

ISSN 2188-2576

# 越谷保育専門学校研究紀要

第 13 号

令和 5 年度

学校法人ワタナベ学園 越谷保育専門学校

## 目 次

### 【実践研究論文】

外国につながる子どもたちに向き合う実践活動 . . . . . 石坂 公俊 . . 1

保育学生の調乳経験が「調乳に関する知識」の . . . . . 片村 優美 . . 8  
自己評価に与える影響  
—体験授業の意義に関する考察—

幼児の「造形活動」に関わるための授業実践について . . . . . 森高 光広 . . 15

働き方改革を踏まえた幼保小連携の教育実践 . . . . . 元木 廉 . . 25  
—管理職・地域人材を活用した持続可能な取り組みを目指して—

「一房のぶどう」における母語喪失 . . . . . 山崎 英二 . . 33

### 【特別寄稿】

教師教育の改善・充実に関する研究 . . . . . 狩野 浩二 . . 41  
—教職観の形成過程と教育実践を中心に—

子どもから大人までの表現手段：紙版画の起こりと . . . . . 中條 秀憲 . . 49  
その可能性について  
—私の授業実践を通して—



## 【実践研究論文】

# 外国につながる子どもたちに向き合う実践活動

石坂公俊<sup>※</sup>

## Practical activities to face children with foreign roots

ISHIZAKA Kimitoshi

本稿は、日本に居住する外国につながる子どもの生活実態と支援団体の活動を検証したものである。具体的には、外国につながる子どもには母国と日本の学校制度や学校生活、言語の違いなどが背景にあり、コミュニケーションの壁、情報を得る機会が十分でないという状況があった。さらに日本語を習得することは最終目的ではなく、自分の人生の選択肢を広げるための有効な手段であると把握することができた。外国につながる子どもの支援団体では学習支援だけではなく、自らのことを理解し、人生に対する様々な自己決定ができるようにサポートしていくことが重要な役割であることがわかった。

キーワード 外国につながる子ども、多文化共生、日本語教育

### I. はじめに

私たちの暮らす社会には外国につながる子どもやその家族の方々が多く暮らしている。<sup>1)</sup>しかしながら、彼らの暮らしぶりに触れる機会は決して多くない。<sup>2)</sup>また外国につながる子どもたちが義務教育の対象外となっていることもあまり知られていない(2016 小島)。学齢期に日本国籍の有無によって、子ども自らが教育を受ける権利に線引きされている事実がある。外国につながる子どもに対する教育の充実は急務であると考えられる。さらに外国につながる子どもたちへの支援のあり方が日本の社会において大きな課題となっているものと認識している。

上述した問題意識にもとづき、様々な課題を抱える外国につながる子どもたちに関する課題にフォーカスしたテーマを設定した。具体的には外国につながる子どもに関連した現状や課題等の概括的な整理を行い、検討材料としての基礎的把握を行った。そのうえで群馬県内において外国につながる子どもたちへの支援活動を行っている団体への聞き取り調査を行った。インタビュー調査により明確となった外国につな

※ 越谷保育専門学校非常勤講師

がる子どもたちに何が起きているのか、報告するものである。

### II. 先行研究の諸動向

本稿の主要な目的である外国につながる子どもの実態を把握するため、先行研究のレビューを行った。主に実践的なアプローチに関するケーススタディを中心に蒐集し、具体的な取り組み内容及び外国につながる子どもたちの実態についての可視化を試みた。

なお、本レポートでは日本に暮らす文化的、言語的に多様な背景をもつ子どもを表現するものとして「外国につながる子ども」という呼称を採用する。教育現場などでは「外国人児童生徒」という表現が見られ、あるいは「外国にルーツをもつ子ども」と表現されることもある。現段階では統一された呼称がないことも付記しておきたい。

#### 1. 外国につながる子どもに関する課題

森(2020)は、日本に滞在する外国籍児童の不就学の問題が顕著になっている中で、地域住

民や学生ボランティアを中心とした日本語学習教室が彼らの居場所としての役割を果たしていると言及している。このプログラムは個別の学習支援だけでなく、子どもたちが交流できる機会を増やし、勉強ばかりでストレスfulにならないように「遊び」を取り入れている。日本語教室は、外国につながる子どもや家族にとっての学習支援の場であり、福祉的課題をいち早く把握することができる場にもなっている。また地域住民にとっても外国人住民との交流、学びの場になる。日本語教室は、外国人住民を含めた地域住民の豊かな生活に貢献し、共生社会を築くための様々な機能を兼ね備えているとしている。

また、森（2018）は、外国にルーツを持つ子どもの教育問題として日本語と学力の不足、不就学が挙げられることを指摘している。それらの対応は群馬県大泉町の日本語学級、ポルトガル語指導助手の配置に始まり、特別な配慮を要する児童に対する教員の配置、就学ガイドブックの作成などがある。しかし、それらの支援策は日本の学校や文化への適応を促す補償教育としての面が強かった。そのため、学校という限られた空間だけでなく、社会環境や境遇にも目を向け、社会とのつながりや関係性から問題を捉え直す必要がある。

### 2. 外国につながる子どもに関する実践活動

川村（2013）は、現在の日本では外国人登録者数は年々増加傾向にあり、それに伴い日本語指導が必要な外国人生徒数も増加していることを報告している。様々な制度が作られてきているが、支援員の不足や地域格差、いじめによる不登校などの問題が存在する。それぞれが抱えている問題は千差万別であり、子ども一人の問題でなく地域の問題と捉えるべきである。戦後、オールドカマーへの基礎教育への充実を怠ったことが、ニューカマーへの教育の問題に繋がっているともいえる。今後は、安心した居場所づくり、教育権の保障、「夜間学校」などの多様な学校支援体制の強化が期待されている。

持丸（2022）は、外国籍の子どもたちは、法的に義務教育の対象になっていないことが、コロナ禍において大きな問題となっているとしている。外国に繋がる子どもたちは、何の支援もなければ、日本語学習もできないまま、オンライン授業で多くの課題をこなさなければならなかった。埼玉県西部で活動している団体は、「子どもの日本語教室」などの活動を行ってきた。コロナ禍を乗り越えるため、「青空教室・オンライン支援」など新たな支援体制を整え、子どもたちの学びの場を確保しようと動き始めた。支援者一人一人の力があって、子どもたちがコロナの中でもくじけることなく、むしろ多くが楽しい学校生活を送れるのではないかと結んでいる。

武田（2004）は、日本への移住者は「ことばの壁」「制度の壁」「心の壁」に直面し、日常生活の中でさまざまな問題を抱えていることを指摘している。現在の地域社会では民間団体が外国人支援活動の中心になっている。民間のボランティアグループ、NPOなどの市民団体では「関西国際交流ボランティアネットワーク会議」や「piaNPO」という活動がある。自治体主導では「国際交流協会」がある。制度の壁に対する支援として群馬県大泉町では、外国人の積極的な受け入れ、予算設置、国民健康保険加入の推進をおこなっている。しかし、これらの活動には限界があるため、外国人自身が原因を理解し活動を行っていく必要がある。

志村ら（2019）によれば、外国につながる子どもたちは、日本語指導を必要とする児童生徒が十分な指導を受けられていない状況を報告している。理由は、日本語指導をできる教員がいない、あるいは十分でないためである。それを解決するために、日本語や教科学習を支援するボランティア等による活動が行われている。例えば、小松市の「子どもスタディサポート小松」、金沢市の「金沢子どもスタディサポート」があげられる。また、外国の子どもたちにとって日本の高校入試は大きな関門であるが、入試特別措置や特別入学枠が導入されるだけでは十分で

ない。そのため国レベルで、「教育の義務化」を含めた、長期滞在・定住を志向する外国を背景とする市民・家族のサポート体制を確立する事を強く求めたい。

### Ⅲ. インタビュー調査より

外国につながる子どもの実態や支援の概要を

把握することを目的として事前に質問紙を送付し、2022年6月27日(月)、群馬県内の外国につながる子どもの学習支援を行っているNPO法人「Gコミュニティ」に半構造化インタビューを行った。聞き取りによって明らかになった内容をまずは日本とブラジルの比較として下記のようにまとめた。

図1 日本及びブラジルの学校制度・学校生活の比較

項目	日本	ブラジル
義務教育の落第	なし	あり
授業参観	あり	なし(子どもが問題を起こした時に親が呼ばれる)
家庭訪問	あり	なし(子どもが問題を起こした時に先生が訪問)
運動会	あり	なし
長期休業日の宿題・登校日	あり	なし
なわとび	あり	なし
プライバシーの範囲	学校の外も学校は見る	学校の外はプライベート
友人の作り方	男子と女子は別(中学)	男子と女子は一緒
宿泊(保護者同行なし)	当たり前	親同行なしは親は大きな不安
心の問題への対応①	チーム対応のしくみなし	チーム対応(*)のしくみあり
心の問題への対応②	教育心理士資格制度なし	教育心理士(**)資格制度あり

\*: 精神科医, 臨床心理士, 教育心理士, ソーシャルワーカー, 学校の先生などがチームで取り組むセンターがある

\*\* : 教育心理士は, 学校に入って学校と一緒に対象児童生徒の教育方法を作る資格

注: インタビューより筆者作成

#### ケース① 義務教育の落第

親(例:ブラジル人)は子どもが日本の小学校で、2年生、3年生と進級したので勉強がわかるようになったのだ、と思っていたら、その子が中学校に入ったら学校に行きたくない、と言う。そこで初めて日本の義務教育には落第がないことを知った。ブラジルでは、学年ごとに進級試験がある。成績が満たなければ落第がある。

#### ケース② 授業参観

親(例:ブラジル人)は子どもを日本の学校に入学させた時に、学校の先生から「授業参観」があることを説明された。実際に通知が来た時に、親は子どもに、何か悪いことしたか?と聞き、子どもは、何もしてない、と答えた。親は、行かなくて良い、と判断し、行かなかった。学校の先生としては、説明したのに来ないので、「教育不熱心な親」と思ってしまう。ブラジルでは、子どもが問題を起こした時だけ、親が学

校に呼ばれ、先生が家庭訪問をする。

#### ケース③ なわとび

児童(例:ブラジル人)は小学校でなわとびがうまくできず、まわりの日本人児童からバカにされた。次の時もバカにされケンカになった。ブラジルの小学校ではなわとびはない。事前に日本人児童にそのことを伝えてあれば、バカにするのではなく、なかよく教えてくれたかもしれない。

#### ケース④ プライバシーの文化の違い

不登校になった外国人児童(例:ブラジル人)が、エステに行ったりスイミングスクールに行ったりという情報が学校に入った。学校としては、それならば学校に来るべきという思い。親は、子どもが家にこもっているのでは、気分転換になればということで、まゆげを手入れしに行った。また、泳ぎが好きなのでスイミングに連れて行った。親からすると、これらはプライ

パートなこと。プライバシーの文化の違いを知らないことから、お互いに不信感を持つ。

### 1. 活動開始の経緯

代表者はかつて仕事の関係でアメリカでの駐在経験がある。その経験を活かして、定年退職後に外国につながる子どもに対する多文化共生の支援活動にボランティアとして携わることとなる。その活動の中で、学校に行っていない外国につながる子どもの多さや、保護者の抱える様々な問題に気付いたことが活動開始の契機である。その後も、県教育委員会や自治体と連携し、支援の取り組みを続けてきた。現在は自身でNPO法人を立ち上げ、多文化共生の実現のため活動を行っている。

### 2. 支援対象者

群馬県における外国人の割合は全国3位であり、県人口の3.1%を占めている。今回インタビューを実施した支援団体の利用者は基本的に教育を受けている子どもを対象としており、その保護者は総じて若い世代が多い。また、母子ひとり世帯が大半を占めており、その背景には経済的困難、収入の不安定等が挙げられる。近年では就職条件として学歴を求める比率が上がっている社会背景があり、教育の重要性は高まってきている。そのため、外国につながる子どもの高校進学率も徐々に上昇してきている。県の教育委員会や学校、児童相談所、他のNPO法人等から連絡を受けて支援対象（開始）となる傾向が高くなっている。

図 2-1 将来の目標に関する主な課題

- ケース① 高校の学習支援で継続した生徒は将来の目標を持っていた  
(自動車整備士, デザイナーなど)
- ケース② 日本語教室に来ていた中学1年の生徒に「将来の夢」を聞いたら、遠慮しがちに「弁護士」と答えた。翌日、「先生に弁護士と言ったら、なれるわけない、と言われた」とはにかみ笑顔で話した。
- ケース③ 外国人児童生徒に将来の夢を聞くと「わからない」「通訳」と答えることが多い。
- ⇒課題： 親も子も日本の職業について知識が不足。派遣会社経由の仕事をしている親を見ても日本の職業についてイメージがわからない。
- ⇒対応： 親子向けの日本の職業の説明会の開催  
(主な職種, 収入, 必要な資格, 外国人がつけられない職業, 適性)

注：インタビューより筆者作成

図 2-2 親と子のコミュニケーションに関する主な課題

- ケース① 日本生まれの子どもは、日本の学校で日本語が上達してくるとともに母国語を忘れがちになる。
- 一方で親は日本語が不十分なままであるため、子どもが学校のことや悩みを相談しても深いコミュニケーションができない。親を尊敬しなくなったり、攻撃したりするケースがある。不登校になって来た時などに、子どもはどこにも居場所がなくなる。
- ⇒課題： 子どもも親もどこに相談したらよいかわからない。
- ⇒対応： 家庭では母国語で話をするすることで、親子のコミュニケーションを確保しやすくする。事態が進んでしまっている場合は、親は日本語を、子どもは母国語を学ぶ機会を作る。

注：インタビューより筆者作成

図 2-3 言語に関する主な課題

<p>ケース① 日本生まれの中学2年の生徒。家庭では母国語で話をして学校では日本語で話をして いる。 「頭の中は何語で考えている？」と聞いたら、「日本語」との返事。その生徒の漢字の レベルは小学校3, 4年生であり。ということは、考えるための抽象言語の語彙が少 ない。 とてもおとなしい子なので、多分小学校でもクラスで目立たず問題が見えにくいまま 進級したのかもしれない。(高校に入学し、その5月に退学した)</p> <p>⇒課題： 日本語も母国語も中途半端な子がいる。生活言語は話せるので、「考える力」が見逃 されがち。</p> <p>⇒対応： ①幼児期から読み聞かせなどで想像力を養うことで、小学校に入学してからも自力で 学習する可能性が高まる。 ②一つで良いので言語力(母語)が確立できていれば、そこから他の言語を学ぶこと ができる。</p>
--

注：インタビューより筆者作成

図 2-4 アイデンティティに関する主な課題③

<p>ケース① 日本生まれの小学2年生が、NPOの日本語教室で外国人として紹介された時、「ぼく は日本の名前なので日本人です」と主張した。顔立ちが外国人であり、多分その子の 心の中に何かわだかまりが芽生えてきているのだと思う。</p> <p>ケース② 日本生まれの生徒で、日本の高校を卒業したが、自分のアイデンティティにずっと迷 いがあった。 卒業後初めて母国に1年間行き生活をした。その経験で、「ぼくは自分のアイデンティ ティがはっきりしたと感じました。」と話している。</p> <p>⇒課題： 人生で何か問題に直面した時に、自分のアイデンティティがはっきりしないことが自 信の無さとなることがある。時には親や母国の蔑視につながることもある。</p> <p>⇒対応： 何かの機会に自分自身で「ふんざり」をつける事なのだろうと思う。その「機会」は、 母国に実際に行く、母親がアイデンティティを強く持っていることなどであったりす る。</p>
--

注：インタビューより筆者作成

### 3. 「違いの気づきの有無」と「日本語力」

日本人と外国人の間には「当たり前」の違いが数多く存在する。例として、義務教育の落第の有無や家庭訪問の実施の有無、授業参観の有無などをはじめ、友だちの作り方やプライバシーの文化の違いなども挙げられる。多くの問題はこの「違い」を知らないことから起きている。日本人と外国人がお互いの「当たり前」の違いに気づくことで、多くのプラスを生み出し、

多くの誤解やトラブルを減らすことに繋がるはずである。

言語の課題も多く挙げられる。日本生まれの子どもは、日本の学校で日本語が上達してくるとともに母国語を忘れがちになる。一方で親は日本語が不十分なままであるため、子どもが学校のことや悩みを相談しても深いコミュニケーションができない状況が見られている。また、日本語も母国語も中途半端な子もみられる。物

事の事象を考えるための抽象的な言語の語彙が少ないが、生活言語は話せるので、「考える力」が見逃されがちになっている。

#### 4. 現在の課題

まず、外国につながる子どもに起きている具体的な問題として、教育の機会と心理面の二つに分けられる。教育の機会に関する課題として、「小中学校で授業の理解が困難であり、学力がつきにくい」、「受験できる高校が限られている」、「専門学校、大学の学費の支払いが難しい」といった点が挙げられる。心理面の課題として、「知能検査が日本語であることによって問題理解が困難である特別支援学級の外国籍児童生徒の在級率の高さ」、「親子の生活言語の違いによるコミュニケーションの困難」「アイデンティティがはっきりしない」等が挙げられる。言語習得の課題から本来の子どもの実態が把握されないままとなっている。

#### 5. 支援内容

代表者によると支援は目的ではなく、何かを変えるための道具（手段）であると考えている。子どもたちの人生の選択肢を広げ、「自分で考え、自分で決めることのできる」環境づくりという視点から支援を行っている。

上記の課題から教育の機会についての課題に対する取り組みとして、学校内外での日本語・教科学習支援、母国語による教育相談、進学・

職業説明会、奨学金・銀行ローンの情報提供等をはじめ、多岐にわたっている。心理面の課題に対する取り組みとしては、外国語版知能検査の併用の推進、母国語による心理カウンセリング、心理コーディネーター（身近なサポーター）の養成などを積極的に行っている。

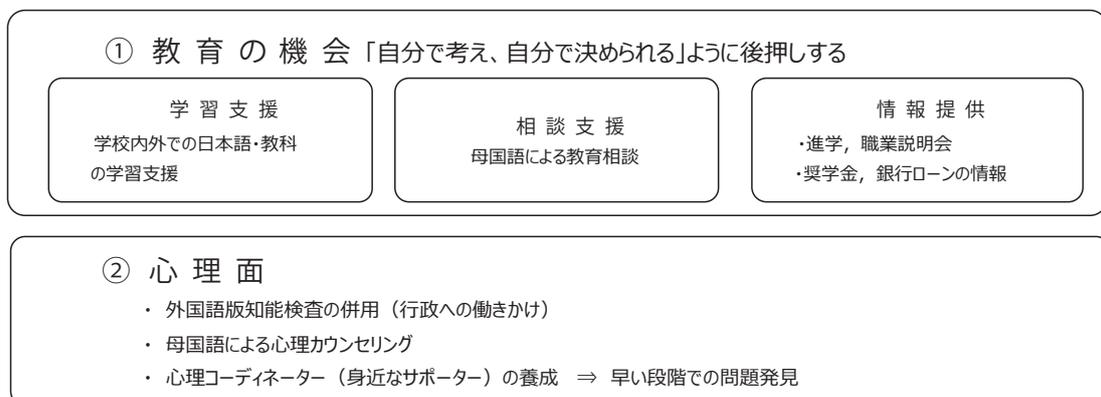
#### 6. 今後の課題

他機関から要請を受け、支援につながるケースがほとんどであるため、学校によって支援につながることのできる児童生徒とそうでないケースの差が生まれてしまう現状がある。そのため、支援につながっていない様々な問題を抱えた世帯が多数存在している。それらの世帯がいかに関係者に結びつくことができるための取り組みが必要である。

多文化共生により日本人と外国人の関係が多様に発展する第一段階としては、まず「日本人から外国人に働きかける」ことが重要である。第二段階として「外国人が地域の外国人をサポート」すること、「外国人から日本人への働きかけ」、「日本の多様化をつくる」ことなどが続く。

このことから、支援に至っていない世帯を支援の輪（対象）に含めるためには、外国人コミュニティの活用を強め、つながりやすい環境を作ることが必要である。そのため、今後の課題としては、これまでとは異なる新たな発展が求められるのではないだろうか。

図3 Gコミュニティの取り組み内容



注：インタビューより筆者作成

## V. おわりに

以上、外国につながる子どもたちの支援について、具体的な学習支援をはじめとした様々な取り組みと対象者への理解、今後の課題などについて報告した。外国につながる子どもたちには母国と日本の学校制度や学校生活、言語の違いが背景にあり、コミュニケーションの壁、情報を得る機会などが十分でないという苦しい状況があった。さらに外国につながる子どもにとって日本語を学ぶことは最終目的ではなく、自分の人生の選択肢を広げるための道具(手段)であると把握することができた。これらの厳しい状況に対して、外国につながる子どもの支援団体では学習支援だけでなく、自らのことを理解し、人生に対する自己決定ができるように様々なサポートをしていくことが必要である。

インタビューなどを通じてそうした人たちと共に生き、支えようとする方々の存在を知ることができた。外国につながる子どもたちの支援の現場では、揺るぎない信念を持って、仕事や制度の枠を超えて、体を張って弱者の側に立ち続けるような支援者の姿や実践活動も確認することができた。大人へのスタートラインに立つ子どもたちに生じている圧倒的不平等に社会はもっと目を向けなければならない。

最後にインタビューをした団体が1カ所のみだったこともあり、聞き取れた内容が必ずしも一般化できないという研究の限界性は否めない。他の外国につながる子ども支援団体へのインタビューなど、他日を期したい。

### 謝辞

本稿作成にあたりまして、NPO法人Gコミュニティの代表者様に貴重な資料のご提供とインタビュー調査にご協力いただきました。深謝いたします。

### 利益相反

本研究において、申告すべき利益相反はない。

## 注

- 1) やや古い統計となるが法務省(2015)によれば、19歳以下の外国籍数は28万8749人で、総数223万2189人の12.9%となっている。19歳以下の上位10か国は、中国9万123人、ブラジル4万727人、韓国3万8967人、フィリピン3万1420人、ベトナム1万7640人、ペルー1万1911人、ネパール5940人、米国5323人、インド4575人、インドネシア4516人となっている。
- 2) 総じて外国人世帯は非正規雇用、派遣労働の比率が高くなっている。例えば、外国人の子ども白書(荒巻・榎井ら2017)では次のように報告している。両親とも長時間労働に従事する場合、子どもは親と十分な接触の時間がなく、親も、子どもの言語習得や教育に配慮する余裕がない。高校進学をせず、働き始める子が一定程度いて、非正規の雇用を転々とする生活になりやすい。また、夫と離別した外国人母子世帯もみられ、生活保護を受けながら子どもを育てている例があり、中学まではなんとか通わせても、そこで終わるケースが少なくない。

## 参考文献

- 荒巻重人・榎井緑ら編(2017)『外国人の子ども白書—権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から』明石書店
- 川村千鶴子(2013)「あらゆる子どもの教育権-NPOと夜間中学の取り組み-」,『環境創造』17, 1-23
- 小島祥美(2016)『外国人の就学と不就学 社会で「見えない」子どもたち』,大阪大学出版会
- 持丸邦子(2022)「コロナ禍における外国につながる(JSL)小・中学生の日本語学習支援記録」,『城西現代政策研究』15(2), 1-12
- 森恭子(2020)「地域の日本語学習教室の実践例からみる福祉的課題」,『生活科学研究』42, 133-138
- 森雄二郎(2018)「外国にルーツを持つ子どもの教育支援に関する一考察」『同志社政策科学研究』20(1), 89-100
- 志村恵・深澤のぞみ(2019)「多文化共生社会を促進する場としての外国につながる子どもたちへの学習支援」,『金沢大学国際機構紀要』1(1), 45-79
- 武田丈(2004)「コミュニティ・エンパワーメントのための参加型リサーチの可能性:滞日外国人コミュニティの抱える問題とその支援方法」『関西学院大学社会学部紀要』96, 223-234

