立正大学社会福祉学会

第 28 回大会

発表要旨集



期日：2026 年 10 月 31 日（土）

会場：立正大学熊谷キャンパス 1 号館（ゲートプラザ）

立正大学社会福祉学会第 28 回大会プログラム

日時：2026 年 10 月 31 日（土）

日程・会場：

午前の部　立正大学社会福祉学会第 28 回大会

【受付】3 階・・・・・・・・・・・9：30～

【研究発表】1301 教室・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・10：00～12：00

【研究発表】1303 教室・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・10：00～11：10

午後の部　社会福祉学部 30 周年記念事業　ホームカミングデー

【受付】1101 教室前・・・・・・・・・・・12：30～

【開会式】1101 教室・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・13：00～13：20

【世代別交流会】1 号館 3 階各教室・・・・・・・・・・・・・・・・・・・13：30～14：30

【業界別交流会】1 号館 3 階各教室・・・・・・・・・・・・・・・・・・・14：45～15：55

【閉会式】1101 教室・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・16：10～16：30

プログラム詳細（午前の部）

Ⅰ．研究発表　1301 教室

10:00～11:10　司会：宮平千穂（立正大学社会福祉学部）

10:00～10:20　Ⅰ-1.　子どもの主体性を尊重した放課後児童クラブのあり方に関する一考察
―「放課後児童クラブ運営指針」を踏まえて―
大澤真衣子（立正大学社会福祉学研究科社会福祉学専攻修士課程 1 年）

10:25～10:45　Ⅰ-2.　幼少期の食環境と現在の食嗜好・食習慣との関連
―大学生の食品添加物に対する認識について―
塩谷莉子（立正大学社会福祉学部奥富ゼミ 4 年）
奥富庸一（立正大学社会福祉学部）

10:50～11:10　Ⅰ-3.　子どもの気質特徴とスマートフォン利用に関する調査
海老原沙和（立正大学社会福祉学部奥富ゼミ 4 年）
奥富庸一（立正大学社会福祉学部）

11:15～12:00　司会：中台正弘（立正大学社会福祉学部）

11:15～11:35　Ⅰ-4.　埼玉県の地域教材に関するカリキュラム開発(その 7）
～伝統の草加煎餅の味を守る人々～
石橋昌雄（元立正大学）
三宅真白（ふじみ野市立東原小学校）
神田明日香（鴻巣市立鴻巣北小学校）
佐々木七海（朝霞市立朝霞第五小学校）
松本有梨沙（深谷市立川本北小学校）
宮永美優（鴻巣市立広田小学校）
田山瑠奈（東松山市立新明小学校）
田中あいり（熊谷市立成田星宮小学校）
田口莉彩（立正大学４年）
神宮字光（立正大学４年）

11:40～12:00　Ⅰ-5.　塩沢宿の和菓子屋の教材化
～盆地ならではの気候条件を生かした薄荷糖づくり～
石橋昌雄（元立正大学）
井口佳輝（新潟県南魚沼市立大崎小学校）
渡部愛（新潟県小千谷市立吉谷小学校）
井口輝梨（新潟県南魚沼市立北辰小学校）

Ⅱ．研究発表　1303 教室

10:00～11:10　司会：小山田建太（立正大学社会福祉学部）

10:00～10:20　Ⅱ-1.　人はいつから「私」になるのか ―発達的視点からの考察―
高橋旺雅（立正大学社会福祉学研究科社会福祉学専攻修士課程 1 年）

10:25～10:45　Ⅱ-2.　米国テキサス州における視覚障害児への専門的指導の位置づけ
―一般教育カリキュラムと拡大コアカリキュラムの関係に着目して―
野呂美遥（立正大学社会福祉学研究科社会福祉学専攻修士課程 1 年）

10:50～11:10　Ⅱ-3.　障がい者アート展『君から見える世界はどんな世界？』を終えて
佐久間千嘉（立正大学社会福祉学部 3 年）

Ⅰ-1.

子どもの主体性を尊重した放課後児童クラブのあり方に関する一考察
－「放課後児童クラブ運営指針」を踏まえて－

社会福祉学研究科　社会福祉学専攻　修士課程１年　大澤真衣子

キーワード：放課後児童クラブ、主体性、居場所感

1. はじめに

放課後児童クラブ（以下、学童）の先駆けは 20 世紀初頭に遡るとされ、留守家庭児童に対し保護者や地域の手により発足した。その後、1960 年代には留守家庭児童対策として全児童対応の児童館の増設が進み、1997 年に初めて放課後児童健全育成事業として学童が法制化された。さらに、2015 年には「放課後児童健全育成事業の設備及び運営に関する基準」が正式に制定され「放課後児童クラブ運営指針」において設備及び運営に関する基準が定められ、放課後児童支援員（以下、支援員）が資格化されるなど、制度の整備が進んできた。そして、2025 年に「放課後児童クラブ運営指針」が改正され、「子どもの意見を運営に反映させる」ことが明記された。この改正を受け、学童は単なる子どもの預かりの場ではなく、子どもの意見が尊重される主体的な生活の場として、その機能を再構築することが求められている。

近年、少子化が進む一方で共働き世帯の増加により、学童の登録児童数は増加の一途を辿り、令和 7 年時点で約 157 万人と過去最多を更新している。待機児童対策として各地で受け皿の拡大を進めているが、待機児童の完全な解消には至っていない。また、多くの自治体で放課後児童クラブのあり方について「保育の質」は課題の一つ（吉川ら,2024）として大きな議論の対象となっている。

こうした状況を踏まえ、夏季のボランティア体験および見学を通じて得られた実態を基に、今後の学童保育のあり方について考察する。

2. 研究背景と課題

本研究は、一保護者の視点から、我が子の「(学童は) 好きなことができないから行きたくない」という切実な訴えにある。本来、学童は子どもにとって「ほっと一息つけ、やりたいことに没頭できる権利」が護られた生活の場（中山, 2024）であり、自己肯定感を育む「居場所」（高木, 2025）であるべきである。しかし、現実は、常に定員上限数を満たし過密化した状態が避けられず、大人の「管理」が優先される場となりがちである。

筆者はこの夏に、運営方針が対照的な 3 つの学童を訪れ、ボランティア活動および見学を行った。特に「35 度を超える猛暑」という共通の制約下における対応や、一日のスケジュール設定に大きな差が見られた。

□**A 施設（自由型）:** 外気温と湿度が基準を超えるとアラームが鳴り、外遊びは中止となる。ただし、中止にならない限り、支援員が手厚く付き添い、こまめな水分補給を促すなどして、隣接する小学校の校庭や体育館で遊ぶ機会を保障していた。また、一日のスケジュールは固定されておらず、子どもたちがそれぞれのペースで宿題をしたり寝転がったりと、自由に過ごしていた。昼食の時間やおやつの時間については、一斉行動を強制することはなく、児童のタイミングを尊重していた。

□**B 施設（管理型）:** 夏休みのプログラムに「外遊び」という選択肢自体が存在せず、外気温に関わらず活動場所は室内に固定されていた。また、一日のスケジュールは、学習、室内自由遊び、昼食、おやつ、昼寝（ＤＶＤ鑑賞）とすべて固定されていた。特に、学習の時間と昼食、おやつの時間は座る席が指定され、席から離れると自席へ戻るよう注意されていた。

□**C 施設（中間型）:**「35 度ルール」を設け、外気温が 35 度以上の時間は外遊びを制限する一方で、35

度を下回る朝や夕方の時間帯には外に出る時間を確保していた。一日のスケジュールは学習や昼食の時間は決められているものの、それ以外の時間は各自が自由に過ごしていた。また、一斉行動の時間にゆとりがあり、子どもの「ちょっと待って」という声に寄り添い、柔軟に対応していた。

B 施設のような管理的な環境に対して、子どもたちは限られた静的遊びのなかでも思い思いに過ごしていた。その一方で、支援員が児童を注意する機会が多いことも特徴的であった。一見すると子どもたちは適応しているように見えるが、子どもの意見が尊重されていると言えるだろうか。法改正により、子どもの意見の尊重が求められているが、現場では管理を優先せざるを得ない状況がある。この理想と現実の乖離が大きな課題の一つである。

3. 考察

B 施設の子どもたちは、主体的に環境を選んでいるのではなく、厳格なルールによる制限に順応している状態にあったと言える。それに対して、A 施設や C 施設のようにリスクを管理しながらも、柔軟なルール運用を行っている場では、子どもたちが自らの意志で遊ぶ場所や遊びの内容を主体的に選択していた。

