

ISSN 2432-8189

文化学園長野保育専門学校

研究紀要

第 11 号

2019

研究紀要 第 11 号

目次

長野市稲葉地区・栗田地区に残る史跡を訪ねてⅡ ～千田城跡・瑠璃光寺・専福寺・観音寺～	-----	小山田 広	3
領域「表現」についての基礎的な学び - レッジョ・エミリア教育の視点から -	-----	倉科 深陽	9
子どもの作品づくりにおける自発的表現 - 豊かな創造性を育むための実践 -	-----	倉科 深陽	17
乳幼児や児童をもつ父母に関する研究レビュー - 本邦における過去 10 年の論文の分析 -	-----	杉村 僚子 水口 崇	23
An Introduction of the Pre-Primary Education and Care Systems in the USA and Taiwan	-----	高橋 ユウエン	37
学生へのアンケート調査から見える事前事後指導の課題	-----	宮原 千秋	47
子どもの力を引き出す絵カードの活用実態 - アンケート調査から見えてきた課題 -	-----	栗原 博士 戸谷 佳子	55
動作画像の模倣に伴う視覚処理 - 視点と意味推測が Reaction Time に及ぼす影響 -	-----	水口 崇 杉村 僚子	71
童謡「お月さま」創作ノート	-----	鳥海 和美	81

長野市稲葉地区・栗田地区に残る史跡を訪ねてⅡ

～千田城跡・瑠璃光寺・専福寺・観音寺～

小山田 広

OYAMADA, Hiroshi

キーワード 千田城跡, 瑠璃光寺, 専福寺, 観音寺, 道祖神

1 はじめに

保育内容の「環境」のねらいに「身近な環境に自ら関わり、発見を楽しんだり、考えたり、それを生活に取り入れようとする。」があります。また、その内容の中に「日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。」があります。地域の史跡に関わって教材化の視点から一考してみたいと思います。

私が勤務している文化学園長野保育専門学校及び系列校の文化学園長野高等学校・中学校のある稲葉地区とその周辺は古くから栄えていた地域で、学校の周りを散策してみると長い歴史を語る建造物や遺物に出会うことができます。その中から千田城跡や千田氏縁の寺院を中心に記述してみます。

2 千田城跡・金子氏古館跡

国道18号線の「中千田」の信号の北西に「瑠璃光寺」という寺院があります。この瑠璃光寺は千田氏の菩提寺として長い間大切にされてきました。

明治時代初期の古絵地図「長野県立歴史館 長野県明治初期の村絵図 上水内郡」に瑠璃光寺より南に少し行ったところに「古城跡」という記述があり、かつての千田城跡と容易に想像できます。現在はこの城跡を分断するように国道18号線が横切っていて、当時の痕跡を見ることはほとんどできません。

千田氏は、初代千田仲清から10代目の千田信親まで約400年間、中千田に在住していた一族で、先述の瑠璃光寺は2代目の千田親清が再建し、以後千田氏の菩提寺となりました。ま



た、5代目千田有親は専福寺（千福寺）を創建する等、数々の足跡を残した一族でした。千田城は第2代目千田親清によって13世紀前半に築城され代々千田氏の居城とされてきましたが、天文22年（1553年）10代目千田信親が坂城の村上義清と共に武田信玄と戦って敗れ、上杉謙信を頼って越後に逃れ、再びこの地に戻ることはなかったようです。（長野市誌第八巻より要約）

『長野市誌第八巻』では、この千田城は「明治初年の調べによれば、東西450メートル・南北375メートル、四方は壕で中間は本郭のそのまわりは土手、西南は壕で、その周囲は外曲輪、本郭西の一段高いところ遊亭があったと伝えられている。その地を今、雲中舎と称している。」と記されています。



また、先述の古地図を見ると瑠璃光寺と専福寺の間あたりに「古館跡」の記述があり、千田氏没落後の天正年間（16世紀後半）この地に入った金子式部正範の館跡だと想像できます。金子正範は専福寺の北隣の観音寺の創建者と言われています。このあたりには現在でも「金子」姓のお宅が数軒存在し、一角に金子家で古くからお祀りしていたと思われる「八幡宮」の祠があり、往事の様子が想像できます。

3 瑠璃光寺

国道18号線の「中千田」の信号機を北西にわずか歩いたところに「瑠璃光寺」があります。

本寺の由緒碑（由緒や歴史が記された碑）に「醫王山寂照院瑠璃光寺」と称されていて「古くからの寺伝では天平9年（737年）の建立との言い伝えがあり、本尊は薬師如来。地元では病氣平癒を祈った『痾瘡堂』とも呼ばれ、近郷の人々で賑わった。」と記されています。「治承



4年（1180年）

雷で焼失し、寛元2年（1244年）千田親清によって再建され、千田氏の菩提寺となった。永正14年（1517年）犀川の水害で流失したため、現在の地に移された。その後永禄年間（16世紀半ば）に千田氏が没落したため、暫く地元の人々が協力して寺を守っていたが、元和元年（1615年）寂照知鑑が中興開山し、真言宗から浄土宗に改められた。（本尊が薬師如来と神将から、阿弥陀如来へ改められた。）現在、本堂には薬師如来や十二神将像が安置され、阿弥陀如来は阿弥陀堂（明治14年再建）に安置されている。『長野市誌第八巻』

境内には、いくつかの石像文化財が見られますが、中でも石像の阿弥陀如来座像は、宝永3年（1706年）の造立で、「長沼・安茂里のものに次いで古いもの」『長野市誌第八巻』とされています。



4 専福寺

瑠璃光寺から西に350mほど行ったところに「峰仏山専福寺」があります。文化学園長野高校のグラウンドの北隣に位置します。浄土真宗本願寺派（西本願寺）のお寺で、本尊は阿弥陀如来です。本寺の記念誌『ほつがん（発願）』には「言い伝えによると延慶3年（1310年）5代目千田太郎有親が父、仲親の菩提を弔うために創建した『千福寺』が始まりで応永年間（1394年～1428年）に『専福寺』と改称された。」と書かれています。

この寺は明治6年（1873年）6月から明治19年（1886年）3月まで芹田小学校の前身の一つ「励精学校」が置かれていて、寺の敷地の東にこの学校の教師であった塚田犀陽（本名：親好）先生の功績を讃える碑が建てられています。



5 観音寺

この寺は「普照山観音寺」と称し、総本山は浄土宗知恩院で善光寺東門寛慶寺を本寺としています。本尊は阿弥陀如来で、由緒碑によれば「開基金子式部正範は上野国（現：群馬

県）沼田城主真田昌幸の城代金子美濃守

まさただの子で上野国吾妻郡金子村に生まれ、武田勝頼に仕え、栗田寺（現：寛慶寺）の洞誉春虎和尚に弟子入りし、千田村（現：中千田）に住み、亡き父、金子美濃守正忠の菩提を弔ってこの地に寺を建てた。」と刻まれています。

また、「この寺は以来金子一族の菩提寺として今日まで法灯を継承してきました。」と記されています。





寺の東角にある高札場（江戸時代、当時のきまりやお知らせを掲示した伝言・掲示板）の遺構も残されています。

同様の高札場が近隣の日吉神社（栗田城跡）の敷地内にもあります。

6 養林寺と浄願寺

専福寺を取り巻くように二つの寺院があります。一つは「養林寺」で、専福寺と同じ浄土真宗、本尊は阿弥陀如来で、『長野市誌第八巻』によると「延慶3年（1310年）第5代千田太郎有親の家臣の熊木大介が本願寺の覚如上人の弟子となって大泉と号したところ、千田有親が元は天台宗であった養林寺の荒廃したものを再建し、大泉を住職とし浄土真宗に改めた。その後、明和4年（1767年）に専福寺の塔頭（寺院に付属する小寺院）となったが、明治10年（1877年）に独立した。」と記されています。



もう一つの寺院が、専福寺の南隣にあるのが「浄願寺」です。専福寺と同じ浄土真宗、本尊は阿弥陀如来で、長野市誌第八巻によると「越後の柿崎和泉守の家臣籠島源五左衛門が、永禄年間（16世紀半ば）に浄土真宗の僧となって智円と号し、専福寺の客僧となっていた。その子源太郎も専福寺の弟子となって智源と号し、永禄12年（1569年）に浄願寺が創建された。その後元禄4年（1691年）に専福寺の塔頭となったが、弘化4年（1847年）の善光寺地震で倒壊し、間もなく復旧されたものの、老朽化が進んでいる。」と記されていますが、現専福寺住職の話では、最近になって老朽化のため全面的に取り壊され令和元年（2019年）現在再建されていないが将来的には再建したいとの話でした。

7 千田城と五つの寺院、四つの神社との関係

先述の古絵地図から千田城跡を中心に見た時、直ぐ北側に瑠璃光寺が存在します。瑠璃光寺は永正14年（1517年）現在の地に移転されたとはいえ千田氏が瑠璃光寺のそばに館を構えたであろうことは容易に想像できます。また、専福寺とその塔頭としての養林寺と浄願寺との関係は大変に深いものであることは前述の通りです。

千田城跡の北側に瑠璃光寺さらにその北側に南俣神社、城跡の西側に専福寺、さらにその西側に芹田上神社（八生社）、城跡の南側に芹田中神社（久我社）、東側に芹田下神社（諏訪社）が見られる。芹田上神社が千田讃岐守の寄進によると神社の由緒書きから分かっている。偶然このような配置になったのではないように思われます。城跡の西側と南側に「母袋堰」北側に「日詰堰」が見られ、東西南北に神社を配し、北と西隣に菩提寺を配する。何か計画性というか強い思いや願いがあったよう

に思われます。丁寧に調査していくと千田城との関係を示す文書や遺構が出てくるように思われます。

戦国時代、川中島の戦いに敗れ越後へと逃れた千田氏についての手がかりは少ないように思われますが、現存している寺院や神社の資料、さらに、江戸時代この地に居を構えた金子氏等について調査することで何か大きな手がかりや糸口が見つかるように思われます。

8 特徴的な道祖神

観音寺の東側道路の角に「道祖神」「庚申塔」「軻遇突智命」の石像文化財があります。

この中の「道祖神」の「神」の字の^{つくり}傍の部分に「八」の字のような払いが付け加えられています。

この特徴的な文字の道祖神は、栗田新道の道路脇（栗田城趾（日吉神社）を北に200mほど歩いたところ）にもあります。なぜこのような表記をしたのか理由は定かではありませんが、『栗田とその周辺の歴史めぐり』（Yamazaki Hiroki/2012年）には「神様の威厳を示すためにあえて付け加えられたのではないかとか、地元の方の話として偉い人は髭があったから髭を付けたのではないか」という記述があります。



栗田新道道路脇の道祖神

私としては、道祖神は道の神様で、旅行や交通

安全にご利益があると言われていたほか、地域の守り神だったり、男女の良縁だったり、子孫繁栄だったり様々なご利益・性格のある神様です。そのようなことから当時の人々の「大事にしたい」「大切に守りたい」という強い願いの表れから「八」の払いを付けて「道祖神様」と考えたように思えます。

一方、当時の長老や村役達を含めたこの地域の人々がこのユニークな表現を受け入れていたことに精神性の豊かさ、許容量の大きさを感じることができます。また、長年に渡りこの表現（石像文化財）を残し続けているこの地域の人々に敬意を表したい思いでいっぱいです。



観音寺東側道路の道祖神

9 教材化の視点

教材化の視点（素材を見極め教材化する）としていくつかのことを考えてみました。

- 幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領を踏まえ、子ども達の発達段階とその特性を踏まえつつ、対象とする子ども達にとってわかりやすいものになっていること
- 事実に基づいていること

- 地域や偉人等への憧れや尊敬の念が持てるように配慮されていること
- ねらいが明確になっていること
- 子ども達一人ひとりの特性を大事にしつつ、個の良さを生かし、主体的な活動に繋がる活動が考えられること 等

以上のような点が挙げられるが、研究を深めながら視点の項目の見直しを考えていきたいと思いません。

10 まとめ

冒頭でも記述したように、稲葉地区・栗田地区とその周辺地区には数多くの歴史的遺物が存在します。今回は千田城跡と千田氏の菩提寺に焦点を当てて調査・考察してみました。「川中島の戦い」当時の千田氏や栗田氏の動きや営み。そして江戸時代の金子氏の営みについてさらに掘り下げて追究するともっと興味深いことや不思議なことが出てくるように感じました。私個人の追究テーマとして「千田城と菩提寺及びその周辺の四つの神社と二つの堰の謎」が残されました。一方「特徴的な道祖神」からは当時の稲葉地区・栗田地区の人々の発想の豊かさと共にそれを受け入れる精神的な許容量の大きさ、温かさに直接触れることができた思いです。このことからすると私のテーマも思いがけないところにヒントや答えの一部が残されているように思われてなりません。

保育内容の「環境」のねらいに「身近な環境に自ら関わり、発見を楽しんだり、考えたり、それを生活に取り入れようとする。」があります。また、その内容の中の(6)に「日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。」とあります。環境に深く関わることの一つに郷土の歴史や郷土の偉人の生き方や業績に触れ、郷土に誇りや憧れを持ち、郷土を愛する心情の育成が考えられます。長野市の歴史や偉人に触れ、その史跡や人柄・業績に触れることで、長野市への愛情や尊敬の念の育成へと繋げたいと願っています。調査を続け、教材化の研究を重ねながら、学生と一緒にフィールドワークや子ども達への伝え方の工夫を深めたいと考えています。

<文献・資料>

- 峰川 堯舜 1993年 本堂記念誌 ほつがん<発願> (専福寺)
- 中村一雄 長野市誌編さん委員会編 1997・1998年 長野市誌 第八巻
- Yamazaki Hiroki 2012年 栗田とその周辺の歴史めぐり

長野県立歴史館 2016年 文化庁村絵図・地図アーカイブ 長野県明治初期の村絵図 上水内郡稲葉村 観音寺 由緒碑 (由緒書の石碑) 第23代住職 八蓮社僧正道譽上人善阿圓光正純法尼/1998年 瑠璃光寺 由緒碑 千田連絡会/2011年

領域「表現」についての基礎的な学び

- レッジョ・エミリア教育の視点から -

倉科 深陽

KURASHINA, Miharuru

キーワード：領域「表現」 廃品を使用した作品 子どもの表現活動

はじめに

日本の教育現場で行われている芸術的教育は、比較的保育者が指定した同じ題材のものを制作したり描いたり、小学校の図工の時間は、キッドを使って組み立てる（同じ材料を使って作る）などが多いのではないだろうか。

保育者（教師）の導きにより、子どもたちの「描いてみたい」「作ってみたい」との意欲や願いが高められ、子ども各々の個性溢れる作品が生まれてくる。また、上手く描くための方法や手順などを教師から教えてもらい、真似をしながら挑戦する姿もあるだろう。これは発達特性を考慮した指導目標に準じた活動方法であるが、子どもたちが自然と興味を持ち、展開させていく力を身につけさせているレッジョ・エミリアの幼児教育にこそ、本来の子どもの育ちに大切な学びがあるだろう。わが国の発達心理学および保育学を牽引している秋田(2018)も、レッジョ・エミリア教育を高く評価し、これからの幼児教育に必要な理念として紹介しているが、このレッジョ・エミリアの理念は、幼稚園教育要領に掲げられた領域「表現」のねらいと重なる点が多い。そこで、日本のワークショップから例を挙げ、レッジョ・エミリア教育の視点から領域「表現」について考えていきたい。

レッジョ・エミリア教育からの学び

①空間を作り出す

佐藤(2011)は、その著「驚くべき学びの世界」においてレッジョ・エミリアの幼児教育を紹介しているが、その中に窓から差し込む光の写真がある。窓やドアからの光が、透明なコラージュや子どもたちが作った作品を通して輝いており、その光は時間の経過とともに展開し、天候や季節によっても変化していくため、いろいろな気づきや発見、学びに繋がっていく。

また、アトリエには絵の具、筆、紙、木の実、種、葉、枝、小石、ボタン、ビーズ、ガラ

ス玉、ネジ、釘など、100を超える素材が細かく整理され準備されている。

このように、園舎自体が考えられた造りになっており、壁の色、家具の形、棚や机の上にある小物の配置にまでも、物理的な空間を活かした細やかな気遣いがなされている。

アトリエに100を超える素材が準備されていることもそうであるが、これは子どもたちの発見や自発的行動を導き、コミュニケーションを生み出すための空間を考え、作り出したものである。

②ドキュメンテーション（記録文書）の活用

レッジョ・エミリア教育最大の特徴の1つが記録文書（ドキュメンテーション）である。ドキュメンテーションには、保育者によって、子どもたちの活動だけでなく、作品が出来上がるまでの過程、意見や討論の様子が記録されている。

これには保育者が日頃感じていることがまとめられているだけではなく、子どもたちがプロジェクトを行う上で、他者との比較や自己評価、グループ評価等にも役立てられる。また、ドキュメンテーションを通して、作業の進行状況を再確認することができ、子ども自身が問題を見つけ、改善策を考え、展開させていく目安となる。さらに、これらのドキュメンテーションを保護者に伝えることで、親子の絆だけでなく保護者と保育者の絆を深めることができる。

このように、子どもたちの成長のための記録は日常に活かされ、保育者のみならず、子どもたちにとっても親にとっても重要なツールになっている。

③レッジョ・レミダ（リサイクルセンター）

レミダでは、産業や芸術活動において捨てられた材料や資源を提供している。エミリア市や州政府と共に幼児期から環境やリサイクルを考えていく機会があり、その材料や資源は子どもたちのアイディアを通して新たなものに生まれ変わる。

捨てられる運命にあった材料や資源は素材となり、見る（使う）人の目線が変わるとゴミと考えられるものも宝となり、新しい命が吹き込まれていく。

日本でのアート活動を通して

<事例1>

廃品打楽器奏者の山口とも氏は、一斗缶、ホース、水道管パイプ、木片、ガラス等の廃品を楽器へと生まれ変わらせ、演奏を通してパフォーマンス活動をしている。たった一枚の新聞紙も楽器となり、他にも廃品であったものがいくつもの楽器に生まれ変わり、素敵な音色を奏でる。また、山口氏のワークショップでは、トロ箱、針金ハンガー、木片、空き箱、空き缶、その他30種類程度の材料の中から好きな材料を使い、楽器作り体験を行っている。

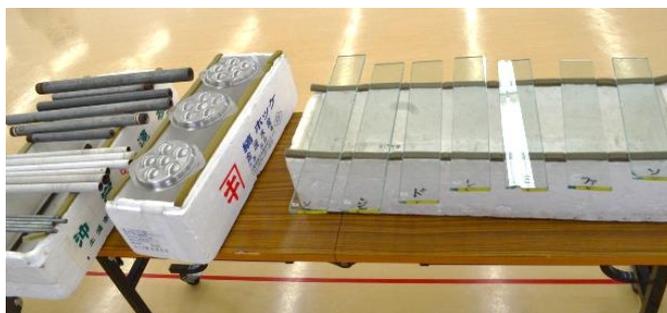
このワークショップに参加した将来保育者をを目指す学生は、今まで培ってきた様々なことを活かし、普段気が付かなかったことに気づき、興味を持ち、熱心に楽器作りに取り組んでいた。

一つ一つの材料は廃品であるが、材料の組み合わせを考え、工夫を凝らし、叩く、弾く、振る、擦り合わせるなどの奏で方を考え、廃品に新たな命を吹き込むように、素敵な別品（楽器）に変身させていた。保育者をを目指す学生にとっては今後、子どもたちに提供できる環境づくりや発想の転換、物事の展開にこのような活動の意義が役立つと考える。

一斗缶やバケツなどの廃品で作られたドラムセット



水道管やパイプ、ガラスを使用した鉄琴風楽器



廃品を使用しての楽器作り



(写真：文化学園長野保育専門学校「ともとのガラクタ音楽会・ワークショップ」より)

＜事例2＞

A大学と地域、行政が行っている親子対象のワークショップ「アートパーク12」の例を挙げてみる。

屋外の広いスペースに多数のコーナーが設けられ、そこは、目で見て感じ、耳で聞いて感じ、手で触って感じ、全身を使って体験できる遊びの広場となっている。決められた同じこと（物）を行う（作る）のではなく、自分で遊びを考え、自分の意志で作り出していける環境がそこにはある。

多数のコーナーの中の一つ『ドリームダンボ』は、全身を使って作品を完成させる醍醐味が味わえるコーナーであった。幼少期には絵の具に触る機会は少ないが、このコーナーでは子どもたちは贅沢に手のひらいっぱい絵の具をもらい、絵の具の感触や色彩を感じながら、衣類や身体が汚れることにも気にせず、全身で楽しむ姿があった。ハケやローラーを使用して塗ることもでき、塗り方ひとつで違った味わいが生まれることも体験できる。その場で一緒になった初めての仲間と、皆で一つの大きな作品を作り上げる経験も大きな醍醐味であろう。