## 【実践研究論文】

# 保育学生の調乳経験が「調乳に関する知識」の自己評価に与える影響 —体験授業の意義に関する考察—

片村 優美\*

## The influence which childcare students' experiences of formula milk preparation have on their self-evaluation of "knowledge about formula milk preparation"

### —Consideration on the significance of trial classes—

KATAMURA Yumi

女性の就業率が向上するなかで、乳児保育は育休からの仕事復帰を支えるための社会的に重要な役割を担っている。乳児保育は調乳や離乳食など専門的な知識や技術が求められるものであるが、保育専門学生が乳児の食や栄養に直接関わる機会は少なく、実習や就職に対する不安を増幅させる要因となり得る。本研究では、学生の調乳経験の有無が調乳に関する知識の自己評価と結びついているかを分析し、調乳体験授業の意義や手法を考察することを目的とした。「子どもの食と栄養」の授業内で行ったアンケートでは、調乳経験がある学生はない学生に比べて、調乳について「わかっている」と答えた学生の平均値は高かったが、統計的に有意な差は見られなかった。しかし、1回の調乳体験授業によって、「調乳の流れや衛生管理の重要性について理解できた」と回答した学生がほとんどだった。そのため、授業内で定期的に振り返りを行うことにより、学生の知識の向上に繋がり自己効力感を高められると考えた。以上のことから、調乳体験授業は保育実習や就職に臨む姿勢に好影響をもたらすことを期待する。

キーワード：乳児保育、調乳、食育、保育学生、自己効力感

### I はじめに - 背景と目的 -

令和2年12月に厚生労働省から発表された「新子育て安心プラン」<sup>1)</sup>は、主に女性の就業率を向上させることが目的であり、保育士や保育所支援センターの機能強化、ベビーシッターの活用などについて、幅広い支援策が掲げられている。

日本は少子化社会であるが、女性の就業率が増加傾向にあるため保育所の需要は増している。一時期問題となっていた待機児童は解消が進んでおり、令和7年には保育所の利用児童数のピークを迎えると見込まれている<sup>2)</sup>。

女性の就業率は今後も上昇すると見込まれており、0歳から2歳児を対象とする家庭的保育

事業の整備が進み、待機児童の多い地域では育休の繰り上げが行われるケースがあることから、乳児保育の需要は今後ますます増えていくと推察できる。

このように、社会的にも重要な機能を持つ乳児保育であるが、この時期の栄養摂取は、授乳や離乳食などについての専門的な知識が求められる。しかし、保育士を目指す専門学生は、入学してから初めて乳児保育に触れる学生ばかりでなく、自身の子や弟・妹の育児に関わったことがある学生がいるなど、授業で学ぶ前の経験に差がある。

そこで、本研究ではこれまでの調乳経験の有無が調乳に関する知識の自己評価に影響してい

※ 越谷保育専門学校専任教員

るかを調査し、質の高い授業を行うために授業の意義や手法について考察することを目的とした。

## II 方法

調査実施日は令和5年6月14日であった。本校の幼稚園教諭保育士養成学科2年生のうち、欠席者を除いたA組24名、B組25名の計49名を対象とした。

授業は各クラスに分けて行っており、1コマ90分である。1限目はB組、2限目はA組で、同じ内容と進め方で行った。

授業のはじめに当日使用する資料を配布し、そのなかに調乳に関するアンケートを組み込んだ(資料1)。調乳をする前後にそれぞれ時間を設けてアンケートへ回答させた。

調乳の手順は、教育情報出版社『子どもの食と栄養』を参考にし、標準的な無菌操作法で、消毒は煮沸消毒を用いた。調乳時の注意点や諸操作の意義について、細かい説明を心がけた。

### <哺乳瓶を用いた粉ミルクの調乳方法><sup>3)</sup>

1. 調乳場所を清潔にする。手指の洗浄、消毒を行う。
2. 鍋に哺乳瓶、キャップ、フード、哺乳瓶ハサミを入れ、かぶる程度の水を注いで蓋をして火にかける。沸騰後3分間煮沸し、乳首を入れ、さらに2～3分煮沸し火を止める。哺乳瓶ハサミで調乳器具を清潔な布巾の上に取り出す。
3. 飲用水を沸かす。電気ポットを使う場合は、スイッチが切れるまで待つ。鍋を使う場合は、ぐらぐらと沸騰していることを確認する。
4. 粉ミルクの容器に書かれている説明文を読み、必要な水の量と粉の量を確認する。加える粉ミルクの量は説明文より多くても少なくともいけない。
5. やけどに注意しながら、洗浄・殺菌した哺乳瓶に正確な量の沸かした湯を注ぐ。湯は70℃以上に保ち、沸かしてから30分以上放置しないようにする。
6. 正確な量の粉ミルクを哺乳瓶中の湯に加える。

7. やけどしないよう、清潔なふきんなどを使って哺乳瓶を持ち、中身が完全に混ざるよう、哺乳瓶をゆっくり振る、または回転させる。

8. 混ざったら直ちに流水をあてるか、冷水または氷水の入った容器に入れて、授乳できる温度まで冷やす。このとき、中身を汚染しないよう、冷却水は哺乳瓶のキャップより下に当てるようにする。

9. 哺乳瓶の外側についた水を、清潔なふきん、または使い捨てのふきんで拭き取る。

10. 腕の内側に少量のミルクを垂らして、授乳に適した温度になっているか確認する。熱く感じた場合は、授乳前にもう少し冷ます。

アンケートから得られた結果を用いて、学生を「調乳経験がある」と回答した群と「調乳経験がない」と回答した群の2群に分けた。さらに、学生の調乳経験の有無が調乳に関する知識の自己評価と、調乳体験授業後の理解度に影響しているかを調べるために Mann-Whitney の U 検定により分析した。得られた結果をもとに、調乳体験授業の意義や手法の考察を行った。

## III 結果と省察

### 1. 結果

アンケートの結果を表1にまとめた。

#### (1) 調乳体験授業前の調乳経験の有無と調乳に関する知識の自己評価の関係

これまでに人工乳(ミルク)の授乳経験が「ある」と回答した学生は16名(33%)であり、「ない」と回答した学生は33名(67%)であった。

次に、調乳経験の有無を尋ねた。「ある」と回答した学生は17名(35%)、「ない」と回答した学生は32名(65%)であった(図1)。

アンケートから得られた結果より、調乳経験の有無によって学生を2群に分け、調乳に関する知識の自己評価を分析した。調乳経験がある群は、調乳経験がない群と比べて、「少しわかる」「大体わかっている」と答えた学生の割合が高く、「全くわからない」「少しわからない」と答えた学生の割合が低かった(図2)。この結果

実習の目的  
 ◆粉ミルクの調乳方法や煮沸消毒の方法を学ぶ。  
 ◆試飲する

【調乳時の留意点】

1. 専用ミルク専用のスプーンを用いて調乳する
2. 必ずすり切ったミルクを量る
3. 使用後のスプーンは洗い、缶の外で保管する
4. 哺乳瓶をすぐに洗えない場合はすくい水に浸けておく
5. 乳頭は指でもみ洗いをし、ミルクの汚れを落とす
6. 哺乳瓶は専用のブラシで洗う

【手順】

- ① 台にアルコールを噴射し、ペーパーで拭く。手指を洗う。
- ② 鍋に水を入れて、哺乳瓶、キャップ、フードを入れて沸かす。  
沸騰後3分間煮沸(しゃぶつ)し、乳首を入れてさらに3分煮沸し火を止める。  
器具は哺乳瓶用のハサミで持ち上げ、水切りカゴに入れる。
- ③ 別の鍋でお湯を沸かし、70℃程度まで冷ます。
- ④ 粉ミルクを専用のスプーンを用い、缶にセットされたすり切りを使用し、すり切り4割分量り入れる。
- ⑤ 冷ましたお湯を50cc(出来上がり量の1/2~2/3)程度入れる。  
※熱いときは涼しいタオルを使用する。
- ⑥ 乳首、フード、キャップをつけ、哺乳瓶をゆっくり振るか回転させてよく溶かす。
- ⑦ キャップ、乳首、フードを外して、逆の下の目盛りに合わせて、80ccを目盛りまで70℃以上のお湯または沸騰したお湯を加える。
- ⑧ 乳首、フード、キャップをつけ、ゆっくり振るか回転させて中身を完全に混ぜ合わせる。
- ⑨ 調乳後すぐに哺乳瓶を流水や水の入った容器に入れて37℃くらいまで冷まして与える。  
※ミルクを汚染させないよう、冷却水は哺乳瓶のキャップより下にあってよいにする。

【ポイント】

1. 体温より少し高めに調乳する。(37~40℃くらい)
2. 調乳の内側に液を垂らして熱くも冷たくもない程度にする。
3. 調乳前に必ず温度確認を行うこと。

保育学生の調乳経験が「調乳に関する知識」の自己評価に与える影響

【調乳に関するアンケート】

- 実習前に回答してください
1. 保育実習などで、これまでにミルクの調乳を経験したことはありますか？
  2. これまでに調乳をしたことはありますか？
  3. 調乳についての知識はどの段階だと思いますか？
  4. 調乳についての疑問はありますか？
- あると答えた人はどんなことですか？ ( )

■実習後に回答してください

1. 調乳の流れを理解できましたか？
2. 衛生面の重要性を理解できましたか？
3. 実習前後で知識や技術に違いはありますか？
4. 調乳の実習は保育実習や就職後に役に立つと思いますか？

【評価】

Q. 2種類の哺乳瓶のメリットとデメリットを調べましょう。

ガラス	ポリプロピレン
メリット	メリット
デメリット	デメリット

【実習レポート】

本日の実習から学んだことや気づき、今後気を付けていきたいことなどをまとめてください。文字数が足りない場合は短評対象となります。(例:楽しかった、おもしろかった等)



提出締切 6/19 (月) 17:00まで

表1 アンケートの集計結果

<実習前>				
1 保育実習などで、これまでにミルクの授乳を経験したことはありますか？	ある	ない		
	16名(33%)	33名(67%)		
2 これまでに調乳をしたことはありますか？	ある	ない		
	17名(35%)	32名(65%)		
3 調乳についての知識はどのくらいだと思いますか？	全くわからない	少しわからない	少しわかる	大体わかっている
	7名(22%)	6名(33%)	8名(35%)	3名(10%)
4 調乳についての疑問はありますか？	ある	ない	無回答	
	11名(22%)	11名(22%)	27名(55%)	
<実習後>				
1 実習の流れを理解できましたか？	はい	いいえ		
	48名(98%)	1名(2%)		
2 衛生面の重要性を理解できましたか？	はい	いいえ		
	49名(100%)	0名(0%)		
3 実習前後で知識や技術に違いはありますか？	わからないまま	少し理解できた	一人でもできる自信がある	
	1名(2%)	23名(47%)	14名(29%)	
4 調乳の実習は保育実習や就職後の現場で役に立ちそうですか？	はい	いいえ		
	49名(100%)	0名(0%)		

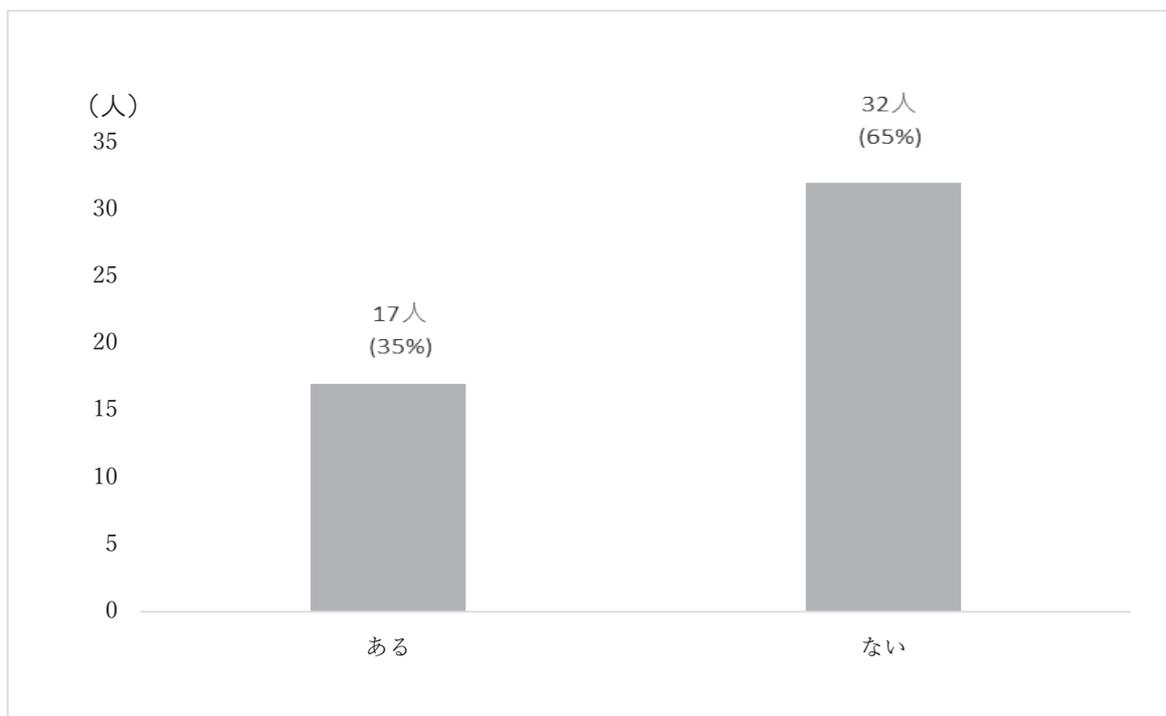


図1 これまでの調乳経験の有無

に対して Mann-Whitney の U 検定を用い、調乳経験の有無が学生の知識の自己評価に与える影響について分析した。アンケートの回答項目は検定変数を用い、「全くわからない」を1、「少しわからない」を2、「少しわかる」を3、「大体わかっている」を4とした。調乳経験がある群の平均値は  $2.71 \pm 0.85$ 、調乳経験がない群の平均値は  $2.13 \pm 0.94$  と、調乳経験がない群の方が平均値は低く、回答にバラつきが見られた。また、2群間の分析による p 値は  $0.056 \geq 0.05$  となり、統計的に有意な差は見られなかったが傾向は見られたといえる。

調乳について得られた記述式の疑問は、「なぜ腕の内側にミルクを垂らして温度確認をするのか」「ミルクの量に対するお湯の割合は」「別の商品の粉ミルクを混ぜてもよいのか」の3件であり、いずれも調乳経験のない学生からのものだった。

## (2) 調乳体験授業後の調乳経験の有無と理解度の関係

調乳体験授業を終えて、「調乳の流れを理解できたか」という質問について、「はい」と回答した学生は48名(98%)、「いいえ」と回答した学生は1名(2%)であった。「衛生面の重要性を理解できたか」という質問には、49名全員が「はい」と回答した。このことから、学生は調乳体験授業に関して肯定的に捉えることができたと考えた。

また、「実習前後で知識や技術に違いはあるか」という問いには、「わからないまま」と回答した学生が1名(2%)、「少し理解できた」と回答した学生は23名(47%)、「一人でもできる自信がある」と回答した学生は14名(29%)であった。調乳経験の有無により、学生を2群に分けて結果を見ると、調乳の経験があると答えた学生の方が、経験がないと答えた学生よりも、「一人でもできる自信がある」と回答した学生の割合が高かった(図3)。アンケートの回答項目は検定変数を用い、「わからないまま」を1、「少し理解できた」を2、「一人でもできる自信があ

る」を3とした。調乳経験がある群の平均値は  $2.53 \pm 0.51$ 、調乳経験がない群の平均値は  $2.44 \pm 0.56$  となった。Mann-Whitney の U 検定にて2群間の差を分析すると、p 値は  $0.667 \geq 0.05$  となったことから、2群間には統計的な有意差はないといえる。

## 2. 省察

本研究は、保育学生の過去の調乳経験の有無が学生の調乳に関する知識の自己評価や、調乳体験授業後の理解度に与える影響を調査したが、2つの項目において統計的に有意な差は見られなかった。課題点は、調乳経験についての具体的な背景を調査できていない点だと考える。例えば、実習レポートから自身の子の育児や弟・妹の育児に関わった経験のある学生がいることがわかった。今回のアンケート調査では、調乳経験がある群では家庭において継続的に調乳・授乳に関わっていた学生と、保育実習などで一定期間のみ調乳を経験していた学生が含まれており、調乳経験のレベルに差があると推察できる。そのため、過去の調乳経験の回数や、期間、背景などを詳しく知り、検討する必要がある。調乳経験をより具体的に聞き取ることで、知識の自己評価や、調乳体験授業後の理解度に差が出る可能性があると考えられる。

調乳体験授業後のアンケートでは、ほとんどの学生が「調乳の流れが理解できた」「衛生面の重要性が理解できた」と回答した。特に学生に意識を向けてほしい衛生面について、粉ミルクはクロノバクター・サカザキ菌(*Cronobacter sakazakii*)が原因で食中毒を起こすことがあるため、器具を熱湯消毒したり、熱湯で粉ミルクを溶かしたりすることは、安全を守るために重要な操作であるということを伝えられた。

調乳体験授業は、実際に自ら体験して情報を得ることができるものである。さらに、グループで取り組むことによって他人の成功・失敗経験を見ることが可能であり、Bandura(1977)が自己効力感を高める要因として挙げている直接的達成経験と代理経験を得ることができる。

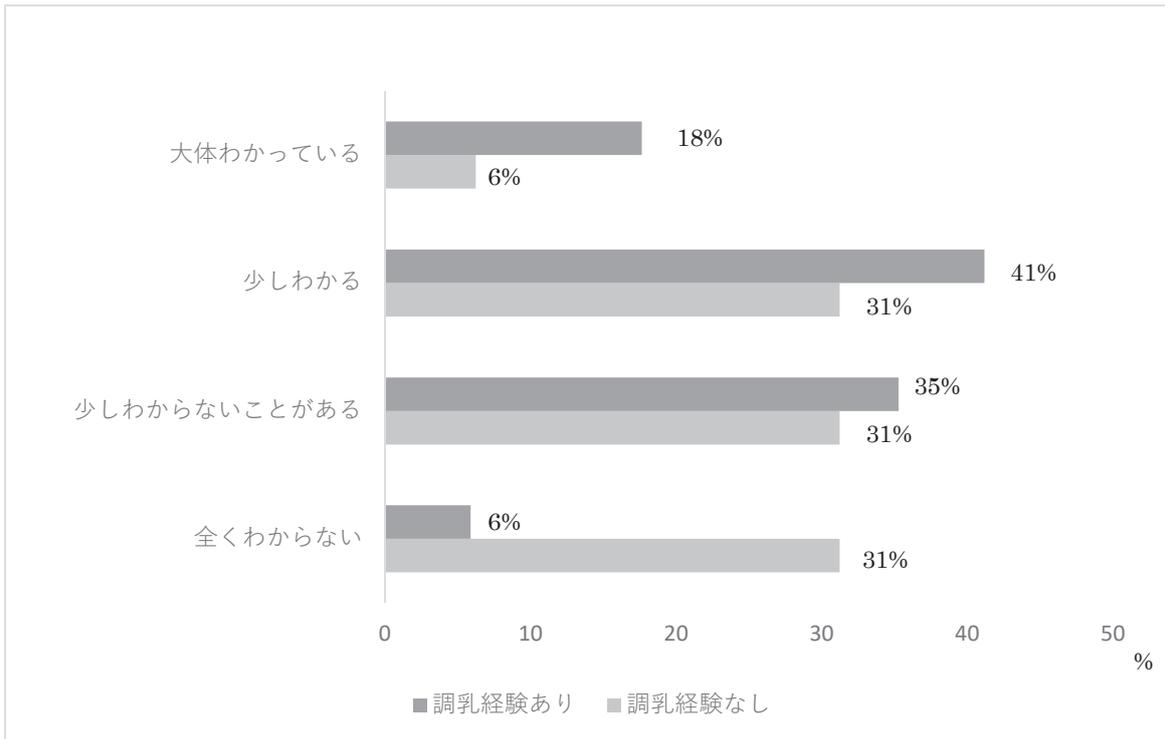


図2 調乳経験の有無と調乳に関する知識の自己評価の関係

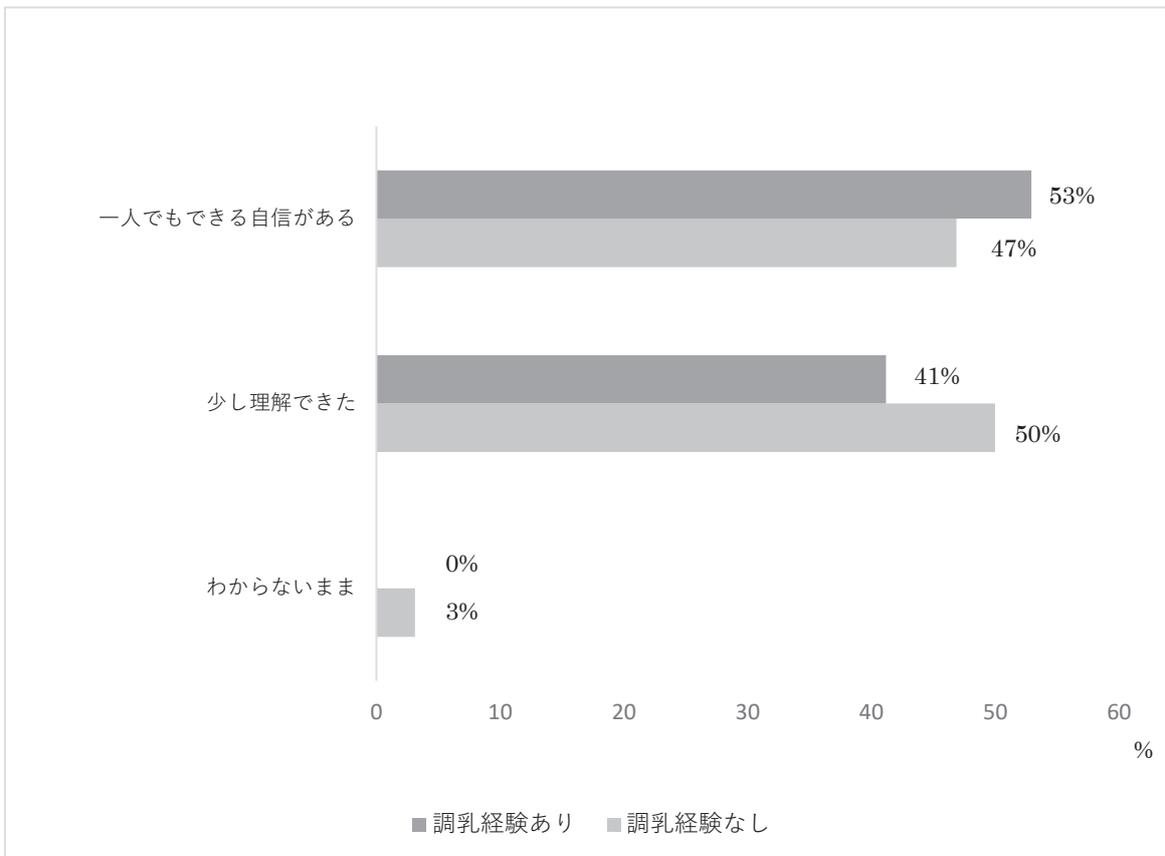


図3 調乳経験の有無と調乳体験授業後の理解度の関係

また、専門的な科目は反復学習を行うことで知識が定着されやすいということが示唆されている<sup>4)</sup>。そのため、学生の理解度を深めるためには、調乳体験授業が終わってからも授業内で定期的に振り返りを行い、知識の定着を目指すことが重要だと考える。