安全管理を過度に最優先させることは、結果として子どもの活動の選択肢を狭め、主体性を発揮する機会を奪うことにつながる。それは、子どもにとって居場所感（西中, 2014）を損なう要因になっているのではないだろうか。特に、運営指針の改正にある「子どもの意見を運営に反映させる」ためには、柔軟なルールの運用が必要である。集団の場において、一定のルールや一斉活動が存在することは必然であると考える。しかし、活動の全てを強制することは子どもの意見表明の機会を奪いかねない。児童の自主性に重んじた活動を育むためには、豊かで多様な空間の提供と共に、安全重視の見張り・管理ではなく自然な見守り体制が理想（斎尾ら,2007）である。慢性的な人手不足や過密化が続く現場で管理を優先せざるを得ない現実があるが、子どもたちの「ちょっと待って」という声に耳を傾け、ゆとりを確保することは、子どもの居場所感を高める重要な要素となるのではないだろうか。

4. まとめと今後の展望

学童は単なる子どもを預かる管理の場から、子どもの主体性が尊重される生活の場へと転換することが求められている。子どもの意見表明権を尊重した取り組みと子どもの居場所感の高まりを検証することで、「放課後児童クラブ運営指針」改正に伴う「子どもの意見を運営に反映させる」ことが、単なる理念に留まらず、現場における学童保育の質の向上へつながることを示すことができる。

一方、実際の現場においては、支援員に対する処遇の低さや、深刻な人手不足など様々な課題が指摘されており、支援員自身も子どもの意見表明への対応や管理との間にジレンマを抱いていることが推察される。今後は、児童を対象とした居場所感尺度（西中,2014）による質問紙調査を行い、子どもたちが学童においてどのように居場所を感じているか可視化したい。それと同時に、支援員への質問紙調査及びインタビュー調査を実施することで、日常支援における子どもの意見表明権に対する取り組みの実態やジレンマを把握したい。そして、児童と支援員、双方の視点から、今後の学童保育のあり方について多角的に考察していきたい。

参考文献

吉川はる奈,遊馬沙織,安東英里佳(2024)学童期の子育て支援の現状と課題-放課後児童クラブ指導員と保護者の意識調査から-◇中山芳一(2024)子どもたちの「放課後」を科学する-日本放課後学会への期待を所感として-.放課後研究,1,特集論文.◇西中華子(2014)心理学観点および学校教育観点から検討した小学生の居場所感：小学生の居場所感の構造と学年差および性差の検討　発達心理学研究 25 巻.第 4 号.pp466-476. ◇斎尾直子，長谷夏哉(2007)，都市における児童の居場所づくりの多様化と安全安心―豊かな空間確保　両立についての考察-こども達の放課後の居場所づくりに関する研究-，日本建築学会計画系論文集 第 614 号，p38，2007.04

Ⅰ-2.

幼少期の食環境と現在の食嗜好・食習慣との関連

―大学生の食品添加物に対する認識について―

塩谷莉子（立正大学社会福祉学部子ども教育福祉学科）・奥富庸一（立正大学社会福祉学部）

キーワード：食品添加物・食環境・食習慣・食嗜好・幼少期

Ⅰ．はじめに

近年、食品をめぐる社会的課題として、物価高騰、食品の安全性への不安、若年層の食習慣の乱れなどがあげられる。ガンガ（2024）は、物価上昇率の中央値は、2021 年まで 1%未満であったのに対し、2022 年には 3.3%、2023 年には 7.9%に達したことを示している。物価高騰は、家庭の食品の選択や購入行動に影響を及ぼす可能性がある。また、登田（2026）は、食品の安全性に対する専門家と消費者の認識には隔たりがあり、食品添加物に関する情報やメディアへの信頼が消費者のリスク認識に影響すると指摘している。

大学生の食生活では、朝食の欠食や栄養バランスの偏りなどが課題となっている。根本（2017）は、大学生において、主食・主菜・副菜をそろえた食事が少なく、野菜や乳製品などの摂取も低い傾向にあると述べている。また、長幡（2014）は、朝食の欠食習慣には、コンビニ弁当や総菜の利用頻度、アルバイトの有無などが関連していることを明らかにしている。このことから、大学生の食習慣には、生活習慣や居住環境など、さまざまな要因が関係していると考えられる。

さらに、幼少期の食習慣には、家庭環境や保護者の食意識が関係している。中堀ら（2016）は、保護者の食事意識や家族と食事を共にする機会が、子どもの朝食欠食や間食、野菜接種への意識などと関連している。また、富岡（1999）は、幼児への食教育に積極的な母親ほど、家庭の食事管理や食品の安全性を重視する傾向にあると述べている。一方、湯川・豊川（2013）は、大学生の食への関心は高いものの、食品添加物への関心は低いことを指摘している。食品添加物は、食品の保存性や品質を維持する役割を果たしている。しかし、健康への影響に不安を抱く消費者もいる。高須・梅村（2018）は、食品添加物の安全性評価において、添加物の有害性だけでなく、実際の摂取量も考慮したリスク評価が必要であると述べている。そのため、食品添加物を一概に危険と捉えるのではなく、種類や性質、摂取量などに関する科学的知見を踏まえて理解することが重要である。

以上のことから、食品添加物に対する認識やイメージは、日常的な食品選択や食行動に関係する可能性がある。そこで、本研究では、将来、親や教育者となる大学生を対象に、食品添加物に対する認識やイメージを把握するとともに、幼少期の食習慣や保護者の関わりが、現在の食品選択や食行動とどのように関連しているのかを明らかにすることを目的とする。

Ⅱ．方　　法

1．調査日時

日時は、2026 年 4 月 13 日 2 限目・3 限目、4 月 16 日であった。

2．調査対象

調査対象は、立正大学社会福祉学部子ども教育福祉学科開設科目「保育内容の理解と方法『身体表現』」を履修する 43 名、「領域『健康』」を履修する 63 名、埼玉大学「保育内容健康」を履修する 42 名、計 148 名であった。

3．調査方法

本調査は、紙媒体の無記名自記式質問紙調査として実施した。調査対象者が履修する授業の授業前後の時間に調査趣旨および、目的を説明し、調査票を配布し、その場で回答を得た。得られたデータは卒業研究の目的のみに使用した。

4．調査内容

本調査は、幼少期における食環境が現在の食行動にどのような影響を及ぼしているのかを明らかにすることである。将来親や教育者となり、子どもたちと密に関わる保育者および教員養成課程大学生の食品添加物に対する認識・イメージについても把握し、家庭における食事習慣や保護者の関わり方等、幼少期の食事場面に着目しそれらが個人の食の嗜好・食習慣の形成にどのように関連しているのかを明らかにすることを目的に以下の内容で設計された。

1）基本的属性
2）幼少期の食習慣・食行動
3）現在の食習慣・食行動
4）食の内容・食品添加物に対する関心・知識

5．倫理的配慮

本調査では、参加者に事前に調査の目的・および内容を説明したうえで、収集したデータは研究目的のみに使用し、匿名化して適切に管理した。

Ⅲ．結　　果

本調査の有効回答は、148 名（女性 132 名〈89%〉、男性 13 名〈9%〉、未回答 1 名〈1%〉）であった。

2. 幼少期の食習慣・食行動について

①朝食の摂取状況

幼少期の朝食について、「毎日食べていた」と回答した者が 119 名（80%）、「欠食することがあった」と回答した者は 28 名（19%）、未回答が 1 名（1%）でああった。

②昼食の摂取状況

幼少期の昼食について、「毎日食べていた」と回答した者が 135 名（91%）、「欠食することがあった」12 名（8%）、未回答 1 名（1%）であった。

③夕食の摂取状況

幼少期の夕食について、「毎日食べていた」と回答した者が 139 名（94%）、「欠食することがあった」8 名（5%）、未回答 1 名（1%）であった。

④幼少期に家族から受けた言葉かけ

幼少期に家族から受けた言葉かけ、上位 5 番目の結果は「箸を正しく持つ」104 名（16%）最も多く、次いで「好き嫌いなく食べる」「寄せ箸・刺し箸などをしない」「残さず食べる」がいずれも 96 名（15%）、「よく噛んで食べる」が 86 名（13%）であった。

3. 現在の食習慣・食行動について

①朝食の摂取状況

現在の朝食について、「毎日食べていた」と回答した者は 67 名（45%）、「欠食することがある」と回答した者は 80 名（54%）、未回答 1 名（1%）であった。

②朝食の欠食理由

上位 5 番目までの結果は以下のようになった。「食べる時間がなかった」「起きる時間が遅かった」が 49 名（27%）でともに最も多く、次いで、「寝る時間が遅かった」22 名（12%）、「食欲がなかった」21 名（12%）「面倒だから」13 名（7%）であった。

