【原　　著】

家庭科保育領域における触れ合い体験学習の意義と課題

考藤　悦子　片山　美香　髙橋　敏之　西山　修

Significance of Interactive Experiential Learning in Child Care Studies in Domestic Sciences Courses, and Related Issues

Etsuko KANDO, Mika KATAYAMA, Toshiyuki TAKAHASHI, Osamu NISHIYAMA

2016
岡山大学教師教育開発センター紀要 第6号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, Vol.6, March 2016

岡山大学教師教育開発センター紀要，第６号（2016），pp.113-122

【研究論文】

原　著

家庭科保育領域における触れ合い体験学習の意義と課題

考藤　悦子[※1]　片山　美香[※2]　髙橋　敏之[※2]　西山　修[※2]

現在，中学・高等学校の家庭科保育領域では，乳幼児の心身の発達，幼児の生活と遊び，親・家庭・地域の役割などについて学習を行った上で，乳幼児等との触れ合い体験学習を位置付けている。この触れ合い体験学習は，近年，家庭や地域において異世代の子どもが触れ合う機会が減り，とりわけ乳幼児と触れ合う経験が少ないまま親世代になっていることが問題になっていることと関係している。限られた枠の中での交流ではあるが，中学生・高校生も幼児も，多様な他者と触れ合い，多くのことを感じたり考えたりしていることが明らかにされており，世代間交流における意義も見出すことができる。本論では，先ず，家庭科における触れ合い体験の位置付けと家庭科保育領域の歴史的経緯を明らかにする。次に，乳幼児との触れ合い体験に関わる近年の実践的研究を概観し，その意義を確認する。さらに，これらを総合し，これからの触れ合い体験学習の実践や研究の展望を示す。

キーワード：家庭科保育領域，乳幼児，触れ合い体験，世代間交流，中学生・高校生

※１　岡山大学大学院教育学研究科大学院生
※２　岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ　研究の目的

2015（平成27）年４月にスタートした子ども・子育て支援新制度の基本方針として，保護者が子育てについての第一義的責任を有することを前提とし，地域や社会が保護者に寄り添い，子育てや子どもの成長に喜びや生きがいを感じることができるような支援をしていくことが掲げられている。そして，社会のあらゆる分野における全ての構成員が，子ども・子育て支援の重要性に対する関心や理解を深め，各々が協働し，それぞれの役割を果たすことが必要とされている[(1)]。この制度の背景には，核家族化の進展，地域のつながりの希薄化や児童虐待の深刻化など，子育て家庭や子どもの育ちをめぐる環境の変化がある。

また，原田正文（1999）は，子育ての大規模な実態調査結果をまとめた「大阪レポート」において，母親の不安が何に由来するのかを検討し，育児不安をもたらす要因の一つとして，母親に出産以前の子どもとの接触経験や育児体験が不足していることを挙げている[(2)]。そして，「母性」というものは，「女性が生まれながらにして持っている母親としての本能」というようなものではなく，母親自身の子ども時代からの生活経験により育つと指摘している。

さらに，陳省仁（2007）は，英語の“nurturance”を翻訳した用語である「養育性」の概念とその形成過程を明らかにし，日本社会における社会的変化と子育て環境の激変によって，既に２，３世代の日本人は養育性形成不全の状態に陥っていると指摘している[(3)]。そして現在において，若者の養育性形成を有効に促進させることは，学校教育の使命とし，現行のカリキュラムに子ども・子育てや人間発達に関する事象を導入するだけの「座学」に加えて，それに対応する体験学習も頻繁に並行して実施するべきであると提案している。

そこで本論では，中学生・高校生に身に付けることが求められる「子ども観」や「保育観」を明らかにし，家庭科保育領域における乳幼児との触れ合い体験学習を中心とした授業内容について探究する。具体的には，先ず，家庭科における触れ合い体験の位置付けと家庭科保育領域の歴史的経緯について明らかにする。次に，乳幼児との触れ合い体験に関わる近年の実践的研究を概観し，その意義を確認する。さらに，これらを総合し，これからの触れ合い体験学習の実践や研究の展望を示す。

Ⅱ　家庭科保育領域の歴史的経緯

1　現行の学制以前の変遷

我が国において女子中等学校の全国的に統一された制度が整ったのは，1895（明治28）年公布の「高等女学校規程」からであり，政府は1899（明治32）年２月に「高等女学校令」を公布し，同年３月に「高等女学校施行規則」によって，学科及びその程度を規定した。これによると，家事は「衣食住，看護，育児，家計簿記，其他一家ノ整理，経済等ニ関スル事項ヲ授ける」こととし，一領域として「育児」があった。そして，1903（明治36）年３月に制定された「高等女学校教授要目」において，「育児」には，哺乳，生歯，食物，衣服，居所，沐浴，運動，睡眠，疾病，言語，動作，談話，遊戯，玩具，就学という詳細な教授要目が挙げられている。さらに，1911（明治44）年公布の高等女学校及び実科女学校教授要目では，1903（明治36）年のそれと比較すれば，「育児」の中に妊婦の摂生や出産が新しく加えられており，範囲に広がりを見せている。

