

東京成徳大学

2 0 2 3

ISSN 2186-8700

# 子ども学部紀要

第13号

令和5年3月

# 東京成徳大学 子ども学部紀要 第13号

## 目 次

### 論文

1. 新生児養子縁組における実母に対する面接調査を手掛かりとした  
産科施設の対応と支援の現状  
..... 益田 早苗 ..... 1
2. 人間関係に関わる発達—特別な支援を必要とする人との幼少期の接触と  
自他への肯定感の関連—  
..... 富山 尚子 .....17
3. 島嶼における歴史資料と観光の課題を探究する学び  
—東京都立新島高等学校における出前授業を事例に—  
.....寺本 潔・山崎 久登 .....29
4. 世界各地の度量衡制度の歴史的概観  
—算数・数学科における測定に関する教材研究の実施に向けて—  
.....増田 有紀 .....39
5. 家庭科における布を用いた製作の内容と課題  
—小学校家庭科教科書における記載から—  
.....近藤 清華 .....47
6. 家賃滞納世帯の生活困窮—生活困窮者自立相談支援事業相談者の事例から—  
.....朝比奈 朋子・杉野 緑 .....57
7. 幼児が遊びの中で数理的な法則性に気付くことについて  
.....細田 成子 .....73
8. 子どもの心身の発達を支援するリトミック  
—2歳児対象の親子リトミック活動—  
.....鈴木 香代子 .....85

### 講義録

9. 2021年度 東京成徳大学子ども学部公開講座 講義録  
何気ない日常から生まれる絵本と紙芝居  
.....長野 ヒデ子・長野 麻子 .....95

---

2022年度課題研究題目一覧 ..... 111

---

「東京成徳大学 子ども学部紀要」13号（2022年度）執筆要綱 ..... 117

---

# Bulletin of the Faculty of Children's Studies Tokyo Seitoku University Vol.13

## Contents

### Articles

1. The Response and Support of Maternity Facilities Based on Interviews  
with Biological Mothers in Newborn Adoptions  
..... Sanae Masuda..... 1
2. The Development of Human Relationships: The Relation between Experiences in  
Childhood with the Child who Needs Special Support and Self- and Other-Affirmation  
.....Naoko Tomiyama.....17
3. Learning to Research the Historical and Tourism Challenges in the Islands:  
in the Example Visiting Class at Tokyo Metropolitan Nijima High School  
..... Kiyoshi Teramoto, Hisato Yamazaki.....29
4. An overview of the historical development of measurement systems around the world :  
Towards conducting teaching materials research on measurement in mathematics  
education  
.....Yuki Masuda.....39
5. Contents and Problems of the Sewing with the Cloth in Home Economics  
..... Sayaka Kondo.....47
6. The Poverty of Rent Delinquent Households:  
Case Reports of Users of the Consultation and Support System for the Needy  
..... Tomoko Asahina, Midori Sugino.....57
7. Young Children's Awareness of Mathematical Laws in Play  
..... Shigeko Saida.....73
8. Eurhythmics to Support for Children's Mind and Body Development  
—Parent-Child Eurhythmics Activities for 2-year-olds—  
..... Kayoko Suzuki.....85

### Proceedings

9. Proceedings of the 2021 Open Lecture at the Faculty of Children's Studies,  
Tokyo Seitoku University Picturebooks and *Kamishibai* Born Out of Casual Daily Life  
..... Hideko Nagano, Asako Nagano.....95

---

The Titles of Graduation Theses ..... 111

---

The Guideline for Writing Articles for Bulletin of the Faculty of Children's Studies Vol. 13 ... 117

---

# 新生児養子縁組における実母に対する面接調査を手掛かりとした産科施設の対応と支援の現状

益田 早苗

## <緒言>

予期せぬ妊娠をした実母（本稿では養子となる新生児を出産した母親を実母と呼ぶ）は、人工妊娠中絶が可能な妊娠22週<sup>注1</sup>を超えた場合は出産せざるを得ない状況となる。産んでも育てられない状況にある実母たちにとって、産まざるを得ない妊娠の結果は、時として子供の遺棄、嬰兒殺し、児童虐待へと繋がっていく危険性が高まる。

このような背景の中で、近年は特別養子縁組である新生児養子縁組（以下、新生児特別養子縁組は新生児養子縁組とする）への関心が高まってきている。新生児養子縁組とは、元々は「愛知方式」<sup>注2</sup>と呼ばれる新生児期からの特別養子縁組を前提とした里親委託の事である。（矢満田、萬屋2015）矢満田は1980年代よりこの新生児養子縁組の方式を考案し推進してきており、今では新生児養子縁組という名称で知られている。

また、熊本の慈恵病院の「このとりのゆりかご（赤ちゃんポスト）」<sup>注3</sup>は産んでも育てられない実母とその子どもの命を救うシステムを2007年から開設している。開設当初は全国から年間約1000件の相談が寄せられたという。当時日本国内には、予期せぬ妊娠の相談を受ける機関がほとんどなく、相談が殺到したものを思われる。（熊本県立大学2013,2009）その後、同様のシステムは、北海道の市民団体「こどもSOSほっかいどう」が「ベビーボックス」を2022年5月に開設している。東京都でも2024年開設を目指して江東区の医療機関が準備を進めているという状況である。

一方、養親希望者の多くは不妊治療を受けても子供が得られなかった夫婦であり、養子を希望した時点で新生児養子縁組を希望することが多い。新生児養子縁組は、実母にとっては出産後の養育が必要ではない事、養親にとっては子どもの養育者が最初から自分たちであり親子関係がスムーズに築きやすいことが利点であり、近年の特別養子縁組は新生児養子縁組の希望が多数となっている。もちろん、実親が育てられない養子となる子供にとっても、新生児養子縁組は出生直後から養親という養育者との親子関係は非常に安定性がある。新生児養子縁組をしない場合は、まずは乳児院に措置されることになり、家庭養護という子供にとって最も適切な養育環境を失うことになる。また、養子縁組を目的としない里親委託の場合、家庭養護は受けられるが永続的ではないので養育者が変わるという欠点がある。このことから考えても、乳児期からの養育者との安定した関係性や愛着形成、基本的信頼の形成には新生児養子縁組が最も理想的と考えられる。

このように、新生児養子縁組は近年において非常にその有用性が認められてきたと考えら

れるが、実母を対象とした研究報告は非常に少ない。実母への調査は養子縁組あつせん機関（以下本稿では**養子縁組支援機関**<sup>注4</sup>とする）の関係者ではない外部の研究者にとっては、その秘匿性の高さからなかなか対象者にアプローチすることは困難である。しかしながら、養子となる新生児を出産する実母は妊娠期から産褥期まで産科施設との関係が密接であるにも関わらず、産科領域における研究はさらに少ないという現状である。

一方で、少数の産科施設は以前から養子縁組支援機関としての活動を行っている。2022年4月1日の段階で自治体から許可が下りている民間団体は23か所あり、そのうち産科施設は7か所であり、全体の約3分の1と増えてきている（厚労省2022）。約10年前の2011年の養子縁組支援機関は15か所であり、産科施設はわずか1か所のみだった。当時（厚労省2012）と比較すると産科施設は急激に増加している。このように、近年では産科施設が養子縁組における実母と子供を希望する養親への対応を進めてきており、「あんしん母と子の産婦人科連絡協議会」<sup>注5</sup>（以後、**あん産協**とする）の設立により養子縁組支援の関係者においても産科施設の役割に期待するようになってきている。あん産協では実母・養親への支援内容及び方法は統一されているが、その実母支援も含めて産科領域での実母支援の実際的な支援内容については、先行研究も少なく、十分検討されているとは言い難い。

白井（2016）は民間養子縁組機関に記入してもらう方式で、機関が対応した妊娠相談69ケースの背景、支援の内容を分析しており、相談の帰結、相談者（実母）概況を報告している。他の実母に関する文献はサイニー検索ではほとんどヒットしなかった。このように、実母の支援に関する研究報告は少ない状況であり、研究者が直接複数の実母に対して行う面接調査研究ではほぼみあたらなかった。

本研究は、この新生児養子縁組における実母への支援に焦点を当て、中でも妊娠から出産期、早期産褥期に実母と関わる産科施設の対応や支援の状況を面接調査から明らかにし、実母に必要な支援を検討することを目的として取り組んだ。

## I 新生児養子縁組における実母支援の流れ

### 1) 養子縁組支援機関の実母支援

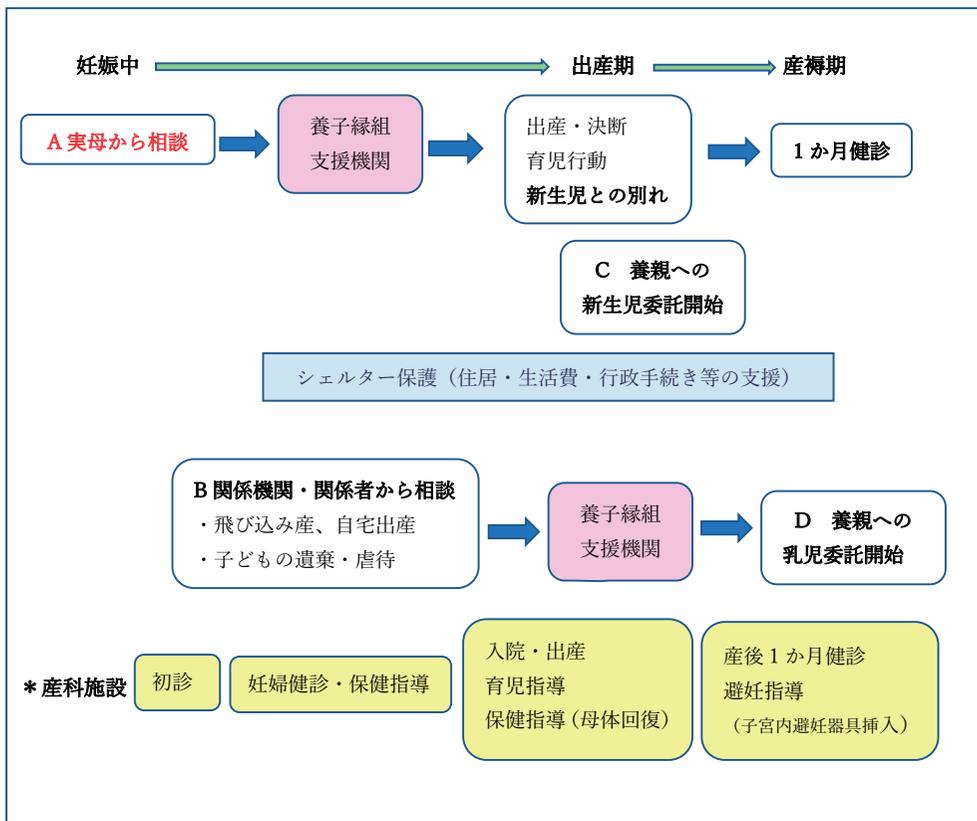
図1は子どもを育てられない・養子縁組してほしいと希望する実母の相談対し、養子縁組支援機関、産科施設、他の関連機関がどのような流れで支援をして行くかを表した図である。Aの実母は、多くが妊娠22週を過ぎて人工妊娠中絶が不可能だと産科クリニックで伝えられた後に連絡をしてくるケースが多い。そして少数ではあるが、Bの自宅出産や産科施設での飛び込み産の後に施設から養子縁組支援機関に相談もある。養子縁組支援機関は実母または関連機関からの連絡の後に実際的な支援を開始している。

実母への支援の期間は妊娠末期から産褥1か月位までが多く、図には示していないがその後も養親と養子の情報を実母に伝えるなどの支援を行っているところが多い。シェルターを設置している養子縁組機関はまだ少ないが、住居の環境や周囲の環境によってはシェルターが必要である。しかしながら行政の母子を保護する施設は母子支援施設が一般的だが、基本的には出産後でないとして入所できない。妊娠中から入れる母子の保護施設の必要性に迫られている。出産の前後に新生児を委託する養親を決定し、出産後に実母が新生児と別れた後にC

の養親に新生児の委託を開始する。(図1)

## 2) 産科施設の実母支援

産科施設の支援は図の下方に示してあるように、実母の初診時から産後1か月健診まで実母の医療及び保健ケアが行われる。養子縁組支援機関と同様に、産科施設も実母に対する支援の機会がかなり多くなっている。養子縁組支援機関は、実母の産科施設の受診・妊娠出産の経過等の健康状態の把握も行っており、必要があれば産科施設と連携したケアを行っている。前述したように、「あん産協」の産科施設であれば、産科医・助産師が養子縁組に精通しているが、現実的にはそうでない産科施設の方が多く、実母への妊娠・出産時のケアが適切でないこともありうる。本研究は、この産科施設のケアの現状を実母の面接調査から明らかにしていく。



☆養子縁組支援機関 A は A.B からの相談を受けた時点から実母支援、関係機関との連携・支援を開始する。実母の妊娠出産経過に伴い\*産科施設は医療及び保健ケアを実施する。養子縁組支援機関は新生児出生後は C 養親への委託を開始する。B の出産後に相談を受けたケースは養親への委託が乳児期から若干遅れることもある。実母には妊娠中(相談を受けた時点)から1か月健診までのサポートを産科機関と連携して行う。

図1 新生児養子縁組における養子縁組支援機関Aの実母ケアの流れ

## II 研究目的と研究方法・倫理的配慮

本稿における用語の整理：養子縁組あっせん機関は**養子縁組支援機関**，新生児の特別養子縁組は**新生児養子縁組**，人工妊娠中絶は**中絶**と表記する。

### 1. 研究目的

本研究の目的は予期せぬ妊娠をした実母の養子縁組を希望した背景と意識，妊娠・出産・産褥期に養子縁組支援機関および産科施設で受けた支援及びケア内容について明らかにし，今後の在り方を考察することとした。

### 2. 研究方法

#### [調査方法と調査内容及び分析方法]

質問紙調査票を用いた半構成式の面接調査。面接は，新型コロナウイルスの予防対策を取り，ZOOMまたは携帯電話のlineのビデオ通話で行った。質問内容は妊娠を知った時および妊娠中の状況，出産時から退院時までの状況，退院以降の生活状況，妊娠時から産褥早期にかけての産科施設で受けたケアや支援，子どもへの気持ち等，約30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]

関東圏にある養子縁組機関Aで養子縁組を行った実母5名を対象とした。第1段階の対象者の選定は，養子縁組支援機関Aに依頼した。第1段階で選定された実母6名に対して第2段階として研究者が改めて研究協力についての意思の確認を行い，同意が得られたのは5名であった。その5名に対して，研究の説明と倫理的配慮，同意書，同意撤回書について説明をし，同意書を取り交わした。

#### [調査期間]

2021年12月～2022年11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21K-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。答えたくない質問には答えなくて良い事，ICレコーダーに録音する事，面接記録用紙と録音内容は研究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. 実母と実父の属性

#### <年齢・職業他>

実母の面接調査時の年齢は表1に示すように，40代2名，30代2名，20代1名であった。調査時の婚姻状況は既婚がBのみで他の4名は未婚であった。Bは養子縁組をした時は未婚であった。

実母のCとEは2人の新生児を養子縁組しているため、養子となった新生児の人数は全部で7名である。そのため出産した年齢は30代5件、20代2件となっていた。現在の職業は表1に示すようにそれぞれ異なっているが、妊娠した時に無職のケースはいなかった。DとEはそれぞれ過去に売春経験、性風俗に従事していた。(表1)

### <実父の年齢・職業・関係性>

実父は、表1に示すように年齢は不明がDとEで3件、20代2名、40代1名であった。なおCの養子2人の実父は同一人物である。職業は不明がDとEで3件、学生・船員・会社員がそれぞれ1名であった。結婚を考えていたのはBとCの養子1の2件、結婚の意思なしは1件であった。Cの養子2とEの養子1、2の3件はレイプ被害後の妊娠である。いずれも同意のない性行為を強引に行われた結果である。Cはレイプ被害であることを認識していたが、2度と相手に会いたくないので訴えるつもりはないとの事であった。Eは養子1、2のいずれも風俗の仕事に従事している時に、性行為はサービスにない風俗であるが、無理やりコンドームもなく性交されたとの事であった。レイプという認識も薄く、風俗店の管理者に訴えても仕方がないと思っていたと話していた。(表1)

表1 実母の属性と養子となる新生児および父親の状況

	調査時代	職業	出産時代	実父の年齢職業、関係性	新生児の性別・母子の健康状態・妊娠出産歴
A	40代 未婚	ネット関連職, リラクゼーション関連職	30代	20代前半職場のアルバイト大学生、結婚の意思なし	女兒 体重約3000g 正期産 2妊1産(中絶1回) 健康状態良好 分娩遷延にて帝王切開
B *	40代 既婚	以前薬局販売員 現在主婦	30代	46歳船員、長く付き合い結婚を考えていた	女兒 体重2800g 正期産 2妊2産 健康状態良好
C **	30代 未婚	ウェディング関係, 介護職	30代	27歳、会社員 婚約者	養1 女兒 体重1962g 35週6日 2妊2産 NICUに1か月入院 帝王切開(前回帝切)
			30代	同上、28歳、2子出産前に音信普通となり婚約解消。突然現れレイプ被害を受けた	養2 女兒 体重2600g 正期産 3妊3産 健康状態良好 帝王切開(前回及び前前回帝切)
D	20代 未婚	携帯電話販売店舗 (売春経験あり)	20代	3~4人と性関係あり父親が誰か不明	女兒 体重2950g 正期産 1妊1産 健康状態良好
E	30代 未婚	家事ヘルパー (以前風俗関係に従事)	20代	風俗の客、不明 レイプ被害	養1 男児 体重約3000g 正期産 1妊1産 健康状態良好 ☆自宅出産 他機関にて縁組
			30代	風俗の客、不明 レイプ被害	養2 女兒 体重約3000g 正期産 2妊2産 健康状態良好 ☆自宅出産

\*B: 40代で第2子となる実子出産し入籍して育てている。

\*\*C: 第1子ダウン症児(帝王切開)は実家に預けている

## 2. 妊娠に気づいた時期、養子縁組を希望する理由等

### <妊娠に気づいた時期と相談相手>

表2に示すように、妊娠2~3か月の初期に気が付いたのはAとCの養子1、Eの養子2の3件であり、他の4件は妊娠20週以降または中絶できない時期に入っていた。

Aは実父が学生だったので、妊娠は告げたが、即座にネットで特別養子縁組を調べて自分で養子縁組機関Aに連絡をしている。一度中絶の経験があるため、最初から中絶をしないことは決めていたと話していた。

Bは妊娠5カ月で受診し妊娠に気付いて実父に連絡したが、船員という事もありなかなか返事がなく、連絡が取れたのは妊娠22週過ぎだったとのこと。さらに、実父から自分の子どもかどうか分からないから認知できないと言われ、ショックで育てられないと思いパニックに陥ったとの事であった。飛び込み産の後、養子縁組機関Aに相談している。

Cの養子1は途中まで実父と結婚予定であったが、妊娠20週くらいに音信不通となる。中絶不可の時期に入ってしまう養子縁組を決心し養子縁組支援機関Aに連絡をしている。養子2は産後の月経が不安定でかつ緊急避妊ピルを使用する等により、反対に気づきにくい状況になってしまい、妊娠20週で気づいた。しかしながら帝王切開2回の既往があるため中絶はできないと複数のクリニックに断られ、産むしかなくなったとの事であった。養子1と同様に自分で養子縁組支援機関Aに相談している。

Dは妊娠に気づいたときは妊娠25～26週であり中絶はできない時期であった。誰にも相談できずに自分でネットを調べて養子縁組支援機関Aに連絡している。緊急避妊ピルを時々飲んでいたので、妊娠しているとは思わなかったと話していた。

Eの養子1は中絶ができない時期に妊娠に気づいたが、誰にも相談せず、自宅出産の後救急車で病院搬送されている。その病院で養子縁組機関Bに連絡をしてもらっている。養子2は妊娠初期には気が付いたが、誰にも相談できず、シェルターのある養子縁組支援機関Aを自分で選び連絡したが、シェルターに行く前に自宅出産となり救急車で病院に搬送されている。

養子縁組を希望した理由は、ほとんどが未婚であること、経済的余裕がないことを上げていた。(表2)

**表2 妊娠に気づいた時期、相談した相手、養子縁組を希望する理由他**

	妊娠を知った時期	誰に相談したか	養子縁組を希望した理由	養子を何で知ったか	何処に相談したか
A	妊娠2か月	誰にも相談せず	未婚・実母に借金あり、経済的困難のため	ネット	養子縁組機関A
B	妊娠5か月：妊娠の知識が無さ過ぎたため。	実父	未婚、父親が認知を渋り、中絶できない時期に入っていたため、ショックとともに自分では育てられないと思いパニックになった。	TV	養子縁組機関A
C	養1：妊娠初期	実父	未婚、結婚予定だったが、コロナ禍で仕事がなくなり経済困窮してきたためか、音信不通となる。実家に相談したが、ダウン症の第1子も預かっており、2人は育てられないと言われ養子を希望。	第1子 出産病院	養子縁組機関A
	養2：妊娠20週頃に気づく産後の月経が再来してない時期であり、レイプ被害後に緊急避妊ピル使用、ミレーナを装着等を行っていたが妊娠に気づかなかった	養子縁組機関A代表者	(1人目養子) 上記と同様の理由	養子縁組機関A	養子縁組機関A
D	妊娠25～26週：仕事のストレスで月経が不順だと思っていたため気づくのが遅かった。いつも避妊を言い出せない	誰にも相談せず	未婚：経済的な余裕なし	ネット	養子縁組機関A
E	養1：妊娠22週以降	誰にも相談せず	未婚：経済的な余裕なし	自宅出産後に搬送された大学病院	病院から紹介された養子縁組機関B
	養2：妊娠初期	養子縁組機関A	未婚：経済的な余裕なし	ネット	養子縁組機関A

### 3. 出産及び新生児の状況

表1に示すように、新生児の状況は、7名のうちの6名の新生児は全員が体重2500g以上の健康な新生児であった。Cの養子1が早産の低出生体重児（1962g）のため約1か月NICUに入院している。

出産の状況は、AとCが帝王切開で出産し、B、D、Eは自然分娩であった。また、Bは初診後に妊婦健診を受けずに飛び込み産をしている。Eは養子1、2とも自宅出産であり、いずれもその後母子ともに救急車で病院に搬送されている。（表1）

### 4. 家族の状況・出産前後の居住場所

家族の状況は表3に示すように実母の母親と二人暮らしが2名、1人暮らしが2名、家族と同居が1名であった。AとBは妊娠から出産直前、出産後は自宅で過ごしている。CとDは出産の前後に養子縁組支援機関Aのシェルターを利用していた。Eは養子1の時には自宅で過ごし、養子2の時には病院退院後に養子縁組支援機関Aのシェルターを利用し、その後は祖母宅で過ごし、現在は1人暮らしを始めている。（表3）

表3 家族の状況、出産前後の居住場所

	住居・同居者・家族構成	妊娠から出産までの居住場所	出産後の居住場所
A	実母の母親と二人暮らし	自宅	自宅
B	実母の母親と二人暮らし	自宅	自宅
C	養1 一人暮らし	自宅、出産前1か月は縁組機関Aのシェルター	縁組機関Aシェルター、自宅
	養2 一人暮らし	自宅、出産前1か月は縁組機関Aのシェルター	縁組機関Aシェルター、自宅
D	一人暮らし	自宅、出産前約2か月は縁組機関Aのシェルター	縁組機関Aシェルター、自宅
E	養1 養父・母親・弟と同居	自宅	自宅
	養2 父・母親・弟と同居 面接時は1人暮らし	自宅	縁組機関Aシェルター、祖母宅 その後1人暮らしを始める

### 5. 産科施設の対応と受けたケアの内容

#### <初診時の産科施設の対応>

表4に示すように、Aは初診の産科施設は養子縁組に理解がないと感じ、別の産科施設を探したところ、養子縁組に理解がある助産師がいる施設に出会い、サポートしてもらえたとの事。B、C、D、Eは初診の産科施設では中絶はできないと告げられるだけであり、ではどうしたらよいかという説明や、ひとり親家庭等への公的支援や育児支援、養子縁組という選択肢、等のアドバイスや助言は一切行われていなかった。自分の力で養子縁組支援機関を探せたケースもいるが、その後の妊婦健診先を見つけれられない、どうしたらよいか分からず結果的に自宅出産や飛び込み産という状況になっているケースもあった。実母たちは一様に産科施設の対応が冷たいと感じており、妊娠という事実混乱し、ショックとともに途方に暮れている実母たちに何も手を差し述べていない様子が読み取れる。医療者が実母の事をだらしがないとか、ふしだらであるとレッテルを張っているように感じ、見捨てられたようなとても嫌な体験だったと話していた。（表4）

表4 初診時の産科施設の対応

A	最初のクリニックは養子縁組に理解なく、別のクリニックで妊婦健診をした。そこには養子縁組の知識のある助産師がいて、理解してもらえたり、サポートしてもらえた。
B	妊娠22週以降に中絶を相談するもできないといわれた。他院紹介も養子縁組や社会資源の紹介もなし。産科の対応は冷たく、ここでは出産できないと思ったが、自分では出産できる病院を探せなかった。
C	養1：妊娠初期に受診し、妊娠8か月頃までは普通に通院していた。その後養子縁組の予定になると、看護師等は冷たい態度をとるようになったと感じた。
	養2：妊娠20週頃から中絶を希望して受診するが帝切歴があり数か所のクリニックに断られる。他院紹介も養子縁組や社会資源の紹介もなし。病院受診するも2回の帝王切開歴から中絶は無理と言われ他をあたるようにとしか言われなかった。神奈川・東京のクリニックを回ったが中絶不可。看護師たちは、だらしなふしだらな患者と思っているようでとても冷たかった。患者を見下していると感じた。
D	25～26週で初診。中絶を相談するもできないといわれた。どうしたらいいかわからず途方にくれた。他院紹介も養子縁組や社会資源の紹介もなし。
E	養1：中絶できない時期に初めて受診、中絶できないと言われたが、他院紹介も養子縁組や社会資源の紹介もなし。
	養2：2人目は、妊娠初期に気づいたがずっと受診しないでいて、中絶できない時期になっていたが、その後も受診しなかった。

### <出産時・入院中の産科施設で受けたケア>

表5に示すように、養子縁組を予定しているためか、4人の実母が産科スタッフはあまり関わらない、児の事や養子縁組については話さなかったとのこと。Bのみが養子縁組と聞いた助産師が親身になって関わってくれたと答えていた。また、Dは抱っこの仕方も分からず、入院中は2回しか児を抱かなかったとの事。入院前の育児は何をしたいかのアンケートに希望しなかった事はさせてもらえなかったという。Eは養子にするので、児とはあまり関わらない方が良い、と言われたとの事。また、実母は5人とも、通常の産後の母親であれば全員が受ける母体の異常や回復、産後の避妊等についての退院指導は受けなかったとの事であった。産後1か月健診は全員が受けていた。また、養子縁組支援機関Aは、数年前より1か月健診以降に子宮内避妊器具のミレーナ挿入を推奨しており、今後の予期せぬ妊娠を予防する対策をとっているため装着者が増えている。(表5)

## 6. 出産後の新生児とのかかわり・児への気持ち等

表6に示すように、出産後に児のお世話や育児行動を実施しなかったのは実母AとEの養子2のケースであった。B、C、D、Eは関わる内容にややばらつきはあるが育児行動は実施できていた。

子どもへの気持ちについては、最も多いのが「可愛いと思った。でも自分が育てられないことは分かる」という気持ちが5件、実母全員が答えていた。山岸・小川(2017)は未受診・飛び込み出産の事例におけるボンディング問題のある対象児の保護について報告しているが、本調査では児に対するボンディングに問題が見られるケースはいなかった。一方で「養子となるので気持ちを自制した」「養子にしたことでジレンマや罪悪感があった」「愛情を持たないようにした」「養子を選択した自分を残念に思った」等の自分の行動を後悔するようなマイナスな気持ちも散見された。(表6)

表5 妊娠・出産の産科施設受診状況及び受けたケアの内容

	初診	妊婦健診の受診状況	出産時・入院中・退院指導	産後1か月健診
A	産婦人科クリニック	妊婦健診有	養子縁組機関Aの提携病院に転院して出産。スタッフは児について全く話題に触れなかった。退院後の母体の異常や回復等については全く指導がなかった。養子縁組については触れない	出産施設とは別に自分で探して受診した。子宮がん検診を受けたクリニック。看護師が用紙を理解してくれていたので良かった。
B	産婦人科クリニック	妊婦健診無	飛び込みで大学病院を受診し出産。養子と伝えたら助産師は親身になってくれたが、医師は冷たかった。母体の異常や回復等についての退院指導はなし。	出産施設で実施 産後1年くらいは子どもの事を考えると母乳が張って分泌もあった。
C	産婦人科クリニック	養1：妊婦健診有	養子縁組機関Aの提携病院にて出産。母体の異常や回復等についての退院指導はなし。養子縁組については触れない	実施 ミレーナ挿入
		養2：妊婦健診有	養子縁組機関Aの提携病院にて出産。母体の異常や回復等についての退院指導はなし。養子縁組については触れない	実施 ミレーナ挿入
D	産婦人科クリニック	妊婦健診無 養子縁組機関Aのシェルターに入ってから提携病院での妊婦健診有	入院中、スタッフはあまり関わらなかった。児のお世話等は事前のアンケートで書いていないことはなかった。抱っこ仕方わからず出産直後と退院時に2回抱っこしていただけだった。養子縁組については触れない	実施 ミレーナ挿入 シャワー時に母乳が出てくることもある
E	未受診	養1妊婦健診無	入院中、スタッフはあまり関わらなかった。養子縁組については触れない	実施
		養2妊婦健診無	入院中、産科スタッフとはあまり話さなかった。養子にするので、子どもとはあまり関わらない方がいいといわれた。	実施 ミレーナ挿入

表6 出産後の新生児との関わり・育児行動及び児への気持ち

	新生児との関わり・育児行動	児に対する気持ち
A	母子異室、トイレに行くときに新生児室で顔を見るだけで接触やお世話は無。退院の日に1回だけ抱っこさせてもらった。どうしたらいいかわからなかった。要縁組支援機関からも説明ない。母親学級も受けなかったから対応が分からない。自制していた。	妊娠中は自分の気持ちを自制していた。出産後は五体満足に生まれてきてくれてありがとうと思った。
B	4～5日間同室で世話をした。母乳も飲ませた	生まれた時は可愛いと思った。しっかりお世話をした。育てられなくて申し訳ないと思った。長いことジレンマがあり、罪悪感がある。過去の自分は浅はかだった。でも幸せになってもらいたい。先日交流会で、初めて対面した。あんなに小さい赤ちゃんがこんなに大きくなってと思い、嬉しかった。実子と一緒に遊んでいて嬉しかった。
C	養1：NICU退院後3日くらいお世話した。	子どもに申し訳ないとは思わない。実実告知の際に自分（実母）の事をどう思うかは知りたい。今後は交流会に参加したい
	養2：産後15日間お世話した。母乳が良く出るタイプなので後から困るので全く飲ませなかった。	子どもには愛情を持たないようにした。自分の妹に顔が似ている。面倒見すぎて可愛くなり、自分で育てたいと思ったが、やはりひとり親では育てられないと気持ちを整理した。
D	出産後2時間一緒にいた。抱っこした写真を撮ってもらった。その後は新生児室に面会に行ったが、事前アンケートで希望していないことはなかった。抱っこ仕方が分からないのであまりしなかった。	子どもや養子縁組を考えると落ち込んだ。考えないようにして仕事に打ち込んだ。出産後は、ちゃんと人間の身体をしていて不思議、可愛い、どんな顔になるのか、一緒に居たいが育てられないのは分かった。養子を選択した自分を残念に思った、一生会えないと思ったが会えるかもしれないと分かった。
E	養1：養子縁組が確定していなかったので5日間くらいの入院中は子どもの世話をなんでもした。母乳も飲ませた、退院後も2週間は自宅で赤ちゃんの世話をした。	赤ちゃんは顔が可愛かった。でも、お金がないから育てられないと思った。養親さんに大切に育ててもらえれば嬉しい。
	養2：出産病院は母児異室なので全く世話をしなかった。養子にするからお世話しない方がいいと言われた。母乳を止める薬をもらった	1子に比較してほとんど接触がない。可愛いが私は育てられない。

#### IV. 考察

##### <調査対象者の特性>

筆者が以前行った民間の養子縁組支援機関に対する面接調査（益田2017）では、実母の背景の特性として多いのは、外国籍、被虐待歴がある、精神疾患、薬物依存、HIV感染者、レイプ後妊娠、未婚、若年などであったが、今回の調査対象者である実母は未婚と経済的困難が多かった。また民間機関の実父の背景としては、行きずり・行方不明、DV加害者、レイプ加害者、近親者が多かったが、今回調査の実父の背景特性は父親が誰か分からない、レイプ加害者、妊娠後に認知を拒否、音信不通になるなどが主であった。

民間機関への調査では実母・実父ともに非常に複雑で深刻な背景が多いが、これは、本調査が面接を承諾してくれた実母が調査対象であるためと考えられる。通常、新生児を養子縁組に託すケースはなかなか調査協力を得ることが困難である。現に、本調査でも、第2段階の調査依頼で実母の1名から協力を拒否されている。非常に深刻で複雑な背景の実母が研究協力者となる事は現実的には難しいと思われる。そのため、民間機関の全数の実母及び実父の背景と本調査の背景が異なっていると考えられる。

##### <妊娠に気づくのが遅く中絶の時期を逸する背景と必要な健康教育>

妊娠初期に速やかに産科施設を受診して妊娠を確認したケースは7件の妊娠において3件と半数に満たず、4件は妊娠中期以降に妊娠が判明するという状況であった。初期に妊娠に気づいたケースであっても受診に至らず、結果的には出産まで一度も受診しなかったケースが1件見られている。近年は薬局で妊娠判定薬が購入でき、受診しなくても妊娠の確認ができる時代だが、それでも尚、女性が妊娠を疑わなければセルフチェックに至らないという事である。予期せぬ妊娠は出産しても育てられないことが多く、それが子供の遺棄、嬰兒殺し、児童虐待へと繋がっていく危険性が高まることは最初に述べたが、妊娠に気づく時期が遅れるとそれだけ出産するしかない状況にならざるを得ない。もちろん、中絶が最も良い選択ではないが、実母がとりうる行動や選択肢の幅を狭めることは確かである。

Bは妊娠5カ月に初めて妊娠に気づき、実父への連絡や返事を待つ間に中絶できる妊娠22週未満の時期を過ぎてしまっている。若い時から妊娠・出産の知識をしっかり持つておくべきだったと話しており、自分自身の身体や妊娠の知識がないことが一因となっていた。Dも月経が来ないことを月経不順が原因と考えており、仕事のストレスが月経を不順にしていると思っていた。性関係があつて月経が停止・不順になった時には真っ先に妊娠を疑うという事ができていればと思われるケースである。

また、CとDは近年普及している性交後72時間以内に服用する緊急避妊薬（アフターピル）を使用し、使用したことで妊娠を阻止できていると感じたケースである。しかしながら二人とも妊娠を阻止できていなかったという結果である。緊急避妊薬は72時間以内であれば必ずしも効果があるわけではなく、72時間以内でも時間がたてば効果も弱まる。NPO法人ピルコンのHPでは、緊急避妊薬の服用までの時間と妊娠阻止率は、24時間以内（95%）、48時間以内（85%）、72時間以内（58%）と、早く服用した方が効果が高いとしている。緊急避妊薬を過信することなく、やはり月経の状況に注意しておく必要がある。実母に限らず、

緊急避妊薬を一つの避妊法として位置づける女性もいるため、やはり安易な避妊はないという事を再認識する必要がある。女性の月経や避妊、妊娠の仕組み等に関する知識は基本的に女性にとっては非常に重要な知識であるという事が言える。今回の調査では、CとEが養子縁組を2人続けて行うことになったが、Cは最初の養子縁組の後に、子宮内避妊器具を装着しているがそれでも妊娠を阻止できていなかった。また、Eは最初の養子縁組の後に、出産施設と養子縁組機関Bのどちらからも避妊についてアドバイスや指導をうけた覚えがないと話していた。実母の話からだけの情報であり、実際には避妊指導を受けたかどうかは不明であるが、実母には避妊の大切さはあまり認識できていなかった、実行できなかったという事になる。100%の避妊をするためには、ピルを忘れずに飲む、卵管結紮等の避妊手術を行うことでしか達成できない。万が一避妊に失敗したとしても、妊娠初期の中絶であれば、母体へのダメージも少ないため、教育機関・母子保健関係者は女性への月経や避妊、妊娠・出産の知識を普及していく努力がより必要と考えられる。

一方、男性にはより一層の避妊への配慮・協力が求められる。男性は避妊をおろそかにしても妊娠・出産・育児については自分自身が逃げてしまえば何のダメージもなく、実質レイプであっても法的な制裁がほとんどないのが現実である。男性に対しては、女性以上に避妊と妊娠・出産・子育てという責任をより一層自覚するような教育が必要である。