③幼少期に家族から受けた言葉かけで現在も守っていること

現在守っていることで、上位 5 番目までの結果は「箸を正しく持つ」99 名（13%）、「寄せ箸・刺し箸などをしない」92 名（13%）、「残さず食べる」87 名（12%）、「食事前後の挨拶」82 名（11%）、「よく噛んで食べる」71 名（10%）であった。

Ⅳ. 考　　察

本調査は、保育者および教員養成課程大学生の食品添加物に対する認識・イメージについても把握し、家庭における食事習慣や保護者の関わり方等、幼少期の食事場面に着目しそれらが個人の食の嗜好・食習慣の形成にどのように関連しているのかを明らかにすることを目的に検討した。

幼少期の朝食・昼食・夕食の摂取状況について、「毎日食べていた」と回答した者は、それぞれ 119 名（80%）、135 名（91%）、139 名（94%）であり、いずれも 80%以上の高い割合を示した。対象者の多くは幼少期に 3 食を中心とした比較的安定した食習慣を送っていたと考えられる。一方、現在の朝食摂取状況では、「毎日食べている」と回答した者が 67 名（45%）であったのに対し、「欠食することがある」と回答した者は 80 名（54%）であり、幼少期と比較して欠食者が増加していた。欠食の理由としては、「食べる時間がなかった」49 名（%）、と最も多く、「起きる時間が遅かった」「寝る時間が遅かった」「食欲がなかった」などがあげられた。大学生となった現在の朝食欠食には、睡眠時間や起床時間、食事に使える時間等、生活リズムが関係していると考えられる。また、大学生活に伴う一人暮らしや通学、アルバイトなどの生活環境の変化も、食行動に影響を及ぼしていると推察される。

幼少期に家族から受けた言葉かけについては、「箸を正しく持つ」「好き嫌いなく食べる」「寄せ箸・刺し箸などをしない」「残さず食べる」などが上位を占めていた。現在守っていることについては、「箸を正しく持つ」「寄せ箸・刺し箸などをしない」「残さず食べる」「食事前後の挨拶をする」よく噛んで食べる」などが上位を占める結果となり、幼少期と比較すると類似した傾向が見られた。幼少期の過程における食事場面でのかかわりは、成人後の食行動に何らかの形で残っている可能性があることが分かった。特に、家庭で繰り返し伝えられた習慣やマナーは、成長後も意識され現在の行動として継続されていると考えられる。

Ⅴ. 引用・参考文献

・ガンガ伸子「最近の物価高騰が食料消費行動に及ぼす影響について」一般社団法人日本家政学会研究発表要旨集　76 回大会

・登田美桜「食品添加物のリスクコミュニケーション―消費者と専門家のリスク認識のギャップ―」食品添加物のレギュラトリーサイエンス 2026 年 231 巻 2 号 p. 237-242

・中野昌子「保護者の食意識と幼児の食生活習慣および保護者の食生活との関連」長野女子短期大学研究紀要 20 19-25, 2024

・中堀伸江・関根道和・山田正明・立瀬剛志「子どもの食行動・生活習慣・健康と家庭環境との関連：文部科学省スーパー食育スクール事業の結果から日本公衆衛生雑誌　63 巻 2016 年 4 号　p190-201

・高須伸二・梅村隆志「栄養成分関連添加物に関する食品健康影響評価」日本栄養・食糧学会誌　第 71 巻　第 3 号 117-120（2018）

・長幡友実・中出美代・長谷川順子・兼平奈奈・西堀すき江　栄養学雑誌, Vol.72　No.4　212-219（2014）

Ⅰ-3.

子どもの気質特徴とスマートフォン利用に関する調査

海老原沙和（立正大学社会福祉学部子ども教育福祉学科）・奥富庸一（立正大学社会福祉学部）
キーワード：子ども・子育て・スマートフォン・気質特徴

1. はじめに

1）近年の子育てをめぐる社会的課題

近年の子育てをめぐっては、令和3年の厚生労働省「子育て世代にかかる家庭への支援に関する調査研究報告書」によると、回答者の7割以上の母親は自身が育った地域ではないまちで子育てをしており、近所に子どもを預かってくれる人の有無については、6割の母親が「子どもを預かってくれる人はいない」と回答したことが報告されている。こうしたことから、保護者が子育ての負担を一人で抱える「ワンオペ育児」や、子育てにおける孤立が社会的な問題となっている。また、身近に相談できる相手がいない状況や、仕事と子育ての両立の負担などは、保護者自身の心身の余裕を失わせる要因の一つとなっていると考えられる。

2）スマートフォンの保有率

このような子育てを取り巻く社会的状況の中で近年では、スマートフォンやタブレットが、日常生活の中で身近なものとなっている。総務省の令和6年通信利用動向調査によると、スマートフォンを保有している世帯の割合は、平成 27年では、72%であったが、令和6年には、90.5%まで上昇しており、テレビの保有率とほぼ同じ割合になっていることが報告され、スマートフォンが急速に普及したことが分かる。

3）スマートフォンやタブレットの活用と保護者のストレス軽減

子育ての中でスマートフォンやタブレットを介して子育て情報を得ていることが考えられ、保護者の不安や悩みなど、子育てをめぐるストレスを緩和する要因にもなっているものと考えられる。また、さまざまな場面において、スマートフォンやタブレットを活用することで、子どもが落ち着いたり、家事や自分時間を確保したりすることにつながったりと、保護者の負担を軽減する手段の一つとなっていると考えられる。これらのことから、スマートフォンやタブレットは、子どもが動画や写真などを楽しむためのものだけでなく、保護者の子育てを支える役割を担っていると考えた。

4）本研究の目的

本研究では、子育てをする中で、どのようにスマートフォンやタブレットを使用しているか、また、子ども気質特徴（性格）に着目しスマートフォンやタブレットの利用に違いがあるのかについて調査することを目的とした。

2．方　　法

調査対象は、就学前の子ども、保護者とした。

調査方法は、無記名自記式質問紙による託送調査法で実践した。

調査票の配布は、2回に分けて行われた。

まず、2026年5月22日（金）に埼玉県秩父市で行われた第62回教育・保育研究大会に参加された埼玉県内の保育施設の園長に依頼し、対象者の選定と配布は園の都合に合わせて依頼した。

次に、2026年7月25日（土）に立正大学熊谷キャンパスで行われた遊びの広場「ハグくま広場」に参加された保護者に対して行われた。「ハグくま広場」は、水遊びやしゃぼん玉遊び、サーキットコースやパラバルーン遊び、リズム体操などを通して、就学前の子どもと、家族がみんなで楽しく遊ぶことができる場を提供することを目的とした企画で、就学前の子どもと保護者の方が集まる機会である。その参加者である保護者を対象に調査協力の依頼状を配布した。

調査協力者には、Microsoft Office365 の Forms で作成されたサイトに、QR コードにて誘導し、web 上で回答してもらった。

調査内容は、回答者の属性、対象児の属性、子どもの気質尺度、スマートフォンやタブレットの使い方についてなどであった。

子どもの気質特徴については、武井(2007)の幼児気質質問紙の質問項目47項目を用いた。子どもの最近の状態（この1か月）を考えて、それぞれについて「いつも見られる」、「ときどき見られる」、「ほとんど見られない」、「まったく見られない」、「年齢的に答えることが難しい、経験がなくわからない」の5件法で回答を求めた。

対象児のスマートフォン・タブレットの利用の実態を把握するため、使用場面、動画視聴の有無と内容、写真閲覧の有無と内容、対象児がスマートフォンやタブレットを見ている時間、使用理由、気をつけていること、困ったなと思うこと、助かったなと思うこと、使用を終える際の子どもの様子、理想的な時間、今後の不安や気になることについてなど複数の設問を設定した。

3．結　　果

1）子どもにスマートフォンやタブレットを渡す（見せる）場面

子どもにスマートフォンやタブレットを渡す（見せ

る)場面について、7 項目の複数回答で調査を行った。

その結果、「家事をしている時」が 22 名(40%)と最も多く、次いで「飲食店に行った時」が 21 名(38%)、「お父さま、お母さまご自身の自分時間を確保したい時」が 18 名(33%)、「車に乗っている時」が 17 名(31%)、「電車やバスに乗っている時」が 12 名(22%)、「ベビーカーに乗っている時」が 2 名(4%)と最も少なかった。また、「その他」と回答した 17 名(31%)については、病院の待ち時間、食後大人しくしてほしい時、怖くて泣きそうな時、子どもに強くせがまれた時、爪切りの時などの回答が見られた。

2)子どもにスマートフォンやタブレットを渡す(見せる)理由

子どもにスマートフォンやタブレットを渡す(見せる)理由について、6 項目も複数回答で調査を行った。その結果、「静かにさせたい」32 名(58%)と最も多く、次いで「動き回らないので危なくないので安心」が 17 名(31%)、「自分の時間が欲しい」が 17 名(31%)、「周りの目が気になる」が 9 名(16%)、「これまでスマートフォンややタブレットを見せたことがない」が 6 名(11%)と最も少なかった。

また、「その他」と回答した 13 名(24%)については、外食時に親もゆっくり食べる時間を確保するため、子どもの機嫌を落ち着かせるため、車内でやることがなく暇だから、勉強してほしいなどの回答が見られた。

3)動画視聴の有無

子どもに動画を見せることがあるかについて、「ある」と回答した者は 45 名(82%)、「ない」と回答した者は 10 名(18%)であった.