調乳体験授業によって、学生の調乳に関する知識の自己評価や、調乳の理解度を高めることは、自己効力感の向上へ繋がる可能性がある。その自己効力感が実習や就職へ臨む姿勢に好影響をもたらすことを期待したい。

### 謝辞

本稿の執筆にあたり、アンケートへご協力いただいた学生の皆様に感謝申し上げます。

### 参考文献

- 1) こども家庭庁『新子育て安心プラン』
- 2) 令和4年版『厚生労働白書』
- 3) 今津屋直子,久藤麻子編著『新・子どもの食と栄養』教育情報出版, 2022, 66-67
- 4) 多根井重晴,豊田弘司「大学の専門的知識における反復学習の効果」『日本教育心理学会総会第60回発表論文集』,2018

## 【実践研究論文】

# 幼児の「造形活動」に関わるための授業実践について

森高 光広<sup>※</sup>

## About class practice concerning “creative production and modeling activities” for young children MORITAKA Mitsuhiro

本年度より本専門学校に於いて造形関係の授業を担当している。過去の授業内容を基本にしつつ、様々な実践経験を踏まえて、学生にとって少しでも有益な内容となるように努めてきた。道半ばであるが、本稿では本年度の学生の学びから振り返り、今後の授業で有益な題材開発やカリキュラム内容の改善ができるように留意点をまとめ、より精選化が図れるように考察する。

キーワード 題材開発 意欲化 子どもの視点 カリキュラムの精選化

### 1. はじめに

2023年度から本校で幼児の造形に関わる授業を主に担当している。前職の大学では、小学校課程に所属し、小学校教員・特別支援教員養成課程の学生に関係する図画工作の授業を担当し、かつ幼・保専攻課程の学生に関係する造形の授業を担当した。カリキュラム改定が度重なり、特に幼・保専攻課程の学生向けの授業内容はめまぐるしく変わった。筆者は、過去に於いて中学校、国立大学附属小学校の教員経験を持ち、教員向け研修会の講師を各地で担当しており、各教育現場での経験は多い。前職でも学生を伴い幼・保や小・中の教育現場で造形教室やワークショップや図画工作等の授業実践を重ねてきた。過去12回、研究室所属学生は卒業したが、ほぼ幼・保課程で、学生のために幼稚園や保育園などで幼児向け造形ワークショップや造形教室を積極的に実践してきた。コロナ禍の2年間ではできなかったが、昨年度は小学校3校、中学1校とともに幼稚園2園、保育園7園で造形教室を実践した。

本年度からは、一人で幼稚園1園と保育園1園で定期的に造形教室を担当している。他にも

※ 越谷保育専門学校専任教員

依頼を受けて別の保育園でも1園実践した。卒業生にも本年度は複数回会うことが出来て、様々な園の事情も聞いている。

以上のように、教育現場の状況も肌で感じつつ、直接子どもと関わりながら、造形制作やその活動を様々な支えてきた。この経験を踏まえて、授業内容やその制作課題については、学生の学びのために改善し、よりよい内容となるように模索してきた。過去の授業でも現場の視点を意識した内容を心がけてきた。本年度より、今までの大学生の4年間の学びや研究室での活動はなく、2年間の中の限られた授業の中でより充実した学びを得させるために、この一年間試行や検討を重ねてきた。本稿では、本年度の授業実践を踏まえて、今後の授業内容のより精選化に向けて課題をまとめ、考察する。

### 2. 問題点について

本年度、2学年次の学生とは昨年度までの担当者と入れ替わったため、ほぼ半年間しか授業では関われなかった。1学年次の学生とは前期・後期の1年間、2つの「造形」関係の授業を通して様々な学ぶ場に関わられた。

本稿では、主として1学年次学生の1年間の学びから、幼・保教育現場における活用・展開を見据えた、造形とその活動に関する学びの現状についてまとめ、課題を整理し、今後の授業の精選化に活かせるように考察する。

## 2. 2023年度の授業から

担当した授業は、1年次が「子どもの発達と造形表現Ⅰ」、「子どもの発達と造形表現Ⅱ」で、2年次が「保育内容表現（造形）」、「子どもの発達と造形表現Ⅲ」である。ただし、後期実施の「子どもの発達と造形表現Ⅲ」は選択授業で、受講学生は2名だけである。データの数値としては不十分なため本稿では扱わないこととする。

### 2-1 2学年次の授業から

過去の学生の残したスケッチブックが図工室に残されていた。残されたスケッチブックからは、4年制大学の幼・保課程の造形の授業で扱われる内容がきちんと押さえられており、充実した授業内容であったことも伝わる。別途、2学年次学生のスケッチブックを見せてもらうと、整理はされてはいるが、昨年度に関しては共同の制作が多くて個々の現場で活用できそうな作品の画像はあまりなかった。学生が就職後に現場で実践できる内容は少ない印象も受けた。また、使用した色彩も複数色を混ぜすぎて茶褐色や紫かった灰色ばかりで、あまり色彩を意識した制作とはなっていない印象も受けた。

以上の点も踏まえて、シラバス提出後も授業の課題内容を再考し、個々で制作がより楽しめる題材内容となるよう試行を重ねた。

過去の授業経験も踏まえ、以下の点を押さえて、当初題材を設定した。

- ・制作自体が楽しい内容
- ・意欲的に制作に取り組める内容
- ・園児も楽しめるカラフルな作品内容

しかしながら、過去の他の場での指導経験に比べると、学生の学習態度や制作姿勢はあまり

よくなかった。例えば遅刻が多く、提出物がほぼ出ない状況が続くこと、特定の学生が席に着かず移動して私語ばかりして集中した制作が出来ない取り組みが続くこと等、最後の授業まで落ち着かない授業が続いた。未提出者については、結局、担任教員の協力も仰いで、何とか全員が提出出来た。

2年次の授業内容について、実態に基づき再度以下について留意し、検討した。

- ・ひとつ一つの制作が楽しいと感じて取り組める内容。
- ・子ども目線で制作過程が考えられる課題設定。
- ・今まで経験していない材料の使用と活用。
- ・ICTの活用としてEテレなどの教育番組、ネット検索などからの学び。
- ・Teamsを活用して、資料提供、課題提出、コメント記載等を行う。

校内のWi-Fi環境が整っておらず、また端末も学生はほぼスマホで対応したため、思うように進めなかったことも多々あった。学生もTeamsを授業でこのように使用する経験がなかったので、戸惑いも多く、最初の頃は毎回一からの説明が続いた。また、筆者自身も不慣れたため（前職までGoogleクラスの使用）授業中に職員室に戻って再度設定し直すことなども度々あった。

半年間の学生の取り組みや制作した課題、学生のまとめや振り返りを確認する限りでは、課題の設定や手立てが昨年度と大きく変わった点もあり、戸惑いも大きかったようである。それでも、概ね多くの学生からは、いくつかの制作を通して「学びが大きかった」、「楽しく制作出来た」という感想があった。調査によると、特に学生の印象に残った題材内容は以下のとおりである。

- ・紙粘土による置き飾りの制作
  - ・パステルよ使用する作品
  - ・絵の具技法（スタンピング、スパッタリング）
  - ・ミニ絵本の制作
  - ・グループワーク（テキストに基づく）活動
- なお、制作課題について少し説明を加えると、

授業で制作させる作品は、以下の観点から指導している。

- ・テーマを明確にする
- ・使用する材料を選択させる
- ・対象年齢を意識させる
- ・子どもに制作させる場合の手順と留意点を考える。

以上を押さえていけば、内容は個々の学生の主体性に任せて自由としている。そのため、学生の制作する作品内容は個々違い、思い思いに様々な作品ができあがる。

例えば、以下のように制作と課題を行わせた。

☆以下視聴・調べましょう（前時に宿題）  
ちよちよいのちよ暗記「十二支（じゅうにし）」にほんごであそぼ | NHK for School  
[https://www2.nhk.or.jp/school/watch/bangumi/?das\\_id=D0005150384\\_00000](https://www2.nhk.or.jp/school/watch/bangumi/?das_id=D0005150384_00000)  
※動画「まんが日本昔ばなし「十二支の由来」」をネット検索して視聴する。  
※自分の生まれた干支と来年の干支について調べてくること  
☆課題☆  
自分の生まれた年の干支にまつわる作品か、来年の干支「龍」にまつわる作品で、園に飾られて展開として子どもも何か関わられる作品を制作しましょう。

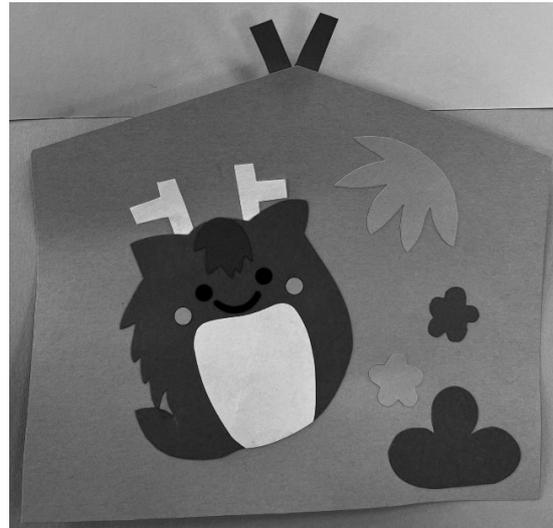
制作する作品は2024年の干支の辰でなくても、自分の生まれた年の干支でもよいとした。

基本は飾る物としたが、その作品を見せてどのように展開活動していくかについても別途考えさせた。そのため、遊ぶ物でもよくて、特に飾ることにこだわらなくてもよいとし、飾り方も自由とした。（参考；図1）

当日、学生は、色画用紙、紙皿、紙コップなど各自が材料を決めて辰や猿、羊などをテーマに干支飾りや動くおもちゃ、掲示物など、各自工夫して制作し、様々な作品に仕上げた。

以上のような制作のさせ方は、筆者が過去小学校や中学校で授業をした際とも同じであり、大学の授業で制作を伴う課題を行う場合も同じである。お手本があって、皆同じ作品を作らせることは過去なかった。全て個々の工夫のある、

図1 参考作品画像 干支にまつわる制作



☆画像使用は本人の許諾を得ている（図1）

個性的な作品がそれぞれの場でできていた。これは現在、年長児向けの造形教室であっても同様に、この基本方針は通している。ただ、年長児向けの場合は、基本的なところはある程度、皆が出来あがるようにして、後は個々に任せる点が違っている。例えば、動く鳥は作るがその装飾や鳥を泳がせる設定の湖は個々人が自由に形を切ったり、好きに絵を描くなどしている。

2学年の授業の反省点としては、これまで経験していないことを半年でたくさん触れさせなくてはならず、詰め込みすぎてゆとりがなかったことである。学生の造形に対する意欲や関心は、他の授業での造形的な経験や関わりもあり、決して低くはない。造形がきらいでない学生が多い点は、他の授業の影響も大きいと考える。もう少し時間をかけて経験させれば、よりよかったと反省する課題もある。そういう意味も含めて後期の選択授業の内容は再度検討し直したのだが、2名の受講生だったため、その効果を十分に確認することは出来なかった。試行錯誤して改良した点は、また次年度の授業内容の改善にも活かしていければと考える。

## 2-2 1 学年次の授業から

担当した授業は、前期が「子どもの発達と造形表現Ⅰ」、後期が「子どもの発達と造形表現Ⅱ」

## 幼児の「造形活動」に関わるための授業実践について

である。他の教育機関と比較しても、本専門学校は必修の授業として「造形」関係の授業が充実している。保育士や幼稚園教諭などの養成校に於いて、大変望ましいことと考える。前期の「子どもの発達と造形表現Ⅰ」では、当初学生の過去の学びの確認や状況把握から始めた。学生の過去の図画工作や美術の授業経験もその捉えも様々である。造形の制作や活動内容に対する得手・不得手も個人差が大きい。近年、不登校経験者や通信制高校の出身者はどこの教育現場でも増えている。中学校は全く行かなかったから美術の授業は受けたことがないと言う学生もあり、造形やその活動に於いても未経験の内容が多い学生もいる。しかしながら、自身の経験の有無に関わらず、実習先や就職先では子どもに経験させたり、具体的にその活動に関わらせる必要があることは、他の領域の内容と同様である。従って、前期の授業では、できうる限り、制作すること自体が楽しい、つくるのは楽しくておもしろいと学生が実感できる題材内容を心がけた。また、グループ内での関わりも意識させたが、授業が進むにつれて人間関係の複雑化もあり、なかなかままならない状態もあった。後期に座席変更も求められたクラスもある。

後期の「子どもの発達と造形表現Ⅱ」は、前期の授業と同様に、楽しい制作内容の題材は続けつつ、実習巡回で複数の園の園長や理事長から指摘された、「習っていることをただやっているだけの印象を受ける」、「〇〇先生のワンマンショーで子どもを見ていない」という実習時の学生状況も踏まえて、少しでもその解消となるように課題内容にも考慮した。例えば、5歳児にこの題材を制作設定で条件、手順を考えさせた後で、4歳児ではどうか、個人差のある場合はどうか、手指等の発達状況も踏まえて考えさせる等、内容の検討をした。(参照;参考1)

また、今後の指導案作成にもつなげていけるように、ねらい、準備、導入時の内容、子どもへの言葉かけ、環境設定、時系列の活動と援助、出来ない子どもへの具体的な手立て等を意識させる課題を基本的に設定した。

反省点としては、時間内で制作は終わる内容を増やしたにもかかわらず、どちらのクラスも半数の学生が提出ができず、十分に課題に取り組めたとは言いがたい状況となったことである。次年度は課題をより精選化し、もう少し負担感も減らすようにしていきたい。

1年間学んだことに対して、アンケート調査を行った。アンケート1～6;12月実施、回答51名(表中の数値は人数、以下同じ、主として「はい」回答のみ%を追加)

1. 入学前までよりも楽しく作品を制作することが増えましたか？

はい	46(90.2%)
どちらともいえない	5
いいえ	0
計	51

2. 作品を制作しながら子ども目線で子どもに制作させる際の手順なども考えることが増えましたか？

はい	48(94.1%)
どちらともいえない	2
いいえ	1
計	51

3. Teamsの他の人の作品や課題参考例は参考や刺激になりましたか？

はい	49(96.1%)
どちらともいえない	2
いいえ	0
計	51

4. 授業やteamsでの先生の言葉がけは励みや参考となりましたか？

はい	47(92.2%)
どちらともいえない	4
いいえ	0
計	51

5. 今まで制作したことの無い制作内容がありましたか？

ほとんどはじめて制作した内容だった	43 (84.3%)
半分くらい制作したことがある内容だった	8 (15.7%)
ほとんど今まで制作したことがある内容だった	0
計	51

☆この質問内容が理解できていない回答も散見した。

以上のアンケートには課題の大半の未提出者も含まれている。質問5に関してはアンケートの質問も「制作内容」ではなくて「題材内容」の方がよりよかったかと考える。

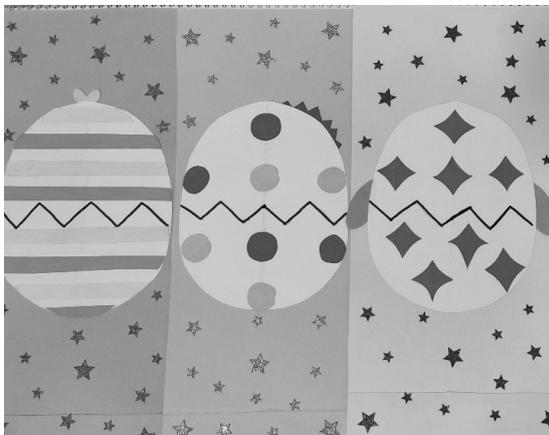
質問6として、この1年間で印象に残った題材内容をあげさせた。ただ、前期よりは後期の題材の方がより印象は多くなるであろうことは想定できた。

以下である。(2つ以上回答としている)

指絵	26名 (51%)
☆前期、後期実施	
スケッチブックシアター	2名 (24%)
☆前期	
ぴよんぴよんうさぎ制作と、他の紙コップ制作	22名 (43%)
☆後期	

○参考に学生の制作作品例を少し示す。(図2～6)

図2 参考作品画像スケッチブックシアター



☆画像使用は本人の許諾を得ている (図2)

図3 参考作品画像スケッチブックシアター



☆画像使用は本人の許諾を得ている (図3)

図4, 5 参考作品画像ぴよんぴよんうさぎとちがうもの作品ととばす台



☆画像使用は本人の許諾を得ている (図4, 5)

参考1; 学生の課題回答例より

☆事前に「園行事」でネット検索させ、関係のテキストの章を読ませている。

その上で以下の課題を出した。

課題は以下である。

年中行事活動に関係した造形制作で、例えば年少や年中の子どもでも参加できる制作は何が考えられますか？

※3、4歳児のどちらかをを想定して考えましょう

※各自考えた制作物を制作してください。そしてどのように子どもに関わらせればよいか考えてください。

その際に、制作させるだけではなくてその後の活動(展開)も考えてください。

○課題2として以下を設定。

子どもに制作させる際の準備と留意点、どのように展開させるか具体的に考える。→

授業時間内

※留意点

※対象年齢明記

- ・制作を行事とどのように関連付けるか
- ・年少か年中の子どもへの呼びかけの具体例
- ・できない子どもへの手立て
- ・対象年齢に沿った制作や装飾、その援助の手立てと保育士としての準備を書いてください。
- ・制作後の具体的な展開例

☆以下学生の回答例から

4 歳児クラス・20 人

1 グループ 4 人と想定

〈テーマ〉

サンタとトナカイ

〈準備するもの〉

はさみ、のり、セロハンテープ

画用紙→色の 3 原色と赤、茶色、黒など

折り紙→画用紙と同じ色を用意しておく

紙コップ→1 人 2 つずつ渡せるように

輪ゴム→1 人 2 つずつ渡せるように

毛糸やモール、綿など→子どもたちが自分の発想でトナカイやサンタに洋服や帽子を作れるように

〈手順〉

○子どもたちが使う材料は予め用意しておく

今回の制作でサンタかトナカイのどちらか好きな方を選んで制作することを伝える。サンタやトナカイを制作する時にサンタだから洋服は赤、やトナカイだから茶色など色にこだわらず自分の好きなように制作をしてよいことを伝える。制作を始める前に輪ゴムのしかけを一緒に作って、画用紙や折り紙を使う時は必要な枚数だけ取ることを伝えてから制作を開始する。(約 10 分程度)

～制作開始～

子どもたちが各自でサンタやトナカイを制

作し始める。保育者はモールを使おうとしている子どもがいたら指を切らないように先っぽを少し丸めてから使うことを伝える。子どもたちは自分の好きなようにサンタやトナカイを制作しているため、否定せずに「○○ちゃんのサンタさんはピンクのお洋服なんだね可愛いね」など肯定的に言葉をかける。ハサミや紙コップの切れ端などで指を切らないように見守りながら必要に応じて援助する。制作途中で各グループごとに配布してある折り紙や画用紙が足りなくなることを見通して、枚数が減っているグループに使う材料を適宜追加してあげる。先に作り終わった子どもには他のみんなが終わるまで紙コップを跳ばして、どのくらい跳ぶのか試していてよいことを伝える。(約 35 分程度)

～制作終了～

全員が最後まで制作できていることを確認する。使った材料や切れ端などは捨て、先に片付けを済ませる。全員が揃った事を確認したらグループごとに誰が 1 番紙コップが跳ぶのか競争する。その後、各グループで周りの友達がどんなトナカイ、サンタを作ったのか鑑賞し合う。各グループでの鑑賞会が終わったら約 5 分程時間を取り、クラス全体の友達の作品を見合う。この時、他の友達の作品を勝手に触ったり跳ばしたりしないことを伝える。5 分経過したら席に座るよう伝え、サンタやトナカイを制作してみてどうだったか子どもたちに数人、感想を聞く。最後に、クラスで一斉に紙コップを跳ばして、誰が 1 番跳んだのかゲーム形式でやって終わりにする。

〈留意点〉

- ・しかけを作る時は分からない子に隣で教えたり、実際に一緒に作りながら分かりやすく説明する。
- ・モールを使う時は指を切らないように先っぽを丸めてから使うことを伝える。
- ・紙コップを跳ばす時は友達に向かって跳

ばさないようにすることを伝える。

- ・画用紙や折り紙は使う分だけ選ぶことを伝える。
- ・制作途中は子どもたちの様子を見守りながら肯定的に声をかけたり、どのようにして作ろうか悩んでいる子どもには的確なアドバイスをする。

〈事前に学ばせておくこと〉

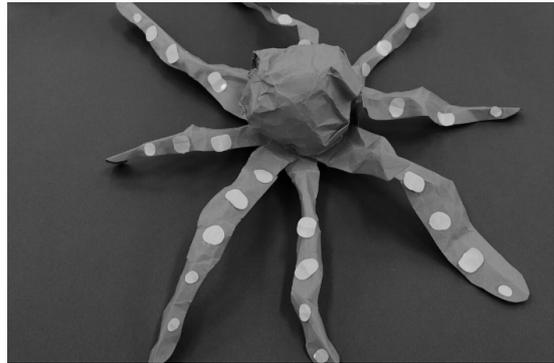
今回のテーマはサンタとトナカイなので、サンタとトナカイの関係性や、サンタさんからのプレゼントは何が欲しいかなど、制作をすることへの期待を高めておく。また、制作をする前日などにクリスマスに関する歌や、手遊び、絵本、紙芝居などを読んで、子どもたちが次の日制作をする時に制作内容が入り込んでくるようにしておく。

〈ゲーム形式で遊ぶ時〉

自分たちが制作した紙コップでゲーム形式で遊ぶ時は10分程度で遊ぶようにする。教室の机や椅子を端っこに寄せて教室を広く使う。5人グループを4つ作り、それぞれのグループが1列に並んでリレー形式で遊ぶ。立った状態で紙コップを跳ばし、紙コップが着地した所からまた、紙コップを跳ばし、保育者いるラインまで跳ばして、保育者がいる所まで跳ばせたら自分たちの仲間がいる方向に向きを変えて、行きと同様に進んでいく。1人目が仲間の方に戻って来られたら2人目が進んでいく。この流れを最後の人までやる。1回目のゲームが終了したら結果発表をし、2回戦目はグループのメンバーを変えて行う。このゲームでは中々上手に跳ばせない子どもが出てくるかもしれないので、そのような子どもが居た場合は、保育者が居なくてはいけない場所に椅子を置いておいて、その子どもと一緒に前に跳ばして、上手く跳ばせない子どもも楽しめるように工夫をする。10分間の間でできるだけゲームをする。10分経過したらゲームが終わり次第、終了とする。

☆本人から掲載の許諾は得ている(参考1)

図6 参考作品画像色画用紙の活用



☆画像使用は本人の許諾を得ている(図6)

他にクレヨンの活用や絵の具のデカルコマニー技法を挙げる学生が目立った。これらは未経験者も多く、より印象に残ったことと推察される。

保育祭では、自身で選んだ作品を個々掲示させたが、スケッチブックシアター(図2)、指絵、色画用紙活用の作品(参考;図6)、紙コップや紙皿活用の作品(1年次)、絵本、紙粘土制作(2年次)を展示した学生が多かった。(学年担任の意向で選択授業科目の制作作品を優先させたため、2学年の提出作品では選択授業作品を出している学生のデータとしては同様に扱えないと考える)