### <養子縁組支援機関への相談のプロセス>

実母のうちAは妊娠初期に即座に中絶をしないで養子縁組にしたいという意思を明確に持っており、ネットで養子縁組支援機関Aに連絡をしている。子供を大切にし権利も守られる特別養子縁組を希望し、かつこの機関は養子縁組をした後も実母と規制はあるが連絡が取れること、実母・養子・養親の交流会がある事等が決め手になったとのこと。出産時の年齢が30代半ばであり精神的には成熟している事が考えられ、かつ、妊娠・出産に関する知識を持ち、自身の健康状態や月経周期を把握していることがこのように早期の相談へと繋がっていると考えられたケースである。

B, C, D, Eは妊娠後期、中絶ができない状況となってから養子縁組支援機関Aに連絡をしている。いずれも、中絶できないと言われた産科施設では何も相談に乗ってもらえず、自分でネットを調べて連絡をしたというプロセスであった。今回の実母は全員が妊娠SOS機関や児童相談所等の公的機関には相談をしておらず、実母は公的機関にはほとんど相談していないという現状であった。養子を選択する理由に経済的困難を上げているが、ひとり親家庭への費用援助、支援内容等のサービスの情報は得ていないという状況であった。その理由としては、未婚であること、中絶できない中期になっているという事が考えられる。もはや出産を避けられない逼迫した状況であり、子どもを何とかしなければ、という気持ちが最も強いからであろう。

筆者らが行った民間の養子縁組支援機関に対する訪問調査では、養子を希望する実母に対しては、相談があった時点から養子にするか自分で育てるかについては、まずは妊娠支援をして結論を急がないように対応している機関が多い。(益田他2016) 養子縁組支援機関に相談後は公的サービス等の情報を得ることが可能であるため、本調査の実母も養子縁組支援機

関で情報を得ていると考えられる。

### <養子縁組を希望する理由と子育ての意思>

養子縁組を希望した理由は、全例が未婚であること、経済的に困難であることを上げていた。妊娠期の実母は胎児に対して気持ちを寄せる余裕はなく、出産後にどうするかが最も優先される心配であったと答えていた。また、実父が音信不通になる、認知しない、不明という状況であったが、妊娠期も子供に対して否定的な感情はなく、出産後は可愛いと思うケースが多く、新生児との接触と育児行動を経験した上で現実を考え、やはり自分では育てられないという思いに至っていた。子供を否定し、愛着がなく養子縁組するのではないため、養子縁組後の実母と養子となった子ども関係性においては、将来的には養子縁組を肯定的に受け止める要因となると考えられる。

### <産科施設における対応と支援内容の不足>

#### 1) 受容と共感性の乏しさ

初診時の産科施設の対応は、実母Cの養子1のケース、初診を受けていないEの養子2以外の5件のケースは、養子縁組や中絶が不可能な時期の妊娠という事で大変冷たい、不親切だと感じていた。中絶ができないという事は実母にとって大変深刻な事実であり、その先の対応や相談機関を一切紹介されていない状況であった。産科施設のスタッフは、中絶ができないという状況にある実母が何に困り、必要な支援が無ければどんなリスクが発生するかは当然理解しているはずである。その知識すらなければ産科施設を標榜する資格がないともいえる。また、関係機関に繋ぐことも連携することも行っておらず、初診以降の健診が途切れてしまっていた。実母たちは児童福祉法に定める特定妊婦であり、せっかく受診したのにその後のケアに繋がらない産科施設の在り方は不適切である。実母たちは初診の産科施設で見捨てられたような体験をし、その後養子縁組支援機関にたどり着くまでは非常に心細い状況であったと推察される。梅津(2018)も妊娠支援が必要なケースに対して、医療者の不適切な対応を報告しているが、このような医療機関や医療者が多いのが現状と思われる。医療においても患者の気持ちを受容し共感性を持ったケアは基本であり、長峰(2014)もあん産協施設の対応を紹介してその必要性を述べている。妊娠22週を超えれば中絶ができないことは法律に定められた動かしがたい現実であるが、その後に養子縁組支援機関へ繋ぐだけでも実母の不安や心細さは緩和できるのではないかと思われる。実母の心理的負担は胎児にも影響する。養子縁組を予定した妊娠であっても、胎児の順調な発育にマイナスな状況を避けることは医療者にとって基本的に必要な対応である。

#### 2) 産後の心身のケア

産後の実母の身体的ケアは概ね必要なケアは受けられていたようであった。産科施設では養子縁組の際は乳汁分泌を抑制するケアは多くが行っていた。乳汁分泌を抑えるホルモン剤の内服が主なものである。しかしながら、産後の身体の回復経過、退院後の心身の経過や異常については指導がなかったとのことである。産科施設では出産後の母親に対して保健指導

と称して様々な小集団指導が行われるが、他の母親と一緒に小集団指導は参加していない。個別の指導が行われなければならないが受けていないとのことであった。産科スタッフも実母にはあまり話しかけず、児の話題も避けるようにしていたとの事であり、実母は産後の複雑な心情や養子縁組についての質問等も産科スタッフにはすることがなかった。

一般的に産後の母親は初めての出産体験等を話したい・聞いてもらいたいというニーズが高まり、医療者に聞いてもらい出産体験を統合していくが（新道・和田2007）、実母はそのようなサポートを受けていないという結果であった。養子縁組はするが、実母にとっては貴重な出産体験でありその体験を整理する心理的サポートも必要である。また、児との別離は悲しくつらい体験であり、罪悪感・挫折感も感じやすい。養子縁組をする実母には、児との別離を悲しみ表出するというグリーフケアを産科施設でも行う必要があると考えられる。（新道・和田2007）

出産後の実母ケアでは身体的ケアは行われていたが、心理的ケアは不十分であり、今後は養子縁組を理解した心理的ケアの展開が産科施設には求められる。安部、佐藤他（2018）は助産師の養子縁組についての理解は進んできているがまだ少数であり、今後は養子縁組の知識を普及し実践に繋げる必要性を述べているが、出産後の心理的ケアには助産師の果たす役割は非常に大きい。しかしながら、現在は助産師による養子縁組をした実母に対しても積極的に関わる必要があることを周知していくことが必要である。そのためには、助産師が養子縁組に対する理解と知識を備えることが何より大切である。

### 3) 新生児との接触・育児行動の状況

出産後に新生児と接触・育児行動が行えたのは実母B、D、Eの養子1のケースのみであった。AとEの養子2のケースは少し抱っこをただけでほとんど育児行動は行っていない。病院のスタッフも児との接触を促したりすることはなく、Eは養子なのでお世話をしない方がいいと言われていた。ロング（2019）は実母が出産後に児と十分に接し、希望するお世話を実施することは制限されるべきことではなく、むしろ別離する児をお世務することにより出産を現実を受け止め、児の存在を認め、一人で育児を行うことが難しいことを認識するためには必要な行動である。また、児は自分の子どもであり、母親としては養子になるとしても我が子との接触や育児行動は十分に認められなくてはならない。実母の中には、産科スタッフに要望を伝える事に遠慮したり、児との接触は避けるべきだとの認識を持つ者もいる。産科施設においては実母の意向や希望を引き出す対応やケアも求められる。

宮島（2016）もあん産協の産科施設への調査から、実母と児との接触・育児行動を十分に行うあん産協の産科施設の方法は、途中で養子縁組を翻意するケースはほとんどないとしている。別離する児であっても、愛情を持つことは母親として当然であり子どもの幸せでもある。実母が児への気持ちを自制、制限したりすることが無いように配慮する必要がある。

### <今後の課題>

本調査は実母5名を対象としており、子どもを養子としたのが5年以上前の実母、まだ数カ月しかたっていない実母と別れていた。また、5例の中には2人養子縁組をしたケースも見ら

れた。そのため、実母の養子縁組に対する受け止め方、子どもに対する気持ち、自分の人生において養子縁組はどのような意味を持つか、等については年数が経たない実母はまだ気持ちや思いを整理しきれていない様子が伺えた。

また、実母に対する先行研究の少なさから、調査内容や調査手法についても、試験的に取り組んだ面接調査でもあった。今回の調査をもとに、さらに調査内容の精選をして行く必要がある。また、養子縁組という出来事は実母にとっても非常に大きな出来事であり、数年かけて心の整理をしていくものと考えられる。今後は、継続的に面接を行い、実母の心境や別離した子どもへの気持ちの整理、その後の問題の有無等について検討していきたい。

### <謝辞>

今回の調査において、快く面接調査にご協力をいただいた実母の皆様へ深く感謝申し上げます。調査対象者の第1段階の選定と依頼を引き受けて下さいました養子縁組支援機関Aの皆様にも心より感謝申し上げます。

### <注>

注1) 中絶が可能な時期は母体保護法によって妊娠22週未満と規定されている。胎児が母胎外でも生存できる可能性が高まるのが近年は妊娠22週以降と考えられるからである。1976年には妊娠24週未満であったが、1991年に妊娠22週未満と改められた。実際的にはこの2週間の短縮は、様々な事情を抱える実母にとっては大きな影響を持つ変更である。

注2) 愛知県の産婦人科医会が1976年『赤ちゃん縁組無料相談』にヒントを得て児童相談所の児童福祉司だった矢満田篤二氏が、要保護児童となる子どもの利益を尊重した新生児期からの里親制度が原点となっている。養親の審査を厳密にし、1982年に全国で初めて愛知県の児童相談所の業務として、新生児を里親さんに委託したのが『赤ちゃん縁組=愛知方式』の始まりである。養子を希望する里親に新生児を委託し、特別養子縁組を前提とした里子の委託方法である。この方式は「愛知方式」と呼ばれ、現在は児童相談所を介さない民間養子縁組支援機関でも行われており、新生児養子縁組とも呼ばれている。2011年に厚生労働省から出された「里親委託ガイドライン」の中でも紹介されている。(矢満田, 萬屋2015)

注3) 熊本市のカトリック系の慈恵病院が2007年に設置した。様々な理由で親が育てられない新生児を匿名で受け入れるというシステムである。現在はマスコミが命名した「赤ちゃんポスト」という名称も併記されているが、設置当初は「赤ちゃんポスト」という名称はなかった。ちなみに慈恵病院は養子縁組支援機関ではない。

また、匿名での受け入れは児の出自が不明であるという問題があり、現在は司法においても検討され始めている。

注4) 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」という用語を使用してい

る。

注5) 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、生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。

## 文献

- ・安部、佐藤他（2018）「助産師の特別養子制度に対する考えと、生みの親に対する理解」日本母性看護学会誌18, 1, 39-46
- ・熊本県立大学（2013）「こうのとりのゆりかご」は問いかける－子供の幸せのために－熊日新書 熊本日日新聞社
- ・熊本県立大学（2009）「こうのとりのゆりかご」を見つめて 熊日新書 熊本日日新聞社
- ・厚生労働省（2022）「養子縁組あっせん事業者一覧」pdf  
<https://www.mhlw.go.jp/content/11900000/000820987.pdf>
- ・厚生労働省（2012）「民間養子縁組あっせん事業の状況について」PDF [https://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/syakaiteki\\_yougo/dl/yougo\\_genjou\\_15.pdf](https://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/syakaiteki_yougo/dl/yougo_genjou_15.pdf)
- ・ロング朋子（2019）「新生児養子縁組の実際-縁組三者のこころの揺れに伴奏する」こころの科学 206 7 27-31
- ・益田早苗（2017）「民間機関における養子縁組支援の現状と課題－厚生労働科学研究調査より」新しい家族 養子と里親を考える会 創英社, 60, 2-23
- ・益田早苗他（2016）分担研究者報告書「民間機関における養子縁組調査研究」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」林浩康研究代表者, 79-123
- ・宮島清（2016）分担研究者報告書「平成27年度産婦人科病院が行う養子縁組支援に関する研究の報告－妊娠相談と養子縁組支援との関係、公私協働を促進するための取組、支援機関を運営するための費用等を中心に」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」林浩康研究代表者, 125-154
- ・長峯悦子（2014）「医療者として実母を受け止め、寄り添うことの意味」里親と子ども 明石書店 9, 31-36
- ・日本財団（2016）妊娠相談の現場で役立つ妊娠SOS相談ガイドブック
- ・NPO法人ピルコンHP 緊急避妊薬アフターピル  
[https://pilcon.org/about\\_us](https://pilcon.org/about_us)（2022年11月29日閲覧）
- ・白井千晶（2016）「民間養子縁組支援機関が対応した妊娠相談からみえる養育困難な妊娠

- の現況について」新しい家族 養子と里親を考える会, 創英社, 59, 117-123
- ・新道, 和田 (2007) 「母性の心理社会的側面と看護ケア」医学書院
  - ・梅澤裕子 (2018) 「浦安市の子育て包括支援センターの取り組み－児童福祉法改正を踏まえて－」新しい家族 養子と里親を考える会 創英社, 61, 60-80
  - ・矢満田, 萬屋 (2015) 『「赤ちゃん縁組」で虐待死をなくす 愛知方式がつないだ命』光文社新書735

# 人間関係に関わる発達

—特別な支援を必要とする人との幼少期の接触と自他への肯定感の関連—

富山 尚子

## 問題

障害のない子どもは、障害のある子どもとの交流及び共同学習を通して、障害のある子どもに対する正しい認識や好ましい態度を形成すると考えられる。そして、障害のない子どもが障害のある子どもに対して実際にどのような理解や認識を持っているのか、どのような態度を形成しているのか、どの時期にどのような交流を行うことが重要なのか、などについて具体的に把握し、詳細な検討を行うことは、効果的な教育のために必要であると考えられる。

これまで、富山（2019）では、特別な支援を必要とする子どもと必要としない子どもの交流とその影響について、4つの時期（就学前期、小学校時代、中学校・高等学校時代、大学時代）の直接接触経験と特別な支援を必要とする人（子ども）に対する現在の態度との関連について検討し、小学校時代の総合的な接触経験に、「共生への積極性」（特別な支援を必要とする人と共に生きることへの積極的な意識）・「関わりへの積極性」（特別な支援を必要とする人と交流することへの積極的な意識）・「統合教育」（統合教育の受け入れ）・「能力の非特殊性」（特別な支援を必要とする人と一般の人との能力の違いについての意識）への肯定的な影響が示された。また、中学校・高等学校時代の総合的な接触経験には、「共生への積極性」・「関わりへの積極性」・「統合教育」・「障害に対する肯定的意識」（特別な支援を必要とする人についての肯定的な意識）への肯定的な影響がみられた。

さらに、富山（2020）では、就学前期、小学校時代、中学校時代、高等学校時代の4つの時期の直接接触（学び・遊び）の経験と特別な支援を必要とする人（子ども）に対する現在の態度との関連、幼少期の母子関係や現在の内的作業モデルとの関連について検討した。その結果、特別な支援を必要とする人（子ども）に対する現在の態度への影響について、「関わりへの積極性」では、小学校時代、中学校時代、高等学校時代の接触経験が肯定的な影響を与えることが考えられ、「交流教育への意識」では、小学校時代の接触経験の影響のみがみられた。「共生への積極性」は、中学校時代および高等学校時代の接触経験の影響が認められ、ある程度の経験や知識・情報を獲得した上での接触経験が、特別な支援を必要とする人と共に生きることへの積極的な意識に影響を与えることがうかがわれた。就学前の時期の接触経験の影響はみられなかったが、相関をみると就学前の経験は小学校、中学校、高等学校の経験と有意な相関があり、その後の3つの時期の経験が「関わりへの積極性」に影響を及ぼしていることを考えると、前段階として、何らかの役割を果たしているのではないかと

ということが推測された。接触経験と内的作業モデルの変化の関連についてはほとんどみられなかったが、内的作業モデルの形成が最も敏感であるとされる就学前の時期の接触経験に、回避尺度との関連の可能性がみられたことから、接触経験が、「他者は拒否的で援助が期待できないと考え、他者と親しくなることを求めなくなる傾向」を低減させる可能性が考えられた。

また、特別な支援を必要とする人（子ども）との接触経験については、他の時期よりも小学校時代は有意に多く、高等学校時代は有意に少ないこと、中学校時代は、小学校時代よりは少ないが高等学校時代よりは多いこと、が示され、日本の現状としては、小学校が特別な支援を必要とする人（子ども）との接触経験をもたらす教育が最も実施されていることがうかがわれた。これらの結果から、小学校時代の接触経験および就学前の時期の接触経験についての更なる詳細な検討が必要であると考えられる。

一方、近年の幼児期や児童期の教育において、「自己肯定感」、「他者肯定感」、「多様性」といった言葉を目にする機会が多くなってきている。

例えば、「文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会の特別支援教育の在り方に関する特別委員会による、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）（2012）」には、「共に学ぶことについて」の中で、「障害のある子どもにとっても、障害のない子どもにとっても、障害に対する適切な知識を得る機会を提供するとともに、バランスのとれた自己理解、達成感の積み重ねから得られる自己肯定感、自己の感情等の管理する方法を身に付けつつ、他者理解を深めていくことが適当であり、子どもの多様性を踏まえた学級づくりや学校づくりが望まれる。」と記されている。

また、平成29年に公示された新小学校学習指導要領解説総則編の中にも、「教育基本法に規定する教育の目的や目標の明記とこれからの学校に求められること」の中で、「これからの学校には、急速な社会の変化の中で、一人一人の児童が自分のよさや可能性を認識できる自己肯定感を育むなど、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められることを明記した。」とある。

このように、特別な支援を必要とする子どもと必要としない子どもが共に学び、遊ぶ中で、それぞれの多様性を認め合いながら、自己肯定感や他者肯定感を育てていくことは、共生社会の形成のための教育が目指すところとなっているが、実際に、特別な支援を必要とする子どもと必要としない子どもの交流は、自己肯定感や他者肯定感に何らかの影響を与えているのだろうか。

築地・藤原・折口（2021）は、自己肯定感について「能力や効用のみならず、他者に劣る部分や醜い部分も含めて、自己の全存在をあるがままに認められる肯定的感情」と定義し、細田・田嶋（2009）は、自己肯定感を「自らの潜在能力を信じ、よいもだめも含めて自分は自分であって大丈夫という感覚」、他者肯定感を「特定の相手との間でよいことがあっても悪いことがあっても、基本的に他者（一般的他者）とは信頼できる存在であるという感覚」としている。このような、自分のよいところも劣るところも含めてあるがままに認めること、他者のよいところも劣るところも含めてあるがままに認めることは、直接的な交流経験によってこそ育まれるものであると考えられる。

また、細田・田嶋（2007）は、中学生を対象としたソーシャルサポートと自他への肯定感の関連について検討し、友人間において、自他への肯定感が高い方が、共行動的サポート得点が高いという、共行動的サポートの有効性を示しており、川原（1994）は、共行動的サポート（companionship support）」を「周りの人と一緒に遊んだり活動することで緊張状態が低減するサポートのこと」とし、子どもの場合、遊びの場面や学校生活など親が関与しにくい場面では友人サポートが、非常に有効に働くと考えられることを指摘している。つまり、子どもにとって友人と、一緒に遊んだり学んだりする活動は、自己肯定感や他者肯定感を高めることにつながると考えられる。

さらに、幸地（2018）は、日常生活の中で、ピア・サポート・プログラムを用いて、学級の中で教え合い学び合う場面や本人自身が活動を選択できる配慮を設定したことで、支援を要する児童も含めた全員が達成感を得ることができ、自己肯定感を高めることにつながったことを示している。

そこで、本研究では、接触時期や接触内容の違いと特別な支援を必要とする人（子ども）に対する態度の関連について、就学前期、小学校時代、の2つの時期に注目し、直接接触（学び・遊び）の経験と特別な支援を必要とする人（子ども）に対する態度、更には、現在の自己肯定感と他者肯定感との関連についても検討していく。

## 方 法

### 1. 調査対象

東京都内の保育系大学1年生女子112名（平均年齢19歳2ヶ月）を対象に、調査を行った。

尚、この調査の実施に関しては東京成徳大学子ども学部の研究倫理委員会の承認（K20-1）を得た。

### 2. 調査時期および調査方法

2020年10月に調査を実施した。授業時間内に調査用紙を配布し、授業後に教室外に設置した回収箱に各自で入れてもらう形で回収した。実施時間は約15分であった。また、一部の学生については、Microsoft Formsを利用したオンラインの調査を実施し、回答者の氏名が判明しないよう、リンクにアクセスできるすべてのユーザーが回答可能な形に設定した回答用のリンクを提示し、回答してもらった。

### 3. 調査内容

#### (1) 特別な支援を必要とする人（子ども）との接触経験について

富山（2020）と同様に、渡邊・青山・稲富（2015）が使用した、障害児・者との接触経験についての接触時期ごとの質問の中から、同じ場所での活動（遊び）や学びについて選択し、就学前期（就学前期については活動のみ）および小学校時代（学びと遊び）の2つの時期についての質問を作成した。回答は、「非常によくあてはまる」(5) から「全くあてはまらない」(1) の5段階で求めた。

<就学前期>

◎保育園や幼稚園の頃、日常的に特別な支援を必要とする子どもと同じ部屋で過ごしていましたか。

<小学校時期>

◎小学校の頃、日常的に特別な支援を必要とする子どもと同じ教室で学んでいましたか。

◎小学校の頃、授業や行事以外で特別な支援を必要とする子どもと遊んでいましたか。

## (2) 特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次元的态度尺度

富山(2020)では、楠・金森・今枝(2012)が作成した、「共同的な教育」「積極的対人関係」「障害に関する肯定的意識」「自発的交流性」「障害に関する知識」の5つの領域から構成される「児童生徒版障害者に対する多次元的态度尺度」25項目の中から23項目を使用し、オリジナルの2項目を加えた25項目について、「全くその通りだと思う」(5)から「全くそう思わない」(1)の5段階での評定を求めた。

その結果、「特別な支援を必要とする人に対して、変な遠慮はないと思う。」「特別な支援を必要とする子どもは、地域の学校の中でも十分に活動することができると思う。」の2項目を除いた23項目について、「共生への積極性」(共に生きることへの積極的な意識に関わる項目)、「交流教育への意識」(教育の場での交流に関わる項目)、「関わりへの積極性」(交流することへの積極的な意識に関わる項目)、「能力への肯定的認識」(能力についての肯定的な認識に関わる項目)、「交流への肯定的意識」(自発的に交流することへの意識に関する項目)、「能力の非特殊性」(特別な支援を必要とする人の能力は特別なものではないという意

Table1 特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次元的态度尺度

共生への積極性	特別な支援を必要とする人と一緒に仕事がしてみたいと思う。 特別な支援を必要とする人と積極的に交流したいと思う。 特別な支援を必要とする人が身近にいることは、必要なことだと思う。 特別な支援を必要とする人と、友達になりたいと思う。 特別な支援を必要とする人でも、援助がなくてもできることはたくさんあると思う。 特別な支援を必要とする人は、手伝ってもらうことを当たり前とは思っていないと思う。
交流教育への意識	特別な支援を必要とする子どもは地域の学校で教育を受けることが望ましいと思う。 特別な支援を必要とする子どもは地域の学校に入ることで多くの経験をするができると思う。 特別な支援を必要とする子どもは地域の学校で教育するのが一番良いと思う。 特別な支援を必要とする子どもを地域の学校に入れると、お互いの理解が深まると思う。 特別な支援を必要としない子どもは、地域の学校で特別な支援を必要とする子どもと一緒に学ぶことで、多くの経験をするができると思う。
関わりへの積極性	特別な支援を必要とする人にも気軽に声をかけられると思う。 特別な支援を必要とする人と抵抗なく話すことができると思う。 特別な支援を必要とする人が困っているときに迷わず援助することができると思う。 特別な支援を必要とする人を自分たちの仲間に入れることに抵抗感がないと思う。
能力への肯定的認識	特別な支援を必要とする人は、ひかえめで謙虚だと思う。 特別な支援を必要とする人は、いつもきちんとしていると思う。 特別な支援を必要とする人は、他人に対して親切であると思う。 特別な支援を必要とする人も、必要としない人も記憶力は同じであると思う。
交流への肯定的意識	特別な支援を必要とする人と、喜びや悲しみを分かち合うことができると思う。 特別な支援を必要とする人と、一緒に楽しく生活することができると思う。
能力の非特殊性	特別な支援を必要とする人は、全ての面で劣っているわけではないと思う。 特別な支援を必要とする人は、超能力を持っているわけではないと思う。

識が示される項目)の6つの因子が抽出された。

本研究でも、富山(2020)で最終的に分析に使用した23項目を使用する(Table1参照)。

### (3) 自己肯定感および他者肯定感に関する項目

自己肯定感および他者肯定感については、本田(2007)の作成した自己肯定感尺度および他者肯定感尺度の各8項目を使用した(Table2参照)。

この尺度における自己肯定感とは、「自らの潜在能力を信じ、よいもだめも含めて自分は自分であって大丈夫という感覚」を意味し、他者肯定感とは「特定の相手との間でよいことがあっても悪いことがあっても、基本的に他者(一般的他者)とは信頼できる存在であるという感覚」を意味している(細田・田嶋, 2009)。

尚、本田は「よく当てはまる(4点)」～「全く当てはまらない(1点)」の4段階での評定で回答を求めていたが、本研究では、「非常によくあてはまる」(5)から「全くあてはまらない」(1)の5段階で回答を求めた。

**Table2 自己肯定感および他者肯定感に関する項目**

自己肯定感
私は、欠点があっても自分のことが好きです。 自分の人生に対して、何とかやっつけていけそうな気がします。 私は人自慢できることがあります。 たいていの人は、私を好きになってくれると思います。 やれば何かできるという自信があります。 私は一緒にいると面白い人間だと思います。 自分の1つの面がダメだからといって、自分全体がダメだとは思いません。 私は自分に自信がありません。
他者肯定感
たいていの人は、信頼できると思います。 誰かに裏切られても、それ以外の人は信じることが出来ると思います。 私は人を信用していません。 世の中に本当に頼りになる人は、少ないと思います。 私はよく、人間関係をわずらわしいと感じます。 たいていの人は、正直だと思います。 今仲がいい人にも、いつか裏切られるかもしれないと思います。 誰かに嘘をつかれると、他の人にも嘘をつかれているのではないかと疑いたくなります。

## 結果と考察

### 1. 特別な支援を必要とする人(子ども)との接触経験について

Figure1は、特別な支援を必要とする人(子ども)との接触経験の程度(非常によくあてはまるを5点とする5段階)を、就学前期(活動のみ)および小学校時期の学びと小学校時期の遊びの3つの接触パターン別に示したものである。

接触経験の程度について、接触パターン(3パターン)を被験者内要因とする反復測定による分散分析を行った結果( $F(1.9, 1671) = 7.96, p < .001$ ) (Greenhouse-Geisserの検定)、接触パターンに有意な差がみられた。Bonferroniによる多重比較を行った結果、小学校時期の学びおよび小学校時期の遊びは就学前期の活動よりも接触経験が多かった。小学校時期の遊びと学びの間には有意な差はみられなかった。

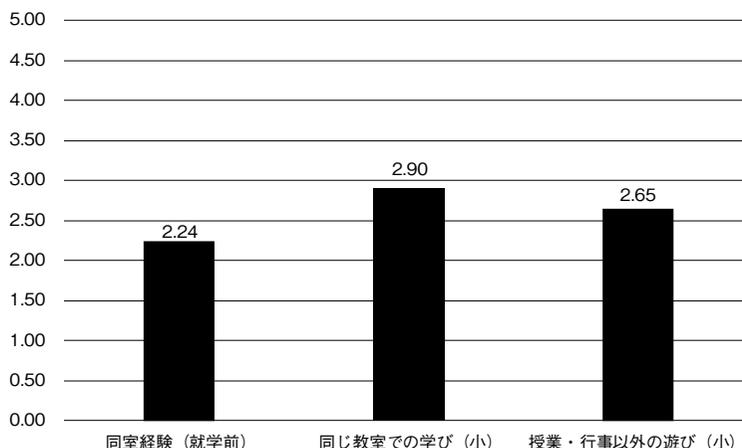


Figure1 接触パターン別 特別な支援を必要とする人 (子ども) との接触経験の程度

この結果は、富山 (2020) でみられた、小学校時期 (学び、遊び、総合) は、他の時期よりも特別な支援を必要とする人 (子ども) との接触経験が有意に多いという結果を支持するものであった。

## 2. 特別な支援を必要とする人 (子ども) に対する多次元的态度尺度

特別な支援を必要とする人 (子ども) に対する多次元的态度尺度の23項目については、富山 (2020) で抽出された「共生への積極性」「交流教育への意識」「関わりへの積極性」「能力への肯定的認識」「交流への肯定的意識」「能力の非特殊性」の6つの因子を使用した。

信頼性分析の結果、「共生への積極性」(6項目) は、 $\alpha = .81$ 、「交流教育への意識」(5項目) は、 $\alpha = .80$ 、「関わりへの積極性」(4項目) は、 $\alpha = .80$ 、「能力への肯定的認識」(4項目) は、 $\alpha = .64$ 、「交流への肯定的意識」(2項目) は、 $\alpha = .72$ 、「能力の非特殊性」は、 $\alpha = .53$ 、となった。一部数値の低いものも見られたが、内的整合性については問題ないと考えられた。

各質問項目に対する回答を、「全くその通りだと思う」(5) から「全くそう思わない」(1) の5段階で得点化し、これらの6つの因子について、それぞれに分類された項目の得点の合計を項目数で割ったものを、各因子の尺度得点とした。

## 3. 自己肯定感および他者肯定感に関する項目

自己肯定感 (8項目) および他者肯定感 (8項目) について、信頼性分析を行った結果、自己肯定感は、 $\alpha = .89$ 、他者肯定感は、 $\alpha = .78$ となり、内的整合性が確認された。

各質問項目に対する回答を、「非常によくあてはまる」(5点) から「全くあてはまらない」(1点) の5段階で得点化し、それぞれ8項目の平均値を、自己肯定感得点および他者肯定感得点とした。

#### 4. 特別な支援を必要とする人（子ども）に対する現在の態度と接触パターンごとの接触経験の関連

特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次元的态度尺度の「共生への積極性」(共に生きることへの積極的な意識に関わる項目)、「交流教育への意識」(教育の場での交流に関わる項目)、「関わりへの積極性」(交流することへの積極的な意識に関わる項目)、「能力への肯定的認識」(能力についての肯定的な認識に関わる項目)、「交流への肯定的意識」(自発的に交流することへの意識に関する項目)、「能力の非特殊性」(特別な支援を必要とする人の能力は特別なものではないという意識が示される項目)の6因子について、接触パターン(就学前期(活動のみ)・小学校時期の学び・小学校時期の遊び)ごとに、接触経験が5段階中5と4を高群、3以下を低群として、接触経験の違いの影響について検討した。

Figure2からFigure4は、就学前期・小学校時期の学び・小学校時期の遊びのそれぞれの接触パターンごとに、接触経験の程度別に、特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次元的态度尺度の6因子の得点をそれぞれ示したものである。

接触パターンごとに、各得点について、接触経験の程度(2:高・低)を被験者間要因とする一要因の分散分析を行った。

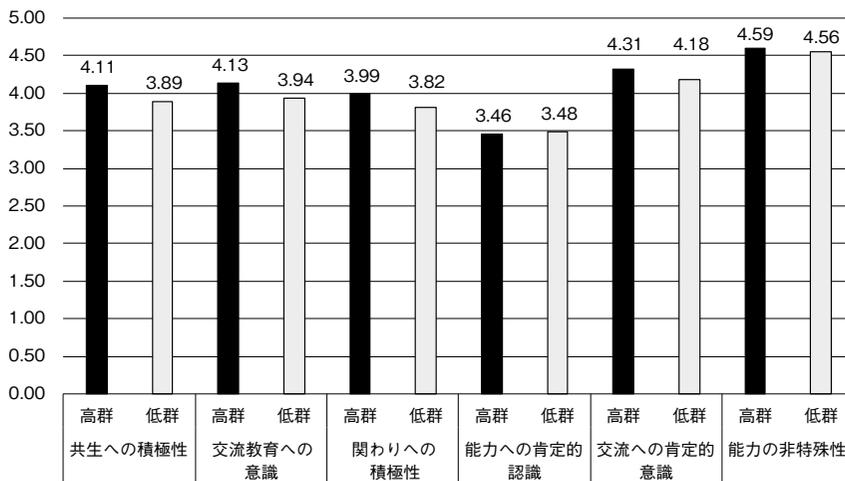


Figure2 就学前期の同室経験の接触程度群ごとの、特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次元的态度尺度の各下位得点

##### <就学前期の同室経験の影響>

「共生への積極性」( $F(1, 110) = 3.09, p < .10$ )、で有意な傾向がみられ、接触経験の程度が高い群のほうが低い群よりも得点が高く、接触の経験が多くあることが、共に生きることへの積極的な意識を高めることがうかがわれた。その他の「交流教育への意識」( $F(1, 110) = 2.38, n.s.$ )、「関わりへの積極性」( $F(1, 110) = 1.45, n.s.$ )、「能力への肯定的認識」( $F(1, 110) = 0.03, n.s.$ )、「交流への肯定的意識」( $F(1, 110) = 1.12, n.s.$ )、「能力の非特殊性」( $F(1, 110) = 0.07, n.s.$ )、においては、接触経験の程度による有意な差はみられなかった。

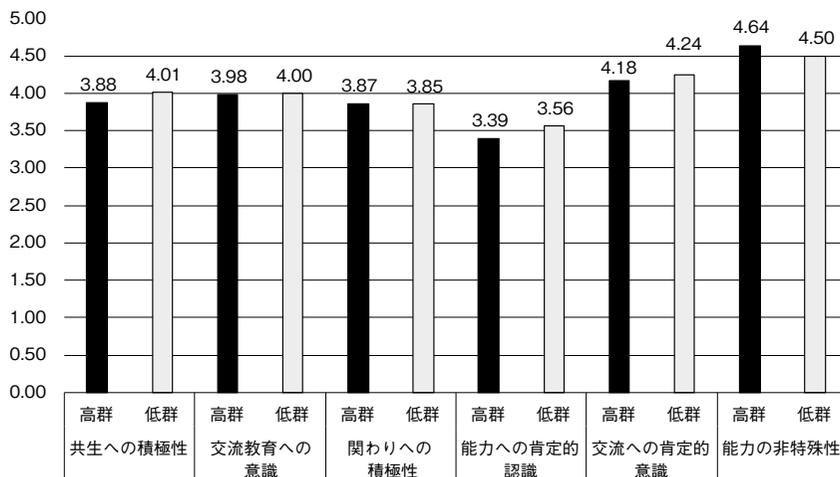


Figure3 小学校時期の同じ教室での学びの接触程度群ごとの、特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次元的态度尺度の各下位得点

<小学校時期の同じ教室での学びの影響>

「能力への肯定的認識」(F (1, 110) =2.82,  $p < .10$ ), で有意な傾向がみられ, 接触経験の程度が低い群のほうが高い群よりも得点が高かった。このことから, 支援を必要とする子どもの能力についての認識は, 学びの場を共にすることで, 肯定的な考え方が減少していく可能性があることが示唆された。その他の「共生への積極性」(F (1, 110) =1.61, n.s.), 「交流教育への意識」(F (1, 110) =0.03, n.s.), 「関わりへの積極性」(F (1, 110) =0.01, n.s.), 「交流への肯定的意識」(F (1, 110) =0.34, n.s.), 「能力の非特殊性」(F (1, 110) =1.74, n.s.), においては, 接触経験の程度による有意な差はみられなかった。

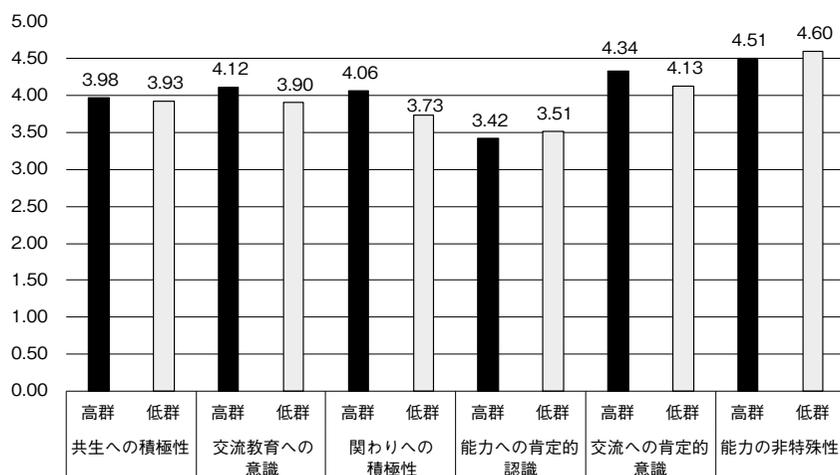


Figure4 小学校時期の授業・行事以外の遊びの接触程度群ごとの、特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次元的态度尺度の各下位得点

### <小学校時期の授業・行事以外の遊びの影響>

「交流教育への意識」(F(1, 110) = 3.97,  $p < .05$ ), で有意な差がみられ, 接触経験の程度が高い群のほうが低い群よりも得点が高かった。この結果から, 共に遊ぶ経験が多いことが, 教育の場での交流に対する意識を高めることが示された。また, 「関わりへの積極性」(F(1, 110) = 7.25,  $p < .01$ ), においても有意な差がみられ, 接触経験の程度が高い群のほうが低い群よりも得点が高かったことから, 共に遊ぶ経験が交流することへの積極的な意識につながることを示された。