動画を子どもに見せることがあると回答した者に、自由記述で何を見せているかの調査を行った。

4)写真閲覧の有無

子どもに写真を見せることがあるかについて、「ある」と回答した者は 46 名(84%)、「ない」と回答した者は 9 名(16%)であった。

5)子どもの気質特徴と動画視聴、写真閲覧の関連

保護者の方に最近の状態(この 1 か月)を考えて、最も当てはまるものを、回答してもらい、その結果から、否定的感情、神経質傾向、順応性、外向性、規則性、注意の転導性の 6 つの気質特徴にわけて、子どもの気質特徴と動画視聴・写真閲覧の関連について検討した。

その結果、否定的感情反応は 9 人中 7 人が、動画を見せることがあると回答した(77.8%)。また、9 人中 8 人が写真を見せることがあると回答した(88.9%)。

次に、神経質傾向は、26 人中 20 人が、動画を見せることがあると回答した(76.9%)。また、26 人中 23 人が写真を見せることがあると回答した(88.5%)。

順応性は、11 人中 8 人が、動画を見せることがあると回答した(72.7%)。また、11 人中 10 人が写真を見せることがあると回答した(90.9%)。

外向性は、34 人中 8 人が、動画を見せることがあると回答した(82.4%)。また、34 人中 29 人が写真を見せることがあると回答した(85.3%)。

規則性は、37 人中 28 人が、動画を見せることがあると回答した(75.7%)。また、37 人中 29 人が写真を見せたことがあると回答した(78.4%)。

注意の転導性は、42 人中 37 人が、動画を見せることがあると回答した(88.1%)。また、42 人中 36 人が写真を見せたことがあると回答した(85.7%)。

4．考　　察

本調査では、スマートフォンやタブレットの使い方、子どもの気質特徴とスマートフォンやタブレットの使用状況との関連について検討した。

スマートフォンやタブレットの使い方においては、結果から、保護者が、スマートフォンやタブレットの使用を調整し、状況や場面に応じて自身の負担を軽減するために、工夫をして使用していると考えられる。

子どもの気質特徴とスマートフォンやタブレットの使用状況の関連を見ると、全体的に、写真と比較して動画を見せる割合が低い傾向が見られた。この理由として、動画は子どもの興味のある映像が動き続け、連続して視聴することで子どもは集中し、視聴を終える際の切り替えが難しくなる可能性があると考える。また、写真においては、動画と比較して、1 枚ごとの切り替わりが早く、短時間で使用を終えることができるため、子どもが気持ちを切り替えやすいことから、保護者も意識的に写真を見せることが多いのではないかと考えた。

特に、否定的感情反応の気質が強い子どもには、動画・写真ともに見せる割合が低い傾向がみられた。また、スマートフォンやタブレットを渡した(見せた)際、困ったことの自由記述欄では、「癇癪を起こす」「泣く」「ぐずる」「返さない」などの回答が見られた。これらのことから、子どもの気質特徴を踏まえ、保護者が意識的にスマートフォンやタブレットを使用する内容を選択している可能性があると考えられる。

5．引用・参考文献

・厚生労働省：児童、その保護者、家庭を取り巻く環境を踏まえた課題(子育て世代にかかる家庭への支援に関する調査研究報告書（令和 3 年 3 月）等から)
・総務省：令和 6 年通信利用動向調査の結果

Ｒ８．１０．３１(土)　立正大学

埼玉県の地域教材に関するカリキュラム開発(その７)
～伝統の草加煎餅の味を守る人々～

石橋昌雄(元立正大学)　三宅真白(ふじみ野市立東原小)　神田明日香(鴻巣市立鴻巣北小)
佐々木七海(朝霞市立朝霞第五小)　松本有梨沙(深谷市立川本北小)　宮永美優(鴻巣市立広田小)
田山瑠奈(東松山市立新明小)　田中あいり(熊谷市立成田星宮小)
田口莉彩(立正大学４年)　神宮字光(立正大学４年)

【キーワード】カリキュラム　地域教材　草加煎餅　手作り製法　技術の継承

１　研究の意図

埼玉県の教材開発の第７回目として今年度は、草加市の草加煎餅丸草一福を取り上げて教材化することにした。

この地域や店を教材化した理由は、江戸時代より、日光街道第二の宿場町として栄えた草加で煎餅を代々作ってきた店であり、今も後継ぎがいて生産を続けていることである。

原材料は近隣の埼玉米、利根川を通して流通関係のある野田の醤油を使っている原料立地であること。砂糖、みりん、醤油だけで化学調味料は一切使わない伝統的な手作り製法を大切にして生産していることなどである。

煎餅の発祥は、もともと団子屋で売れ残って捨てられていた団子をつぶして焼いたことから生まれた。丸福は、もともとは農家で、創業64年目である。草加では現在39店で草加煎餅を販売している。しかし、毎年約2店程度ずつ減少している。

丸福では、利根川水系の二つの農家より、年間30トンのうるち米を仕入れて使っている。この地域の農家にこだわっているのは、粘り気のある米だからである。玄米で仕入れるために、精米をして、米によって洗い方も変える。

製造過程は、「精米→洗米→蒸す→突く→型抜き→乾燥→焼く→味付け」である。シンプルではあるが、昔ながらの手作りの方法を生かした機械焼きのため、それぞれの煎餅は返し焼きを 46 回も行う。1 枚焼くのに 6-8 分かかり、完成までには 1 週間から 10 日かかる。押しの加減で硬さや味が変わってしまうために、微妙な調整が求められる。年間約 100 万枚を生産している。

季節によっても温度が変わる。冬は乾燥するので余熱を利用してやわらかくするなど水分量の調整が難しい。さらに、米の強度も違うため欠けた米は使えない。また農家の米の違いによって研ぐ回数も変えている。最近では、煎餅とチョコ、ジン、ビール、甘酒などとのコラボ商品も開発している。SNS を活用して外部へも宣伝していくことや、小学生や一般の体験活動にも取り組み、小学生を通しての普及にも努めている。また、今後は、海外展開や新ブランドの開発にも取り組む意欲をもっている。

草加煎餅と名乗るためには、①草加近辺の工場で作られている　②国内産の原料を使う(昔は、近隣の原料に限定していた)　③返し焼きをする(パタパタ)　④基礎の味は醤油であるという四条件が必要である。

生産にあたっての喜びは、お客さんがおいしいと言ってくれる時である。悩みは、贈答文化が減ってきているので、煎餅離れが進んでいることや、後継者がすでに 40-50 歳の人が多いこと、同業種の組合としての協力体制が弱いことなどである。

本教材を取り上げた理由は次の通りである。

①煎餅は、どの子供でも食べたことのある親近感がわきやすいお菓子である。
②同じ埼玉県の草加市で作られており、名前も聞いたことがある子供が多い。
③近隣の埼玉米、野田の醤油を使っている原料立地であること。
④工場で生産しているが、その形は手焼きの時の技術と変わらず手間暇をかけて生産している。
⑤砂糖、みりん、醤油だけで化学調味料は一切使わない伝統的な手作り製法である。

２　研究仮説

草加煎餅づくりに取り組む折橋さんたちの工夫や努力を追究するカリキュラムを編成し実践すれば、子どもたちは、草加煎餅の生産の様子や仕事の大切さ、思いや願いについて考えることができる。

３　研究の方法

①草加煎餅丸草一福を現地調査して、生産の工夫や努力について聞き取る。
②草加煎餅の生産について教材化に関する視点を明らかにする。
③手焼き煎餅の伝統を受け継ぐための工夫や努力について調べる。
④草加煎餅丸草一福で働く人々のカリキュラムを作成し音楽科、道徳科、生活科、社会科等の多様な教科による実践を通して検証する。