その後，1943（昭和18）年の学制改革では，裁縫科と家事科は家政科と改称され，ここにおいて「育児」「保健」は，戦時下の人的資源の確保という趣旨に基づき二大項目とされた。この中では，乳幼児の国家的重要性と乳幼児の心身の発達や疾病の予防，手当などに重きが置かれている。これは，当時乳幼児死亡率が高く，一方戦時中の政策として，「産めよ，殖やせよ」という人口増のため，「家政科育児」は，重要な教授要目であった。その内容は，婦人衛生，妊娠，出産，乳幼児及び幼児の心身の発達と養護，小児病とその看護，保育（遊戯，玩具，絵本，しつけ等）に重点が置かれている。いわゆる育児という意味の中には，医学的な立場から，子どもの健全な成長に対する条件が多く含まれていたと見ることができる[(4)]。

2　現行の学制以降の変遷

（1）新制小・中学校当初の家庭科「保育」領域

新制の小学校及び中学校は，1947（昭和22）年度から発足した。その５月に告示された『学習指導要領』家庭科編（試案）の「はじめのことば」には，次のように示されている。

> 小学校においては，家庭建設という生活経験は，教科課程のうちに必要欠くべからざるものとして取り扱われるべきで，家庭生活の重要さを認識するために，第五，六学年において男女共に家庭科を学ぶべきである。これは全生徒の必須科目である。中学校においては，家庭科は職業科の一つとして選択科目の一つになる。大部分の女生徒はこの科を選ぶものと思われるが，中には男生徒もこれを選ぶかもしれない。（中略）家族という関係において，一般的な（平生の，日常の）家族生活のうちに，互いに刺激し合い，反応し合いながら行動していくうちに，発達するのである。成長の自然な段階として，人々が家族間で，互にどんなふるまい方をするかが非常に重要である[(5)]。

すなわち，人の成長にとって家庭生活，特に家族関係の重要性が明示されている。当時の学習内容として，第５学年の単元「家庭の一員としての子供」では，清潔（家庭での掃除），家庭における食事（食事の手伝い），針の使い方（台ふきの縫い方や運針技術の習得）など，家庭における衣・食・住の生活教材を，家族の一員として果たすべき仕事として位置づけている。また，第６学年の「健康な日常生活」という主題は，家族の健康（健康保持），住居と衛生（住居や器物等の清潔法），運動具・遊び道具の製作・修理（男）（物を大切にする習慣，工作能力の発展），運動服の製作（女）（活動に適する表着の裁ち方・縫い方の技術の習得），簡単な洗たく（洗たくの必要，方法），食事のとり方（家族の健康と栄養）という流れで構成されている。小学校５，６年の家庭科の内容に基本的な生活習慣に関する「清潔」「健康」「食事」「衣服」などが示されており，子どもの成長に深く関わる教科内容であったと言える。

義務教育となった新制中学校において，家庭科は，職業科の一つとして選択科目になった。中学校の指導目標は，自分や家族を中心とした家庭経営能力や技能の育成に重きが置かれている。当時の生活状況による社会的な要請もあると考えられるが，戦前の裁縫科や家事科の影響を残した内容が多い中で，日常的な衛生知識や家庭看護の内容も多く，高度な能力の習得が要求されていたことは，興味深い。

1951（昭和26）年『中学校学習指導要領』「職業・家庭科編」（試案）の「女子向き課程」の例には，単元「幼い家族のせわ」の中に，幼児の世話を通じて幼児を観察し，世話のしかたを理解することが示されている。また，単元「正しい保育」として，「女子の天職を認識し，乳幼児の心身の発育要求を理解

して，その食物・被服を調整し，幼い時期に生活の良習慣をつけるように，注意深い助力をする能力を養う。また，育児日誌をつけ，乳幼児のための社会施設に協力する態度を養う」[6]という主眼が示されている。当時の女子中学生への期待の大きさが窺える。

（２）技能・技術中心の家庭科「保育」領域

1957（昭和32）年10月，ソビエト連邦による人工衛星スプートニク打ち上げが成功し，米ソの科学技術競争は一層過熱していた。このような世界情勢にあって，日本では産業界の要請を受けて，1958（昭和33）年３月の『教育課程審議会答申』において,「科学技術教育の向上」が教育課程改善の基本方針の一つに挙げられ,『中学校学習指導要領』改訂により「職業・家庭」から「技術・家庭」となった。当時の技術・家庭科は，技能・技術の習得を重視した教科内容であり,「保育」においては,「幼児の衣食住に関する技術を総合的に習得させ，子どもを愛育する態度を養う」という目標が示された。実習例として，幼児食や間食の調理，幼児服の考案設計，おもちゃの製作，遊び場の設計を挙げ，技術教育としての整合性を図ろうとしており，家庭科的内容も，技術教育として整備しようとしたとの指摘もある[7]。そして，この期の改訂により，小・中・高等学校の家庭科が，技能・技術教育としての性格を強めたとも言える。

しかし，その後「ムシ歯にかかった子どもたちの手！！」という成句が，1975（昭和50）年「子どもの遊びと手の労働研究会」の著書において表現された。ナイフで鉛筆を削ったり，林檎の皮を剥いたりすることができない，靴ひもを結ぶことができないなど，子どもの手が不器用になってきたことを問題にし始めたのは1960年代後半であり，70年代に入ると，心身の発達の問題として検討課題になっていった。それは，直接的な経験が不足した生活様式がもたらしたものであった。すなわち，高度経済成長がもたらした効率と利便性を追求した生活様式の結果,電化，機械化，商品化の生活様式の中で手作業を必要とする日常的な家事が少なくなり，子どもが関わる場面が少なくなっていった。いわゆる三間（空間,時間，仲間）の無い生育環境になっていった[8]。それゆえに，実践的・体験的な活動ができる家庭科が，期待されることにもなった。また，家庭科としては，家事・裁縫科以来の反省，1958（昭和33）年版『学習指導要領』にあった技術革新時代の技術的製作主義に陥ることなく，子どもの発達課題に照らして，さらに我が国の生活文化の伝承と創造の問題として生活技能習得の問題を考え直す時期を迎えていたと言えよう[9]。