さらに, 「交流への肯定的意識」(F(1, 110) = 3.31,  $p < .10$ ) では, 有意な傾向がみられた。接触経験の程度が高い群のほうが低い群よりも得点が高く, 自発的に交流することへの意識と一緒に遊ぶ経験が高める可能性が示された。

「共生への積極性」(F(1, 110) = 1.61, n.s.), 「能力への肯定的認識」(F(1, 110) = 0.82, n.s.), 「能力の非特殊性」(F(1, 110) = 0.68, n.s.), においては, 接触経験の程度による有意な差はみられなかった。

## 5. 特別な支援を必要とする人(子ども)との接触経験と自己肯定感および他者肯定感との関連

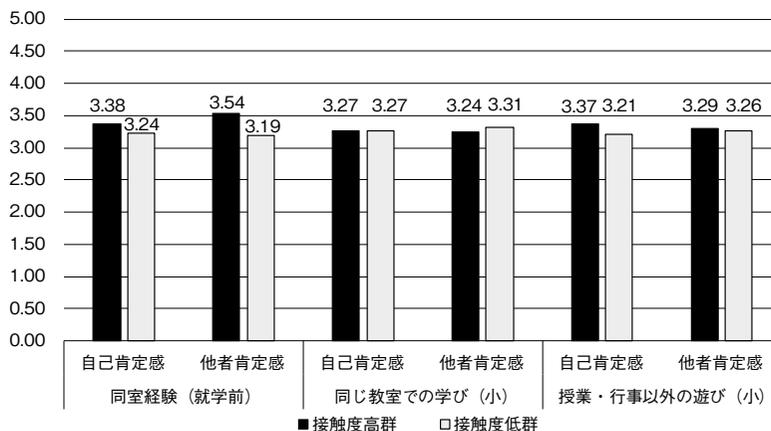


Figure5 接触パターン別 特別な支援を必要とする人(子ども)との接触経験の程度群ごとの自己肯定感得点および他者肯定感得点

Figure5は, 接触パターン別に特別な支援を必要とする人(子ども)との接触経験の程度群ごとに, 自己肯定感得点および他者肯定感得点を示したものである。また, Table3は, 接触パターン別, 接触経験程度群ごとに, 特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次元的態度尺度の各下位得点, 自己肯定感得点, 他者肯定感得点の平均値および標準偏差を示したものである。

**Table3 接触パターン別、接触経験程度群ごとの、特別な支援を必要とする人（子ども）に対する多次元的态度尺度の各下位得点、自己肯定感得点、他者肯定感得点の平均値および標準偏差**

		同室経験(就学前)				同じ教室での学び(小)				授業・行事以外の遊び(小)	
		平均値	標準偏差			平均値	標準偏差			平均値	標準偏差
共生への積極性	高群 (n=27)	4.11	0.62	F=3.09 p<.10	高群 (n=54)	3.88	0.56		高群 (n=43)	3.98	0.52
	低群 (n=85)	3.89	0.54		低群 (n=58)	4.01	0.57		低群 (n=69)	3.93	0.59
交流教育への意識	高群 (n=27)	4.13	0.54		高群 (n=54)	3.98	0.60		高群 (n=43)	4.12	0.61
	低群 (n=85)	3.94	0.57		低群 (n=58)	4.00	0.54		低群 (n=69)	3.90	0.52
関わりへの積極性	高群 (n=27)	3.99	0.75		高群 (n=54)	3.87	0.68		高群 (n=43)	4.06	0.65
	低群 (n=85)	3.82	0.62		低群 (n=58)	3.85	0.63		低群 (n=69)	3.73	0.62
能力への肯定的認識	高群 (n=27)	3.46	0.52		高群 (n=54)	3.39	0.46	F=2.82 p<.10	高群 (n=43)	3.42	0.45
	低群 (n=85)	3.48	0.55		低群 (n=58)	3.56	0.61		低群 (n=69)	3.51	0.60
交流への肯定的意識	高群 (n=27)	4.31	0.52		高群 (n=54)	4.18	0.57		高群 (n=43)	4.34	0.55
	低群 (n=85)	4.18	0.61		低群 (n=58)	4.24	0.62		低群 (n=69)	4.13	0.60
能力の非特殊性	高群 (n=27)	4.59	0.52		高群 (n=54)	4.64	0.50		高群 (n=43)	4.51	0.57
	低群 (n=85)	4.56	0.57		低群 (n=58)	4.50	0.61		低群 (n=69)	4.60	0.55
自己肯定感	高群 (n=27)	3.38	0.91		高群 (n=54)	3.27	0.67		高群 (n=43)	3.37	0.75
	低群 (n=85)	3.24	0.71		低群 (n=58)	3.27	0.85		低群 (n=69)	3.21	0.77
他者肯定感	高群 (n=27)	3.54	0.70	F=6.41 p<.05	高群 (n=54)	3.24	0.67		高群 (n=43)	3.29	0.66
	低群 (n=85)	3.19	0.59		低群 (n=58)	3.31	0.59		低群 (n=69)	3.26	0.61

接触パターンごとに、自己肯定感得点および他者肯定感得点について、接触経験の程度（2：高・低）を被験者間要因とする一要因の分散分析を行った。

#### ＜就学前期の同室経験の影響＞

他者肯定感得点（F（1, 110）=6.41,  $p < .05$ ）では、有意な差がみられ、接触経験の程度が高い群のほうが低い群よりも他者肯定感得点が高かった。この結果から、他者を肯定する感覚については、ごく幼い時期の接触経験が肯定的な影響を与える可能性が示された。

一方で、自己肯定感得点（F（1, 110）=0.69, n.s.）については、接触経験の程度による有意な差はみられなかった。

#### ＜小学校時期の同じ教室での学びの影響＞

自己肯定感得点（F（1, 110）=0.001, n.s.）、および他者肯定感得点（F（1, 110）=0.36, n.s.）のいずれについても、接触経験の程度による有意な差はみられなかった。

#### ＜小学校時期の授業・行事以外の遊びの影響＞

自己肯定感得点（F（1, 110）=1.14, n.s.）、および他者肯定感得点（F（1, 110）=0.06, n.s.）のいずれについても、接触経験の程度による有意な差はみられなかった。

### まとめ

本研究では、就学前期（活動）および小学校時期（学び・遊び）の直接接触経験と特別な支援を必要とする人（子ども）に対する現在の態度との関連、さらには自己肯定感および他者肯定感との関連について検討した。

富山（2019）および富山（2020）では、接触経験の時期を、就学前期から大学までの時期

を対象としていたが、これまでの結果から、小学校時期は、他の時期よりも特別な支援を必要とする人（子ども）との接触経験が有意に多いことが示されてことや、これまでは就学前時期の接触経験の影響は認められなかったが、就学前の経験は小学校、中学校、高等学校の経験との間に有意な相関があり、その後の小学校時期の経験の前段階として、何らかの役割を果たしているのではないかということが推測されたことから、本研究では、特に就学前期および小学校時期の接触経験に注目することとした。

また、富山（2020）では、接触内容を「学び」と「遊び」に分けた形での調査を実施したが、分析には「学び」と「遊び」を合わせた総合的な経験を使用したため、本研究では小学校時期の「学び」と「遊び」の影響をそれぞれ別個に検討した。

本研究の結果から、特別な支援を必要とする人と交流することへの積極的な意識（「関わりへの積極性」）では、特別な支援を必要とする子どもとの、小学校時期の授業・行事以外の遊びの接触経験が、肯定的な影響を与えることが考えられ、小学校時期は特別な支援を必要とする人との接触経験が増すほど、特別な支援を必要とする人と交流することに積極的になると考えられ、特に遊びの経験の影響が強いと考えられた。

また、特別な支援を必要とする人との教育の場での交流に関わる意識（「交流教育への意識」）でも、小学校時期の授業・行事以外の遊びの接触経験の肯定的影響がみられ、交流教育への肯定的な意識の形成のためには、学校生活初期の遊びの経験が有効であることが推測された。さらに、小学校時期の授業・行事以外の遊びの経験は、「交流への肯定的意識」でも有意な傾向を示し、一緒に遊ぶ経験の自発的な交流への肯定的影響の可能性も示された。

「関わりへの積極性」および「交流教育への意識」に対して、小学校時期の接触経験の影響がみられるという結果は、富山（2020）の結果と共通していた。ただし、富山（2020）では、小学校時期の総合的な経験について分析していたが、本研究では「学び」と「遊び」の経験を分離して分析した結果、「遊び」の経験の影響が示された。

一方で、本研究では、特別な支援を必要とする人と共に生きることへの積極的な意識（「共生への積極性」）で、就学前の接触経験に有意な傾向がみられた。富山（2020）では、中学校時代および高校時代の接触経験の影響が示されており、ある程度の経験や知識・情報を獲得したうえでの接触経験が、共に生きることへの積極的な意識に影響を与える可能性が推測されたが、今回の結果からは、ごく初期の経験も共に生きることへの積極的な意識と関わっている可能性が示された。

加えて、本研究では、能力についての肯定的な認識（「能力への肯定的認識」）には、小学校での同じ教室での学びが、肯定的な考え方を減少させる可能性が示された。確かに、小学校で同じ教室で学ぶことで、支援を必要とする子どもと支援を必要としない子どもの「能力の差異」が明確になり、一部の能力については「同じである」という認識が減少する可能性はあるだろう。ただし、能力が「同じではない」ことを認識することで、「支援を必要とする」部分についての認識が高まり、学びにおける子どもたちの他者への支援につながる可能性もある。

さらに、本研究では、特別な支援を必要とする人（子ども）との接触経験が、自己肯定感や他者肯定感に何らかの影響をもたらすといった可能性はあるのかについても、探索的に検

討した。

その結果、就学前の特別な支援を必要とする子どもとの接触経験と、他者肯定感の高さの間にのみ関連がみられ、自己肯定感との関連はみられなかった。小学校時期「学び」や「遊び」の経験は、自己肯定感、他者肯定感との関連はみられなかった。

就学前接触経験と他者肯定感の間の関連と「共生への積極性」と就学前接触の関連から、他者との関わりが広がる時期から特別な支援を必要とする子どもと接触することが、他者への肯定的な態度に繋がる可能性がうかがわれた。ただし、特に就学前の接触経験の2群では人数に偏りがあったため、今後は接触経験の程度の高い被験者についてさらに詳細な検討を加えていく必要があるだろう。

## 参考文献

- 本田絢. (2007). 中学生のソーシャルサポート・ネットワークと不適応の関連－自己と他者への肯定間を中心として－. 日本コミュニティ心理学会第10回大会発表論文集. 100-101.
- 細田絢・田罵誠一. (2009). 中学生におけるソーシャルサポートと自我への肯定感に関する研究. 教育心理学研究. 57 (3), 309-323
- 川原誠司. (1994). 子どもを対象としたソーシャルサポート研究の動向. 東京大学教育学部紀要. 34, 245-253.
- 楠敬太・金森裕治・今枝史雄. (2012). 障害理解教育の評価に関する研究－児童生徒版障害者に対する多次元の態度尺度の開発を通して－. 大阪教育大学紀要. 61, 59-66.
- 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）. 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会. 特別支援教育の在り方に関する特別委員会. 平成24年（2012年）7月23日
- 幸地倫子. (2018). 支援を要する児童の自己肯定感を育む共に学べる学級作り－ピア・サポート・プログラムを取り入れて－. 沖縄県立総合教育センター 後期長期研修員 第63集 研究集録 2018年3月
- 新小学校学習指導要領解説総則編（平成29年公示）
- 富山尚子. (2019). 人間関係に関わる発達－特別な支援を必要とする人との関わりの影響－. 東京成徳大学子ども学部紀要. 9, 1-14.
- 富山尚子. (2020). 人間関係に関わる発達－愛着および特別な支援を必要とする人との関わりからの視点から－. 東京成徳大学子ども学部紀要. 10, 11-28.
- 築地典絵・藤原靖浩・折口量祐. (2021). 自己肯定感を育むための3領域からのアプローチ－自己肯定感尺度の検討（1）. 人間環境学研究. 19 (2), 141-147.
- 渡邊照美・青山芳文・稲富まどか. (2016). 障害児・者との接触経験の時期および内容と障害児・者に対する態度との関連について. 教職支援センター紀要（佛教大学）, 7, 11-28.

# 島嶼における歴史資料と観光の課題を探究する学び

## —東京都立新島高等学校における出前授業を事例に—

寺本潔・山崎久登

### I はじめに：伊豆諸島新島の現況と観光人材の育成

伊豆諸島は東京都に属し、大島以南、八丈島までがいわゆる伊豆七島（大島・利島・新島・神津島・三宅島・御蔵島・八丈島）と呼ばれ、古来より居住が進み、歴史文化の蓄積もある島嶼である。東京竹芝桟橋や熱海港から大型旅客船や高速船による行き来も可能なため、観光開発も行われてきた。大島・新島・神津島・三宅島・八丈島には空港も備わっており、飛行機でも行くことができる。その中で新島村は、新島と式根島の二島を有し、現在人口2,501人（2022年10月1日現在 東京都新島村ホームページ <https://www.niijima.com/>最終閲覧：2022年10月21日）である。

ところで、日本は島嶼国家であるのに領海や排他的経済水域、海洋資源の利用、島文化の継承、自然環境の保護等、国土保全の要ともいえる島嶼に国民の関心を呼び起こしてこなかったのではないかと反省の念がよぎる。現在、離島自治体の経済的基盤は危うくコロナ禍により過疎化と高齢化、産業の衰退に一層の拍車がかかっている。「離島が持つ課題は日本の縮図」と位置づけ離島の現況にもっと関心を抱いてほしいものだ。現実には、首都東京から近い伊豆諸島でも農業の後継者不足、漁場の遠方化による燃料費負担に加え、魚価の低迷で経費面での採算がとれない事態に陥っている。新島村の場合、サーフィンで有名な羽伏浦の白砂ビーチや美しい式根島の泊海岸、流人墓地、コーガ石を材料にした硝子工芸等、ポテンシャルは高いものの、ほかの島や伊豆半島部に比べ知名度が高いとはいえない。今後は歴史文化や星空、白ママ層の絶景、グルメ等の多様な魅力に磨きをかけ観光客の入込増を促す必要がある。

現在、全国の離島に位置する高校のほとんどでは、生徒数の減少に伴い行事の縮小や多角的な思考を育む協働的な学びの遂行に支障が生じつつある。とりわけ「総合的な探究の時間」では、クラスメートだけでなく、地域に住む様々なセクターの方々や外部講師との間で対話や議論を通して「深い学び」に達することが期待されている。生徒数の減少を逆手にとり、地域に出かけ地域課題と接する学習や島外への発信が期待される。本稿では、寺本と山崎による東京都立新島高等学校1・2年合同クラスへの出前授業により、地域の題材を通した高校生の学びの一端を紹介したい。その内容は、寺本は観光振興をテーマに、山崎は島に残る歴史資料（古文書の読解）をテーマに計2コマの授業を実施したものである。いずれも、島の地域特性や課題につながるテーマであり、かつて流人の島として歴史・生活文化の蓄積もあり、海水浴場として有名であった新島村が現在、産業の衰退と人口減少・超高齢化によ

り様々な課題を生じさせている点を学習材にした。

離島の課題に関しては、(財)日本離島センターの機関誌『しま』において特集が組まれている。その中で、観光学者である矢ヶ崎紀子氏は「地域活性化のカギを握る観光振興」と題し、島の特性に応じた観光戦略の策定を力説している。事例として大分県姫島の「ジオパーク」や「キツネ踊り」で知られている無形民俗文化財「姫島の盆踊」が大きな観光資源になりうると指摘している(矢ヶ崎：2022)。新島にも類似の自然景観や民俗文化財があり、それらの観光資源化がもっと意識される必要があるだろう。そうした課題山積の中で島に住む高校生はどのように島の現況を捉えているのだろうか、2022年7月に東京都立新島高校1、2年生(計23名)に対し、筆者と山崎久登(都立砂川高校)教諭(日本史)による二時間の出前授業(筆者が観光課題、山崎が島に残る古文書を紹介)が実現できたのでその内容を報告したい。なお、本論文は東京都立新島高校での教育活動を教育実践報告として、本学『子ども学部紀要13号』に公表することの許諾並びに生徒さんの作文を教育実践報告に掲載し、同『子ども学部紀要13号』に公表することの許諾を当該の生徒および学校長から得ていることを付記しておく。

## Ⅱ「歴史」「生活文化」の観光資源化をめぐる

### 1. 授業のねらい

本授業のねらいは、以下の二点にある。

①新島には江戸時代の古文書が数多く残されていることを生徒に理解させる。

②歴史資料は、それが残存していることも含めて、先人たちのメッセージであるという歴史意識を生徒の中に醸成する。また観光を考える上で歴史はどのように生きてくるものなのかを検討させる。

まず、①について。新島村は、伊豆諸島の中でも突出して多くの古文書が残されている。後掲資料1ワークシートの「北部伊豆諸島に残っている古文書の数」は、昭和34(1959)年時点で残存が確認されていた古文書点数を示したものである。この「新島」の空欄には、「一万」という数字が入る。新島は他の北部伊豆諸島の島々と比べて、圧倒的多数の古文書が残存していた。

次に、②について。古文書が現代まで伝わるためには、多くの要因が存在する。火災や津波、洪水などの災害によって古文書が失われてしまうことがある。事実、神津島においては、宝永正徳年間(1704~16)から明治32年(1899)までの200年間に三度も大火災があり古文書類が焼失してしまった(神津島村史編纂委員会編1998『神津島村史』p.605.)。それを幸運にも避けられたとしても、古文書を好む虫類や湿気といった障害が立ちほだかり、さらに所蔵者が古文書を廃棄してしまうことさえある。つまり、古文書が残っていくためには、文書所蔵者や地域のたゆまぬ努力が必要なのである。新島にこうした古文書が多く残されていることは、新島の人たちの努力があったことは明らかである。これによって生徒に「古文書は先人たちからのメッセージ」という意識を醸成していきたい。さらに、こうした歴史意識を高めていくことで、新島の観光において「歴史」がどのように結びついていくのかを考えさせたい。

## 2. 授業の概要

本授業は資料1のワークシートに沿って、表1のように展開した。

### 資料1 ワークシート

「歴史」と「生活文化」から新島の魅力を考えよう

学年 \_\_\_\_\_ 名前 \_\_\_\_\_

1, 新島の歴史や生活文化で、最も魅力的なものは何だろう？

以下にそれを書いてみよう。

新島の歴史
-------

新島の生活文化
---------

2, 江戸時代のことがわかる「古文書」。なぜ新島には古文書が多く残っているのか。

北部伊豆諸島に残っている古文書の数

大島	元町役場所蔵古文書約100点等
利島	利島村役場所蔵文書約80点等
新島	新島本村役場所蔵文書 ( ) 点等
神津島	石田久作家文書8点等

(東京都教育委員会編集・発行『伊豆諸島文化財総合調査報告』第2分冊, 昭和34年, より)

※文書名や数字は昭和34年調査時点でのもの。

なぜ、新島には多くの古文書が遺されているのか、あなたの考えを書いてください。

ヒント: 「新島だけが多くの文書を作成した」ということではありません。

--

3, 観光化にあたって大事なこと。講師(山崎)の話を書いて要約してみてね。

--

### 表1 授業の展開

<p><b>【導入】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業者の自己紹介, 授業の目的について説明した。(10分)</li> </ul> <p><b>【展開】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・新島の古文書を用いて, 新島の歴史の魅力について生徒に考えさせた。(5分)</li> <li>→生徒が発言する際は, 必ず, 「主張+根拠」の形にするように求めた。</li> <li>・同上について生徒が発表。発表内容について授業者がコメントをした。(10分)</li> <li>・続いて, 大島・利島・神津島などと違い, 新島では一万点もの古文書が残っていることを授業者が説明した。(10分)</li> <li>・その理由について生徒に考えさせ, それを発表させた。(10分)</li> </ul>
---

- ・最後に、実際の古文書を読み、そこから当時の新島の置かれた位置や、幕府の政策なども分かることを理解させた。(5分)

【まとめ】

- ・新島に多くの古文書が残っているのは、それを残そうという先人たちの意志があったからである。歴史を大事にし、それを伝えていきたい、という「心」は観光教育の基礎となるものであることを述べて、授業のまとめを行った。(5分)

資料2 授業で取り上げた古文書



差上申手形之事

一伊豆国附新嶋三郎左衛門漁船乗組五人  
今般豆州下田迄為用達与渡海仕候  
自然( )二寄其御地江罷越候ハ、( )  
御番所無相違被為成御通可被下候  
為後日仍如件

伊豆国附新嶋  
名主

文化十三年閏八月八日 ( )  
地役兼帯

神主 ( )

御番所様

一子閏八月八日豆州下田江出帆 ( )

( ) (印)

使用した古文書は、前掲の資料2である。上段は古文書の写真であり、下段は「御家流」

で書かれている文字を活字にしたものである。どちらも生徒に配布した。なお、空欄には、順に「風様・浦賀・青沼儀右衛門・前田数馬・浦賀」という言葉が入る。

この古文書は、文化13年（1816）に新島の名主青沼儀右衛門と、地役兼帯神主前田数馬から浦賀番所に宛てて出された手形である（新島村博物館所蔵）。浦賀番所とは、江戸幕府の船番所で、江戸湾に出入をする船は、ここで積荷等を取り調べられるようになっていた。古文書の内容は次の通りである。この度、新島の三郎左衛門の漁船が、用向のため伊豆半島の下田まで行くことになった。本来、新島から下田に行くときは浦賀を通ることはない。しかし、風向によっては浦賀の方へ流れつくこともあり、この手形は、そうした時にも浦賀番所を通過できるよう、新島の地役人（十三社神社の神主前田家が兼帯している）と名主が書き記したものであった。くずし字としては読みやすく、また内容も平易であるため、本授業の教材として選定した。

### 3. 授業で得られた成果

本授業のねらいは、先にも記した①と②の二点であった。生徒たちの「感想文」でも多くの生徒が、新島に一万点以上も古文書が残されていることについて驚きの声を挙げており、①については概ねそれを達成することができた。

次に②については、次の(ア)と(イ)の二つの成果から達成することができたと考える。

(ア) 古文書に現れた地名や苗字などを通じて、現在と江戸時代の新島が繋がっていることを生徒は認識することができた。(イ) 新島の観光を考えるにあたって、「江戸時代の流人文化」を意識させることができた。

まず、(ア)であるが、生徒たちは当然のことながら、古文書に書かれている「くずし字」を読むことができない。そのため、江戸時代の古文書で読むことができるのは、「地名」「名字」などの文字しかないのである。本授業でも、「新島」「浦賀」という地名や、名主の「青沼」という名字がそれに該当した。このうち、地名についてはすぐに生徒たちから答を導き出すことができた。「青沼」についてはなかなか正解を得られなかったが、この名字は新島に多いものである、実際生徒たちの中にもその姓の者はいる、などのヒントを与えることで正解を引き出すことができた。

名主が近世の村の責任者であることを説明すると、生徒の一人は「今と一緒だ」という感想を述べた。現在の新島村長も青沼姓であり、その共通性を指摘したものであろう。地名や名字などを通じて、生徒の歴史意識を高め、江戸時代といっても遠い過去ではなく、現在と繋がっている部分も数多くあることを意識させることができた。

次に(イ)については、生徒たちの作成したプリントの中にもみることができる。この設問の中で、「なぜ新島に多くの古文書が作られたのか」を問うものがある。ここで、23名中、13名の生徒が「流人」に関わる理由を挙げていることである。ここで言う流人とは、江戸時代において新島に流刑となった者たちを指す。江戸時代を通じて、新島・三宅島・八丈島等は流罪となったものが送り込まれる島であり、新島だけでも寛文8年（1668）から明治4年（1871）までの204年間に、1333人の男女が流されたという（新島村1996『新島村史』p.484）。生徒たちも小学校時の郷土学習からこの流人については学んでいる。

興味深いのは、ここで「流人」という外来者が、古文書をもたらしたと考えている生徒がことである。つまり、文字を自由に書きこなす流人の存在が新島に「古文書」という文化をもたらしたという意識である。

これは、新島＝文化的後進地、江戸＝文化的先進地という劣等意識とも読み取ることができる。しかし、それだけではないだろう。文化というものが発生するためには、自地域だけでなく、他の地域との交流を経ることが必要であるという意識が背景にあると言えるのではないか。流人のことに触れた生徒のうち2名の生徒が「流人との交流」という点を書き、そのうちの1名は次のように書いている。

**「流人を受け入れていた」ということから、様々な地域との交流がさかんに行われていたため。またそれによって、新島の村人が、読み書きができた。**

この生徒の認識では、「流人を受け入れていた」という事実から「他地域との交流」という事実へと発展させている。交流によって新たな知識を得ることができ、それが新島に文化的利益を生み出したと考えているのである。外来者との交流が新たな文化を生み出すという視点である。

大切なことは、この視点は「新島の観光」においても重要な要素となってくるということである。文化は自生的に成立するものではなく、他の地域との交流によって生成されていくものである。そして、これは「観光」を考える上でも大切な視点ではないだろうか。

つまり、その地域が魅力ある地域となっていくためには、外部との交流や、外来者の存在が必要であるということだ。外部から隔絶された地域、または外部との交流を一切遮断するような地域であっては、決して魅力ある地域・文化は育たないであろう。これは観光においても大切なことで、その地域が観光地として輝くのは、観光客という外来者を受け入れて地元と交流し、新たな地域の魅力へと昇華させていくことが重要なのである。独りよがりな「御国自慢」に終始しては、夜郎自大に陥り、やがて観光地としての魅力を失っていくのではないだろうか。この外部との視点という要素が生徒自身の探究から見いだされてきたことは、本研究授業の中の大きな成果の一つであった。

#### 4. 授業の課題

授業の課題としては、第一に古文書一万点という数字のインパクトが大きく、それだけが強く印象に残っている生徒も見受けられたことである。「生徒の感想」によれば、「新島はすごい」という印象で終わってしまい、その先に思考が進んでいないという生徒も見られた。また、古文書が何かという点についても十分に理解することができていない生徒もいた。

第二に、「歴史を大事にする」という先人たちの意識の裏付けとなる資料がなかったことである。授業者は、「多くの古文書が残されていた」という事実をもって、先人たちが「歴史を大事にしていた」ということを説明した訳であるが、先人たちがそうした思いを述べた史料があれば、より深く生徒たちの意識に訴えかけることができたであろう。そのような史料は「日記」や「手紙」などに拠るしかないが、今後、そうした史料の教材化を検討したい。

### Ⅲ 新島観光のSWOT分析と高校生の地域貢献意識

#### 1. 新島村における観光の特色

新島村の観光産業に関して、1980年の時点ではあるが現地調査を実施し詳細な民宿経営を調べ上げた東京学芸大学学生による優れた研究がある（落合みどり・小沢雅人ほか；1982）。これによると船舶交通の整備に伴い、離島ブームも相まって来島者が増え宿泊施設を比較的安い経費と人手で設けることのできる民宿が新島で急激に増加したことが指摘されている。新島観光の特色は、①新島と式根島という二つの島があり、島独自の特性を生かした観光が展開されてきたこと、②伊豆諸島の中では比較的東京からのアクセス時間が短く、大型船・高速船・航空機という複数の方法（ただし、季節によって異なる）があることである。

まず、第一の点として新島村には、新島と式根島という二つの有人島が存在し、それぞれに観光協会があり（ただし、新島観光協会は令和4年6月30日に解散）、島ごとの観光を模索していることである。観光パンフレットを開くと、新島では、サーフィンのスポットとして著名な羽伏浦海岸等のビーチ、湯の浜露天風呂などの温泉、さらに新島でしか採れないという抗火石（コーガ石）を原料にしたガラス製品を制作する「ガラスアートミュージアム」などが名所として並ぶ。新島の歴史と自然、島特有の文化を楽しむことが謳われている。一方で、式根島のパンフレットにおいても、泊海岸などのビーチ、野伏港などでのフィッシング、地鉈（じなた）などの温泉が並ぶことは新島と同じであるが、新島より小規模な島であることを活かした「隠れ家感」「温もり」を強調していることが特筆される。このように二つの島の特質を生かしつつ展開されているのが、新島の観光の第一の特徴と言えるだろう。

続いて第二の点である。新島は東京の竹芝桟橋から高速船で最短2時間20分（運航されていない時期あり）、大型船で下り便は約8時間半～10時間半、さらに航空機で調布飛行場から35分で来ることができる。さらに、伊豆半島の下田からのフェリーもある。乗船時間は異なるが、式根島も飛行機以外のアクセスは同じである。観光客の主たる手段は、高速船や大型船であろうが、多様なアクセス方法があるために、旅行目的や旅行日程に応じて柔軟な計画を立てることが可能になっている。新島の観光用のポスターに「パスポートのいらない、海外。新島」というものがあつたが、飛行機を使えば東京から1時間以内で来ることができるという速達性は、海外の観光地等と競っていく時の大きな利点であることは間違いないだろう。

#### 2. SWOT分析の結果

「総合的な探究の時間」の趣旨も鑑み、多角的な思考を促すツールとして、経営主体の強み（S）と弱み（W）、機会（O）と怖れ（T）の4観点から点検する思考ツール（SWO分析）を用いた。4～5人で1班を構成し、各班に1枚の画用紙大の分析枠を配布し、生徒自身が配布されたポストイットに、約15分間で島の観光課題に関する気づきを記入し分析枠に貼るという方法を採用した。SWOT分析は経営学でしばしば用いる思考法で、島の観光課題に関して生徒たちに深い学びにつながる意見をポストイットに書き出してもらい上で有効な手段と考えた（表2）。

表2 地元高校生が考えた新島村の観光SWOT分析の意見例

新島村の観光面での強み S	新島村の観光面での弱み W
<ul style="list-style-type: none"> <li>・美しい自然（海・山）がある。</li> <li>・泳いでいると魚も見ることができる。</li> <li>・1日観光で新島と式根島が楽しめる。</li> <li>・島の人たちが優しい。</li> <li>・新島のコーガ石やあめりか芋がある。</li> <li>・キャンプができる場所がある。</li> <li>・新島硝子の食器づくり体験ができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人が集まる羽伏浦海岸に施設がない。</li> <li>・冬場に観光客が集まらない。</li> <li>・飲食店が少なく、夜中に店が開いてない。</li> <li>・島の北にある若郷集落と中心部の本村集落の間の交通が不便。</li> <li>・ホテルが少なく泊まりにくく、日帰りの人もいる。</li> </ul>
新島村をとりまく機会（チャンス） O	新島観光の心配や恐れ T
<ul style="list-style-type: none"> <li>・人が少ないので三密が回避できる。</li> <li>・首都圏から来たビジネスマンのワーケーションができる。</li> <li>・新島だけの特典・島ポイントを作る。</li> <li>・観光客が参加できるイベントの誘致。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・荒波によって砂浜が削られている。</li> <li>・観光客のマナーが悪い。</li> <li>・若い人の流出による働き手の不足。</li> <li>・宿泊施設や飲食店の減少。</li> <li>・南海トラフ地震災害が恐れとしてある。</li> </ul>

注) 東京都立新島高校1・2年合授業における生徒たちの主な意見を集約した。

具体性がやや弱い意見もあるが生徒たちは島の現況をしっかりとつかまえていた。特に、島内交通や商業施設の不足に関する記述が目立った。

#### IV 授業後の感想文とその考察

山崎による古文書読解と島の歴史や生活文化に関する生徒たちの反応（前者）と観光振興をテーマに考えたSWOT分析の感想（後者）を以下に考察したい。

前者に関しては、新島に生きる自らの人生と、江戸時代の新島の人々を結びつけるような感想がいくつか見られた。ある1年女子は「今自分にできることは身近な村内行事などに貢献し、伝統を受け継いでいくことだと理解しました」と書き、またある1年女子は「新島の歴史とか生活文化を意識した事がなかったけど、普段やってる事が、新島の歴史だったり生活文化だったんだなと思いました」と書いている。ここでは、江戸時代と現代を架橋し、今を生きることが江戸時代の新島の文化を継承していくこと、という意識を観ることができよう。さらに、ある1年男子は次のように書いている。

自分達からしたら、不便な事や、悪いと思う事が、他の地域の人達からすると、その不便さが良かったり、非日常をあげわえて楽しいと思ったりする事があると言う事を聞いて、自分だけの視点で考えるのではなくて他の人の視点からも考えなきゃだめだと思った。

この感想では、自分たちの生活文化を他者（外来者）からの視点で見つめ直すことができている。「観光客の視点」で新島の歴史や文化を観るということではないだろうか。

本授業によって、一部の生徒には江戸時代と現代の新島を想像上で架橋し、そのうえで新島の生活文化を外来者の視点から捉えていこうとする萌芽が生じていると言えるかもしれない。自らの生活文化を時間軸に沿って歴史的に考えることにより、その比較の視点を空間軸（地域的広がり）へと転換させていく。ここに「観光教育」の一つの意義があると言えよう。後者に関しては、ある2年男子が自らの進学と絡めて以下の感想文を残している。

今回のように観光という目線から島の現状や課題を知るのには良いことだと思った。古文書

の数に關しても他の島より圧倒的に現存しているものが多く、島の人は保管という作業を大事にしていたと思った。島は都会に比べるとコンビニや映画館、ファストフード店もないし不便で娯樂が少なかったりするけど、新島だからこそ楽しめるという強みをどんどん探していけると良いと感じた。もしも進学で観光学部に入ったら、もっと自分の故郷について深く知りたい。(2年男子)

島の観光振興と自分の進路に対し、前向きな意見が飛び出したことに期待が持てる。

## V 島嶼における高校の「総合的な探究の時間」の課題と教育旅行先としての離島の可能性

### 1. 島嶼における「総合的な探究の時間」の課題

新学習指導要領において「総合的な探究の時間」が重視されるようになった。その中で地域の課題はリアルな学びにつながり、企画力や表現力を養い、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて重要な学習の場と言える。しかし、島嶼の高校にとって「総合的な探究の時間」を充実させることは容易ではない。生徒数の少なさに加え、島が持つ課題（人口減少や産業の衰退等）に対し、どのように希望を見出せるか、高校卒業と共に島を離れる生徒が多いことに対し、汎用的な学力をいかに培うかといった教育課題も伴っている。新島においては昭和60年より「新島村連携型一貫教育」の取り組みが始まり、新島村教育委員会および村立の保育園・小学校・中学校、及び都立新島高等学校が参加して、健全育成やキャリア教育、あり方生き方を軸とした一貫的な教育実践への指向が見られ注目される。新島高校においても「あいさつ運動」や老人ホームへの訪問、夏季夕涼み会・師走祭り参加、若郷地区や式根島での浜清掃なども実施されている。キャリア教育の面では、「人間関係・社会形成」「自己理解・自己管理」「課題対応」「キャリアプランニング」をテーマに職業教育の充実に努めている。「自ら夢を拓く」というキーワードが村の人材育成の方針であり、ポジティブな生き方教育が行われている。また、島外生徒受入選考も実施されており、島留学の促進に期待を抱いている教職員も多い。

### 2. 教育旅行先としての新島の可能性

一方、新島は観光資源に富んでいるため、島外からの教育旅行先としての可能性も検討する必要がある。淡路島や奄美大島、佐渡ヶ島クラスの人口規模を有する離島には宿泊施設や見どころが満載で旅行プランを立案しやすいが、新島のような小規模な離島の場合は、なかなか旅行先として選んで頂けない。しかし学級規模が大きい中高、とりわけ海から離れた学校の生徒さんにとっては、新島村訪問は大きな刺激となるのではないだろうか。離島が持つ地域課題と在住地の課題をリンクさせる探究学習も可能になるだろう。仮に教育旅行先として新島村を選んでくれる中学高校があれば、島に住む高校生と共に島の観光振興を考えてはどうだろうか。事前学習で新島村の観光資源を深堀し、来島時には、白ママ断崖の絶景やガラスアート体験、流人墓地（写真1）と盆踊りに隠された話、くさや、式根鯛平君（式根島の養殖鯛の愛称）、モヤイ像（写真2）等を切り口に観光戦略を学び合えるだろう。事後では自分たちの住む地域課題との共通点と相違点をオンラインで島の高校生たちと議論できるかもしれない。都立新島高校でもキャリア教育の一環で、島の課題を調べ自分の進学や進



写真1 島内に残る流人墓地



写真2 モヤイ像の1例

路に生かそうとする「総合的な探究の時間」が展開されている。離島への教育旅行は、客船を使用する時点から非日常感で生徒たちを解放でき、娯楽や商業施設がないことが却って課題が見えやすい利点がある。離島の課題と向き合う中でSDGsな地球的視野も顕在化できる。島で生徒の探究力を培ってはどうか。

以上、わずか2コマの出前授業の報告に過ぎないが、様々な教育課題が明確となった。島嶼における歴史資料の教育活用の一層の進展と観光をテーマとした「総合的な探究の時間」の展開に期待したい。末尾になったが、本論文はⅠを寺本、Ⅱを山崎、Ⅲを寺本・山崎、Ⅳを山崎・寺本、Ⅴを寺本が執筆した。