４　研究の内容

（１）教材の特性と教材化の視点

○草加煎餅がこの地に発祥した歴史
○原材料立地の意味
○添加物を使わない昔ながらの製法
○手焼き煎餅の生産の工夫や努力
○働く人の悩みや喜び
○草加煎餅のブランドの維持
○後継者問題

（２）教材の工夫

①子どもたちが日常的に目にしたり食べたりしたことがあり、身近でイメージしやすい。
②実際に触れたり、食べたりして直接体験することができる。
③地域の産業について学ぶ時の視点や方法を学ぶことができる。

５　実践授業の工夫

[実践例１]音楽科　１年生
単元名「おせんべい」
田山瑠奈（東松山市立新明小）

おせんべい作りの工程や職人さんの工夫に興味をもち、おせんべいができるまでの様子をリズムに合わせた手遊び歌や動きで楽しく表現することができる。

[実践例２]音楽科　２年生
単元名「日本の歌でつながろう～草加せんべいとわらべうた～」
田中あいり（熊谷市立成田星宮小）

わらべうたの拍やリズム、歌詞の内容に気付き、草加せんべいを焼く音から感じ取った音の特徴を生かして、表現を工夫することができる。

[実践例３]生活科　２年生
単元名「せんべい音のソノリティ～せかいでたった一つのおもちゃ～」
佐々木七海（朝霞市立朝霞第五小）

草加煎餅づくりの工程で聞こえる音をよく聞き、その音を出せるおもちゃを試行錯誤しながら作ることを通して、音の違いや材料の特徴に気付くことができる。

[実践例４]道徳科　５年生
単元名「郷土の伝統や文化を受け継ぐ」
三宅真白（ふじみ野市立東原小）

埼玉県を愛する先人の思いや努力、伝統や文化について考えることを通して、国や埼玉県の伝統や文化を大切にしようとする心情を養う。

[実践例５]社会科　６年生
単元名「わたしたちの生活と政治」
宮永美優（鴻巣市立広田小）

埼玉県草加市の地域産業としての草加煎餅を取り上げて、国や埼玉県の政治とのつながりについて調べ、地域の産業やまちづくりには、政治の働きが大きく関係していることを理解できる。

６　研究の成果と課題

（１）成果

・草加煎餅と言う身近で具体的な教材を取り上げて、製造方法や音、作っている人の思いや願いに焦点をあてた展開をしたために、授業展開としては無理がなかった。
・埼玉県には、昔から伝わる貴重な伝統的な産業があることに気付き、地域へのほこりや愛情をもつことにつながった。

（２）課題

・同じ県内ではあっても、容易に見学に行くことはできないため、間接的な資料が中心の学習展開になる場面が多かった。

塩沢宿の和菓子屋の教材化

～盆地ならではの気候条件を生かした薄荷糖づくり～

石橋　昌雄(前立正大学)　井口 佳輝(新潟県南魚沼市立大崎小)
渡部 愛(新潟県小千谷市立吉谷小)　井口 輝梨(新潟県南魚沼市立北辰小)

【キーワード】地域教材　魚沼盆地　塩沢宿　高湿度　薄荷糖

１　研究の意図

本研究会は、４年前に新潟県南魚沼地域に就職した立正大学卒業生の現職教員で結成され今年度で４年目を迎えた。その間、３カ月に２回程度、湯沢カルチャーセンターで定期的に会をもつと共に、東京で夏合宿も行い、地道な研究を進めてきた。これまでに開発した地域教材は「第三セクター　ほくほく線」「雪国マンゴー」である。今年度は、江戸時代の街並み保存で有名な、三国街道の塩沢宿を取り上げて。その牧之通りで長年和菓子屋を経営している青木和菓子店の第 12 代目、青木則昭さんを訪問して、お話を聞くとともに、製造現場を調査し、教材化することにした。

和菓子店で扱っている薄荷糖は、平安時代からあるものである。平安時代には、唐菓子つまり、豆・ごま・栗・柿・飴などを入れた餅と一緒にお茶が飲まれていた。また薄荷は、風邪薬、頭痛薬、感染症予防、寒冷地の病気の改善などにも使われていた。青木家は、もとは薬屋を経営しており、薄荷は医療用として販売していた。

塩沢盆地は、冬の雪国とともに夏の多湿でも有名である。やがて、この条件を生かして、水飴と薄荷草からとった薄荷成分を結晶化させた物だけを使って、薄荷糖の和菓子を販売するようになった。砂糖と水飴と薄荷を煮詰めて伸ばして、引っ張って、へぎに保存すると水あめが薄荷糖になる。

今では、その他の和菓子や洋菓子も生産するようになり、和菓子6割　洋菓子4割を取り扱っている。客層は、地元客7割　観光客3割である。最近では、健康志向で和菓子も甘みを押さえたものが主流になっている。

和菓子生産の悩みは、注文時期の偏りがあること、知識と技術のコラボが必要なこと、家族経営の大変さ、木型を掘る職人の不足、多品種少量生産のため、機械化には限界があることなどである。また、店によっては後継ぎがいないなどである。

喜びとしては手作りする楽しみ、「おいしかった」というお客さんの声、「また来たよ」とお客さんに言われることなどである。

本教材を取り上げた理由は、次の通りである。

①三国街道の塩沢宿は、街並み保存地域としてまちづくりをしている地域であり、その牧之通りの一角にこの和菓子店がある。地域と密着した和菓子店である。

②薄荷糖を使った和菓子は多湿という、地域の気候条件を生かして生産されていること。

③和菓子の歴史は、平安時代までさかのぼる。特に薄荷糖は、風邪薬、頭痛薬、感染症予防、寒冷地の病気の改善などでも使用されていた。

④塩沢宿では、清水トンネルの開通とともに、上越線がつながり交通の基本的な変化が現れた。上越線の父と言われる岡村貢は、上越鉄道会社の創設者で法師温泉の創業者の衆議院議員である。地域の人材としての扱いもできる。

⑤地域の子供たちは、この店に買い物に行った体験があり親しみやすい。実際に見学に行く学校もある。

２　研究仮説

塩沢宿で和菓子店を営む青木さんの工夫や努力を追究するカリキュラムを編成し実践すれば、子どもたちは、伝統や風土を生かした和菓子作りの大切さや意味について考えることができる。

３　研究の方法

①青木和菓子店を現地調査し、生産の様子や工夫について調べる
②青木和菓子店の教材化に関する視点を明らかにする
③教材と子どもとの関連付けについて明らかにする
④塩沢宿の和菓子店のカリキュラムを作成し、社会科等の実践を通して検証する

４　研究の内容

（１）教材の特性と教材化の視点

① 夏の多湿の自然条件を逆手にとった薄荷糖づくり
② そばづくりの入れ物のへぎに入れて、飴から砂糖に戻す薄荷糖菓子づくり
③ 宿場町の様子や、交通や食生活の変化に合わせた和菓子づくり
④ 家族全員による和菓子づくり

（２）教材と子どもとの関連付け

① 和菓子屋さんに、買い物に行った体験があり親しみがある。
② 塩沢の宿場町にある、古くからの店であり、見学もできる。
③ 触れる、食べるなど直接体験することができる。
④ 好まれる和菓子には変化があることに気付くことができる。
⑤ 長年に渡り、郷土にねざした仕事について働くことに対する思いや願いを考えることができる。
⑥ 和菓子作りを通して、郷土に対する愛情や愛着について考えることができる。

５　実践授業の工夫

[実践例１]　生活単元学習（特支）
小単元名「好きや得意をお仕事に!」
渡部　愛（新潟県小千谷市立吉谷小）

紙粘土で和菓子作り体験をして、青木さんの工夫や努力に気付くとともに、自分の好きなことや得意なことに気付き、未来への夢をもって生活しようとする。

[実践例２]　社会科　　６年生
小単元名「牧之通り・アオキ菓子店の歴史から学ぶ南魚沼市のまちづくり」
井口　輝梨（新潟県南魚沼市立北辰小）

牧之通りや、アオキ菓子店の歴史について学ぶことを通して、まちづくりには、住民の思いや願いが反映され、それがまちを支えていることに気付き、地域に対する誇りと愛着をもことができる。

[実践例３]　総合的な学習の時間　６年生
小単元名「人生の先輩!青木さんから学ぼう!」
井口　佳輝（新潟県南魚沼市立大崎小）

牧之通りの青木和菓子店の青木さんの仕事について調べ、その苦労や工夫、喜びなどをつかむとともに、働く人の生きざまについて学ぶことができる。

６　研究の成果と課題

（１）成果

〇宿場町の中で古くから和菓子作りを続けいる人の生き方から、地域や人々への愛情についてとらえることができた。
〇地域の課題と、その中で生きる自分の生き方について考える契機となった。

（２）課題

〇様々な写真や動画などの資料や、粘土での模倣体験なども取り入れて和菓子作りの様子をつかませようとしたが、できれば実際の和菓子作りについて見学ができると更に実感をもって考えることができた。

Ⅱ-1.