質問6の回答にある紙コップの工作は、保育祭後の授業で行ったものである。まずテキストにも掲載されている「ぴょんぴょんうさぎ」を制作させた。さらに、次の授業回ではうさぎ以外の制作をし、その後の遊びの展開まで考えさせている。指導略案作成も意識して現場に即した内容となるように課題内容を設定した。学生にもこの2回の授業は実習にもつながる内容と捉えさせたこともあり、印象深かったものと考ええる。最も、うさぎや形を飛ばす遊びにも没頭していた様子から、単純に遊んで楽しかったと捉えた面もあるかとは考える(図4.5)。スケッチブックシアターは前期授業の最後の課題であるが、2年次の絵本制作課題にもつなげる内容であり、どの学生もよく工夫していた。作品の内容も個性的で見栄えもよく、充実した作品が出来た学生が多かった。初めての実習の場にも

持参した学生が少なくなかったと聞いている(図2,3)。

### 3. 成果と課題について

2学年に関しては、お互い手探り状態で、自身も遠慮があったと反省している。本学での初めての学生への授業でもあり、改善すべき点も多々判明した。それは以下である。

- ・課題未提出者が多く、14回近くになってからも担任に協力を得て、当初よりさらにしめ切りを延ばして対応した。
- ・teamsに慣れていないため、課題内容を読み違えていたり、提出を間違える事例があった。
- ・課題からの学びが、現場でどのように活用していくか等活用について学生はよく理解できていなかった。

以上を踏まえて、1学年の後期授業では以下の改善も試みた。

- 累計未提出数の多い学生にチャットで年内に呼びかけ、授業でも再三しめ切りを伝えた。
- 課題の模範解答とそれ以外の参考と課題について、資料の書き方を改善した。
- 課題の中で、実習や指導案作成にもつながる内容であることを伝えて学生が理解しやすいように配慮した。
- 動画の視聴や制作の仕上げ以外の課題は、授業時間内で大半が進められるように課題内容と設定に配慮した。

2つのクラスとも、授業時間では全員が真剣に制作に取り組む姿が毎時間見られた。余計なことをする学生もおらず、前期同様、まじめに取り組んでいた。また、時間内で制作が完了して画像にした上で動画視聴するなどゆとりも出て、課題が時間内で終わる学生も何人か目にした。しかしながら、11月末では、課題の提出状況は前期と比較してそれほど大きな改善に至っていなかった。どちらのクラスも半数の学生は未提出課題が多く、このままでは単位取得が難しい状況にあった。おそらく、この授業だけの話ではないことも推察される。そこで、授業内

に呼びかけて、話すだけではなくて、このままでは単位取得が危ない旨をチャットで個々の未提出課題の多い学生に伝え、かつ当初年内だった未提出課題のしめ切りを冬休み明けまで延ばした。結果的に課題提出する学生が増えたが、全く反応のない学生もいた。このままでは出席していても単位取得できない学生が多く出る懸念もあった。それでも冬休み明けには、未提出課題を出す学生が複数いて、11月末にはほぼ半数いた単位取得に至らなそうな学生状況が、懸念される学生はクラスで2名、8名と計10名に減った。そこでチャットで再度個人に呼びかけるとともに、担任と情報共有をして指導を継続した。そのチャットに、すぐに反応する学生も出てきた。

最終回にはその日の課題を授業時間内に提出するように伝えたが、課題提出のよくないクラスではグループによって私語が多くまじめに取り組んでいなかった。この時間内に提出しないと採点しないと言ってようやく取りかかった。「締め切り」に対する認識や意識が弱い状況の学生もいることもわかる。結果的に当日の欠席者を除いてほぼ全員が課題提出し、単位取得可能となった。欠席者には現在も指導中である。また、60点に達すればそれでよい、という単位さえ取ればそれ以上の努力は特にしないでよい、というとらえの学生も見受けられる。授業だけではなかなか難しいところもあるが、授業者として授業の中で学生の意識づけや働きかけることは今後も続けたいと考える。

以上のように、学生が授業を通して造形そのものや子どもの造形活動について、現場でも活用できる学びを意欲的に進めさせる第一歩として、本年度の授業実践で様々な試行をしてきた。ただ、改善すべき点もいくつかあった。その点も踏まえて、次年度のシラバス作成時に反映して授業内容の改善をしていきたいと考える。

Teams資料に自己の作品や課題提出例として掲載されたことは、学生にとっても励みになったり、意欲づけともなったことは学生の声からも確認出来たし、授業時に喜ぶ姿も目にした。

引き続き継続していきたい。ただ、授業の資料内に多く掲載することが、資料の文章量やページ数を増すことにもつながり、学生にとって読みづらさにつながった点は否めない。本年度の最後の回では、学生作品や提出課題例を文末にまとめて、前半に授業内容や課題についてまとめた。その日の取り組みや課題内容がより明確になるように、改善した。学生に尋ねると、こちらの方がよいという意見が多かったため、次年度以降はこのようしていきたい。

また、2学年の授業に関しては、より実習での展開・活用を想定した課題を設けて、現場での子ども視線を大切にしたいと考えている。

造形に意欲的に取り組めるかどうかは、単に自分の担当授業だけにとどまらず、他の授業や保育祭などでの取り組みからの影響は大きい。

教育現場に行けば、さらに様々なところで造形の制作や活動を援助する場が出てくる。基礎・基本を身につけていくことは大切であるが、なによりも園での生活や活動、子どもとの関わりの中で造形やその活動を通して関わる際に、意欲を持って柔軟に対応できる力を身につけさせたい。そのためにも今後も授業の内容の改善やカリキュラムの精選化に努めたいと考える。

1学年の授業の最終回で、1年間の振り返りを書かせた(参考2)。概ね前向きな感想が多く、マイナス思考や否定的な意見はなかった。苦手意識を持っていたが楽しく取り組めた、実習に備えて考えられるようになったという意見が大半であった。

今後も学生の学びの状況を踏まえて、実際に園の造形教室などでの園児の取り組みも参考にして、その経験や事例の紹介も含めてより多くの学びにつながるように、柔軟に授業や課題の改善をしていきたいと考える。

参考2 1年間の振り返った学生の感想から

☆一年間の「造形」の授業の自分の取り組みと感想を書いてください。

・私は1年間の造形活動の中で何回か欠席をしてしまったけど出席した授業で子どもたちに制作をさせるならどのようなことに留意すべきなのか、その手順について考えながら制作することができました。授業で習ったこと、画用紙はハサミでただ切って貼るだけでなく小さくちぎって貼ったり、ぐしゃぐしゃにしてから広げて貼ったり、絵の具だったら筆だけでなく、指に絵の具を付けて色を付けたりなどの表現技法を使いながら制作したり、紙コップや紙皿などの制作はより簡単なしかけの中で面白い作品を作ったりなど意欲的に取り組むことができました。毎授業の課題でも子どもたちにはどのような声掛けが必要なのか、留意点や手順、その制作で準備するものなど、制作活動の事だけでなく、自分が実際に保育者になったときやこれからの実習でどのように活用するのかについても考えることが出来ました。1年間の造形活動の授業はどれも全部楽しく取り組むことが出来ました。作品が完成した時の達成感、今日のようにグループで制作した時の個人とは違う喜びや、共同性、人間関係についても考えることができ、造形活動は作品を通して、制作することを通して他の5領域にも関連していることが分かりました。1年間で制作した作品は全て大切に保管してこれからの保育現場に活かしたいなと思います。

・自分の取り組みでは、様々なアイディアの物を作り、保育の実習で活かして行くにはどうしたらいいかをより深く考えて行くことができたと思います。子ども達の前で順序ややり方などを説明するのは難しく、計画を立てて、実習などをして行く必要があると改めて気づき、子どもがどのような行動や言葉かけをしてくるかを予想して書くことができたと思います。

季節にあった制作などをして子どもにも季節を伝える大切さなどわかり様々なことが

学べてよかったです。紙コップを使ったり、折り紙を使ってちぎって形を作ったりして、とても楽しかったです。自分とは違う作品を見たりして、次の制作などに活かしたりした。たくさん学べ、子どもたちにも伝える時の伝え方などをたくさん参考になり、実習に活かして行きたいです。

・1年を通して、造形活動での学びや、子どもに指導する場合を想定した援助、配慮への学びを深めてきました。その中で、わたしは特に、年齢や発達段階による援助の変化を重要視してきました。乳幼児期は、たった1年で心身の発達は著しく変わります。それだけでなく、同じ年齢でも個性や、特徴、性格、個人差などにより、援助の方法が細かく変わってくると思います。近年、インクルーシブ教育や、ジェンダーレスなども重要視されているため、多様性を認め、それに対応した保育を常に試みなければなりません。そのため、この授業で、自分たちで体験することを通して学んだ、制作時の細かな援助や、子ども同士で予想される会話などのやりとりを踏まえた声掛けなどを活かしていきたいです。

・前期、後期と休まないで、しっかりと授業に参加することが出来たと思い、熱心に、授業と課題両方に取り組むことができました。

毎時間どんな制作をするのかとても楽しみでした。

制作している時間もとても楽しいのですが、子ども達とこの制作をする時に気をつけなければいけない事、どのように進めたらより子ども達が楽しんでくれるかを考える時間の中でも、「もっとこうしたらいいのか!」と自分の学びも授業を重ねるごとに深まっている気がして嬉しかったです。保育者になる身として、子どもの発達に合った活動内容を考えるとともに、それに伴った援助も年齢別で変わるということ

大前提に指導案を元に子どもにより良い活動をさせられるよう精一杯考えなければなりません。授業を行う中で先生が教えてくださったことを生かしてこれからの更なる学びへと繋げていけたらなと思っています。

制作をしているなかで可愛らしい作品がたくさんできました!もっとうしたら良くなるよとアドバイスもいただいたおかげで、授業を追うごとに素敵なものに仕上がったなど改めて感じます! 森高先生の造形の授業が1週間の中での楽しみになるくらい本当に楽しかったです!授業してくださりありがとうございました!

☆本人から掲載の許諾は得ている(参考2)

#### 謝辞

授業に関わり、アンケート調査にご協力いただいた全ての学生、画像や課題内容の掲載を同意してくれた学生の皆様に深く感謝申し上げます。

## 【実践研究論文】

# 働き方改革を踏まえた幼保小連携の教育実践 —管理職・地域人材を活用した持続可能な取り組みを目指して— 元木廉<sup>※</sup>

## Educational practices based on collaboration between kindergartens, preschools and elementary schools based on work style reform — Aiming for sustainable initiatives that utilize managers and local human resources — MOTOKI Ren

保育・教育現場の労働環境は厳しい状況であり、新たな取り組みを行う余裕がないことは2000年代当初より指摘されていた。時代を経て、2021年の中央教育審議会特別委員会でも、幼稚園や保育所側からは子どもの主体性を尊重した幼保小連携の必要性を訴える発言があった。その一方で小学校側からは「コロナ禍や新学習指導要領でやらなければいけないことが増えており、幼児教育との連携が進むかは微妙だ」との実態が報告されている。

幼保小連携は未来志向の取り組みであり、子どもたちにとって夢や希望、キャリアに繋がるものである。はじめに幼保小連携の先行研究事例の分析を行った。そして働き方改革を踏まえた幼保小連携の教育実践として、管理職及び主幹教諭が率先して関わった読み聞かせの事例、地域人材を活用した連風あげの事例について報告する。

キーワード 幼保小連携 働き方改革 管理職 カリキュラムマネジメント 読み聞かせ 連風

### 1. 研究の背景

学校教育法における幼稚園、小学校、中学校、高等学校等の枠組みが制定されてから七十年余が経過し、子ども発達の早期化、社会の学校に対するニーズの変容から、既存の学校種では対応が難しい問題が生じてきた。このような課題をふまえて、校種間交流を中心とした幼保小連携、さらにカリキュラム接続も見通した幼保小中を一貫した教育も推進されている<sup>1)</sup>。

公立学校が98%を越える小学校と異なり、就学前教育については教育委員会管轄である公立幼稚園、宗教系など独自の教育方針を持つことも多い私立幼稚園、首長部局の管轄である公立保育所、小規模施設も多い私立保育所、それに加えて新しい学校種である認定こども園と多種多様である。このように幼保小連携は、幼稚園・保育所・認定こども園などの学校・施設種に加えて、公立・私立など設置形態ごとの特徴

※ 越谷保育専門学校専任教員

も踏まえた上で連携へ取り組む必要がある<sup>2)3)</sup>。

平成29年に告示された小学校学習指導要領、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、小学校と幼稚園及び保育所等の連携は教育カリキュラムの連続性の観点から重要視されている。保育所保育指針において、「小学校との関係」では子どもの連続的な発達等に配慮して相互理解を深めることが求められている。また、幼稚園教育要領においても、アプローチカリキュラムとして、小学校生活を具体的な将来像として捉えていくことの必要性などが述べられている。また、小学校学習指導要領にも、「幼児教育との接続」や「スタートカリキュラム」に関連する記述がある。

注目したい点は管轄省庁の枠を越えて3才以上の子どもの教育において、その内容を基本的に共通化したことである。さらに幼保小等の連

携についても、教育カリキュラムの連続性の観点から重要視している。例えば保育所保育指針では、小学校との関係について、子どもの連続的な発達等に配慮して相互理解を深めることが示されている<sup>4)</sup>。

また、幼稚園教育要領においても、アプローチカリキュラムとして、小学校生活を具体的な将来像として捉えていくことの必要性が示されている。加えて、小学校学習指導要領では、「幼児教育との接続」や「スタートカリキュラム」に関連する記述があるため、今後も幼保小連携の取り組みは重要といえる<sup>5) 6) 7) 8)</sup>。

令和5年4月には文部科学省と厚生労働省の教育・保育に関する機能を一部集約した子ども家庭庁が設置された。子どもの発達を連続したものとして捉えた各要領・指針に基づいて、保育所・幼稚園及び小学校の教職員にとっては新たな取り組みともいえる幼保小連携を進めていかなければならない。

一方で保育・教育の現場において、働き方改革は喫緊の課題である。特に公立学校教員の場合、時間外労働が増える一因とも指摘されている給特法（公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法）について議論がなされているなど、教員の働き方改革が国民的関心ごとにもなっている<sup>9)</sup>。

幼児教育においても、政権が掲げる「異次元の少子化対策」の一環として、こども家庭庁は、保育士1人がみる4～5歳児の数を定めた「配置基準」を2024年度から見直す方針を決めた。現行の30人から25人として保育を手厚くする方向性が示されているが、保育士不足も重なり、実際に見直した定数どおり運用できるかどうかは不透明である<sup>10)</sup>。

保育・教育現場の労働環境は厳しい状況であり、新たな取り組みを行う余裕がないことは2000年代当初より指摘されていた<sup>11)</sup>。20年の時を経て、2021年の中央教育審議会特別委員会でも、幼稚園や保育所側からは子どもの主体性を尊重した幼保小連携の必要性を訴える発言があった。その一方で、小学校側からは「コロ

ナ禍や新学習指導要領でやらなければいけないことが増えており、幼児教育との連携が進むかは微妙だ」との実態が報告されている<sup>12)</sup>。

しかし、幼保小連携は未来志向の取り組みであり、子どもたちにとって夢や希望、キャリアに繋がるものである。先進的な取り組みを行ったA市における幼保小連携の先行研究事例を分析する。さらに働き方改革を踏まえた幼保小連携の教育実践として、管理職・地域人材を活用した持続可能な取り組みについて報告する。

## 2. 幼保小連携の先行研究事例

先進的な自治体では教育委員会内に小中連携と幼保小連携も組み込み、一体化して連携推進する部署を設けている。例えばA市では、教育委員会に「子ども教育連携推進室」という部署を設けて、「幼保小中を一貫した教育」の推進をしている。ここでは幼稚園・保育所、小学校、中学校の15年間を連続した学びの時期ととらえており、各中学校区ごとに「目指す子ども像」を設定・共有して、様々な一貫教育の取り組みを行っている。「目指す子ども像」を示すことによって、理念を共有化し、保育・教育の到達地点をイメージしやすくなる。

市内A小では平成28年より中学校区を同じくする幼稚園・保育所・小学校・中学校がそれぞれ連携した教育を進めており、現在も各中学校区において幼保小中を一貫したカリキュラムに取り組んでいる。以下は筆者が主幹教諭・研究主任として関わった、A小における幼保小連携の先行研究具体例である<sup>13)</sup>。

### ・小学校による音楽出前演奏会

市内音楽祭の参加学級（4年生）が各園を訪問して出前演奏会を行った。音楽祭に向けた取り組みを幼稚園・保育所にも披露する機会を設けた。場所は各園所であり、楽器等の荷物も小学校の教員が用意する形で実施した。

園児にとって、小学生の演奏を生で聞くことにより、将来の小学校生活への意欲を高め、音楽教育へのアプローチカリキュラムにもつながる。

小学生にとっても、発表会以外に練習生を発揮する良い機会になる。加えて4年という中間学年では、学校内においてリーダーシップや憧れを持たれる機会が少ないため、このような取り組みは自尊心や自己肯定感向上にもつながる。すでに取り組んでいた音楽祭への取り組みをアレンジする形で実施し、教員の負担を増やさないように心がけた。

#### ・幼稚園・保育所の給食体験会

幼稚園及び保育所を招待して、小学校の教室で給食を体験する交流活動である。事前に学校栄養士を通してアレルギー等の対応も行う。低学年の校外学習等の日程に合わせて、児童が使用しない教室で実施した。

当日は黒板メッセージ作成、給食配膳補助、メダルの贈り物など、可能な範囲で1学年につき一つの役割を充てて、6歳から12歳までの子どもたちが生活する場として、小学校の魅力が伝わるように心がけた。給食費については市の補助金で負担することになっていた。

#### ・合同研修会の実施

夏季休業中に中学校区の幼保小中全校が集まり、校区内の教育課題などを話し合う機会を設けた。教科及び教科外活動でグループ分けをした際には、幼保職員は生活科に所属して話し合いを進めた。直接意見交換することにより、心理的距離が近くなり、その後の連携が円滑に進むきっかけになった。

#### ・掲示物等の相互配布

校区内の各園所に校区内共通の目指す子ども像、学校だよりや年間行事予定表等を配布して情報共有を進めた。保護者など来校者が気軽に見ることができるような場所にスペースを設けてもらい掲示してもらった。

直接の交流が難しい3才未満の乳幼児のみを受け入れている私立保育所についても、児童の描いた学校行事の絵などをラミネートして配布した。

#### ・生活科研究授業（1校2園）

校区内の小学校と保育園、幼稚園が連携した生活科研究授業を行った。小学校教員と幼稚園教諭、保育園保育士で打ち合わせを重ねて、あそびに招待する単元学習を行った。多くの交流実践では、小学校側が作成した指導案における授業に園側が参加する形が多く見られる。一方で、本授業では、指導案作成段階から幼稚園・保育園の視点を取り入れる指導案を立案できたことにより、単元学習の流れが充実した。

教諭・保育士の連携による園（児）の実態共有という面だけではなく、授業における場の設定や小学校児童の園児に対する声掛けなどといった細かな面でもプラスに働いた。また、幼稚園と保育園という異なる文化を持つ園児同士が場を共にして遊びに取り組んだことで、小学校入学に向けてのアプローチカリキュラムの役割を果たしていた。

#### ・特別支援学級研究授業（2校1園）

就学前の園児が通う福祉型児童発達支援センターと中学校区を共有する小学校特別支援学級での2小1園の遊びを通じた交流授業などの取り組みを行った。

市内小中全校に特別支援学級が設置されており、市立保育園でも育成保育という名称で、保育士の加配がされるなど、特別支援教育に力を入れている。児童発達支援センターは市立保育園と同じく、市首長部局が設置しており、心身の発達に障がいのある児童の療育を行う施設である。保育園と同様に集団生活を送ることにより、基本的な生活習慣を養うと同時に、社会適応に必要な知識や技能が身につくように発達支援をしていた。

授業に向けて、保育士の資格を持つ特別支援学級担当教員が夏季休業中に出張扱いでセンターを訪問して、園での生活を体験した。このような取り組みから信頼関係が構築され、小学校とセンターの職員間の協力体制も深まった。

センターから特別支援学校に進学する園児もいるため、小学校における経験は大変有意義な

ものである。研究授業後にも小学校進学に向けて、体験会を複数回実施した。

・その他

スタートカリキュラムの設定、新入学児童の情報交換などに取り組んでいる。これらの取り組みも含めて、小1ギャップ解消など役割を担っている

教職員の働き方改革について議論が進む中で、研究委嘱を受けることによる負担感も大きいものがある<sup>9)</sup>。研究委嘱は数年スパンで指定されるため、校内研修、校内研究授業会、市内外に公開する研究委嘱発表会準備など、かなりの時間をかけて取り組むことになる。一方で研究委嘱発表会が終わると、それまでの時間的な制約もあり、研修自体も縮小していく傾向がある。そこで持続可能な内容に集約して、継続して取り組むことにより、学校側にも経験が蓄積されて、子どもたちの期待感や実際の教育活動も保証できると考えた。

### 3. 幼保小連携の実践事例

研究発表終了後の平成30年度における幼保小連携の実践である。管理職（主幹教諭）が率先して関わった事例、地域人材を活用した事例についてそれぞれ報告する。

#### 3-1 小学校管理職による幼保出前読み聞かせの実践

市立A小学校長及び主幹教諭が市立B保育所、私立C幼稚園等を訪問して読み聞かせを計画した。まず年度当初に管理職と主幹教諭で各園所を訪問し、幼保小連携の取り組みを説明して、趣旨を理解してもらった。あわせて校地内散歩やトイレの借用等、園から協力依頼も受ける機会にもなった。

さらに実施に当たってはコーディネーター役の主幹教諭が各園所の交流担当もしくは管理職に電話連絡を行い、調整を行った。また、園だよりにより訪問日程を記載したり、掲示物で紹介し

たりするなど、園からも保護者に周知をしていた。これらの園の取り組みも、保護者に向けて幼保小連携の推進を知らせるきっかけになった。

実施時間は園児の発達段階を考慮して、午前中の30分程度とした。対象は園所側の希望により、B所は年長クラスのみ、C園は5歳児クラス及び6歳児クラスとした。

この取り組みは管理職が異動しても、継続して実施することを共通理解した。研究委嘱等の一過性のものではないことを園所側にも理解してもらうことにより、信頼関係が深まり連携が進めやすくなると考えた。

読み聞かせの内容は、市販の昔話紙芝居とA市教育委員会で作成した新入学向けの紙芝居「もうすぐいちねんせい」である。後者は卒園までに身に付けて欲しい生活の約束などを、物語形式でまとめたものである。新入学に向けてのアプローチカリキュラムとしての活用にふさわしい内容になっている。小学校入学に向けて「先生は優しそうだな」、「小学校生活は楽しみだな」、「卒園に向けてがんばるぞ」という前向きな気持ちを育むことが期待されている。

実施後には小学校教員にも研修だよりなどを通じて、幼保小連携の取り組みを共有することにより、学校教職員全体で幼保小連携を推進する雰囲気が生まれた。

当該年度の就学時健康診断では「あの先生知ってるよ」、「前にも保育園に来てくれたよね」といった子どもの声が聞かれた。幼保小連携の取り組みが保護者間の話題になり、小学校に対する信頼感や入学後の安心感にもつながっ



3-1 管理職による読み聞かせ

ていた。

### 成果と課題

小学校管理職による園児への読み聞かせについて、成果と課題を以下のように分析した。

#### 成果

- ①幼保小連携の交流に管理職が率先して関わることにより、連携の必要性及び教育効果を多方面に発信ができる。
- ②幼保小連携の中心になる低学年担任教員の負担を減らすことができる。
- ③市教委作成の紙芝居を活用して読み聞かせをすることにより、園児が小学校生活に興味を持つきっかけになる。
- ④管理職や主幹教諭が園児の実態を知ることにより、次年度の学級編成や小1プロブレム解消にも生かせる。