## 謝辞

コロナ禍にもかかわらず、出前授業を受け入れて頂いた新島高校校長小窪 昇先生と教務主任坂本琢磨先生ほか担任の先生方に記して感謝の意を表したい。また、授業を参観し適切なコメントを頂いた新島村商工会の西胤輝之進氏にもお礼申し上げたい。本研究は寺本は東京成徳大学研究費を山崎は、令和4年度科学研究費補助金（奨励研究）研究課題：北部伊豆諸島における地域資料と観光教育（JSPS科研費JP22H04028）の一部を使用した。

## 【参考文献】

- 落合みどり・小沢雅人ほか 1982 「新島における観光産業の発展と民宿経営」『学芸地理』36号, pp. 29～52.
- 寺本潔・澤達大編 2016 『観光教育への招待』ミネルヴァ書房, 165p.
- 寺本潔 2021 「『探究の学び』を教育現場と共に創るSDGsな教育旅行」『SQUARE』204号, pp. 2～5.
- 矢ヶ崎紀子 2022 「地域活性化のカギを握る観光振興」『季刊 しま』269号, pp. 30～37.
- 新島村 1996 『新島村史 通史編』

# 世界各地の度量衡制度の歴史的概観

## —算数・数学科における測定に関する教材研究の実施に向けて—

増田 有紀

### 1. はじめに

本研究は、算数・数学科において「測定」を学習する意義を追究することを目的とする。算数科では身の回りにあるものの量に着目し、基準となる単位を用いて量の大きさを数で表すことを学習する。量をはかることは幼い頃から触れているが、この学習を通して、量と測定を理解を深め、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（文部科学省、2017）。

現学習指導要領から新設された算数科の「測定」領域に含まれる内容として、メートル法に基づく単位と単位間の関係についての学習がある。「測定」＝「量Bを基準に取るとき、他の量Aがその何倍に等しいかを調べ、この何倍にあたる数pによって量Aの大きさを表現すること」と捉え、任意単位による数値化を経て、普遍単位としてのメートル法を学ぶ。メートル法は、19世紀に仏国で定められた度量衡であり、現在、国際的に普及しているものである。また、メートル法をベースとした基本単位と組立単位による国際単位系が世界的な基準として設けられ、そのなかでも、時間や角の大きさ、速さ、密度は、算数・数学科の学習内容に含まれている。目的に応じた単位で量の大きさを的確に表現したり比べたりすることや、単位の間関係を統合的に考察し身の回りの事象を量の単位に基づいて捉えることで、数学的な見方・考え方が養われる。この数学的な見方・考え方は、算数の学習の中で働かせるだけでなく、大人になって生活していくにあたって重要な働きをするものである。

メートル法に基づく量とその測定については、算数科では上述のような内容が学習されるが、そもそも「はかる（計る、測る、量る）」という行為自体は紀元前から人が生きるために営まれてきている。そして、有史以来、世界各地で固有の度量衡制度の記録が残されており、古代シュメールの農業における度量衡と、14世紀以降のメートル法統一まで動き、の2つが大きな歴史的転機であるとされている（室井、2017、坂上、2017）。その歴史的転機を迎えたのち、世界共通の単位が存在する現在に至るまでには様々な測定のプロセスや異なる記数法と単位が用いられ、それぞれの長一短を認めながら紆余曲折してきた経緯がある。このような経緯は、算数教育が歴史的に様々な考え方に左右されながら進んできたこと、そして、算数教育において様々な考え方を尊重すること、それぞれのよさを認めながら多様に学習指導を進めることが大切にされていることと相通ずる点があると考えられる。

そこで、本研究では、歴史的考察の視点から、測定に関する教材研究を進め、価値やよさを検討することで、算数・数学科で測定を学習する意義を明らかにしていきたい。また、そ

れらを手掛かりに、最終的には、複数の学校段階の児童・生徒を対象とした測定に関する学習指導の方法を検討していきたい。今回は、そのための必須の作業として、先行研究（主に、イアン・ホワイトロー、2009、東京都計量検定所、2021）に依拠しながら、紀元前2000年頃から現代に至る世界各地での度量衡制度の変移について歴史的に概観する。なお、昨年度の本紀要では、紀元前2000年頃のメソポタミア最南部シュメール地方の各都市国家が相異なる単位を定めていたことを論じた（増田、2021）。本稿ではその続きを述べる。

## 2. 紀元前2000年頃～紀元前1000年頃の各地での度量衡制度

### (1) 古代メソポタミア最南部シュメール地方の度量衡

メソポタミア最南部シュメール地方では、紀元前2000年ごろから、粘土板による文書行政システムが存在し、60進法をベースに、長さ、かさ、面積の諸単位が構成され、農業技術を後世に伝えるための記録や、耕地の生産力の査定に活用されていた。60進法が用いられた理由は、当時既に角度と時間は60進法で表されていたことによる。そのほか、日常生活では、長さ、面積、体積の単位について、人間の体の大きさに基づいた実用的な単位を各地域によって定め、使っていた。大麦播種においても、2シュシ（指2つ幅、1シュシ=1.67cm）ごとに1粒まくことが使用されていたが、指の幅のほか、手の横幅、手のひらを広げたときの親指の先から小指の先までの距離、肘から指先までの距離（単位：キュービット）を1単位とする測り方も存在した。さらに、重さの単位（シェケル、シェ）は、大麦のかさの単位から派生し、重さと額面を同じにした貨幣の単位も定められた（詳細は増田、2021を参照）。

上述のように、シュメール地方のそれぞれの都市国家が徐々に異なる単位を定めていたが、やがて交易網が広がろうとするときに、使っている単位がバラバラであることが大問題であった。そのため、都市国家の中で1つの共通基準を作ろうということになり、地理的な1°を元にして、長さの単位を決めることになった。すなわち、地球の周の $\frac{1}{360}$ を長さの基準にする（メートル法の長さの基準も同様に作られている）。この基準の長さを600スタディオオン（スタディオオンとは、古代ギリシャで使われていた長さの単位であり、太陽が地平線に現れてから太陽の下端が地平線を離れるまでの間に人間が太陽に向かって歩く距離と定義され、1スタディオオン=約180mである。）に分け、さらにそれを600フット（フットは、古代ギリシャ時代に用いられていた足の長さに基づいた単位。現在、アメリカやイギリスで用いられているヤード・ポンド法のフィートの前身とされている。）に分け、より小さな長さの共通基準を作っていた。このように、古代メソポタミアでは現在用いられているメートル法などの度量衡に通ずる度量衡が存在していた。

### (2) インダス川周辺地域・古代中国・古代地中海周辺の度量衡

世界の他の地域でも独自の度量衡が人体の一部や天体の動きに基づいて作られていた。例えば、インダス川(南アジア)周辺の遺跡からは2mm以下の刻みの入った定規や、ヤード・ポンド法の重さの単位であるオンス（1オンス=約28g）を単位としたおもりが発掘されている。

古代中国においては、紀元前2000年ごろからメソポタミアに類似した度量衡を導入し、紀

元前13世紀の商王朝の墓からは10進法をベースとした定規が見つかっている。その後、紀元前10世紀ごろには、現在の日本や韓国、東南アジアでみられるような度量衡（日本では尺貫法と呼ばれている。1尺=1フィート=303mm, 1貫=8ポンド=3.75kg）が作られ、中国の唐王朝（618年～907年）が国際交易を始めると、8世紀はじめには日本でもこの度量衡が受け入れられた。

また、古代地中海周辺では、紀元前1000年あたりから、アナトリア（現在のトルコ周辺）やエーゲ海地方に都市が生まれ始め、至る所で交易や商業が重要な意味をもつようになった。そのため、古代ギリシャ人は、長さや重さの共通の度量衡を生み出していくが、その際には古代メソポタミアの度量衡が参考にされた。さらに、古代ローマ人は、古代ギリシャ人の度量衡を参考に、独自の度量衡を作り、以後、ヨーロッパの大部分に広まっていくこととなった。

### 3. メートル法以前の欧米諸国における度量衡制度

#### (1) 英国における度量衡と「ヤード・ポンド法」統一まで

ブリテン島（現在の英国）は、43年から410年にかけてローマ帝国として、古代ローマ人に占領されていたが、その後の数百年間は様々な民族が侵略し、地中海地方の度量衡を元に作られた独自の度量衡や、東ヨーロッパでの度量衡などが持ち込まれた。それらは、500年～1000年にかけて次第に寄り集まり、960年ごろ当時のイングランド王「エドガー」が国内のすべての度量衡はロンドンおよびウインチェスターにある基準と一致しなければならないとおふれを出したことを機に、穀物や農産物を量るために「ウインチェスター単位」を基にした共通の度量衡が使われるようになった。その後、1066年にノルマン人が英国を征服した際、古代ローマの度量衡が持ち込まれたが、当時の英国の「ウインチェスター単位」を基にした度量衡に非常に類似していることから、単位の基準などは変えず、読み方だけノルマン人が使用していたフランス語やラテン語に直すとといった、両者を歩み寄った形での度量衡となった。

上記に続くノルマン朝の歴代イングランド王たちは、中央集権国家として統治するために、度量衡の標準化に乗り出した。ヘンリー1世（1100～1135）は、自分の鼻から腕に沿って親指の先までを1ヤードとした。エドワード1世（1272～1307）は、ヤードをさらに細かく分けた単位やヤードより大きな単位を定めた。以後、何百年もかけて標準化が進み、1357年には標準化された分銅のセットがすべての州に送られた。また、1497年ごろには、ヘンリー7世が国中の重さや長さの単位を確認するように命じ、ブッシェル（ヤード・ポンド法の重さの単位。1ブッシェル=36ℓ。）やガロン（英国では1ブッシェルの8分の1）、クォート（英国では1ガロンの4分の1）、ポイント（英国では1クォートの2分の1）など、基準となる測定器を国中に送った。

その後、18世紀に入り、ヨーロッパの科学者が自然科学現象に基づく測定単位を作る動きから、振り子の周期と紐の長さの関係（1秒周期で揺れる振り子の紐の長さを1ヤードとする）を基にヤードが再定義され、1824年に英国議会で現在の「ヤード・ポンド法」が法的に認められ、英国及び英国の植民地（北米大陸をのぞく）で導入されるようになった。

## (2) 米国における度量衡と「ヤード・ポンド法」統一まで

1775年に始まったアメリカ独立戦争はフランスの支援を受けた独立軍が勝利し、1783年のパリ条約でイギリスとアメリカの講和条約が締結され、アメリカは独立国家となった。それまで英国の植民地であった北米大陸では英国の度量衡が使われていたが、1760年代に大英帝国が植民地の経済を締め上げようと物品の重さや大きさに応じた課税を行ったことを機に、各植民地独自の単位の標準化を行っていた。そして、1783年の独立を機に、これらを再度作り直す権限が米国議会に与えられ、フランスを中心に使用されていたメートル法の導入も検討されたが、結局は1824年に英国で認められた「ヤード・ポンド法」の単位や基準をメートル法の基準と関連付けて若干改正しただけとなった。

## 4. メートル法の創出と確立・国際単位系の制定

### (1) フランスでのメートル法の創出とメートル条約の確立

18世紀に入り、ヨーロッパの科学者は、自然科学現象に基づく測定単位を作ろうと試みていた。その影響から、英国では振り子の周期と紐の長さの関係を基にヤードが再定義された。しかし、じきに地球の重力の関係で、場所によって異なることがわかってきたことをうけ、フランスでは、英国の定義を受け入れず、代わりに、地球の北極から赤道までの子午線の1000万分の1を長さの単位として定義した。体積や容積の単位はこの単位に基づいて導くこととし、大きな単位や小さな単位はそれぞれの基本単位に10をかけたり、10で割ったりするいわゆる10進法で作られることとなった。なぜなら、それまでの度量衡に比べ、単位の読み替えの際に、小数点を移動さえすれば計算できるというメリットがあり、10進法による単位の設定は画期的な進歩とされた。長さの単位はギリシャ語で「測る」という意味の「メトロン」から派生した「メートル」と呼ぶことにし、地球の北極から赤道までの子午線の1000万分の1を1メートルとした。また、重さの単位は、水の密度が最も大きい温度での1cm<sup>3</sup>の水の重さとし、それを1グラウ<sup>ウ</sup>（後にグラム）とし、容積の単位は、1dm<sup>3</sup>（一辺が0.1mの立方体の体積）として、それを1リットルと定めた。

このように定められたメートル法はすぐに他国に受け入れられなかったが、10進法にのっっていることから、19世紀になって科学技術がめざましく進歩するとメートル法が急速に広まっていった。そして、1875年に単位の国際的な普及を目的にパリでメートル条約が17か国で結ばれ、メートル法が確立した。1900年には35か国が公式にメートル法を受け入れるようになった。

### (2) メートル法の確立・国際単位系 (SI) の制定

メートル法が確立したメートル条約により、国際的な研究機関として、国際度量衡局が設立した。以後、地球は完全な球体ではないため、原型となる子午線によるメートルの基準が若干異なっていることが判明し、以後、精密な定義をする試みが継続している。1889年に開かれた初の国際度量衡総会で新たな国際メートル原器（図1）が定められ、「ある特別な白金90%、イリジウム10%の合金の棒を氷が融ける温度（0℃）の環境に置いたときの、その棒に引かれた2本の線の間の距離を1メートルとする」と定義が変更された。

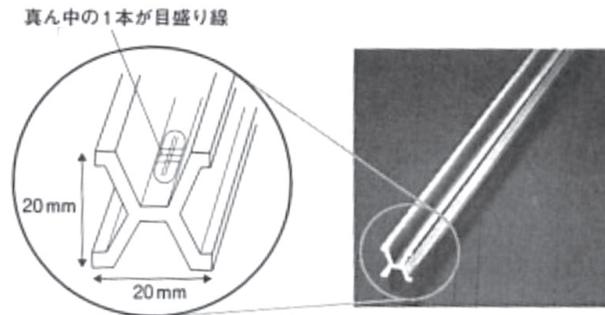


図1：メートル原器の概要（臼田，2018）

メートル原器は、国際原器として世界各国にコピーが配布されるようになったが、どんな熟練技術者が取り扱っても、目盛りの読み取り制度などから原器のコピーをする際の不確かさは1000万分の1（1メートルあたり1マイクロメートル）程度が限界であった。さらに、実際の測定や加工は様々な温度で行われることから、0℃で初めて正しい長さを表すという定義には不都合があった。そこで、1954年には20℃における長さに見直され、目盛りが新たに付与された。このように原器には精度の点で限界があったため、基準となった当初からこれに代わる基準の検討が進んでいた（臼田，2018）。

その後、1954年の第10回国際度量衡総会で「長さ（メートル）」「質量（キログラム）」、「時間（秒）」、「電流（アンペア）」、「熱力学温度（ケルビン）」、「光度（カンデラ）」に基づいた6つの基本単位が定められ、1960年の第11回国際度量衡総会で「物質の量（モル）」が追加され、現在はこれら7つの基本単位を基に国際単位系が構成された。これに伴い、メートル法の定義も改訂された。1960年には、光で距離を定義することとなり、波長の安定したクリプトン原子が出す光が採用され、「決められた条件下でのクリプトン86の波長の165万763.73倍」をメートルの定義とした（臼井，2018）。ただし、その波長は読み取りにくいなどの課題があった。その後、波長と位相が整った人工的な光であるレーザーが開発されると、即時、長さの定義に最適であるとされ、1983年には、光が真空中を2億9979万2458秒かけて移動する距離として、再定義された。なお、前述の国際単位系については、現在、完全に移行し終えていない国として米国、タイ、リベリアがあるが、これらの国でも国際協力や意思疎通が必要な科学技術や医療の分野では国際単位系が用いられている。また、米国では、国際貿易の競争力を維持するにはメートル法が欠かせないとし、1988年には産業界のメートル法使用を奨励する法案「包括通商競争力強化法案」を設立した。

## 5. 日本の度量衡制度の歴史的概観

### (1) 明治時代以前の度量衡制度

日本では古来より、中国で生まれた尺貫法の計量単位や計量器を使用していた。日本で記録に残されている最古の度量衡制度は、701年に制定された「大宝律令」で定められた、唐の律令制度を手本としたものとされている。この制度は、天皇を頂点とした貴族・官僚によ

る中央集権支配体制が完成し、新しい国家制度を安定的に運営するために、租税・貨幣及び土地に関する制度を確立することを目的として作られた。具体的には、租庸調などの徴税のための土地の面積の計量、穀物の徴税量や収穫量を定めるための体積の計量、金貨や銀貨など金・銀の重さで価値が決まる貨幣の重さの計量が焦点となり、全国統一で正確に行うための計量単位（長さ＝尺、体積＝枡、重さ＝匁の3つの単位のみ）が定められた。大宝律令の一部である大宝令雑令の第三十には次のように述べられている。

「およそ度は、10分を寸とし、10寸を尺、1尺2寸を大尺の1尺、10尺を丈とせよ。量は、10合を升とし、3升を大升1升、10升を斗、10斗を斛（こく）とせよ。」

また、面積に関しては、大宝令の田令、戸令では次のように述べられている。

「およそ田は長さ30歩（180尺）、広さ12歩（72尺）を段とし、10段を町となし、段ごとに租稲2束2把、町ごとに租稲20束…」

この度量衡制度は、時代の経過とともに多少の修正が加えられ、単位の転化もあった。修正の代表的な例として、豊臣秀吉が実施した太閤検地があげられる。各地でまちまちであった徴税の基準に対して、統一した長さの基準を設け、その基準で測量した面積に応じて年貢高を決めており、江戸時代までは基本的にはこの制度に基づいて計量行政が執行されたが、幕府の直轄地にとどまり、それ以外の諸藩が管理する地域では独自の基準を使用していることも多かった。また、面積の単位を表す「町」がのちに長さの単位に、長さの単位を表す「歩」がのちに面積の単位に転化していったことも知られている。

そして、米穀の取引が経済の中心だった江戸時代までは、長さ＝尺、体積＝枡、重さ＝匁の3つの計量の中でも、枡を使った体積の計量が主役であった。米穀類の取引をはじめ、塩、醤油、酒、油など当時の日用品の多くは枡で計量して取引されていた。税の徴収も米穀等による物納が主だったため、年貢の徴税や払い出しにも枡が使われていた。

なお、庶民の生活道具として使用する物差しや曲尺も存在したが、それらについては公的な統制はされていなかった。ただし、織物や呉服、家具や建築など同じ職業人間で基準が異なると不便な場合には同業者組合で認められた職人（物差し師と呼ばれていた）が製作したものを共通に使うなど、自主的に基準を設けていた。

## (2) 明治時代から第2次世界大戦前の度量衡制度

鎖国が終わり、西欧諸国との取引やの取引や軍事・気象・造船などの技術などの導入を図るために、自国の計量単位の基準を対外的に明確にして公開する必要があった。しかし、先に述べた通り、全国で完全に統一された度量衡制度が使われてはいなかった。そのため、明治政府では度量衡制度を確立・統一することが急務であった。この新しい制度の制定の舵取り役を担ったのが当時の民部省（のちに大蔵省）の長であった渋沢栄一である。さらに、新政府は、度量衡の所管を大隈重信が率いる大蔵省と定めた。そして、外交・通商の適正化のために、1871（明治4）年に新貨条例が制定され、重さの基準として1匁＝3.756521gと定められた。また、江戸時代の名残から、米の体積を中心に税が定められていたため、長さの基準（尺）を1尺＝0.303030mとしたうえで、体積を測る際に使用する枡の寸法を定め、体積の基準も設定した。そして、1875（明治8）年には、度量衡取締条例が公布され、新政府の度

量衡制度が確立した。

偶然にもちょうど同じ1875年に、フランスでメートル条約が成立した。新政府の度量衡制度が確立したばかりであったが、新政府は、西欧諸国の様々な分野について積極的に取り込みを図るためには尺貫法への固執がこれらを取り入れる際の障壁となると判断し、1885（明治18）年にメートル条約に加盟した。加盟当初、日本では、尺貫法のほか、メートル法、ヤード・ポンド法もすでに各分野で無秩序に使用されていたが、1891（明治24）年に西欧（主にドイツ）の体系にならい制定した新「度量衡法」が公布された。メートル原器とキログラム原器を基準とした尺貫法を規定し、メートル法を正式に公用として導入した。ヤード・ポンド法は、イギリスとアメリカだけで使用される単位系ではあったが、両国によるインドなど多くのアジアの植民地で使用されていたため、公用ではなかったが、使用の禁止にはならなかった。

その後も、農商務省を中心に計量単位の統一に取り組み、1924（大正13）年に尺貫法からメートル法にすべてを統一する法改正が施行され、一定の移行期間を設けて完全実施をすることとなった。しかし、完全移行には、莫大な費用の支出が必要であったほか、1933（昭和8）年には、尺貫法存続運動が巻き起こるなど、社会的混乱が大きいことなどが判明した。そこで、1958（昭和33）年まで尺貫法も認める形での度量衡法を継続することとなったまま、第2次世界大戦に突入した。

### **(3) 第2次世界大戦後から現在に至るまでの度量衡制度**

終戦後、1946（昭和21）年に日本国憲法が制定され、連合軍による占領下の1951（昭和26）年に「計量法」が公布された。計量と計量器を広範囲に規制対象とするなど、旧来の度量衡法を一から見直して全面的に改正しており、法律名についても「計量法」という新名称に変更された。この法律は、計量の基準を定めることで、適正な計量の実施を確保し、経済の発展及び文化の向上に寄与することを目的として定められた。また、「計量」＝「長さ、体積、質量や温度などの法令で定める物象の状態の量を測ること」と定義された。計量法では、計量の基準となるものとして計量単位が規定されている。この計量単位についても、尺貫法とヤード・ポンド法の使用期限を1958（昭和33）年12月31日までと決めた。そして、新たに使用を義務付けたメートル系単位にはMKS単位系（後に国際単位系SIのベースとなる、メートル・キログラム・秒を基本とする単位系）と、CGS単位系（センチメートル・グラム・秒を基本とする単位系）を主とする法定計量単位が採用された。

その後、戦後の急激な科学技術の発展、これに伴う公害等の環境問題の発生、計量器の電子化など、劇的な社会状況等の変化に応じて数次の改正が重ねられた。その結果、法体系自体が複雑化してしまったため、大幅な改正を実施し、1993（平成5）年11月1日に「新計量法」と呼ばれる現在の計量法が施行された。この法律では、計量の基準の法定単位として、メートル法をベースとする国際単位系SIへの統一が確立したほか、適正な計量の実施を確保することも含まれた。そのほか、法定単位ではないが、計量法で認められ、現在も使用されている計量単位として、タイツ等の品質表示に用いられる糸の太さ（繊度、デニール）、宝石のカラット、航海の海面の距離の海里、真珠の質量（もんめ）、金貨の質量（トロ

イオンス), 土地の面積 (アール), 血圧 (mmHg), 消費熱量 (カロリー) がある。

## 6. おわりに

世界各国での度量衡制度の歴史を調べた結果, 日常生活, 農業技術の進展, 経済の発展などそれぞれ目的にあった独自の記数法や単位による度量衡が作られたのち, 現在のメートル法をベースとした国際単位系にたどり着いたことがわかった。戦後, 計量法が公布され, メートル法での表示が採用された同時期の昭和26年改訂の算数科学習指導要領 (試案) までは, 具体的な経験を通して尺貫法の単位やその関係を深めることについての記述があり, 当時の庶民が日常的に用いていた尺貫法で物の大きさを表現していたことがわかる (文部省, 1951)。メートル法に完全移行後も, 尺貫法には名残があると同時に, 測定の学習において, 物の大きさをわかりやすく表現するためにはどのような方法があるのかメートル法を中心に考える場面がある。そして, 目的に応じて, 様々な方法で物の大きさを把握し, その結果を他者に簡潔, 明瞭, 的確に伝えるためには, どのような方法を取り, どのように表現すればよいのかを考える場面がある。さらには, メートル法や国際単位系に限らず, 数・式・表・グラフなど算数・数学の学習での表現は, 世界共通であることが多い。今後はこのような視点から, 測定に関する教材の価値やよさ, 学習する意義を考察するとともに, 具体的な学習指導の方法も提案していきたい。

## 【引用・参考文献】

- ・イアン・ホホワイトロー・富永星訳 (2009) 『単位の歴史：測る・計る・量る』大月書店。
- ・白井孝 (2018) 『BLUE BACKS新しい1キログラムの測り方：科学が進めば単位が変わる』講談社。
- ・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。
- ・啓林館 (2020) 『わくわく算数 指導書 第1部 総説』。
- ・東京都計量検定所 (2021) 「令和3年度改訂版 探検！計量の世界－くらしと計量－」, [https://www.shouhiseikatu.metro.tokyo.jp/keiryo/policy/documents/tanken-keiryounosekai\\_220328.pdf](https://www.shouhiseikatu.metro.tokyo.jp/keiryo/policy/documents/tanken-keiryounosekai_220328.pdf) (2022年11月28日閲覧)。
- ・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。
- ・文部省 (1951) 『小学校学習指導要領算数科編 (試案) 昭和26年改訂』, [https://www.nier.go.jp/yoshioka/cofs\\_new/s26em/index.htm](https://www.nier.go.jp/yoshioka/cofs_new/s26em/index.htm) (2022年11月28日閲覧)。
- ・文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説数学編 (平成20年9月)』, 教育出版。
- ・文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領解説算数編 (平成29年7月)』, 日本文教出版。
- ・文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領解説数学編 (平成29年7月)』, 日本文教出版。
- ・文部科学省 (2019) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説数学編 理数編』, 学校図書。

# 家庭科における布を用いた製作の内容と課題

## —小学校家庭科教科書における記載から—

近藤 清華

### はじめに

「家庭科」は、1947（昭和22）年に新教育制度が発足したことにより、教科として創設され、家庭科の歴史の中で、「衣」に関する内容は、家庭科誕生とともに、学校教育の中で行われてきた。

家庭科の前身として、1872（明治5）の学制で最初に設けられた「手芸」は、女子に必要な裁縫や行儀作法を身に付けるという意味があり、時代と共に、「手芸」から、「裁縫科」、「読物科」、「家庭経済」等の名称を変えながらも、女子が習得すべき技術として、縫うということが中心の内容であった。

2017（平成29）年告示の「小学校学習指導要領家庭」では、「家族・家庭生活」、「衣食住の生活」、「消費生活と環境」の3つの内容で構成された。家庭科の内容は、家庭生活に関わる内容を包括した、生きる力を身に付ける教科教育となっている。

そこで、現在、小学校で使用している教科書から、布を用いた製作に関する内容を分析することにより、現代に必要な知識・技能を明らかにし、求められる家庭科の指導内容を整理することを目的とする。

### 1. 小学校学習指導要領からみた布を用いた製作に関する内容の変遷

国立教育政策研究所の教育研究情報データベースより衣生活領域の製作に関する内容を整理する。

1947（昭和22）年告示の「学習指導要領家庭科編（試案）」において、家庭生活の重要性を認識するために、第5・6学年で男女共に学ぶことが記されたが、男女では学習内容が異なっていた。布を用いた製作に関する内容としては、第5学年では、運針（たて縫い、横ぬい、斜め縫い）の技術の習得。玉留め、重ねつぎなどの技術の習得。台ふきの製作。ぞうきんの応用製作。前掛けの製作（女）、下ばきの製作（女）、シャツの製作（女）であった。第6学年では、運動服の製作（女）、寝まき又はじゅばんの製作（女）であった。製作過程においては、ミシンやアイロンの使用もある。第5学年、第6学年ともに、被服製作に関する内容は（女）としており、家庭用品の製作修理や遊び用具の製作修理は（男）としており、別教材であった。被服製作の内容は実生活に役立つものであり、かなり高度なものであったと言える。

1956（昭和31）年告示の「小学校学習指導要領家庭科編」には、（試案）の文字がなくな

り、以後、学習指導要領となった。内容は、「家族関係」、「生活管理」、「被服」、「食物」、「住居」の5つの分野に整理され、男女異教材が改められた。これに基づき、小学校家庭科の教科書は、1956（昭和31）年版が初めての教科書となる。内容は、「小学校における家庭生活指導の手引」に準じて作られたものであった。布を用いた製作に関する内容としては、縫い方として、手縫いの基礎（なみ縫い、半返し縫い、まつり縫い、とめ方、つぎ方の程度）、ミシン縫いの基礎。簡単な日常用品（ぞうきん・台ふき・ふくろ・前かけの程度）であった。簡単な手芸として、簡単な手芸ができる（染物・編物・ししゅうなどのうちから選ぶ）と記されている。

1958（昭和33）年告示の「小学校学習指導要領家庭」から、現在の学習指導要領に近い表記の仕方となった。衣食住などの生活技術を中心に学習させる教科とされ、「被服」、「食物」、「すまい」、「家庭」の4領域となり、従前に示された「生活管理」に関する内容は「家庭」に含まれるかたちとなった。各学年の目標として第5学年、第6学年と別々に示され、各学年での指導内容が分けられるかたちとなった。布を用いた製作に関する内容としては、第5学年では、簡単な被服の整理ができるとし、ボタンやスナップなどの正しいつけ方。ほころびのなおし方とした。布と糸や針を使った日常用いる台ふきおよびふくろ類の製作では、手縫いの基礎として、なみ縫い、まつり縫い、半返し縫い、本返し縫い、玉むすび、玉どめ、すくい返しどめおよび重ねつぎができること、ミシンの扱い方とし、アップリケ、チェーンステッチ、アウトラインステッチ、クロスステッチから選んで簡単なししゅうをすることが記された。第6学年では、布のいたみに応じた縫い方として、かぎぎきの縫い、あなの縫いおよび布が弱った部分の縫い。アイロン仕上げが示され、カバー類、または前掛けのような簡単な被服や布・糸利用の日用品を工夫して作る。かき染め、はん染などの簡単な染色をすると記された。

1968（昭和43）年告示の「小学校学習指導要領家庭」では、1958（昭和33）年の改訂と同じく「被服」、「食物」、「すまい」、「家庭」の4領域であり、布を用いた製作に関する内容としては、第5学年では、被服の簡単な手入れや修理ができるとし、ボタンやスナップなどのつけ方、ほころびの直し方とした。布と糸や針を用いて、簡単なふくろ類などの製作の縫い方として、なみ縫い、返し縫い、とめ方。ミシンの扱い方が記されている。第6学年では、日常着の簡単な手入れとして、繕い方、布と糸や針を用いて簡単なカバー類を工夫して製作するとして、手縫いやミシンに慣れることや簡単なししゅうなどによる装飾の工夫が挙げられた。

1977（昭和52）年告示の「小学校学習指導要領家庭」では、実践的・体験的な学習内容が重視され、内容の精選が行われ「被服」、「食物」、「住居と家族」の3領域となり、布を用いた製作に関する内容としては、第5学年では、簡単な小物及びふくろを製作するとし、採寸及び裁断並びに手縫いによるなみ縫い、返し縫い、玉結び、玉などや、ミシンや、ミシン縫いによる直線縫いができることと記されている。第6学年では、簡単なほころびなどを直すことができる、簡単なカバーやエプロンを製作することができるとし、採寸及び裁断の仕方並びにまつり縫いなどの手縫い及びミシン縫いによる目的に応じた縫い方を工夫すること、簡単なししゅうなどによって装飾を工夫することが挙げられている。

1989（平成元）年告示の「小学校学習指導要領家庭」では、実践的・体験的な学習であることは変わらず、家族や家庭生活に関する内容、消費者教育においても重視され、学んだ内容を日常生活で活かせるような内容に変わっている。また、「被服」、「食物」、「家庭生活と住居」の3領域となり、「住居と家族」から「家庭生活と住居」となり、家庭生活を中心とした住まい方という視点が強調された。布を用いた製作に関する内容としては、第5学年では、ボタン付け、簡単な小物及びふくろを製作するとし、採寸や裁断ができるようにする。手縫いによるなみ縫い、返し縫い、玉結び、玉どめなどができること。ミシンを用いて直線縫いができること。簡単な装飾ができること、と記されている。第6学年では、日常着のほころび直しができるようにする。簡単なエプロンやカバー類を工夫して製作することができるとし、採寸やび裁断の工夫、手縫いやミシン縫いにより、目的に応じて縫うことができることが挙げられている。

1998（平成10）年告示の「小学校学習指導要領家庭」では、ゆとり教育が開始され、今まで示されていた領域をなくし、「家庭生活と家族」、「衣服への関心」、「生活に役立つ物の製作」、「食事への関心」、「簡単な調理」、「すまい方への関心」、「物や金銭の使い方と買い物」、「家庭生活の工夫」の8つの分野で示された。さらに、学年ごとに示された目標は、2学年を通じて学校や地域の実情に合わせて指導計画を立てやすいようになった。布を用いた製作に関する内容としては、ボタン付け、生活に役立つ物を製作して活用できるようにするとし、形などを工夫し、手縫いにより目的に応じた簡単な縫い方を考えて製作ができること、また、ミシンを用いて直線縫いをすることが記されている。

2008（平成20）年告示の「小学校学習指導要領家庭」では、8つの分野がなくなり、再び領域で示されるようになった。「家庭生活と家族」、「日常の食事と調理の基礎」、「快適な衣服と住まい」、「身近な消費生活と環境」の4領域である。衣服と住まいが同じ領域となり、これは、環境をつくるという観点から同じ領域となった。4領域になったねらいとしては、小・中学校の接続をスムーズにする意図がある。1998（平成10）年以來、被服製作や調理実習での指定題材がなくなり、布を用いた製作に関する内容としては、ボタン付け、生活に役立つ物の製作として、手縫いや、ミシンを用いた直線縫いにより目的に応じた縫い方を考えて製作し、活用できることとしている。

2017（平成29）年告示の「小学校学習指導要領家庭」では、小・中・高等学校の内容の系統性を明確化している。児童・生徒の発達を踏まえて、小・中学校においては「家族・家庭生活」、「衣食住の生活」、「消費生活と環境」に関する3つの枠組みに整理された。布を用いた製作に関する内容としては、日常着の手入れとしてボタン付け、製作を豊かにするための布を用いた製作として、手縫いやミシン縫いによる目的に応じた縫い方、生活を豊かにするために布を用いたものの製作を工夫するとしている。

以上、小学校家庭科の学習指導要領の変遷をまとめたが、布を用いた製作に関わる内容が削除されたことはなく、時代や社会の変化とともに多少の内容の変化はあるものの、どの時代においても取り扱われていることが分かる。しかし、重要度の観点から見ると、製作技術は家庭科の初期ほど高度なものになっている。社会の変化に応じて内容が変わったことは言うまでもないが、布を用いた製作における基礎・基本の習得は変わらない。既製品を購入す

ることが主となった現代の生活においての、布を用いた製作の意義を理解することが必要である。

## 2. 2017（平成29）年告示小学校学習指導要領解説家庭科における「衣生活」領域の内容

2017（平成29）年告示の小学校学習指導要領家庭は、2020（令和2）年より完全実施となっている。内容としては、小・中・高等学校の内容の系統性を明確化し、小・中学校の連携から、高等学校までを含めた系統的な学習が求められた。児童・生徒の発達を踏まえて、小・中学校においては、「A家族・家庭生活」、「B衣食住の生活」、「C消費生活と環境」に関する3つの枠組みに整理された。

小学校学習指導要領解説家庭に示された、社会の変化への対応として日本の生活文化に関わる内容がある<sup>1)</sup>。その中に、日本の生活文化に関する内容の充実とあり、グローバル化に対応して、日本の生活文化の大切さに気付くことができるようにするために、「B衣食住の生活」においては、季節に合わせた着方や住まい方など、日本の伝統的な生活について扱うこととしている。さらに、基礎的・基本的な知識及び技能の確実な定着を図るための内容の充実として、生活の科学的な理解を深め、生活の自立の基礎を培うために、実践的・体験的な活動を一層重視するとともに、調理及び製作においては、一部の題材を指定することとしている。

衣生活に関する内容は、「B衣食住の生活」の「(4)衣服の着用と手入れ」、「(5)生活を豊かにするための布を用いた製作」の2項目で構成されている。ここでは、課題をもって、健康・快適・安全で豊かな衣生活に向けて考え、工夫する活動を通して、衣服の着用と手入れ、生活を豊かにするための布を用いた製作に関する知識及び技能を身に付け、衣生活の課題を解決する力を養い、衣生活をよりよくしようと工夫する実践的な態度を育成することをねらいとしている。

小学校「家庭科」の衣生活に関する内容について、2008（平成20）年告示の学習指導要領と比較すると、衣服の動き、日常着の快適な着方、洗濯やボタン付けを主とした手入れの理解についての内容は変わっていない。2017（平成29）年告示の学習指導要領では、これらの内容を理解し、技能を習得したのち、考え、工夫することを強調している。布を用いた製作に関しては、小・中学校の内容の系統性を図り、これまでの「生活に役立つ物の製作」を中学校と同様の「生活を豊かにするための布を用いた製作」としている。小学校においては、生活の中にある布を用いた物に関心をもち、布の特徴を生かして生活を豊かにするための物を考えて製作できるようにするとともに、生活を楽しもうとする態度の育成につなげることを意図している。布を用いた製作に関する材料や手順、製作計画及び、安全性については同様の内容であるが、2017（平成29）年告示の学習指導要領では、製作過程を考え、工夫することを強調している。