手のひらに絵の具をもらう子どもたち



ローラーを使用して色塗りをする子ども

制作途中の様子



『どうぶつぶつぶつ』は、オリジナルの動物作品を作るコーナーであった。そこには、お菓子の空き箱、トイレットペーパーやラップの芯、ゼリーやプリンのカップ、紙コップ、紐、リボン、モール、毛糸、貝殻、木の実など、様々な種類の材料が整理されて置かれており、ハサミ、のり、テープなどの道具や絵の具、クレヨン、マジックなど作品の色付けができる物も整理して置かれていた。

子どもたちは用意された豊富な材料を一つ一つ手に取り、想像を膨らませながら組み合わせたりハサミで切ったり繋げたり、思い思いの作品を作り上げようとしていた。何度も何度も材料置き場に足を運び、試行錯誤しながらオリジナルの作品を完成させていった。

最後に作品に言葉を添え完成となるのだが、動物たちがどんな言葉を話しているのか考えることも、楽しみの一つであるだろう。



材料と道具が置かれているコーナーの一部



制作途中の様子



吹き出しに動物たちが話している言葉を添えて完成

(写真:「アートパーク12」～伝説の子ども魂～ 松戸中央公園 より)

おわりに

日常のいろいろな体験が自分自身の引き出しに詰め込まれ、興味の対象が増え、表現する意欲に繋がると考える。

レッジョ・エミリアのように、日常の中にアトリエリスタ（芸術専門家）とペダゴジスタ（教育専門家）が支援できる環境を、日本の保育現場に整えることは難しいであろうが、保育者と保護者が子どもたちに、多種多様な体験ができる環境をつくることや、専門家が不定期で行っているワークショップ等に参加する機会をつくることは可能だろう。このような環境づくりは、子どもたちの視野を広げる大切な一つの方法である。

五感を働かせ、目で見えて感じ、耳で聞いて感じ、手で触って感じ、作って感じ、全身で感じるができる遊び（体験）を通して、子どもの表現活動の幅を広げていくことが、子どもの創造性を豊かにする一歩である。レッジョ・エミリアの教育にある探究心を育て、考える力を養うことは、子どもの成長に大切な要素である。保育者養成現場においても、こうしたことを念頭におきながら、領域「表現」の授業を充実させていきたい。

引用文献

- 秋田喜代美（2018）「発達」特集 なぜいまレッジョ・エミリアなのか ミネルヴァ書房
レッジョ・チルドレン著・ワタリウム美術館編 田辺敬子訳他（2012）レッジョ・エミリアの幼児教育実践記録 「子どもたちの100の言葉」 株式会社 日東書院本社
佐藤学監修（2011）ワタリウム美術館編 「驚くべき学びの世界」レッジョ・エミリアの幼児教育 東京カレンダー株式会社

子どもの作品づくりにおける自発的表現

- 豊かな創造性を育むための実践 -

倉科 深陽

KURASHINA, Miharuru

キーワード：子どもの創造性 豊かな感性 表現 自由作品

はじめに

幼稚園教育要領における領域「表現」のねらい及び内容について探求を進めるうちに、レッジョ・エミリア教育に関する紹介を多く目にするようになった。秋田（2018）等により高い評価を受け、近年広まりつつあるレッジョ・エミリア教育の考え方は、領域「表現」のねらい及び内容と方向性が重なっていると思われる。倉科（2019）は、レッジョ・エミリア教育の視点から、学生や子どもたちの表現活動の実践について観察し報告をおこない、教師や保育者の主導によらない、自発的な表現活動のあり方の重要性について考察した。

本研究は、それをさらにおし進めることを目的としている。子どもたちの表現活動の実践について観察するために、長野県信濃美術館で行われたイベントに参加した。ヴィンザーチェア展と並行しておこなわれた、子どもワークショップ「怪獣をつくろうか、ゲームにしようか？」のタイトルで、小さな木の端材を付け合わせ、自由に作品を作るワークショップである。倉科は3人の子ども（8歳A子、6歳B子、2歳C子）と参加し、多くの視点から観察をおこなった。以下にその報告をおこなう。

制作活動

部屋の隅にはビニールシート一杯に、形や長さ、大きさなど種類が違う様々な端材が置かれている。子どもたちは何を作るか考えながら、様々な形の端材を手に取り、組み合わせていく。作るもののイメージに合った端材を探し、別の作業場所で、ボンドで貼り付けながら形を作り出していく。端材置き場と作業場の間を何度も往復し、目的の端材を見つけては組み立て、考え、その工程を何度も繰り返しおこなっていく。

端材には、丸、三角、四角以外にも綺麗な曲線に切り取られたものや水玉模様のようにたくさん穴が開いているものもあり、子どもたちが、何に見えるか楽しみながら探す姿があった。



8歳のA子は、走る車を作っていたが、タイヤが回るようにするためにはどうしたらよいかを考えていた。筆者も一緒に考えてみたが良案は浮かばず、ボンドで貼り付けるのだから回るようにすることはできないだろうと諦め、話をした。しかし、A子は諦めることができず、どうしても車輪が回るようにしたいため途方に暮れていたところ、木工作家の谷進一郎氏がA子に近づき、助言をくださった。

A子は幾つかの方法を知り、そこからさらに意欲へとつながり、黙々と作業を開始した。車が完成すると、別の作品も作ろうと端材置き場へと向かっていた。



6歳B子はドールハウスを作成していた。人形遊びが好きなこともあり、いつも遊んでいる部屋のイメージがあったようだ。テーブル、ベッド、ソファと置きたい家具を決め、次々と似合う端材を選び組み合わせていった。しかし、イメージした丁度いい長さの端材が見つからず、周りの様子を窺いながら考えていると、好きな長さに切ってもらえることを知り、笑顔でその作業場へと向かって行った。

また、屋根や柱を付けるところは一人ではなかなか上手くいかず何度もやり直していたが、しばらくすると筆者に「ここを押さえていて」と声をかけてきたため、一緒に手伝う場面もあった。

「ここがベッドでしょ。ここがご飯を食べる机。これが洋服をかけるところ。窓はどっちにつけた方が良いかな？」など筆者に説明したり質問したりしながら、楽しげに空想の人形遊びを始めていた。



2歳のC子は、ボンドを使用するのは初めてであった。一人ではなかなかボンドを出すことが難しく、最初は筆者が手伝い、C子が貼り付けたいところにボンドを出してあげていた。しかし、もっと子どもが使いやすいようにと考え、大きめの木片（皿や紙の代用として）に多めのボンドを出しておき、そこから指で塗れるようにしたところ、ボンドの感触や張り付けることを楽しんでいる様子だった。

湾曲した端材は滑り台、穴が開いている端材はトンネルに見立て公園を作成していた。



考察

子どもは発達の段階や経験の有無により一人で出来る範囲や内容が異なるため、筆者は子どもが援助を必要とするときに手伝うことを考えていた。しかし、C子に対しては、一人

では難しい部分もあろうかと筆者の勝手な判断で見立て、木片を置くと、「そこではない」と行動で、筆者の置いた木片を退かす場面があった。自分の考え、やりたいことをはっきりと持っていることに気付かされた。

A子の車のタイヤについての筆者の発言は、何気ない一言であったかもしれないが、やはり一緒に考え見つけていくと、新たな発見があり、意欲へとつながっていくといえる。畠山（2016）が述べているように、「大人の都合を優先するのではなく、子どもの思いを大切にしながら柔軟に対応すること」の大切さを認識した場面であった。

自然の素材を使い、子どもの自由な発想に任せて作り上げるワークショップは、子どもにとって大切な体験である。日頃、樹木としては身近にありながら、木片を使っての工作をするにはこれだけの種類の物は手に入りにくい。このような機会により、自然の素材の触感、匂い、温感が感じられた。どこかで作品が作られ残った切れ端が、また新たな想像から作品へと生まれ変わる有意義な体験であったといえる。創造性と着想力を養う上でも大切な時間となった。

最後に並行しておこなわれていたヴィンザーチェアの展示を鑑賞した。最初は一人ひとり別々に鑑賞していたが、途中から皆で鑑賞することにした。

いろいろな種類の椅子を見ながら「ここは顔に見えるね」「丸くなっているね」など、一人ひとりが発見したことを会話しながら鑑賞をおこなった。一緒に見ていくことで、各々が感じたことを伝え合い共有することができ、他者との感じ方の違いに気づくこともできた。

美術館を出ると、子どもたちは「今度椅子を作ってみよう」と話し、後日、粘土や折り紙で椅子の制作を楽しむ姿があった。この体験が活かされ、次への意欲につながったといえる。

子どもたちはこのような体験を通して、数々のことを経験し、得たものが大きいと考える。日常の中では、習い事にでも行かない限り、専門家との接点は多くはないであろう。今回のような専門家のワークショップは、芸術的な観点も学べるよい機会であり、子どもの豊かな感性を育てるための、大切な、質の高い豊かな体験ができる機会であった。今後もこのような機会が多くあることを願い、子どもの豊かな創造性や感性を育むためにも大切に考えていきたい。

<8歳A子作品>

飛行機・車・ロボット



<6歳B子作品>

ビー玉迷路・ドールハウス



<2歳C子作品>

公園



こどもワークショップ「怪獣をつくろうか、ゲームにしようか？」

(小さな木の端材をくっつけて、いろいろなものを自由に作る。)

講師＝谷進一郎氏（木工作家） 平成 29 年 7 月 30 日 長野県信濃美術館於



引用文献

秋田喜代美(2018)「発達」特集 なぜいまレッジョ・エミリアなのか ミネルヴァ書房

畠山智宏(2016) 子どもの造形表現-ワークショップで学ぶ- 開成出版株式会社

倉科深陽(2019) 領域「表現」についての基礎的な学び-レッジョ・エミリア教育の視点から- 文化学園長野保育専門学校研究紀要 第11号 9-15頁

該論文について論考していく。これらは、学会員数 4,000 名を超える規模の大きい学会である。我が国の学界における学会員数とその影響力については、水口・杉村（2019）を参照されたい。この他にも近似した会員数を擁する学会は存在する。しかしながら、これら 3 つの学会は他学会よりも相対的に発足から長い時間が経過している。論文の編集方針が著しく刷新されず、一貫した基準で論文の編纂がなされてきていることは、掲載された論文に対する信頼性を高めるものでもある。このような理由も選定した理由の一つとなっている。

抽出した研究論文の概略

最初に、本稿で対象とした論文を概観する。乳幼児期や学童期の子どもの親を対象とした研究論文は 38 編であった。Table 1 に、抽出された研究を対象者（協力者）と子どもの年齢で分類した結果を示した。研究対象については、圧倒的に母親が多く、38 篇中 25 編が母親を対象としていた。一方、父親を対象とした研究は 2 編のみであった。父親か母親かを区別せず、「親」として対象とした研究は 3 編、父親と母親の両方を対象とし、それぞれを区別して分析した研究が 4 編であった。また、夫婦のペアデータを分析対象とした研究は 4 編であった。母親を対象とした研究には、妊娠期の女性を対象にした研究や、妊娠期から出産後までを縦断的に対象とした研究も含まれている。

子どもの年齢については、乳幼児期の子どもをもつ親を対象とした研究が 25 編と半数以上を占め、学童期は 4 編、乳幼児期と学童期の両時期の子どもをもつ親を対象とした研究は 9 編であった。内容は多岐にわたっていたが、研究テーマごとに分類を試みたところ、「親のネガティブな心理状態」、「子どもへのかかわり」、「子どもの障害等」、「ワーク・ライフ・バランス（以下、WLB）/夫婦関係」、「その他」の 5 つに大別された。以下、研究テーマ別にまとめていく。

研究テーマ別の分析

親のネガティブな心理状態

小林（2009）は、3～4 か月児の母親を対象に、育児関連ストレス、夫からのサポー

Table 1. 研究対象と子どもの年齢による分類

子どもの発達区分	母親	父親	父母区別		夫婦ペア	論文数
			なし	あり		
乳幼児期	15	2	2	3	3	25
学童期	3	0	1	0	0	4
両時期	7	0	0	1	1	9
計	25	2	3	4	4	38

Table 2. 研究テーマによる分類

	ネガティブ な心理状態	子どもへの かかわり	子どもの 障害等	WLB/ 夫婦関係	その他	計
母親	10	3	8	2	2	25
父親	0	0	0	2	0	2
父母区別なし	0	1	0	0	2	3
父母区別あり	0	0	0	3	1	4
夫婦ペア	0	0	0	4	0	4
計	10	4	8	11	5	38

ト、ストレスへのコントロール可能性と抑うつ傾向との関連について検討した。その結果、①育児関連ストレスは抑うつ傾向と直接的に関連するとともに、コントロール可能性を介して間接的に関連すること、②夫からのサポートは抑うつ傾向と関連しないこと、③ただし夫からのサポートはコントロール可能性を介して抑うつ傾向に影響すること、つまり、コントロール可能性が低い場合、夫からのサポートが多いと抑うつ傾向は抑制されるが、夫からのサポートが少ないと抑うつ傾向は高くなると言えることの3点が示された。これらの結果から、母親自身が育児関連ストレスに対してコントロール可能であると認知することの重要性と、コントロール困難な場合には夫からのサポートが有効であることが示唆された。

小林・北川（2009）は、様々な出来事を自分自身でどれだけ上手くコントロールできるか知覚する程度であるマスタリーという概念を導入し、乳幼児の母親のマスタリーと抑うつ、ストレス対処との関連について検討を行っている。その結果、マスタリーの高い母親はマスタリーの低い母親と比べて、①問題焦点型のストレス対処を多く用いること、②抑うつ状態になりにくいこと、③対人ネットワークを拡大する行動を多く用いており、より広いサポート源からの情緒的サポートを獲得していること、④マスタリーが高くても状況の改善が見られない場合に抑うつ度が高くなる可能性があることが示された。これらの結果から、今後の子育て支援の課題として、新たなサポート源を獲得するための受け皿づくりになるような配慮、例えば母親同士の交流を促進するような環境づくりの必要性と、子育て支援事業に参加しない母親に対するアウトリーチ的な支援の必要性が示された。

石・桂田（2010）は、不安や抑うつなど個人が経験する様々な主観的で不快な心身の状態をディストレスという包括的な概念として捉えて母親の育児不安や育児ストレスに適用し、ディストレスの規定要因について検討を行った。具体的には、母親の育児不安と精神的健康度、人間関係に関する認知的評価である相互協調性・相互独立性との関連について検討した。その際、従来ディストレスとの関連が示されてきたソーシャルサポートとの関連も検討に含めた。その結果、ソーシャルサポートとは関係なく、相互協調性・相互独立

性が母親のディストレスに直接影響を与えることが示された。すなわち、相互協調性が高ければディストレスは高く、相互独立性が高ければディストレスは低いということが明らかにされた。

宮本（2013）は母親の育児不安に影響を与える要因として、自己決定感を取り上げている。具体的には、母親のライフコースを就業継続型、再就職型、専業主婦型、再就職希望型という4つに分け、ライフコース別に自己決定感と時間的展望と育児不安に及ぼす影響について検討した。その結果、ライフコースの違いによって自己決定感が時間的展望と育児不安に与える影響が異なっていた。このことから、母親のライフコースに応じて援助の視点を考慮する必要性が示唆された。

この研究テーマには、妊娠期の女性のネガティブな心理状態を取り上げた研究も含まれている。妊娠期の女性が抱く子どもへの虐待不安について、初産婦と経産婦の違いに着目して検討している研究（渡邊，2017）や、妊娠中、出産後における睡眠、不安、抑うつについて検討した研究（渡辺・眞鍋・和泉・植松・田中，2018）があげられる。上記以外では、母親の犯罪不安（荒井・藤・吉田，2010）や安全不安（岡本ら，2010）、地域スポーツに関わる母親のネガティブな体験（藤後・三好・井梅・大橋・川田，2018）、子どもへの不快感情（菅野ら，2009）などの研究がなされていた。

以上のように、多くの研究によって母親の認知やその他の特性が育児不安や抑うつなどのネガティブな心理状態に影響を与えることが示されていた。これらの結果は親への援助の方法に重要な示唆を与える知見である。今後も研究が積み重ねられていくことが望まれる。一方、親のネガティブな心理状態については、従来から主に母親を対象として取り組まれてきた。本レビューでも10編すべてが母親を対象としていた。しかしながら、父親の育児参加が求められている昨今の現状を考えれば、今後は父親の育児に関わるネガティブな心理状態についても取り上げていく必要があるだろう。

子どもへのかかわり

竹村・小林（2010）は、親の家庭でのかかわりを規定する要因を明らかにする目的で、小学生の親を対象に、親の動機づけ要因（効力感）と子育てに関して親が認知する家庭状況（時間や気力の心理的余裕、知識や技術の所有感、経済的余裕）を取り上げ、家庭でのかかわりの4つの側面（文化活動、勉強、しつけ、生活習慣）との関係について検討を行った。その結果、親が認知する家庭状況が親の子どもへのかかわりを規定する重要な要因であることが示された。具体的には、子どもとかかわる時間や気力に心理的余裕がある、子育ての知識や技術をもつと親が認知することが子どもへのかかわりに影響を与えていた。また、親として子どもにかかわる効力感が高くても、時間や気力の心理的余裕または知識や技術の所有感が低いと親が認知する状況では、親のかかわりが低下することが示唆された。

島・上嶋・小林・小原（2012）は、9か月児の母親が何に着目（乳児の情動、乳児の行

動、母親の主観性、育児経験、周囲の環境)して子どもとのかかわりを決定するかについて、母親自身の内的作業モデル(不安、回避)によってどのように異なるかを検討している。その結果、母親自身の内的作業モデルの違いによって母親が使用する情報は異なり、不安が高いほど乳児に起因した情報を多く使用し、回避が高いほど乳児に起因した情報から注意を背ける傾向があることが示された。

佐藤・金澤(2018)は、母親のADHD症状と養育スタイル(肯定的働きかけ・叱責)の関連について、感情調節困難(感情受容困難、行動統制困難、感情制御方略の少なさ、感情自覚困難)の媒介効果を明らかにした。具体的には、母親のADHD症状は感情調節をより困難にすることにつながり、その結果として肯定的働きかけが減少し、叱責が増えるという結果が示された。また、感情調節困難の下位因子ごとにおける母親のADHD症状と養育スタイルの媒介分析の結果、肯定的働きかけと叱責では関連する要因が異なることが明らかになった。その理由として、叱責に比べて肯定的働きかけにはいろいろな方法があり、子ども一人ひとりに適した方法を見つけ出して使う必要があるためより難しいという点をあげている。これらの結果から、成人期のADHD者への養育困難に対する支援では感情調節困難に着目することが有効だとし、具体的には従来の行動論的ペアレントトレーニングに加えて、心理教育やリラクゼーション、問題解決療法、マインドフルネストレーニングを組み合わせて実施することを提言している。

中谷(2016)は、不適切な養育傾向を示す母親における原因帰属と感情の特徴について調査を行った。感情については、不適切な養育傾向を示す母親はそうではない母親と較べて、母親の要求に従わない行動に対する怒りや嫌悪感情が高く、ふれあい遊びや子どもの成長に対する幸福感情が相対的に低いことが示された。原因帰属については、不適切な養育傾向を示す母親はそうではない母親と比較して、泣きや反抗といった親の要求に従わない行動に対する意図性帰属が高いこと、安定性帰属が高いことが示された。また、不適切な養育を予測する帰属・感情のプロセスについてパス解析を行った結果、安定性次元および対処可能性次元が母親の怒り・嫌悪感情に影響を及ぼすことが示された。すなわち、泣きや反抗といった母親の要求に従わない子どもの行動に対して「この先も続く」と時間的に安定した見方をすることや、「自分は上手く対応できない」と対処の可能性を低く認知することが、子どもへの強いネガティブ感情の生起につながるということである。さらに、親をわざと困らせるといった子どもに対する被害的認知は、感情を媒介せず直接不適切な養育を高めることが示された。これらの結果から、不適切な親への臨床への応用可能性が示唆されている。

この研究テーマも、「親のネガティブな心理状態」と同様に、親の認知や特性に着目している。具体的には、家庭状況等に対する自己認識、内的作業モデル、ADHD傾向の程度、原因帰属といった親の認知や特性が子どもとのかかわりにどのような影響を及ぼすかについて検討されていた。これらの知見もペアレントトレーニングなどの臨床的介入の方法に重要な示唆をもたらしていると言える。しかしながら、親と子どもとのかかわりにお

いては、親の特性だけではなく子どもの特性も重要な要因となる。本稿では、親を対象とした研究の概観を目的としたため、親と子の両方を対象とした研究は除外した。今後は、親と子どもの両方を対象とした研究も含めた検討が必要であろう。