人はいつから「私」になるのか
― 発達的視点からの考察 ―

高橋　旺雅（立正大学大学院　社会福祉学研究科）

キーワード：発達環境　発達過程　発達の目的

1. 問題意識・目的

Spencer ら（2009）によれば，人が連鎖的に発達するためには遺伝子と環境の相互作用が必要であり，遺伝子のみでは発達を説明することができないと述べる。また，榊原（1998）は現在の発達観について，「単純な生得説と経験説の折衷ではなく，生得的要因と経験・環境要因が相互作用して発達を形成する」と述べる。二つの言及に共通する点は，私たち人は環境次第で発達の様相が変化すること，すなわち私たちは環境に依存しなければ発達することが不可能である。ここでの環境とは社会的・文化的・歴史的文脈のことを指し，これらは世代間で受け継がれ，コーホート間で差が生じることがこれまでの研究で指摘されてきた（Baltes et al 1980；Clausen 1986； Hareven 1994）。

しかしここで言及したいのは，上記に記載した環境はあくまで個人の生から死までの時間的範囲を条件付ける要素としての位置づけであるという点だ。要するに，環境は世代間で受け継がれるものであるが，これまでの発達の捉え方は個体発生の起点を始点としているため，結局のところ「いま」にしか視点が注がれていなかった。環境は世代を超えて累積的に築かれたものであるのに対して，発達を「いま」の限定的な時間的範囲で捉えている。遠藤（2022）や Greve（2023）もまたこれまでの生涯発達研究に対して，発達時点単位の限定性を指摘しており，限られた知見で発達を推定していることに疑問を呈している。しかしこの指摘は，個人の生から死までの限られた時間であることに留意したい。著者が言及したいのは，発達そのものの捉え方である。

そこで，発達の始点が過去に存在していること，および私たちが依存する環境の特性について著者なりの論考を試みたい。

2.発達（development）とは

これまで多くの研究者が様々な学問分野を通じて発達についての議論を重ねてきた。換言すれば，発達は複数の学問を横断しなければ説明が限定的になる極めて壮大な時間[1]の流れである。

例えば，心理学的側面において，生涯発達研究の先駆者である Baltes（1987）は「受胎から死に至るまでの生涯（個体発生）にわたる行動の不変性と変化」と生涯発達を定義する。さらに Baltes は発達が多方向性であり，獲得と喪失，可塑性の性質を有し，社会的・文化的・歴史的条件で変化する前提を示した（Baltes 1987）。一方，Erikson（1968,1997）は漸成的観点から発達を段階的に体系づけ，各段階の固有の課題を乗り越えることで次のステップへ進むライフサイクル論を構築した。人生は一連の過程で構成されている，すなわちグランドプランが基礎であると説いたのだ。しかし，ライフサイクルは人生を規則的に捉え，かつ心身の発達に焦点が当てられているために幾度か批判をされてきた。

そこで，社会学的側面から発達を捉えるライフコース論が Elder（1985,1998）や Clausen（1986），Hareven（1994）といった学者により検討され始めた。ライフコースとは「年齢によって区別された，一生涯を通じてのいくつかのトラジェクトリ（軌道・人生行路），すなわち人生上の出来事（life events）についてのタイミング，持続時間（duration），配置（spacing）および順序（order）に見られる社会的パターン」（Elder 1985）[2]を意味する。Clausen（1986）はライフコースの決定要因を①加齢，時間の枠組，②からだの仕組み，③社会・文化的背景，④歴史的時間とコーホートの影響であるとした。ライフコースは発達過程における社会的役割など，人が社会の中でどう生きるか，価値観や人生観を重視している。また，発達環境に科学的視点を取り入れた Bronfenbrenner（1979）は，個人はマイクロ，メゾ，エクソ，マクロシステムと入れ子のような構造の中で発達すると論じた。

先行研究を概観し発達について簡潔に整理してきたが，上述したように，社会的・文化的・歴史的な環境を考慮して発達を捉えた場合でも，それはいまの発達を説明する要素として留まっている。要するに，発達を捉える時間的範囲は依然として個人の生涯を中心としている（Figure1）。しかし，現在の個人が生きる環境は，その個人の生涯の中で形成されたものではなく，過去の世代における社会的・文化的・歴史的過程の蓄積によって形成されている。そうであるならば，個人の発達をその生涯の内部だけで捉えるのではなく，過去の世代から現在，そ

して次世代へと連続する時間軸の中に位置づける必要があるのではないだろうか（Figure2）。

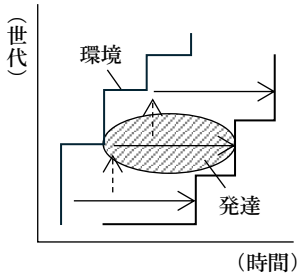


Figure1　発達＝現在

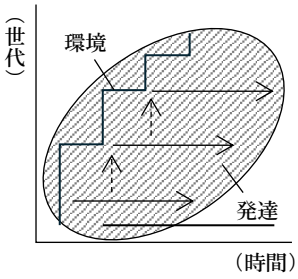


Figure2　発達＝過去～未来

3. 発達（development）の定義

これまでの論考から，発達の始点を過去の時点に求める可能性が示された。では，具体的に過去のどの時点に始点があるのだろうか。先に結論を述べると，この世に種の生命が誕生した時からであろう。本論考での結論が蓋然的に哲学的な帰結になってしまうのは，発達を生命の起源まで遡及した結果である。そのため，本論考での発達（development）とは，種の誕生から現在まで続く過程であり，過去・現在・未来を生きる（生きた）人の発達は共通して種の誕生に帰結する。

4. 発達の始点および発達環境の特性について

では，なぜこれまで社会学や心理学における発達の始点を過去に求めなかったのだろうか。それは，過去から蓄積された環境は現在・未来を説明する要素・要因として扱われてきたからだと仮説を立てる（Figure3）。例えば，社会経済的地位（以下，SES）は世代間を超えて連鎖する（高橋 2026）ことが明らかとなっているが，SES は過去の過程をもとに現在・未来の私を説明・予測する要素・要因となる。環境が要素・要因になることは自明であるが，その環境を形成したのは私たちより前の世代であるし，前の世代の環境を形成したのはその世代よりも前の世代である。要するに，この世に種が誕生したその時から現在まで，私たちが環境を形成し続けている。私たちは環境との相互作用により発達する。ということは，種が誕生し環境が形成され始めた瞬間，すなわち環境との相互作用が始まった瞬間から私たちの発達が始まったと言えるのではないだろうか。

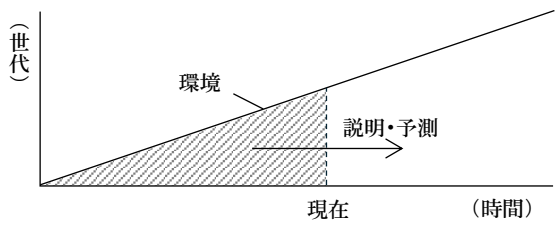


Figure3　環境＝要素・要因

環境は社会的・文化的・歴史的文脈により構成され，累積的かつ連続的な過程で形成されることを示してきた。ここで重要となるのは，社会的・文化的・歴史的文脈は何で構成されているのか考察する視点であり，それは経験および選択と解釈することができるだろう。換言すれば，環境は経験と選択の総体であり，また私たちはそれらに依存しながら発達しているのである。経験が選択を生み，選択がまた新しい経験へとつながるダイナミクスな過程の中で私たちは生きている。

5. おわりに

本論考を通して私たちが発達する目的を示すのであれば，これまでの経験と選択を享受し次世代へつなげることだ。人は経験と選択に依存しなければ発達できない存在である。だからこそいまある環境を前向きに受け入れ，発達とともに取捨選択し，次世代へつなげることが必要だ。これは，私たちが生きる目的と解釈することも可能ではないだろうか。

