた指導法について—
- 頼本 佳音 好奇心承認型絵本が子どもに与える影響
『DON'T PUSH THE BUTTON』『ぜったいにおしちゃダメ?』から考える
子どもへのアプローチ
- 分須 めぐみ 学校教育と家庭学習の相互補完性 —宿題の意義—

「東京成徳大学 子ども学部紀要」執筆要綱

1. 「東京成徳大学 子ども学部紀要」を執筆する際には、「東京成徳大学子ども学部研究紀要規程」に従って執筆・提出すること。
2. 投稿論文は、400字詰め原稿用紙50枚程度のワープロ原稿とし、書式は次の通りとする。外国語原稿の使用言語は、原則英語のみとする。
【日本語】 A4用紙を縦置きにして、1ページ32字×25行の横書き
【英語】 A4用紙を縦置きにして、1ページ64字(半角)×25行の横書き
3. 原稿は、Microsoft Word A4判をメールに添付して、提出すること。その際、図表の位置に指定がある場合は挿入位置がわかるように明示すること。提出された原稿は原則として返却しない。
4. 図表、写真、注、参考文献一覧は、原稿枚数の中に含めること。
5. 図表は、図、表ごとに別紙に作成し、通し番号（図1、図2／表1、表2）、表題（キャプション）等を付した上で、まとめて本文原稿に添付する。また、原稿中に図表の入る位置と縮尺率を必ず指定する。
6. 写真は通し番号、表題（キャプション）等を付した上で、まとめて本文原稿に添付する。また原稿中に写真の入る位置と縮尺率を必ず指定する。但しカラー写真は原則として受け付けない。
7. 注は文字の右肩に小文字で注番号を付し、文末にまとめて示すこと（割注・脚注等にしない）。
8. 引用・参考文献は該当箇所に番号を示す、または著者名（発表年）を明記してアルファベット順に文献目録を文末にまとめること。雑誌の場合には、著者・発表年・「表題」・『雑誌名』・巻・号・頁を、単行本の場合には、著者・刊行年・書名・発行所・頁の順にしること。
《例》
和雑誌：山形和美 1977 「作家・詩人としてのC.S.ルイス」『英語青年』195, 97頁
洋雑誌：Dunn, J. & Hughes, C. 1998 “Young children’s understanding of emotions within close relationships”, *Cognition and Emotion*, 12, pp.171-190.
単行本（和書）：湯川嘉津美 2001 『日本幼稚園成立史の研究』風間書房 46-113頁
単行本（洋書）：Lazarus, R. S. 1991 “Emotion and Adaptation”. New York, Oxford University Press
9. 英字・数字は半角を使用すること。
10. 共著の場合は、主著者としての承諾書を添えること。
11. 完成原稿を提出すること。
12. 著者校正は、原則として初校のみとする。

執筆者紹介 *論文掲載順

| | | | | | |
|--------|----------|-------|---------|-------|----------|
| 益田 早苗 | 東京成徳大学 | 子ども学部 | 子ども学科 | 教授 | 母子保健 |
| 長野 麻子 | 東京成徳大学 | 子ども学部 | 子ども学科 | 教授 | 音楽学 |
| 青山 真弓 | 東京成徳大学 | 子ども学部 | 子ども学科 | 非常勤講師 | 声楽 |
| 上野 彩子 | 東京成徳大学 | 子ども学部 | 子ども学科 | 非常勤講師 | 音楽教育学 |
| 榎本 太麻子 | 東京成徳大学 | 子ども学部 | 子ども学科 | 非常勤講師 | 声楽 |
| 高橋 淳子 | 東京成徳大学 | 子ども学部 | 子ども学科 | 非常勤講師 | ピアノ |
| 味府 美香 | 東京成徳大学 | 子ども学部 | 子ども学科 | 准教授 | 音楽教育 |
| 市原 俊明 | 東京成徳大学 | 子ども学部 | 子ども学科 | 非常勤講師 | 作曲 |
| 高橋 いつき | 東京成徳大学 | 子ども学部 | 子ども学科 | 非常勤講師 | ピアノ |
| 竹花 千景 | 東京成徳大学 | 子ども学部 | 子ども学科 | 非常勤講師 | ピアノ |
| 増田 有紀 | 東京成徳大学 | 子ども学部 | 子ども学科 | 准教授 | 算数・数学教育学 |
| 木村 祐子 | 東京成徳大学 | 子ども学部 | 子ども学科 | 准教授 | 教育社会学 |
| 近藤 清華 | 東京成徳大学 | 子ども学部 | 子ども学科 | 准教授 | 家庭科教育学 |
| 朝比奈 朋子 | 東京成徳大学 | 子ども学部 | 子ども学科 | 准教授 | 社会福祉学 |
| 杉野 緑 | 岐阜県立看護大学 | 看護学部 | 看護学科 | 特任教授 | |
| 板倉 達哉 | 東京成徳大学 | 子ども学部 | 子ども学科 | 非常勤講師 | 障害児保育 |
| 小山 朝子 | 和洋女子大学 | 人文学部 | こども発達学科 | 乳児保育 | |
| 鈴木 香代子 | 東京成徳大学 | 子ども学部 | 子ども学科 | 非常勤講師 | 音楽教育学 |

東京成徳大学 子ども学部紀要 第12号

発行日 2022年3月12日

編集 紀要編集委員会 委員長 土屋佳雅里

発行者 東京成徳大学子ども学部
〒114-0033 東京都北区十条台1-7-13
電話 03-3908-4530 (代表)

印刷・製本 株式会社 外為印刷