子どもの障害等

続いて、障害をもつ子どもや外向的問題行動を示す子どもを育てる親、低出生体重児の親を対象とした研究である。山根（2012, 2014, 2015）は、人が喪失や近年の新しい悲嘆理論で提唱されている意味了解や **Benefit finding**（有益性発見）という概念を用いて、母親が発達障害のある子どもを育てるといふ経験をどのように意味づけているのか、またそれが心理的ストレス反応に与える効果について検討している。意味了解とは、その結果、**Benefit finding** が高いほど、心理的ストレス反応が低下すること（2014）、意味了解は情動調整というコーピング方略を介して心理的ストレス反応を低下させること（2015）が示された。

中島ら（2012）は、発達障害児の保護者と定型発達児の保護者の養育スタイルを比較して、発達障害児の保護者は、肯定的関わりや相談・つきそいの得点が低く、叱責、育てにくさ、対応の難しさが高い傾向がみられたことを示している。また、子どもの問題行動や ADHD 傾向が高いほど、肯定的関わりや相談・つきそいが低く、叱責、育てにくさ、対応の難しさが高い傾向がみられること、精神的健康については、肯定的関わりや相談・つきそいは抑うつや睡眠障害と負の関連を示し、叱責、育てにくさ、対応の難しさは正の関連を示すことを明らかにした。これらの結果から、発達障害児の保護者の養育スタイルに対する発達臨床的な介入の必要性について議論している。

上記以外では、発達障害児・者をもつ親のストレス尺度の作成および親のストレスに及ぼすソーシャルサポートの効果に関する研究（山根, 2013）や、発達障害や外向的問題行動を示す子どもの親の養育行動を測定するための **Parenting Scale** の作成に関する研究（井濶, 2010）もなされていた。また、母子通園施設を利用した母親の心理状態の変化について、支援の過程と関連させて検討している研究（大鐘, 2011）や、低出生体重等の理由で誕生直後に子どもが保育器に入ることによって母子分離を経験した母親の心理・情緒的経験と支援のあり方に関する研究（飯塚, 2013）もあった。

以上のように、ここでは、障害等の子どもの特性が親の心理状態や養育スタイルにどのような影響を及ぼしているか、また、親の心理状態はどのような要因によって変化するかといったことが主なテーマとなっていた。親へのカウンセリングやペアレントトレーニング、その他のソーシャルサポートなど、支援の方法についてより具体的に議論されており、今後、さらに障害等の特性をもつ子どもの親への臨床的介入の知見が積み重ねられていくことが望まれる。

WLB/夫婦関係

乳幼児期や学童期の子ども育てる親の WLB や夫婦関係をテーマにした研究は、母親の WLB、父親の WLB、父親と母親の両方の WLB、夫婦関係に分けて見ていく。

母親の WLB： 江上（2017）は、家庭生活と同様にキャリア生活を重要視し多くの時間を使いそこから多くの満足を得るライフスタイル（「キャリア中心性」）と、経済的その他の必要性の有無に関係なく生涯を通してキャリア生活を続けるライフスタイル（「キャリア継続性」）の双方を持ち合わせた女性を「キャリア志向の女性」と定義し、キャリア志向の女性の出産前後の「母性愛」信奉傾向の変容について検討した。まず、「母性愛」信奉傾向が「女性による子育ての正当化」と「母親の愛情の神聖視」の二次元に分類されることを検証した上で、キャリア志向の初産女性と経産女性を対象に出産前後の「母性愛」信奉傾向について質問紙と面接による調査を行った。その結果、初産女性においては産後に「母親の愛情の神聖視」得点が上昇するが、経産女性においては産前産後の得点変化は見られなかった。同様に、初産女性では産後に「母親の愛情の神聖視」にかかわる肯定的な内容が多く語られたが、経産女性ではそのような変化も見られなかった。このような初産女性の産前産後の変容の背景として、出産前後の「母性愛」信奉傾向にかかわる変化の自覚、母親としての自分の評価、自分のキャリアの再定義という 3 つのテーマが関連していることが示唆された。

長谷川（2010）は、第一子出産後の育児休業から職場復帰というタイミングを働く母親への移行期として捉え、その際の生活時間の調整と、それに関連した日々の感情経験の変化について検討を行っている。具体的には、7 名の研究協力者に対して、育児休業中（T1）、職場復帰直後（T2）、職場復帰後 3 か月（T3）の 3 時点において、Day Reconstruction Method（DRM）を用いて、働く母親の移行期における時間調整と感情変化について調査を行った。DRM では、調査対象者はまず日記を書くことで前日の出来事を想起する。その後それぞれのエピソードについて、その時の状況や感情について回答する。信念によるバイアスを減少させ、働く母親の経験の質の変化をより正確に明らかにする目的で DRM が用いられている。結果、時間調整については、睡眠時間の変化量は相対的に小さかったこと、家事、育児、余暇活動においては、いずれも職場復帰後、減少傾向にあったが、家事や余暇が大幅に減少している一方、育児の時間はそれらと比較して減少率はおだやかであったことが示された。感情経験の変化については、時間的切迫感、活力、親密性が増加していた。抑うつと疲労感といったネガティブ感情については、生活時間の調整が上手くいかず、睡眠や食事など生きるために必要な時間が圧迫されることと関連がある可能性が示された。

父親の WLB： 大野（2012）は、幼児をもつ男性が生活において仕事、家庭、個人的活動のそれぞれに対してエネルギーを投入するバランスを生活スタイルとして 4 つに分類し、生き方満足度、妻の就労形態、夫婦役割分担との関連について分析を行った。その結果、生活スタイルの違いと妻の就労形態や夫婦役割分担の捉え方の組み合わせによって育児をす

る男性の生き方満足度が異なることが示された。また、澤田（2019）は、生活スタイルに加えて仕事や育児に対する妻からの期待をどのように認識しているかという点と主観的幸福感と育児関与について検討を行っている。その結果、父親の主観的幸福感、妻からの仕事と育児への役割期待をどのように認識しているかに影響されることが示された。

父母のWLB： 佐藤（2015）は、父親と母親双方を対象として、乳幼児をもつ父母の育児と育児感情について日本とオランダで比較検討を行い、WLBが父母の育児に与える影響を明らかにしている。その結果、育児については日本とオランダともに母親の方が父親より多く行っていたが、日本では父母間の差はオランダより著しかった。また、オランダの父親の労働時間は短く母親の就業率が高く、父母のWLBがとれ、育児の協同が顕著であった。一方、オランダと較べて日本の父母のWLBは整っておらず、父母ともに「育児への否定感」がオランダより高かった。加えて、日本では「育児への否定感」が父親より母親が高く、オランダでは父母の違いはなかった。日本とオランダにおけるWLBの差異の背景にある文化的規範や社会的条件について議論され、日本の労働制度や性別役割分業観とWLBの課題が示唆された。

夫婦関係： 青木（2009）は、幼児をもつ共働き夫婦を対象として、育児における夫婦間の協力とそれにかかわる要因について検討を行っている。具体的には、夫婦間の協同育児が「親役割肯定感」、「配偶者からの役割期待に対する認識」、「育児をしやすい仕事環境であると感じている程度」とどのように関連しているかについて、夫と妻それぞれについて分析した。その結果、夫では、協力しあって家事や育児をしたい、という妻の願いを感じとって、「相互理解・調整」や「遊び相手の分担の衡平さ」、「世話の分担の衡平さ」といった育児を妻と協同して行うということが示された。それと同時に、育児への職場の理解・支援が得られ、育児と仕事を両立しやすい環境であると感じていることも重要であることが示された。妻は、夫同様に、「配偶者からの育児の相談や調整の期待」や「育児による負担・制約の少なさ」を感じることで、「相互理解・調整」や「遊び相手の分担の衡平さ」、「世話の分担の衡平さ」が促進された。つまり、夫も妻も、配偶者から育児に関する役割期待を感じ取ることが協同育児につながるということが示された。

神谷（2013）は、乳幼児を育てる夫婦を対象として、「相手にとっての自分の役割」、「自分にとっての相手の役割」という夫婦双方の役割観に基づいた家庭内役割観タイプを抽出し、夫婦関係満足度や情緒的なかわりとの関連を検討している。その結果、家庭内役割観タイプとして、夫婦双方ともにすべての役割を重要であると認識する相互役割高群、逆に重要ではないとする相互役割低群と、役割観が異なるタイプとして、妻が夫を重要だと認識する一方で夫は自分も妻も重要ではないと認識する視点格差群が抽出された。抽出された3つのタイプのうち、視点格差群と相互役割高群は、相互役割低群よりも妻の夫婦関係満足と夫と妻両法の情緒的なかわりが高かった。これらの結果から、役割観が調整されていない夫婦であっても、そのことが必ずしも夫婦間に不和をもたらすわけではなく、共感的なかわりによって関係を維持している可能性が示唆された。

周・深田（2011）は、台湾人夫婦（子どものいない新婚夫婦、3歳未満の子どもをもつ夫婦、4歳以上の子どもをもつ夫婦）を対象として、夫婦間サポート獲得方略の使用タイプを分類し、タイプの違いがサポートを受け取る量や結婚の質に及ぼす影響について検討した。その結果、脅し、他者利用、婉曲表現、報酬提供、哀願、理性的訴えという6つのサポート方略の使用について、夫婦ともにすべての方略を相対的に多く使用する「双方多様型」、夫が理性的訴え方略を多く使用し、妻が全体的にすべての方略を多く使用する

「夫理性妻多様型」、夫婦ともに理性的訴え方略を多く使用する「双方理性単一型」、夫婦ともに婉曲表現、哀願、理性的訴えの3方略を多くする「双方配慮型」の4つのタイプに分類された。そして、性別と夫婦間サポート獲得方略の使用類型によって、サポート受け取り量と結婚の質が異なることが示された。すなわち、「双方配慮型」の夫婦に比べて

「双方多様型」や「双方理性単一型」の夫婦では妻のサポート受け取り量が少ないこと、「双方配慮型」の夫婦に比べて「双方多様型」の夫婦では、夫も妻も結婚の質が悪いことが示された。また、夫も妻もサポート受け取り量が多いほど、自分と配偶者の結婚の質が良好になることがわかった。これらの結果から、性別や夫婦間のサポート獲得方略の使用類型によるサポート受け取り量や結婚の質の差異について、伝統的性役割分業観などに関連させて議論している。

江上（2013）は、幼児をもつ夫婦を対象として、夫と妻の「母性愛」信奉傾向が両者が抱く夫婦関係満足度と養育態度へ与える影響について検討している。その結果、夫の場合、自身と妻の「母性愛」信奉傾向は夫婦関係満足度に影響しないが、妻の場合は、夫婦双方の「母性愛」信奉傾向が低い場合に夫婦関係満足度が高く、夫の「母性愛」信奉傾向が高く自身の「母性愛」信奉傾向が低い場合に夫婦関係満足度が低いことが示された。養育態度については、夫の場合、夫婦関係満足度が高いと子どもへの応答性も統制も強くなり、積極的に子どもとかかわる姿勢が見られるということ、妻の場合には、夫婦双方の「母性愛」信奉傾向が高い場合に応答的な養育態度が高く、夫の「母性愛」信奉傾向が高く妻の「母性愛」信奉傾向が低い場合に応答性が低かった。これらの結果から、夫と妻で、「母性愛」信奉傾向が夫婦関係満足度と養育態度に与える影響が異なることについて議論された。

上記以外では、夫婦ペアレンティング調整尺度の作成（加藤・黒澤・神谷，2014）や夫婦間のストレス場面における関係焦点型コーピング尺度の作成（黒澤・加藤，2013）などの研究がなされている。

親のWLBや夫婦関係に関する研究は、従来から取り組まれてきた主に母親のみを対象とした研究とは一線を画するものである。産業の変化による都市化や核家族の増加、女性の社会進出に伴う共働き世帯の増加、性役割分業観などといった急速な社会の変化が家族の在り方に大きな影響を及ぼしている現代社会において、これらの研究は今後、重要なテーマの一つとなるだろう。

その他

上記4つの研究テーマに分類されなかった研究もあった。それらは、子育て家庭に対する祖父母の支援に関する研究（佐々木・高濱・北村・木村, 2017）や母親の子育てグループへの参加過程を取り上げた研究（鬼塚, 2016）、幼稚園や保育所に対する両親の期待について調査した研究（菊池・松本・菅原, 2011）、乳幼児にとって必須な養育環境（平井・神前・長谷川・高橋, 2015）や親の子育てに関する省察（朴・杉村, 2009）を取り上げた研究であった。このように、様々な観点から、子育て中の親が取り上げられ、親に関する研究が盛んに行われることが期待される。

おわりに

本稿では、乳幼児や児童をもつ父母を対象とした過去10年の国内の研究を概観した。その結果、4つのテーマ（その他を除く）に分類され、テーマごとに分析を行った。最後に、全体を通じた今後の課題について述べたい。

1点目は、4つのテーマを通して、母親のみを対象とした研究が半数以上を占めていたことである。4つのテーマのうち、「親のネガティブな心理状態」、「子どもの障害等」では、すべての研究が母親を対象としていた。これらの研究では父親が取り上げられることはほとんどなく、あったとしても母親のサポート源のひとつとして登場するのみであった。この点については、以前と較べれば父親の育児参加が促進されてはいるものの、母親が子育ての大半を担っているという現状とも関連しているだろう。しかしながら、その現状も含めて、父親も研究の対象としていくことが必要であろう。その点、「WBL/夫婦関係」に含まれる研究は、数は少ないものの母親だけではなく父親を対象とする割合が高かった。また、これらの研究の中には、父親と母親を夫婦として捉え、夫婦のペアデータの分析によって、父親と母親それぞれの認識やその相違などについて検討している研究もあった。このように、母親だけではなく、父親にも焦点を当てること、また、母親と父親を夫婦として捉え取り上げることは今後重要な視点となるだろう。

2点目は、「子どもへのかかわり」についてである。本稿では、親から子どもへの一方的なかかわりについて取り上げている研究のみを概観し、子どもから親へのかかわりや親のかかわり方が子どもに与える影響を含んだ研究は対象とされなかった。親と子どもの相互作用について焦点を当てている研究については、今後、精査する必要があるだろう。

既述したように、家族の在り方は子どもの発達に直接的にも間接的にも影響を及ぼす。小此木（1985）は、家族について感情の入れ物としての役割を挙げている。具体的には、家族で仕事や作業をすることがなくなった現在、親子の喜怒哀楽の感情を家族の中で表現したり受け止めたりし合うことによって絆を維持する機能である。小此木（1985）の提案から長い時間がたっているため、家族の在り方自体は指摘された当時の様相とは異なっている。しかしながら、家族、とりわけ親の心理状態の問題が子どもに影響することは現在も変わらないだろう。そしてまた、我々の未来においても変わらない。その時には、現在

の子ども達が受けた親からの影響が反映されているだろう。よって現在の家族の問題を真摯に探究していきながら、次の世代のよりよい社会を形成していくことが望まれる。

付 記

本研究は科学研究費補助金（No.17K04348）の助成を受けて行われた。

文 献

- 青木聡子(2009). 幼児をもつ共働き夫婦の育児における協同とそれにかかわる要因：育児の計画における連携・調整と育児行動の分担に着目して. 発達心理学研究, 20, 382-392.
- 荒井崇史・藤 桂・吉田富二雄(2010). 犯罪情報が幼児を持つ母親の犯罪不安に及ぼす影響. 心理学研究, 81, 397-405.
- 江上園子(2013). 「母性愛」信奉傾向が夫婦関係と養育態度に与える影響—父親と母親の「母性愛」信奉傾向の交互作用に着目して—. 教育心理学研究, 61, 169-180.
- 江上園子(2017). キャリア志向の女性における出産前後の「母性愛」信奉傾向の変容. 発達心理学研究, 28, 154-164.
- 長谷川有香(2010). 働く母親への移行期における時間配分の調整過程と日々の感情経験の変化. 心理学研究, 81, 123-131.
- 平井美佳・神前裕子・長谷川麻衣・高橋恵子(2015). 乳幼児にとって必須な養育環境とは何か：市民の素朴信念. 発達心理学研究, 26, 56-69.
- 飯塚有紀(2013). NICU への入院を経験した低出生体重児の母親にとっての母子分離と母子再統合という体験. 発達心理学研究, 24, 263-272.
- 井濶知美(2010). Parenting Scale 日本語版の作成および因子構造の検討. 心理学研究, 81, 446-452.
- 周 玉慧・深田博己(2011). 夫婦間サポート獲得方略の使用類型がサポート受け取りと結婚の質に及ぼす影響. 心理学研究, 82, 231-239.
- 神谷哲司(2013). 育児期夫婦のペア・データによる家庭内役割観タイプの検討：役割観の異同の類型化と夫婦の関係性の視点から. 発達心理学研究, 24, 238-249.
- 菅野幸恵・岡本依子・青木弥生・石川あゆち・亀井美弥子・川田 学・東海林麗香・高橋千枝・八木下(川田)暁子(2009). 母親は子どもへの不快感情をどのように説明するか：第1子誕生後2年間の縦断的研究から. 発達心理学研究, 20, 74-85.
- 加藤道代・黒澤 泰・神谷哲司(2014). 夫婦ペアレンティング調整尺度作成と子育て時期による変化の横断的検討. 心理学研究, 84, 566-575.
- 菊池知美・松本聡子・菅原ますみ(2011). 幼稚園・保育所に対する両親の期待：年中時から年長時への縦断的变化. 発達心理学研究, 22, 55-62.
- 小林佐知子(2009). 乳児をもつ母親の抑うつ傾向と夫からのサポートおよびストレスへの

- コントロール可能性との関連. 発達心理学研究, 20, 189-197.
- 小林佐知子・北川朋子(2009). 母親の抑うつ状態に対するマスタリーの効果: ストレスへの対処とマスタリーとの関連性に着目して. 発達心理学研究, 20, 373-381.
- 黒澤 泰・加藤道代(2013). 夫婦間ストレス場面における関係焦点型コーピング尺度作成の試み. 発達心理学研究, 24, 66-76.
- 宮本純子(2013). 乳幼児をもつ母親の自己決定感が時間的展望と育児不安に及ぼす影響. 心理学研究, 84, 176-182.
- 水口 崇・杉村僚子(2018). 心理学における実践研究の特徴と課題ー『教育心理学研究』の掲載論文の分析ー. 信州心理臨床紀要, 18,13-40.
- 中島俊思・岡田 涼・松岡弥玲・谷 伊織・大西将史・辻井正次(2012). 発達障害児の保護者における養育スタイルの特徴. 発達心理学研究, 23, 264-275.
- 中谷奈美子(2016). 子どもの行動に対する母親の帰属と不適切な養育ー感情を媒介としてー. 心理学研究, 87, 40-49.
- 大鐘啓伸(2011). 母子通園施設を利用した母親の心理状態: 支援過程において障害児を持つ母親の表出された気持ちから. 発達心理学研究, 22, 308-317.
- 大野祥子(2012). 育児期男性にとっての家庭関与の意味: 男性の生活スタイルの多様化に着目して. 発達心理学研究, 23, 287-297.
- 岡本依子・菅野幸恵・東海林麗香・八木下(川田)暁子・青木弥生・石川あゆち・亀井美弥子・川田 学・高橋千枝(2010). 親が抱く子どもの安全への心配: 妊娠期から小学校入学までの縦断研究から. 発達心理学研究, 21, 353-364.
- 小此木啓吾(1985). 現代人の心理構造. 日本放送出版協会.
- 鬼塚史織(2016). 乳幼児を育てる母親の子育てグループへの参加過程: 母親の居場所という視点から. 発達心理学研究, 27, 10-22.
- 朴 信永・杉村伸一郎(2009). 幼児を育てている親の子育てに関する省察の3層モデルの検討. 発達心理学研究, 20, 99-111.
- 佐々木尚之・高濱裕子・北村琴美・木村文香(2017). 歩行開始期の子をもつ親と祖父母のダイアドデータの分析: 育児支援頻度および解答不一致の要因. 発達心理学研究, 28, 35-45.
- 佐藤淑子(2015). ワーク・ライフ・バランスと乳幼児を持つ父母の育児行動と育児感情ー日本とオランダの比較ー. 教育心理学研究, 63, 345-358.
- 佐藤佑貴・金澤潤一郎(2018). 母親の ADHD 症状と養育スタイルの関連: 感情調節困難に着目して. 発達心理学研究, 29, 105-113.
- 澤田忠幸(2019). 育児期父親の幸福感・育児関与と生活スタイル・妻からの役割期待との関連. 心理学研究, 89, 611-617.
- 石 晓玲・桂田恵美子(2010). 保育園児を持つ母親のディストレス: 相互協調性・相互独立性およびソーシャル・サポートとの関連. 発達心理学研究, 21, 138-146.