#### 課題

- ①準備や調整訪問など小学校側の負担になりがちである。受け入れ側にもメリットがあることを共通理解しながら、管理職が異動しても継続していける関係性作りを進めていく必要がある。
- ②幼稚園・保育所側からも、小学校側の負担も含めた幼保小連携への共通理解が必要である。
- ③子どもの実態も踏まえながら、読み聞かせの内容など、効果的な交流の方法を検討していくことが望ましい。
- ④A小学校には例年30前後の園から入学者がいる。この実態を踏まえて、各校の協力も得ながら、市内各校区ごとに同様な取り組みが実施されることが望ましい

### 3-2 地域人材活用による保小連携卒業連風制作の実践

小学校における卒業制作は、図画工作科や総合的な学習の時間を用いて、3学期に取り組むことが多い。6年担任は小学校生活のまとめやアルバム作成、卒業式に向けた準備などで多忙を極める。卒業制作も教職員の負担の大きい取り組みであるため、教育的意義と時間や費用の

バランスが取れたものである必要がある。

これらの背景を踏まえて行った地域人材活用による保小合同卒業制作（連風）について報告する。

当初教材会社が提供している卒業制作用教材（置台・ステンドグラス）を活用することも模索したが、展示場所などが限られたり、費用がかさんだりなど制約が多く、難航した。

幼保小連携の観点からは、研究委嘱発表が終わった後であり、年度末に控えた卒業・卒園に向けて、合同で取り組む行事があれば、小学校入学後の滑らかな接続にもつながるものになると考えた。

小学校長の経歴を持つH氏（日本版画院委員）が、前年度に専門である版画で卒業制作の指導をした経験があり、当該年度は連風に取り組むことで協力をしたい旨の申し出があった。H氏は他市幼稚園でも連風に取り組んだ経験があり、地域協力人材として大変心強い存在であった。

卒業制作で連風に取り組んだ理由は以下のとおりである。

- ①図画工作科として2時間程度の時間を確保すれば実践できる。休み時間等も活用すれば授業の負担も少ない。
- ②竹ひご、ビニルシート、セロハンテープ、釣り糸（テグス）で1万円前後のため、通常の卒業制作に比べて費用もかからない。幼保小連携の取り組みとして、費用は研修費も活用できるため、児童の負担が少ない。
- ③幼保小での取り組みと考えた時に、骨組みを小学校側が作成すれば、ビニルに絵を描く部分は園児でも取り組める。結果的に連風を共通体験にも繋がる。
- ④一緒に連風を上げる経験を通して、小学生は保育園児に対するやさしさ、保育園児は小学生に対する憧れの気持ちを持つことにつながる。
- ⑤連風を上げることは3学期の行事としても時期的にふさわしい。

実践の流れは以下の通りである。

## 12月 構想を練る H氏と打ち合わせ

卒業制作として取り組むことについて、管理職を交えて相談する。以前にもH氏指導の下、卒業制作（版画）を行った経験があり、再度相談したところ快諾を得た。予算については、市で配当されている幼保小連携の予算を使って、進めることを確認した。

## 1月 B保育所に打診 快諾を得る

卒業制作としてB保育所と連携した取り組みを提案したところ、先方から快諾を得られた。さらに園全体の人数が6年生の人数とほぼ同じことから、園全体の行事として取り組んでくれることになった。校区内のC幼稚園に関しては年長の規模が大きいいため、今回の取り組みでは見合わせることにした。

## 2月 小学校でH氏が小学生に対して授業を行う。園児分の凧も合わせて製作する。

卒業制作として、図画工作科で2時間をかけて凧の制作を行った。大きさは縦60センチ、横40センチ。200個を制作。その後、凧に自分の夢を描いて仕上げた。また園児分の凧については、6年生が制作して、保育所に届けて、仕上げを依頼した。

## 3月 凧をテグスに取り付ける。校区内の市立公園にて凧揚げ大会を実施する。

保育所から絵付けをした凧を回収して、H氏の指導の下、連凧を完成させた。その後別日に近隣の市立公園にて、園児を招き、連凧大会を開催した。当日は快晴の下で、連凧が大空に上がり、子どもたちの歓声が響き渡った。当日は市の広報を始め、複数の新聞社、地元テレビ局などが取材に訪れ、保小連携の取り組みを伝えてくれた。卒業式では連凧大会で大空を舞った凧をパネルにして展示することにより、広く校区内にも伝えることができた。

## 成果と課題

地域人材活用による保小合同卒業（連凧）制

作について、成果と課題を以下のように分析した。  
成果

- ①「優しくしてくれたお兄さんお姉さんのような小学生になりたい」という感想も聞かれ幼小交流の卒業記念行事という、当初の目的を十分に達せられた。
- ②園児にとっても小学生の存在を身近に感じる機会になり、アプローチカリキュラムの一翼を担う取り組みになった。
- ③保育士にとっても、教え子の成長を見る機会にもつながり、授業参観的な要素にもつながった。

## 課題

- ①人数等の関係から一小一園での交流となった。幼稚園との交流については、園の規模や園の年間行事等の関係から難しく、断念せざるを得なかった。
- ②交流準備の観点からやむを得ないが、受け入れ側に負担が偏る傾向がある。
- ③6年生と保育園児であり、同じ小学生として新年度ふれあうことはできなかった。

幼稚園と保育所など、複数園の交流については、各園の考え方もあるため段階的に増やすことが現実的であると感じた。特に新聞報道なども活用して各園に紹介することで、行事に対する見通しや信頼感も醸成されるといえる。

幼保小中など異校種交流において、交流のイニシアチブをとることが多いのは卒業後の受け入れ側校種であることが多い。例えば小中連携では中学校、幼保小連携では小学校である。これは受け入れ側の準備、子どもたちへの指導などがあるため、やむを得ない面もある。今回は保育所側が大変協力的ではあったが、それでも小学校側に負担が偏ってしまった面は否めない。

幼保小連携の観点から、次年度に最上級生になる5年生と新入学児童になる年長生をペアリングすることは多い。例えば就学时健康診断などで5年生と年長生（5才児クラス）をペアにすることで、次年度に向けた6年生と1年生の関係性を事前に構築することなどである。本取

り組みを卒業行事という観点でとらえるか、入学後につなげる行事という観点でとらえるか、小学校内でも議論の余地があるといえる。

小学校として、地域人材を生かして卒業制作に取り組むことにより、内容の充実、取り組み時間の短縮、6年担任の負担軽減にもつながった。しかし、各年度ごと、担任の卒業制作への考え方もあり、この連風の取り組みについては好評であったが単年度で終わってしまった。

### 3. まとめ

幼保小連携として新たな行事や取り組みがなされることによる教員の負担は相当なものがあると考えられる<sup>14)15)</sup>。一方で働き方改革の観点から、校長の時間的余裕を活用することで、自身の理念を大切にできることが指摘されている<sup>16)</sup>。基礎自治体における重点施策(幼保小連携)の推進、学校教育目標の具現化のため、教員の負担をできるだけ増やさずに幼保小連携で教育効果を高めていくことが必要である。そのために管理職が直接幼保小連携に関わることにより、教員にも取り組みの必然性が伝わり、小学校全体で幼保小連携に取り組む雰囲気が醸成されるといえる。持続可能な教育活動、教員の働き方改革、業務負担の観点からも、管理職が率先して連携交流活動に取り組む意義は大きい。

さらにカリキュラムマネジメントのコーディネーター役として主幹教諭(教務主任)が重要になると考えられる。既存のカリキュラムに幼保小連携の新たな視点を加えること、管理職・地域人材を活用すること、交流内容を重点化・精選化することを提案したい。

今回報告した実践を踏まえた形で、本校2年生を対象に行っている「保育・教職実路演習」授業において、保育専門学生がコーディネーター役になり、幼稚園・認定こども園・小学校2校・中学校が連携する連風あげ行事を令和6年1月に実施した。

専門学生の2年間の学びの総括、地域の幼保小中連携とともに、教職員の負担軽減に繋がるサービス・ラーニングの要素も加味した実験的

授業であり、改めて別稿にて報告する予定である。

今後も幼保小連携を軸にしながら、働き方改革にも寄与できるよう、実践的な研究を進めていきたい。



3-2 卒業制作 連風説明パネル

#### 注

- 1) 小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引き (2016)  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/ikkan/1357575.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkan/1357575.htm)
- 2) 文部科学統計要覧(令和5年版)文部科学省
- 3) 学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～(2023)文部科学省
- 4) 保育所保育指針、幼稚園教育要領等の改訂から読み取るこれからの幼児教育の方向性(2019)田口鉄久 鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要
- 5) 保育所保育指針(平成29年告示)厚生労働省
- 6) 幼稚園教育要領(平成29年告示)文部科学省
- 7) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領(平成29年告示)内閣府 文部科学省 厚生労働省
- 8) 小学校学習指導要領(平成29年告示)文部科学省
- 9) 教師のブラック残業(2018)学陽書房 内田良 斉藤ひでみ
- 10) 朝日新聞デジタル 4～5歳児の保育の配置基準、2024年度に見直しへ 76年ぶり 2023年12月7日配信  
<https://www.asahi.com/articles/ASRD67QKWRD6UTFL00W.html>
- 11) 「幼保小の連携」の方向性と今日的課題:連携の諸相と問題点を中心に(2002)西山薫 清泉女学院短期大学研究紀要
- 12) 教育新聞電子版 速報 幼保小連携「小学校は忙

## 働き方改革を踏まえた幼保小連携の教育実践

- しくて進まない」中教審特別委 2021年10月7日配信
- 13) 「幼保小中を一貫した教育」 研究発表会研究紀要 (2018) 草加市立川柳小学校他
  - 14) 平成30年度末までの「学校における負担軽減検討委員会報告書」に係る取り組みの実施状況 (市町村立小・中学校) 埼玉県教育委員会
  - 15) 令和3年度 埼玉県小・中学校働き方改革に関する実態調査調査報告書 埼玉県教育委員会
  - 16) コロナ禍における学校の働き方改革—管理職へのインタビューを通して—名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学) 第68巻第2号 (2021年度) 元木廉 内田良

### 参考文献・資料

幼児教育の実践の質向上に関する検討会<参考資料3>  
令和元年10月23日文部科学省  
[https://www.mext.go.jp/content/1421925\\_08.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1421925_08.pdf)

小学校と保育園が連携した卒業制作の実践-地域人材を活用した連風揚げの取り組みから- (2021) 元木廉  
日本保育学会第74回大会 (WEBポスター発表)

小学校管理職による読み聞かせの教育実践-小学校入学に向けた幼保小連携の取り組み- (2022) 元木廉  
日本保育学会第75回大会 (WEBポスター発表)

紙芝居「もうすぐいちねんせい」草加市教育委員会  
<http://www.city.soka.saitama.jp/cont/s2120/content/documents/others.html>

### 謝辞

本実践にご協力くださいました元草加市立川柳小学校長 (現吉川市立中央中学校長) 横川明久先生、元草加市立氷川小学校長 (一般社団法人日本版画院委員) 中條秀憲先生、連携各校園の皆様には厚く御礼申し上げます。

## 【実践研究論文】

# 「一房のぶどう」における母語喪失

山崎 英二<sup>\*</sup>

## A loss of mother tongue described on “A Bunch of Grapes”

YAMAZAKI Eiji

母語の獲得と、その背景にあるものとの関係を研究の基調とした。幼児期、学童期に母語を獲得する過程での言語外現実、第一言語を習得する者の生活環境に着目した。学齢期に達した後に異文化に身を置くことになった児童の「母語喪失」についての先行研究を通して、第二言語のみの使用を強いられることによる生活環境上の問題点を考察した。次に児童文化財の中から、有島武郎による自伝的な童話『一房の葡萄』を採り上げた。作品中に描かれた語り手である「僕」の言語生活における葛藤は、有島自身が経験した「母語喪失」をテーマに描かれたものではないかと考えた。そして有島は作品の中で、学齢期に達した子どもに母語を喪失する境遇を与えた際に子どもが抱く心理的葛藤を、盗みを犯す話し手の「僕」に投影させたのではないかと、との仮説を立てた。有島が自らの著作で述べている、作品を描いた動機、有島の幼馴染による手記などを考察することにより、仮説の立証を試みた。

キーワード：母語、母語喪失、言語外現実、怒り

### I はじめに

#### 1. 研究の背景

欧米から来日した留学生が、「明日の朝はモーニングサービスに行こう」とホストファミリーに誘われ、「教会に行くのかと思った」というエピソードがある。無論ドリンクにトーストや卵などが付く朝食時のサービスの事だが、彼は「モーニング」を「朝」を示す morning ではなく、同じ音の mourning、つまり「悼む」「弔う」という意味の mourn に ing の付いた mourning と受け取り、「哀悼の意」と解釈したのである。

興味深いのは、英語圏で「朝」を意味する単語が「哀悼の意」を表わすものと同じ響きを持つ事で、ここに言葉とそれを話す者の日常生活との関わりを見出すことができる。たとえば日本人は「朝」を、舌を口腔の奥に置き唇を大きく開ける「ア」と、破裂音の「サ」で、開放感のある音で表現する。一方、英語の morning は、鼻腔に籠る穏やかな音だが、ともすれば陰鬱な音と考えることもできる。この相違を黒川(2007)は「母語とは何か」の項で、英国の緯

度の高さと寒冷な気候にその原因を求めている。英国では、朝方に日差しが指すことが少なく、特に冬場は、通学、通勤時間になっても暗いままで、徐々に活動を開始したからこそ、控えめに口を開けて“good morning”と挨拶したのではないかと。一方、眩しい光と共に朝を迎えることの多い我が国では、喉も口も大きく開けて「ア」を、口腔内で息を破裂させて「サ」を発音して「アサ」と呼び、「ハ」の開放的な音を活かした「おはよう」という語で一日を始めたのではないかと、と言うのである。

筆者は前稿で、日本語のオノマトペ表現の起源がポリネシア語にあるという仮説を立て、日本語とポリネシア語の性質、日本人とポリネシア人の言語中枢の機能等の共通点を探り、日本とポリネシアの風土や生活環境と、言語中枢の特徴に類似点があることにその原因を求め、言語を使用する者の生活や風土の、言語中枢や音感に対する影響力を明らかにすることで仮説の立証を試みた。その意味で、朝を穏やかに迎えてきた英国人と、眩しい陽の光を浴びながら朝

<sup>\*</sup> 越谷保育専門学校非常勤講師

を迎えてきた日本人の、朝に対する集合的な意識の異なりが、双方の言語感に影響を与えたとする黒川の論考は、言語中枢や音感に対して、言語を使用する者の風土や生活環境が強く影響を与えるとする筆者の主張と通じるもので、本稿の基調であると言える。

## 2. 幼児教育と言葉の獲得について

日本語を母語とする子どもの朝に対する感性は、養育者に「朝だよ！おはよう！」と声をかけられ抱き上げられる乳児期と、開放的な母音からなる「おはようございます！」という挨拶を、日々保育者と交わす幼児期により養われていることになる。養育者、保育者が発する母語は、乳幼児の言葉の獲得の土台で、まわりの大人との言語生活を積み重ね、風土や文化と深く結びついた母語を言語脳に刻む。そしてそれらを模倣し、試行錯誤を繰り返すことによって母語が獲得される。つまり乳幼児期の日常生活や風土が、母語の言語感覚を培っていくのである。

日本人は、自然と共に生き、自然と融合することを旨として生きて来た。自然と対峙する事の多い欧米とは、自然観が異なると言える。生活の全ての局面において、神仏にも、大地の恵みにも、太陽や月にも、世間にも、他人にも、そして疲労感にさえも「様」を付け、感謝と尊敬の念を持つ大らかで優しい気質を、我々は日本語を通して先人から引き継いでいる。たとえば「疲労」は、英語で“fatigue”で、「お疲れ様」を直訳すると「ミスター・ファティーク」(Mr. fatigue)となり、英語圏の発話者から見れば、何とも風変りな表現となるだろう。このような我が国独特の、他者を思いやる何とも言えない優しい響きと肌感覚を持つ言葉は、我が国の万物全てに意志を認め、自然とともに生きる生活観が育んだ言語感から生まれたものと言えるだろう。この事を逆に考えると、子どもたちの母語である日本語を保持し尊重することをないがしろにするなら、「お疲れ様」というような言葉は、やがて相手の疲れを思いやる心情とともに消滅してしまうのではないか。言語を失うと

いうことは、日常生活で培われた心情そのものも失わせることなのである。

## 3. 学童期前期における母語喪失

学童期における母語の習熟をおろそかにすると、獲得した母語を失うことになりかねない。言葉を獲得した子どもが学童期に自己を表現する母語を失う現象を、「母語喪失」と呼んでいる。日本に養育者と共に移り住んだ子どもたちに起きた、言語生活上の問題が生んだ学術用語で、母国を離れ異国の言語活動に囲まれるという生活環境がそうさせる。母語喪失の問題点は、言語の機能的な相違によるストレスというより、言語と直結する風土、言語が生む文化の違いにより生まれるストレスにあると、先行研究で結論付けられることが多い。このような状況におかれた児童が、どちらの文化に自分の精神性の軸足を置いたらいいのか困惑するからだろう。

## 4. 「母語喪失」に関する先行研究

母語を獲得した後に他国に移住しなければならない児童にとって、母語の保持・育成は、言語能力の向上、文化観の醸成に加え、情緒の安定という点においても重要である。その意味で、母語を獲得した後に異文化に身を置いた児童が、母語を保持することの重要性を探る先行研究、特に母語の保持と他国への移住の時期との関係性を問題にした研究を概観することにする。

グラネラとロング(2012)は、中国からスペインに移住した児童を対象に、第二言語であるスペイン語の習得状況と習得開始時期の関係性を調査し、制約の強さに違いのある言語習得の三つの分野、「音声」、「語彙」、「統語」において、臨界期<sup>(1)</sup>が異なる事を示した。「音声」が5歳、「語彙」が9歳、「統語」が12歳で臨界期を迎えているとしている。臨界期が5歳であるということは、「音声」の習得が年齢的に早い時期に制約を受けるということで、「音声」に対する感覚は幼児後期にピークを迎えるということになるだろう。その一方で、母語と生活文化、生活

環境との関わりで重要なのは、物事の意味を示す「語彙」の習得であると言える。その意味で「語彙」習得の臨界期を9歳とするグラネラとロングの研究は、9歳頃までは、母語と生活文化の関わりを着実に経験させることの重要性を示唆している。

次に李(2006)は日本に移住した台湾人児童が受けた中国語と日本語のイメージ・プログラム<sup>(2)</sup>を研究対象とした。児童の来日時の年齢により、就学年齢以前に来日した群、7歳から10歳で来日した群、11歳以降に来日した群の3つに分類し、母語である中国語と、第二言語の日本語の語彙力を比較した。そして早期来日群は、第二言語である日本語の語彙力が中国語より優れ、後期来日群の児童は、中国語の語彙力が高く、中期来日群は、日本語、中国語の両方の語彙力が高いという結果を得た。さらに李は、彼らを高校3年時まで追跡調査し、中・後期来日群が、母語と第二言語の両方で語彙力の順調な伸びをさらに維持したのに対し、学齢期以前に来日した早期来日群の児童は、第二言語の語彙は伸びたが、母語の語彙の伸びが思わしくなかったことを確認している。重要な点は、中・後期来日群が、母語において十分な語彙力を維持したという点である。つまり母語が定着しない段階で言語環境を大きく変えることの弊害を、立証しているのである。

片岡ら(2008)は、アメリカに移住した後に日本語補習校<sup>(3)</sup>に通った児童の、日本語と英語の語彙力を調査している。アメリカ入国時8歳以下の群では、在米期間が3年を超えると日本語より英語の語彙力が高くなるが、入国時9歳から11歳の児童では、在米期間が3年を過ぎても、日本語・英語の両方の言語で学年相当の語彙力を維持していたと報告された。

グラネラとロング、李、片岡ら、三者の研究の共通点は、9歳から10歳以降の段階で移住し、第二言語での生活となっても、母語と第二言語の語彙力に差が現れにくいという点である。彼らの研究は、特殊な事情でやむなく第二言語が話される環境に子どもを置く場合、9歳から10

歳以降であれば、母語の習得への影響を少なく抑えられる事を示唆するものである。

そもそも母語と第二言語の能力に関する研究は、カミングス(1979)に始まったと言って良い。母語と第二言語の能力の基盤の共通性を示し、第二言語を習得する過程は、母語の能力に制限を受けるとする、相互依存説(Interdependence hypothesis)を、彼は提唱している。そして母語の獲得が不十分な段階で第二言語を習得しようとすると、母語の能力に深刻な弊害をきたす、としている。カミングスの主張を待つまでもなく、我々は母語で意志を伝え合い、考察し、共感し、情緒を安定させ、社会を構築している。母語は、言語外現実、つまり言葉が表現する物事を同時に体感しながら、少しずつ習得されるもので、母語と関わる日常生活は非常に重要なものとなる。子どもは家族との日々の関わりや仲間との遊びの中で、言語感を洗練させていくからである。生活の全ては、言語感を養うものとなる。たとえば、二つの言語を同時に習得させようとするなら、両方の言語が織り成す異なる日常生活を、日々同時に送る必要がある、ということになり、学齢期の子どもには、それは到底不可能な事となる。この点において、母語をようやく獲得した学齢期に母語の使用を許されず、第二言語のみの使用を強いられる環境に置かれ、「母語喪失」となる児童のストレスはいかばかりか、想像を絶する。他者の言う事が全くわからないという恐怖心は、幼ければ幼いほど強いものになるはずだからである。

## Ⅱ. 本研究の目的と方法

児童文学作品の中で、学齢期において「母語喪失」を経験する主人公が描かれたものがある。雑誌「赤い鳥」に掲載された有島武郎の『一房の葡萄』は、有島の幼少期を自伝的に描いた童話で、主人公「僕」が、級友のジムの絵の具を盗み、担任の先生の仲介によって仲直りをするという、道徳的、教育的な学びにおいても扱われてきた作品だ。横浜税関長に就任した父親の教育方針により、外国人居留地に住む外国人の

子弟のみが通う横浜英和学校に通うことになった、有島自身の経験が描かれた作品である。しかし語り手である「僕」の言語生活における葛藤は、これまで問題とされて来なかった。そこで本稿において筆者は、「この童話は、有島自身の『母語喪失』の状況を描いたものである」との仮説を立てることとする。

本稿の研究の目的を、「この作品は、有島が幼少期(具体的には6歳時)に『日本語を失った』経験をした際の心理的葛藤と、そのような言語環境を強いる問題点を、作品に反映させたものである」との筆者の仮説について、童話で描かれた主人公の生活環境、心理描写等について考察することによる立証を試み、学童が母語を習得する際の言語環境を守る事の重要性を強調することとする。

### Ⅲ. 考察

#### 1. 作品の背景とあらすじ

絵を描くことが好きな主人公「僕」は、横浜の山手地区にある、外国人居留地の子弟だけが通う横浜英和学校に通っていた。綺麗な海の景色を上手く描けないことに葛藤していた「僕」は、友人のジムが持っていた美しい西洋の絵の具を盗んでしまう。すぐに級友たちに呼び出されて問い詰められ、盗んだ絵の具が見つかってしまい、担任の先生のところへ連れていかれる。先生は、涙の止まらない僕に、一房の葡萄を渡して慰める。翌日、暗い気持ちで学校へ行くと、ジムはなぜか「僕」に親切に接してくれる。先生はニコニコして「僕」に、「二人はこれからいいお友達になれば良い」と言い、一房の葡萄を取ると、今度はジムと僕に半分ずつ分けてくれるのだった。<sup>(4)</sup>

#### 2. 『一房の葡萄』に関する先行研究

山田(1977)が行なった教育学的考察は、語り手「僕」に対する先生の対応に着目したもので、盗みを犯した子どもが、教師の「愛の力」で救済され成長する様を描いた物語であるとしている。大久保(2007)は、作品を象徴する葡