2017（平成29）年告示の学習指導要領では、生活文化の視点や、実生活での指導項目の設定、消費生活や環境を配慮することが重視され、製作に関しては、ふくろなど一部の題材を指定するとしており、手縫いやミシン縫いを用いた飾り縫いをしたり、はぎれやボタンなどを用いて作品を飾るなど、児童の生活状況を見ながら、製作物を決め、各内容との関連を図

りながら授業を構成することが求められている。

以上より、布を用いた製作に関する内容として、2008（平成20）年告示の学習指導要領と、2017（平成29）年告示の学習指導要領では、学ぶ内容に大きな変化はないが、基礎・基本の理解を十分にし、学ぶ過程を明確にしていることが分かる。

また、布を用いた製作の学習については、鳴海（2018, p.103）が、「単にものを作る知識・技能を習得するという観点からだけでなく、製作過程を通して、思考力、判断力、表現力、創造力や段取り力、集中力や忍耐力、手指の巧緻性などを育成する。」と述べている。さらに、「衣生活文化への伝承や物への愛着心を育て、資源の有効利用に対する理解を深めるなど多様な意義がある。」<sup>2)</sup>と、心情に関わる部分においても指摘している。この点を考慮した学習指導計画が必要となる。

### 3 小学校家庭科教科書の内容

2017（平成29）年告示の学習指導要領では、布を用いた製作における基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得するために、ふくろなど一部の題材を指定している。また、衣服の主な働きの学習では、「A家族・家庭生活」で触れた健康・快適・安全などの視点と関連させて、衣服の着用、手入れの大切さに気付かせるようにしている。さらに、季節に合わせた着方などにおいて、衣生活文化の大切さに気付くことができるようにしている。

日常着の手入れとして、ボタンの付け方があり、衣服の打ち合わせをとめるために必要であること、また、繰り返しとめたりはずしたりするために丈夫に付けることが必要で、ボタンの付け方を理解し、適切にできるようにする。

また、生活を豊かにするための布を用いた製作について、課題をもって、製作に必要な材料や手順、製作計画、手縫いやミシン縫い及び用具の安全な取扱いに関する基礎的・基本的な知識及び技能を身に付け、製作計画を考え、製作を工夫することができるようにすることをねらいとしており、身の回りの生活を快適にしたり、便利にしたり、楽しい雰囲気を作り出したりするなど、布の特徴を生かして自分や身近な人の生活を豊かにする物を製作することとしている。布を用いた製作は、生活に役立つばかりではなく、身近な人との関わりを深めたり、生活文化への関心を高めたりすることにつながり、生活を豊かにするための営みに係るものである<sup>3)</sup>。

児童の実態に応じて無理なく理解を深め、達成感を味わいながら技能を十分に身に付けることが重要となる。鳴海（2017, p.67）は、被服製作学習のもつ意味について

自立するための生活技能を習得し、日常着用している衣服に関する知識を体験的に得るために、さらにものを大切にすることを育てる意味からも自分でものを作り、補修する技能を持つことは大切である。物作りの作業は思考力、判断力、表現力、創造力などを養い、さらに、近年、低下した子どもの手指の巧緻性を高めるために重要な意味を持つ。<sup>4)</sup>と述べている。家庭科の学習内容は家庭生活であり、子どもたちが、生きる力を身につけ、よりよい生活が営めるようにするという視点からも、布を用いた製作を行うことが必要不可欠であると言える。

そこで、現在発行されている小学校家庭科教科書を資料として布を用いた製作の現状を明

らかにしたい。

現在、小学校において使用されている教科書は2冊であり、この2社（K社とT社）の教科書から、布を用いた製作の題材について分析する。製作実習においては、一部の題材を指定するということにとどめているため、教科書2社の取り扱いがどのように示されているのかを分析することにより、家庭科の指導内容を整理し、小・中・高等学校の連携の基礎となる内容となっているのかを検討したい。

布を用いた製作の題材と用具の一覧を小学校家庭科教科書に掲載されている布を用いた製作の一覧として、表1【K社】、表2【T社】に示す。

布を用いた製作に関する内容として、製作ではなく、針に糸を通す、玉どめ、玉結びなどの製作に必要なとする基礎的・基本的の内容も含めた。また、2社の教科書では、写真のみの

表1 小学校家庭科教科書に掲載されている布を用いた製作の一覧【K社】

教科書のトピック	題材名	針	手縫い糸	糸切りばさみ	布切りばさみ	まち針	布	フェルト	ボタン	ミシン	しつけ糸	ひも	備考	掲載ページ
針と糸を使ってぬう	針に糸を通す	○	○											22
	玉結び	○	○	○										22
	玉どめ	○	○	○			○	○						22
	作品例：ぬい取りのネームプレート	○	○	○	○			○					食べ物モチーフとした例	22
	なみぬい	○	○	○										24
	返しぬい	○	○	○										24
	かがりぬい	○	○	○					○					24
	二つ穴ボタンのつけ方	○	○	○			○							24
	カード入れ	○	○	○	○	○		○						25
	活用例：ポケットティッシュカバー	○	○	○	○	○	○							26
	活用例：ペットボトルキャップの針刺し	○	○	○	○		○							26
	作品例：ハサミカバー	○	○	○	○			○						27
	作品例：きんちゃく	○	○	○	○		○						バンダナやハンカチの利用	27
作品例：コースター	○	○	○	○			○						27	
作品例：マスコット	○	○	○	○			○						27	
ミシンでぬう	作品例：ランチョンマット	○	○	○	○	○	○			○	○			44
	作品例：マルチカバー	○	○	○	○	○	○			○				46
	作品例：クッションカバー	○	○	○	○	○	○			○	○			46
チャレンジコーナー	例：ブックカバー	○	○	○	○	○	○					○		57
	例：花ふきん（手縫い）	○	○	○									調理実習との関連をはかる	57
生活を豊かにする	目的に合ったふくろ	○	○	○	○	○	○			○	○		製作計画を立てる	105
	作品例：マイバッグ	○	○	○	○	○	○			○	○			108
	作品例：きんちゃくポーチ	○	○	○	○	○	○			○	○		きんちゃく、ナップザック型	108
	参考：エプロン	○	○	○	○	○	○			○	○			111
資源を生かす 使い方を工夫する 製作技術を生かす	作品例：フリルきんちゃく	○	○	○	○	○	○			○	○			111
	作品例：湯たんぽカバー	○	○	○	○	○	○			○	○			111
	作品例：小物の整理に役立つバッグ	○	○	○	○	○	○			○				111
	作品例：水筒カバー	○	○	○	○	○	○			○	○			111
	作品例：手作りのひもをつける	○	○	○	○	○	○			○	○		手提げかばん	111
作品例：ハンカチを利用したふくろ	○	○	○	○	○	○			○	○			111	

掲載とし、詳細な製作手順のないものもあったが、児童が応用して取り組むことができる工夫がされている。

K社の教科書には、全部で30の布を用いた製作内容があり、うち、針に糸を通す、縫い方、ボタン付けに関するものが7件であった。T社では、全部で29件の布を用いた製作内容があり、うち、針に糸を通す、縫い方、ボタン付けに関するものが7件であった。そのため、2社の教科書は、ほぼ同様の製作内容が示されていることが分かった。

「針と糸を使ってぬう」項目では、名称は異なるものの、フェルトを用いたカード入れ(K社)、マイ・ミニバッグ(T社)があり、フェルトを主として扱っており、加えて、綿の布を用いているものがあった。K社は、実際に製作することを前提とした製作手順が詳細に示されていた。T社では、写真の掲載だけにとどめていたが、ぬいぐるみの補修もできること

表2 小学校家庭科教科書に掲載されている布を用いた製作の一覧【T社】

教科書のトピック	題材名	針	手縫い糸	糸切りばさみ	布切りばさみ	まち針	布	フェルト	ボタン	ミシン	しつけ糸	ひも	備考	掲載ページ
針と糸を使ってぬう	針に糸を通す	○	○	○										26
	玉結び	○	○	○										26
	玉どめ	○	○	○			○	○						26
	なみぬい	○	○	○										26
	返しぬい	○	○	○										26
	かがりぬい	○	○	○										26
	マイ・ミニバッグ	○	○	○	○	○		○	○					28
	二つ穴ボタン付け	○	○	○			○		○					28
	深めよう：かみどめ	○	○	○	○				○					30
	深めよう：雑巾	○	○	○	○		○							30
	深めよう：名札	○	○	○	○	○			○	○				30
	深めよう：おにぎりぶくろ	○	○	○	○	○	○							30
深めよう：ティッシュケース	○	○	○	○	○		○						30	
深めよう：補修(ぬいぐるみのほつれ)	○	○	○	○									30	
ミシンでぬう	例：バンダナを使った きんちゃくぶくろ	○	○	○	○	○				○		○	ミシン縫いの練習	67
	例：タオルを使った ぞうきん	○	○	○	○	○				○			ミシン縫いの練習	67
	エプロン	○	○	○	○	○				○	○	○	計画を立てて製作	68
	ランチョンマット	○	○	○	○	○				○		○		70
	ウォールポケット	○	○	○	○	○				○		○		70
深めよう	世界に一つだけの作品 なべしき	○	○	○	○	○		○		○			作品や縫い方を生活に生かす	72
	世界に一つだけの作品 袋	○	○	○	○	○	○			○	○	○	作品や縫い方を生活に生かす	72
	世界に一つだけの作品 エプロン	○	○	○	○	○	○			○	○	○	作品や縫い方を生活に生かす	72
	世界に一つだけの作品 ぞうきん	○	○	○	○	○	○			○	○	○	作品や縫い方を生活に生かす	72
生活を豊かにする	トートバッグ	○	○	○	○	○	○			○	○	○		100
	クッションカバー	○	○	○	○	○	○			○	○			102
	きんちゃく	○	○	○	○	○	○			○	○	○		105
	資料：リメイク カバーづくり	○	○	○	○	○	○						セーターや長そでシャツのリメイク	105

を加えている。これは、基本的な縫い方の技能の習得から、身の回りのものに目を向けていることが分かる。K社では、写真の掲載で、ハンカチやバンダナを利用した巾着の紹介を入れている。

「ミシンでぬう」では、K社では、ランチョンマット、マルチカバー、クッションカバーなど直線縫いで仕上げられるものであった。T社は、バンダナを使った巾着、タオルを使った雑巾、エプロン、ランチョンマット、ウォールポケットであった。雑巾や巾着は、掲載箇所が多岐にわたっており、教科書によって、手縫いの場合やミシン縫いでの紹介等、様々であった。

「生活を豊かにする」(K社)と、「深めよう」(T社)では、今までの学習を踏まえ、発展させた内容となっている。K社ではふくろ類を中心に、エプロンを加え、T社では、今まで掲載してあるふくろ、エプロン、雑巾をアレンジしたものの写真を掲載している。

「生活を豊かにする」(T社)では、トートバッグ、クッションカバー、巾着、リメイクのカバーを掲載しており、環境への学びにつなげている。

「資源を生かす使い方をする、製作技術を生かす」(K社)では、巾着、カバーの作品から、資源を生かす工夫と生活を豊かにする製作の両方を取り入れている。

使用する布については、綿の布およびフェルトであり、小学生が扱いやすいものとなっている。使用する道具については、針、手縫い糸、糸切りばさみ、布切りばさみ、まち針、ミシンである。その他、ボタンやひも、縫うときに必要となるしつけ糸もある。これらは、2社ともに、共通しており、基本的なものである。児童にあった製作を行うため、道具の適切な扱い方の習得も重要である。

以上より、2017(平成29)年度告示の小学校学習指導要領家庭について一部の指定題材として、ふくろ等を扱うとしているが、教科書においては、それにとどまらず多くの題材を用い、さらに、写真を用いて多く作品例を掲載していることが分かった。縫うことの基本から、手縫い、ミシン縫いを取り上げていた。一つの題材を示すのみにとどまらず、段階を経て、個性を加えたり、資源や環境に配慮する視点が含まれていた。

#### 4 まとめと今後の課題

小学校家庭科の布を用いた製作について学習指導要領の取り扱いから教科書の具体的内容を見たが、一部の指定された題材としてふくろ等がある。布を用いた製作例として写真を用いて何をどのように製作しているのか、視覚的に分かりやすく示していることから、児童の考えを豊かなものにするにつながると考えられる。

小学校の学びはこの後に続く中学校・高等学校の家庭科に大きく影響する。小学校5年生から始まる家庭科の学びの中での基礎・基本の習得は今後の生活を豊かにすることへもつながる重要な学習内容である。このことを踏まえ、家庭科を指導する教師は、教科書に掲載されている布を用いた製作についての理解を深める必要がある。さらに、鳴海(2018, p.103)が、指摘したように、製作過程を通して、思考力、判断力、表現力、創造力や段取り力、集中力や忍耐力、手指の巧緻性などを育成することや、衣生活文化への伝承や物への愛着心を育て、資源の有効利用に対する理解を深める点については、教科書の内容から全てを得るこ

とは難しいと考えられる。

そのため、指導する際には、学習指導要領を理解することはもちろん、児童の状況に合わせた製作活動の計画が求められる。生活全体の視点を持ち、児童が自ら布を用いた製作活動に意欲的に取り組めるような指導計画が必要であり、指導力も重要となってくる。

今後は、大学における家庭科教員養成から、布を用いた製作への取組として、衣生活における布を用いた製作の実習内容についても検討をしたい。

## 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 p.9
- 2) 鳴海多恵子 2018「第3章衣生活 3布を用いた製作」大竹美登利・倉持清美（編著）「初等家庭科の研究－指導力につなげる専門性の育成」萌文書林 pp, 103
- 3) 文部科学省 2018 小学校学習指導要領解説家庭編 pp.53-57
- 4) 鳴海多恵子 2017「第3章 家庭科教育の内容 2衣生活 (3) 製作」教師養成研究会 家庭科教育学部会「小学校家庭科教育研究」東洋館出版 p.67

## 参考文献

- 文部科学省 2018 小学校学習指導要領解説家庭編
- 文部科学省 2008 小学校学習指導要領解説家庭編
- 佐藤文子・川上雅子 平成24「家庭科教育法 改訂版」高陵社書店
- 多々納道子・伊藤圭子（編著）2018「実践的指導力をつける 家庭科教育法」
- 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 2019「小・中・高等学校家庭科における衣生活領域の検討－学習指導要領から－」川口短期大学紀要 第32号 pp, 79-91
- 国立教育政策研究所 教育研究情報データベース  
<https://erid.nier.go.jp/guideline.html>（閲覧日2022年5月13日）



# 家賃滞納世帯の生活困窮

## —生活困窮者自立相談支援事業相談者の事例から—

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。本制度における生活困窮者とは「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」（法第三条）と定義されている。しかし、その具体的な基準や水準については示されていない。

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自立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不可欠であると考え、A市との共同研究として利用者調査を実施し、研究をすすめている。本研究では、これらの研究の一環として、本制度の中心事業である生活困窮者自立相談支援事業を利用した者（以下、利用者）のうち、家賃滞納のある世帯（以下、家賃滞納世帯）に着目して、その世帯の生活困窮の特徴を捉えることを目的とする。

これまでの研究から、利用者の中心は健康問題を抱える中高年・単身者・非正規雇用等の不安定就労層であり、多くは民間賃貸住宅に居住していることがわかった。世帯収入は、2人以上の世帯員から構成される複数人世帯（以下、複数人世帯）でも単身世帯でも世帯の生活を維持する収入が不足しており、その不足する生活費を少額の借金での補填や、各種保険料を含む税金等や家賃の社会的固定費を滞納することで低位な生活を維持していた（朝比奈・杉野 2018, 2019）。杉野（2019）は、総務省「家計調査」10年間の勤労者世帯データを年間収入10分位階級別、住宅保有関係別から分析し、可処分所得に占める家賃負担は、低所得層と民間賃貸居住層ほど負担が大きいことを明らかにした。世帯所得に対する家賃負担の大きさが家賃滞納に繋がるということが推測できる。

一方、深刻な生活困窮が明らかになった女親のみの子育て世帯では、税金等滞納が多く、中には保険料滞納により無保険状態になり、通院が必要な状態にも関わらず医療にかかることができない状態にある世帯も含まれていたが、家賃滞納世帯はいなかった（朝比奈・杉野 2022）。子育て世帯においては、家賃滞納による住居喪失のリスクは他の犠牲を払ってでも避けることが示されたと言える。

家賃滞納と生活困窮者あるいは貧困者との生活に関して、家賃滞納者への支援の経験をま

とめたものがある(太田垣 2019)。その他は、住居確保と地域生活支援の観点からの居住支援に関する研究<sup>1</sup>で、家賃滞納に直接的に言及する研究は見当たらない。杉野(2020)は、日本では家賃が支払えないことは「私的なこと」として捉えられ顕在化していないことを指摘している。

以上から、民間賃貸住宅居住者が多い生活困窮世帯と家賃滞納の関連を捉えることは生活困窮者に対する自立支援、中でも住み慣れた地域での居住の継続<sup>2</sup>の観点から重要であると考える。

## 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を利用した利用者のうち、家賃滞納世帯に着目し、それらの世帯の生活困窮の特徴を捉えることを目的とする。本制度は「生活困窮者」個人を対象としているが、利用者の属する世帯を単位として、単身世帯と複数人世帯に分類して生活をみる。さらに世帯を社会階層<sup>3</sup>で分類し、家賃滞納世帯の社会的性格から困窮の中身と家賃滞納に繋がる出来事を捉えようと考えた。

### (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月末日の期間に初回相談として利用した全262ケース、及び2016(平成28)年4月1日から2018(平成30)年3月31日の期間に初回相談して利用した全ケース<sup>4</sup>のうち、就労支援プラン作成した者<sup>5</sup>全40ケースの中から、利用者の属する世帯に家賃滞納のある世帯(家賃滞納世帯)27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)よりケース転記票に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。

27ケースと限られているため、事例的な分析にとどまる。

## 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, 30応7)。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) 家賃滞納世帯に属する利用者の基本的な特徴

#### ①性別・年齢構成からみる利用者の特徴

本研究の分析対象となる利用者のうち家賃滞納世帯に属する27人の基本属性をみるために、世帯構成を「単身世帯」と2人以上の世帯の「複数人世帯」に分類し、性別と年齢区分

で整理した（表1）。

世帯構成は、「単身世帯」に属する者15人、「複数人世帯」に属する者12人である。性別は「男性」17人、「女性」10人で、世帯構成と合わせてみると、「単身世帯」の「男性」が12人と多い。

年齢区分は「40歳代」9人、「50歳代」と「65歳～」が各7人と多い。年齢区分を世帯構成と合わせてみると、「単身世帯」は「50歳代」が6人と多く、「複数人世帯」は「40歳代」が6人と多い。平均年齢は53.8歳である。

世帯構成別の年齢区分と性別と合わせてみると、「女性」は「20歳代」「30歳代」はいない。「単身世帯」の「女性」を除いて、最高年齢は後期高齢年齢である。性別による年齢構成が異なるが、データ数が少ないため、この後の分析は原則として性別は事例的な分析にとどめる。

**表1 本制度利用者の世帯構成（性別・年齢構成別）**

	単身世帯		複数人世帯		合計 (人)
	男性	女性	男性	女性	
20歳代	1	0	1	0	2
30歳代	1	0	0	0	1
40歳代	3	0	2	4	9
50歳代	4	2	0	1	7
60歳代	1	0	0	0	1
65歳～	2	1	2	2	7
小計	12	3	5	7	27
合計	15		12		27
平均年齢	52.0歳	59.7歳	51.4歳	56.1歳	53.8歳
最少年齢	27歳	54歳	27歳	45歳	—
最高年齢	81歳	67歳	80歳	76歳	—

## ②家賃滞納世帯の社会階層

本研究の対象である利用者の社会的地位を捉えるために、世帯の生計中心者の最長職時の社会階層を「一般階層」「不安定階層A」「不安定階層B」の3階層に分類した（表2）。世帯の生計中心者が利用者ではないことが明らかな者は「不明」に分類した<sup>6</sup>。社会階層を捉える時期を最長職時としたのは、最長職がその世帯の生活を規定すると考えたからである。

階層化は江口・川上（2009）に倣い、社会階層の位置付けにあたっては、i.年齢、ii.性別、iii.学歴、iv.結婚歴、v.雇用形態、vi.給与形態、vii.給与額、viii.社会保険の加入状況、ix.企業規模、x.勤務年数、xi.資格の有無、xii.職業の労働市場としての開放性を用いた。3階層の設定基準は次の通りである。「一般階層」とは、定職に就き、生活が安定している階層、「不安定階層A」とは、不安定要素を根底に持つものの、さしあたりは普通といえる社会生活を送ることができている階層である。「不安定階層B」とは、仕事も生活もかなり不

安定で、常時の状態で低所得層といえる階層であり、まさにワーキングプアである。なお、本研究で用いたデータからは「一般階層」と「不安定階層A」の明確な分類が困難であったため、「一般・不安定階層A」と「不安定階層B」の2階層に整理した。

表2をみると、「一般・不安定階層A」10世帯、「不安定階層B」12世帯である。世帯構成別にみると、「単身世帯」の「一般・不安定階層A」は15世帯中9世帯とより安定的な階層が多いが、「複数人世帯」は「不明」5世帯を除くと、「不安定階層B」が7世帯中6世帯を占める。「不明」5世帯は全て「複数人世帯」で、職歴の情報が不十分のために社会階層が分類できない世帯が3世帯、利用者が世帯の生計中心者ではないために世帯の社会階層が分類できない世帯が2世帯である。

**表2 最長職時の社会階層（世帯構成別）**

	単身世帯	複数人世帯	合計(世帯)
一般・不安定階層A	9	1	10
不安定階層B	6	6	12
不明	0	5	5
合計	15	12	27

## (2) 社会階層別にみる家賃滞納世帯の生活困窮の特徴

以下では、「一般・不安定階層A」及び「不安定階層B」22世帯について、社会階層別の生活困窮の特徴をみる。

### ①利用者の基本属性

家賃滞納世帯に属する利用者の属性を社会階層別にみるために、世帯構成別・年齢別に整理した(表3)。

「一般・不安定階層A」10人中9人は「単身世帯」である。年齢は「50歳代」が4人(全て「単身世帯」と多い。平均年齢は61.9歳と高く、「20歳代」「30歳代」はいない。

「不安定階層B」12人は「単身世帯」と「複数人世帯」で二分している。年齢は「40歳代」が5人と多い。最少年齢27歳から最高年齢76歳と年齢幅が大きい。「一般・不安定階層A」と比較すると平均年齢47.7歳と若い、労働市場における労働力としては若いとは言えない。

### ②利用者の健康状態

利用者の健康状態は、アセスメントシートでは「良い」「良くない/通院している」、「良くないが通院していない」と表記されているものを表4の表中の表記に変更した。健康状態に関しては利用者の主観である。

「一般階層・不安定階層A」は「良い」5人であるが、その内2人は慢性疾患と悪性腫瘍の既往があり、疲労感も訴えている。「良くない(通院)」の「一般階層・不安定階層A」4人中3人及び「不安定階層B」5人中2人は慢性疾患である。「良くない(通院なし)」の「不安定階層B」3人中2人はお金がないために通院できないことを訴えている。「不安定階層B」は

健康状態が「良くない」者が多い。

**表3 社会階層別にみた家賃滞納世帯に属する利用者の世帯構成  
(年齢構成別)**

	一般・不安定階層A		不安定階層B		合計 (人)
	単身世帯	複数人世帯	単身世帯	複数人世帯	
	男性	男性	男性	男性	
20歳代	0	0	1	1	2
30歳代	0	0	1	0	1
40歳代	1	0	2	3	6
50歳代	4	0	2	0	6
60歳代	1	0	0	0	1
65歳～	3	1	0	2	6
合計	9	1	6	6	22
平均年齢	61.9歳		47.7歳		—
最少年齢	45歳		27歳		—
最高年齢	81歳		76歳		—

**表4 利用者の健康状態 (社会階層別)**

健康状態	一般・不安定階層A		不安定階層B		合計 (人)
	単身世帯	複数人世帯	単身世帯	複数人世帯	
良い	5	0	2	2	9
良くない(通院)	3	1	3	2	9
良くない(通院なし)	1	0	1	2	4
合計	9	1	6	6	22

### ③家賃滞納世帯の世帯収入の状況

相談時における家賃滞納世帯の世帯収入を、就労収入の有無で分類・集計した(表5)。世帯収入のため、利用者以外の世帯員の収入も含む。「就労収入有」9世帯は世帯員を含めて全て非正規雇用である。「就労収入無」の「無収入」6世帯は全員単身世帯である。

「一般階層・不安定階層A」の「就労収入有」は2世帯で、1世帯は就労収入のみ、1世帯は「就労収入+社会保障給付」(年金)である。「就労収入無」は8世帯で、その内4世帯は「収入無」である。「就労収入無」の「社会保障給付」4世帯中3世帯は年金収入で、残りの1世帯は雇用保険による給付である。利用者が「65歳～」の4人・4世帯は全員公的年金を受給している。

「不安定階層B」の「就労収入有」は7世帯で、就労収入のみは4世帯、「就労収入+社会保障給付」は3世帯で全員が「複数人世帯」である。社会保障給付の種類は、年金収入2世帯、

児童扶養手当1世帯である。「就労収入無」は4世帯で、全て「単身世帯」でその内2世帯は「収入無」である。

**表5 家賃滞納世帯の世帯収入の種類（社会階層別）**

世帯収入の種類	一般・不安定階層A		不安定階層B		合計 (世帯数)
	単身世帯	複数人世帯	単身世帯	複数人世帯	
就労収入有	2	0	2	5	9
就労収入	1	0	2	2	5
就労収入+社会保障給付	1	0	0	3	4
就労収入無	7	1	4	0	12
社会保障給付	3	1	1	0	5
社会保障給付+その他の収入	0	0	1	0	1
収入無	4	0	2	0	6
不明	0	0	0	1	1
合計	9	1	6	6	22

注1)「社会保障給付」は、公的年金収入、雇用保険による給付、労働者災害補償保険による給付、児童扶養手当の1つまたは複数である。

注2)「その他の収入」は、実家からの仕送りである。

#### ④家賃滞納世帯の住居と家賃

表6は相談時の住居を整理したものである。「UR賃貸住宅」はアセスメントシートの分類では「賃貸アパート・マンション」に含まれるが、本研究対象者の居住地であるA市には比較的大規模のUR賃貸住宅があること、一般的な民間賃貸住宅とは異なり国の住宅政策の一端であることから、「賃貸アパート・マンション」とは別に分類をした。

表6から「賃貸アパート・マンション」に居住している世帯が22世帯中13世帯と最も多いことがわかる。内訳を社会階層別にみると「一般・不安定階層A」10世帯中5世帯、「不安定階層B」12世帯中8世帯と「不安定階層B」が世帯数としても多く、社会階層別の占める割合も高い。

表7に家賃滞納世帯の住居の家賃を整理した。本研究対象者の居住地A市（1級地-2）の生活保護基準の単身者の住宅扶助特別基準額46,000円を基準とし、それ以下と通常最低生活費として用いられる1.4倍した金額64,400円を基準として分類した。

表7をみると、22世帯中14世帯は通常最低生活水準及び生活保護基準以下の家賃の住居に居住している。「64,401円以上」は、22世帯中3世帯でその内2世帯は「一般階層・不安定階層A」である。

「住宅扶助基準額（46,000円）以下（以下、住宅扶助基準額以下）」の「一般・不安定階層A」は1世帯、「不安定階層B」は3世帯と「不安定階層B」の占める割合が高い。

表6 家賃滞納世帯の住居（社会階層別）

	一般・不安定階層A		不安定階層B		合計 (世帯数)
	単身世帯	複数人世帯	単身世帯	複数人世帯	
賃貸アパート・マンション	4	1	5	3	13
UR賃貸住宅	3	0	1	1	5
公営住宅	2	0	0	2	4
合計	9	1	6	6	22

表7 家賃滞納世帯の家賃（社会階層別）

	一般・不安定階層A		不安定階層B		合計 (世帯数)
	単身世帯	複数人世帯	単身世帯	複数人世帯	
住宅扶助基準額 (46,000円) 以下	1	0	2	1	4
住宅扶助基準額×1.4 (64,400円) 以下	5	0	3	2	10
64,401円以上	1	1	0	1	3
不明	2	0	1	2	5
合計	9	1	6	6	22
平均家賃額	59,837.5円		44,540円	70,850円	57,929円
			56,233円		
最少額	43,000円		25,000円	36,400円	
最高額	86,400円		60,000円	130,000円	

注) 家賃滞納月と家賃滞納額合計から算出したものを含む

### ⑤家賃滞納期間と家賃滞納額

家賃滞納期間を整理したものが表8である。滞納期間の区分は、UR都市機構の「住まいのしおり」に明記されている退去等のペナルティーが科される基準である3ヶ月以上、及び一般的な判例に基づく強制退去の基準である6ヶ月以上を参考にした<sup>7</sup>。

表8をみると、「1か月以上-3か月」が22世帯中6世帯と最も多く、次いで「3か月-6か月」5世帯、「1か月」4世帯である。6か月を超える滞納期間の世帯は3世帯である。

「一般・不安定階層A」、「不安定階層B」のいずれにおいても、「単身世帯」は「1か月」（15世帯中4世帯）と「1か月-3か月」（15世帯中5世帯）で半数以上をしめる。

家賃滞納額を整理したものが表9である。家賃滞納額の区分は、表7で示した研究対象世帯の家賃の平均額57,929円を参考とし、最低区分額を「58,000円以内」と設定した。この金額を基準として、表8で用いた家賃滞納期間を用いて基準額の3か月以内、6か月以内、それ以上の金額を算出した。

表9をみると、家賃滞納期間（表8）と家賃滞納金額の分布はおおむね一致している。

滞納金額に着目すると、「不安定階層B」は「複数人世帯」の滞納額の影響から「不安定階層A」より平均家賃滞納額が高い。最高額をみると、「不安定階層A」と「不安定階層

B」の「単身世帯」が高い。

**表8 家賃滞納期間 (社会階層別)**

	一般・不安定階層A		不安定階層B		合計 (世帯数)
	単身世帯	複数人世帯	単身世帯	複数人世帯	
1か月	2	0	2	0	4
1か月以上－3か月	3	0	2	1	6
3か月以上－6か月	1	1	0	3	5
6か月以上－12か月	1	0	1	0	2
12か月以上	1	0	0	0	1
不明	1	0	1	2	4
合計	9	1	6	6	22

注) 1か月当たりの家賃額と家賃滞納額から算出した月数のものを含む

**表9 家賃滞納額 (社会階層別)**

	一般・不安定階層A		不安定階層B		合計 (世帯数)
	単身世帯	複数人世帯	単身世帯	複数人世帯	
58,000円以内	2	0	2	0	4
174,000円以内	4	0	1	2	5
348,000円以内	2	0	1	3	6
348,001円以上	1	1	1	1	4
不明	0	0	1	0	1
合計	9	1	6	6	22
平均家賃滞納額	196,858円		173,200円	223,818円	198,928円
			200,810円		
最少額	43,000円		25,000円	69,000円	-
最高額	504,000円		491,000円	420,000円	

注) 一月当り家賃額と滞納月数から算出したものを含む

#### ⑥家賃滞納以外の貸付・債務・滞納状況

家賃滞納世帯の家賃滞納以外の貸付・債務・滞納の有無を表10のように整理した。22世帯中20世帯は家賃滞納以外に貸付・債務・滞納がある。貸付・債務・滞納の種類をみると「税金等滞納」が多く、社会階層による明確な差異は認められない。

表10 家賃滞納以外の貸付・債務・滞納状況（社会階層別）

家賃滞納以外の貸付・ 債務・滞納状況	一般・不安定階層A		不安定階層B		合計 (世帯数)
	単身世帯	複数人世帯	単身世帯	複数人世帯	
無	1	0	1	0	2
有	8	1	5	6	20
借金*1	2	0	0	1	3
税金等滞納*2	3	0	3	0	6
その他滞納*3	0	1	0	0	1
借金+税金等滞納	2	0	0	3	5
税金等滞納+その他滞納	0	0	2	1	3
借金+税金等滞納+その他滞納	1	0	0	1	2
合計	9	1	6	6	22

注1) 各種カードローン、奨学金を含む

注2) 社会保険料、公共料金を含む

注3) 家賃滞納、借金、税金等滞納以外のもの。例：通信費滞納

貸付・債務・滞納件数<sup>8</sup>を集計したものが表11である。「税金等滞納」であれば、税金等の種類ごとにカウントした。

「一般階層・不安定階層A」は「2件」と「3件」が各3世帯と多く、「不安定階層B」は「4件」と「5件」が各4世帯と多い。平均件数をみると「不安定階層B」が4.7件と多い。

表11 家賃滞納を含む貸付・債務・滞納件数（社会階層別）

件数	一般・不安定階層A		不安定階層B		合計 (世帯数)
	単身世帯	複数人世帯	単身世帯	複数人世帯	
1件	1	0	1	0	2
2件	2	1	0	0	3
3件	3	0	0	0	3
4件	1	0	2	2	5
5件	1	0	2	2	5
6件	0	0	1	1	2
7件	0	0	0	1	1
8件	1	0	0	0	1
合計	9	1	6	6	22
平均	3.3件		4.7件		4.1件

### (3) 社会階層別にみる家賃滞納に繋がる出来事

ここでは、社会階層別に家賃滞納に繋がる出来事を主に利用者の年齢、健康状態、職業との関連及び世帯員の生活状況とで捉える。

### ① 「一般階層・不安定階層A」

表12-1は「一般階層・不安定階層A」10世帯の一覧である。「家賃滞納に繋がる出来事」では利用者の最長職からの離職の理由と年齢に着目した。

10世帯中7世帯は利用者の最長職からの離職年齢が一般的な定年退職の年齢より早い。早い者は40歳代前半、遅い者でも60歳早々に離職している。利用者の最長職からの離職と健康状態の関連が全くみとれないのは3世帯で、残りの4世帯は直接の原因になっているもしくは何らかの影響があったことが推測される。利用者が最長職からの離職後、最長職と同等もしくは準ずる職に就いていない。再就職しているのは3世帯で、その内2世帯は非正規雇用である。再就職していない4世帯の内2世帯は利用者の健康状態及び年齢との関連がみえる。残りの2世帯は家賃滞納に繋がる出来事に利用者の健康状態と高齢の関連がみとれない。しかし、その内1世帯はIT関連の最長職時からの離職年齢が60歳であることから、再就職は極めて困難であることが推測できる。

2世帯に自己破産歴があるが、それと家賃滞納との明確かつ直接の関連を読み取ることはできなかった。

### ② 「不安定階層B」

表12-2は「不安定階層B」12世帯の一覧である。「家賃滞納に繋がる出来事」では利用者の職歴と健康状態、及び世帯員の生活状況等に着目した。

利用者が「65歳～」の2世帯以外は、利用者の不安定就労が生活を規定しており、常態として不安定な生活であったことに加えて、利用者の健康状態の影響を受けている世帯が5世帯、家族の生活状況に影響を受けている世帯が3世帯である。その内、2世帯は生産年齢にある同居の子が不就労・不安定就労である。

1世帯に自己破産歴があるが、「一般階層・不安定階層A」と同様に家賃滞納との明確かつ直接の関連を読み取ることはできなかった。

表12-1 家賃滞納世帯のうち一般階層・不安定階層A一覧

NO	性別	年齢構成	世帯構成	家賃滞納以外の貸付・債務状況	貸付・債務・滞納件数	相談時の職業	相談時の世帯収入	健康状態	住居	家賃(月額)	家賃滞納期間	家賃滞納に繋がる出来事
1	男性	40歳代	単身世帯	税金等滞納	3	派遣	なし	良い・国保 慢性循環器疾患の既往あり	賃貸アパート・マンション	43,000円	1ヶ月	病気・就労不可(40歳代)→生活保護受給→保護廃止→体調不良
2	男性	50歳代	単身世帯	借金 税金等滞納	5	派遣	あり 稼働収入	良い 痛の既往あり。疲労感あり	賃貸アパート・マンション	63,000円	8ヶ月	病気→復職→退職(50歳代)・失業給付→再就職(派遣)
3	男性	50歳代	単身世帯	税金等滞納	3	なし	なし	良くない(通院)・国保・要支援2 循環器疾患で治療中	賃貸アパート・マンション	不明	不明 滞納額20万円程度	病気→就労困難(50歳代)
4	男性	50歳代	単身世帯	税金等滞納	3	なし	なし	良い	UR賃貸住宅	*1 53,500円	5ヶ月	早期退職(40歳代) →預貯金の喪失
5	男性	60歳代	単身世帯	借金、税金等滞納、その他滞納	4	なし	あり 雇用保険	良い・国保	賃貸アパート・マンション	55,000円	1ヶ月 他更新料	自己破産→退職(契約終了) (60歳代)
6	男性	65歳～	単身世帯	なし	1	なし	あり年金	良い	UR賃貸住宅	59,000円	2ヶ月	高齢・退職(60歳代)
7	男性	65歳～	複数人世帯	その他滞納	2	なし	あり年金	良くない(通院)・手帳有り 交通事故のリハビリ	賃貸アパート・マンション	70,000円	不明(5か月 以上相当) 滞納額 400,000円	高齢・事故・借金*2
8	男性	65歳～	単身世帯	借金	2	なし	あり年金	良くない(通院)・国保循環器疾患で入院歴有	公営住宅	不明	13ヶ月 滞納額 115,400円	高齢・借金・病気 *最長職離職50歳代
9	女性	50歳代	単身世帯	借金	2	なし	なし	良くない(通院)・国保 心療内科・整形外科等に通院中	公営住宅	86,400円	2ヶ月	自己破産→退職(50歳代)・病気
10	女性	65歳～	単身世帯	借金、税金等滞納	8	パート	あり 稼働収入 年金	良くない(通院なし)・国保	UR賃貸住宅	48,800円	1ヶ月	高齢・病気・低所得