- 島 義弘・上嶋菜摘・小林邦江・小原倫子(2012). 母子相互作用において母親が使用する情報: 内的作業モデルの影響. 発達心理学研究, 23, 36-43.
- 竹村明子・小林 稔(2010). 小学生の親における子への関わりとそれを規定する要因. 教育心理学研究, 58, 426-437.
- 藤後悦子・三好真人・井梅由美子・大橋 恵・川田裕次郎(2018). 地域スポーツに関わる母親のネガティブな体験. 心理学研究, 89, 309-315.
- 渡辺綾子・眞鍋えみ子・和泉美枝・植松紗代・田中秀樹(2018). 妊娠期、産後における睡眠、不安、抑うつの違いと各時期における関連. 心理学研究, 89, 130-138.
- 渡邊茉奈美(2017). 妊娠中に母親が語る虐待不安の様相: 育児経験による違いに着目して. 発達心理学研究, 28, 1-11.
- 山根隆宏(2012). 高機能広汎性発達障害児・者をもつ母親における子どもの障害の意味づけ: 人生への意味づけと障害の捉え方との関連. 発達心理学研究, 23, 145-157.
- 山根隆宏(2013). 発達障害児・者をもつ親のストレス尺度の作成と信頼性・妥当性の検討. 心理学研究, 83, 556-565.
- 山根隆宏(2014). Benefit finding が発達障害児・者の母親の心理的ストレス反応に与える効果. 心理学研究, 85, 335-344.
- 山根隆宏(2015). 発達障害児・者の母親の心理的ストレス反応過程に対する意味了解の影響. 心理学研究, 86, 293-301.

An Introduction of the Pre-Primary Education and Care Systems in the USA and Taiwan

アメリカと台湾の幼児教育と保育制度の紹介

高橋 ユウエン *
TAKAHASHI, Yuwen

* 信州大学教育学部非常勤講師

keywords: pre-primary education, nursery care, USA, Taiwan

The International Standard Classification of Education (ISCED) of UNESCO specified that children before entering the mandatory primary school are to be included in the education programs of level 0 (International Standard Classification of Education, 2011). Level 0 education programs consist of two categories: (a) early childhood educational development designed for children ages 0 to 2, and (b) pre-primary education for children ages 3 to the start of primary education. ISCED defined early childhood programs as those having “an aim to develop socio-emotional skills necessary for participation in school and society. They also develop some of the skills needed for academic readiness and prepare children for entry into primary education (International Standard Classification of Educational, 2011).” In line with the ISCED standards, educators have also advocated the positive effects of early childhood education on school readiness, emotional well-being, and productivity in adulthood (Kamerma & Gatenio-Gabel, 2007). Furthermore, with more women entering into the work force and changes in societal and family structures, the needs for child care services have increased. Therefore, many countries have recently begun to place more importance and funding on early childhood education and care services. Some made adjustments on the education and care system structures, while others tried to allot more money into funding programs. In this paper, the nursery care and education programs in the U.S. and in Taiwan are introduced. The systems in the U.S. represent a model from the western cultures, and the systems in Taiwan represent an example from the Asian cultures. Systems of these two countries are illustrated in Figure 1. By knowing the systems and programs in other countries, we can gain a wider range of perspectives on the provision of such services.

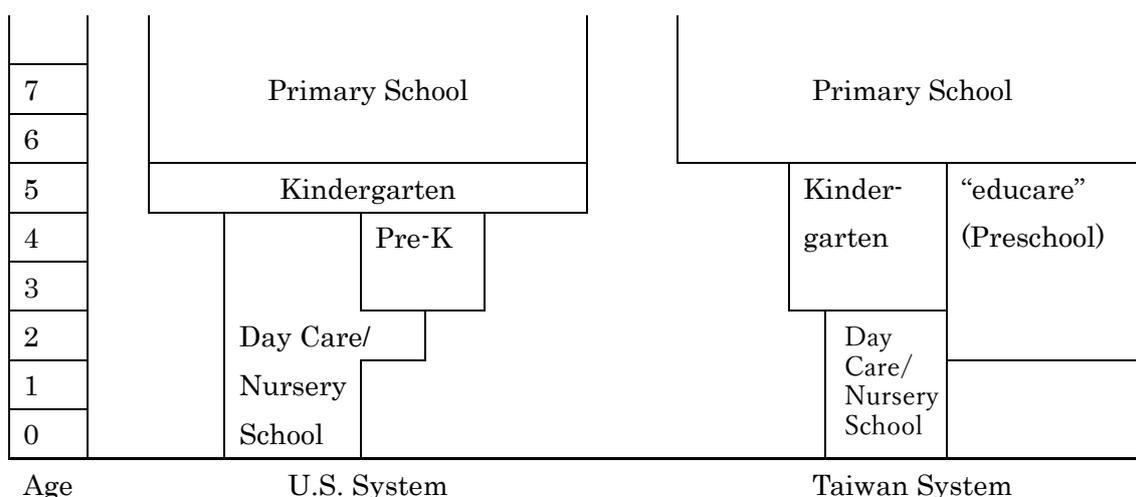


Figure 1. Illustration of the Pre-Primary Education and Care Systems in the U.S. and Taiwan.

Nursery Care and Pre-Primary Education Systems in the USA

Compulsory education starts in the first grade of elementary schools in most parts of the United States; thus, the pre-primary education and nursery care refers to such services provided for children from birth to 6 years old. Before describing the education and care systems in the U.S. further, it must be noted that because the state and regional governments have the power to decide education policies suitable for their own demographic and budget conditions, the regulations and actual practices of pre-primary education and care in the U.S. are different across and within the states. For example, 14 states and the District of Columbia require children to attend kindergarten; while 36 states mandate the local school districts to provide kindergarten, but parents ultimately decide whether to enroll their children or not. Only 10 states are required to offer full-day kindergarten (Kamerman & Gatenio-Gabel, 2007). Due to the differences among states, the descriptions in this paper represent a general trend in the nation and may not be applicable to all areas in the U.S.

Kindergartens, sometimes shortened as “K,” are usually for children age of 5, the year before they enter elementary schools in most areas of the U.S. In states and school districts requiring kindergarten education, most kindergartens are incorporated in public elementary schools. Some private schools also offer kindergartens. The enrollment in the kindergartens is almost universal with about 98% of all 5-year-old children (Kamerman & Gatenio-Gabel, 2007). The goals of the kindergartens are usually to prepare children for elementary school readiness, teaching basic learning skills such as alphabets and numbers, among others. The kindergartens offer half-day and full-day programs, and some offer extended hours for working parents. The educational contents

of the kindergartens may differ greatly depending on the states and the school districts. In addition, three states, Florida, Georgia, and Oklahoma, have extended state-wide pre-kindergarten (or, pre-K) programs to all 4-year-old children (Kamerman & Gatenio-Gabel, 2007).

Nursery care refers to services provided to children ages 0 to 5, prior to entering kindergarten. There are a variety of child care available, and most are private facilities. Nursery care may be provided by for-profit and non-profit co-operative schools (parents working with teachers), church-affiliated schools, local community centers, private schools and homes of relatives or non-relatives. By 1998, 28 states funded some forms of public pre-kindergartens for 3- and 4- year old children, while only 5 states served more than 10% of this age group (Kamerman & Gatenio-Gabel, 2007). Approximately 60% of children age 5 and younger not enrolled in kindergarten were in at least one nonparental care arrangement that was regularly scheduled at least once a week (Corcoran & Steinley, 2019). More than half of them (59%) received center-based services such as day care centers (no educational programs), preschool (some educational programs), or pre-kindergarten (educational orientated). Children may participate in more than one weekly arrangement across the various types of care, such as attending a day care center in the morning and going to grandparent's home afterwards on the same day (Corcoran & Steinley, 2019). Because the care providers are mostly privately run, there is no consistency in the contents of the services. The health and safety standards also vary from state to state. The overall quality of care services fluctuates greatly.

An important educational program created by the U.S. government is the Head Start program. Head Start was founded as part of President Johnson's War of Poverty in 1965, and its main goals were to "promote the school readiness of young children from low-income families through agencies in their local community" (Office of Head Start, 2018). It provides funding and oversight for local programs which carry out comprehensive education, health, nutrition, social and other services to these children and their families. A typical Head Start funded program would be a half-day pre-K program serving 3- to 4-year old children in poor inner-city area. For more than 50 years, the Head Start programs have served more than 30 million poor children and their families in urban and rural areas in all 50 states (Office of Head Start, 2018) and have had profound influences in America.

Two things were noted to be unique of the U.S. systems: (a) the power division between the federal government and state governments, and (b) extension of financial supports to families. First, in the U.S., the state governments have the primary responsibilities for education. The federal government's main responsibilities are to

provide funding and to assist the state and local governments in administering the programs which suit the particular needs and preferences of their regions (Kamerman & Gatenio-Gabel, 2007). This type of division of responsibilities led to diversity in education policies and the quality of education/care services. There is no coherent national policy on early childhood education and care, and each state is free to decide its own programs and services. There are advantages and disadvantages to this division of responsibilities. An advantage is that each state can decide and provide the kind of care and education most appropriate for its residents. A disadvantage would be that there is no consistency in the quality of education and care on the national level, causing imbalance in educational development and achievement within the nation.

Another observation is that public funding for children from low-income families often includes support for family. The subsidies given to low-income families can include prenatal care, job training for mothers, in addition to preschool and other educational programs for children themselves. Particularly, the Personal Responsibility and Work Opportunity Reconciliation Act of 1996 requires that poor women with children aged 3 months and older be engaged in work within two years of claiming assistance and limits life-time receipt of assistance to a maximum of five years (Kamerman & Gatenio-Gabel, 2007). This means that even single mothers with very young children would need to work in order to receive financial assistance. In other words, they are expected to help themselves in order to receive help. It would be beneficial for the families to gain economic independence in the long run.

In summary, in the U.S., nursery care services are mostly privately run and are provided to children ages 0 to 5, while most states offer public kindergarten facilities for 5-year old children. Though the federal government funds some educational programs to promote education for children from low-income families such as the Head Start Programs, the main responsibilities of setting educational goals and policies remain under the jurisdiction of the states. By having jurisdiction at the state level, local governments and school districts have more freedom to provide educational experiences suitable to their residents, but this creates discrepancies in educational service qualities among states without coherent national standards.

Nursery Care and Pre-Primary Education Systems in Taiwan

The Taiwanese systems of pre-primary education and care services are more top-down, with the central government setting national goals and standards while the local governments conforming with adjustment to their demographic/geographic needs. The Early Childhood Education and Care Act (Laws & Regulations Database of the

Republic of China, 2018) defined “young children” as “children over the age of 2 and prior to entering elementary school.” In Taiwan, children enroll in the first grade of elementary school at age 6 as the beginning of a 9-year compulsory education. Thus, this Act applies to children ages 2 to 5. Care services for children ages 0 to 2 are provided by baby care centers while children ages 2 to 5 receive combined nursery care and education services, or “educare services,” in institutions called “preschools” in Taiwan after the enactment. The “educare services” system was introduced in 2011 to integrate traditional kindergarten and daycare centers in order to unify the care and educational aspects of early childhood services (Chen & Li, 2017). The Early Childhood Education and Care Act required the educare services to provide services to meet children’s physical, psychological, and social needs. The services should also provide learning activities that can promote children’s physical, language, cognitive, aesthetic, emotional and interpersonal development, and to develop basic skills, good habits, and a positive attitude toward learning (Laws & Regulations Database of the Republic of China, 2018). Before this Act, kindergartens provided educational programs to children ages 3 to 5, while daycare centers provided mainly nursery care to children 0 to 5 for working parents, a system similar to that of Japan’s. The purpose of the educare services is to extend quality education to young children who could otherwise only attend daycare centers. The regulations of preschools are managed under the Ministry of Education at the central government level, the municipal government at the municipal level, and the county or city government at the county or city level. Each local government is entrusted with the authority to undertake planning, coordination, consultation, and advocacy of educare services. Private daycare centers and kindergartens were encouraged to apply to become governmentally recognized preschools by the end of 2011. They would conform to the local government’s regulations on curriculum and child-teacher ratio, etc., while abiding by the general educational goals set by the Ministry of Education. It is believed that children would have smoother transitions from baby daycare services to kindergartens and further into elementary schools under the new educare services.

Care for toddlers under 2 years of age is provided mostly at home, though the percent of parents being the main caregiver is reducing in recent years. Based on the Report on Women’s Marriage, Fertility and Employment in 2003, 2010, and 2016(Directorate-General of Budget, Accounting and Statistics, Executive Yuan, Taiwan; 2003, 2010, 2016), the percent of parents as the main caregiver for toddlers were 55.5%, 47.5% and 47.3%, respectively. Grandparents had the second highest percent as the main caregiver at 33.2%, 39.4%, and 39.3% in 2003, 2010, and 2016, respectively. Hired babysitters were the third ranked caregivers with 9.5%, 9.7% and 10.2% in 2003, 2010,

and 2016. Whether the main caregiver is parents, grandparents, or babysitters, the care for infants and toddlers under 2 years of age took place mostly in a home environment. Only a small percent of families used nursery schools and/or day care centers as the main source of child care for children under 2 years of age.

The Taiwanese government has put forth effort to ensure all children receive basic care in recent years. One notable effort is an educational promotion plan started in 2004 by the Ministry of Education which provided financial support of NT\$6000 per semester to low-income families with 5-year-old children attending preschools (Taiwan Ministry of Education, 2006). This plan eventually extended to 5-year-old children living the three islets and to all 5-year-old aboriginal children in 54 towns in 2005; and in 2006, to all 5-year-old children nationwide. This plan was taken even further. In 2008, the Ministry of Education expanded the supports by (a) increasing funding for 5-year-old children by covering costs such as transportation and after school program fees, and (b) providing free public preschool education or partially subsidized private preschool education for eligible children in low-income families (up to three children per family) (Taiwan Ministry of Education, 2008). The rationales behind the financial supports to 5-year-old children are not only out of concern for their educational development but also about social justice such as fostering gender equality in workplaces and enhancing equal opportunity to education (Chen & Li, 2017).

Two observations were made regarding Taiwan's pre-primary education and care: (a) the influences of Japanese systems, and (b) changes following the changes in society. First, the early childhood care systems in Taiwan mirrored those of the Japanese systems due to the colonial period influence. For example, the Private Taipei Kindergarten, established in 1901 by the Japanese colonial government, provided education and care only to Japanese children before eventually accepting Taiwanese children (Chen & Li, 2017). The first kindergarten in Taiwan was built after a group of elite Taiwanese educators visited several kindergartens in Kyoto, Osaka, and other cities in Japan. The know-how that they learned from Japan helped establishing the foundations of Taiwan's early childhood education and care services. The administrative systems were the same: daycare services were under the jurisdiction of the Ministry of Interior with the main purpose of providing care to children whose parents worked. On the other hand, kindergartens were under the Ministry of Education with the main purpose of providing educational experiences. Basic regulations such as educational goals and health standards have been very similar to those in Japan, too.

Second, changes in the society and government financial condition led to changes in education and care services. In 1993, 33.5% of women quit jobs when they got

married, and only 24.0% of those who quit returned to the work force later. In the same year, 31.7% of married women quit their jobs due to pregnancy or child birth, and 43.6% of them returned to their jobs later (Directorate-General of Budget, Accounting and Statistics, Executive Yuan, Taiwan, 1993). However, more than 20 years later in 2016, 29.92% of women quit their jobs due to marriage, and 51.1% of those who quit returned to the work force. About 25.0% of married women quit jobs for pregnancy or child birth, and 55.6% of them returned to work in 2016 (Directorate-General of Budget, Accounting and Statistics, Executive Yuan, Taiwan, 2016). Fewer women left their jobs for marriages or child birth, while more women who quit returned to the workplace in these 20 year span. As more women remained in the labor force after marriage and child birth, more child care facilities were needed. In addition, as the educational level of the parents increased, parents and educators demanded better quality educational services for their children from the early childhood care facilities. During the rapid economic development period in the 1990s, the government was able to initiate and fund more programs to promote early childhood education in response to these demands (Chen & Li, 2017). Therefore, it can be said that the reforms on early childhood education in Taiwan are the results of a combination of changes in women's involvement in the society and higher economic capability of the central government.

The early childhood education and care systems in Taiwan are regulated in a more top-down fashion, though local governments do exercise flexibility in the execution of educational programs. The nursery care services for children 0 to 2 are mostly privately run and are often in a home environment; whereas, the "educare" services provide both nursery care and educational experiences to children ages 3 to 5 in preschools. Financial supports are available for all 5-year-old children in the nation. A top-down centralized-control approach can provide more comprehensive educational services in a small size country such as Taiwan, but it may be difficult to replicate such efforts in a country as large and diverse as the U.S.

Conclusion

The education and care systems for children before attending compulsory education in the U.S. and in Taiwan were introduced in this paper. There are similarities between the two countries. For example, educators in both countries recognize the positive effects of pre-primary education on children's emotional/social development and future academic achievement. Pre-primary, or kindergarten, education is believed to enhance school readiness. Both countries have put forth efforts to encourage participation in pre-primary education for 5-year-old children such as incorporating

kindergartens in primary schools and providing funds for education programs targeting specifically this age group. The commitment to education is evident in the U.S. and Taiwan.

On the other hand, there are also differences between the systems in the two countries. One important structural difference is where the responsibilities are placed in the governments. In the U.S., the state (local) governments have the executive power to make decisions on educational goals and policies, whereas the central government makes such decisions in Taiwan. This division of political powers reflects the histories and characteristics of people. For example, Americans tend to prefer the freedoms to make their own choices without interference from the central government. On the other hand, the systems in Taiwan, until recently, had a strong Japanese flavor due to the influence from the colonial period. Differences in the structure of systems affect how educational programs are carried out and monitored.

Another difference can be observed in how the two countries fund programs for children from low-income families. Taiwanese government directs money toward educational activities such as subsidies for tuitions and after-school programs for children with needs, whereas the U.S. government extends subsidies to aid the families as a whole such as providing job training for parents. In order to understand the rationales behind funding practices, we would need to learn much more about social issues in these countries ranging from teen pregnancy to racial discrimination, among others. Each government makes funding decisions based on its social conditions; thus, the differences between programs for low-income families may reflect, to some extent, the cultural differences between western and Asian societies.

It is undeniable that pre-primary education plays an important role in children's intellectual, emotional, and social development. Much can be learned from knowing the systems and programs that other countries have employed to improve early childhood education. However, it is also important to take into consideration the historical and cultural differences before assimilating educational practices into our own country.

Reference

- Chen, E. E., & Li, H. (2017). Early childhood education in Taiwan. In N. Rao, J. Zhou, & J. Sun (Eds.), *Early Childhood Education in Chinese Societies*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Corcoran, L., & Steinley, K. (2019). *Early Childhood Program Participation, From the National Household Education Surveys Program of 2016 (NCES 2017-101.REV)*, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S.