1977（昭和52）年告示の『中学校学習指導要領』における技術･家庭科の特徴は，内容が「男子向き」「女子向き」という従前の性による区別ではなく,「技術系列」と「家庭系列」に区分されたことである。そして部分的にではあるが，男女とも「技術系列」と「家庭系列」の両方を学習するようになったことを挙げることができる。具体的には,男子の場合,「木材加工」,「金属加工」,「機械」,「電気」,「栽培」からなる９領域の技術系列から５領域,「被服」,「食物」,「住居」,「保育」からなる８領域の家庭系列から１領域，逆に女子では家庭系列から５領域，技術系列から１領域を含めて，男女いずれもが７領域以上を選択履修するという，いわゆる「男女相互乗り入れ」であった。その履修領域の実態について，1981（昭和56）年と1983（昭和58）年の山口県の調査によると，いずれも男子は「食物１」が最も多く,次いで「住居」「保育」領域になっているが，両者とも１割にも満たない[10]。

（３）保育領域選択履修の高まりから必修領域へ

1989（平成元）年告示の『中学校学習指導要領』の「技術・家庭」では，情報や家庭生活に関わる内容を加え，全ての生徒に共通に履修させる領域を設定することになった。具体的には,「家庭生活」「食物」「木材加工」「電気」を男女とも必修にし，その他の「被服」「住居」「保育」「金属加工」「機械」「栽培」「情報基礎」から３領域以上を選択にするという履修方法への転換であった。この『中学校学習指導要領』における11領域の履修状況を見ると，選択領域である「保育」をほとんどの女子が，男子も３分の２が履修するという高い率になっている[11]。

1998（平成10）年12月告示『中学校学習指導要領』における技術・家庭，家庭分野の「幼児の発達と家族」は必修領域,「幼児の生活と幼児との触れ合い」は選択項目となった。そして，2008（平成20）年３月告示の『中学校学習指導要領』による中学校技術･家庭,家庭分野における「家族･家庭と子どもの成長」の指導項目「（３）幼児の生活と家族」においては,先ず，幼児の心身の発達と生活の特徴を知り，子どもが育つ環境としての家族の役割について理解することが示されている。次に，幼児の観察や遊び道具の製作などの活動を通して，幼児の遊びの意義につ

いて理解すること，さらに，幼児と触れ合うなどの活動を通して，幼児への関心を深め，かかわり方を工夫できるようにすることと示されている[12]。この「ウ　幼児との触れ合い，かかわり方の工夫」が全員履修する内容となったことは，幼児への関心が強く，関わることに意欲的な中学生だけではなく，幼児と関わることに苦手意識を持つ中学生にも幼児と関わる機会を与えられるということであり，将来親になる可能性のある者に対して幼児理解と養護性の芽を身に付ける好機であると考えられる。このような意味で大変意義深い。

（４）高等学校における家庭科「保育」領域

1948（昭和23）年に新制高等学校が発足し，教科名が「家庭科」となり，翌年度の改正版教科課程には，教科家庭の中に「保育」がある[13]。その後，単元名にも「保育」が使用されるようになり，内容も家庭のみでではなく，社会集団の中での成長発達も含むことから「育児」との相違点も見られるようになる。また，1948（昭和23）年度版『高等学校学習指導要領』家庭編（試案）のまえがきに，「この時期において青年前期を過ぎ，成人に達するのであるから，成人の意味について考えること，又，結婚の知識を十分に与えることを考慮すべきである」とある。この時期の女子を家庭の主婦となり，母となる自覚を持つ時期と捉え，指導単元として「五．家族関係と子供」が設定された。その内容は「結婚の準備」「出産を待つ」「乳幼児の理解」など，結婚や子育てについて討議したり，調査・研究したりするものである。指導方法の例として，「育児にしても，郷土によっていろいろの育て方が行われていることから，これらも教育的な，又医学的な方法と照らし合わせて，間違っているところがないか研究する」と示されており，子育ての慣習が地域によって様々であったと推察される。

続く1956（昭和31）年版の『高等学校学習指導要領』においては，科目「家庭一般」の指導内容「保育・家族」に「育児と結婚」などがあり，小項目に「健康」「生活能力」「遺伝」がある。この内容から，健康で経済力のある配偶者と結婚し，優秀な子孫を産み育てることが女性の役目だったことが，窺われる。同時期の科目「保育・家族」は，それまで「保育」と「家族」は２科目として扱っていたが，両者は一連の関係にあるとして１科目となった。その内容に「保育の社会化」「児童福祉・社会環境」などが含まれており，子どもを家庭の狭い視野に止まらず，広く社会的視野から見ることが求められていたと言える。

1960（昭和35）年版の『高等学校学習指導要領』では科目「家庭一般」の「乳幼児の保育」においては，実習，観察，見学などの方法を取り入れて指導すること，「保育」においては，家庭や近隣，保育施設における実習や視聴覚教材の利用等により効果が上がるように指導することが示されている。この時期には，高校生にとって，乳幼児が，身近な存在ではなくなってきていることへの配慮が，必要であったと言える。