注1) 共益費込み

注2) 借金=家賃滞納以外の借金

表12-2 家賃滞納世帯のうち不安定階層B一覽

NO	性別	年齢構成	世帯構成	家賃滞納以外の 貸付・借券状況	貸付・借券・ 滞納状況	相談時の 職業	相談時の 世帯収入	健康状態	住居	家賃 (月額)	家賃滞納期間	家賃滞納に繋がる出来事
1	男性	20歳代	単身世帯	税金等滞納, その他滞納	5	アルバイト	あり 稼働収入(相談者)	良くない(通院なし)・国保 病 院へ行きたいがお金がないため 行けない	賃貸アパート・ マンション	25,000円	1ヶ月	初職から不安定就労・低収入 ・病氣?(体調不良?)
2	男性	20歳代	複数人 世帯	借金, 税金等 滞納	7	アルバイト	あり 稼働収入(借主, 世帯員)	良くない(通院なし)・健保	公営住宅	不明	不明 滞納額69,000円	初職から不安定就労・低収入 →家計管理者の死亡
3	男性	30歳代	単身世帯	なし	1	なし	あり 雇員(借主で稼)了 親からの仕送り (今後予定)	良くない(通院)・国保・手帳 有り・自立支援医療利用 精神科疾患	賃貸アパート・ マンション	30,000円	1ヶ月	初職から不安定就労・病氣, 2年前自己破産
4	男性	40歳代	単身世帯	税金等滞納	6	アルバイト	あり 労災保険	良くない(通院)・国保整形疾 患	賃貸アパート・ マンション	57,000円 * 1	不明(8か月 以上相当) 滞納額91,000円	不安定就労→通勤災害 (自損事故)→就労不可
5	男性	40歳代	複数人 世帯	借金	5	なし	不明	良くない(通院なし) 精神科疾患・お金がないので通 院できない	賃貸アパート・ マンション	130,000円	不明(3か月 以上相当) 滞納額20,000円	不安定就労・病氣
6	男性	40歳代	単身世帯	税金等滞納	4	パート	あり 稼働収入(相談者)	良い	賃貸アパート・ マンション	不明	不明	不安定就労→低収入
7	男性	50歳代	単身世帯	税金等滞納	4	なし	なし	良い	UR賃貸住宅	50,700円	3ヶ月	不安定就労→早期退職(40歳頃) →預貯金の喪失
8	女性	40歳代	複数人 世帯	借金, 税金等 滞納, その他 滞納	4	派遣社員	あり 稼働収入(相談者) 児童扶養手当	良くない(通院)・健保	賃貸アパート・ マンション	64,000円	不明(2か月 以上相当) 滞納額70,000円	不安定就労・生産年齢の子の不 就 労
9	女性	40歳代	複数人 世帯	税金等滞納, その他滞納	5	なし	あり 稼働収入(世帯員)	良い	賃貸アパート・ マンション	55,000円	5か月 滞納額50,000円	不安定就労→生保→生保廃止→不 安定就労→派遣継続不可・生産年 齢の子の不安定就労
10	女性	50歳代	単身世帯	税金等滞納, その他滞納	5	なし	なし	良くない(通院)・国保(一部 労災) 整形疾患	賃貸アパート・ マンション	60,000円	2か月	不安定就労→怪我→就労不可
11	女性	65歳~	複数人 世帯	借金, 税金等 滞納	6	アルバイト	あり 稼働収入(相談者) 年金収入(世帯員)	良い	UR賃貸住宅	不明	不明 滞納額33,910円	家族が高齢・病氣→自営業の倒産
12	女性	65歳~	複数人 世帯	借金, 税金等 滞納	4	なし	あり 稼働収入(世帯員) 年金収入(相談者)	良くない(通院)・国保整形疾 患・眼科	公営住宅	36,400円	不明(5か月 以上相当) 滞納額0,000円	高齢・病氣・家族の借金

注1) 共益費込み

## 5. 考察

本研究では、生活困窮者自立相談支援事業利用者のうち、家賃滞納のある世帯に着目して、社会階層を用いて世帯の生活困窮の特徴を捉えることを目的に分析を行った。明らかになったことは、以下の四点である。

第一に、最長職時に「一般階層・不安定階層A」と比較的安定した生活歴を持つ世帯においても家賃滞納に至っていたことである。家賃滞納世帯全27世帯中10世帯がこの層で、そのうち9世帯は単身世帯であったことから、単身世帯の持つ生活の脆弱性が示されたと言える。家賃滞納にとどまらず、複数の貸付・債務・滞納があった。「不安定階層B」との比較においては件数としては少なかったが、滞納等の種類には差異は認められなかった。また、2世帯は過去に自己破産歴があり、1世帯は生活保護受給歴があった。これらは、不安定階層Aが持つ生活の根底にある不安定要素に単身世帯の持つ生活の脆弱性が重なり合うことで顕在化した事例であったと考える。

職歴に着目すると、利用者全員が雇用者でありながら、最長職からの離職年齢は一般的な定年退職年齢の65歳より早く、早い者では40歳代前半に離職していた。そして、離職後に安定的な職業に再就職したことが明らかな者はいなかった。相談時には就労収入はない世帯が大半だった。

第二に、「不安定階層B」では健康状態が悪くても働いているものの、家賃滞納期間も長い傾向にあり、家賃滞納額も高額で、貸付・債務・滞納の件数も多い傾向にあったことである。働いているものの、職歴としては短期間で転職を繰り返していることと職歴の中に正規雇用のない者が大半だった。

第三に、どちらの階層においても、家賃額は最低生活費の観点からもA市の相場からも決して高額とは言えない家賃の住宅で家賃滞納が発生していたことである。所得に応じた家賃が設定されている公営住宅でも、入居時に所得基準が設定されているUR賃貸住宅でも、家賃滞納があった。家賃滞納期間は3か月までで半数を超えていることから、家賃滞納期間の限界とも言える期間が3か月であることが示唆された。階層による差異は認められない。

相談時には就労収入がない世帯が半数以上であり、職業に就いていた際の世帯収入が明らかでないために世帯所得に占める家賃の割合から困窮を正確に捉えることはできなかったが、世帯収入と家賃が明らかな世帯の中には、一般的な基準である収入の4分の1を満たしているもしくは近い世帯も含まれている。それにも関わらず家賃滞納に至っている背景には、「一般階層・不安定階層A」では高齢や継続した治療を要する疾患が、「不安定階層B」では継続した治療を要する疾患と同居家族に高齢者がいる場合や、生産年齢の子の不就労や不安定就労による影響がみえた。これらのことから、不安定階層Aの持つ生活の根底にある不安定性に、高齢や病気による継続的な医療費の支出が加わることによって顕在化した事例と言えるだろう。

第四に、本研究の対象者は生活困窮者自立相談支援事業を利用した者であるが、生活困窮者自立支援制度における生活困窮者住居確保給付金（以下、住居確保給付金）による給付を受けたことが明らかな者はいなかったことである。相談時に住居確保給付金の給付について相談している者は3人いるが、実際に給付に至ったことの確認はできなかった。これはデー

タの限界でもあるが、いずれにしても給付の相談としても27世帯中3世帯のみであったことには変わりはない。

住居確保給付金とは「生活困窮者のうち離職又はこれに準ずるものとして厚生労働省令で定める事由により経済的に困窮し、居住する住宅の所有権若しくは使用及び収益を目的とする権利を失い、又は現に賃借して居住する住宅の家賃を支払うことが困難となったものであって、就職を容易にするため住居を確保する必要があると認められるものに対し支給する給付金」(法第3条第3項)と規定されている。つまり、離職者に対しての再就職を前提とした家賃給付である。また、給付金はすでに滞納した家賃分には対応していない。現在は新型コロナウイルス感染症特例で「離職者」の範囲が拡大されているが、法に則った要件としては、生計中心者の「離職・廃業後2年以内」で、就職活動は公共職業安定所を通じた熱心な活動が規定されていた。従って、本研究で明らかになったような離職から2年以上が経過している者、就労収入は低いが就労している者、非正規雇用で明確な離職ではないものの実際の就労収入が低い者等は対象とならない。

以上を踏まえて、「第二のセーフティネット」である生活困窮者自立支援制度と居住の継続という視点から若干の考察を行いたい。

生活困窮を訴える世帯の家賃滞納に着目し、その世帯の生活困窮を社会階層を用いてみたことで、階層によって家賃滞納に繋がる要因と背景あるいは条件は異なることがみえた。「一般階層・不安定階層A」では高齢、年齢による退職や稼働収入の減少、病気になっても一定の家賃を支払い続けることの困難さが、「不安定階層B」では低位な生活が常態化している中で健康問題又は家族の問題が加わることで家賃の支払いが困難になることが読み取れた。共通していることは、家賃滞納以外にも生活を維持するために借金や滞納をしており、家賃滞納もしていることである。家賃滞納に対しては、制度的な支援を受けていなかった。住居確保給付金は生活困窮者自立支援法に位置づけられている支援の1つであるが、その前身は「住宅手当緊急特別措置事業」である。「住宅手当緊急特別措置事業(以下、住宅手当)」は、2008(平成20)年秋のリーマンショックに端を発した世界的な金融危機の影響により、派遣労働者や契約社員等が解雇や雇い止め等による離職に伴って賃貸住宅や社員寮等からの退去を余儀なくされ、住居を喪失する事態が発生し、仕事と同時に住居を失い、生活の基盤をなくしてしまう状況が広がり、社会問題化したことを背景に、2010(平成22)年に創設された事業である。住宅手当によって、離職によって住宅を失っている人、あるいは失いそうな人で、住居・生活に困窮し、現在、求職活動を行っている人に対して、地方自治体がハローワークと連携して「ワンストップ」による相談・支援体制を充実させることが目指された(厚生労働省 2011)。住宅手当は2013(平成25)年には「住宅支援給付事業」と名称変更され、受給者の求職活動が強化されるとともに就労指導が強化され、同時に給付期間は6ヶ月間から延長可能ではあるが3ヶ月間に短縮された。事業として開始されたものが、生活困窮者自立支援法による支援の1つに位置づけられた意義は大きい。しかし、生活困窮者自立支援法での生活困窮者は「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」と幅広く定義されているにも関わらず、住居確保給付金の対象者は住宅手当と同様に離

職者とされている。そのため、本研究で明らかになったような「離職・廃業後2年以内」を理由としない家賃の支払いが困難な状態にある者への支援に繋がりにくかったと考えられる。

住まいは地域生活の基盤であることから、住居確保給付金を生活困窮者自立支援法で定義される幅広い生活困窮者を対象とし、家賃滞納による住居の喪失予防及び居住継続の視点から住宅保障の一環として位置づけることを検討する必要があるのではないだろうか。

\* 本研究は日本学術振興会科学研究費，基盤研究（C）2019年度～2022年度，課題番号：19K02270研究代表者杉野緑による研究成果の一部である。

\* 本稿は、第70回日本社会福祉学会秋季大会においてポスター発表したものに加筆修正したものである。

## 注)

- 1 居住支援の政策と実践の動向をまとめたものに垣田（2019）があり，関連論題として新潟と長野での実践報告もある。実践報告には他に東京・山谷での取組み（滝脇 2017）もある。
- 2 「居住福祉」の概念を提唱した早川（1997）は，住居が福祉の基礎であることを述べ，そのように機能するための要件として居住継続の保障とコミュニティの維持をあげている。
- 3 社会階層を用いた貧困研究の方法については江口（1979），江口・川上（2009）に詳しい。
- 4 2016（平成28）年4月1日から2018（平成30）年3月31日の期間に初回相談して利用した全ケース数は552ケースであった。
- 5 就労支援プラン作成とは，生活困窮者自立相談支援事業利用者のうち，就労を希望し，本制度による支援を受けることに本人が同意し，支援プランを作成し，自立相談支援事業による就労支援又は生活保護受給者等就労自立促進事業を利用したことを指す。
- 6 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のため，世帯主や生計中心者の特定は行われない。また，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。そのため，相談者が世帯の生計中心者でない場合は，世帯の社会階層を分類することができなかった。
- 7 太田垣（2019）によれば，2ヶ月分までの家賃滞納では法的な手続きが開始されることはまずないが，3か月以上滞納し，督促に応じなければいつ裁判を起こされても不思議でない，と述べている。一般的な流れとしては，訴訟後の強制退去の執行の時期は6か月以降となるようである。
- 8 野田（1984）は，経済精神医学の観点から多重債務者の心理的ダイナミズムに関して，借金の焦燥感は，借金の額よりも，債権者の数により多く比例していると述べている。従って，本研究では貸付・債務・滞納の件数に着目した。

## 文献)

朝比奈朋子・杉野緑（2018）「生活困窮者自立支援制度利用者に見る世帯の特徴－A市の生活困窮者自立相談支援事業利用者の調査分析から－」東京成徳大学研究紀要No.25, 61-72.

- 朝比奈朋子・杉野緑 (2019) 「生活困窮者自立支援制度利用者にみる単身世帯の生活の不安定性の特徴－A市生活困窮者自立相談支援事業利用者の健康状態と就労状況を中心に－」  
東京成徳大学研究紀要No.26, 101-118.
- 江口英一 (1979) 『現代の「低所得層」上』 未来社
- 江口英一・川上昌子 (2009) 『日本における貧困世帯の量的把握』 法律文化社
- 垣田裕介 (2019) 「貧困と住居－居住支援をめぐる政策・支援実践の動向と論点－」 『貧困研究 No.22』, 12-22.
- 厚生労働省 (2011) 『平成23年度厚生労働白書』
- 早川和男 (1997) 『居住福祉』 岩波書店.
- 野田正彰 (1984) 『日本カネ意識』 情報センター出版局.
- 太田垣章子 (2019) 『家賃滞納という貧困』 ポプラ社.
- 杉野緑 (2019) 「ワーキングプアの住宅確保におけるリスクに関する実証的研究 2016年～2018年科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）研究成果報告書」 [基盤研究 (C) 課題番号16K04155] .
- 杉野緑 (2020) 「オランダの住宅保障における社会住宅の役割」 岐阜県立看護大学紀要 No.20-1, 107-112.
- 滝脇憲 (2017) 「第6章 居住・生活支援による住まい・まちづくりをどのように支えるか？－高齢者・生活困窮者の住宅確保と地域包括ケア連携への取組み」 五石敬路・岩間伸之・西岡正次・有田朗 『生活困窮者支援で社会を変える』 法律文化社, 107-122.

# 幼児が遊びの中で数理的な法則性に 気付くことについて

細田 成子

## I 問題と目的

数量や図形は、人間の生活に根付いている。家族は何人、朝から夜までが1日、量が多い、少ないなど数に関する表現は日常当たり前に耳にし、便利に使用している。数に関わる算用数字や時間の計測の仕方は世界共通である。身の回りを構成している円、三角形、四角形という図形の定義もまた、世界共通である。それは自然科学の規則にのっとっているということであり、その活用が生活に機能性をもたらす。幼児教育においては、この、数量や図形が生活の中で果たす役割に気付くという観点から子どもの興味・関心を育てることを目標としている。

数量は、最初は言葉として教えられる。数唱しながら数に親しみ、数の並びを知り、自分の年齢を言えたり、人数に応じて物を分けたりできるようになる。また、パズルや折り紙で遊ぶことを通して形に触れるなど、生活や遊びの中で図形の性質を知る。そういった中で規則や法則があることに気付く。しかし、数量や図形の生活における機能性は、日常に身を委ねていれば自然に理解できるといったものではない。対象に関わって、具体的な操作を体験することによって、定義や法則性の理解が導かれる。ここで言う具体的な操作とは直接的な関わりであり、ドリルなどの紙面上の活動は意味しない。「遊びや生活の中で数量を扱う活動が生まれ、そのような活動を積み重ねることにより数量に関わる力は伸びていく」(幼稚園教育要領解説)<sup>1)</sup>とは、生活風景に埋め込まれた教示物や事象、子どもの活動の中で自ら選択した事がらを教材としながら知的活動への道筋を作っていく(細田 2014)<sup>2)</sup>、ということである。

このことは、保育の場における「環境を通して行う教育」に基づいた、直接的な指導に頼らない方法で数量理解が促されている数々の実証(榊原, 2006<sup>3)</sup>, 2014<sup>4)</sup> 小谷, 2005<sup>5)</sup> 山名, 2011<sup>6)</sup> など)からもわかる。特に榊原(2014)<sup>7)</sup>は、数量や図形の理解推進に関して保育者が、「幼児の発達に対応する形で数量操作の頻度や複雑さを調整するなど、敏感に数量に関わる援助の内容を変化させている可能性が高い」ことを見出している。子どもが、生活の様々な場面で具体物を操作する経験を積みながら数量や図形の性質に気付き、活用する力を培うことは、幼児教育における「資質・能力」の育ちの目標でもあり(幼稚園教育要領解説)<sup>8)</sup>、「小学校の学習に関心をもって取り組み、実感を伴った理解につながるとともに、学んだことを日常生活の中で活用する態度」(幼稚園教育要領解説)<sup>9)</sup>に連続する。それを受けて小学校の算数科の数学的活動においては、発達に伴う難易度の違いはあるが、「身の回りの事象

～具体物の操作」「日常生活／日常の事象～解決したり結果を確かめたりする活動」「問題解決の過程や結果を～表現」という観点で、全学年に渡る共通事項として保持される（小学校学習指導要領算数編<sup>10)</sup>。このことから、乳幼児期に「数量や図形に関する感覚を豊かにする」ことは、生活の便利さの実感から、内在する法則性の理解に繋げることと捉えられよう。

そこで、子どもはどのように数理的な概念を形成するのか、5歳児の対象との関わりから概観、考察する。

まず、次節で数量や図形に関する発達の理解について概観する。それを元に、事例から幼児の対象についての数理的な処理に着目する。数理的な処理については、数学的活動への連続性を踏まえて「対象となるものの数・量・図形に着目して考察したり、解決したり、それらの結果を表現したりすること」（田口 2021<sup>11)</sup>）を引用する。

尚、本論文では、数量や図形に関わる原理・原則、規則性等をまとめて法則性と呼ぶこととする。

## Ⅱ 身近な数量・図形に関する事がらとの関わりと理解

### 1. 数理解のための生得的な能力

0歳代の乳児でも、1つ、2つと3つ以上の数の即時区別、サブタイジング (subitizing) はできる。瞬時の知覚処理過程であるサブタイジング (subitizing) は人の生得的な能力であり、数感覚を豊かにすることに関連する（今井 2016<sup>12)</sup>、中橋ら2019<sup>13)</sup>）。乳児期の子どもは数詞を持っていないが、2歳頃からは数詞を順番に唱える「数唱」を楽しむ姿が見られ始め、「数」が意識されるようになる。お風呂や遊びの中で「10まで数えたら…」という表現を頻繁に耳にし、繰り返すので、いつの間にか10まで唱えられるようになる。そのように日常の表現や言葉として馴染みながら数量に触れていく。たとえば10まで数唱すること自体は数学的プロセスを伴わない行為であるが、ここに内在する順序性とか10という区切りは10進法の要素である。数詞がわかり、「数える」こと (counting) ができるようになると、こういったことに意識が向いていく。

カウンティング (counting・計数) はサブタイジングに対する概念であり、子どもはここから法則性の理解に入っていくと言われる。ゲルマンとガリステル (Gelman,R&Gallistel,C.R. 1978)<sup>14)</sup> は、計数には次の5つの原理・原則が働いていることの理解が必要である、とする。

- ① 1対1対応 (1つの要素には1つの数詞しか用いない)
- ② 安定的順序 (数詞の順序)
- ③ 基数性 (最後の数詞が、その全体を表す)
- ④ 抽象性 (モノの性質に関係なく、1つのものは1)
- ⑤ 順序無関係 (どこから数えても同じ)

これら原理・原則は、数詞を知る以前からの生得的なものであるとされるが、実際の場面で数詞を用いて具体的な扱い方を教えられ、それを元に自ら操作する経験を積み重ねること

によって、知識として構造化される。年齢が低いと大きな数字は扱いつらいなど発達上の考慮は必要だが、身近なところから徐々に理解幅を広げることで原理・原則は意識されやすく、5歳児頃にはこれらの法則はかなり理解される。

## 2. 数についての基本的理解

数は、様々な規則性や法則性にのっとっている。実体から序列を表し、量を測り、質の判断の基準値を定める。また、時間感知や空間の位置情報などを可視化し、把握できるようにして生活に利便性をもたらす。子どもは、具体的な事物や事象に関わり、感覚機能を働かせながら、数量の性質を把握する。

数の抽象とは、たとえば、犬が2匹、ボールが2コ、といったように、異なる対象に同じ数字を対応させる、或いは、犬が1匹とボール1コでも「2」とわかることだが、それは大人からの働きかけにより結び付けられる。数の理解は、「これがひとつ」と唯一の対象が示されるとか、兄弟間で「ひとつずつにしようね」と1対1対応を経験する、というようなことの積み重ねから導かれる。日常にはこういう機会が溢れているので、関わる大人も子どもは数について自然に理解が出来ているように思いがちだが、その行為は計数の原理・原則を理解しているとは言い難い。なぜなら、「数とは実体ではなく、その『在り方』」（中沢、1981）<sup>15)</sup>だからである。具体物から理解が始まる子どもにとって抽象することはわかりづらく、ある程度の発達を待たなければならない。そして日々、数に関わる様々な事象を感知し、その時々周りの大人たちとの関わりや、自分が実際に使ってみてうまくいったという経験がエピソード的に記憶され、整理されながら意味理解にたどり着き、数の抽象ができるようになると、数量の用法は規則性や法則性に支えられていることに気付く。

## 3. 量についての基本的理解

量については、視覚で捉えられる点において、数よりもわかりやすい。子どもは生まれた頃から「大きい、小さい」を、食事場面などから「いっぱい」「もう少し」などをよく聞くので、生活用語として理解している。感覚的にも理解しやすい。たとえば3歳児は、砂場に容器で水を運ぶ際の水の量の違いや、自分の手のひらより大きい泥だんごを受け取って持ちきれないときに、「重い」と実感する。そういったときに保育者が、「重いけど大丈夫？」などと声をかけると、その事象と量に関する表現とが結び付けられる。毎月の身体測定で体重計に乗り「重くなったね」と言われることなどとの使用場面を関連させながら、意味を理解する。重いー軽いの比較表現も自然に覚える。幼児期には、量は、体感から得られる重量の感覚を表現したり比較したりすることに留まるが、小学校の算数では、量については数と分けて教えられる（小学校学習指導要領解説「算数編」2019）<sup>16)</sup>。実際に扱う際には、量は数値化されるため、基本的な数の原理がわかる児童期頃に量が理解できるようになる。

## 4. 図形についての基本的理解

基本的な図形概念の円、三角形、四角形は、人間が自然界に存在する具体的な形を単純化したものである。「図形は『形』や『大きさ』についての直観を拡張するための重要な道

具」であり、「直線や円などの図形も人間の生み出したもの」(森田2015)<sup>17)</sup>である。人は、生活に密着した形を、生活を便利にするために処理し、発展させ、抽象化できるように高めてきた。

自然界に存在するのは様々な形である。乳幼児はまず形に親しみ、そこから図形へと発展的に理解を進める。乳幼児期に教えられる「まる」「さんかく」「しかく」は、図形と関連付けた日常語である。子どもは身の回りのものの中からこれらの特徴を捉えながら、図形についての感覚を育てる。このことは、『保育所保育指針解説』(2017)において、乳児保育に関わる内容<sup>18)</sup>、および1歳以上3歳未満児の保育内容<sup>19)</sup>では「形に親しむ」、3歳以上児の保育内容で「図形に関心を持つ」<sup>20)</sup>と示されていることから、保育内容としても意識される。

子どもは、積木、折り紙、粘土、ブロック、泥だんご作り、シャボン玉遊びなどを通して図形の特徴を実感する。たとえば、積木を積み上げる際に、大きい(=重い)ものを容積の小さいものの上にのせるとバランスがとりづらいついか、球体の上に直方体をのせようとしてうまくいかない、などを体験的に理解する。年中児後半頃には、積木箱に積木を片付ける際に、三角柱同士を合わせて立方体にして、合う、合わないなど組み合わせを考えながらうまく収められるようになる。正方形の折り紙を三角に折ることも形の理解に基づく活動である。折り紙は、平面を立体にしながら紙上にできる図形の組み合わせで何かが表現されることの面白さが味わえる。形作られていくところにあらわれる機能美を感じることも出来るだろう。一方で、描画は立体を平面に転換する活動であり、たとえば、ほとんど例外なく屋根は三角形か台形、太陽は円などで表現される。幼児は、活動を通して、平面も立体も図形で表現できること、変換できることを経験する。そこから、生活空間は様々な図形を基本として成立していることの理解が導かれ、自然科学的な調和の感覚が育てられる。

## 5. 小学校算数科の内容との連続性

『小学校学習指導要領解説算数編』<sup>21)</sup>(2018)では、小学校第1学年の数学的活動の内容を次のように設定する。

- ア 身の回りの事象を観察したり、具体物を操作したりして、数量や形を見いだす活動
- イ 日常生活の問題を具体物などを用いて解決したり結果を確かめたりする活動
- ウ 算数の問題を具体物などを用いて解決したり結果を確かめたりする活動
- エ 問題解決の過程や結果を、具体物や図などを用いて表現する活動

このうち「ウ」は教科授業の活動になるが、それ以外については幼児期の教育において重視される内容でもある。小学校教育の活動開始事項からは、そこまでに日常の事象に数理的法則性が内在することについての経験的理解を前提として読み取り得る。幼児期の、数量に関する「感覚を豊か」にするところから、小学校の数理的法則性の認識と理解・応用に繋げるには、対象との直接的関わりの経験が不可欠である。このことは、算数の第1学年の目標からも裏付けられる。

数量や図形に親しみをもち、それらに対する感覚を豊かにするとともに、算数を学ぶことのよさや楽しさを感じながら学ぼうとする態度を養う。(中略) 具体物を用いた活動などを有効に活用して、算数に主体的に関わって親しむことを重視する。(中略) なお、幼児期の教育において、遊びや生活の中で、一人一人の幼児がその幼児なりに必要感をもって、数量などへの関心をもち感覚が磨かれるような体験をしていることなどを踏まえ、指導の工夫を行うことが大切である<sup>22)</sup>。

### Ⅲ 方法

#### 1. 研究協力園および倫理的配慮

東京都内の私立幼稚園5歳児クラス(男女児各20名)を対象とし、観察協力を依頼した。研究協力園には、研究計画(時期・内容・方法等)を説明・書面提出し、研究協力および研究成果の公表に関する承諾を得た。また、観察を通して得られた図像データや記録及び研究成果の公表に際しては、当該研究関連以外には用いないことを約束した。また、保護者への協力依頼は、副園長を通して口頭で行われ、同意を確認している。

#### 2. 観察時期と方法

- ・2017年4月～2018年3月(平均週1回程度。基本的には登園時から昼食前までの約2.5時間、活動内容によっては登園時から降園時までの約5時間の参与観察)
- ・2019年2・3月(月3回程度。登園時から降園時までの約5時間の参与観察)

子どもの活動が数理的な事から関与する場面に着目してメモをとりつつ、写真撮影も併用した。活動内容に関しては、必要に応じて担任保育者と情報交換をし、事例としてまとめた。

#### 3. 事例分析の枠組み

数理的な処理については、前章までの子どもの理解度を参考にしながら、技能習得や表現を情報とする。また、子どもの学びとなった法則性の抽出については、「感覚の育ちから法則性の理解につなぐ」観点から、数学的活動の項目については、小学校1年生の算数科内容の「数と計算」「図形」「測定」の記述を中心とし、一部幼児教育に関連する表現を用いて考察する。

### Ⅳ 事例と考察

〈事例1 5月10日〉

カプラを1枚ずつ増やして階段状に並べる。最初は声に出して数えていたが、集中したのか段々無言になる。途中で手をとめてMは段数を数える。「もう18段」と友だちに伝えると、一緒に重ねていたHが、確認するように声に出して数え始め、「キヤー、20段になった」と喜ぶ。その後もカプラを積み重ね続けるが、段数が多くなり、数は数えられなくなる。数がわからなくなったところで、最後の高さと同じ高さにカプラを積み上げ、一致することを確認して並べ、1枚足す形で階段状にしていった。

### 【考察】

これまでのこの遊びの中で、1枚ずつ増やしていけば階段状に積みあがる、という規則性を発見・理解しており、子どもたちが協力して遊び（作業）を順調に進める。数が大きくなり数えられなくなっても、「1枚増やすと段になる」という、数直線の増加の規則を理解しているので、形状の違いを視覚で捉えながら、声をかけあう。この遊びからは、数が増えると量も増える、という数と量の関係の理解が導かれた助数詞も適切に使われている。保育室に遊具の一つとして置かれているカプラは、子どもたちの思い通りの使われ方の中で、数量に触れる経験を提供する教材としての役割を果たす。

〈集合数 直接比較 大きさの測定と数値化〉



(写真1) カプラの階段

〈事例2 5月17日〉

お箸で10粒の無患子（むくろじ）の実を、一方の容器から他方へ移す作業ができるコーナーが設けられている。Nは、器用にお箸を使って無作為に実を移し替える作業を行う。途中で「こっちも5コ、こっちも5コ、同じになった」と見比べて言う。それを見た保育者に、「ちょうど半分こだね」と言われると嬉しそうに微笑む。全部移し替えると、空になった容器と見比べながら「どっちに入れてもまた10コになる」と保育者に伝える。

その後Rが同じ作業に挑戦したが、お箸を持つ位置が悪くうまくいかない。それを見ていたNは、「お箸はバツェンにしない方が使いやすいよ。丸いものをつかめるようになると他の（形の）ものもつかみやすくなるよ」と自分の経験に基づいて使い方を教えていた。

### 【考察】

2等分したその場で、保育者から「半分こだね」と言われ、子どもは「半分」の意味を実感する。保育者は、「同数」「等分」を事象と関連付けて伝えているため、子どもは意味理解しやすいが、それは1対1対応が確立されているから理解出来ることでもある。無患子の実の数と数詞の対応からは、数の抽象が出来ている。活動の一連からは計数の原理・原則の法則性を理解していることがわかる。また、再び一つの容器内にすべての無患子が入った様子を

「同じ」と捉えられるのは、保存の概念の育ちである。

関連して見られた、お箸で無患子の実を掴む場面の「お箸はバツテンにしない方がいい」「丸い形はつかみにくい」という発言からは、球体の性質のみならず、2つの異なる物体間の、機能的関係を特徴的に理解していることもわかる。

< 等分 1対1対応 保存の概念 (保存性 不変性) >



(写真2) 5個と5個

〈事例3 6月23日 (写真3)〉

園庭になった枇杷を収穫してクラス全員(40名)で食べることにした。保育者が枇杷を採りながら、「1人1個ずつ食べるから数えて」と収穫に興味をもって枇杷の木のそばにいた数名の幼児に手渡していく。幼児は数え始めるが、途中で数えられなくなる。そこで保育者が「10の(集合)を4つ作ればいいのよ」と言うと「そうか」と10個ずつ分ける。指差しながら「OK」とか「1個足りない」と言いながら10まで確認して、4つずつのグループを作った。Aは、多数並べられた枇杷を見て、「まるいのがまるいがあるね」とつぶやき、他の子どもも「本当だ」と眺めた。

### 【考察】

収穫した枇杷はその場にバラバラと置かれ、それを指さす形で数え始めたため、どれを数えたかがわからなくなる状況になっていた。また、枇杷採りのメンバーの中に20以上を数えられる子どもがほとんどいなかったため、収穫数が把握しづらい。保育者は、最初は子ども同士が教え合う姿を見守っていたが、子どもだけではなかなか計数を進められなかったため、数えたものと数えていないものの区別を付けつつ人数分の枇杷を確保するため、「10のまとまり」への着目を促した。「40人分欲しいから、10個集めたのを4つ作って。10個のグループが4でできればいいよ」と声をかける。子どもたちには生活グループがあり、朝の出欠確認では「○グループ△人、みんないる(○○ちゃんお休みです)」と報告したり、帰りの会でグループの当番が、その日の人数に対応して配布物を渡したりしているため、集合数についての説明は容易に理解できる。それなので、この方法によってスムーズに人数分の枇杷を揃えられた。この経験は後々、10進法や乗法の理解に通じる。集めた枇杷を配る際には、1対1対応の知識が活用された。

また、枇杷の形を「丸」「長丸」と区別して表現している。子どもたちは形に注目しているわけではなかったが、一つずつ手作業で分けることを通して、様々な特徴に気付いた。丸にも様々な形があると捉えているだけのように思えるこの表現は、「丸＝円形」の特質を理解していることでもある。

<集合数 1対1対応 乗法・除法の素地 十進位取り記数法 図形の性質>



(写真3) 枇杷を分ける

〈事例4 3月5日〉

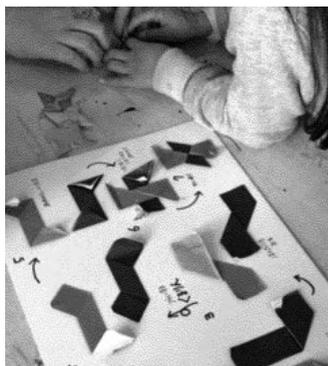
遊びの中で「手裏剣」が流行り、子どもたちが保育者に「作ってほしい」と頼むことが多かったため、子ども自身で考えながら取り組めるように、保育者が「自分で作る方が『強い』の（手裏剣）が作れる」と、製作手順を示したボードを作り、製作コーナーの机の上に置く。新しい手裏剣が欲しいとか、遊びに加わりたい子どもがそこに来て、見本と折り紙の向きを確認しながら製作を進める。最初のうちの四角形や三角形を折るなどの単純はスムーズだが、形の変化の上に新たに形作ることは容易ではない。そして、裏返して2つのパーツを組み合わせる工程があるが、その作業がままならない子どもが多い。多くの子どもがその箇所差し掛かると、「やって」「わからない」と保育者に助けを求めるので、時々筆者も関わり、実際に見本と並べて組み合わせ方を説明した。そうすると完成させられるが、中には、折り方の段階から見本と合わせる事が難しい子どももいた。また、完成させられた子どもは、その後も複数作るが、見本なしで全ての作業を進められた子どもはほとんどいなかった。

### 【考察】

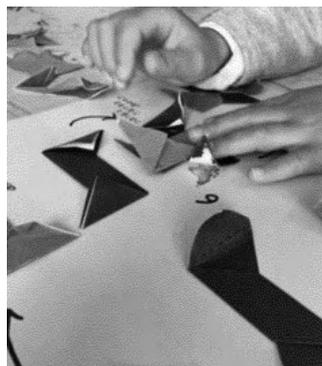
折り紙の場合、見本と作業するものが並行の位置関係にあることで、作業が進めやすくなる。また、1枚で1つの作品を折り上げることは、ほとんどの5歳児は経験しているため、自力で完成させられる子どももいるが、2つ以上の形を組み合わせる作業になると難解な作業になる。特に、手裏剣のような一見同じに見えて端だけが違う方向を向くとか、「わ」の方向を確かめる必要がある、というような形が入ってくると組み合わせられなくなる。そうすると、組み合わせるために、折り紙を重ねてみたり、確かめたり試行錯誤し、様々に試行錯誤を重ねるようになる。こういうところから、サイズや向きが違おうと形同士が合わないこと、形を合わせるためにはそれぞれに応じた条件が必要になること、また合同の基礎などを

知ることが出来る。完成したときには2つの形が合わさり、手裏剣という1つの形となったことに喜びを感じ、「この手裏剣きれいでしょ」と色の組合せに満足を覚えている幼児の姿も見られた。調和的な美しさを感じているのだろう。また、中にはわからなくなると最初に戻ってやり直す子どももいたが、この行為は、図形の分解や作成となり、図形を構成する要素に着目できる機会になる。

<組み合わせ 方向やものの位置 合同>



(写真4) 手裏剣①



(写真5) 手裏剣②

## V 総合考察

数量や図形概念、法則性や規則性は、カプラ、無患子、枇杷といった具体物の上で実用化され、幼児に認識された。カプラに関しては、自由遊びのため子ども自身が展開させた中から自然に学びがあったが、それを遊具として常設していることは、保育者の環境構想に基づく。無患子と枇杷への関わりについては、無患子はお箸の使い方の練習、枇杷は収穫の喜びを味わう等、保育者の主たる意図は当初別のところにあった。しかし活動しながら、幼児自身が目を向けた事ながら数理的内容であることに着目し、それに沿って指導や援助をしたことが、数理的処理を導いた。その中で子どもが気付いたのは、本研究においては以下の事になる。