- Department of Education. Washington, DC. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubsearch>.
- Directorate-General of Budget, Accounting and Statistics, Executive Yuan, R.O.C. Taiwan. (1993). Report on Women's Marriage, Fertility and Employment. Retrieved from <https://dgbas.gov.tw/public/Attachment/5312928407RMXRN7Z.pdf>
- Directorate-General of Budget, Accounting and Statistics, Executive Yuan, R.O.C. Taiwan. (2003). Report on Women's Marriage, Fertility and Employment. Retrieved from <https://dgbas.gov.tw/public/Attachment/531293043MKFO31MR.pdf>
- Directorate-General of Budget, Accounting and Statistics, Executive Yuan, R.O.C. Taiwan. (2010). Report on Women's Marriage, Fertility and Employment. Retrieved from <https://dgbas.gov.tw/public/Attachment/5312931143HCL2DJO.pdf>
- Directorate-General of Budget, Accounting and Statistics, Executive Yuan, R.O.C. Taiwan. (2016). Report on Women's Marriage, Fertility and Employment. Retrieved from <https://dgbas.gov.tw/public/Attachment/7911117100ZT9Y70G.pdf>
- International Standard Classification of Education (2011). International Standard Classification of Education 2011 ISCED. Retrieved from <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- Kamerman, S. B., & Gatenio-Gabel, S. (2007). Early childhood education and care in the United States: An overview of the current policy picture. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 1, 23-34.
- Laws & Regulations Database of the Republic of China (2018). Early Childhood Education and Care Act. Retrieved from <http://law.moj.gov.tw/>
- Office of Head Start. (2018). About the Office of Head Start. Retrieved from <http://www.acf.hhs.gov/ohs/about>.
- Taiwan Ministry of Education. (2006) Education in Taiwan: Pre-kindergarten and kindergarten. Retrieved from <https://english.moe.gov.tw/public/Attachment/692014305271.pdf>
- Taiwan Ministry of Education. (2008). Plan to support the education of 5-year-old children. Retrieved from http://www.cbi.gov.tw/CBI_2/upload/bd07bd4c-813f-4345-a1c9-d2f0350e85dc.pdf

学生へのアンケート調査から見える事前事後指導の課題

宮原 千秋
MIYABARA, Chiaki

キーワード： 幼稚園教育実習、事前事後指導、指導案、視覚教材、模擬保育

はじめに

本校では1年次に幼稚園教育実習Ⅰ、保育園施設実習Ⅰ、そして2年次に幼稚園教育実習Ⅱ、保育園施設実習Ⅱ、Ⅲと計5回の実習を実施している。これまでも本校の教員によって実習に関する研究が報告され、実習指導に役立てられている。倉科(2009)では園で実際使われている曲の15年間の推移がまとめられ、守ら(2011)では実習終了後の学生による自己評価が、実習を重ねるにつれて伸びていく傾向があることが明らかにされた。また、1年次の実習報告の分析(森, 2013)や2年次の実習報告の分析(塚田, 2014)によって、実習の実態が明らかにされている。

宮原は今年度から教育実習指導Ⅱを担当するにあたり、事前事後指導の在り方を模索している。年々社会情勢も変わり、保育士不足、保育の質の低下など課題が多い中、実習生に求められる内容も少しずつ変わってきているように感じる。そこで、2年次の学生の実態に合わせて授業を展開していくために、まずは学生自身の1年次の実習の経験や実習に対する意欲や実態を知ることが望ましいと考えた。増井(2018)により、学生アンケートの結果から教育実習指導の在り方を研究していることが報告されている。また、井上(2018)によって、教育実習指導における指導能力向上のための方策を研究していることが報告されている。これらを参考にしながら本校の実情に合わせて、2年次の幼稚園教育実習について、「実習によりつながる事前事後指導」をテーマにアンケートを実施し、それを反映して授業を展開した。

I. 実習事前指導での学生の実態

幼稚園教育実習について、「辛い」「苦しい」「行きたくない」などのマイナスなイメージをもっている学生が多い。それは具体的にどのようなことが不安要素であるのか、授業初日にアンケートを実施し、その後の変化を追った。宮原は以前、実習生という立場で保育者を目指し、そしてその後保育者として幼児教育に携わり実習生を受け入れる経験をした。そし

て、養成校の実習指導に携わり、実習生を送り出す立場となった現在、今の学生が感じていることを率直に知りたいという思いがあった。また、今後具体的にどういった指導が実習に繋がっていくのかを探るべく、アンケートの内容は簡単に答えられる質問の中で、不安要素だけではなく、自分の姿を肯定的にも捉えられるよう考慮し、下記の8項目とした。以下項目別にまとめる。

1. 1年次の実習を通して嬉しかったこと

「先生」と呼んでくれた、一緒に遊ぼうと言って沢山遊べた、自分のピアノで歌を歌ってくれた、自分の考えた活動が進められ、子どもたちがまとまってくれた、クラス以外の子どもも名前を覚えてくれた、等が挙げられた。

2. 大変だったこと

指導案、日誌、ピアノ、先生が怖かった、子どもの姿を否定された、睡眠時間がなかった、他校生との関わり、等があげられた。特に無かったという回答もあった。

3. 活動をもち、良かったことや、上手くできたこと

朝の活動、昼の活動、導入で興味をもってもらえた、視覚教材を使えた、主活動を楽しんでもらえた、朝の活動でピアノが上手く弾けた、絵本の読み聞かせ、自己紹介の仕方に興味をもってもらえた、等、初めてもつ活動にも自信がもてていたようだ。

4. 反省すべき活動

朝の活動、ピアノが弾けない、帰りの活動、上手くまとめられず園児が話を聞ける体勢にならなかった、主活動もやはり子どもの姿に戸惑ったりすることで上手くいかなかったと反省する点があった。

5. 活動をする前に担当の先生と相談した上で変更になったことやご助言いただいたこと

「ゲームよりも製作がいい」「製作よりも体を動かしてほしい」「実習生が思っているより子どもにとって“自由”の形を想像するのは難しい」「年齢に合っていない難しいゲームや短すぎるゲームはやめてほしい」「園の先生と重なってしまう活動はやめてほしい」等のご助言があった。

6. 見えてきた課題点

一人ひとりに合った声かけをする、子どもの姿や先生の言葉がけや対応をよく見る、視覚教材で興味もてるようにする、ピアノの練習を沢山する、心動かせる声かけができるように学ぶ、指導案について要点をまとめて書けるように学ぶ、大きい声を出す、言われたら動くのではなく積極的に動く、子どもの予想される姿を頭に浮かべる、早めに活動の事前準備をする、活動中は全体をみる、意味をもった活動をする、子どもたちが楽しめる活動をする、活動の区切りを明確にする、子どもたちと深く関わる、活動の時間配分に気を付ける、子どもたちが理解しやすい言葉遣いをする、などそれぞれ個々の思いが挙げられた。

7. 実習前に不安に思うこと及び8. 実習前に知りたいこと

この二つに関しては、井上(2018)が研究しているデータと本校のデータに相違があるのか調べてみたいという気持ちと、今学生がどんなことに困っているのかを調べることで、今後

表1 「実習前に不安に思うこと」及び「実習前に知りたい事」

順位	項目	割合	具体的な内容
1	担当保育者との関わり	19人/33人中 58%	<ul style="list-style-type: none"> ・ 顔色を窺ってしまう ・ 忙しそうにしているので声をかけづらい ・ 子どもと関わるか先生の手伝いをするのか迷う
2	指導案	17人/33人中 51%	<ul style="list-style-type: none"> ・ 誰が見てもわかりやすく書けない ・ 活動のねらいが明確でなくなってしまう
2	ピアノ	17人/33人中 51%	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもの前になると弾けなくなってしまう
4	部分実習(主活動)	12人/33人中 36%	<ul style="list-style-type: none"> ・ 進め方、終わり方、まとめ方が難しい
5	日誌	11人/33人中 33%	<ul style="list-style-type: none"> ・ 気づいたことが感想になってしまう ・ 書くことに時間がかかる
6	睡眠時間、体調管理	10人/33人中 30%	<ul style="list-style-type: none"> ・ 寝る時間があるのか、体調を壊さないか心配
7	子どもとの関わり	7人/33人中 21%	<ul style="list-style-type: none"> ・ 人見知りをする子への関わり方が心配
8	年齢にあった活動	5人/33人中 15%	<ul style="list-style-type: none"> ・ 何がどのくらい出来るのか分からない
9	給食	3人/33人中 9%	<ul style="list-style-type: none"> ・ 食べるのが遅く、量が多いので食べられるか心配

授業を展開するうえで大切な意味があると考え、詳しく取り上げた。井上(2018)の表を参考にし、具体的な内容を表1に示した。

II. 学生の課題

この結果から、井上(2018)が表している「不安に感じていること」の項目にあまり相違は無いものの、その順位はそれぞれの学校で違いがあることが分かった。そして、実習事前指導に必要なことを把握し、調査から見えてきた課題を上位3位まで取り上げたい。表1でも示したように、1位は担当の先生とどう関わるか、という人間関係を気にしていることが分かった。忙しい先生の邪魔をしてはいけない、顔色を窺ってしまう、声をかけづらい経験があるという学生が多くいる。1年次は初めての实習で、保育者に対しどのように声をかけていいのか、タイミングがつかめず気を遣ってしまう部分があったようだ。実際、学生は緊張のあまり、目の前の子どもたちより、保育者にどう思われるかという評価を気にしてしまっていた。保育者の評価ではなく、保育者が子どもたちと関わる保育の中で、何を大切にしているのかを感じ、学びとることができるような実習を目指したい。そして、本来目的とする子どもへの関わりの中で、子どもたちは何を思っているのか、何を感じているのか、子ど

もの立場になって感じたり考えたりすることで、子どもへの理解が深まる。学生は、子どもたちとのびのびと遊び、心を子どもたちに向け、子どもたちのために何ができるか考え、その中から沢山の学びを得ることが重要である。それによって、実習がより有意義ものになるのではないかと考える。

次に指導案については苦手意識をもっている学生が多く、書く前から「書けない」と意欲がない学生や、何のために指導案があるのかを考えずに、書くことにのみに意識を取られてしまう学生もいた。苦手意識を克服するために、また保育の楽しさを改めて感じられるように、宮原は視覚教材での自己紹介と、そこに指導案を添えての提示をした。宮原(2015)では視覚教材は、子どもたちと保育者双方の内発的動機を高めるために有効であることが検証されている。実際、自らがパネルシアターを用いて自己紹介をし、目の前にある視覚教材は、自らが楽しみながら作ったこと、それを見る子どもたちは親しみをもち、ワクワクとした気持ちで見えてくれることや、子どもとのコミュニケーションをとりながら話を展開していく面白さなどを伝えた。そのうえで、保育者はどこにねらいを置いているのか、保育者の配慮点、子どもに何を感じてほしいのか、など指導案とのリンクを目標にしたが、やはり苦手意識が先行してしまい、指導案の説明をすると学生の顔色が少しずつ曇る様子が見えた。

次の段階では、学生自身が指導案を立案し、模擬保育を行うことで、学生同士で意識を高め、内発的に指導案作成への意欲が湧くことを目標に機会を設けた。宮原(2015)は模擬保育についても述べている。保育を担当する学生は指導案を立案し、子ども役、観察者などを設定し模擬保育を行う。その後指導案を見ながら振り返りをする。ただ活動をするだけでなく、子どもを理解したうえで立案し実践する。そして、その後大切なのは保育の振り返り、それを次の保育に繋げていくところである。そういった一連の流れから、学生が指導案作成への気持ちに内発的な動きがあれば良いと考え、一つの手段として模擬保育の実践を試みた。しかし「この部分が良かった」、「もう少しこうした方が良かった」など、自分の意見を出すことは出来るものの、それについて保育者の意図、ねらいなどみんなで話し合い、指導案を深めていくことについては、今後も課題が多い。

最後にピアノについては、練習をするしか方法はないことは分かっていた。ただ、その事実は分かっているものの、限られた時間で練習をするかしないかは本人の気持ち次第である。本校にはピアノの個室も十分にあり、朝や放課後自由に弾ける環境がある。たとえ5分でも練習しようと思えば、行動に移すことが出来れば、「練習をした」ということで、子どもたちの前でも自信がもてる。子どもたちの前で緊張して弾けなくなってしまうのならば、練習の中で緊張状態を作るなどいろいろな方法を試していく必要がある。練習が少ないと自信がもてず、子どもたちの前で緊張してさらに弾けないという負の連鎖が起こってくる。もちろん練習をすればいつかは必ず弾けるようになるので実習までに何とか計画を立てながら努力はしてほしい。しかし、ピアノを弾くことだけに集中し子どもの姿を見ることが出来なかつたら、子どもと歌を楽しむことはできない。どうしても苦手な分野は人間それぞれあり、限られた期間の中で、ピアノが弾けないのならば片手だけ、または違う楽

器やアカペラで、子どもと歌を楽しむことにねらいをおくことも大切になってくる。

Ⅲ. 実習後の経過

実習を終えた2年生に、初回のアンケートで詳述した「実習前に不安に思うこと」の項目はそのままにし、具体的に不安をどのように克服したのか、また、実習を通して変わったことは何か、井上(2018)のアンケート様式を引用し、アンケートを実施した。以下表2に回答内容をまとめる。

Ⅳ. 学生の姿と考察

表2の結果から、主に上位3位までを詳述する。担当保育者との関わりに不安が多かった学生も、積極的に自分から動くこと、はきはきと挨拶や話をする事、分からないことは

表2 「実習の不安解消の手立て」

順位	項目	不安解消の手立て
1	担当保育者との関わり	積極的に先生に声をかけることで先生からもお願いされることが増えた。 挨拶、返事をはきはきした。 分からないことはすぐに聞くことで不安がなくなった。
2	指導案	活動の手順を別紙に書き出してから本書きした。 指導されたことを理解し、次の日に必ず生かすように心がけた。 読み直しを何度かして確認した。 実習前に書いてみる。 子どもの姿を沢山想像して書いたことで内容が濃いものになった。
2	ピアノ	楽譜をもらったらすぐ、練習を始める。 自信がもてるように何度も練習した。 右手だけは完璧にした。 ピアノが止まっても歌は止めないように歌い続けた。
4	部分実習(主活動)	家族の前で練習し、良いところ悪いところを聞く。 事前準備をしっかりとし、子どもの姿を沢山想像した。 書いた指導案を頭の中で流れを想像する。 声に出して、シミュレーションをする
5	日誌	メモを沢山取る。 書いたものを見直す。 子どもの細かい動きを見る。
6	睡眠時間、体調管理	帰ったらすぐにやることを終わらせ、睡眠がとれるように工夫した。 実習前にできる事(活動準備、ピアノなど)は事前しておく 栄養ドリンクを飲み、沢山食べる。
7	子どもとの関わり	名前を早く覚え、自分から積極的に声をかける。 人見知りの子どもには距離を保ちながら関わる。
8	年齢にあった活動	事前打ち合わせの時にわからないことがないように聞いた。 実習中は遊びながら、よく観察した。 実際に作ってみてできるかどうか考えた。
9	給食	量をはじめから少なくしてもらおう。

その場ですぐ聞く等、学生自身がしっかりと心構えをして望め、不安に思うことも先へ先へと予測して、解消できた面があった。学生自身の「気働き」は本校で大切にしていることである。人としてまた、保育者として相手に思いやりの心もち、心を遣うということはすぐにはできないのではない。日々の学校生活の中で「気づく」ということを大切にし、心を遣うことを学び感じながら現場に出ていく必要がある。それは、現場に出た上で、先生との関わり方や子どもとの関わり方、保護者との関わり方など、全てにおいて大切な要素である。

指導案については、園の先生方に沢山ご指導いただき、日々多くの学びを得ることができた。実習前は「苦痛」「書けない」という指導案に対する苦手意識が強かったものの、実習を通して、指導案の重要性や必要性に気づくことができていた。毎日の子どもの姿、生活の連続性の中から、今この時期にこの時間に何をすべきなのか、子どもの育ちに必要とされるもの、目の前にいる子どもたちは活動や体験を通して何を育み感じとるのか、その時の保育者の援助で子どもがどのような姿になるのか、環境により子どもの何が育つのか、保育の願いや思いを、担当の先生から教えていただき、指導案とリンクさせながら実習で多くの学びができたのではないかと考える。

ピアノについては楽譜をもらったらずぐに練習を始め、沢山練習していったことで、自信がもてたようだ。ピアノが苦手であっても右手だけは弾き続け、ピアノが止まってしまった場合、自分が歌を歌い、子どもたちの歌いたいと言う流れを止めないように努力することが出来ていたようである。ピアノを弾くことだけに気を取られてしまい、子どもに目を向けられないことがないように、ピアノと上手くつきあっていくことを願う。

おわりに

教育実習は学校での知識学習とは違い、現場で働くためには欠かせない実践の場である。それは保育者になった時の貴重な財産であり、その実習が今後の自分にとって大切なものであり、頼るところでもある。そんな教育実習を有意義に過ごしてほしいという思いから、説明や伝えることが多くなりすぎてしまうことがある。しかし、本来は学生自身が内発的に考え、有意義に過ごせるような環境をつくり前向きに取り組めるようにすることが大切である。実習に向けて学生が自由な発想で、有意義な時間を過ごせる授業展開は今後も課題である。教材を研究したり、事例について話し合いをしたり、模擬保育をして意見交換をすることで、学生同士高め合いより実習へ前向きな姿になることを願う。ただ、実習生の思いやりたいことへの願いが強すぎてしまい、本質がずれていってしまわないように、子どもの気持ちに寄り添い、学生自身が感じる心や楽しいという思いを、子どもと共に心から共感できる保育者を目指し、今後も事前事後指導を更に探究していきたい。

文献

井上充子(2018). 幼稚園教育実習における「指導能力」向上のための方策—自己評価と実習成績評価の比較からの考察—. 豊岡短期大学論集, 14, 385 - 394.

- 倉科深陽(2009). 幼児の音楽教育における歌唱研究—現場で歌われている幼児の歌の調査と考察(1993年～2008年)—. 文化女子大学長野専門学校研究紀要, 1, 19-34.
- 増井啓子(2018). アンケートから見える教育実習指導の学びと課題—実習事前指導・実習・実習事後指導を通して—. 奈良佐保短期大学研究紀要(特別号), 87-101.
- 宮原千秋(2015). 模擬保育における視覚教材の有効性—内発的動機づけの視点から—. 文化学園長野専門学校研究紀要, 7, 29-41.
- 守秀子・島田左一郎・天田広一・倉科深陽・下平正恵・石坂由美子・戸谷直喜(2011). 教育実習・保育実習における学生の自己評価の分析. 文化学園長野専門学校研究紀要, 3, 3-15.
- 森大実(2013). 教育実習における実習報告の分析—実習事前事後指導の充実をはかるための一考察—. 文化学園長野専門学校研究紀要, 5, 3-16.
- 塚田右子(2014). 教育実習を通じた学生の成長—1年次と2年次の実習報告における比較分析—. 文化学園長野専門学校研究紀要, 6, 49-62.

子どもの力を引き出す絵カードの活用実態

-アンケート調査から見えてきた課題-

栗原 博士

KURIHARA, Hiroshi

戸谷 佳子

TOYA, Keiko

キーワード：絵カード，視覚支援ツール，インクルーシブ教育

はじめに

現在長野県で、行政と民間が一体となって重きを置いて取り組んでいる（NAGANO SDGs PROJECT,2019）、持続可能な開発目標（SDGs:Sustainable Development Goals）が2015年に国連で採択された。教育に関しては「包摂的かつ公正な質の高い教育」が目標になった（長野県, 2018）。また2014年に障害者権利条約を批准し、文部科学省を中心にインクルーシブ教育の構築を進めている。インクルーシブ教育システムでは、障害の有無にかかわらず共に学ぶことを追求すると同時に、個別の教育的ニーズのある児童生徒に対しては多様な学びの場を用意することが示されている（文部科学省, 2012）。一方でベネッセ（2012）の調査によれば乳幼児期は地域の幼稚園・保育所・認定こども園のいずれも7割以上の園で特別な配慮を要する子どもがいるとしている。ユネスコは子どものニーズが何であるかよりも学校が支援するシステムを持っているかどうかということが、インクルーシブな学校には重要であると示唆し（中村, 2019）、文部科学省（2012）は「基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである」としている。一方、平野・水野・別府・西垣（2012）は、特別な配慮を要する子どものニーズが多様であり、対応が困難なケースも多く保育者が手探りで支援を行っていると述べている。

栗原は、長野市の幼稚園・保育園・認定こども園等を巡回訪問して相談・指導をしている。その中で、保育者から「Aは口で言っても理解が難しい。どのように対応したらよいか」ということを聞かれる。それに対し視覚に訴えることができる絵カード（資料1）を提案する場合がある。保育室内は、大変喧噪なものである（川井, 2016）。このような環境の中で特に視覚優位な子どもにとっては耳から言葉を聞いただけではわからないが、目で見てわかる手がかりがあれば意味を理解できる。絵カードがこのような子ども達に有効であるという報告がある（阿部・二宮・西田・小林, 2018; 今本・門司, 2014; 加藤, 2018; 大久保, 2018）。絵カードとは、コミュニケーションを補助するために用いられるイラストや写真のことである（水野, 2015）。

栗原の提案を受けた保育者はその絵カードを見て、「これを利用してみたいと思う」と言うのだが、ある一定の期間を置いて同園を訪問し先の保育者に「その後、Aはどうか」と尋ねると「状況は変わらない。何度同じことを注意してもAは理解しにくい」と言うので、「絵カードは使ってみましたか」と聞くと、「まだ使っていない」という回答が返ってくることもある。

療育教室で行う絵カード等のわかりやすい指示は幼稚園・保育園・認定こども園においても配慮が必要な子どもと通常発達児も見通しを持つことができると感じている保育者がいるだけでなく（竹内・武田・長谷川・森尾・橋本・津田, 2016）、実際に幼稚園・保育園・認定こども園において絵カードを活用しているという報告がある（阿部他, 2018; 大久保, 2018; 山本, 2017）。しかし栗原は自身が巡回相談において保育者とのかかわりで経験していることが、これらの報告と異なると感じることがある。

そこで、絵カードを含めた視覚支援ツールに関して活用実態を知りたいと考え、まず予備的に長野市及び周辺の幼稚園で実習をした学生に調査を行うこととし、以下のように実施した。

2. 目的

本研究では、視覚支援ツール（以下、VAT）に関する調査用紙を作成し、学生がどのようなVATを使用したか、また実習先の幼稚園ではどのようなVATが使われているかを知ることが目的とする。具体的には、VATを使用したかどうか、VATをどのような時に使用したか、どのようなVATを使用したか、使用しての感想について回答してもらい、検討を行う。

3. 方法

実習後に調査用紙を配布し、一斉に回答させた。

- 1) 調査対象 本校保育科2年生31名（欠席した学生は後に個別実施）
- 2) 調査用紙 VATに関するアンケート（資料2）

4. 結果

回収した調査用紙をもとに、項目ごとに集計を行った。

1) 主に入ったクラスについて

実習で主に担当したクラスを図1に示す。

2) 実習中にVATを使用したかについて

図2を見ると、31名中30名の学生が、実習中にVATを使っていたことが判明した。ほとんどの学生が実習でVATを活用しながら保育活動をしていたことが判明した。さらに調査用紙には、「子どもたちが何を作るのか分かりやすくするため」、「イメージしやすい