1978（昭和53）年版の『高等学校学習指導要領』は，家庭科男女共学必修への国内外の社会的背景の下に告示され，1982（昭和57）年度の実施に合わせた共学にも耐えられる教科書（一橋出版）が検定を合格した。その内容の中で，保育領域での「母性･父性」の取り扱いなどの記述がなされるようになったことは，特筆すべきことである。また，児童から成人への過渡期である思春期にこのような学びを通して，親の視点を知ることは意義深い。

その後，1989（平成元）年版『高等学校学習指導要領』において，普通教育としての家庭科は男女共学必修になり，「母性教育」から「父性」と「母性」の両方を持ち合わせた「親性」教育に変化している。指導項目としては，科目「家庭一般」において「乳幼児の保育と親の役割」，科目「生活技術」「生活一般」において「子供の成長と親の役割」となっている。

1999（平成11）年版『高等学校学習指導要領』における普通教育・家庭科の科目の内容として「人の一生と家族・家庭（福祉）」の１項目として「子ども（乳幼児）の発達と保育・福祉」があり，内容の取扱いにおいて学校や地域の実態等に応じて，幼稚園や保育所等の乳幼児，近隣の小学校の低学年の児童等との触れ合いや交流の機会をもつよう努めることが示されている。

2013（平成25）年度から実施されている『高等学校学習指導要領』における共通教科家庭３科目の「子どもの発達と保育」の内容の取扱いについて，1960年の改訂以来，幼稚園や保育所等の乳幼児，近隣の小学校の低学年の児童等との触れ合いや交流の機会をもつよう努めることが示されている。この内容に関しては，中学校での学習と同様に重視されており，一貫性を持った学びとなることが期待される事項である。

このように家庭科の「保育」は,家事科の中の「育児」として出発したため，当初は，主に家庭内での「保育技術」の分野に重点がおかれているが，内容の広がりを見せ，親の役割や性・愛の問題を取り扱うようになっている。そして，1988（昭和63）年の教育職員免許法改正により，その施行規則における家庭（家政教育）に関する専門教育科目名が,「育児,家庭看護学」から「保育学（家庭看護を含む)」に改められた。このことは，家政学において，家庭における育児に限定せず，集団保育も視野に入れることになったためと考えられる[14]。

Ⅲ　乳幼児との触れ合い体験学習の先行研究

中学・高校における乳幼児との触れ合い体験学習に関しては，様々な立場や視点からその意義が明らかにされていると共に，課題も提示されている。研究成果を概観することとする。

（1）中学生・高校生の経験と心的変容

伊藤葉子（2003）は，中学生・高校生の親性準備性を生涯発達的な視野から「子育てを支援する社会の一員としての役割を果たすための資質」と捉え，先行研究で用いられた質問項目に基づいて「子ども・子育てに関する意識」「自分の性の受容性」「同性の親への同一化」尺度を作成した。さらに，新しく中学生・高校生と子どもとの相互関係における社会的自己効力感の発達という視点から,「対子ども社会的自己効力感」を追加して調査している[15]。その結果,「子どもへの親和」と「親になることの受容性」は，学年が上がると共に高くなり，高校に入ると男女差は縮まり,「親になることの受容性」における男女差は，高校２・３年ではほとんど消失する。一方,「自分の同性の親への同一化」について,女子の母親への同一化は中学・高校期を通じて変化がないのに比べて，男子の父親に対する同一化の程度は加齢に伴い低くなる。また,「自分の性の受容性」について男子は，全ての学年で女子より高いことを明らかにしている。

伊藤葉子（2005）では,「親性準備性」の重要な構成要素である「子どものイメージ」の発達の様相を，中学生・高校生を対象に調査し，学年進行，性,「子どもへの親和」との関連性から分析している[16]。その結果，子どものイメージは，中学と高校，男女で異なっているが，子どもへの親和の水準による違いが最も大きいと分析している。また,子どもの「あかるい，楽しそうな，生き生きとした姿」に触れるだけではなく，子どもが「強靭性や社会性を備えた存在」であることを実感できるような場面が必要であるとも述べている。そのためには乳幼児との短時間での表面的な関わりではなく，子ども像の変化を感じ取ることを目標とした十分な関わりが必要であると考える。

また，佐藤洋美（2004）は，中学生の乳幼児との触れ合い体験学習において，体験学習の前後で，乳幼児像が具体的になり，親の育児責任を認識するようになったことを明らかにしている[17]。さらに，体験学習以前に既に乳幼児と触れ合い経験がある群と経験が乏しい群では，変化が異なり，乏しい群では，乳幼児像が具体的になり，経験がある群では，親の育児責任を強く認識するような変化が認められたと報告している。乳幼児との触れ合い体験学習以前の触れ合い経験の意義が確認されている。

さらに，鎌野育代・伊藤葉子（2010）は，家庭科の乳幼児との触れ合い体験学習の意義として，この体験への興味・関心に関わらず，全ての生徒に乳幼児と触れ合う機会を与えることを挙げる。この研究では，あえて消極的であった生徒の変容に焦点を当て，その学習効果を数量的に捉えることで，家庭科における乳幼児との触れ合い体験学習の教育的効果としての個別性を表すことをねらいとした[18]。具体的には，乳幼児との触れ合い体験学習の直前・直後の生徒全員を対象とした幼児像の変容と消極的だった生徒の自己効力感の変容を数値化しており，幼児や保育学習への興味・関心の低い生徒の自己効力感が，向上することを明らかにしている。これは,幼児との触れ合いを通し，自分の意外な一面（幼児と触れ合えた自分）を知ることで，自分への自信につながったと考える。