- 数（数と計算）：集合数 1対1対応 乗法・除法の素地 等分  
十進位取り記数法 保存の概念（保存性 不変性）
- 図形：図形の性質 方向やものの位置 合同 組合せ
- 測定：直接比較 大きさの測定と数値化

実体的対象の操作や現象によらずに数理的な規則・法則やシステムを思い浮かべることは難しい。一方で、法則的理解を促す・教えるために何か教材となるものを考えて用意周到にしたところで、子どもの関心がそこに一致するとは限らない。事例からわかるように「数量や図形のための教材」として特別な用意をしなくても、生活の中の様々な場面に数理的な概念が形成される機会は満ち溢れている。そして、子どもが概念理解を活用・応用する力は、

保育者が認識生成体系を考慮して構成し続ける教育的環境全体の中で、幼児自身が経験を通して高めていくものに他ならない。そのために重要となるのは、保育者が指導や援助を思案し続けることである。意図的に何か力を育てたい場合でも、幼児が具体物と関わる場面に数量や図形の性質が効果的に用いられているところがないか注意深くなったり、子どもの動きに基づいて注目を促したりすることで、十分な学びの材料の提供となる。どのようなものでも数理的な法則性の理解に繋がる教材としての可能性を有するということ（細田 2014）<sup>23)</sup>、は事例の様々な面から捉えられた。そして対象を介在した保育者の教育的配慮と子ども自身の認識活動の相関作用が、知識の構造化をもたらすのである。幼児期の、多様な属性の中から数量や図形を焦点化する経験が、小学校以降の教科教育や社会生活における知識応用場面に関連付けられていく。そしてそれは、後々の数理科学の理解にまで繋がる。子ども自身が日常の事象との関わりの中で数量や図形に関わる事がらを見つけ、関わり、知り、操作する、その行為一連が数理的な概念を形成する数量や図形に対する豊かな感覚なのだろう。

## 文献

- 1) 文部科学省 2018『幼稚園教育要領解説』フレーベル館 p.212
- 2) 細田成子 2014「就学前教育における子どもの文字環境について（1）－生活の中で文字の機能に気づき、使うこと－」『保育の実践と研究』vol.19, No.1 スペース新社保育研究室 p.67
- 3) 榊原知美 2006「幼児の数的発達に対する幼稚園教師の支援と役割：保育活動の自然観察にもとづく検討」『発達心理学研究』第17巻第1号
- 4) 榊原 知美 編著 2014『算数・理科を学ぶ子どもの発達心理学－文化・認知・学習』ミネルヴァ書房
- 5) 小谷宜路 2005「言葉及び交友関係との関連から見た幼児の量に対する感覚-幼稚園生活における3～4歳児の観点から－」『保育学研究』第43巻第2号 pp.88-99
- 6) 山名裕子 2011「幼児が遊びを通して学んでいること－「遊び」の中の「学び」という観点から」『秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門』
- 7) 榊原知美「5歳児の数量理解に対する保育者の援助：幼稚園での自然観察にもとづく検討」『保育学研究』第52巻第1号 pp.19-30
- 8) 前掲1) pp.68-69
- 9) 前掲1) p.69
- 10) 文部科学省 2019『小学校学習指導要領算数編』日本文教出版 pp.13-15
- 11) 田口詠一 2021『数理的な処理のよさを実感することができる学習活動～習得した知識及び技能を、新たな問題の解決に活用する児童を目指して～』岐阜市立長良東小学校 <https://gifu-city.schoolcms.net/nagarahigashi-e/wp-content/uploads/2021/10/02%E7%A0%94%E7%A9%B6%E3%81%AE%E6%A6%82%E8%A6%81%E3%80%80%E7%AE%97%E6%95%B0%EF%BC%88%E7%94%B0%E5%8F%A3%EF%BC%89>  
2022.11.28アクセス
- 12) 今井むつみ 2016『学びとは何か－〈探究人〉になるために』岩波新書 p.60

- 13) 中橋葵 岡部恭幸 2019 「幼児期の豊かな数感覚につながる経験と保育者の援助を考える  
-5歳児の概念的サビタイジングの実態分析を通して」『保育学研究』第57巻第1号
- 14) Gelman,R&Gallistel,C.R. 1978 “The child’ s understanding of number”  
小林芳郎 中島実訳 1989 『数の発達心理学』 pp.84-90 田研出版
- 15) 中沢和子 丸山良平 1998 『保育内容「環境」の探究』 pp.114-133  
スペース新社保育研究室
- 16) 前掲10) p.35
- 17) 森田真生 2015 『数学する身体』 新潮社 p.25
- 18) 厚生労働省 2018 保育所保育指針解説 p.112
- 19) 前掲18) p.149
- 20) 前掲18 ) p.238
- 21) 前掲10) pp.12-13
- 22) 前掲10) p.77
- 23) 前掲2) p.74

本論文は、日本保育学会第72回大会（2019）『幼児の数量・図形感覚を育てることについて』の発表内容に新たなデータを加え再分析し、大幅に加筆したものである。



# 子どもの心身の発達を支援するリトミック

## —2歳児対象の親子リトミック活動—

鈴木 香代子

### はじめに

近年、子どもたちの体力・運動能力の低下が問題となっているが、最近は転んでも手がつかない、片脚でしっかり立てない、踵をついてしゃがみ込めない等、身体を障害から守る動作が困難とされるいわゆる「子どもロコモ<sup>1</sup>」が急増していることが報告されている<sup>2</sup>。また、運動能力の低下の兆しは2歳代から既に見られ、体のバランスを保ったり体を支えたりするために必要な筋力が十分に育っていない子どもが増えている可能性が指摘されている<sup>3</sup>。子どもの体力・運動能力の低下は低年齢化しており、それが健康を阻害するだけでなく、心身の発達や社会性にも影響を及ぼす可能性が考えられる。

一方、「子どものからだの調査2020<sup>4</sup>」によると、「子どものからだに生じている病気や障がいとまではいかななくても、健康ともいえない現象」である“からだのおかしさ”は深刻化の一途を辿っていることが示唆された。保育現場では、「保育中じっとしていない」、「AD/HD傾向」、「背中ぐにゃ」が上位を占めた。野井らは、これまでの調査と同様に「前頭葉機能、自律神経機能、睡眠・覚醒機能といった“神経系”の問題に集約される<sup>5</sup>」と述べている。発達障がいの有無に関わらず、日常に何らかの問題を抱えていると思われる子どもは姿勢保持が難しい場合があり、すぐに床に寝転がる、着席できない等の行動が見られる。これらが神経系の問題であれば、運動能力や筋力を鍛える目的で運動を行っても効果が見られない可能性が考えられる。

ダルクローズ（1865-1950）は、音楽の聴取力と筋肉感覚を関連付け、「筋肉組織の神経支配により運動感覚を発達させ、注意力や抑制などの心身の連携を促す目的を持った、身体運動を用いたリトミック指導法<sup>6</sup>」を考案した。彼は、音楽の学習に身体運動を用いることによって脳と筋肉の間の神経組織が働くことを見だし、生理学・心理学・教育学・医学の知見を得て、リトミック教育を科学的に考察することを試みた。彼は、多様な障がいを持つ子どもたちに対する教育的支援にも力を注ぎ、20世紀初めにはフランスにおいて、「ダルクローズのリズム体操の訓練が知的障がい者の注意力を育て、知的な機能を鍛え、さらに運動機能を改善させる役割を持つ教育法であると医学の領域で広く認識」された経緯がある<sup>7</sup>。

彼は、「筋肉が柔らかく、神経の強靱さが足りない、一筋肉が固い、一神経過敏、一神経の不調和（後略）<sup>8</sup>」等、子どもの不調について述べているが、これは「筋肉の低緊張」、「感覚の歪みによる筋肉の過緊張」、「感覚過敏による様々な症状」と捉えることができる。彼は「この教育は、子どもたちが総合的な身体機構を取り戻し、その〈自然なりズム〉（すなわ

ち、気質の自発的な動きの拡張)を、絶えずその開花を阻止しようとする敵対作用から解放することを目的としている。」と述べており、リトミックは音楽教育でありながら、それら子どもの不調の改善にも有益であるということが示唆される。

また、子どもの運動発達をリズムカルな動作の発達の視点から捉えた佐々木<sup>9</sup>は「リズムはヒトに内在し動きによって顕在化するものであるとともに、外界の様々な場面にも存在する。音楽に合わせたリズムカルな動きを遂行する場合も、音楽のテンポやリズムパターンあるいは他者の動きを視覚的にとらえて正確に認知し、そのうえで適切な運動指令のもとに自身の身体を動かすことになる。神経系機能の発達の著しい幼少年期にあっては、リズムカルに動くことはまさに多くの発達の変化が期待できる領域のものであり、身体だけでなく様々な機能に多くの発達の変容をもたらすものと言えるであろう。」と述べており、ダルクローズの理論を支えるものであると考えることができる。

また、運動による身体発達の視点からリトミックの意義を検討した入江<sup>10</sup>は「リトミックの教育理念には『幼児期運動指針』における望ましい運動としての側面がある」「リトミックは、子どもの発達の特性に応じた教育であり、幼児期に獲得すべき多様な運動としての内容を備え、その在り方から、望ましい『幼児期における身体運動』への実践に資するものである」と述べており、幼児期の身体運動の実践はリトミックによって実現されていることを明らかにしている。『幼児期運動指針<sup>11</sup>』は「運動習慣の基盤づくりを通して、幼児期に必要な多様な動きの獲得や体力・運動能力を培うとともに、様々な活動への意欲や社会性、創造性などを育むこと」をねらいとして策定されており、入江が指摘しているようにリトミックとの関連性が認められる。

これらのことから、リトミックは音楽的能力の向上に留まらず、運動機能や知的機能等の向上と、神経系による不調の改善にも有益である可能性があり、子どもの心身の発達を支援する側面を持った教育であると考えることができる。本論文では、「幼児期運動指針」とリトミックの関連性について検討し、さらに親子リトミックの実践活動を省察することから、リトミック教育の意義を考察することを目的とする。

## 1. 幼児期運動指針とリトミック

『幼児期運動指針』は、「体力向上の基礎を培うための幼児期の実践活動の在り方に関する研究調査<sup>12</sup>」を受け、幼児期の運動の在り方についてのガイドラインを示している。「幼児期において、遊びを中心とする身体活動を十分に行うことは、多様な動きを身に付けるだけでなく、心肺機能や骨形成にも寄与するなど、生涯にわたって健康を維持したり、何事にも積極的に取り組む意欲を育んだりするなど、豊かな人生を送るための基盤づくりとなる」と述べられており、期待できる効果として5つの項目が挙げられている。ここでは、それぞれの項目についてリトミックとの関連性を検討する。

### 1-1 体力・運動能力の向上

この項目では「特に幼児期は、神経機能の発達が著しく、タイミング良く動いたり、力加減をコントロールしたりとするなどの運動を調整する能力が顕著に向上する時期である。こ

の能力は、新しい動きを身に付けるときに重要な働きをする能力であるとともに、周りの状況の的確な判断や予測に基づいて行動する能力を含んでおり、(中略) 幼児期に運動を調整する能力を高めておくことは、児童期以降の運動機能の基礎を形成するという重要な意味を持っている」と示されている。

リトミックの活動では、音価に合わせて「歩く、走る、ゆっくり歩く」や、二人組で「手合わせする、スイングする」等の《手足の力加減をする》《動きやタイミングを合わせる》活動がある。音価やメロディーの変化に対して動きを即座に調節・対応させていくので、神経機能が強化され、運動を調節する能力の向上が期待できる。音楽のフレーズ(まとまり)に基づき変化させる場合は、音楽の展開を予測・判断して行動を変化させる能力が育まれる。

## 1-2 健康的な体の育成

この項目では、「幼児期に適切な運動をすると、丈夫でバランスのとれた体を育みやすくなる。特に運動習慣を身に付けると、身体の諸機能における発達が促される」と示されている。体のバランス機能を保つことは健康維持のために大切なことであり、「幼児期において獲得しておきたい基本的な動き」の一つに、「立つ、座る、寝ころぶ、起きる、回る、転がる、渡る、ぶら下がるなどの体のバランスをとる動き」が挙げられている。リトミックの活動にそれらの動きを意識的に取り入れることで、身体機能を高めて健康的な体の育成に役立つことが期待できる。例えば音楽に合わせて歩き、低音が鳴ったら即座に「しゃがむ」、音楽が再開したらすぐに立って歩き、高音トリルが鳴ったら「つま先立ちをして両手を高く上げて振る」、半音階が繰り返されたら「ゆっくり回転する」等である。感覚統合療法を体系化したエアーズ(1920-1988)は、「適応的な身体運動のために筋肉が共同して働くときに、これらの筋肉や関節は、十分に組織化された感覚を脳に送る。身体全体の動きは、多くの前庭刺激を与え、同時に他の感覚の統合を助ける。身体からの感覚を組織する能力、そして、それらに適切に反応する能力は、脳が他の機能を組織化していくのを助ける<sup>13)</sup>。」と述べている。前庭覚は、姿勢を保ったり、バランスを取ったりするほか、体の深部感覚を統合するのに重要な役割を果たしているため、「体のバランスを取る動き」をリトミックに取り入れることは、身体の諸機能の発達が促されるだけでなく、神経系の不調が原因の「からだのおかしさ」を持っている子どもに対しても有益である可能性がある。

## 1-3 意欲的な心の育成

この項目では、「遊びから得られる成功体験によって育まれる意欲や有能感は、体を活発に動かす機会を増大させるとともに、何事にも意欲的に取り組む態度を養う。」と示されている。

幼児期は遊びが豊かになり、「ごっこ遊び」ができるようになってくるため、例えば電車になりきって動くことができる。「発車しましたよ。」「速く走りましょう。」「登り坂はゆっくり。」等の言葉は始めのうちだけで、そのうちピアノが表しているアクセントやアゴーギク(テンポやリズムを意図的に変化させること)等を聴き取って自らの動きを調整するよう

になる。ダルクローズは、「子どもは、自分が発揮できる豊かな能力を実際に使ってみようという意欲が生まれ、膨らんでいくのを感じるのである。彼の想像力も同じく発達する。精神が、あらゆる束縛、あらゆる肉体的不安定さから解き放たれ、そのあとは、あらゆる自由想像（ファンタジー）に身を委ねられるからである。機能することは器官を発達させ、器官が機能していることを意識することは思考の意識を発達させる<sup>14</sup>。」と述べており、子どもが想像活動の中で思ったことを思ったように表現することは、心と体の調和が図られ、生き生きと意欲的に取り組む態度の獲得につながると考えられる。

#### 1-4 社会適応力の発達

この項目では、「幼児期には、徐々に多くの友達と群れて遊ぶことができるようになっていく。その中でルールを守り、自己を抑制し、コミュニケーションを取り合いながら、協調する社会性を養うことができる。」と示されている。

例えば、各自任意の方向に歩き、「二人組みでトンパ（1拍目は自分の手、2拍目は相手の手と合わせる）」という合図で、すぐに近くの友達と向かい合ってトンパをするという活動がある。「音楽に合わせて人とぶつからないように空間を意識しながら歩く」、「合図ですぐに相手を見つけて二人組になる」、「（トンパをする時）手を合わせるタイミングや力加減に気をつける」等、常に自己を抑制し、コミュニケーションを取り合わなければならない。細川<sup>15</sup>は「J=ダルクローズの確信するに至った教育観とは、心身の調和を目指したばかりではなく、子どもの視点に立った教育観を基盤として、自己を知り、欲求や行為を自己コントロールすることで注意力や判断力、社会性などを養い、音楽による楽しい自己表現により豊かな創造性を育み、そして集団活動によって他者を認め、共感する心の重要性であった。」と述べており、二人組あるいはグループで活動するリトミックは、自己抑制力やコミュニケーション能力を育み、社会適応力の向上が期待できる。

#### 1-5 認知的能力の発達

この項目では、「運動を行う時は状況判断から運動の実行まで、脳の多くの領域を使用する。すばやい方向転換などの敏捷な身のこなしや状況判断・予測などの思考判断を要する全身運動は、脳の運動制御機能や知的機能の発達促進に有効であると考えられる。」と示されているが、これはリトミックの即時反応活動に該当する。

例えば「円になって歩く。音楽が変わったら反対回りになる。」という活動がある。音楽の変化を聴き取って、「歩く」「ゆっくり歩く」「走る」「スキップする」等の行動を素早く実行するだけでなく、音楽が変化していたら反対回りになることも同時に行う。だが音楽が停止して再開した時に、それまでと同じであれば反対回りになる必要は無いので、記憶と判断が必要である。そのほか、《きらきら星》など子どもたちが良く知っているメロディーでフレーズごとに方向転換をする時には、合図が無くても自分で展開を予測して実行する。これらの適切な判断と行動を素早くなめらかなで行う即時反応の繰り返しは、高度な脳機能と体の動きの連携を強化し、知的機能の発達に有益である可能性がある。

ここまで「幼児期における運動の意義」に示されている5点についてリトミックとの関連

性を検討し、リトミックの意義を確認することができた。次に、実際に筆者が行っている親子リトミック活動について省察し、リトミック教育の意義について考察を行う。

## 2. 2歳児対象の親子リトミック活動

筆者は児童館や子育て支援施設等で親子音楽活動の講師を務めており、リトミックを応用した0歳・1歳児対象の親子音楽活動は、「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」ことを報告した<sup>16</sup>。0歳・1歳児は保護者の膝上に座ったり抱っこされたりする状態で行うことが多いが、2歳児は、歩行が安定し、言葉の発達に伴い様々な基本的動作が可能になってくる時期であるため、音楽活動においては保護者と関わりながら、多様な動作を達成していくことが可能となる。「歩く、走る、ゆっくり歩く」「しゃがむ」「バンザイ

表1 親子リトミックプログラム (2歳児対象)

	活動内容	ねらい
1	<b>【グーパッ】</b> ①手をグーにして握ったり、パッと開いたりする。 ②「グルグル…」と言いながら胸の辺りでグーにした手をグルグル回す。速度を変化させる。 ③「お膝にポン！」と言って膝に手を置く。(ピアノはV度-I度の和音進行)	手指の巧緻性 緊張と弛緩 和声感 アナクルーシス
2	<b>【おさんぽ】</b> ①保護者と手をつないで歩く。音価の変化で「走る」「ゆっくり歩く」音楽が停止したらその場ですぐに止まる (Go&Stop)。 ②高音の合図で、つま先立ちでバンザイをしながら手のひらを振る。 ③低音の合図でしゃがむ。 歩きながら「グーパッ」や「グルグル…」「お膝にポン！」の音楽を聴き分けて、ランダムなタイミングで行う。 ④「フラミンゴ」の合図で、片脚立ちをする。(保護者と手をつないだまま)	歩行の意識化 即時反応 音価 高低 バランス感覚 音楽の聴き分け
3	<b>【スカーフ】</b> ①スカーフを片手に持って左右に大きく振る。(8分の6拍子・横揺れの音楽) ②スカーフを上下に振りながら歩く。(2拍子・行進の音楽) ③スカーフを勢い良くグルグル回す。(アルペジオの音楽) ④手のひらにスカーフを丸めて(下行する半音階)、「いちにのフー」と歌って息を吐く。(少しスカーフが膨れて大きくなる) 3回行って最後は「いちにのソレー！」と言って上に放り投げる。	ターナリーリズムと バイナリーリズム 呼吸の調節 音楽のエネルギー感 左右に揺れる動き 強弱
4	<b>【小鳥になって】</b> ①両手で膝を軽く叩きながら「小鳥のうた(与田準一作詞・芥川也寸志作曲)」を歌う。「ビビビビ…」の所で、どちらか一方の手のひらを上に向けて、もう片方の人差し指でつつく。 ②即興演奏(8分音符の音価・高音域)に合わせて手のひらをつつく。「反対」の合図で手を反対に変える。 ～保護者が子どもの手のひらをつつく～「反対」の合図で、反対側をつつく 「交代」の合図で、子どもが保護者の手のひらをつつく～「反対」の合図で反対側をつつく ③子どもは小鳥になって、両手をバタバタさせながら走り回る。歌とピアノの合図で保護者の元に戻り、保護者の手のひらを子どもがつつく。 ④合図で保護者の背中におぶさる。保護者は座位のまま左右に揺れる。(ターナリーリズム・8分の6拍子の音楽) ⑤「小鳥が飛び回る音楽」「保護者の元に戻って背中におぶさり、揺れる音楽」「手のひらをつつく音楽」を聴き分けて、それぞれ行う。	歌唱 拍節感 即時反応 8分音符 ターナリーリズム 音楽の聴き分け 愛着形成
5	<b>【マラカス】</b> ①音価に合わせてマラカスを振る。 ②音が停止したら動きを止める (Go&Stop)。 ③振っているマラカスをリズムパターンに合わせて体の部位(頭、お腹など)につける。 ④マラカスを高く上げて振る(高音のトルル) ⑤マラカスを床につける(低音) ⑥親子向かい合ってマラカスを軽くトントントンと合わせる。 ⑦「いいいいない」と言いながらマラカスを背中に隠して、「いちにのさん」の合図で「パー！」と言って顔の前に出して振る。	拍節感 即時反応 リズムパターンの認識 高低 アナクルーシスコミュニケーション力 ケーション力 アナクルーシス コミュニケーション力

する」「音楽に合わせて手をたたく・マラカスを振る」「決まった合図で頭・お腹・膝などに手を置く」等の行動は、ほとんどできるようになり、「トンパや手・指合わせ」「音楽の要素を聴き取って表現する」等は、保護者の援助によって可能になる。また模倣行動も発達するため、活動の幅が広がってくる。その発達の特徴を考慮して、リトミックのプログラムを構想した。なお、幼児期運動指針は3歳～6歳の小学校就学前の子どもの対象としているが、子どもの運動能力の低下の兆しは2歳代から既に見られることから、2歳児対象のプログラムに「しゃがむ」「つま先立ち・片脚立ちをする」「走る」「ゆっくり歩く」等の動きを取り入れることによって運動機能の向上を図ることもねらいの一つとした。

### 3. 考察

1番の【グーパッ】は、音楽と手の動きの協応感覚が強化され、手先の巧緻性の発達を促し、「緊張と弛緩」の知覚を得ることができる。(力を込めて握り、パッと手のひらを広げる)「緊張と弛緩」はリトミック活動の重要な要素であり、「これらの練習は神経伝達物質に刺激を与えることにより、神経組織を統制し、筋肉運動のスムーズなコントロールを促す<sup>17)</sup>」と考えられている。ダルクローズは「子どもに遊びの形で筋肉の抵抗というものに気づかせ、そのうちの無益なものを取り除く力をつけてくれる<sup>18)</sup>。」と述べており、緊張と弛緩の感覚を意識することで、様々な活動を行う時に無駄な力を排除(脱力)して、円滑な動きが実行できるようになることを示している。また、拍節感を身に付け、4拍目に少し手を上に上げることでアナクルーシス(音楽の準備)を知覚することができる。さらに、ゲーのまま胸の辺りでグルグル回転させる時に、音楽の遅速を認識して回転の速度を調節するので、抑制力が発達する。最後の「お膝にポン!」は、《V度-I度》の和声進行を使用するため認識しやすく、タイミングも合わせやすい。そのため、任意のところで行っても揃いやすく、達成感が得られる。

2番の【おさんぽ】は、歩行の意識化を促し、高低の聴き分けを行う。保護者と共に音楽に合わせて歩くことによって、拍と動きが同期する感覚を得ようになり、「音楽と足が合って気持ちが良い」状態を知覚することができるようになる。その中で、バンザイをしたりしゃがんだりすることで、音楽の高低のエネルギーを筋肉感覚で捉えることができる。高音の時に「つま先立ち」を促すと、よりバランス感覚が強化される。

さらに、ランダムなタイミングで「グーパッ」や「グルグル・・・」「お膝にポン!」を入れることによって、「音楽を聴き取って表現する」という行動が強化され、それを繰り返すことで行動が自動化(無意識化)されて、即時反応が容易になる。子どもは「分かる・できる」という気持ちから、「またやりたい」と思うようになり、有能感が育まれる。慣れてきたら「フラミンゴ」の指示と音で、保護者と手をつないで片脚立ちを行い、さらにバランス感覚に働きかける。この活動では、歩行のGo&Stopや高低の聴き分けによって認知的能力や音楽的能力が向上すると共に、体のバランスを取る動きを取り入れることで前庭機能が働き、姿勢の保持や体幹の強化など身体の諸機能における発達が期待できる。

3番の【スカーフ】は、横揺れの音楽(ターナリ-リズム)に合わせて片手に持ったスカーフを大きく左右に振りながら、足を少し開いて体を左右にスイングする活動である。2歳児

は体の使い方が未熟なのでスイングは難しいが、スカーフを使用して、丁寧に体の重心を左右に動かす様子を示すことで、徐々に動きを模倣できるようになってくる。縦揺れの音楽（バイナリーリズム）に変わったら、スカーフを縦に振りながら歩く。さらにフォルテでアルペジオの音楽に変わったら、スカーフを勢い良くグルグル回す。3種類の音楽の変化を聴き分けて、それぞれの動きを実行する時、スカーフが動きと音楽に同期して揺れて、その素材感からターナリーとバイナリーのリズムの違いや音楽のエネルギーを知覚しやすくなる。

次にスカーフを手の中に小さく丸めて握り（半音階の下行音）、「いちにの」の合図（小さな声とピアノニッシモ（弱音）の音楽）で息を手の中のスカーフに「フーッ」と吐く。呼吸の調整によって息を吐くタイミングやアナクルーシス（音楽の準備）を知覚することができる。3回繰り返した後、最後は「いちにの」（大きな声とフォルティシモ（強音）の音楽）の合図で「ソレー！」とスカーフを高く放り投げる。抑圧と解放、フォルティシモのエネルギーを身体全体の筋肉感覚で知覚することができる。

4番の【小鳥になって】は、最初に膝を軽く叩きながら歌を歌い、拍節感を身に付ける。「ピピピピピ…」の所は8分音符の音価（高音）で手のひらを人差し指でつつく。歩行時は4分音符や8分音符の音価を正確に捉えて歩くことはまだ難しい年齢であるが、「ピピピピピ」と声を出しながら、手のひらを8分音符の音価でつつくことは、保護者の行為を近くで見ていることもあり比較的できる場合が多い。（この時、ピアノでその行動を支えている。）さらに合図で手を反対に換えたり、保護者につついてもらったり、保護者の手を子どもがつついたりして、親子でリズムのやり取りを行い、音価を知覚する。

次の合図で、羽をパタパタさせながら空を飛ぶように室内を走り回る。2歳児はまだ保護者から離れられないことも多く、慣れるまでは保護者と一緒に走るが、一人で走れるようになると子どもは有能感を獲得する。次の音楽と歌の合図で、子どもは座っている保護者の背中におぶさり、保護者は座ったまま左右に揺れることで、親子の愛着形成が促される。この活動は、想像の中で子どもが小鳥になって自分を表現し、音楽を聴き分けて行動を選択するので、想像力や表現力、記憶力、判断力等の知的機能の向上が期待できる。

5番の【マラカス】は音の出る楽器を使うので、音楽が停止した時に音が鳴らないように抑制力が強く働き、音楽が再開すると開放感を感じる。音楽とマラカスの音と静寂のコントラストによって自己の抑制的な調節が促され、自己コントロール機能の向上が期待できる。最後の「いないいない（マラカスを背中に隠して）バー！（前に出して振る）」は、マラカスを前に出すタイミングを、筆者のアナクルーシスを感じ取ることによって知覚する。他の場面では集中できずに歩き回る子どもでも、このマラカスの活動は参加出来ることが多く、これが他の活動への興味を広げるきっかけになり、行動が落ち着いてくる場合がある。楽器への興味と「緊張と弛緩」の感覚が神経組織を統制し、感覚統合療法と同様の効果をもたらしている可能性も考えられる。さらに、保護者の援助によって、子ども同士がリズムに合わせてマラカスを軽く合わせることで、コミュニケーション力の向上が図られる。

#### 4. 終わりに

本論文では、リトミックを身体運動としての側面から捉えて「幼児期運動指針」との関連

性を検討し、実際の親子リトミック活動を省察することにより、リトミック教育の意義について考察を行った。その結果、リトミックは、音楽の知覚によって引き起こされる筋肉感覚の働きが神経反応を最適化し、音楽的能力の向上に留まらず、運動機能や知的機能等の向上、社会性や抑制力の発達、神経系による不調の改善など、子どもの心身の発達を支援するものであることが示唆された。リトミックは音楽で遊んでいるように見えるが、実際は身体運動を伴いながら思考・記憶・判断等の高度な脳機能が働く活動である。リトミックを表面的に捉えて行くと、遊びに終わってしまう可能性があるため、指導者は理論と目的を理解した上で行うことが大切である。子どもの体力・運動能力低下の低年齢化や“からだのおかしさ”が懸念される今日において、リトミック教育が果たす役割をしっかりと認識したい。子どもの健康的な心身の発達を支え、内的聴取力（心の中で聴き、歌う）によって音楽を楽しむ心を育むためにも、今後も実践の開発を試みたいと思う。

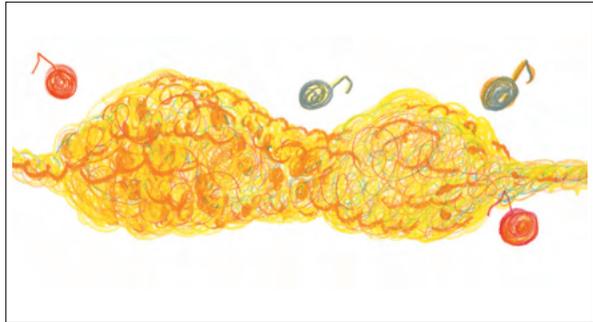
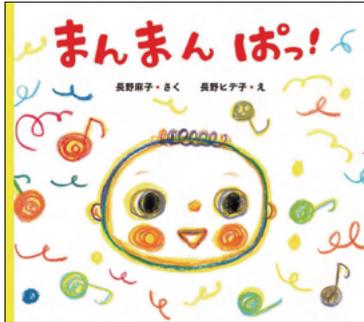
- 1 ロコモティブシンドロームは、骨や関節の病気、筋力の低下、バランス能力の低下によって転倒・骨折しやすくなることで、自立した生活ができなくなり、介護が必要となる危険性が高い状態のことを指す（厚生労働省）ここでは、子どもの「発育不全や運動不足、偏った栄養摂取などが原因となり、筋肉、骨、関節などの運動器のいずれかもしくは複数に障害が起きている」状態を指す。
- 2 中村容一・長堂益丈・上地勝・寺尾友宏・高橋うらら・羽生美穂（2018）「幼児の運動器評価のための基礎研究－ロコモティブシンドローム検診結果と基礎運動能力との関連性－」
- 3 坂上裕子・金丸智美（2017）「母子遊びにおいて観察された未就園2歳児の基本的動きの経年変化－2004・2005年度と2010・2011年度の比較－」
- 4 野井真吾・鹿野晶子・中島綾子・下里彩香・松本稜子（2022）「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2020」の結果を基に」
- 5 同上
- 6 細川匡美（2021）「ジャック＝ダルクローズの教育観の発展－新教育思想におけるリトミック－」風間書房 p.59
- 7 永田美奈子（2019）「ジャック＝ダルクローズの障がい児教育に関する研究－ジャック＝ダルクローズとロバンの相互影響の検討を中心に－」明星大学通信制大学院紀要 Vol.18p.9
- 8 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 株式会社全音楽譜出版社 p.239
- 9 佐々木玲子（2012）「子どものリズムと動きの発達」慶應義塾大学体育研究所
- 10 入江眞理（2019）『『幼児期における身体運動』への実践に資するリトミックについての研究－運動による身体の発達の視点から－』ダルクローズ音楽教育研究 Vol.44 p.32
- 11 文部科学省（2012）
- 12 文部科学省（2011）
- 13 A.JeanAyrea,Ph.D.（1982）「子どもの発達と感覚統合」佐藤剛監訳 協同医書出版社 p.218
- 14 エミール・ジャック＝ダルクローズ（2003）「リズムと音楽と教育」前掲書 p.76

- 15 細川匡美（2021）「ジャック＝ダルクローズの教育観の発展－新教育思想におけるリトミック－」前掲書 p.159
- 16 鈴木香代子（2022）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ーリトミックを応用した 0歳・1歳児対象の親子音楽活動ー」東京成徳大学子ども学部紀要第12号
- 17 ジャック＝ダルクローズ音楽院College（最高協議会）（2019）「ダルクローズ・アイデンティティー専門課程に於けるジャック＝ダルクローズリトミックの理論と実践」p.19
- 18 エミール・ジャック＝ダルクローズ（2003）「リズムと音楽と教育」前掲書 p.80





パ」「バーバ」なんかが多いのは、やはり赤ちゃんの口の中の発達と関係していることと、お母さんとのつながりなどといった環境があるからなんですね。『まんまん ぱっ!』の言葉自体には意味がないけれど、赤ちゃんが表現しようとしたり、話そうとしたり、遊びたいなと思ったりしている気持ちを絵本にしたのです。絵はどうですか？



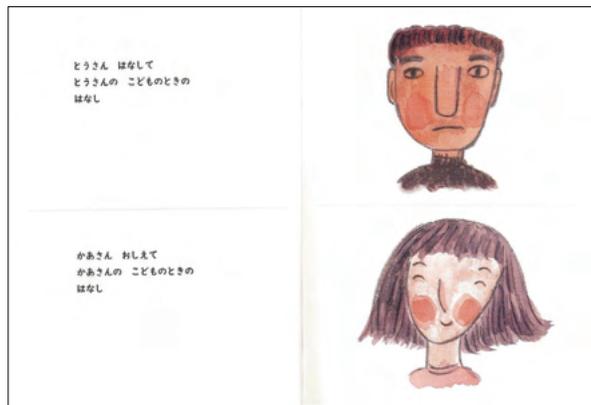
『まんまん ぱっ!』長野麻子作，長野ヒデ子絵，童心社，2016年

長野ヒデ子 そう、赤ちゃんにわかってもらえる形や色があるんだろうなあと考えながら描いたんだけど、赤ちゃんがすごく喜んでくれて、すごく嬉しいの。

長野麻子 ストーリーや具体性が示されているわけではないけれど、赤ちゃんが持っている言葉の音やリズムを大事にしようと思いました。

長野ヒデ子 でも盛り上がり、収まるという絵本が本来持っている成り立ちも入れていかないといけないなと思った。

長野麻子 そうですね。だから「まんまん」で始まって、最後は「まんまん まんまん ぱっ!」で終わります。



『とうさん かあさん』長野ヒデ子作，石風社，2005年（葦書房，1980年）

**長野麻子** ヒデ子さんのデビュー作の『とうさん かあさん』、これも子どもの言葉に注目して作っていますね。

**長野ヒデ子** 自分で全然気がつかなかったんだけど、「子どもの言葉で書いてる」って言われてみて、「えっ？ そうなの？」って。意識しなかった。

**長野麻子** 内容や絵を見ていくと、ヒデ子さんの子どもの頃が描かれている絵本なんだろうと思うけど、文に注目すると、やっぱり子どもの言葉を大切にして、子どもとの会話をテーマにして作ったんだということがわかります。

(朗読する)

とうさん はなして とうさんの こどものときの はなし  
かあさん おしえて かあさんの こどものときの はなし

とうさん いつ うまれたの？ しょうわ14ねんの なつ  
かあさん いつ うまれたの？ むにゃむにゃねんの 9がつ4か  
むにゃむにゃねんって？

これ、なぜ「むにゃむにゃねん」にしたのですか？

**長野ヒデ子** いやー、なんかねえ、子どもにでもやっぱり言いたくないなあって思ったりしたのね。(笑) そしたらね、子ども、すごくそれが気に入るのよ。

**長野麻子** それこそ何気ない日常の会話から出てきた子どもの疑問。



**長野ヒデ子** 子どもは疑問に答えてくれるのが嬉しくて、お風呂に入っている時や電車に乗っている時にしょっちゅう聞くの。

**長野麻子** 答えが分かっているけどもですね。

**長野ヒデ子** そう、分かっているもね。

**長野麻子** 面白いですね。子どもというのはそこで自分が認められているとか、受け入れられているとか、愛情を確認するのでしょうか。





### 3. 長野ヒデ子の絵本～生い立ちと創作の原点～

#### 物にある物語をつむぐ

**長野麻子** ヒデ子さんは愛媛県今治市に生まれたのですが、どんな子ども時代だったのですか？

**長野ヒデ子** 海が近くて、織田が浜っていう砂浜があって、みんなの庭みたいな感じで、年がら年中砂浜で遊んでいたの。遠くに瀬戸内の島々が見えて。当たり前だと思っていただけ、大人になって帰るとこんなに綺麗なところだったんだなあって。

**長野麻子** 絵を描くようになったのはいつ頃からですか？

**長野ヒデ子** 小学校3年生くらいから。ツベルクリン反応が陽性で、調べたら胸に影ができて、学校を休まなきゃいけなくなったのね。学校に行っていないから、その頃よく絵を描いていたの。それで病気が治った頃、絵を習ったの。絵がコンクールで入選したり賞を獲ったりしたから、クラスの何人かと習いに行つて。普通は綺麗な景色とかお花とか友達の顔とか描くじゃない？でも、そうじゃなくて、先生は汚いものばかり描かせるのよ。履き潰した運動靴とか、汚くなったものとか。始めは嫌だなあと思ったんだけど、描いているうちに、これは最初から汚かったわけじゃなくて、綺麗だった運動靴がそうなったんだと思うと、その過程に物語があるんだなと想像して。靴を履いて、嬉しくてピョンピョン走ったかなとか、水たまりをジャブジャブしたなあとか、だいぶ破れて、お母さんに「買って」って言ったけど、買ってくれないで泣いたかなとか思うじゃない。それで物にある物語を紡ぐ癖がついて、何を見ても面白くなったの。それが絵本作るきっかけになったのかもね。