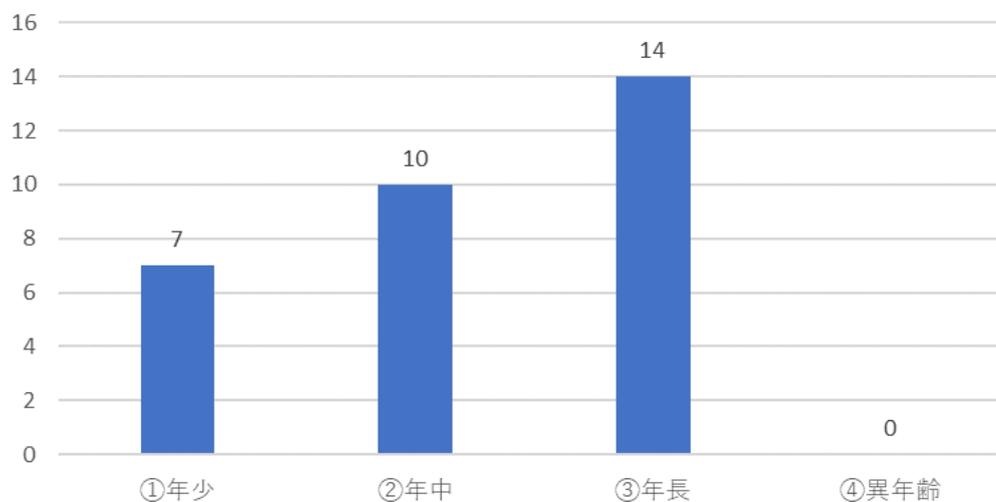


図1 主に入ったクラス

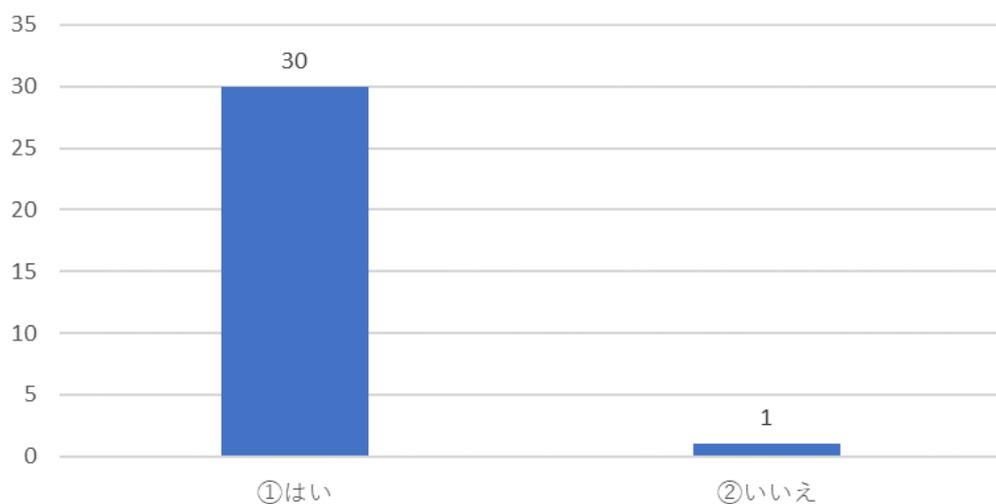


図2 実習中に視覚支援ツールを使用しましたか

ように」、「活動の時に集中させるため」、「子どもが困らないようにお手本を貼った」、「制作の手順が分かるように」などの回答が見られた。

また、使わなかったと回答した1名の学生は、他のアンケート項目で「VATを持っていなかったため」と回答している。また「使った方が良かった」とも回答している。

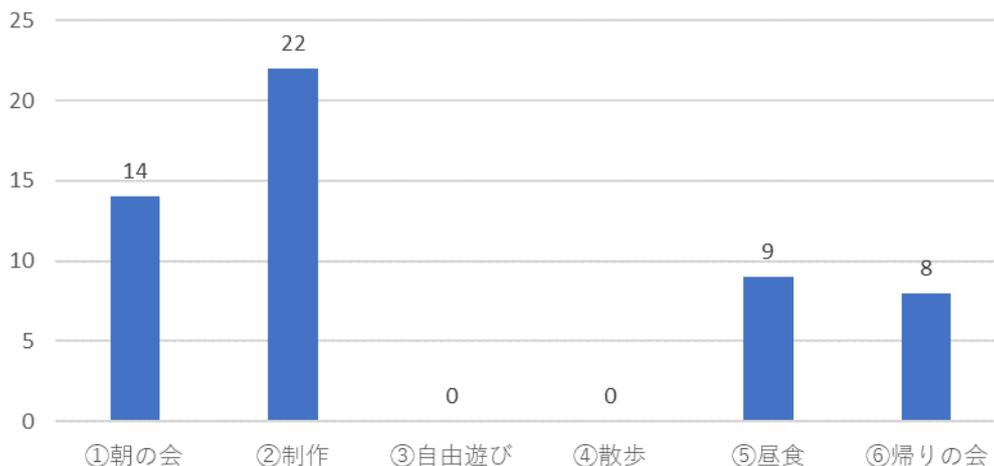


図3 (VATを)どのような時に使いましたか

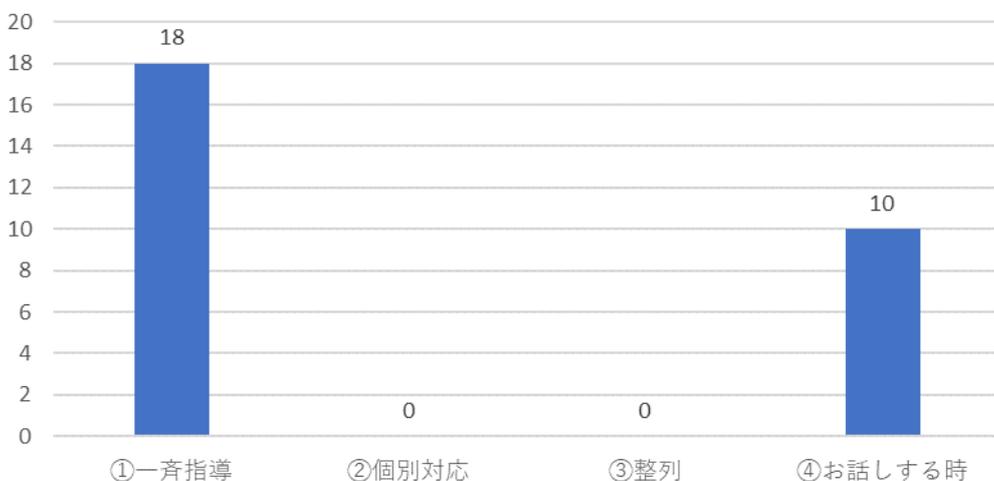


図4 (VATを)どのような時に使いましたか②

3) VAT をどのような時に使用したかについて

図3から、学生の多くが活用していたタイミングは、制作活動をする時と示された。他の「朝の会」、「昼食」、「帰りの会」でも活用した学生がいたことが分かった。また、図4を見ると「一斉指導」や「お話しする時」に活用したという回答で占められていた。

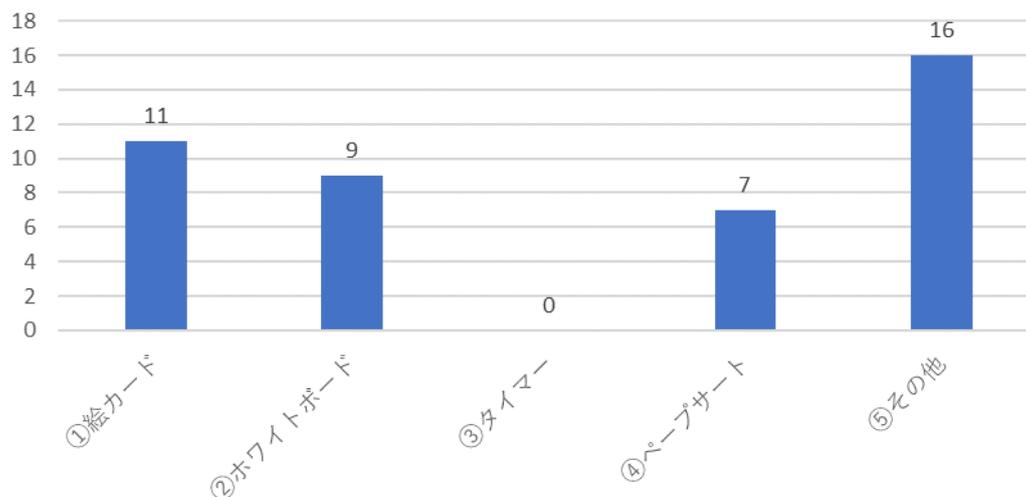


図5 どのようなVATを使いましたか

表1 使用したVAT (⑤その他) の内訳

・魚の制作	・スケッチブック
・パネルシアター	・制作の見本
・実物の写真	・パペット
・写真	

4) どのような VAT を使用したかについて

「タイマー」以外、学生はさまざまな VAT を活用していたことが分かった (図 5)。「その他」に回答した学生が何を使っていたかを、表 1 に示す。

5) VAT を使用した感想について

ほとんどの学生が「活用できる」と回答した (図 6)。

6) 実習先の幼稚園で使われていた VAT について

図 7 を見ると、実習先の幼稚園のほとんどで何らかの形で VAT が活用されていることが分かった。また、実習先の幼稚園がどのような VAT を使用しているかを記述してもらった (表 2)。

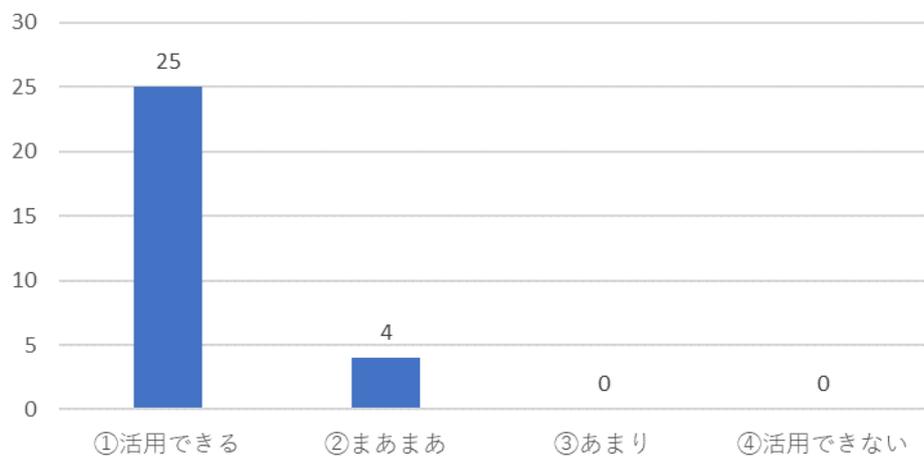


図6 VATを使ってみての感想

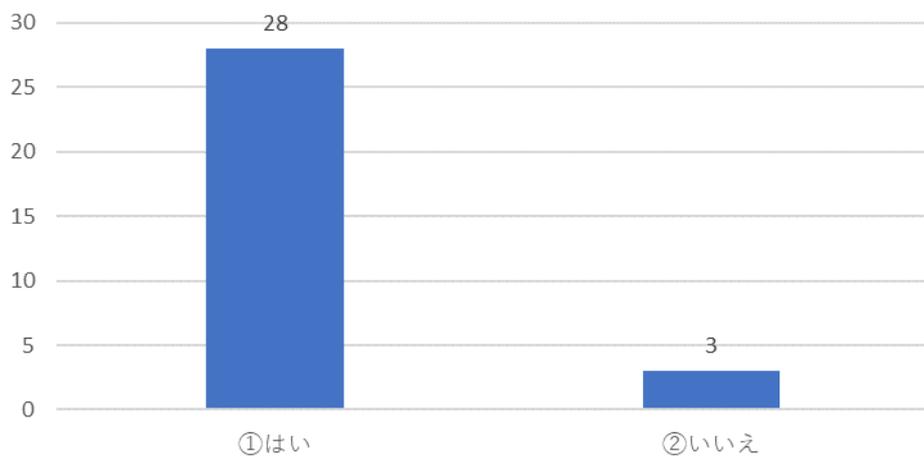


図7 実習先ではVATが使われていたか

表2 実習先で使われていたVAT

-
- ・朝の用意の順番
 - ・歌の歌詞に出てくる物を絵カードにしていた
 - ・歌の説明
 - ・絵（イラスト）
 - ・絵カード
 - ・絵カード（手洗いの方法）
 - ・絵カード（話を聞く時の姿勢）
 - ・絵が描いてある時間割り
 - ・カレンダー
 - ・日付ボード
 - ・着替えの仕方が分かるような視覚支援教材
 - ・給食指導（机の上に、ご飯・お汁・おかずの置く位置が貼ってある）
 - ・靴を並べる線が引かれていた
 - ・食事の時の時計
 - ・トイレのスリッパを揃えられるように、スリッパの形を床に貼り、顔を描いてあった。
 - ・当番
 - ・時計（「長い針が〇〇になったら、ごちそうさま」と伝えていた）
 - ・パペット
 - ・ペープサート
 - ・ホワイトボード
 - ・ホワイトボード（1日の予定を書く）
 - ・ホワイトボード（時間割り）
-

5. 考察

実習においてほとんどの学生が VAT を使用していた。これは専門学校の授業で子どもに分かりやすく伝えることを意識した授業がなされたり、授業の中で実際に VAT を制作したりしているためであると考えられる。

さらに、学生が目的意識（「分かりやすくするため」、「子どもに何かを伝えようとする時」、「より伝わりやすくするため」など）を持って VAT を活用していたのではないかと考えられる。また、保育活動中に VAT を使用することで見えてきた子どもの変化から、VAT の効果を実感したと思われる。

さらに実習先のほとんどの園で VAT を利用していることが分かる（図 7・表 2）。これらの事から、学生も、学生の実習先の現場でも視覚支援が重要なものであると認識されていることは明確になった。

一方絵カードを実習で学生が使用していることが分かるが（図5）、絵カードを含むVATを一斉指導では使用しているものの、個別では使用していない（図4）。

また実習先の園では同じ絵カードでも、手順カードのようなものも使われていれば、話を聞く姿勢を伝えるカードがあるなど、さまざまなものが使われていることが分かる（表2）。

今回学生に行った調査は、実際に現場でVATがどのように使われているのかを知るための試作段階のものであったため、絵カードに限らず幅広いVATとして回答を求めるものとなった。そのおかげで、視覚支援がどのように活用されているのかを知る良い機会となったが、学生の回答を見ていくと、表2に示されているように、トイレや手洗いの場所に絵カードが貼ってあったり、全体の指導のために黒板に手順を追う形で絵カードを並べて貼ったりなどのような使い方はされているが、栗原が提案したような形で利用されているかどうかは明確にならなかった。栗原としては、提案した絵カードはポケットに入るくらい大きさで、保育者がどこにでも持ち運ぶことができ、保育者が必要と思ったときにタイムリーに使うことができるため絵カードの適切な利用を勧めたいと考えている。

栗原が提唱するような絵カードを現場に広く取り入れてもらうためには、活用実態を把握し、利用する際の課題を検討することが重要である。特に発達障害児・者の支援に対して用いられる絵カードに焦点を当てて、その活用実態を知るために、調査用紙の改善や目的の明確化をしていくことが必要と思われる。南野・田尻・早坂・嶋崎・中原・田村

（2018）は、視覚的支援を活用した障害理解教育を取り入れたい意向がある機関は6割になるが、実践されているのは34.6%にとどまっていることを示している。この研究は栗原の経験と重なる部分があり、このことを次の研究で明らかにしたいと考える。実際平野ら（2012）は、幼稚園・保育園・認定こども園における対応が難しい子どもに対して、保育者がどのように支援したら良いかとまどっていることを明らかにしている。また、小野・小関（2015）、久保・平野・田原・勝二（2018）は、支援が難しい子どもには多面的に子どもをとらえるアセスメントを行い、支援することが有効であることを明らかにしている。現在は、視覚支援は有効であることを認識している保育者が多いが、忙しい現場で実際に活用するためにはどのような子どもに、いつ、どのように活用するかを明確に提示することが必要なのではないかと推測される。

絵カードと呼ばれるものには指示カード、手順カード、スケジュールカードがあり（水野, 2015）、栗原が学生に行った調査の中でも現場では様々な絵カードが活用されていることが分かった。その中で栗原が提案するような絵カードに焦点を当て調査をすることで視覚支援全体の活用実態や課題も見えてくるのではないかと考える。

そこで、本研究を発展させて、現場の保育者に確実な実態調査を行うために新たな調査用紙に加えて絵カードの簡単な説明資料を添付した（資料3）。

今回の調査用紙をより分かりやすく、調査者の意図が伝わるようにするために、栗原が提案したい絵カードを現場の保育者が正確に理解できるように実際の絵カードを提示す

る。

また、栗原が提案したい絵カードを活用している保育者と活用していない保育者では何が違うのかを明確にするため、絵カードが手元にあるかどうかを確認する。そのうえで栗原が提案したい絵カードを活用している保育者がどのような経緯で活用し始めたか、どのようなアセスメントをし、どのような子どもに活用しているか、具体的どのような効果を感じているかを明確にする。

さらに資料3の調査用紙に関して、現場の保育者にアドバイスを仰ぎながら精査したものを作成し、実施したいと考えている。

文献

- 阿部美穂子・二宮信一・西田めぐみ・小林麻如(2018). インクルーシブ教育体制における特別な支援ニーズのある子どもの家族支援—アイランドにおけるインタビュー調査から見えてきたもの—. 北海道教育大学釧路校研究紀要, 50, 61-68.
- ベネッセ教育総合研究所(2012).
<https://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail1.php?id=4053>
- 平野華織・水野友有・別府悦子・西垣吉之(2012). 幼稚園・保育所における「気になる」子どもとその保護者への対応の実態—クラス担任を対象とした調査をもとに（第2報）. 中部学院大学・中部学院短期大学部研究紀要, 13, 145-153.
- 今本 繁・門司京子(2014). 自閉症児に対する視覚的スケジュールと PECS（絵カード交換式コミュニケーションシステム）を用いたトイレのこだわり行動の減少と要求行動の形成. 自閉症スペクトラム研究, 12, 69-75.
- 加藤由美(2018). 個別の支援を要する幼児の保育方法に関する一考察—幼児指導教室における事例をもとに—. 新見公立大学紀要, 38, 2, 131-136.
- 川井敬二(2016). 小特集—子どもたちのための音環境—保育施設の音環境保全に向けて—海外基準と我が国における取組—. 日本音響学会誌, 72, 3, 160-165.
- 久保愛恵・平野晋吾・田原 敬・勝二博亮(2018). 集団活動に困難を示す幼児の指示従事行動. 茨城大学教育学部紀要, 67, 449-459.
- 南野奈津子・田尻由起・早坂聡久・嶋崎博嗣・中原美恵・田村知栄子(2018). 幼児期における障害理解教育の実践上の課題に関する調査研究. ライフデザイン研究, 14, 139-152.
- 水野智美(2015). 保育者が行う絵カード作成の誤りおよび不適切な使用方法の分類—指示カードの誤りに着目して—. 教材学研究, 26, 165-172.
- 文部科学省(2012). 「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）概要」.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm

NAGANO SDGs Project(2019). NAGANO SDGs PROJECT とは

<https://www.naganosdgs.jp/nagano-sdgs-project>

中村信雄(2019). インクルーシブ教育の視点による学校教育の変革の可能性についてーユネスコのインクルーシブ教育の理念と実践についてー. 東京理科大学教職教育研究, 4, 119-128.

小野はるか・小関俊祐(2015). 機能的アセスメントの観点からみた小1プロブレム対策としての就学支援プログラムの展望. 桜美林大学心理学研究, 6, 33-44.

大久保めぐみ(2018). 作業療法士との連携による保育者の子ども理解ー子ども地域支援事業の調査からー. 大阪総合保育大学紀要, 12, 165-178.

竹内恵子・武田眞由美・長谷川清美・森尾恵里・橋本かほる・津田明美(2016). 親子療育教室実施保育園としての園内研修ー職員の共通理解と保育士の資質向上をめざしてー. 福井大学初等教育研究, 2, 1-7.

山本理絵(2017). 小学校への移行期に生活と保育・教育方法に関する一考察ースウェーデンにおける教育ドキュメンテーションとプロジェクト活動の調査からー. 人間発達学研究, 8, 71-87.