岡野雅子ら（2011）は，家庭科という教科の中の保育学習の位置付けの下で行われた「幼児との触れ合い体験」と，中学・高校で広く行われている職場体験の位置付けの下で行われた「幼児との触れ合い体験」について，体験学習前後に行った同一項目による調査結果を比較することにより，教育効果にどのような違いがあるのかを検討している[19]。その結果から，家庭科における保育学習「幼児との触れ合い体験」は，単独で取り組む学習ではなく，幼児の心身の発達や，幼児の生活と遊び，親・家庭・地域の役割などについて学習を行った上で「幼児との触れ合い体験」を位置づけていると分析している。

一方，職場体験の位置付けの下で行う「幼児との触れ合い体験」について，幼児と触れ合うための注意事項などの事前学習と共に，系統的に科学としての幼児の発達に関する知識を十分に学習することの必要性を指摘している。また，家庭科の学習により幼児の心身の発達や，幼児の生活と遊び，親・家庭・地域の役割などについての科学的な知識を得た後に「幼児との触れ合い体験」に臨むことは，生徒にとって，今目の前にいる幼児の実際の姿を正確に捉える手がかりになると同時に，教室で学んだ知識が体験を通してより確かなものとなって，より一層の理解を促すことにつながる。したがって，家庭科の位置付けの下で行われる「幼児との触れ合い体験」は，知識と体験の双方が融合して，一層の教育効果があると考察している。

（２）送り手側と受け手側の課題の検討

家庭科の触れ合い体験学習に関して，教育的課題を明らかにするために，伊藤葉子（2007）は，送り手側の中学・高校の家庭科教師と，受け手側の幼稚園・保育所の保育者への質問紙調査を実施した。その結果，家庭科における触れ合い体験学習の実施割合は中学で５～６割，高校では１割未満であり，実施に関する問題状況の主なものとして，人数の多さと保育学習時間の削減を挙げている[20]。一方，受け手側である幼稚園・保育所の保育者は，家庭科の触れ合い体験学習に関して，「日常の保育・教育が混乱しない程度に，できるだけ受け入れていきたいと思う」が大部分を占め，受け入れに否定的な意識はほとんどみられなかった。しかし，「多少，無理をしても，多様な触れ合い体験の受け入れをおこなっていくことが，これからの保育施設の存在意義だと思う」という積極的な意識をもっている保育者は少ない。また，子どもへの影響として最も多かったのは，「子どもたちが興奮状態になることがある」で75％もあり，「兄や姉のいない子どもたちにとって擬似的な兄や姉と接する機会になる」「初めての人と接することで子どもが別の面を表す機会になる」も60％以上選択され，「悪い言葉遣いを覚える」などは，非常に少なかったと報告している。そして，受け手側においては，目の前の幼児が成長して中学生・高校生となっていく過程，送り手側においては，目の前の中学生・高校生が親世代となっていく過程という生涯発達の視点から，触れ合い体験学習の教育的意義を共通理解し，協働体制を構築していくことを提言している。

倉持清美ら（2009）は，全国から抽出した幼稚園・保育所231園への聞き取り調査の結果（回収率48.1％，111園）から，「生徒にとってよい経験」（90.3％）「幼児によい経験」（88.7％）「積極的に取り組むべき」（62.9％）と触れ合い体験学習に肯定的な評価をしている。また，「園児とうまく関われない生徒」への対応について，保育者からの声かけや園児からの誘いなどの工夫があり，「体験に来ないより来た方が意義がある」と捉えていると報告している[21]。また，中学生・高校生など外部から人が来ることで園児の緊張が上がり，日常の保育が成立しなくなるという意見については，それを問題視する意見はなく，園児の喜ぶ姿として受けとめていた。また，保育所の一室にある子育て支援室にいる小さい乳幼児を連れた母親が，中学生・高校生が園児と触れ合う姿を見て，自分の子育てに見通しをもつことができて非常に喜ぶと述べており，思いがけない効果も見出していた。

このような受け入れ側の状況から，家庭科保育領域における乳幼児との触れ合い体験学習は，その意義や重要性を校内の教職員の理解を得て，具体的なプログラムを整えるなどの準備体制を整え，受け手側の幼稚園・保育所を始め外部の関係機関と連携することによって実施が可能になるのではないかと考える。

また，矢萩恭子（2007）は，中学生・高校生による保育所での触れ合い体験学習の実践を見直し，検討課題を明らかにしている。まず，各校１名か２名ずつしか配置されない家庭科教師が，独自に体験学習のプログラムを実施することは，負担や困難も大きく，学校を超えた横のつながりや情報の共有を強化してさまざまな試みや工夫をしていくことの重要性を挙げている。次に，体験先を幼稚園や保育所に限定せず，子育て支援センターや保健センター，児童館との連携や，地域の親子に交流を呼びかけるなど，連携先の広がりを期待できるのではないかという二つの提案をしている[22]。今後，このような可能性を探っていくことは課題と言えよう。

（３）触れ合い体験同様の授業実践例

岡田みゆき（2006）は，子どもに直接触れないでも，子どもや子育てに対して好印象を持ち，なおかつ将来，親として子育てに関わることが，社会的にも重要であることを認識できるように，子育てに関わっている人の体験談や，子育ての価値に関わる具体的な内容を取り入れた授業実践を通して，生徒が

子どもや子育てに対して明確な印象をもてるようになったという結果を報告している[23]。

また，石川敦子・吉川はる奈（2011）は，授業時間数が少なくなる中で，親子来校型とミニ講演会型を合わせた合同型の乳幼児触れ合い体験学習の効果を提案しており，触れ合い体験から生徒は，子どもに対する新たな気づきを得ていることや，父親像・母親像を心象化していることを報告している。一方，これまで具体的な実践例の蓄積がなされていないことを課題提起しており[24]，家庭科教育の実践が外に向けて発信されていないという現状，取組みの情報が共有されていないという課題があると考える。