萄の色彩に着目し、葡萄の紫色が、語り手の「僕」が欲しがっていた赤色と青色の絵の具が混ざり合う色で、「葡萄」は「友情」を象徴し、先生の白い手は、融和を導く「女性教師の愛の力」の象徴であると考察している。笠原(2008)もジムと僕を和解させた先生の教育力に着目し、叱責を伴う厳しい罪の追及より、許すことの大切さを説いて聞かせた点を高く評価している。しかし級友も教員も全て西洋人で、教室での会話も全て英語、さらに身体も心も弱いといった、完全なマイノリティである語り手「僕」の置かれた状況、つまり文化、人種、国籍などの側面を特に問題とした先行研究は、見当たらない。

#### 3. 有島が「一房の葡萄」で伝えるもの

##### (1) 「一房の葡萄」を書いた動機

有島の著書『童話について』(1920)を紐解くと、外国人居留地の、西洋人の子弟のみが通う横浜英和学校に入学することとなった自身の経験を、有島が冷静に、また客観的に見つめていることがわかる。彼が『一房の葡萄』を書くに至った動機を明らかにしている、次の一説を検討してみたい。

「私が『一房の葡萄』を書いた動機は、いったい今までの童話には、子どもに読ますものとしては、子どもの心持を標準として書いたものがない様に思へたので書き始めたのです。私の記憶によっても、大人のする事で、どうしても子ども時代の私の心持ちにそぐわないと思ふことが、度々あった。そんな時、子どもの心持に同情者となってくれるものがなかった」<sup>(5)</sup>

有島が「それまで描かれた童話には、子どもの心情に寄り添って書かれたものがなかった」と述べている点こそが、『一房の葡萄』に暗示された、「母語喪失」の環境におかれた「僕」の心情に着目することの正当性を担保するもの、と筆者は考える。そしてその点は、次の考察を可能にするのではないか。すなわち「大人のする事で子ども時代の私の心持ちにそぐはな

いと思ふ事」とは、有島本人が、横浜の山の手にあった外国人居留地の先生も生徒も西洋人ばかりの学校に入学せざるを得なかったことを言っているのではないか、という考察である。つまり有島は、6歳の学齢期までに獲得した母語である日本語を、学童期の学校生活のなかで、また豊かな少年時代において、保持し醸成させる機会を奪われたと主張しているのではないかと、と筆者は考察する。

## (2) 「一房のぶどう」における有島の客観性

もう一つ興味深いのは、横浜英和に実際に通った学童期の有島と物語中の語り手「僕」には、性格のうえで乖離があったのでないか、と考えられる点である。その論拠として、有島の幼馴染である佐山英男による『少年時代の有島君』（1923）に描かれた、幼少期の有島像を検討したい。

「当時横浜には税関の官舎が七十軒もあって、お父さんが其の長であったのでせうが、有島君は常に餓鬼大将でいたづらもすれば乱暴も働くと云ふ訳で、実に快活に暮して居たものです。(中略) 仲間の中に「練磨会」と云ふのを組織し、有島君自ら会長となって、牛耳をとつて威張つてゐたものです。」<sup>(6)</sup>

佐山によると有島は、内気でやられっぱなしの物語中の「僕」とは正反対の少年であったようである。実際はむしろ「ガキ大将」とも呼べる性格を持ち合わせた子どもであった。有島は、「母語喪失」の環境におかれても、文豪とも呼ばれる人物に成長していったわけで、つまり自分の置かれた境遇を、第三者的に冷静に俯瞰することができていたのではないかと筆者は考察する。しかし誰もが、自分の置かれた「母語喪失」の境遇を客観視できるわけもない。有島自身はなんとか耐えられたのだろうが、クラスメートも先生も全てが外国人であるような日常を強要され、強い心理的な葛藤を感じた子ども、つまり話す言葉が全くわからない人間に囲まれ

た子どもは、多かれ少なかれ心理的ストレスを抱えるものだと、当時の自分が置かれた特殊な環境を、「ガキ大将」だった有島少年は、客観的に感じることはできていたのではないか。それを大人になった後に、作品を通して糾弾したのではないかと、筆者は考える。

## (3) 母語が果たす役割としての「怒り」の抑制

主人公が「盗み」をはたらく様子を描いた童話は珍しいと言えるだろうし、扱う側、子どもに届ける側も、作品の持つ繊細さを意識せざるを得ないだろう。非行に走る児童の心理状態が安定しているはずはない。たとえば風間（2021）が、生理的ストレスの大きい児童の感情がいかにも不安定であるのかを、抗ストレスホルモンのコルチゾール分泌の増加量により算出しているように、児童の心理的葛藤は、何らかの非行を引き起こす引き金となる可能性があると言える。有島が横浜英和学校で抱いた感情は、どのようなものであったのだろうか。

そもそもヒトの感情は、出生時には「興奮」のみであり、やがて「快」と「不快」に分化し、1歳頃までに「怒り」「嫌悪」「恐怖」等の基本感情に分化するとされている。「怒り」は、極めて原初的な感情（情動）であり、「怒り」の感情を言語によって抑制するのは、アンガーマネジメント等の実践においても重要なプロセスである。逆に言えば、母語を十分に習得できなければ、情動の抑制、特に「怒り」感情の抑制が困難になる。たとえば1歳7か月の時に熱病によって視力と聴力を同時に失い、母語を失ったヘレン・ケラー（2004）は、その苦しさを次のように述べている。

自分の思いがわかってもらえないと、必ず怒りが爆発した。まるで見えない手が私を押さえつけているようで、その手をふりほどこうと必死だった。<sup>(7)</sup>

この失望感、母語を喪失した者にしか理解できないものだろう。

またハリソン (2012) は、母語やその背景にある文化が、怒りの感情をいかに抑制するものであるか、同化政策により母語を失いつつある部族を調査した言語学者ナザレス・アルフレッドによる次の一説を紹介することにより、以下のように示している。

伝統文化を教えられた若者による深いつながりを感じて、彼らの怒りの感情や暴力性が薄まるのです。<sup>(8)</sup>

ハリソンとアルフレッドは、「怒り」のような原初的な感情を抑制するものこそ、自らの「怒り」を言語化することのできる母語と、その背景にある伝統文化で、それは母語の話者だけが手にできるとしているのである。

有島が抱いた感情は、母語を話す機会を奪われたことへの「怒り」ではなかったか。彼が作品の内容と同じように、実際に「盗み」を犯したかどうかは明確になっていないが、母語を喪失したことにより彼が抱いた心理的葛藤は、友人の絵の具を盗むに到らせる程のものだったのだと言いたかったのではないか。そのような状況に置かれたことに対する「怒り」と言えるような原初的な感情が、時として罪を犯すようにはたらきかけると、有島は物語を通じて伝えようとしたと筆者は推察するのである。そしてその点こそが、有島の言う「大人のする事でどうしても子ども時代の私の心持ちにそぐわないと思ふこと」、つまり有島自身が感じた「怒り」だったのではないかと筆者は考察する。

#### IV. 総合考察

世界には、学校教育、特に初等教育を母語で受けられない児童が大勢いる。我が国は、ほぼ全ての児童が、最も習熟度の高い母語、つまり日本語で学校教育をスタートできる幸福な国である。学童期に外国語教育を行なう際は、豊かな母語を習得できる環境を整えた上で行われるべきである。また、養育者の事情などにより、やむなく母語とは異なる第二の言語による生活

を余儀なくされる児童には、相応のケアが必要である。『一房の葡萄』の話し手を通して、有島が現代に伝えているメッセージは、このようなものではないだろうか。

本研究は、母語の獲得と、第二言語の習得との関係性における筆者の問題意識を基調とした。児童文学作品の中から有島武朗による童話『一房の葡萄』を採り上げ、主人公の「僕」が盗みを犯す場面を描いた理由を、有島自ら学童期に経験した母語を喪失する経験に求めた。その論拠として、後年の有島の手記による「大人のする事で子ども時代の自分の気持ちにそぐわないことがあった」という一説から、「自分の気持ちにそぐわないこと」とは、生徒も教員も全て外国人であるという横浜英和に入学した事としていると考えられること、また有島の友人の著作で、有島自身はいわゆる「ガキ大将」的存在で、『一房の葡萄』においては、むしろ絵の具を盗まれた方のジムのような少年であり、だからこそ絵の具を盗んでしまう「僕」の心理的葛藤を、客観的に捉えることができたと考えられることを挙げた。

幼児後期から学童期にかけての子どもが母語を話す絶対量を考えると、幼児後期においては養育者や家族との間で話す時間が多いのに対し、学童期になると同世代の仲間たちとの時間が増えていく。仲間との遊びの時間に多くの言葉を交わし、五感を活用させ、体感的に言語感覚を洗練させていく経験をする。言語には合理的に意味を伝え合う側面と、文化背景、風土、生活習慣等と言語表現者とを感覚的に結び付ける側面もあるからである。言語の持つ合理性と実用性、そして言語を使用する者が持ち合わせる感受性と身体性は、相互に影響し合う。その意味で、少々情緒的な表現ではあるが、同世代の仲間たちと、泥だらけになって、また汗だくになって遊び回るような体験は、母語の習得という側面において、極めて貴重なものとなるだろう。税関の官舎という居住環境においても、仲間たちと快活に遊び回っていた少年時代を持つ有島は、そのような言語外現実とは正反対の

環境である横浜英和で、小学生生活をスタートしなければならなかった。自分が経験した心理的葛藤により体感した「母語喪失」の危うさを、有島は『一房の葡萄』で示したかったのではないだろうか。

## V. 今後の課題

あらゆる言語は、単なる記号でなく、それぞれが独自の文化を背負って、世代から世代へ引き継がれていく。木や花や草がそれぞれの土地の風土と共にあるように、我々が手に入れ守っていくべき母語も、それぞれの土地の風土や人々の慣習やしきたり、文化の中で生きている。言語の機能面をのみ注視するのではなく、言語の背景にある風土、人々の暮らし、文化等を大切にし、言語外の世界を常に意識して言語と関わり言語外現実を重視する姿勢を今後も持ち続け、今後も言語研究を続けたいと考えている。

## 注

- (1) ある能力を習得するのに適切な時期があり、その時期を過ぎると習得が困難となる時期のこと。フォックス（1971）が、正常な発達が起こるのに不可欠な期間のことを「臨界期」と呼んだのが最初とされる。また彼は発達に必要な刺激の欠如または不足に対して器官が敏感になる期間を「敏感期」と呼んでいる。
- (2) イマージョンプログラムとは、バイリンガル教育の一種で、教科学習の50%以上を第二言語で行わない、二つの言語におけるリテラシー（読み書きの能力）の習得をめざすものである。多くのタイプがあるが、第二言語を単なる語学として学習するのではなく、教科内容の習得を中心目標としながら、言語的な側面にも注意を払うこと。教科内容、言語、文化理解の全ての習得を目指す。
- (3) 平日は現地校に通う生徒が、週末に日本語教育を受ける学校のこと。
- (4) 『現代日本文学大系35』（1970）筑摩書房 p286 - 292 より、筆者が要約
- (5) 有島武郎（1920）合評「童話について」『著作評論』第1巻、第7号 p8-9 より
- (6) 作山英男（1923）「少年時代の有島君」『文化生活』第3巻、第9号 p12-13
- (7) ヘレンケラー著 小倉慶郎訳（2004）『奇跡の人、

ヘレンケラー自伝』新潮社 p45-54

- (8) デイビッド・ハリソン著 川島満重子訳（2013）『滅びゆく言語を話す最後の人々』原書房 p78-88

## 参考・引用文献

- 有島武郎（1920）合評「童話について」『著作評論』第1巻、第7号
- バトラー後藤裕子（2015）『英語学習は早いほど良いのか』岩波書店 p172-179
- デイビッド・ハリソン著 川島満重子訳（2013）『滅びゆく言語を話す最後の人々』原書房p78-88
- ヘレンケラー著 小倉慶郎訳（2004）『奇跡の人、ヘレンケラー自伝』新潮社 p45-54
- 樋口桂子（2017）『日本人とリズム感』青土社 P128-131
- 井口祥子（2010）「怒り感情のコントロールを高める」日本教材文化研究財団研究紀要 第40巻 日本教材文化研究財団 p67-73
- 今井邦彦（2004）『なぜ日本人は日本語が話せるのか』大修館書店 p62-63
- 石黒圭（2013）『日本語は空気が決める — 第一言語の重要性 —』光文社 p192-194
- 笠原實（2008）『横浜の文士たち』公孫樹舎p123-127
- 片岡裕子、越山素子、柴田節枝（2008）「アメリカの補習授業校で学ぶ子どもたちの英語と日本語の力」佐藤郡衛、片岡裕子編『アメリカで育つ日本の子どもたち』明石書店 p117-142
- 風間みどり（2021）「児童の感情制御の発達認知能力、気質、コルチゾール反応からの縦断的検討」日本心理学会大会論文集85巻 p12-22
- 黒田伊保子（2007）『日本語はなぜ美しいのか』p166-174
- 大久保健治（2007）『「一房の葡萄」論—反転する自画像』『国文学 解釈と鑑賞』第72巻、第6号 至文堂
- 李美静（2006）『中日二言語のバイリンガリズム』風間書房
- 作山英男（1923）「少年時代の有島君」『文化生活』第3巻、第9号
- 山田昭夫「有島武郎解説—有島武郎の童話」『日本児童文学大系』第9巻、ほるぷ出版
- Cummings, J. (1979) Linguistic independence and the educational development of bilingual children, Review of Educational Research, 49, p222-251
- Fox, M, W (1971) Overview and critique of stages and periods in canine development, Developmental Psychology, 4 (1) , p37-54
- Granera, G., & Long, M. (2012) Age of onset, length of residence language aptitude, and ultimate I2

「一房のぶどう」における母語喪失

attainment in three linguistic domains. Second  
languageResearch,29 (3), p311-343

【特別寄稿】

教師教育の改善・充実にに関する研究  
—教職観の形成過程と教育実践を中心に—  
狩野浩二<sup>※</sup>

A study on the improvement and enhancement of teachers' education  
—Focusing on the process of forming the view of teaching profession  
and educational practice—  
KARINO Koji

1. 教師の教育実践と学士課程における学修

本稿は、2022年9月に一莖書房から刊行された萩田泰則著『わたしの教育実践記録—持続する学び』と2023年5月に春風社から刊行された橋本恵司著『東日本大震災と子どものミライ』の2つの教育実践記録を資料とし、教師の人間形成の実態及び、教育実践観形成の展開を叙述するものである。特に、学生時代の出合いが、その後の教師生活へ与えた影響に関して、資料の叙述にしたがって検討するものである。その作業をとおして、教員養成のあり方を検討するものである。

2. 二人の教師の教育実践と学び

1) 萩田泰則の場合

『わたしの教育実践記録—持続する学び』の著者である萩田泰則は、1955（昭和30）年に宮城県仙台市生まれた。1975（昭和50）年に宮城教育大学に入学する。入学式の席で当時宮城教育大学学長だった林竹二の式辞を聞いている。林の「君たちは燃え滓だ」という言葉を萩田は強く記憶している。大学では、教科専門（国語・理科などの教科に関する専門科目を専門とする教員養成系の授業科目や教員を一般に教科専門と呼称する）の講義などに興味を持つ。

当時の宮城教育大学では、合研（小学校教員養成課程と幼稚園教員養成課程の1、2年生と教員との合同研究室の略称、大学教員と学生とが同じ教室で過ごす場所のこと、1973年～10

室<sup>\*1</sup>）が設けられ、学生はそこに自由に出入りすることができていた。これは、学生が大学に入学し、学士課程の3年生になるまでの間、本格的なゼミナールに接する機会の少ない学生の空白を埋め、小学校教員養成課程という領域を大学教育のなかで独立させるという2つの意味を持っていたと思われる。全体で10ある合研の中で第7合研は小野四平（教科専門：中国文学）、第10合研は、横須賀薫（教職専門：教育学）がひらいていた。こうした合研に萩田は、入学当初から出入りしていた。さらにはその頃開講されていた「教授学演習」という授業科目に萩田は興味を持った。

萩田は、高橋金三郎（教科教育：理科）の授業などにも入学当初から触れている。高橋は、島小（群馬県島小学校。1952年から11年間にわたり、斎藤喜博校長の下で特異な実践を展開した学校）との繋がりのあった研究者である。斎藤喜博が校長として学校づくりを行った島小において、同校の教師だった川島（旧姓児島）環が1960年代において高橋金三郎と書簡を交換しており、それを見ると、理科の授業についてのアドバイスを川島が高橋から得ていたことがわかる<sup>\*2</sup>。

2) 斎藤喜博との出会い

1975（昭和50年）年、宮城教育大学「教授学演習」の授業（1971年度～「教授学」と「教授学演習」という授業科目ができる。当時、群

※ 十文字学園女子大学教授  
越谷保育専門学校非常勤講師

馬県において島小や境東小、境小で校長を務め、特異な実践を展開していた斎藤喜博が宮城教育大学の専任教授として迎えらる。小学校の教員が大学において専任教員となったことは異例のことである。それを強力に推し進めたのが当時学長だった林竹二である。そして、斎藤喜博と稲垣忠彦（当時宮教大勤務）が集中講義として「教授学」を3年間開講、「教授学演習」は、専任教員が共同して実施<sup>\*3</sup>）に荻田は1年次から参加し、この科目において斎藤喜博の直接指導に触れている。なお、斎藤喜博が授業分析センター教授として宮城教育大学に在職した期間は、1974年8月から翌年の3月までという短い期間であったが、斎藤は宮城教育大学を退職した後においても、定期的に宮城教育大学を訪ねて指導を継続している<sup>\*4</sup>。その指導は、1978年3月まで続き、荻田の学生時代から初任期を通じて、斎藤喜博から直接指導をうける機会が荻田にはあった。斎藤喜博の合唱指導では、子どもの声を引き出す指揮法など、斎藤の指揮する姿から荻田は直接学ぶ機会を得る。

1976（昭和51）年、宮城教育大学授業分析センター（1974年設置<sup>\*5</sup>。同年8月から斎藤喜博が専任教授に就任、1975年3月まで。以降1978年3月まで、学生、教師の指導をつづける<sup>\*6</sup>。当時は、上杉山通りにある附属小学校の中に併設され、ここで学生が学ぶための授業や斎藤による授業などが行われる）で斎藤が指揮する斎藤喜博作詞、近藤幹雄作曲「梅の花ひらけ<sup>\*7</sup>」で歌唱の経験を荻田はする。斎藤が意識的に行う呼吸のタイミングをはかる方法やイメージの持たせ方、指揮する斎藤が声を引き出すように指揮する姿を見て荻田は実地に学んでいる。

1977（昭和52）年、「教授学演習」で宮城教育大学附属小学校3年生を対象とした斎藤喜博による介入授業が行われる。介入授業は、島小で行われるようになった授業研究スタイルである。参観者と授業者とがともに授業展開をつくり出すという研究方法で、島小の時代には、“親方の一時力”とか、“横口授業”と呼ばれていた。

この授業は、映像として残され、NHKの番組（「よい授業の条件とは何か」1979年4月10日放映）で紹介された。授業者は、三塚寿江（当時学生）、介入者が斎藤である。教材は山村暮鳥の「鰹釣」である。この作品は、鰹釣り漁師の父親と思われる人物と、その息子と思われる人物の会話から成り立っている作品である。早く父親のように鰹釣り漁師になりたいという息子に対して、父親は、その息子の腕が樫の木のようになるまで待ちなさい—今はしっかり子ども時代を過ごしなさいと、息子をやんわりと言い含める父親の姿が描かれる—と語る内容となっている。授業者である学生は、この作品の世界観である父親と息子のイメージを小学校3年生の児童に理解させようと四苦八苦するが、なかなかうまくいかない。斎藤の介入によって授業展開を立て直していく状況がNHKの映像記録として残された。荻田は、この授業の中で斎藤喜博が“想像説明”によって児童の集中を取り戻していったことを記憶している。斎藤が採用した方法は、ひとりの児童の意見を教卓にある教材のプリントに書かせ、その内容を教室の児童に想像させ、説明させようとしたところである。“想像説明は”、島小時代—斎藤喜博が校長として学校づくりを展開していた1952年から11年間にわたる時期—に同校の教員だった船戸咲子が思いつき、定式化した方法といわれている。教室で長い時間級友と生活を共にする児童であれば、級友の考えていることや気持ちが想像できる、それを授業展開の中で生かす。いつも級友の考えや気持ちを想像しながら授業に参加することで、子どもたちの間に豊かな人間的な交流が生まれる—授業を深める—という発想である。

体育（マット運動・跳び箱）における踏み切り板への踏み込みの指導では、膝をやわらかく使うために、「財布を拾うように」という比喩とともに斎藤が指導している。教授学研究会の研究会では、しばしば斎藤は教師の身体の使い方を指導している。NHKの映像（「斎藤喜博の教育行脚」1978年3月放映前出）としてその様子が残っている。

### 3) 武田常夫との出会い

1977年11月に行われた武田常夫による「じんちょうげの花」の授業（武田常夫『授業の中の子ども』明治図書出版、1976年の中に、この授業記録が掲載された。授業映像は、横須賀研究室にVHSのビデオとして残っていたものを、現在は、斎藤喜博関連資料として電子化した）を荻田が直接参観している。武田は、島小の元教師であり、斎藤喜博の下で教師修業をした教師の一人である。この授業を宮城教育大学で行った時期は、武田は群馬県教委の指導主事として活躍していた時期である<sup>\*8</sup>。宮城教育大学授業分析センターにおいて、宮城教育大学附属小学校の5年生を対象にして行われた授業である。この時の「教授学演習」の担当者は、横須賀薫となっている。この授業のことを荻田は、「教室があんなに明るく感じたことはなかった」と本書に記録している。なお、この授業の記録は、武田自身が1980年に刊行した『授業の中のこども』（明治図書出版）に授業記録を載せている。また、実際の授業映像が授業分析センターによって撮影され、横須賀薫が保存していたコピー版を筆者が譲り受けた。この映像や授業記録から受ける印象は、荻田の記録した印象とまったく同じである。教室には、横須賀薫や武田忠などの宮城教育大学の研究者の他、宮城教育大学の学生たちが多数参観しており、通常であれば緊張感に包まれて、授業を受けている児童も萎縮してしまうのではないかという状況であるが、しかし、そうした様子はまったく見られない。終始温かな雰囲気の中で集中した授業が展開している。

荻田は、1977（昭和52）年に宮城教育大学の学生会館で行われた「合唱と朗読、そしてピアノ伴奏と舞踊の構成による『利根川<sup>\*9</sup>』の1節を朗読」に参加している。“利根川”は、当初は朗読作品として斎藤喜博によって創作され、創作当初は、ピアノの練習曲（ブルグミュラー）などにあわせて、舞踊的な身体表現などと組み合わせ、朗読表現として取り組まれた。当時の映像としては、石川県小松市立東陵小学

校（島小を起点とする学校づくり運動のひとつ、斎藤喜博が直接指導した）の児童が同校の学校公開研究会において発表したものがNHKの映像（「斎藤喜博の教育行脚」前出）として残っている。その後、近藤幹雄（都留分科大学）により作曲され、朗読と歌唱、身体表現による総合表現の作品となった。

1977（昭和52）年、荻田は石川県小松市立東陵小学校の第2回学校公開研究会に参加している。

さらに荻田は、岩手県一関市立本寺小学校（渡辺皓介校長）で、教材づくりによる授業を行っている。東陵小や本寺小は、島小を起点とする学校づくり運動の中に位置付く学校である<sup>\*10</sup>。