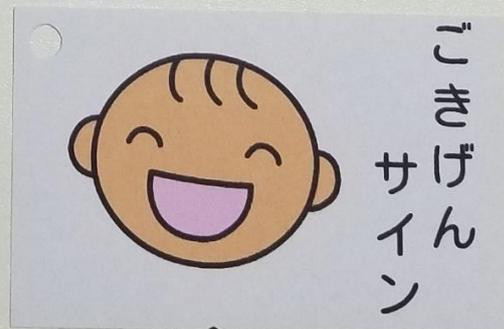
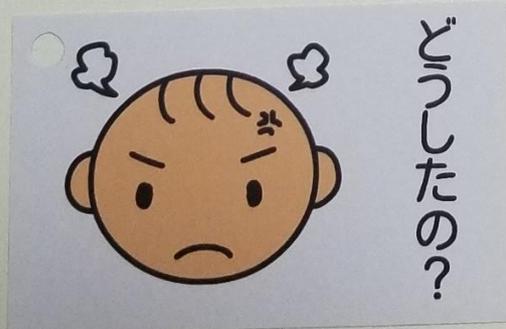
付記

本研究は、公益社団法人長野県私学教育協会より研究費助成を受けて実施されたものである。ここに謝意を表す。

また、本研究にご協力いただいた多くの学生の皆様に心よりお礼を申し上げます。

付録
資料 1





資料 2

調査のご協力をお願い

この調査は研究のためだけに使用します。個人が特定される、成績に関係することはありません。

栗原博士、戸谷佳子

▼以下の質問を読み、**当てはまる項目に○**をしてください。

1. **あなたが卒に入ったクラスはどれですか？**
 年少 / 年中 / 年長 / 異年齢（ ）

2. **実習中に、視覚支援ツールを使用しましたか？**
 ①はい / ②いいえ

3. **使った理由を教えてください**

理由

3-1. **どのような時に使いましたか？【複数回答可】**

①朝の会 / ②制作 / ③自由遊び
 ④散歩 / ⑤昼食 / ⑥帰りの会

①一斉指導 / ②個別対応
 ③整列 / ④お話しする時

3-2. **どのようなツールを使用しましたか？**
【複数回答可】

①絵カード / ②ホワイトボード / ③タイマー
 ④ペープサート / ⑤その他（ ）

3-3. **ツールを使っての感想** **○は1つ**

①活用できる / ②まあまあ活用できる
 ③あまり活用できない / ④活用できない

4. **使わなかった理由を教えてください** **○は1つ**

①必要なかった
 ②ツールを持ってなかった
 ③使うのを忘れていた
 ④使うタイミングが分からなかった
 ⑤ツールを作る時間がなかった
 ⑥その他（ ）

4-1. **使った方が良かったと思いますか？**
○は1つ

①思う / ②まあまあ思う
 ③あまり思わない / ④思わない

5. **実習先の幼稚園では、視覚支援ツールが使われていましたか？**
 ①はい → どのようなツールが使われていた？
 ②いいえ

6. **実際に働く時、視覚支援ツールを使いたいですか？**
 ①使いたい / ②あれば使いたい / ③あまり使おうと思わない / ④使わない

理由を教えてください

ありがとうございました

資料3

調査のご協力をお願い

この調査は研究のためのみに使用します。個人が特定されることはありません。

文化学園長野保育専門学校 栗原博士、戸谷佳子

調査の目的

発達障害児・者の個別支援の時に使われる『絵カード』について、一般的な幼稚園・保育園での活用状況を調査したい。

この調査での絵カードとは・・・



2枚目へ――→

▼以下の質問を読み、**当てはまる項目に○**をしてください。

1. **あなたが担当しているクラスはどれですか？**

年少 / 年中 / 年長 / 異年齢【 】 / 担任以外【 】

2. **現在、必要な子に視覚的の手がかりとして『絵カード』を使っていますか？**

①はい / ②いいえ

3. 『絵カード』を使っている理由を教えてください

【複数回答可】

- ①効果がある / ②周りの先生が使っている
- ③園内研修で知った / ④園外研修で知った
- ⑤絵カードを持っている / ⑥保護者から依頼があった
- ⑦医師や相談員からの助言があった
- ⑧その他【 】

3-1. **どのような子どもに使いましたか？**【複数回答可】

- ①診断がある子 / ②療育を受けている子
- ③診断はないが視覚支援が効果的と思う子
- ④その他【 】

3-2. **どのような効果があると感じましたか？**

【複数回答可】

- ①指示が適切に伝わると感じた
- ②パニックになりづらいと感じた
- ③その他【 】

4. 『絵カード』はどのように用意しましたか？

【複数回答可】

- ①自作 / ②市販のものを個人で購入
- ③園にあるものを使っている
- ④その他【 】

5. **現在、絵カード以外で日頃よく使うものはありますか？**【複数回答可】

- ①(1日のスケジュール) / ②手順カード
- ③(活動終了を知らせる)時計の印
- ④感情や声の大きさを視覚化したもの
- ⑤その他【 】

6. **今までに『絵カード』使った事はありますか？**

- ①はい → 「7」「7-1」△
- ②いいえ → 「8」△

7. **現在使っていない理由を教えてください**

【複数回答可】

- ①効果がない(効果が分らなかった)
- ②使う必要がない
- ③作る時間がない
- ④どういう子に使っていいか分からない
- ⑤個人では絵カードを持ってない
- ⑥園にはあるが使っていない
- ⑦その他【 】

7-1. **現在、絵カード以外で視覚支援ツールを使っているものはありますか？**【複数回答可】

- ①(1日のスケジュール)
- ②手順カード
- ③(活動終了を知らせる)時計の印
- ④感情や声の大きさを視覚化したもの
- ⑤その他【 】

8. **使わない理由を教えてください**【複数回答可】

- ①使う必要がないから
- ②効果があるか分からないから
- ③どういう子に使っていいか分からない
- ④使うタイミングが分からないから
- ⑤作る時間がないから
- ⑥作り方が分からない
- ⑦その他【 】

全員

9. **絵カードを使う際に、“工夫していること”“困っていること”がありましたら教えてください**

(タイミング、提示の仕方など)

裏面もご活用ください→

ご協力ありがとうございました

動作画像の模倣に伴う視覚処理

— 視点と意味推測が Reaction Time に及ぼす影響 —

水口 崇 *

MIZUGUCHI, Takashi

杉村 僚子

SUGIMURA, Ryoko

* 信州大学学術研究院教育学系

キーワード： 模倣, 視覚処理, 視点, 意味推測, Reaction Time

問題と目的

模倣は文化学習の基礎を成す (Tomasello, 1999)。それは前世代の同種の文化的産物や創造の継承を可能とする。そして継承は同世代の同種に対する文化的産物や創造の伝播を成立させる。このため現生人類の誕生以降、模倣はあらゆる学習の中で最も根源的な方法の一つとして我々の文化の繁栄を支えてきた。

模倣には基礎過程がある。他者の行為を観察して、視覚情報として入力する。それを内部で処理した後、運動プログラムに基づいて効果器で出力する。模倣には様々な精神機能が関与する。また状況や社会的文脈の影響も受ける。このため神経科学、バイオメカニズム論、進化生物学、比較行動学、生態学、文化人類学、哲学等、様々な学問分野から研究されてきた。実験研究では入力から出力に至る過程における自他の身体の変換メカニズムが検証されてきた。これはどのような様態の模倣においても不可欠である。よってこの過程を解明することは、模倣のメカニズムを知るために必須となる。

Heyes and her colleges は associative sequence learning (以下, ASL) と呼ばれる理論を考案した (e.g., Bird, Brindley, Leighton, & Heyes, 2007 ; Heyes, 2009 ; Heyes, 2012 ; Leighton, Bird, & Heyes, 2010)。これは動作模倣の成立が視覚処理に特化していると主張するものである。具体的には、視覚的に入力された他者の動作は、ただ視覚情報として処理されて動作に変換されるといった見解である。これまでに考案されてきた Goal directed theory (e.g., Wohlschläger, Gattis, & Bekkering, 2003) 等では、他者の意図の読み取りの関与が論じられてきた。このような理論と比較すると模倣の過程がやや簡素化されている点の特徴である。Goal directed theory が脳機能を計測したり、乳幼児から成人を対象に緻密な実験を重ねてきたりしたのに対して、ASL はこれから妥当性の検証を行っていく余地が幾つも残されている。

ASL を理論的基盤として Catmur and Heyes (2019) は、Reaction Time (以下, RT)

を指標とした実験を行った。そして、動作画像のタイプによって、動作画像の提示から模倣の実行までの RT に違いが生じることを報告している。実験では、ボックスに長めの細い縦の棒を串刺しにした材料が用いられる。そして、上下に移動するボックスを持っている画像とボックスの上下に見える棒を持っている画像が提示される。ボックスを持っている画像を見た時は、ボックスを上、或いは下に移動させることになる。これを **meaningful** とした。対して、棒を持っている画像を見た時は、あくまでボックスの上、或いは下に見える棒を指で挟むだけであり、他に何の行為もしない。これは **meaningless** とされている。そして **meaningful** の画像の方が **meaningless** の画像よりも画像提示後から模倣の実行に至る RT が速かったという結果が示されている。つまり、必ずしも明確とは言えないが、何らかの意味推測が RT に影響することが報告された。これに対して、本研究で以下の 2 点について検討する。

第一に、**meaning** の差異がもたらす影響の実態である。ボックスが可動であっても、それ自体に明確な意味は含まれない。その行為に何らかの因果が含まれていたり、わかりやすい結果が伴っていたりしなければ、**meaning** を伴う条件にはなりにくい。よって RT に差が生じた理由を検証するために、行為の意味がより明確、不明確な動作画像を設定した上で、**meaning** の影響を厳密に検証する。

第二に、**perspective** が模倣に及ぼす効果である。動作画像を用いた模倣の研究では **perspective** の違いが RT に及ぼす影響が報告されてきた (Belopolsky, Olivers, & Theeuwes, 2008; Cook, Bird, Catmur, Press, & Heyes, 2014; Heyes, Bird, Johnson, Haggard, 2005; Mazzarella, Hamilton, & Trpiano, Mastromauro, & Conson, 2012)。我々は他者の動作を模倣する場合、現実には様々な視点から動作を観察している。このため **perspective** が模倣に及ぼす影響を解明することは有意義である。そこで本研究では、最もシンプルであるが模倣場面で頻発すると考えられる状況を想定して効果の検証を行う。具体的には、模倣を実施する者から見た視点で事物操作を捉えた画像、事物操作を対面で例示している視点で捉えた画像を設定して RT を比較する。

方 法

参加者 検査によって右利きが確認された大学生 20 名である。利き手の判断は Oldfield (1971) が開発した検査を使用した。なお、実験内容を理解していなかった 1 名は分析対象から除外した。

材 料 Fig 1 に本研究と先行研究の材料を示した。本研究では木材を加工して、自立する天秤のような土台を作った。天秤棒のような左右の箇所には黒色のビニールテープを引っ掛けるように差し入れた。これを参加者の眼前に置いた。この天秤状の材料を基にして、画像の作成と加工を行った。そして **meaning** について 2 種類を設定した。行為の意味や意図が

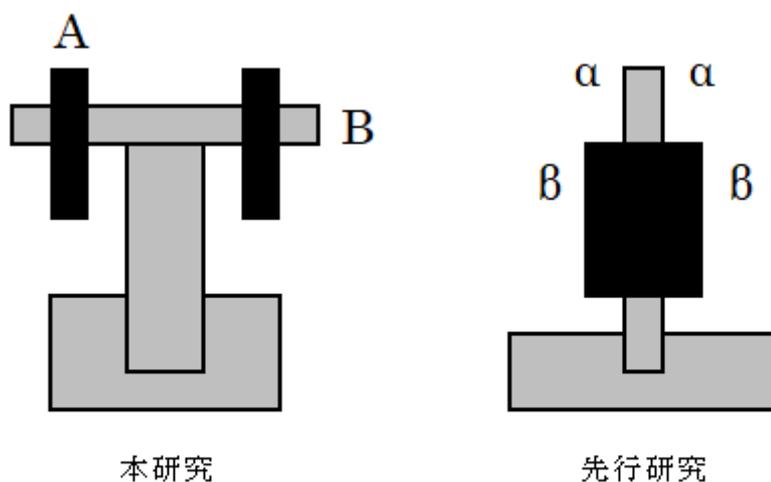


Fig 1. 本研究と先行研究の実験材料

明瞭な **meaningful** と不明瞭な **meaningless** である。A の部分に黒色のビニールテープが掛けてあり、それを手で持って天秤の左横に置くといった動作等を求めた。これは器具に掛かっているテープを使用するために取るといった行為を想定した。これが **meaningful** である。また飛び出している B の部分を指で挟む等が **meaningless** である。先行研究では、 α 部分を指で挟むように持つ、 β 部分を指で挟むように持ってから上方向に黒いボックスを動かす等であった。前者が **meaningless** であり、後者が **meaningful** とされていた。しかしながら実際にどのような行為を行おうとしているのかわかりにくかった。提示画像は Fig 2 に示した通りである。Perspective は 3 種類である。自らの視点と画像の視点が一致していない **other**、双方の視点が一致している **self**、どの方向の視点とも関連しない **symbol** である。

手続き 刺激提示、RT の測定は、全て実験用に外注したプログラムによって実施した。参加者の手元にボタンスイッチ、その奥に天秤状の材料を配置した。実験開始前、ボタンスイッチの上に手を置かせた。まず、starting picture を 500ms 提示した。次に、1500ms のブランクを設定した。ブランクの間、ディスプレイ画面は暗転する。条件別の画像が 1000ms 提示されてから、それを手掛かりに操作を実行させた。実行に伴いボタンスイッチから手がリリースされるまでの RT を測定した。

前半は右手を使用した画像のフェーズとした。まずは **self** の教示を述べる。「この画像は、あなたの視線から捉えた動作です、写真が右手で掴んでいたらあなたも右手を使います」と伝えた。「ディスプレイはきちんとみえますか」と質問して、見えにくい場合、ディスプレイを動かして調整した。Meaningful の提示後、右にあるテープを右手で取ってバーの下に

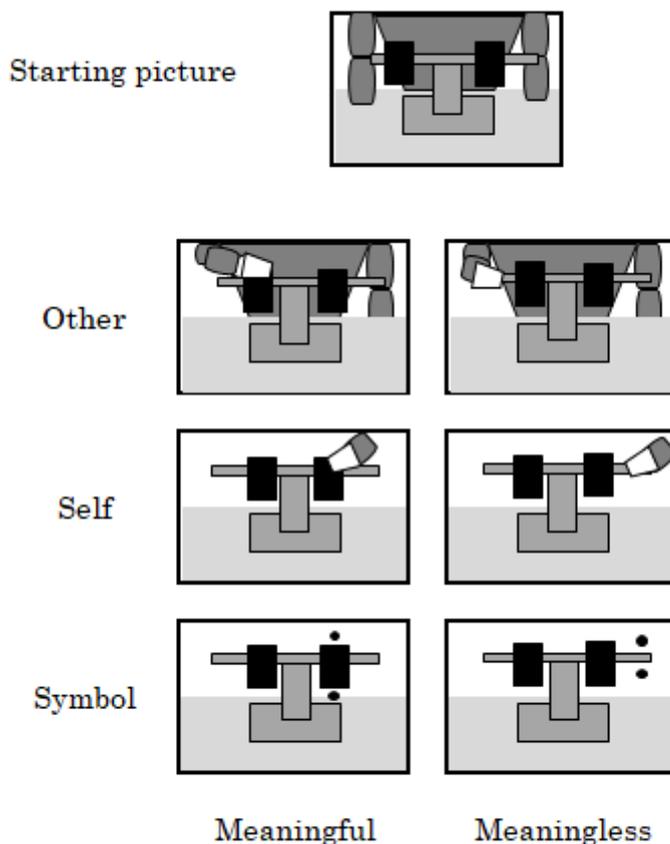


Fig 2. 本研究と先行研究の実験材料

置くことを例示した。そして **meaningless** の提示後、棒の右端を掴むことを例示した。「次は、あなたが実際にやってみて下さい」と教示して **meaningful** と **meaningless** をそれぞれ提示後にやらせた。この時、「手を伸ばして、持ったり掴んだりしやすいですか」と質問して、掴みにくいようであれば、スイッチの位置を変えた。

次に **symbol** である。「この画像もあなたの視線から捉えた動作です、写真中のドットが右を示していたらあなたも右手を使います」と教示した。**Meaningful** の提示後、右にあるテープを右手で取ってバーの下に置くことを例示した。その後の手続きは **self** と同じである。

最後に **other** の教示である。「この画像は相手の視線から捉えた動作です、写真が右手で掴んでいたら、あなたも右手を使います」、「ただし相手の視点なので、行う動作と写真を反転させることになります」と伝えた。以後は同様である。

後半は左手を使用したフェーズである。上述した、“写真が右手で掴んでいたらあなたも右手を使います”といった教示の中で、右手の部分に左手に言い換えた。**Meaningful** の提示

後、左にあるテープを左手で取ってバーの下に置いた。そして meaningless の提示後、棒の左端を掴むことを示した。その他は右手を使用したフェーズと同様である。

結 果

手続きを理解できなかった 1 名を除外し、19 名が分析の対象となった。19 名の RT の平均値は 696.72ms であった。2SD は 787.96 であり $\pm 2SD$ の値をカットした。23 個が $\pm 2SD$ Cut の対象となった。総試行数は 1140 個であり、カットされたのは 0.02018% であった。その上で perspective と meaning から区分した。参加者 1 名につき 3 種類の perspective と 2 種類の meaning (3×2) であったため、6 つのカテゴリを設けた。それぞれのカテゴリに属する RT の平均を算出して、分析用の RT 値とした (Fig 3)。

得られた RT 値に対し参加者内配置の分散分析を行った。第 1 要因は meaning (2 : meaningful, meaningless), 第 2 要因は perspective (3 : other, self, symbol) である。Meaning の主効果は、 $F_{1,18} = 0.2056$, $p = 0.6556$, $\eta^2 = 0.0113$ であった。Perspective の主効果は、 $F_{2,36} = 2.2607$, $p = 0.1189$, $\eta^2 = 0.0116$ であった。交互作用は、 $F_{2,36} = 0.6144$, $p = 0.5466$, $\eta^2 = 0.0330$ であった。このように主効果も交互作用も有意差は検出されなかった。

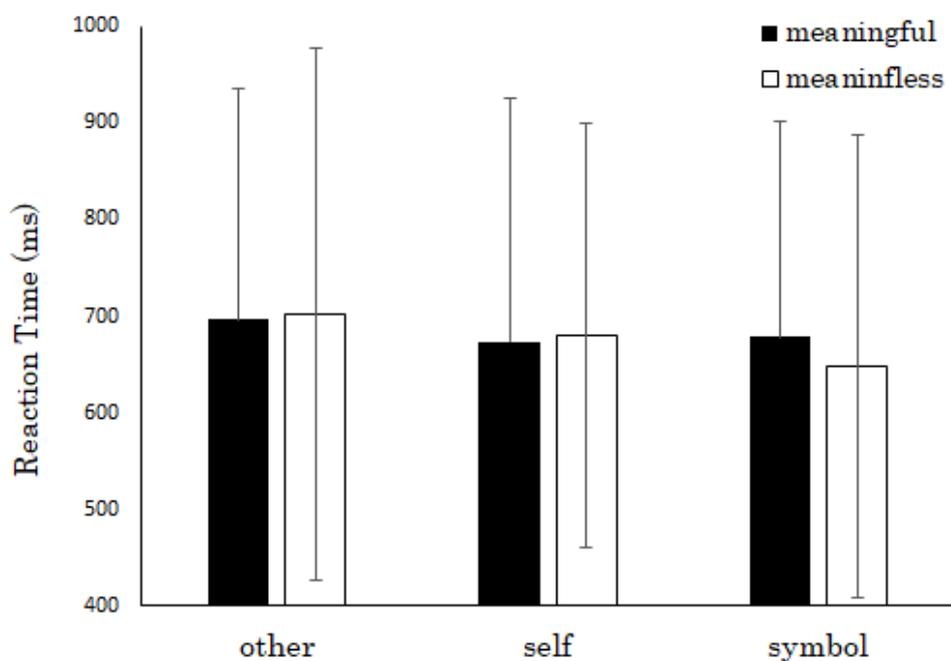


Fig 3. 条件別の 3 つの画像の平均値

考 察

Catmur and Heyes (2019) と異なり, **meaning** の影響はみられなかった。Catmur and Heyes (2019) においては, **meaning** は模倣の実行に影響を及ぼし, **meaningless** と比較して **meaningful** の RT が速いことが示されていた。本研究においては, 先行研究の実験課題の **meaning** の程度が不明瞭であることを指摘し, より行為の意図が明確な動作と不明瞭な動作を設定した。それにも関わらず, **meaningful** と **meaningless** の RT に差が検出されなかった。本来, その差異を強調した本研究では, より一層 **meaningful** と **meaningless** の RT に違いが現われやすかったはずである。