（4）触れ合いによる幼児側の経験

天野美和子（2014）は，中学生との触れ合い活動において，幼児は中学生とどのような触れ合い行動を生起させ，そのことによってどのような経験をしているのか検討することを目的として，七つの幼稚園・保育園で観察・記録を行っている[25]。その結果，幼児にとって中学生は，発展した活動に導いてくれる等，頼りになり，また興味・関心の対象でもあり，好意的な存在である一方で，構ってもらえない等，必ずしもいつも幼児の思い通りになるわけでなく，自己の感情を調整することも経験していることが示唆された。また，幼児・中学生双方にとって，様々な世代の人と触れ合う機会が少なくなっている現在，園という限られた環境内で行われる活動に過ぎないが，多様な他者と触れ合い，多くのことを感じたり考えたりすることは，成長の過程において人間関係を築いていく上で意味のある学びであると意義付けている。このような幼児側からの視点での研究結果を集め，送り手側・受け手側の双方が触れ合い体験の意義を認め合えるような体験学習が望まれる。

（5）触れ合い体験を中心とした授業案

倉持清美ら（2015）は，少子化・核家族化の進行，児童虐待の増加，子どもの貧困率の高さなど，子どもと家族を取り巻く現状を深刻に受け止め，それに起因する関係性の希薄化，自尊感情の低下などが，子育てを難しくさせていると指摘している。このことを踏まえ，中学生が家庭科保育学習において，触れ合い体験を通して幼い子を守り安心させられる自分自身の力に気づき，それが中学生の自信となり，これからの生活を目的をもって考えるきっかけになるという仮説を立てている。そして，触れ合い体験を中心に事前と事後の授業に物語性をもたせ，衣・食・住など他領域と関連させて教育課程を構築していくという取組みを提案している[26]。

例えば，幼稚園や保育所などを訪問すると，子どもが生活しやすい環境が整えられ，衣食住に関わる活動が展開していることや，子どもにとってとても大切な活動である遊びも豊かに展開している状況を見ることができる。そこで中学生は，触れ合い体験を通して，事前に学習した衣食住や保育の内容を確認したり，実際の様子と結びつけたりしながら幼児理解や関わり方を確実に身に付けることができるのである。このような教育課程を構築するためには，事前学習において，触れ合い体験に必要な知識と技術を精選し，授業を計画する必要があり，教員は生徒の実態をよく把握し，生徒の心身の発達に合った内容を盛り込む必要がある。

Ⅳ　総合的考察

本論では，まず，家庭科保育領域の歴史的経緯について，その目的と内容を整理した。その結果，家庭科の「保育」は，女子教育のための家事科「育児」として出発したため，「母性教育」や家庭内での「保育技術」に重点が置かれていたが，現在は男女共学必修となり，「親性」教育や子どもとの関わり方・捉え方を重視する内容に変化していることが明らかになった。このことは，各時代の社会的課題を反映して教育内容が次第に変化してきたことの現れと考える。

また，先行研究を概観することにより，家庭科保育領域における触れ合い体験学習を通して，中学生・高校生は乳幼児像を具体的なものにし，正確に捉えることが可能になることが明らかになった。しかし，実際には中学で６割，高校では１割程度しか実施されていないという報告，その背景にある実施上の課題や教員の取組みに関する情報共有が十分ではないことも明らかになった。

金田利子（2009）は，第６回「家庭科の保育と保育士養成の保育をつなぐシンポジウム―乳幼児と中高生の『ふれあい体験学習』の大きな意義と実践―」の報告において次のように述べている[27]。中学生・高校生たちは，家庭科で「保育」を学び，育てられている時代に育てることを学んでいる。その中で，今の自分の位置を自覚すると共に将来親になってもならなくても，親の持っている幼いものを慈しみ育てようとする親性を自らの中に育てている。それを家庭科では，親性準備性の教育と定義づけ，「触れ

合い体験学習」の意義として，親性準備性を身につけることがある。生徒は，やがて大人になり多くは親になり，次世代の育成に責任を持つ。言い換えれば，家庭科での幼児との触れ合いを通した学びは長い時間的な幅での「子育て支援」の一つと言えるとしている。

既に，伊藤葉子（2005）は，「親性」「親性準備性」を次世代の再生産と育成のための資質と定義付けており，大人になるということは，次世代の再生産と育成を担える人間になることであると述べている[28]。親になるだけではなく，親にならなくても，この「親性準備性」を持っていなくてはならないことになる。そして，家庭科における幼児との触れ合い体験の捉え方について，「親世代をつくるための教育でないといけない。だから，例えば「私は結婚しない」とか「私は親になる気は全然ない」と言っている子も幼児との触れ合い体験をしなければならなくなり，そこに家庭科で全員の生徒に必修として保育を教える意義がある」とも述べている。

また，無藤隆（2014）は，家庭科教育における保育領域の学びの意義について，「体験とは現実の場の中で体を動かして学ぶことである。それは思春期にある中高生にとって貴重な意味がある。単なる観察実習を超えて自分でやることを通して，何か身体で感じるものがあり，それが心に響くだろう。言葉や理屈以前のところで感じることが心を揺さぶる。子どもってこういうものかとか，保育とはこうかとか，幼保での仕事はこう進めるのかといったことがいわば身体で腑に落ちる経験をする」と述べている[29]。