### 4) 教師としての修業

1979（昭和54）年、荻田は宮城県桃生郡雄勝町立船越小学校で初任校において版画や描画の制作に取り組んでいる。描画に関する教育実践は、斎藤喜博が直接指導した例は管見の限らないが、斎藤喜博が指導した教師たちによって取り組まれている。その実践から荻田は学ぼうとしていたと思われる。斎藤喜博が校長を務めた島小においては、上野省策の指導によって描画に関する実践が展開した。上野省策『斎藤喜博と美術教育』（一荃書房、1984年）によって、実践の概要が整理された。NHK制作の「斎藤喜博の教育行脚」では、斎藤喜博の自宅で開催されていた第四日曜の会の際、各地の実践家が児童生徒の作品を持ち寄り、学び合っている姿が記録されている。西岡陽子（『心をひらく美術教育』一荃書房、1989年）、堀江優（『美術＝描画の授業：共同製作』一荃書房、1977年）など、図画工作や美術における実践を追究した実践家が出てくる。

このほか、体育のマット運動や跳び箱、音楽の合唱などにも荻田は取り組み、宮城の第四日曜の会などの実践交流の機会に荻田は参加している。この中で学級経営上の課題が授業の成否に関わっているというような捉え方を荻田がしている点は、学生時代の学修成果が生かされて

いると考えられる。

1981（昭和56）年度には横須賀のすすめによって萩田は日誌を付けるようになる。斎藤喜博が若い頃、ノートに児童の記録を書いていたことや島小において教師たちに実践記録を書くように斎藤が促したこと、“教師にとっては書くことが闘いである”ということばを斎藤が残していることなどを想起させる。斎藤喜博は若い頃、放課後の子どものいなくなった自らが受け持つ学級の教室で、ひとり一人の座席を見ながらその日にどの子どもとどのような話をしたかを想起するようにしていた。それができなければ、筋のある実践になっていない（記憶できていれば筋があった）と斎藤はとらえていた。さらにその記録を、自身の記憶を頼り<sup>\*11</sup>にノートや日記帳などに書くことを斎藤は自らに課していた。

1982（昭和57）年には、「ふるさとの歌」に取り組む。この曲は、木村次郎が詩を書き、丸山亜季が作曲し、島小の子どもたちのためにつくられた合唱曲である。楽譜は、『丸山亜季歌曲集』一ツ橋書房、1986年所収である。当時の合唱は、1975年筑摩書房から『境小・島小合唱集 風と川と子どもの歌（LPレコード4枚組）』が刊行され、後にそれが斎藤喜博『子どもの歌と表現：境小＝島小合唱集』一荃書房、1995年CD版として復刻された。

この取り組みで、呼吸を指導するという事について、自己の課題を萩田は強く意識する。指揮法についても、単なる拍をとる方式ではなく、斎藤から直接学んだ児童の声をとらえ、児童の声を引き出す指導法、呼吸のタイミングをつかませる指揮法を身につけようとしている。この曲の作詞は、木村次郎であり、木村は夏休み中に島小で合宿をした人形劇団の座付き作者である。木村は島小の児童に魅了され、それ以来島小の応援者となり、島小のために歌曲の作詞やオペレッタ作品の脚本を創作する。作曲の丸山亜季は、同じく人形劇団の座付き作曲家である。後には「音楽教育の会」の中心となり、元島小教師の船戸咲子や作曲家の林光などと音

楽教育の実践・研究に取り組んだ。

1984（昭和59）から1990（平成2）年において、萩田は、宮城県大和町立吉岡小学校で体育主任として表現活動の指導に取り組む。体育のリズム運動、舞踊、マット運動、跳び箱、行進、音楽の合唱、国語の朗読など、カリキュラム上にある表現領域を統合的に指導しようとした嚆矢が島小である。島小を起点とする学校づくり運動では、授業の充実と同時に表現活動の充実に取り組んでいる。萩田は、2校目において体育主任となり、校内の要望を取り入れつつ、実践に取り組む。なかには民舞（宮城教育大学では1973年から自由選択の授業として民俗舞踊がはじめられた。中森孜郎〈体育〉と、渋谷伝〈音楽〉が企画、宮城の民族歌舞団ほうねん座の座長、武藤義美を講師として開始、民俗舞踊を通じた教師や子どもの身体づくりを目指した<sup>\*12</sup>）に取り組みたいという声もあり、そうしたことにも柔軟に対応する。萩田自身は、学生時代に民舞に出合ったという記録はないが、竹内敏晴による授業を受けており、その影響をうけて、教師の心身の解放とともに、児童の心身を解放する実践を意識していた。

当時の萩田は、学校として実践記録集を創るなど、学生時代の学修が生かされた実践に取り組んでいる。この後、萩田は、教師が実践を書く、記録するという事に精力的に取り組んでいる。

1988（昭和63）年、オペレッタに取り組んでいる。オペレッタは、島小を起点とする学校づくり運動の中で児童の表現活動作品として開発され、実践されたものである。萩田が取り組んだのは、作品「かさこじぞう」である。この作品は、斎藤の直接指導をうけて宮城教育大学附属小学校の音楽専科として音楽指導に取り組んだ梶山正人が作曲している。島小時代には、オペレッタという呼称は用いられてはいなかったが、前述の木村次郎、丸山亜季夫妻による音楽劇に取り組み、斎藤が境小に移動した後には、後のオペレッタと同様の作品に取り組むようになる。作品の創作には、斎藤による詩に近

藤幹雄、梶山正人、丸山亜季が作曲したものなどが多数存在する。島小を起点とする学校づくり運動の過程で、そのときどきの児童に合わせ作品が創作（青森県戸山中学校のために「善知鳥の浜（横須賀薫詩、梶山正人曲）」、沖縄県宮城小学校・伊江村立西小学校のために「不死鳥のごとく（野村新詩、梶山正人曲）」など）されたり、委嘱されたりしている。

同じ時期に荻田は宮城第四土曜の会のメンバーからオペレッタの指導において教師自身の変革が必要であるという指摘を受けている。自分をさらけ出した指導というような意味で「一線を越える」ことが必要であると荻田は会のメンバーから指摘される。そこで「手ぶくろをかいに」（新美南吉の作品を構成し、梶山正人が作曲）に取り組むが今度は教材選択に課題があると指摘される。小学校2年生には難しすぎるという指摘とともに、学生時代の学修や卒業後の第四日曜の会での勉強でかえって頭でっかちになってしまっていると荻田は指摘される。横須賀からは、オペレッタ作品である「子どもの世界だ」（斎藤喜博作詞、近藤幹雄作曲）などで楽しみながら“あそび”を通して取り組むなどし、子どもの実態に応じた教材選択をすること、そのことを実践記録としてまとめることをすすめられる。

そこで、描画の実践を通して、児童の事実に対応した指導を工夫することに取り組む。「大木」の実践により、自己主張や心の解放を目指す、「ほおずきの実」で集中力の向上を、「両親の靴」で、ものの質感をとらえる観察力の向上を、「家族のセーター」で、柔らかな膨らみや温もりを線で捉えさせる、色の追求のために鞍、かいばおけ、鍬の描画に取り組む。このころ横須賀から子どもの事実をとらえた題材選びの必要性、児童全員が達成できる指標の必要性、児童があらわした表現作品に対して、教師としての専門家の力で適切な声かけをすること、などを学んでいる。

この後、横須賀のすすめで「瓶」の描画に取り組む、質感を透明水彩の重ね塗りで表すこと

を課題とし、透明感のある瓶を注意深く観察しながら、その質感を表現することによって、すべての児童に確実に達成できる観察力と描画の力を育てようと努力する。年度末には、友だちの顔の描画に取り組むが、失敗に終わる。ものの質感とともに、色合いや感情などを描画するには、まだ早すぎたと荻田は回想している。

1990（平成2）年、宮城県仙台市立中山小学校に異動となる。荻田は、図工と体育を中心とした子どもの心をひらく実践に取り組む。図工では「蜘蛛の糸」の物語絵に取り組むが、しかし、児童には描画や版画の基本的な力がついていない状況であり、中途半端な実践となっている。物語絵の実践は、斎藤の自宅で行われていた第四日曜の会において、すぐれた実践が生まれていく。前述のNHKの番組、上野省策の著書、西岡陽子の実践記録などに記録される。

しかし、高学年の担任として確かな事実がつかれなかったと感じ、低学年の担任を荻田は希望している。高学年での学級づくりの失敗の後に、低学年を受け持つということは、島小において川嶋（旧姓児島）環が経験している。川嶋の場合は、新卒で島小に赴任した最初の学級が6年生で、川嶋曰く今でいう学級崩壊を起こす。教師の指導がまったく入らない状態が続き、翌年、小学校1年生のクラスを持つことで、基本となる学級づくりを学ぼうとした。荻田の場合は、20年を超える実践を経てのことであるが、学級づくりの困難さを都市周辺部の小学校で味わうこととなる。この時、子どもの実態に対応した題材・教材選択とともに、子どもの事実をもとにその事実を高める指導の実際を体育、図工、表現活動を通して実践する。荻田は、「教師として一番充実し、楽しかった」と実践記録に書いている。表現活動の作品を自ら創作するなど、児童の事実に基づく指導が徹底している。

1996（平成8）年、宮城県仙台市立高森東小学校に荻田は異動する。算数、社会、理科、国語、体育、図工、表現活動などにより、高学年の学級づくりを行う。児童の事実に基づく実践が展開される。描画作品を見ると、確実に児童

の観察力や描画力が高まっていることが分かる。学級の課題に対応して柔軟に実践している。

1997（平成9）年から同校の研究主任として学校づくりの中核となる仕事に取り組む。多様な主張を持つ教員をまとめる苦労を味わっている。

2002（平成14）年、宮城県仙台市立片平丁小学校に異動する。教務主任として学校づくりに取り組む。

2009（平成21）年、宮城県仙台市立折立小学校に異動する。宮城県仙台市郊外の学校であり、新興団地を抱える地域でさまざまな困難に立ち向かっている。子どもの事実に対応するという原則が生きている。

その後、初任研の指導講師として初任者の指導に関わる。あまりにも高い要求を出してしまい初任者を追い詰めてしまったと記録する。

2016（平成28）年、“斎藤喜博を中心とする授業映像”を見る会を立ち上げ、定期的な研究会を開催する。2019（令和元）年から教職大学院に入る。この会の運営とともに、学校教育現場での実地研究（教職大学院で必要とされる10単位の実習を利用して、学校教育現場での授業実践をすすめる）、修士論文の作成に取り組む。

### 3. 橋本恵司の場合

#### 1) 進路への迷い

橋本恵司は、1957（昭和32）年生まれ、荻田の2歳年下である。1970年に筑摩消防から刊行された斎藤喜博の著書『君の可能性』に高等学校3年生の夏に出会う。この本が進路選択に決定的な影響を与えたようである。荻田の場合はもとより教員を目指し、宮城教育大学に進学したと思われる。橋本は、進路を変更した上で宮城教育大学に進学する。しかしながら、既に斎藤喜博は宮城教育大学を退職した後であった。宮城教育大学に進学した橋本は、横須賀の授業のなかで林竹二を知る。さらに斎藤喜博が宮城教育大学を退職した後も、斎藤の好意で宮

城教育大学での教授学の指導は続き、その授業に橋本は参加する。先輩の荻田と同様の道を歩むが、卒論で日向康のもとに通うようになり、その後の教職生活にも違いが出てくる。日向はノンフィクション作家で、当時仙台市内を活動の拠点としていた。橋本と日向との関わり合いは、橋本が教員になった後も続き、また、日向が研究対象としていた新井奥邃や林竹二、田中正造などへの接近から、橋本の教育実践をより思索的なものに変えていったように見える。橋本の特性もあるかもしれないが、本書に再録された『事実と創造』（斎藤喜博が中心となり、教授学研究の会の機関誌となるはずであったが、斎藤が急逝した後、同会の世話人会が持ち回りで責任編集し、会誌として1990年代まで継続、現在は、一莖書房から一般教育雑誌として刊行されている）誌に橋本の教育実践記録が掲載されている。本書は、それをもとに編まれている。

橋本は東日本大震災により、被災し、自宅の資料等をすべて亡失した。その一方で大学の研究室に保存されていた橋本の卒論の存在を橋本自身が知る。本書の刊行は、横須賀の導きによるものである（春風社は、かつて大空社で『島小研究報告』などを復刻した三浦衛が起こした出版社であり、三浦は、林竹二の教え子であったと思われる）。荻田、橋本ほか、斎藤喜博や林竹二の薫陶を受けた学生たちがその後の教職生活を通じて、子どもの事実学び、子どもの事実を変革する実践に取り組んでいった。

荻田や橋本は、偶然とはいえ、斎藤喜博や宮城教育大学を軸とする教師教育（教員の養成・研修を一貫した教師の学習とその教育実践の総体）に出会う。二人の記録を読むと、養成期は、その後の教職人生を決定するほどの意味があることがわかる。教師となった後に出会う職場の状況や勤務する学校の立地や環境、子どもの事実に対応して、実に柔軟に教育実践を展開する。その基盤に学生時代の出合いが大きな意味を持つ。

荻田の記録は、横須賀の解説にあるように「純

粹で、不器用なあまりに不器用な教師の実践の記録」である。学生時代の勉強がかえって邪魔になり、子どもが見えないことがしばしばあった。頭で考えて、学んだことをそのまま当てはめようとするあまり、子どもを型にはめてしまう結果となる。荻田はそのことを公表し、仲間からのアドバイスを受け、修正や更新をつづける。こうした姿勢は、鳥小の教師たちに共通することである。

鳥小で残された8ミリ映像をみると、教師たちが実に明るく、屈託のない笑顔で話し合っている。武田常夫の記録にあるような苦しみ悶えるような記録とは相反して、職場の明るさが際立っている。荻田の本からは、自分の失敗や誤りを素直に公表しつつ、周囲から学び取ろうとする愚直さのようなものを感じる。

橋本は、横須賀が「まじめな努力家」と書いたり、教師にならずに研究者の道を歩むのではないか（それを横須賀が阻もうとしたとも）ということから分かるように、荻田同様に表現活動や国語、社会などの実践、さらには学校づくりを通じて、子どもの事実を変革する仕事を着実にこなしている。

## 2) 二人の教師

この二人に共通するものは何か。それが斎藤喜博による実践と研究を通じて、斎藤が実現しようとした「子どもの事実にもとづく子どもの変革」と「子どもと教師の接点に関する追究」である。この点が斎藤による教育実践と教育研究の独自性である。今回は、たまたま最近公刊された2つの教育実践記録を通じての考察である。この二人が2年の時間的ズレはあるものの、斎藤喜博との接点を持ち、その出会いを今日まで教職生活の軸としてきた。一つの事実として考察する価値があると考えられる。

たまたまではあるものの、教師になるものは、何らかの形で教師となるための勉強を重ね、教師となっていく。その過程は、実にさまざまであり、誰一人として同じということはないものの、本稿で検討したように、時期的には2年間

のズレがあるものの、荻田にせよ、橋本にせよ、林竹二、斎藤喜博などの教育史上、特異な教育研究を展開してきた人たちとの交流や接近、離散などを経験し、かつ、学び続けるなかまとして大学での出会いをきっかけとする人たちとの交流をとおして、自己を確立し、教師としての仕事を継続してきている。そのなかでは、すでに触れたように、謙虚に学び、自己を変革し、子どもとともに学び続ける姿が記録として濃厚に現れている。こうした二人の展開には、林や斎藤とともに、林や斎藤に私淑し、教育研究を追究してきた教師や研究者が存在し、そうした複雑な関係性の中で、教師としての実践や研究を向上させてきたという事実が存在する。こうした事実をみる限りにおいて、学士課程を中心とする教師の養成とともに、教師となった後において、勤務する学校や所在する自治体等のいわば公的、官製の研修を超越した世界において、学ぶ姿が浮き彫りになってくる。橋本の場合は、東日本大震災のために自宅が破壊され、資料の多くが消失してしまったために、材料の不足は否めないものの、その時々には発表された教育実践記録の中には、荻田同様、つねに学び続けた教師の姿がはっきりと見えてくるのである。

この二人に共通するのは、教師一個人の形成史や展開しにとどまることのない、豊かな人間関係に支えられた生涯である。教師教育において肝要となるこうしたいわば当たり前の人間的な生き方であるといえる。その学びを導いた林竹二や斎藤喜博という人たちの存在の意味や意義というものが今後さらに解明される必要があるということである。稿を改めて検討したい。

【附記】本稿は科学研究費JSPS科研費JP21K02246による研究成果の一部である。また、本稿の執筆に当たり、公益財団法人野間教育研究所における「教育と公共」研究会（令和5年6月16日）で口頭報告を行い、研究会のメンバーから示唆に富む意見を頂戴した。記して感謝申しあげる。

注

- \*1 横須賀薫『新版教師養成教育の探究』124-126頁、春風社、2010年
- \*2 川島（旧姓児島）環から、筆者が譲り受けた資料群のなかに高橋金三郎からの書簡が含まれている。
- \*3 横須賀薫『新版教師養成教育の探究』165-167頁、201-203頁
- \*4 横須賀薫からの聞き取りによる。
- \*5 横須賀前出、174-179頁。一般的には、教育工学センターというような名称であったが、宮城教育大学は、授業を研究するということにこだわったということである。のちに本間明信や吉村敏之などの専任教員を一時期置くなど、力を入れた時期があった。
- \*6 横須賀薫『斎藤喜博 人と仕事』182頁、国土社、1997年
- \*7 斎藤喜博・近藤幹雄『子どもの四季 合唱曲集』1979年、一荃書房所収。
- \*8 武田常夫『授業者としての成長』明治図書出版、1977年の奥付による。
- \*9 斎藤喜博・近藤幹雄『子どもの四季 合唱曲集』前出所収。
- \*10 渡辺皓介、横須賀薫『学校が甦るとき：本寺小の五年間』教育出版、1982年。
- \*11 斎藤喜博は、録音や録画を嫌った。その背景には、教師修業のひとつとして、実践を記憶することを教師たちに推奨したということがあった。
- \*12 横須賀、前出、126-130頁

【特別寄稿】

子どもから大人までの表現手段: 紙版画の起こりとその可能性について  
— 私の授業実践を通して —

中條秀憲\*

Art and Crafts Department: The origins of paper prints and their possibilities  
— Through my teaching practice —  
CHUJO Hidenori

はじめに

「紙版画」という図画工作における教材名が流布していることへの疑問を抱くことは現在あまりないと言える。教科書に載り指導書は無論、研究編と掲載され多数の事例が幼稚園や小学校現場で実践されている。版画といえば伝統的な木版画であり、紙版画が教育課程において登場するのはそんなに古い事ではない。

ここでは、日本の版画家と教育者が産んだ世界に誇るべき版種である〔紙版画〕について、その起源と授業実践並びに、その可能性について述べる。

れない空間の美しさが見てとれる。児童用の紙版画のルーツは武井武雄に始まるといってよい。

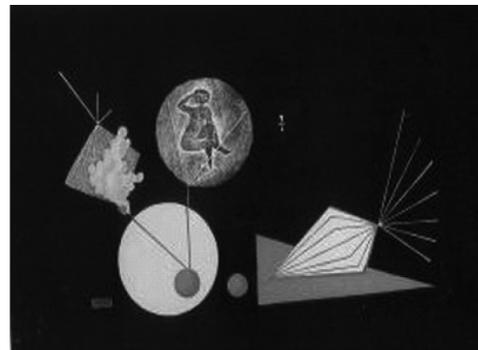


図1「裸婦」

① 武井武雄(1894～1983)の木版画併用・紙版画  
童画家、版画家であった武井武雄。童話の傍  
的存在であった子ども向けの絵を「童画」と  
銘名し芸術の域までに高めた画家である。  
1944年(昭和19)恩地孝四郎の薦めによって  
日本版画協会に入会する。それと同時に恩地孝  
四郎が顧問をしていた大田耕士設立の日本教育  
版画協会(1951年・昭和26設立)にも指導  
支援の手を差し伸べている。

第1回全国版画教育研究大会(1954,昭和  
29年,長野県岡谷市)で講演している。

題目(子どもの画と版画)また、その当時の  
自作の木版画には〔1952・鬼「紙版」を併用  
して表現していることが作品より読み取れる。  
日本童画美術館発行「武井武雄作品集版画」に  
は132点の作品が掲載されているが、その内1  
点が紙版併用の作品として紹介されている。

「裸婦」である。版を作る時の材料の特性を  
知り、その魅力を生かして制作し、紙でしか作

② 大田耕士(1909～1993)による日本教育版画  
協会設立

大田耕士による日本教育版画協会への発足に  
ついて次の様に述べている。「版画教育は、自  
由と創作の精神を引継ぎ発展させて、子どもの  
創造的表現活動を拡大させ、豊かな新しい世界  
観の獲得と創造の発展、民族的な自覚や誇りを  
子どもものものとするとして、同時に国際的な新  
しい人間像と、そうした人間像が創り出すだろ  
う新しい世界と時代の展望をもって出発した。」  
(日本美術教育総監)

この様な世界観と児童像を生活綴り方運動と  
共に発展させ、児童の造形教育への新しい可能  
性を追求していたのである。

紙版画の着想は、図画教師であった大田耕士  
の長年の研究の成果であった。恩地孝四郎の物  
体版画、武井武雄の木版併用(紙版)を参考に  
子どもに適した版表現とするために工夫を重ね  
て、子どもの紙版画の誕生となる。身近な素材

\* 一般社団法人日本版画院委員



図2「月刊はんが」

であること、切る・刷るという身体性を兼ね備えていること、驚きと感動ある制作過程となる事などから子どもの版表現として魅力的な素材であり、全国にその手法を発表する。

日本教育版画協会は、版画を通して、子どもの創造的表現活動を豊かに拓げることが目的として設立された。(1951・昭和26年12月)その機関誌に始めて「紙のはんが」と題して紹介される。

また、翌年に公刊した「版画の教室」の中で次の様に版画教育について述べている。

「まず、子どもの本能的な表現欲求を解放し、遊びの中に無数の原始的な版表現に結びつくものに、教育的な組織を与えて、子どもの表現行動に創造的な方向を与えよう。そして、表現の世界に豊富な領域を多様な方法と手段で広げると同時に、自由な創造活動を子どものものにしよう。子ども達に、生き生きと生活現実の感動を表現させよう」

子どもの自由な心の創造活動を版表現として表出させ、生活改善と生きる力を自らのものとして自由人として認めることを願っている。身近素材である紙を使って、自己の思いを表現し、新たに創造的に自信を持って生きぬく力の養成を計画的に組織的に教育していく手段として位置づけている。それが大田耕士の巨視的な教育版画世界であり、児童育成の信念であると考え

る。1953・7月発行4号ここでは古葉書を使用している 作り方の紹介。台紙に貼り付ける方法、

雲は紙を乗せて剥がす方法、色版を作って刷る方法、糸やワラスベ等の身近材料の活用を説いている。[雑誌4号] 紙版画は表現方法が容易なため小学校低学年の版画教材として瞬く間に全国に広がることになる。

大田耕士は、紙版画について著書で次の様に述べている。(紙はんが・開隆堂) [うま]「造形的な観点から、紙を一つの造形素材としてみると、これほど多様な版造形の適応性をもつものはない。その面は平圧に対して絶対に強く、しかも簡単にその面を変化させることができる。立体化させることも、線材化することもできる。吸収性を排水性に転化させることもできる。簡単に接着もできるし、固いものは表面を傷つけることもできる。いろいろな素材の中で、紙ほど自由な性格をもっているものはない」写るといふ最も単純な喜びの中で、子どもはその時の思いを表現していく。

紙をめくるあるワクワクする驚きと感動は子どもの感性を豊かに伸し、更なる造形活動への意欲をまた、版材としての紙の素材もつ多面性により、テクスチャーを生かした表現ができる。