本論考は理論的研究に留まっているため，調査・実験を通してより発達の本質に接近することが今後の課題である。

〈文献〉

Bronfenbrenner, U.(1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. *Harvard University Press.*（磯貝芳郎・福富護（訳）.(1996).人間発達の生態学 発達心理学への挑戦.*川島書店*）◆Erikson, E. H.(1968).Identity youth and crisis. *W. W. Norton & Company.*（中島由恵（訳）.(2017).アイデンティティ 青年と危機.*新曜社*）◆Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1997). The life cycle completed: A review. *W. W. Norton & Company.*（村瀬孝雄・近藤邦夫（訳）.(2001).ライフサイクル，その完結〔増補版〕.*みすず書房*）◆Elder, G. H., Jr. (1985). Perspectives on the life course. In G. H. Elder, Jr. (Ed.), *Life course dynamics: Trajectories and transitions, 1968–1980* (pp. 23–49). Cornell University Press.◆Elder, G. H., Jr. (1998). The life course as developmental theory. *Child development, 69*(1), 1-12.◆遠藤利彦. (2022). 発達の連続性と変化を問うということ: アタッチメント縦断研究に見るアポリア. *発達心理学研究, 33*(4), 193-204.◆Clausen, J. A. (1986). *The life course: A sociological perspective.* Prentice-Hall.（佐藤慶幸・小島茂（訳）.(2000).ライフコースの社会学〔新装版〕.*早稲田大学出版部*）◆Greve, W. (2023). Adaptation across the lifespan: Towards a processual evolutionary explanation of human development. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 57*(4), 1119–1139.◆榊原洋一. (1998). ヒトの発達とは何か. *BME, 12*(7), 3-11.◆Spencer, J. P., Samuelson, L. K., Blumberg, M. S., McMurray, B., Robinson, S. R., & Tomblin, J. B. (2009). Seeing the world through a third eye: Developmental systems theory looks beyond the nativist-empiricist debate. *Child Development Perspectives, 3*(2), 103–105.◆高橋旺雅. (2026).社会経済的地位（SES）と他者がもたらす育成環境について.*日本パーソナリティ心理学会第 35 回.*◆Hareven, T. K. (1994). Aging and generational relations: A historical and life course perspective. *Annual review of sociology, 20*(1), 437-461.◆Baltes, P. B., Reese, H. W., & Lipsitt, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual review of psychology.*◆本田時雄.(2001).1章 人間発達とライフコース・アプローチ,斎藤耕二・本田時雄著 ライフコースの心理学.*金子書房*.2-16.

1｜本論考では発達を理論ではなく時間（基準）として捉える。
2｜翻訳は本田（2001）。

Ⅱ-2.

米国テキサス州における視覚障害児への専門的指導の位置づけ

――一般教育カリキュラムと拡大コアカリキュラムの関係に着目して――

野呂美遥（立正大学大学院社会福祉学研究科 修士課程１年）

キーワード：視覚障害教育、通常学級、一般教育カリキュラム、
拡大コアカリキュラム、専門機関との連携

はじめに

日本では、インクルーシブ教育が推進されるなか、障害のある子どもが地域で共に学ぶための支援が求められている。通常学級で学ぶ全盲児の事例は限られるため、弱視児への支援も検討の手がかりとなる。しかし、文字の拡大や視覚補助具の活用など、視覚の利用を前提とする支援は、全盲児にそのまま適用できない。全盲児には、点字や触覚や聴覚を用いた学習、歩行や空間把握の専門的指導が必要となる［4］［5］。

盲学校では、これらの技能を「自立活動」として指導している。一方、地域の学校では教材の整備と教員の専門性が課題として指摘されている［5］［6］。具体的には、授業に対応した点字教材や触図教材の確保、点字や歩行や空間把握の指導を担う教員と時間の確保、担任と盲学校教員による指導目標と役割分担の共有を通じて、専門的指導を継続できる体制を整えることが課題となる［4］［5］。

そこで、米国テキサス州に着目する。同州は、これらの技能を含む「拡大コアカリキュラム」の指導を州法に定める［1］。専門教員と州立盲学校が地域の学校を支える仕組みから、教科学習と専門的指導を結び付ける条件を検討する［2］［3］。

Ⅰ．研究の目的と方法

本研究の目的は、日本の通常学級で学ぶ全盲児が、教科学習と歩行や日常生活の技能を継続して学べる仕組みを検討することである。本報告では、テキサス州の①一般教育カリキュラムと拡大コアカリキュラムの関係、②専門教員の役割、③州立盲学校と地域校の連携から、専門的指導の位置づけを整理する。

方法は、州法、視覚障害教育の指針、教育行政機関と州立盲学校の公開資料を対象とした文献検討である。学習内容の位置づけ、児童の評価と計画、専門職の役割、地域校への支援に着目し、二つのカリキュラムの制度上の関係を整理した［1］［2］［3］。

Ⅱ．教科学習と視覚障害に必要な技能

「一般教育カリキュラム」とは、通常の学級でも教える国語や算数や数学、理科、社会科など、すべての子どもに共通する教科学習の内容を指す。視覚障害のある子どもも、点字や音声、必要な教材を活用しながら、同じ教科の目標に向かって学ぶことが目指される。

一方、「拡大コアカリキュラム」（以下ECC）は、見えない、見えにくい子どもが学習や生活で必要とする技能を教える内容である。点字や概念形成を含む補償技能、歩行や移動、社会的相互作用、キャリア教育、支援技術、生活自立、レクリエーションと余暇、自己決定、感覚の効率的な活用の九領域からなる。テキサス州法は、視覚障害のある子どもが教室で学び、教育から持続的な利益を得るために、この指導を受けることを定めている［1］。

二つの学習内容を結ぶ鍵は、教科で学ぶことと、その学習に参加するために必要な技能を一人ひとりについて確かめることである。例えば、教科の資料を読むための点字や情報機器の操作は、授業への参加を支える。歩行や空間の把握、日常生活の動作は、学校内外で自分で行動する力につながる。テキサス州の教育指針は、教科の学習と視覚障害に応じた技能を教育計画に位置づけ、必要な専門的指導につなげる考え方を示している［2］。

通常の教科学習では学年ごとに学ぶ内容が決まっている。一方、点字の習得、周囲の状況の把握、移動などに必要な指導は、子どもの経験

や生活環境によって異なる。授業で何を学ぶかに加え、その学びを支える技能をいつ、誰が教えるかを計画する点に、二つのカリキュラムを併せて考える意義がある。全盲児は、周囲の人の動作を見て学ぶことが難しい。技能を具体的に教え、授業や生活の中で使う機会を設けることが必要となる［2］。

Ⅲ．通常学級を支える専門教員と盲学校

テキサス州では、視覚障害教育の専門教員（TVI）が子どもの学習状況や必要な技能を調べ、点字や情報機器の利用などを指導する。また、通常学級の担任に教材の準備や授業方法を助言し、学びを支える。児童への直接指導と、担任や家庭への助言を組み合わせることが特徴である［2］。

指導の内容は、子ども一人ひとりの目標や必要な支援を記した「個別教育計画」（IEP）に反映される。これにより、専門教員が教える技能と、通常学級で学ぶ教科の内容を結び付けやすくなる。州法は、現在と将来の読み書きの必要性や適切な媒体を評価し、原則としてIEPに点字指導と点字の使用を含めることを求めている［1］。

歩行や移動の技能は、これを担当する専門職が児童の必要に応じて評価し、指導を計画する。州法は、家庭、学校、地域など、異なる環境で歩行や移動の評価を行うことを定めている［1］。教室間の移動や校外活動で、周囲の状況を把握して目的地へ向かう力を学ぶことは、学校生活への参加を支える。専門教員と歩行や移動の専門職の役割を分けて考える必要がある［2］。

テキサス州立盲学校は、在籍する児童生徒への教育に加え、地域の学校の教員や家庭に研修、相談、教材に関する情報を提供する［3］。また、短期間で専門的な学習を行う機会や、各地域の学校を支える活動も担っている［2］［3］。地域の学校に通う子どもも、担任、専門教員、州立盲学校の協力を通して、必要な専門性を利用できる仕組みが整えられている。州教育庁は、地域の教育サービスセンターや州立盲学校と連携し、できる限り児童の居住地域で支援を提供する方針を示している［3］。専門機関を地域校での教育を支える資源として捉える点が重要である。

おわりに

本報告で検討した資料から、テキサス州では共通の教科学習に加えて、視覚障害のある子どもに必要な生活や自立の技能を教えることが州法に定められていると確認できた。専門教員が個別教育計画にもとづいて指導と助言を行い、州立盲学校も地域の学校を支えている。

今後は、日本の通常学級で学ぶ全盲児への指導について、必要な技能の評価、目標設定、担当者、時間、頻度の確保、盲学校との連携を調べる。テキサス州の制度を日本の教育課程や専門職の配置と照合し、継続的な専門的指導を実現する条件を検討する。

本報告は制度の検討にとどまる。各学校での実施状況や児童の学習成果の検証は、今後の課題である。

参考文献と資料

［1］テキサス州議会（2025）テキサス州教育法第30.0021条（視覚障害児の教育に関する規定）。

［2］テキサス州立盲学校（2024）視覚障害児教育のための指針と基準（原題：Guidelines and Standards for Educating Students with Visual Impairments in Texas）。

［3］テキサス州教育庁「感覚障害のある児童生徒への教育支援」（原題：Sensory　Impairments）。

［4］文部科学省（2021）『障害のある子供の教育支援の手引』。

［5］国立特別支援教育総合研究所『小中学校等に在籍している視覚障害のある児童生徒等に対する指導支援に関する研究』（平成22年度研究成果報告書）。

［6］文部科学省（2025）教育課程部会特別支援教育ワーキンググループ第２回議事録（日本視覚障害者団体連合の発言）。

Ⅱ-3.