また，「幼い子どもの世話をすることは親教育の始まりでもあり，幼い子どもを擁護するとはどういうことか，そこにしつけや教育が入ってくるとか，どうやればよいかをほの見える得難い経験となる」と，「親教育の始まり」という意義も見出している。

金田（2009）による「家庭科の保育と保育者養成の保育をつなぐ」という主題の目指すものは何だろうか。それは両方の立場を理解し，共通する価値観を見つけることであろう。そして，家庭科の保育が目指すべきことは，未来の親になる者に「何がよい保育かを見る目」「審美眼」を育てることであると考える。

少子高齢化や都市化により，家族形態の小規模化，及び世代分離が進み，その弊害の一つとして子どもが人間関係を構築する能力の低下が挙げられている[30]。これら世代分離による弊害を解消する手段として世代間交流プログラム（intergenerational program）が各国で注目されている。世代間交流プログラムは「高齢者と青少年間で互いの能力や知識を意図的・継続的に交換し合う社会的媒体」（国際世代間交流協会）と定義され，小児発達学，成人発達学，心理学，教育学，家政学など様々な分野で多数実践が報告されてきている[31]。家庭科保育領域における中学生・高校生と乳幼児との触れ合い体験学習は，世代間交流プログラムの一つである。

Ⅴ　今後の課題と展望

第１に，乳幼児との触れ合い体験学習を通して，中学生･高校生は「子ども･子育てに関する意識」「子ども像」を変化させたり，「自己効力感」などの自分の意外な一面を知ることにつながったりすることが報告されている。そして，中学生・高校生にとって，このような変化を実感できるような場面が必要であることも指摘されている。乳幼児と触れ合う機会を短時間での表面的な関わりや一回だけの関わりではなく，子ども像の変化を感じ取ることを目標とした十分な関わりの時間や機会を設定することがより効果を上げることにつながる。

第２は，中学・高校で職場体験の位置付けの下で広く行われている「乳幼児との触れ合い体験」についての教育効果との違いを比較した結果から，家庭科では，系統的に科学としての幼児の発達に関する知識を学習していることが，知識と体験の双方が融合して一層の教育効果をもたらしていると指摘されている。そのためには，乳幼児の心身の発達や，幼児の生活と遊び，親・家庭・地域の役割などに関して，触れ合い体験に必要な知識と技術を精選し，授業を計画する必要がある。教員は生徒の実態をよく把握し，生徒の心身の発達段階に合った内容を入れる必要がある。

これらの課題から，今後，中学生・高校生と乳幼児との十分な関わりと，それに必要な内容を入れた授業を設計することが求められる。

第３は，中学・高校で乳幼児との触れ合い体験学習が中学で６割程度，高校では１割程度しか実施されていない理由として，体験先を幼稚園や保育所に限定すると，受け手側の理由によって実現するのが難しいことがある。そこで，体験先を子育てセンターや保健センター，児童館，地域の親子に呼びかける

など，地域との連携に期待できるという提案（e.g., 矢萩恭子，2007）に基づき，外部の関係機関との連携について可能性を探る必要がある。

第４は，各校１名か２名ずつしか配置されない家庭科教員が独自に体験学習の授業を実施することは，負担も大きく，困難である。今後は，学校間で情報を共有できる場を設定したり，情報交換をしたりして様々な試みや工夫をするという提案（e.g., 矢萩恭子，2007）がある。これまでの具体的な実践例の蓄積がなされていないという問題提起（e.g., 石川敦子・吉川はる奈，2011）もある。このことは，家庭科教育の実践が外に向けて発信されていないという現状があり，一人ひとりの取組みの情報が共有されていないという課題があると考える。今後，触れ合い体験学習の実践例を多数集め，共有できるようにすることが，特に若い教員にとって意義がある。

第５は，乳幼児との触れ合い体験学習の効果について，中学生・高校生側から様々な視点で研究されているが，幼児側の視点での研究は数が少ない。幼児にとって，中学生・高校生は好意的な存在である一方で，必ずしもいつも幼児の思い通りになるわけでなく，時には我慢したり，諦めたりして自己の感情を調整することも経験していることが示唆されている。また，幼児にとっても中学生・高校生にとっても様々な世代の人と身近で触れ合う機会が少なくなっている現在，多様な他者と触れ合い，多くのことを感じたり考えたりすることは，発達の過程において人とかかわる力を育んでいく上で意味のある学びと意義付けられている。今後，幼児側からの研究を進め，送り手側・受け手側の双方が触れ合い体験の意義を認め合えるようにする必要がある。

引用文献

（１）内閣府子ども・子育て支援新制度施行準備室ホームページ：「子ども・子育て支援新制度について」，2014年．
http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/index.html（2014年６月20日閲覧）

（２）原田正文：『みんな未熟な親なんだ―グループ子育てのすすめ―』，28-29頁，農山漁村文化協会，1999年．

（３）陳省仁：「現代日本の若者の養育性形成と学校教育」，『子ども発達臨床研究』創刊号，19-26頁，2007年．

（４）新福祐子・東出光代：「育児学・保育学・児童学に関する比較研究」，『大阪教育大学紀要第Ⅱ部門』第40巻第２号，94-96頁，1992年．

（５）文部省：小学校学習指導要領家庭科編（試案）昭和22年度告示（1947）．

（６）文部省：中学校学習指導要領職業・家庭科編（試案）昭和26年度告示（1951）．

（７）日本家庭科教育学会：『家庭科教育50年』，27頁，建帛社，2000年．

（８）日本家庭科教育学会・前掲書（７），36-37頁．

（９）日本家庭科教育学会・前掲書（７），36-37頁．

（10）日本家庭科教育学会・前掲書（７），40頁．

（11）高木直・今野智津子他：「12の都道府県調査からみる中学校家庭科教育の実施状況（１）（２）」，『日本家庭科教育学会誌』第42巻第２号，17-29頁，1999年．