まず, 動作情報の処理モデルに関する先行研究を検証する。Smyth, Pearson and Pendleton (1988) は, 何らかの目標を持った行為と目標を持たない動作のパターンによって処理が異なることに着眼した。前者は積極的に研究されてきたが, 後者はほぼ検証されていなかった。その上で, 後者については視覚情報によって処理されない可能性を考えた。結果から動作のパターンは運動処理と機構を共有しており, 視覚処理とは処理機構が異なることが明らかになった。続く Smyth and Pendleton (1989) においても, 類似した結果が得られている。これは **meaning** の影響を直接扱ったものではない。但し, 意味を有する行為と意味を持たない行為の処理が異なることを示している。つまり, Catmur and Heyes (2019) の結果と理論上一致する。

しかしながら, Smyth らの知見は, その後に行われた研究や理論とは必ずしも見解が一致しない。具体的には Rumiati and Tessari (2002), Tessari and Rumiati (2002) が提唱した Dual Route Theory である。この研究と理論については, Catmur and Heyes (2019) に引用されていない。動作の意味の有無に関する模倣の実験として後の研究に影響を及ぼし, 関連も深いこの研究と理論は, 主要な先行研究として議論の対象とするべきであった。Dual Route Theory の実験では, 想像上の事物を伴ったパントマイムが刺激として使用された。まず, 通常のパントマイムについては **meaningful** とされ, 通常のパントマイムの動作を構成する成分を分断してランダムに再構成した **meaningless** を用意した。それらを模倣させる課題と同時に, 内部処理を阻害する二重課題を幾つか同時遂行させた。それらの結果から, **meaningful** と **meaningless** の処理モデルを提唱した。それが Dual Route Theory である。モデル化された理論を概説すると, **meaningful** は入力後, 視覚的特徴の分析を経て, 長期的な意味記憶を経由してから **working memory** を介して動作として出力される。これに対して **meaningless** は入力後に視覚的特徴の分析を経ることは同じであるが, **meaningful** と異なり長期的な意味記憶を経由しないで, 直ぐに **working memory** を介して動作として出力される。ここで示されたモデルを想定すると, **meaning** の影響を受けることは Catmur and Heyes (2019) の主張と同じである。しかしながら, Dual Route Theory では, **meaningless** と比較して **meaningful** は処理のルートに長期的な意味記憶が含まれるため処理に時間を要する。つまりこの理論を想定すると, **meaningful** よりも **meaningless** の RT が速くなると考えられる。

Dual Route Theory と Catmur and Heyes (2019) では実験課題が一致していない。さらに Dual Route Theory を考案した実験は RT を測定していない。このため同じテーブルで直接議論することは困難である。ただ、meaning, 或いは行為を有意味化する文脈が処理に影響することは他の研究からも支持されている (e.g., Williamson, & Markman, 2006 ; Williamson, Meltzoff, & Markman, 2006)。しかしながら、meaning, 或いは意図が及ぼす影響の方向については一貫していない。但しこの点については、模倣における意図の役割を積極的に取り扱ってきた研究からも議論されてきた。

Bekkering and his colleges は、提示動作から意図を抽出して模倣の実行に有効利用することを明らかにした (e.g., Bekkering, Wohlschläger, & Gattis, 2000 ; Gleissner, Meltzoff, & Bekkering, 2000 ; Ondobaka, & Bekkering, 2012 ; Perra, & Gattis, 2008)。具体的には 5つの公式を主張した。(1)知覚された動作は要素に分解後、再構成される、再構成の時には抽出された意図や目標が中心的な役割を演じる。よって、目標となった要素は正確に再実現されるが、目標にならなかった要素は再実現されにくい。(2)複数の目標が検出されると、記憶容量の制限によって競合が生じて、その結果によって目標となる要素が決定される。(3)他者の動作の「手段 (e.g., スイッチを押した手指)」ではなく「結果 (e.g., どのスイッチを押したか)」が目標となる。(4) 観念運動の原理に従い、選択された目標は、脳内で最も強く結び付いている既存の運動プログラムを活性化する。(5) これらの法則は年齢や種を超えて適用可能、とされている。このような法則に従って模倣が成立することを多くの実験によって検証してきた。そのような中、Gattis (2002) は抽出される意図や目標の性質について言及している。それは抽出される意図や目標が、状況や文脈と無関係ではないことである。この点を踏まえると、実験状況や文脈が異なった場合、抽出される意図や意味が異なる可能性を予想させる。このような点も、本研究と Catmur and Heyes (2019) の不一致をもたらした原因かも知れない。

次に、perspective の影響を論じる。画像を使用した従来の実験では perspective が RT に及ぼす影響やそれを示唆する研究が報告されてきた (Belopolsky, Olivers, & Theeuwes, 2008 ; Cook, Bird, Catmur, Press, & Heyes, 2014 ; Heyes, Bird, Johanson, Haggard, 2005 ; Mazzarella, Hamilton, & Trpjano, Mastromauro, & Conson, 2012)。但し、perspective の効果を支持する実験は、対象物や行為に対する視線の方向の相違であったり、指差しによって視線を向ける方向を操作したり、視線に対する操作等が含まれていた。これに対し本研究では、提示する画像に対して、参加者の視線と一致する画像、反対の方向から捉えた画像等を設定して perspective の効果を検証した。推測されるのは、どのような方向から捉えた画像であるか変更してそれを変数にしても効果は発現しないといった点である。より積極的かつ顕著な視線の変更を求めなければ、perspective の影響は検出されないと推測される。

今後の課題として、以下の二点が挙げられる。第一に meaning, 意図, 目標に関する定義である。Meaning とは“意味”であるため、指し示す内容が極めて幅広い。これに対しは meaningful と meaningless を並列させて対立概念としなければ、実験上の定義も成

立しにくいだろう。一方、意味と意図については本研究においても厳密に定義されないまま使用されている。既に述べた Bekkering and his colleges の見解に基づく研究はその全てを掌握しにくいほど多い。ただ彼らの初期の研究では、意図と目標の区分等が不明確なままであった。これがそのままの状態での研究に引き継がれていったのだろう。このことが意図と目標を捉えにくくしているのかも知れない。よって初期の研究の着想に遡って、その定義を再度精査する必要があるだろう。第二に perspective の影響の具体である。Perspective の影響が確認された研究では、主に視線に関する積極的な操作がなされていた。本研究のような視線の異なる画像の静観によって得られた効果ではなかった。操作によって意識したり注意資源が奪われたりしたことによって、変数としての perspective に変化が生じた可能性も含めてさらに検討していく必要がある。

付 記

1. 文章中, Catmur & Heyes (2019) と表記された論文は, 受理された後, 印刷・公表される前段階で, 著者が manuscript を公開していたものである。具体は以下である。

Catmur, C & Heyes, C. (2017) Mirroring “meaningful” actions: sensorimotor learning modulates imitation of goal-directed actions. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. (Accepted author version posted online: 19 Jun 2017).

<https://doi.org/10.1080/17470218.2017.1344257>

本実験を企画する時点では, 上述の manuscript しか公表されていなかった。但し現時点でこの manuscript はジャーナルに掲載されているので, 本文中, 及び文献リストにはそちらを書き記した。

2. 本研究は科学研究費補助金 (No.17K04348) の助成を受けて行われた。

文 献

Bekkering, H., Wohlschläger, A., & Gattis, M. (2000) Imitation of gestures in children is goal-directed. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 53A, 153-164.

<https://doi.org/10.1080/713755872>

Belopolsky, A. V., Olivers, C. N. L., & Theeuwes, J. (2008) To point a finger: attentional and motor consequences of observing pointing movements. *Acta Psychologica*, 128, 56-62. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2007.09.012>

Bird, G., Brindley, R., Leighton, J., & Heyes, C. (2007). General processes, rather than “Goals,” explain imitation errors. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 33, 1158-1169. doi: 10.1037/0096-1523.33.5.1158

Catmur, C & Heyes, C. (2019) Mirroring “meaningful” actions: sensorimotor learning modulates imitation of goal-directed actions. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 72, 322-334.

- <https://doi.org/10.1080/17470218.2017.1344257>
- Cook, R., Bird, G., Catmur, C., Press, C., & Heyes, C. (2014) Mirror neurons: from origin to function. *The Behavioral and Brain Sciences*, 37, 177-192. doi: 10.1017/S0140525X13000903
- Gattis, M. (2002) Imitation is mediated by many goals, not just one. *Developmental Science*, 5, 27-29. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00201>
- Gleissner, B., Meltzoff, A. N., & Bekkering, H. (2000). Children's coding of human action: Cognitive factors influencing imitation in 3-year-olds. *Developmental Science*, 3, 405-414. doi: 10.1111/1467-7687.00135
- Heyes, C. (2009) Evolution development and intentional control of imitation. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London: Biological Sciences*, 364, 2293-2298. <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0049>
- Heyes, C. (2012) Grist and mills: On the cultural origins of cultural learning. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London: Biological Science*, 367, 2181-2191. <https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0120>
- Heyes, C., Bird, G., Johanson, H., Haggard, P. (2005) Experience modulates automatic imitation. *Cognitive Brain Research*, 22, 233-240. <https://doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2004.09.009>
- Leighton, J., Bird, G., & Heyes, C. (2010). 'Goals' are not an integral component of imitation. *Cognition*, 114, 423-435. doi: 10.1016/j.cognition.2009.11.001
- Mazzarella, E., Hamilton, A., & Trpjano, L., Mastromauro, B., & Conson, M. (2012) Observation of another's action but not eye gaze triggers allocentric visual perspective. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65, 2447-2460. <https://doi.org/10.1080/17470218.2012.697905>
- Oldfield, R. C. (1971) The assessment and analysis of handedness: The Edinburgh Inventory, *Neuropsychologia*, 9, 97-113. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(71\)90067-4](https://doi.org/10.1016/0028-3932(71)90067-4)
- Ondobaka, S., & Bekkering, H. (2012). Hierarchy of idea-guided action and perception-guided movement. *Frontiers in Psychology*, 27, Article ID 579. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00579>
- Perra, O., & Gattis, M. (2008) Reducing the mapping between perception and action facilitates imitation. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 133-144. <https://doi.org/10.1348/026151007X224442>
- Rumiati, R. I., & Tessari, A. (2002) Imitation of novel and well-known actions: The role of short-term memory. *Experimental Brain Research*, 142, 425-433. <http://dx.doi.org/10.1007/s00221-002-1070-4>.

- Smyth, M. M., & Pearson, N. A., & Pendleton, L. R. (1988) Movement and working memory: Patterns and positions in space. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 40A, 497-514. <https://doi.org/10.1080/02724988843000041>
- Smyth, M. M., & Pendleton, L. R. (1989) Working memory for movements. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 41A, 235-250. <https://doi.org/10.1080/14640748908402363>
- Tessari, A., & Rumiati, R. I. (2002) Motor distal component and pragmatic representation of objects. *Cognitive Brain Research*, 14, 218-227. [https://doi.org/10.1016/S0926-6410\(02\)00133-7](https://doi.org/10.1016/S0926-6410(02)00133-7)
- Tomasello, M. (1999) *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- Williamson, R. A., & Markman, E. M. (2006) Precision of imitation as a function of preschooler's understanding of the goal of the demonstration. *Developmental Psychology*, 42, 723-731. doi: 10.1037/0012-1649.42.4.723
- Williamson, R. A., Meltzoff, A. N. & Markman, E. M. (2006) Prior experiences and perceived efficacy influence 3-year-olds' imitation. *Developmental Psychology*, 44, 275-285. doi: 10.1037/0012-1649.44.1.275
- Wohlschläger, A., Gattis, M., & Bekkering, H. (2003) Action generation and action perception in imitation: an instance of the ideomotor principle. *Philosophical transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 358, 501-515. doi: 10.1098/rstb.2002.1257

童謡「お月さま」創作ノート

鳥海 和美

TORINOUMI, Kazumi

1. 創作の動機

2歳半の長男と中秋の名月を見ようと庭に出た時のこと、どこで覚えたのか、「ま、ま、あん」といって、小さな手のひらを合わせて月を拝むしぐさをした。その後に長男は月を指さして何か月に語り掛けているようなしぐさをした。その時の長男と月との会話が動機となり、「お月さま」の詩が誕生した。何を話したのかは不明であったが、長男が発したつぶやきから私を感じ取った内容をその夜のうちに書き記したものがこの詩である。まったく手直しせずにあっという間に詩が出来上がった。満月の夜のまぶしい月あかり、その月に向かって小さな手を合わせ拝む長男の姿、その後、月を指さし何かをつぶやいている姿が、今でも鮮やかに脳裏に残っている。

2. 創作の経過

この詩に曲をつけたのは、それから約1か月後である。突然フレーズが降りてきたのは、自宅に通ってきたピアノレッスン生にレッスンしている時であった。レッスン曲は、「モーツアルト作曲 ロンド K485 ニ長調」であった。その曲を教えているさなかに、「お月さま」の前奏部分が降りてきた。印象的な前奏のメロディーであったので今でも強く心に残っている。歌が始まる部分からではなく、前奏の部分からメロディーが降りてきたのである。この時の感激が今も私の作曲活動の根幹をなしており、その後に発表した曲もすべて前奏の部分から作曲している。前奏から歌、そして間奏、また歌が始まり最後の後奏まで、曲全体を楽曲として作りなさいとの啓示をこの時に受けたと今でも思っている。レッスン生には申し訳ないが、レッスンしながら降りてきたメロディーを頭の中で明確にし、レッスン生が帰るや否や、白紙に五線を手書きで引き、いま頭をめぐっているメロディーをあわてて書き記してできた曲である。そして曲に関してもその後一度も手直ししていない。

ピアノ伴奏譜も書き込み、一枚の五線紙に清書したのは、その日の夜であった。日付を書き入れ、作詞者には長男の名を書き、括弧で口頭詩と書き入れ、補作詞者・作曲者として私の名を書き込んだ。長男が月を拝む姿と月と何やら会話をしているかのような姿から詩が生まれ、モーツアルトのピアノ曲が奏でられている中から曲が生まれたのである。

3. 後日の経緯

その後客観的にこの曲を見直してみると、作詞者名に長男名を記しているのは私の強い思いからであることを悟り、この部分を訂正し創作時の強い思いは伏せて作詞者を私とした。いまでも長男のあの姿がこの詩を世に生み出したと思っており、長男との共作の曲との思いが強い。

4. 発表にあたり

今回の研究紀要への発表にあたり、ハ長調の当初楽譜とニ長調に移調した新楽譜とを作成した。どちらの調性で歌っていただいてもかまわない。ただし、この曲が頭に降りてきた時の調性は、今回の新楽譜のニ長調であった。なぜならば、この時に実際に耳で聞いていた音楽は「モーツアルトのロンド ニ長調」であったからである。その夜、楽譜に書き記すときには、ニ長調ではキーが高すぎるのではないか、またピアノ伴奏も弾きやすいハ長調のほうがいいのではないか、との配慮からハ長調で記したのであるが、降りてきた音楽はまぎれもなくニ長調であった。

研究発表にあたり、当初楽譜と新楽譜の両方の調性による楽譜が出来上がったことに大きな喜びを感じている。手書きの当初楽譜をもとに当初楽譜及び新楽譜を浄書していただいた倉科深陽専任講師に深く感謝申し上げる次第である。

5. 童謡「お月さま」の特徴

童謡「お月さま」の特徴は、こどもとお月さまとの会話でできていることである。

(こども) おつきさま おつきさま ひとりおそらで かがやいて
さびしかろ さびしかろ ひとりぼっちは さびしかろ

(ト書き) そらのつきが良かったです

(つき) いや、いや、そりゃちがう せんもまんもで ひかるのさ
おほしさまと ひかるのさ

このように会話を歌詞に入れている童謡は他にあるだろうか？
すぐに思いつくのは「ぞうさん」である。

(作詞 まど・みちお 作曲 團伊玖磨)

(こども) ぞうさん ぞうさん おはながながいのね
(ぞう) そうよ かあさんもながいのよ
(こども) ぞうさん ぞうさん だれがすきな

(ぞう) あのね かあさんが すきなのよ

次に思い浮かぶのは「おかあさん」である。

(作詞 田中ナナ 作曲 中田喜直)

(こども) おかあさん

(母) なあに

(こども) おかあさんて いいにおい

(母) せんたくしていたにおいでしょ しゃぼんのあわの においでしょ

(こども) おかあさん

(母) なあに

(こども) おかあさんて いいにおい

(母) おりょうりしていたにおいでしょ たまごやきのにおいでしょ

そして「いぬのおまわりさん」にも会話が入っている。

(作詞 さとうよしみ 作曲 大中恩)

1番では、いぬのおまわりさんが、まいごのこねこに「あなたのおうちはどこですか」と聞いている。こねこは、おうちを聞いても名前を聞いても「わからない」としかこたえてくれない。2番では「このこのおうちはどこですか」と、からすやすずめに聞いているが、「わからない」としかこたえてくれない。

また、「たきび」でもこどもの会話がでてくる。

(作詞 巽聖歌 作曲 渡辺茂)

たきびだ たきびだ おちばたき と集まってきたこどもたちが、「あたらうか？」
「あたらうよ！」と、会話している。

6. まとめ

昨年度（平成30年度）発行の研究紀要第10号で、「100年後に歌い継がれている曲—『童謡100年』の年あたり、唱歌・童謡の継承実態調査から予測する—」を発表したが、その中で調査した童謡146曲全てを調べてみると、上記4曲のみが歌詞に会話を取り入れた曲であった。これは全調査曲中約2.7%であり、決して多い数ではないが童謡のもつファンタスティックな世界が歌詞の会話を通してより鮮やかに膨らんでくる。

今後、歌詞の中に会話を取り入れた童謡が増えることを願いつつ、自らもファンタスティックな童謡を創作し、童謡を通してこどもたちの感性を豊かに育てていきたい。

お月さま

詩・曲 鳥海和美

♩=80 清々しく

mf

4/4

Introduction: Four measures of piano accompaniment in 4/4 time, marked *mf*. The melody is in the right hand, and the bass line is in the left hand.

mp

5

お つ き さ ま お つ き さ ま ひ と り お そ ら で か が や い て
そ ら の つ き が い い ま し た い や い や そ り や ち が う

5

Vocal entry: Measures 5-8. The vocal line begins in measure 5. The piano accompaniment continues. The lyrics are written below the vocal line.

cresc.

9

mf

さ び し か ろ さ び し か ろ ひ と り ぼ っ ち は さ び し か ろ
せ ん も ま ん も で ひ か る の さ お ほ し さ ま と ひ か る の さ

9

Piano accompaniment: Measures 9-12. The piano accompaniment continues, marked *cresc.* and *mf*. The lyrics are written below the vocal line.

お月さま

詩・曲 鳥海和美

♩=80 清々しく

mf

Introduction: A piano introduction in 4/4 time, marked *mf*. The melody is in the treble clef, and the accompaniment is in the bass clef. The key signature has two sharps (F# and C#).

mp

5

おつきさま おつきさま ひとのおそらで かがやいて
そらのつきが いました いーやいーや そりゃちがう

Vocal entry: The vocal line begins at measure 5, marked *mp*. The lyrics are written below the notes. The piano accompaniment continues in the bass clef.

cresc. 9

mf

さびしかろ さびしかろ ひとりのぼち はさびしかろ
せんもまんもで ひかるのさ おほしさまと ひかるのさ

Piano accompaniment: The piano accompaniment continues in the bass clef. It includes a *cresc.* marking at measure 9 and a *mf* marking at measure 11. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

文化学園長野保育専門学校研究紀要 投稿規定

1. 目的

文化学園長野保育専門学校研究紀要は、本校における研究・教育活動の成果を広く公表することを目的として発行する。

2. 投稿資格

紀要に投稿できる者は、次のとおりとする。

- (1) 本校専任教員および兼任教員
- (2) 本校専任教員との共同研究者（この場合は本校専任教員と連名とする）
- (3) 編集委員会が執筆を依頼した者、あるいは執筆を認めた者

3. 投稿原稿の種類

原則として、次のとおりとし、未公刊のものに限る。

原著論文、総説論文、研究ノート、報告（実践報告・調査報告）、書評、資料紹介など。
上記の他、紀要編集委員会が適当と認めたもの。

4. 提出原稿

原稿の作成は、別に定める「紀要原稿作成要領」に従って執筆する。

5. 原稿の提出先

本校紀要編集委員会

6. 採択

原稿の採択と調整は、紀要編集委員会で行う。

7. 著作権

掲載された論文などの著作権は、原則として文化学園長野保育専門学校に帰属する。ただし、著者が自分の論文などを利用することは差し支えない。

編集委員会

杉村 僚子（委員長）

守 秀子

令和元年 11 月 15 日発行

**文化学園長野保育専門学校
研究紀要 第 11 号**

編集発行 学校法人 文化長野学園
文化学園長野保育専門学校
〒380-0915 長野市上千田 141
TEL. 026-227-2090
FAX. 026-224-2200

印刷 松下産業株式会社
〒380-0836 長野市南県町 1035
TEL. 026-266-8456