障がい者アート展『君から見える世界はどんな世界？』を終えて

佐久間 千嘉（立正大学 社会福祉学部 社会福祉学科 ３年 チャレンジ奨学生）

【キーワード：『世界』を覗く、新たな視点をみんなで共有する大切さ】

１.はじめに

私は、立正大学チャレンジ奨学生として『福祉×アート』の研究のため、令和８年 6 月 12 日~14 日、熊谷市ニットーモールにおいて障がい者アート展『君から見える世界はどんな世界？』を企画・主催した。この取り組みは立正大学社会福祉学部創設 30 周年記念事業を兼ねており、埼玉新聞をはじめ、熊谷経済新聞・FM クマガヤなどに取り上げられることとなった。

本稿はこれらの報告を主な目的とする。

２.『君から見える世界はどんな世界？』とは

(1)企画の背景・目的

本企画は、『福祉×アート』の可能性を探る取り組みとして、障害のある方が制作した作品を展示する美術展を実施するものである。作品を通して、障害のある方の日常や思いを地域住民に伝え、障害のある方を身近に感じてもらう機会を創出する。また、アートを媒介として人と人が繋がる場を地域に形成することを目的とする。

(2)企画名：君から見える世界はどんな世界？

障害のある方が作る作品には、日々の出来事で感じたことや日頃考えている自分の様々な思いが込められていることが多い。なかには「誰かのために」作品を作る方もいる。そうして作られた作品には、その人自身の『世界』が芽吹く。 誰もが持っている『世界』は、通常他者には見えないものだが、作品を見ることで他者の『世界』を覗くことができる。

この美術展では、地域の人々が障害のある方の『世界』を覗くことを通じて、障害のある方を身近に感じてもらうことを期待する。

３.美術展の詳細とアンケート結果

本展では、みぬま福祉会工房集、社会福祉法人昴、NPO 法人あおーらの三つの施設の作品を、計 36 点展示した。

開催 3 日間で、のべ 356 人の方に来場いただいた。1 人でいらっしゃった方が多かったが、なかには孫を連れた方や、美術関係者、福祉施設の職員などにもご来場いただくことができた。

また、本展に『世界』という表現を使用したのは、”障がい者でもこんな作品を作ることができるんです”展にはしたくなかったからだ。差別的な表現を避けつつ、『人それぞれ』を考えた結果、『世界』が良いのではないかと考えついた。

4.作品紹介とアンケート感想(一部抜粋)

(1) 吉岡さん『無題』

彼はボールペンが大好きだそうで、20 色以上あるボールペンから自分で色を選び描いているため、気分によって色や調子が変わる。つまり、作品一つ一つが、彼の心情を映し出した『日記』とも呼べるわけである。

この作品をよく見ると、〇に混ざって〝よ〟が描かれていることに気づくだろう。これは、吉岡さんの〝よ〟である。彼は、〝よ〟を書くことを『勉強』、〇を描くことを『遊び』と使い分けている。

吉岡さんが普段使用している机に挟んであったのは、彼が選び抜いたという自身の作品たちである。彼にはこの作品たちに特別な思い入れがあるに違いない。職員さん曰く、「散歩をした帰りに描いたことがある」「良い笑顔で作品をつくることもある」ということで、やはりこれらは彼なりの『日記』なのではないか。

私たちも、旅行や行事など楽しかった思い出は、写真に残して身近なところに貼っておいたり、日記に残したりするだろう。彼の場合、そのような思い出や記憶を残すための媒体がボールペンであり、表現方法が〇なのだ。そう考えて作品を見ると、また違った深さを味わうことができるだろう。

ここまで吉岡さんの作品を見た人は、なぜ彼が〇を描いているのか疑問に思うだろう。職員さんによると、「彼のお母さんがカレンダーに〇×を書いていて、それを見て学んだのではないか」ということで、とても面白かった。

＜アンケート感想＞

・どの作品も世界や思いが伝わってきて、色んな感情になることができました。その中でも吉岡

さんの作品は、パッと見たときに あ、吉岡さんの絵だ と分かりやすくカラフルで、色んな感情や思いを少ない形だけで表している所がとてもすてきだなと感じました。 (10 代女性)

(2)新田さん『映画を観てる』

私たちがもし『映画を見ている動物を描く』となれば、スクリーンをバックに動物を後ろ姿で描くだろう。しかし、新田くんの描くそれは、スクリーンを手前に、動物がこちらを見ている構図になっている。この作品を見ている私たちが映画の出演者で、動物が観客となるのだ。この視点が、私はとても面白いと思った。

新田くん親子とお会いした時、彼の作品についてたくさん解説して下さったのがお母さんだった。彼の考えややりたいことを尊重しながら、ダメなものはダメと線を引き、彼が成長できるよう適度に見守る姿勢を欠かさない。

こうしたお母さんの協力は、彼の作品をより良いものにさせているに違いない。まさに二人三脚で創り上げた作品なのだ。

こうした背景も想像しながら彼の『世界』を覗くことで、より深く作品に入り込めるだろう。

＜アンケート感想＞

・好きな動物をたくさん描いたのかと思ってみていたところ、タイトルに映画?解説を読んだことで、描いた視点の面白さに気づき印象に残りました。どんな映画を観ているのかを想像するのも楽しかったです。 (40 代男性)

5.美術展についてのアンケート感想

・どの作品も素晴らしい。何か繊細さを感じ、作者の優しさが伝わってきます。集中している姿も見えます。本当に作者の世界、想いの世界を感じます。 (70 代男性)

・一つ一つに丁寧な解説があり、制作過程や制作者の想い、日々の様子など作品以外の情報を知ることができ、非常に楽しめました。解説を読む前とのギャップに驚きや気づき、新たな発見があり、改めて作品を観ると違った印象を受けるものも多かったです。色々な物の見方があること改めて実感するひとときとなりました。ありがとうございました。(40 代男性)

・どの作品も、「障がい者」が描いた、というよりも、一人の表現者が描いているものとして楽しませてもらいました。一人一人の世界観がよく表されていて、とても面白かったです。(10 代女性)

・学生さんがアートを通じてみなさんとコミュニケーションをとったり心を通わせている様子を想像して、アートの持つ力に感動しました。(40 代女性)

・生成 AI にはできないデザインである。感動しました。 (60 代男性)

・エピソードが丁寧で、良かったです。子どもに説明できる材料となりました。 (30 代女性)

・作品に付いているコメントがどれも良かったです。作品についてきちんと聴き取りをしている所に主催の気持ちが現れていたように思います。パッと見るとただ書いた(描いた)だけに思うかもしれないけど、それは本人にとって作品だと認める人々の気持ちがすてきだと思いました。 (40 代女性)

6.振り返り

初の美術展を成功できたのは、出展にご協力いただいた作者さんや職員さん、教授や、設営と運営を手伝ってくれた家族や友達のおかげだと心の底から思った。 大変なことも多かったが、こうして多くの人が訪れるモールの中で、一般の方々にたくさん見てもらえて、とても嬉しかった。

ご来場いただいた方のなかには、私のことを「作者さんと作品と、見た人の橋渡し」だと表現してくれた方もいて、やってよかったと思った。

これは非常に重要だと感じた出来事がある。それは、何名かから「このような美術展に繋がる以前の作者がまだまだたくさんいる」というお話をいただいたことだ。まずは色んな方に作品と、作者を知ってもらうことが大事だと考える。吉岡さんについても、職員さんとのやりとりで、「これが当たり前になっていて、『彼はこういう思いで描いているのでは…』といった視点に気づかなかった。面白い。」という言葉をいただいた。

このことから、作者と職員の間では当たり前になっていた作品作りを、第三者が入っていって、「これ面白いですね！」と拾い上げ、新たな視点をみんなで共有する大切さも知った。

総じて、当初の『地域の人々が障害のある方の『世界』を覗くことを通じて、障害のある方を身近に感じてもらうこと、また、アートを媒介として人と人がつながる場を地域に形成すること』という目的は、大成功したと実感している。