（12）文部科学省：中学校学習指導要領技術・家庭編平成20年告示（2008）．

（13）文部省：学習指導要領家庭編（高等学校用）（試案）昭和23年度告示（1948）

（14）日本家庭科教育学会・前掲書（７），176-177頁．

（15）伊藤葉子：「中・高校生の親性準備性の発達」，『日本家政学会誌』第54巻第10号，801-812頁，2003年．

（16）伊藤葉子：「中・高校生の『子どものイメージ』の発達」，『千葉大学教育学部研究紀要』第53巻，85-90頁，2005年．

（17）佐藤洋美：「乳幼児とのふれあい体験学習が中学生の子育てに対するイメージに与える影響」，『日本生活体験学習学会誌』第４号，35-54頁，2004年．

（18）鎌野育代・伊藤葉子：「子どものイメージと自己効力感の変容からみる保育体験学習の教育的効果」，『日本家庭科教育学会誌』第52巻第４号，283-290頁，2010年．

（19）岡野雅子・伊藤葉子・倉持清美・金田利子：「家庭科の幼児とのふれ合い体験と保育施設での職場体験学習の効果の比較」，『日本家庭科教育学会誌』第54巻第１号，31-39頁，2011年．

（20）伊藤葉子：「中・高校生の家庭科の保育体験学習の教育的課題に関する検討」，『日本家政学会誌』第58巻第６号，315-326頁，2007年．

（21）倉持清美・伊藤葉子・岡野雅子・金田利子：「保育現場における中・高校生のふれあい体験活動の実施状況と受け止めかた」，『日本家政学会誌』第60巻　第９号，817-823頁，2009年．

(22) 矢萩恭子：「次世代育成としての乳幼児とのふれあい体験―中学生・高校生の「保育体験学習」に関する実践の検討―」,『田園調布学園大学紀要』第２号，125-153頁，2007年.
(23) 岡田みゆき：「生徒が子どもや子育てに対して明確なイメージをもてるための高等学校家庭科における授業実践」,『日本家庭科教育学会誌』第49巻第２号，123-133頁，2006年.
(24) 石川敦子・吉川はる奈：「中学校『技術・家庭科』の乳幼児ふれあい体験学習における効果と課題」,『埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要』第11巻，153-160頁，2012年.
(25) 天野美和子：「幼稚園・保育園における幼児と中学生との“ふれ合い体験活動”を通しての幼児側の経験」,『日本家庭科教育学会誌』第57巻第３号，196-207頁，2014年.
(26) 倉持清美・阿部睦子・金子京子・妹尾理子・望月一枝：「保育ふれあい体験を中心とした家庭科カリキュラムイノベーション研究」，日本家庭科教育学会　第58回大会配布資料，2015年.
(27) 金田利子・草野篤子・林薫・松本園子：『保育と家庭科―あたたかい子育て社会をつくるために―』，148-149頁，ななみ書房，2014年.
(28) 伊藤・前掲書（16）,85-90頁.
(29) 金田ら・前掲書（27）,７頁.
(30)津村俊充編:『子どもの対人関係能力を育てる』―子どもの心と身体をひらく知識と技法，３-４頁，教育開発研究所，2002年.
(31) 糸井和佳・亀井智子・田髙悦子・梶井文子・山本由子・廣瀬清人・菊田文夫：「地域における高齢者と子どもの世代間交流プログラムに関する効果的な介入と効果」,『日本地域看護学会誌』第15巻第１号，33-44頁，2012年.

Significance of Interactive Experiential Learning in Child Care Studies in Domestic Sciences Courses, and Related Issues

Etsuko KANDO※1, Mika KATAYAMA※2, Toshiyuki TAKAHASHI※2, Osamu NISHIYAMA※2

In current child care studies in domestic sciences courses at junior high and high schools, students learn about infants' physical and mental development, the life and play of preschool children, the respective roles of parents, families, communities, and other topics. It is within these kinds of studies that learning via interactive experiences with infants and preschoolers is situated. Contemporary interactive experiential learning is related to the dilemma that persons who have become parents in recent years were themselves raised with few chances to interact with persons of different generations within the home and community, and especially, they had few, if any, experiences of interacting with infants and preschoolers. Although the current learning involves exchanges within a limited framework, it is made clear that the participating junior high and high school students, as well as the infants and preschoolers, have been able to meet and interact with numerous, varied persons and to feel and think about many things not possible otherwise. From these results, one can see the significance of intergenerational and inter-age group exchanges. This paper first situates interactive experiences within the domain of domestic sciences and clarifies the historical pathways taken in the field of child care in domestic sciences. Next, an overview is presented of the practical research performed in recent years involving interactive experiences with infants and preschoolers, so as to ascertain the significance thereof. Then, the findings are synthesized, future directions for practical interactive experiential learning are discussed, and orientations for future research are provided.

Keywords：child care studies in domestic sciences, infants and preschoolers, interactive experiences, intergenerational exchanges, junior high and senior high school students

※１ Graduate School of Education, Okayama Univercity（Master's Course）
※２ Graduate School of Education, Okayama Univercity