#### 絵本との出会いから手作り絵本へ

**長野麻子** 絵本を作るようになったのは、結婚して子育てをするようになってからですか？

**長野ヒデ子** そうそう、子どもの時にあんまり絵本に会わなかったから。その頃村では本

屋さんも図書館も何もなく、大人になってから本屋さんにいろんな絵本が並んでいるのを見て、嬉しくて。絵本って言葉も短いからすぐ読めるじゃない。絵もついていて。宝物みたいに買い貯めていたの。それを持って結婚したから、お父さんなんて絵本読まないから「なんで絵本持ってるんだ？」って。でも絵本があったおかげで、近所の子が遊びに来るし、そのお母さんとも親しくなっただけ。引っ越しを13回もしたんだけど、知らないところに行っても絵本があるおかげでいろいろな人と友達になった。

**長野麻子** 『とうさん かあさん』は私が幼稚園の頃に手作りのできた絵本でした。この他に飼っているニワトリのことを絵本にしたり、私の幼稚園の時のお弁当を絵本にしたりして、家族で楽しむために絵本を作っていましたね。

**長野ヒデ子** そう、落書きをホッチキスで留めたり、紐で結んだりして。広告やカレンダーの裏の白いところに絵が描けるところがあると、そこに描くわけ。そうすると子どもが見ていて、「次はどうなるの？」って言うと、また続きを描くという。そんなことして遊んでた。



長野ヒデ子の手作り絵本

## デビュー作『とうさん かあさん』の出版

**長野麻子** 『とうさん かあさん』が出版されたきっかけは何ですか？

**長野ヒデ子** 当時、福岡の葦書房の編集者だった福元さんが素晴らしい編集者で。あの中村哲さんの本も出し続けているのね。福元さんが『とうさんかあさん』を「出したい」と言うのよ。「どこがいいのですか？」と聞いたら、「わからないけど出したい」って。(笑) 福元さんが『とうさん かあさん』を出してくれたことで、他のいろんな出版社の人たちが見て、面白いとか言われてね。賞ももらってね。

**長野麻子** そうですね、文部大臣賞を獲って。

**長野ヒデ子** 自分ではなんでこの本がいいのか、わからなかったのね。その審査員の中に森久保仙太郎という『はらぺこあおむし』の訳者がいたの。

**長野麻子** 森比左志さんのことですね。

**長野ヒデ子** そう、それに安野光雅さんとか松谷みよ子さんとか。それで森久保仙太郎さんの98歳の時の講演会で、「どうしてこの絵本が賞に選ばれたのですか？」と聞いてみたの。そしたら「この本は子どものどんなくだらぬ質問にもちゃんと答えている。それは絵本を創る時になくてはならないもので、それがあからしい本なんですよ」と。

## 横浜への引っ越し、児童文学作家らとの出会い

**長野麻子** ヒデ子さんは『とうさん かあさん』を出版後、連れ合いであるお父さんの転勤で当時住んでいた福岡県の太宰府から横浜に引っ越したのですよね。そこから活躍の場が広がったのですか？

**長野ヒデ子** そう、田舎じゃないから出版社がいっぱいあるのよね。それで文庫をやっていたから、岩崎京子先生とか長崎源之助先生とか文庫をやりながら創作活動をしていらっしやる作家に憧れて、一度訪ねたいなあと思って行ったら、すごく喜んでくださったの。『とうさん かあさん』のことも知っていて、いろんな編集者に紹介してくれて。そこから編集者の人に「何か創りなさい」と言われて。でも本なんて、たまたまこれが出版されただけで、次に作品が生まれるわけじゃないから「私はそんな能力がないです。できない、できない」と言っていたら、「じゃあ、いろんな人の挿絵を描いてください」と言われ、挿絵を描くことになった。挿絵を描くことで、作家の人がどういう思いで作品を創るのかというところが何となく分かってくるのね。那須正幹さんと『お江戸の百太郎』描いたり、岩崎先生とも仕事をしたり。

それと農業小学校に行ったの。今西祐行先生が中央線の藤野町で日曜日に子どもたちと農業をやっていたのね。「長野さんも来ないか？」と言ってくれて、農業小学校でいろんなことをやった。そこで今西先生に「アイデアが浮かんでそれを作品にするのはだめです」と言われた。畑に種を蒔くのは人間の行為だけど、育てて収穫するまでには、雨の力とかお日様の力とか目に見えないものをいっぱいもらって成長していくので、アイデアが作品になるには、目に見えないみんなの力をもらって育てていかなければだめなんだって言われたんです。

**長野麻子** 難しいですね。

**長野ヒデ子** 私は才能がないと思っていたのは、絵本はすぐに作るものだと思っていたからで間違っていたの。自分の中で温めて、育てていく。そういうことが必要なんだと感じた。

『おかあさんがおかあさんになった日』が生まれる



『おかあさんがおかあさんになった日』長野ヒデ子作，童心社，1993年

長野麻子 それで『おかあさんがおかあさんになった日』ができたのですね？オリジナルの絵本として『とうさん かあさん』から15年くらい経って出版されましたね。これはヒデ子さん自身のことを描いているのですか？

長野ヒデ子 私の中でいっぱい生まれて、発酵できるものって何かと考えると、私はやっぱりお母さんなのね。お母さんということテーマを描いてみたいなあと思ったんですよ。それで、いろいろ調べたら、子どもを産む本はたくさんあった。でもお母さんがお母さんとして生まれる本はなかったの。お母さんが赤ちゃんを産むのではなく、お母さんがお母さんとして生まれる本を描きたいと思ったの。で、その視点が新しいと言われた。

長野麻子 この絵本が出版された時、私は大学生で、「お母さんがお母さんとして生まれる」ということの意味がわかりませんでした。

長野ヒデ子 この絵本を作りたいと編集者に伝えたら、「小学校なんかの性教育の導入なんかには使えるからいいですよ。出版しましょう」と言ってくれたの。でも私は全然違うと思ったの。もっとちっちゃい子が読んでくれるかなと思ったの。それで本が出たら、やっぱり字の読めないちっちゃい子が何度も繰り返し読んでくれるの。「何でだろう？」と思って、専門家や産婦人科の先生に聞いたら、「子どもは生まれる話が好き」なんだって。「どうしてですか？」って尋ねたら、「自分がいかに望まれてきたかっていうことをどこかで確認したい」と。ちっちゃな子はそんな難しいことを言葉では言わないけど、体でそう思っているらしいのね。この本を見るとそれが分かるって。そして、それが確認できることが「生きる力になる」っていうのね。

長野麻子 私も娘に『おかあさんがおかあさんになった日』を読んであげたら、赤ちゃんが生まれる場面ですごく真剣な表情をしてじっと聞いて、「オギャー！オギャー！オギャー！オギャー！あおめでとう！生まれましたよ。」というところで、ホッとしたような満ちたりた表情になりました。

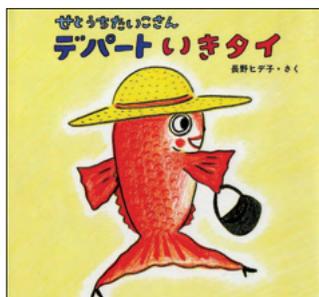
長野ヒデ子 自分を重ねて、こうやって生まれたんだなあって思うんだろうね。



### 私の生き方 『せとうちたいこさん デパートいきタイ』

長野麻子 『おかあさんがおかあさんになった日』も賞を獲って、絵本作家としての長野ヒデ子が新たに確立したのだと思いますが、そこからしばらくして出た絵本が『せとうちたいこさんデパートいきタイ』ですね。これは長野ヒデ子さんその人を表していると言えるほど、ヒデ子さんにそっくりなタイですよ。

長野ヒデ子 『せとうちたいこさん デパートいきタイ』を作ったら、『おかあさんがおかあさんになった日』と全く違う絵本だから、「どうしてですか？」と言われるわけ。だけど私の中では連なっている。『おかあさんがおかあさんになった日』を作るのに、たくさんの出産の現場を取材したの。そしたら赤ちゃんは自分の力で生まれてくるのよ。誰にも教えられないで、あの産道を頭をねじりながら生まれてくるじゃないですか。赤ちゃんてすごいなあと思ったわけ。それまではこの絵本で出産のことやお母さんのことも子どもに教えたいという気持ちもちょっとはあったんだけど、この絵本を作ってみたら、子どもに教えることなんて何にもないなあと思ったの。なのに子どもって、大きくなる過程でお母さんとの折り合いをつけなければならないし、友達やきょうだいとの折り合いもつけなければならない。学校に行けば学校の先生とも折り合いをつけなければならない。



(左から) 『せとうちたいこさん デパートいきタイ』(1995)  
『せとうちたいこさん わらべうたうたいたい』(2007)  
『せとうちたいこさん ふじさんのぼりタイ』(2020) 長野ヒデ子作, 童心社

ならない。だから子どもの頭の上にはいろんなものが重なり押さえつけられている。それを取っ払ってあげるような楽しい絵本を作りたいなあと考えたの。だから『おかあさんがおかあさんになった日』を作らなかったら、『せとうちたいこさんデパートいきタイ』は生まれなかった。

**長野麻子** たいこさんの絵本が面白いのは、たいこさんには夫と子どもがいるけれど、一人で海から上がってデパートに行ったり、遠足に行ったり、パーティーに行ったり、たこえさんと二人で温泉に行ったりすることですよ。

**長野ヒデ子** 『せとうちたいこさん ふじさんのぼりタイ』でやっと子どもを連れて、富士山に登るのね。

**長野麻子** たいこさんシリーズ25周年記念でやっと富士山に子どもを連れて登った。たいこさんはとっても自由でどこにでも行く。それがお母さんたちの共感にもつながるんじゃないかなと思います。たいこさんはお母さんだからといって我慢しなくて、自由にいろんなところに行くのが一番の魅力で、長野ヒデ子はまさにそういう人だなあということがわかります。

**長野ヒデ子** ああ。(笑)

**長野麻子** たいこさんは失敗もするんですよ。

**長野ヒデ子** そうなのよー。たいこさん、いっぱい失敗するねえ。失敗って悪いことのように言われるけど、人間って失敗しないと学ばないのね。失敗はいいことなんだと思う。(笑)

**長野麻子** たいこさんは、デパート地下の魚屋さんで本物の鯛が売られているのを見て、「いやー！もうかえりたーい！」って言って帰っていくんですよ。

### 『せとうちたいこさん デパートいきタイ』より



「いらっしゃい！ おくさん、おいしいよ！」 「キヤー！」

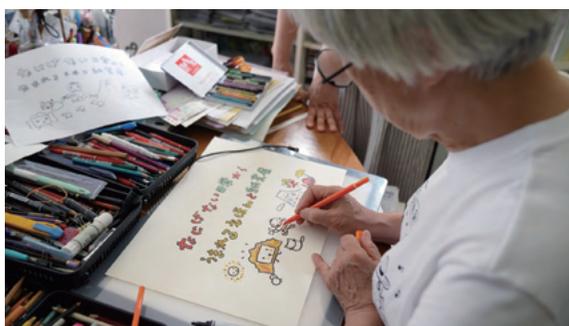


「いやー！ もう かえりたーい！」

**長野ヒデ子** でも懲りないでまた行くのね。失敗して、挫折してショボンとなるけど、また蘇ることが誰にでも必要じゃない？ そうするとまた新しい何かが生まれるよ。

**長野麻子** 失敗の連続が絵本の創作につながっているのでしょうか？

**長野ヒデ子** そうなんです。絵本づくりは私の生き方をそのまま表している。だって色とか線の中にやっぱりその人が出るわけ。その人そのものだから隠せないの。だから自分が試されているような気もするね。



#### 4. 長野ヒデ子の紙芝居

##### 紙芝居の魅力

**長野麻子** ヒデ子さんは紙芝居をたくさん作っていますが、紙芝居の魅力はどんなところにあると思いますか？

**長野ヒデ子** 紙芝居の面白さには絵本とは違うものがあるんですよ。それに惹かれて、紙芝居も大事、絵本も大事と思いながら両方を作っているんですよ。紙芝居ってお芝居なんですよ。「演じる」といって。紙芝居は画面を抜くことによって、絵が生き生きとするんですよ。抜き方も「サッと抜く」「ゆっくり抜く」「揺らしながら抜く」とかね。紙芝居は綴じられていないから自由なところがいっぱいある。絵の描き方も絵本の絵の描き方とは違うんですよ。絵本だといっぱい絵

が描いてあっても、読者は隅から隅まで眺めて、納得がいったら次のページを開くし、戻って見ることもできる。ところが紙芝居は演じる人がいるから、観客が「待って」と言えないし、前の画面に帰ることもない。だから絵で瞬間的にいろんなことが伝わらなければならないの。そのため細かいことを描いていると伝わりにくいから、大まかで遠くからも分かり、観客が納得する絵を描くんです。

紙芝居は演劇だから、登場人物によって声の出し方を変えなければならない。絵本の文と違って、言葉を「脚本」という。そして画面の裏に演じ方がいろいろ書いてあるの。「こわい声で」とか「ゆっくりした声で」とか。私の『たこちゃん たこちゃん』（長野ヒデ子脚本・絵、童心社、2012年）なんて「たこらしい声で演じてください」って書いてあるの。

長野麻子 (笑)

長野ヒデ子 「長野さん、たこらしい声ってどんな声ですか？」って言われるんだけど、「なーんとなく分かるでしょう？」っていうような。(笑)

長野麻子 紙芝居は舞台に入っているということでまた特別な感じがしますね。

長野ヒデ子 そうそう。紙芝居を舞台に入れて演じることで、一つの不思議な世界が生まれるので、小さな子どもたちは舞台を見ると、この裏に何か仕掛けがあるのかなって大抵見にくるのね。何にもないけど、舞台の扉が開かれることによって、不思議な空間が生まれるのね。

### 『ころころ じゃっぼーん』（長野ヒデ子脚本・絵、童心社、2006年）より



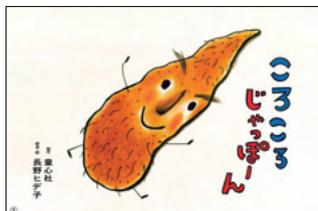
♪やまから ころころ やーまいも



じゃっぼーん！ あれれれ？

### わらべ歌と紙芝居

長野麻子 そうですね。ところでヒデ子さんの紙芝居は『ころころ じゃっぼーん』もそうですが、わらべ歌の要素がたくさんありますね。「♪やまから ころころ やーまいも」というような。それから最新刊の『ぴかっ！ごごろおにのパンツ』も「♪おにーのパンツは いいパンツ つよいぞー つよいぞー」というように、子どもの歌が歌われますね。『いもむしころころ』もそうですね。紹介してください。



(左から)『ころころじゃっぼーん』(2006)  
『ぴかっ! ごろごろ おにのパンツ』(2021)  
『いもむしころころ』(2017) 長野ヒデ子脚本・絵, 童心社

長野ヒデ子 いもむしころころ

(演じる)

いもむしさんが うたいながら おさんぽ  
♪いもむし ころころ ひょうたん ぽっくりこ ぽっくりこ  
ころ ころ ころ ころ なんだろう?

『いもむしころころ』より (長野ヒデ子脚本・絵, 童心社, 2017年)



いもむしさんが うたいながら おさんぽ  
♪いもむし ころころ ひょうたん ぽっくりこ  
ぽっくりこ



ころ ころ ころ ころ なんだろう?

長野麻子 そうですね。有名なわらべ歌が使われていますね。ヒデ子さんの紙芝居はどうしてこんなに歌を取り入れるようになったのでしょうか?

長野ヒデ子 『ころころじゃっぼーん』では私が小さい頃、お芋がヌルヌルして嫌で、うちの母が「♪やまから ころころ やーまいも、はい!」って言ってくれれば、パクリッと食べたのね。歌うように言われると、楽しそうだから「食べたなら楽しいことが起るのかな?」と思ったりね。そういう母の声が耳に残っていて。私なんかわらべ歌で育った世代だから。それにわらべ歌って「こう歌うんですよ」と教えてくれるのではなくて、知らない間に生活の中から生まれたような歌ばかりなのね。生活の中にそういう風なりズムがあるっていうのは、楽しくワクワクすることがいっぱいあることだから、紙芝居でもいもむしが「ころ

ころ ぽっくりこ」なんて言うと、なんだか楽しくなる。それにわらべ歌は誰にでも歌えるでしょう？

**長野麻子** そうですね。それはとても大事ですね。絵本でも最近のもので『げんこつやまのたぬきさん』（長野ヒデ子作・絵、のら書店、2019年）がありますね。これも歌を絵本にしていますね。

ヒデ子さんは意外にも歌と相性がいいのですね。そう思ったのは『せとうちたいこさん わらべうたうたいタイ』がものすごくたくさんのわらべ歌でできている絵本だからなのですね。そしてこの絵本の中に、ヒデ子さんがわらべ歌を紙芝居や絵本に取り入れる秘密があるんじゃないかなと。

**長野ヒデ子** そうそう。わらべ歌っていろんなものを浄化する力があるのね。大人っぽい歌も子どもが歌うことによって、また全く違う世界を生み出して、心地よい。大らかにわらべ歌を歌うと元気が出て、力がみなぎるし、子どもが可愛い声で歌ってくれれば、聴いている大人も元気になるじゃない？だから、普通の言葉でもわらべ歌っぽく歌ってみると、いっぱい世界が生まれるんじゃないかな。

**長野麻子** 音楽が紙芝居や絵本に結びついたというのではなく、それらが生活の中でお互いに根底で結びついているのですね。

**長野ヒデ子** 特に赤ちゃん紙芝居の言葉では「～しました」とか「～ありました」だけではなく、そこにリズムがあると、体中に入ってくる。紙芝居も絵本もだけど、体で作っているわけでしょう？それで耳だけじゃなくて、体全部で受け止めるから、体中が喜ぶような作品を作りたいなあと思う。

**長野麻子** 私も呼吸や声の表現が素晴らしいと気づいた時に同じことを思いましたね。楽譜通りに演奏するだけが音楽ではなく、生活の中で人の生き方や気持ちと結びついてできているのが音楽なんだと。

**長野ヒデ子** うんうん。特に幼児や小さい子は体で受け止めるから、こちらも体で伝えきれような作品を描きたいと思う。そしたら絵にもリズムがあり、言葉にもリズムがいるのかなと思います。

**長野麻子** これからもいろんな絵本や紙芝居も作ってください。私もヒデ子さんがまだ元気なうちに作品と一緒に作れたらと思います。



撮影：2021年8月24日～25日 映像制作：中山裕子  
本文の情報の無断転載，複製，改変等を禁止します。

## プロフィール

### 長野 ヒデ子 (ながの ひでこ)

1941年愛媛県生まれ。絵本作家。1976年『とうさんかあさん』で日本の絵本賞文部大臣賞奨励賞受賞。1994年『おかあさんがおかあさんになった日』で産経児童出版文化賞。1996年『せとうちたいこさんデパートいきタイ』で日本絵本賞受賞。紙芝居の制作と普及にも力を入れ、紙芝居作品に『ころころじゃっぼーん』『くわず女房』など多数ある。JBBY（日本国際児童図書評議会）理事，絵本学会理事を歴任。現在，紙芝居文化推進協議会会長。2016年右手賞受賞。2017年久留島武彦文化賞受賞。

### 長野 麻子 (ながの あさこ)

1972年熊本県生まれ。東京藝術大学音楽学部楽理科卒業，同大学大学院音楽研究科博士後期課程修了。博士（音楽学）。大学院在学中にベルリン工科大学音楽学研究所に留学。現在，東京成徳大学子ども学部教授。現代音楽から保育・幼児教育にわたる音楽の研究と絵本の研究を行っている。著書に『子どもの育ちと保育』（共著），長野ヒデ子との共著に絵本『すっすっはっはっ こ・きゅう・う』『まんまん ぱっ！』（2021～2023ブックススタート赤ちゃん絵本），紙芝居『すっすっはっはっ しんこきゅう』などがある。絵本学会理事。

## 2022年度 課題研究題目一覧

学生氏名 (学籍番号順)	論文題目
浅利 萌音	親の命名意識とその背景
新井 結友佳	子どもの「こ食」と貧困 ―コロナ禍における子どもたち―
池田 結菜	移行対象について ―乳幼児期から青年期にかけて―
市橋 幸佑	職場における発達障害者の合理的配慮
伊波 夏希	面接調査からみる双生児に対するマナーの理解について ―双生児に対するエチケットと双生児自身の適切な対応の検討―
岩谷 百華	ディック・ブルーナの描く『うさこちゃん』シリーズの魅力
梅原 桐果	感想を聞いてはいけないの? ―読み聞かせを楽しむために―
榎林 美奈実	昔話、童話、おとぎ話の今と昔 ～グリム童話を主な題材として～
大澤 実夏	自分を大切にするための性教育 ～『おうち性教育』を手がかりに～
大下 真由子	給食費 払えないのか、払わないのか ―給食費未納の背景―
沖山 舞帆	低出生体重児における保育体制
加賀見 茉咲	吹奏楽の楽しさとは何か ～コンクール常勝校の指導と活動に焦点を当てて～
葛西 智佳	グリム童話の心理学的解釈
門井 美樹	Highly Sensitive Person の理解 ―HSPの特性から考える、感性を大切にしながら 生きるための方法と周囲の人ができること―
川崎 雅翔	イップスが及ぼす影響と克服に向けて
倉田 萌	ジェンダー形成における色彩選択の問題
齋藤 香	非行少年と虐待経験の関連性についての検討
佐々木 舞夏	離乳食について ―ベビーフードのメリット・デメリット―
夏樹 澤田	部活動が生徒にもたらす影響と変化
椎名 玲香	月経前と月経時の随伴症状の緩和についての検討 ―月経時の生活のセルフコントロールや生活改善について着目して―
清水 花音	自閉症スペクトラムの子どもへの支援 ～榊原 (2017)・本田 (2015) の文献から検討～
白石 茜音	電子オルガンはなぜ“マイナー”なのか? ～ピアノとの比較から、オルガンの魅力と今後の在り方を考える～
曾根 菜々子	被虐待児の問題行動への児童養護施設保育園による支援について ―蘇 (2014) と源野 (2004) からの検討―

- 高根沢 千鶴 子どもの食について —食育の重要性を考える—
- 高橋 佳奈 アイドルヲタクの幸福感
- 只隈 かりん アニメーション作品における視聴年齢制限の意義  
—「鬼滅の刃」を手がかりに—
- 田中 菜津子 子どもが対象向き合うことの意味について ～保育所の砂遊びから考える～
- 月岡 夕乃 運動会における協同的な取り組みについて
- 甘野 伶菜 テレビ番組における笑いのゆくえ —視聴者の意見との関連で—
- 東條 うらら 子どもの身体能力の低下について ～投げる力の低下と野球離れ～
- 富樫 紗帆 グレーゾーンの子ども/気になる子どもへの対応
- 戸佐 珠子 SNSの利用頻度と対人関係への影響
- 富山 ゆり子 発達障害及び発達障害の疑いのある子どもの支援  
—藤原 (2015) と中川 (2020) からの検討—
- 中島 朋花 鬼ごっこについて —文化的背景から探る—
- 長田 友里菜 手遊び歌がもたらす影響と教育的効果  
—先行研究とインタビュー調査から考えられること—
- 中村 彩未 乳幼児向け教育番組について
- 野村 夏生 障害理解体験とパラリンピックの認知・関心について
- 藤井 瞳歩 保育所における発達障害児への支援方法
- ブライン 愛桜 ジュディイス  
気になる子について —日本における歴史的変動、インタビュー・アンケート調査から現代の問題を知る—
- 増田 涼那 ジェンダーの視点から考える隠れたカリキュラム
- 松橋 世羅 子どもの頃のお菓子摂取の経験が大学生に及ぼす影響
- 三谷 美幸 ディズニーアニメーション —幼少期に与える影響—
- 皆川 直美 継次処理と同時処理を生かした指導について  
—藤田・熊谷・青山 (2000) と藤田 (2019) からの検討—
- 村上 萌 子どもとメディア
- 村越 凜 ファッション意識が学生制服に及ぼす影響  
～イギリス・フランス・アメリカと日本におけるファッション意識～
- 森田 紗彩 こうのとりのゆりかごについて —ドイツの赤ちゃんポストと比較して—
- 山本 瑠奈 習い事の経験の有無は人生を左右する?
- 吉田 萌花 児童虐待を発見した際の対応と保護者支援
- 青木 淑美 保育の場における木育 —幼児の理解を目指すアプローチ—
- 新井 夢萌 女子大学生におけるSNS上の友人関係との交友関係  
～友人関係に求めるものとは～
- 荒川 智美 外国籍の子どもと家庭への課題と取り組み ～保育現場に目を向けて～
- 五十嵐 菜月 現代の「量産型ファッション」に対する若者の意識と実態

- 石井 美彩子 ディズニー映画作品における人種差別とジェンダー差別
- 石渡 杏 若者の流行語が生まれるところ ～SNSの普及とその影響～
- 伊藤 瑛璃佳 耐えぬ児童虐待について
- 植松 歩未 保育の月刊誌について ～『こどものとも』の研究～
- 大隈 愛海 千尋はなぜ人間の世界に戻れたのか  
—『千と千尋の神隠し』登場人物の比較と千尋の成長から—
- 大沢 菜摘 日本の冒険遊び場づくり運動における現状と課題  
～さいたま市内のプレーパークの実態から～
- 大橋 勇輝 いじめと教員の対応の因果関係について
- 大溝 真衣 保育・教育施設における事故の現状と課題について
- 勝野 未来 小学生の体力低下とその社会的背景
- 門屋 杏実 保育における環境構成の在り方に関する考察 —人的環境に焦点を当てて—
- 菊地 菜友 GIGAスクール構想がはじまって —ICTの活用効果をより高めるために—
- 佐藤 加菜 一時保護所における子どもと職員の関わり  
～子どもと職員の距離を中心として～
- 塩入 紗楽 デジタル絵本の分析と紙絵本との比較から見るデジタル絵本の展望
- 東海林 沙衣 チアダンス文化と子ども
- 菅野 文人 子どものSNSに関するトラブルとその現状 ～SNS東京ノートに着目して～
- 鈴木 悠生 保育の場における自然体験 —幼児と木の関わりの実践を中心に—
- 副島 真愛 社会的ひきこもりの現状と今後の課題
- 高橋 明日海 保育者ができる乳幼児の自己肯定感の育み方
- 高橋 祐未花 学童クラブの現状と課題 —職員と子どもの関わりに着目して—
- 田中 凜 ジェンダーにおいて平等な保育の職場環境を目指すためには
- 次木 麻尋 特別な支援を必要とする人への理解とかわり  
～大学での実習経験の視点から～
- 津田 莉那 日本とスウェーデンの子育て支援制度の比較
- 坂本 大輝 ストリートダンスの歴史とジャンル毎の特徴
- 鳥屋 玲乃 子どもと自然遊び ～都会でできる自然遊びの提案～
- 中野 夏鈴 幼児期の将来の夢と現在の職業選択の関連性
- 中村 歩未 幼児期における道徳性の形成について  
～なかやみわ作品を領域「人間関係」の視点から読み解く～
- 新見 彩花 幼児のピアノ指導のあり方について  
—幼児の興味・関心・意欲を高めることに焦点を当てて—
- 糠信 友恵 韓国と日本の保育カリキュラムの比較  
—韓国の保育カリキュラム「標準保育課程」  
(표준보육과정) (0～2歳児) と日本の「保育所保育指針」(1歳以上3歳未満児) の内容に注目して—

- 萩原 凱斗 ジェンダーレス男子とフェミ男について
- 東恩納 ナナ 沖縄県の保育者制度について ～沖縄県の幼児教育・保育を踏まえて～
- 廣橋 まひろ パラリンピックに関する認知と関心
- 松本 葵 コロナ禍が小学校の学校行事に与える影響  
～遠足・修学旅行を事例として～
- 丸山 華穂 子どもたちにとって『手遊び』とは
- 三浦 果歩 血液型人間学 ～日本人と血液型との関係性に着目して～
- 源 樹里 大学生のSNS利用の現状  
—Instagramの利用についてのアンケート調査より—
- 宮崎 美季 保育の場における絵本環境 —S保育園の環境を中心に—
- 宮嶋 恵芽 読み聞かせの指導方法と保育所・幼稚園における読み聞かせの実態
- 宮本 千咲 音楽視聴についての傾向 —大学生を対象とした音楽視聴の傾向—
- 本山 新菜 障害者手帳の現状と問題点について
- 森川 美冴香 歌詞が感情へ与える影響について —藤井風の歌詞分析を中心に—
- 山中 芽育 韓国アイドルの魅力について —ファンとの関り方を手掛かりに—
- 弓矢 彩佳 ココ・シャネルが未来に残したかったもの —自分であること—
- 横田 菜々花 ランダム商品のギャンブル性と依存性
- 吉田 麻李 子ども服についての研究 —子どもの服の世界—
- 吉田 美月 レオ・レオーニ —人物とその絵本—
- 吉水 沙耶香 子ども服のあり方 ～安全性やファッション性の視点から～
- 阿部 千鈴 サステイナブルコーヒーの現状と今後の動き
- 新井 瑞穂 乳幼児期に伝えたい性教育
- 安斎 愛海 これからの障害児保育
- 飯田 帆南 子ども服の大人化と安全性 —流行の変遷から子ども服の在り方を考える—
- 市野 百合 SDGsに関する考察 —ジェンダーと消費社会の視点から—
- 内田 萌 大学生のSNS利用について —SNSの利用から探る大学生の心理—
- 大神田 若葉 学童期までにおけるいのちの教育とデス・エデュケーションに関する一考察
- 大場 菜緒 発達に課題をもつ子どもを育てる保護者への支援
- 尾崎 風斗 日本とフィンランドの小学校における英語教育
- 鹿島 健次 外国人保護者の子育て支援
- 勝見 茜 夫婦不和が与える子どもへの影響
- 桂田 明夢 胎教の目的と役割から考える今後の胎教のあり方について
- 川口 紗弥 里親制度はなぜ広まらない —国と国民の意識のギャップはどこに—
- 熊谷 真優 乳幼児における食育 —食べ物への関心と楽しい食事のためのアプローチ—
- 黒田 茉莉子 なぜ日本の漫画文化は海外に人気があるのか  
—『NARUTO』を通して追究する—
- 黒堀 真衣 『独楽』の魅力と活用法 —地域における多世代交流の可能性—

小海	花鈴	玩具化されている楽器 ー玩具楽器に人々は何を求めているのかー
小林	聖来	アイドルにハマる現象 ー女性アイドルを中心に探るー
薩川	真里	重症心身障害児・者の支援についてのー考察
佐藤	美海	子どもを取り巻く食の環境 ー孤食や食育の観点から保育者としてできることー
柴田	侑理加	日本に溢れる音 ー日本人は音や音楽をどう捉えているのかー
鈴木	あすか	子どもの食生活と肥満 ー家庭での食生活は子どもの体型に関係するのかー
関谷	百恵	子どもの健康について ー食生活と小児肥満から考えるー
高田	倫子	離別母子世帯における問題とその支援状況
高橋	優希	現代の大学生における友人関係 ー気遣いの視点からー
竹内	奈々香	児童虐待の量刑の比較検討
田中	奈津子	歴史的観点から見る親子関係
千葉	爽加	親子ペアブックに関する研究 ー2015年から2022年の変化に着目してー
永島	優衣	大学生の職業選択について ー職業価値観の視点からー
長原	夏海	虐待した母親の背景要因の分析と支援についてのー考察
仁平	杏奈	非行少年の更生保護
長谷部	真維	ジャンクフードはなぜ食べなくなるのか ージャンクフードとの向き合い方ー
濱野	そら香	地域で支える「子育て」の実態 ー川口市の子育て支援事業を中心にー
早川	桃奈	育児ストレスから起こる虐待の危険性と保育者が行う保護者への支援
平野	花奈	愛されるうさこちゃん ーブルーナと歩んだ軌跡ー
細田	千夏	保育の場におけるSDGsの取り組み ー「つくる責任つかう責任」を中心にー
堀江	諒香	2、3歳児を取り巻くジェンダー形成に関する環境とその影響 ー玩具のジェンダーレス化の可能性を中心としてー
前田	紗瑛	保育で歌われている子どもの歌の音域と幼児の声域の関連性について
宮崎	真悠子	保育の場における積み木遊び
宮島	伶奈	障害に対する理解と意識について ー内閣府（2007）と内閣府（2017）の世論調査からの検討ー
武藤	奈々穂	ADHDの生きづらさと葛藤 ー診断の必要性についての考察ー
室崎	音乃	保護者が行う乳幼児期の性の発達支援についてのー考察 ー先行研究における保護者の性の発達支援の意識調査結果をもとにー
安田	理紗	モダン・バレエのレッスンにおける子どものやる気
山田	大河	保育現場及び家庭における子どもと日本昔話との関わりについて
結城	未来	インクルーシブ保育の形態と留意点 ー浜谷（2018）と広瀬・太田（2020）からの検討ー
横澤	里奈	幼児期の食について ー市販の食品から考えるー

- 吉池 香月 現代における子育て支援のニーズの多様化と課題：  
「イクハク ベスト育児制度賞」の分析から
- 渡邊 明希 マスク着用によるコミュニケーションへの影響について

「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・頁の順にしるすこと。  
《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。

## 「東京成徳大学 子ども学部紀要」研究紀要規程

### (名称)

第1条 本研究紀要は「東京成徳大学 子ども学部紀要」(以下、本研究紀要という。)と称する。

### (目的)

第2条 本研究紀要は、東京成徳大学子ども学部における研究を深め、その成果を内外に問うことを目的とする。

### (刊行)

第3条 本研究紀要は、毎年1回、年度末に刊行する。

### (投稿資格)

第4条 本研究紀要への投稿は、東京成徳大学子ども学部に所属する教員とする。

- 2 非常勤教員の投稿も認めるが、投稿本数が多い場合は、東京成徳大学子ども学部紀要委員会(以下、紀要委員会という)の判断で専任を優先する場合もある。
- 3 共同執筆の場合は、本学部の専任教員が主要執筆者であること、及び、執筆者間の同意が得られ、執筆者の氏名と所属を明記することを条件とする。
- 4 投稿論文は未発表のものに限る。ただし口頭発表したものはこの限りではない。
- 5 投稿論文は研究倫理に十分配慮したものでなければならない。投稿論文が人を対象とする研究・調査に基づく場合は、それらが東京成徳大学子ども学部研究倫理委員会または関連学会、及び、研究機関の研究倫理審査の承認を得、なおかつその旨を記載しなければならない。

### (編集)

第5条 本研究紀要の編集は、紀要委員会が行う。

### (掲載の決定)

第6条 紀要委員会は、投稿論文の審査を行い、審査結果に基づき採否を決定する。

- 2 紀要委員会は、必要に応じて学外の専門分野の者に助言を求めることがある。

### (編集著作権)

第7条 本研究紀要の編集著作権は、東京成徳大学子ども学部にあり、無断複製を禁じる。

### (著作権)

第8条 本研究紀要に掲載された個々の著作物の著作権は、当該著作物の著作者に帰属する。

- 2 本研究紀要に掲載された著作物について、著作権侵害、名誉棄損、又はその他の紛争が生じた場合は、当該著作物の著作者の責任において処理する。

### (電子メディア等による公開)

第9条 本研究紀要は、原則として、東京成徳大学のホームページ等、紀要委員会が適切と認めた電子メディアにおいて公開する。

### (雑則)

第10条 この規程に定めるもののほか、必要な事項は、紀要委員会が別に定める。

### (改廃)

第11条 この規程の改廃は、学科会の議を経て学部長が行う。

### (附則)

この規程は、令和4年6月1日より施行する。

## 執筆者紹介

- |           |            |       |       |       |          |
|-----------|------------|-------|-------|-------|----------|
| 1. 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     |
| 2. 富山 尚子  | 東京成徳大学     | 子ども学部 | 子ども学科 | 教授    | 認知発達心理学  |
| 3. 寺本 潔   | 東京成徳大学     | 子ども学部 | 子ども学科 | 特任教授  | 社会科教育学   |
| 山崎 久登     | 東京都立砂川高等学校 |       |       |       |          |
| 4. 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 |
| 5. 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   |
| 6. 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   |       |       | 名誉教授  | 社会福祉学    |
| 7. 細田 成子  | 東京成徳大学     | 子ども学部 | 子ども学科 | 助教    | 幼児教育学    |
| 8. 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    |
| 9. 長野 ヒデ子 | 絵本作家       |       |       |       |          |
| 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      |

## 東京成徳大学 子ども学部紀要 第13号

---

発行日 2023年3月1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