紙の重なり配列、合成分解などが自由な特性をより生かして一人一人の子どもの表現主題を豊かに醸成しながら作品に結びつけられるこの紙版画は低学年を中心とした造形活動には最適かつ重要な教育的意味を持つものといえる。

子どもが持っている本能的な成長欲求と紙版



図3「紙はんが」紹介

による絵画としての独自性が無理することなく手の活動を通して豊かな表現世界を展開することになると言えるのである。かみのはんが」は1953年機関誌8号に「かみはんが」と呼んで発表した。これが紙版画名称の最初である。

③ 1953年・日本の紙版画技法・世界へ発信！

「版画をつくるよろこび」（大田耕士著 1976 新読書社）は「紙はんが」と題し、次の様に記されている。

「紙版画は1953年に、雑誌「はんが」に作り方を発表して、「紙版画」という名前の新しい版画が生まれました。それはすぐに日本中に広がりました。数年前にソ連で日本の子どもの版画展覧会をしました。モスクワの子どもたちがさっそく紙版画をつくりはじめました。その後ドイツやチェコでも先生たちが紙版画を教えるようになりました。…プラハ、ユーゴ、ハンガリーのブダベスト、チェコ、…板紙の版画、ドライポイントはまだほとんどの国でも子どもの版画になっていません。日本が飛び抜けて版画が盛んですが、これからもよい版画をどんどん創ってください」

子どもの生活環境（身の回り）にある「紙」が子どもの表現素材として活用され、それも日本で始めて開発され世界に脚光を浴び広がるということは、江戸の浮世絵版画に始まる版画の国日本の誇るべきことであり、「たかが紙はんがされど紙はんが」と言える。

また、世界は一つとして「プラハでは各国の



図4 「手をつないで」ドイツ

先生から紙版画について聞かれました」とある。そして、東京の池尻小学校の紙版画を持って行った。今度また世界の子どもの美術展があると、どっと紙版画が出てくるのではないかと思います。紙版画はどここの国でもできるからです」と記されている。

④教育版画の位置づけ工作科の年賀状に始まる

戦前の図画工作科は、図画と工作が別であり、教育版画は工作科に位置づけられており、年賀状作成領域での扱いです。民間教育団体（日本教育版画協会）による研究により、教育版画が教育課程で明記されるのは、昭和33年である。その内容構成は次の通りである。（概略）

現在の学習指導要領での位置づけは、総則中の第3、指導計画の作成と内容の取り扱いについて述べられている。各学年の「A 表現」の(2)については、児童や学校の実態に応じて、児童が工夫して楽しめる程度の版に表す経験ができるようにすること。すなわち「版に表す」とは、同じものを何枚も写しとることができる。反転して写る。版ならではの表現効果があるなどの特徴をもった造形活動のことである。更にその内容が具体的に示されている。たとえば、身近なものを版に利用して型を押したり、凹凸のあるものを選んでこすり出したり紙版や簡単な木版で表したりすることなどが考えられる。

【昭和33年度学習指導要領】

学年	1	2	3	4	5	6
1	□絵をかく		心の中にあるものを絵で表現 外界を観察しながら絵で表現			
2	□粘土を主材料として作る □□彫塑を作る					
3	□模様を作る		□□□□デザインをする			
4	□いろいろなものを作る				□役立つものを作る	
5					□機構的な玩具模型を作る	
6	□作品を鑑賞する					

図5 「学年別計画」

⑤現在の紙はんがの作品より

馬場清明の「よい紙版画はこうして生まれる」

(開隆堂)により、台紙つき紙版画から切り抜き紙版画への表現様式が新しく紹介され、全国に展開される。

単に一つの「台紙」を取り除くことではあるが、児童の新しい表現領域は大きく自由に拡大される。「台紙つき」「切り抜き」背景に自己の思いを豊かに描くことが可能となり児童の表現領域を広げることができる。

馬場清明は、この切り取り版画を共同制作に表現の幅を拡大し、児童と共に取り組み、「日本教育版画共同制作の部第1位」を受け、その主題は「鎌倉の観音様」である。下記の作品は私の実践した例である。



図6「ガリバー旅行記」1年共同制作



図7「かさこ地蔵」2年共同制作

#### ⑥今、日本子ども版画研究の見つめるもの

現在、日本教育版画協会の流れを組み、それを生活版画からより子どもの思いを豊かに造形表現させようと実践研究している団体に「日本子ども版画研究会」がある。会長の細田和子氏は「紙はんがは表現技法として立派なジャンル」と言っている。生活感情を生き生き表現させるための指導のあり方、地域民話を発掘して、紙版画で紙芝居としたり、物語の絵に表現したりと造形活動の幅を広げて取り組まれて来た教育者である。

また、紙版画は白黒という色彩のない世界



図8「細田和子氏」

から、多色刷りの紙版画作品を発表する。子どもの版画作品について次のように述べている。

「子どもの版画に価値が有るのかという疑問がありますが、私は価値があると信じて教育に携わってきました。成長し未来を担う子どもにとって、版画は一つの事実に過ぎません。そこに個性を認め励まし、子どもが自信を持って学校生活を過ごしてくれば教師として最高ではありませんか。教師が出来ることを大切に上げてあげることです」この言葉は教育者としての指導の原点であると痛感させられる。

#### 実践Ⅰ 紙版画3年6時間

〇〇もう一度あったらいいなあ

##### ① 題材設定について

描きたいものを思う存分描いたり、作ったりする楽しさが造形活動の基本であり、ねらいである。しかし、子どもの思いをより意欲的発展的に表現に結びつけていくには、その主題を十分に掘りさげることが大切である。発想から構想と自己の想を練り、版を作り、刷り上げるまでの過程を楽しく継続させていくためには、その子なりの躍動する題材を選びたいものである。そのためには子ども達の日常生活の中に散在している貴重な体験や活動を絵日記や作文などから絶えず集めておき、温めておくことよい。

「自分にしかない体験、思い出」を胸に秘めて版表現に取り組む子どもの瞳はきっと輝き、個性の光る作品ができるに違いない。

## ②子どもの発想を広げる導入

### (1) 言葉のスケッチ

日記風にその時々のお気持ちや様子を過去表現（～した）ではなく、臨場感を持ち（今～している）という方法で書かせると絵にしたい場面が具体的にイメージ化できる。また、情景を生き生きと再現するためには「いつ、どこで、誰と、何をしているのか」を短文の中に盛り込むと効果的である。

### (2) 話し合いの中で

言葉のスケッチをもとに進めていくが、友達の意見を聞くことも発想を広げる手段として良い。個々の生活体験や思いが語られるが、何気ない中に美しく価値ある出来事が隠されている。同じ題材であっても主題への迫り方（視点）が異なると楽しくなり発想もふくらんでくる。主題を深められない子には教師の温かい助言と励ましが必要となる。「こんなことを思っている君はどうか」と実感を持って語りかけ意欲づけたい。

## ③表現への工夫をさせるには

紙版画は、できた形を人形のように動かし、感動の再体験化を図ることができる。

できた紙版をいろいろ動かしたり、喜びや驚きや夢を強調するとよい。3年生では素材を工夫し、人と人、人と物との組み合わせも考えさせたい。ここでは1度刷ってみて、ドジョウを更に大きくして画面いっぱいに緊張感があふれるように工夫している。

## ④表現に生かす評価の観点は

一人一人の子どもの表現意欲や誠実な制作態度を大切にしながら、次の様な観点で評価したい。

- ・ 主題のよく表れた画面構成ができたか
- ・ 発想豊かで動きのある形を楽しく作れたか
- ・ 並べ方や重ね方を工夫して楽しく想像できたか
- ・ 協力して美しく刷り上げることができたか



図9「虹に乗って」2年



図10「逃げるなどしよう」2年



図11「カブト虫と大冒険」2年

## ⑤ 教室からのレポート

「先生、私の版画大事にとっておいてね」と形見の様に版画をくれる子。「ぼくの版画、玄関

に飾ってくれたよ」と宝物のように大切にしてくれる親子。

1枚の版画を通して、子と親と教師との温かい交流が出来るのである。

個人制作で努力した子ども達は共同制作にも意欲を燃やしてくれる。完成した作品は額を作り、校舎壁面に取り付け学校の良き伝統とする。子ども達にとっては誇りであり生活の大きな励みとなる。

## 実践Ⅱ 紙版の多色刷り 2年5時間

### ひまわりさんとゆめの中へ・いっしょに遊ぼう

#### ① 題材設定について

子ども達は4月から毎日水やりの世話をしながら大切に育ててきた向日葵である。

大きく成長する姿に自らを重ねて成長記録を付け観察してきた。大空に開く花卉とたくさんの種子を見つめて生きる喜びと仲間大切さを学んできた。その軌跡を紙版画で表現させる。

#### ② はさみの使い方について

導入は、各自の「ひまわり観察ノート」から驚いたことや発見したことを発表し、世話の大切さと成長の喜びを共有する。参考作品を見て、紙素材の使い方とハサミの扱い方の学習をする。

- ・ハサミの使用だけではなく、ちぎってもよいこと。
- ・ハサミは回さず、切り取りたい紙を回して形を切り取ること。



図12 「紙をまわして」

- ・切り落としの形は捨てないこと。思いがけない形が生まれているので宝物の箱に収納させること。切り落とした形から「かたち見つけ」をさせて、意図して切った紙版と切り落とされた版との違いを話し合う。

#### ③ 人物の動きについて

紙版の特徴は、切り落とした形の合成分解が可能な点にある。このことは人物描写において、その動勢を極限にまで表現できることに優れている。観察表現では出来ない、表し得ない角度からの人物描写が可能となる。

体のそれぞれを動かしながら、主題に適した動きとバランスを確認して紙版を貼らせ固定していく。

#### ④ 素材の活用

版の特性について大田耕士は「気体以外は全て版となる」と述べている。身近素材を活用して、児童の思いを豊かに表出させていくのが教師の役割といえる。毛糸、布、段ボール、プチプチマット、サランラップ、紙やすり、板切れ、木目板、カーテン等、身の回りにある物全てが版素材である。

#### ⑤ 刷りの準備

版画を刷る場合に必要なものがある。それは「見当」である。余白の美を生かす版画特有の様式といえる。その余白の美は東洋的であり、

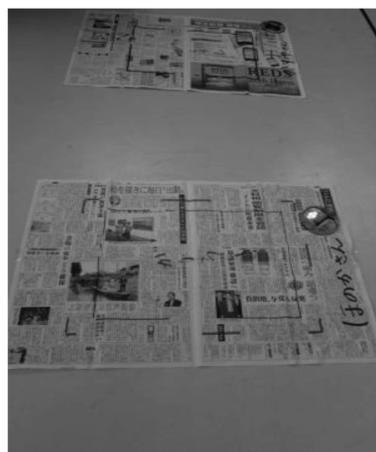


図13 「見当の紙」

日本の彫り師、摺り師の技の極意である点において伝統美として、日本の子ども達には是非伝えることが肝要である。それは紙版画においても可能である。

新聞紙に予め版紙の固定位置を書いて置く事により美しい余白を演出できる。

#### ⑥刷り・摺り

白黒版画から多色版画への移行は、版素材の多様性と経済性そして、子どもの豊かな思いと憧れに寄り添う教師の願いの結晶。色彩豊かな版に、子どもの絵画表現の可能性と独自性を見出したことに日本教育版画の伝統と息吹を感じる。

- ・ 摺り場は、色の数だけ用意する。  
一人ひとりが自由に、版に色を付けて移動して版に彩色を行う。
- ・ グラディションの仕様のための練り板の用意をしておくこと。・必ず二人組で摺りの作業を行わせる。版紙の角を見当紙に置くのは制作者児童である。摺りの用具は「ばれん」のみではない。たんぽでもいい。自分の「手」でもよい。思いを込めて刷れることが大切である。
- ・ 当て紙を置いて刷ることで版紙を保護する。
- ・ 木片の部は馬車で刷り、背景などは手刷り」



図14 「ひまわり」3年

#### 実践Ⅲ 新しい紙はんがの提案

#### 「マスキング法による多色刷り」年賀状

(特別支援学級 1時間)

##### ① 題材設定について

新しい年への願いを年賀状で作成し父母や祖父母に感謝の心を伝える。身近な素材を活用し、紙版画で制作をする。

##### ② 指導計画

- ・ 年賀状で感謝の気持ちを伝えることを知らせる
- ・ チョークで彩色する。
- ・ 干支の馬をスケッチし切り取り好きな所に貼る。
- ・ ローラーで彩色する。
- ・ マスキングを取りステンシルで背景処理する。

##### ③ 展開

印刷屋さんから廃物の用紙を頂いてきて版紙とする。



図15 「刷り紙づくり」



図16 「馬を切り取る」



図 17 「スティックのりで貼る」



図 18 「ステンシル」



図 19 「はがす」

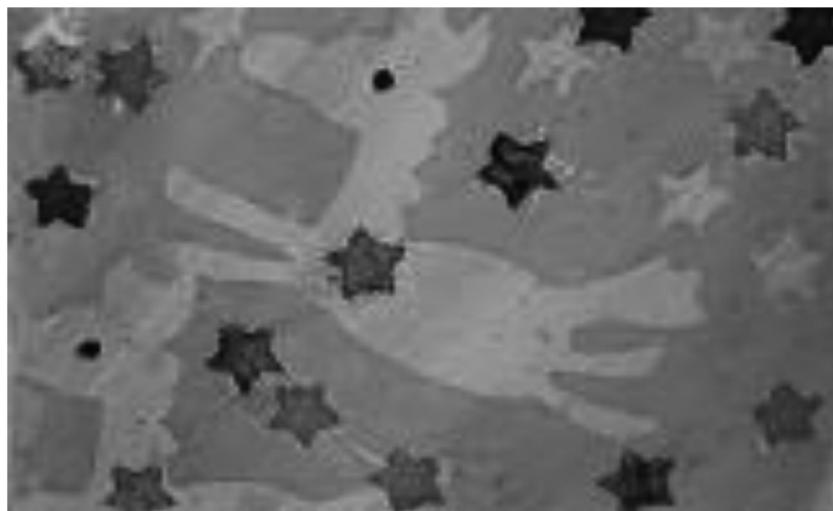


図 20 「銀河を散歩する馬」

- ・チョークで彩色する。  
特別な指導はしないが丁寧に色を置くこと。チョークなので定着が悪いので、持参した柔らかい布でふきとり、こすりながら定着させていく。(換気に留意)
- ・3枚にチョークで彩色させる。その時の思いで、自在に描かせる
- ・干支の馬を更紙にスケッチする。  
「みんなのような元気な馬を描きましょう」
- ・切り取った馬を貼り付け。下向き、上向き、どちらが元気な馬に見えるか考えさせて置かせること。
- ・同一の馬を並べて見る。
- ・遠近が出して、より一層画面に動きが出るので、貼り付ける前に考えさせる。

#### ④ 刷り

#### ⑤ マスキングを取る

- ・塗面が乾燥していないので汚さないように留意させる。針などを用いて丁寧にはぎ取らせる。
- ・背景の星も取り、好きな色でステンシルしていく。※完成した作品の1枚は、全国年賀状展に出展し今後の意欲付けとし学級通信で保護者にも知らせる。

#### 実践Ⅳ 大人の紙版画指導(デイサービスセンター)

##### 実物版と紙版画を併用した作品づくり

###### ① 題材設定について

身近な自然物(植物)を活用し紙版画作品づくりを通して、日々の生活に潤いをもたらせる。

###### [センターからの要請]

- ・高齢者の負担を考え、制作は、2時間以内で完成させて欲しい。(額入れまでの時間を厳守)
- ・使用用具は、危険性のないもので、誰にも使用できるものにして欲しい。(ハサミ等の使用にも留意)
- ・制作過程での個々の活動を写真撮影できるようにして欲しい。(本人の記録と記念写真の為)

紙版画中心の、この講座においてはセンターの要請を全て受容できるだけでなく、更に高齢者の要望に応じて、発展的に充実できる取り組みが可能である。

###### [高齢者の願い]

- ・版画は、やったことがないので不安です。
- ・準備するものがあると出来ない。
- ・先生は優しく教えてくれるかな。

紙版画は、デイサービスセンター利用高齢者の不安を解消し、各自の工夫を生かし、創造的に取り組める機会を提供できると信じている。

2時間の枠内で制作することは集中力と総合的な追求力が求められるが、紙版画には、それら作者の想いを吸収し、飛躍させる造形的要素を持っている。

版画の特性である「間接性の力」を借りて、驚きと表現の喜びと味わい、そして、心の充実を益々感受し創造的に生きて欲しいと願う。その為、素材や用具の準備に万全を期して取り組むようにしている。

紫陽花の葉を利用して「写しとる」面白さを味わい、季節感のある版画作品を作

あじさいの葉を採取する。(センター内栽培)

- ・自分好みの葉っぱを1~2枚取って来る。

###### ② インク付け。

- ・ローラーの使い方を知る。持ちやすい方法で杖を握り、行ったり来たり回転練習をする。
- ・インクの量は少なくし、つけるように指示するが、支援のするために傍らにいる。
- ・インクが付けすぎた場合は、ローラーを別の場所の聞紙に転がして取り去る。合わせて葉脈のインク量も転がし調整する。

###### ③ 刷る。

- ・和紙を所定の位置(見当紙)に被せる。見当紙は人数分用意し、刷り紙の汚れを未然に防ぐ。手にインクが付いた場合は、濡れタオルで拭く。
- ・馬連を柔らかく握り、回転させながら心を込めて刷り取る。手刷りの方法を指導し、自分に合った刷り方を選択する。
- ・刷り具合を見る為に一度、捲ってみさせ効果を確認する。
- ・葉書で作ったカタツムリを刷る。版を活用して2匹刷ることにも挑戦する。
- ・二枚は刷り取り、展示すると共に家庭に持ち帰るようにする。出来れば複数枚を刷るように指示する。
- ・サインと落款を押し、額装する。(安価でも額縁を必ず準備しておく)



図21「あじさいを刷る」

###### ④ 鑑賞

- ・皆で作品を見合う。人の作品の良さを発見し発表する。時間が制約されている為、全

員の集合写真を撮影し拍手をして喜び合う。



図 22 「作業場」

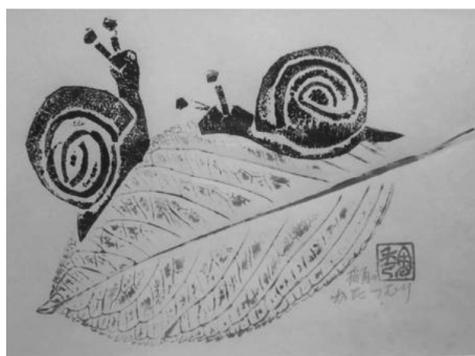


図 23 「かたつむりの散歩」

#### ⑤ 観察と所見

初めての版画制作である。実物の紫陽花の葉脈を写し取れるのか興味深々であったが、刷取って見ると、その自然の造形的美しさに感嘆していた。

2枚3枚と回数を重ねる中で、足の不自由な方が早く刷りたいという思いに駆られ、自分の大切な杖を忘れて歩き出すというハプニングが起きる。指導員さんに「すごいじゃないですか、杖を使わずに歩くなんで」と励まされていたことが印象的であった。人間には、目的、目標があると不思議な底力を発揮する証拠であり、生きる意欲に繋がると考える。

カタツムリの版作りでは、ハサミの使い方が上手くりハビリの要素を楽しんでいた。

刷りの過程でインクの量が難しく、付けすぎの傾向にあったが、「化粧は薄く」の喩え話によって全員が満足出来る作品となった。何枚も刷れる版画に触れて、表現の喜びを倍増できたと考える。

#### 紙版画実践Ⅴ－切り取り紙版画－

ねらい 台紙を使わず、切り取った紙片で、故郷の秋の風景を紙版画で表現する。

##### ① 古葉書を利用して、山やトンボを作る。

- 山々を幾つかの紙片を重ねて作る。一度に切り取ることが予想されるので、近景、中景、遠景を考えて、最低3つの山を切り取る。
- 山のみを貼り付けて完成させる。
- ハサミの先端で強く押し凹凸表現する。樹木の表現として取り組む。
- トンボを作る。トンボ名称の由来や形態を話し、制作の意欲付けをする。
- スタンプで表現できることも知らせる。

##### ② 切り取り紙版画の特性を活用し刷る。

(色彩の自由、移動の自由、重複の自由) 各自の想いを自由に膨らませ刷りの作業に移る。

- 2枚、3枚目の刷りの作業ではトンボや山の配置を変更し、情景の変容の様子を楽しみながら刷り取っていく。
- 「はみ出し版」の効果について知らせ、工夫して情景を拡大させ表現する面白さに気付かせる。版が画面から外に出た場合は、必ず「当て紙」を載せるように指導する。(主題強調のために画面からはみ出しは創造的であることを賞賛する)
- トンボを並列から、重複させることも指導する。
- 刷りの技法として、馬連刷り、タンポ刷り、手刷り等を知り3枚刷る。(家庭用、展示用、交換用)
- 馬連の滑りが悪い場合は、頭の髪を撫でると良いことを知らせる。



図 24 「バレンをつかって」



図 25 「赤とんぼと故郷の山」

### ③ 鑑賞

- ・ 各自の故郷の思い出を語り、作品を交換し、コミュニケーションを深める。また、センター内展示によって、より表現活動の喜びを味わう。来園者への展示案内と自らの作品や制作意図を説明することにより、更なる制作意欲を喚起する場とする。

### ④ 観察と所見

この講座のねらいは2つである。

第一は版を重ねて遠近を表現することで、受講者は郷里の山々を思い起こしながら紙版を重ねていく。杉や檜も作りたいとの希望があったが、時間的制約もあり、ハサミの先端を利用して凹凸を付け省略した表現にする。トンボは重ね刷りをするが、画面からはみ出すために、当て紙を置き、刷り取る工夫について指導する。当初は、無理矢理、画面に押し込めようとしたが、刷り比べることにより空間の意識も芽生えたと云える。

第二は、山々のグラデーションで刷る工夫を凝らすことである。色調の変化が季節感を醸し出すために大変好評であり、この技法に驚く。版の重ねにより遠近感が出現し、ローラーの使い方により自己の意図を遥かに超えた色調表現を楽しみながら制作に熱中する姿が印象的であった。

同センターに5回の講座開設に伴い、互いに

刷りのポイントを教え合う姿も見られ、コミュニケーションを図りながら作業が効率よく進められる場面が増えてきたように思われる。

毎回参加される方には、のり付けのプロ、インク付けのプロ、刷りのプロ等で活躍の場を設けるようにしている。「小学生の孫に紙版画を教えるのが楽しみです」と、やり甲斐、生き甲斐を見つける方もいた。

## 8 紙版画実践Ⅲ－抽象版画に挑戦－

ねらい 古葉書を刷り取りながら、イメージを膨らませ、自由に表現する活動を味わう。

### ① 刷り取る

- ・ 各自の持ってきた古葉書の角の四辺をそのまま活用し、刷り取っていく。
- ・ 色調を変えて、平層的、重層的、移層的に、自由に刷り取っていく。  
(各色の刷る場所を用意しておく)
- ・ 刷り重ねる活動に意味を置き、写した図柄に想いを込めて作品化していく。その為、失敗は毛頭ないことを知らせ、一人一人への励ましの言葉をかけながら作業を進める。

### ② 身近な素材を活用し、様々な技法により刷る。

- ・ スタンピング、スクラッチ、スパッターリン



図 26 「協力して刷る」

グ、マーブリング等の技法を使い、想いを込めるために、身近にある素材を活用して画面を充実させていく。ペットボトルのキャップ、鉛筆、ボールペン、食品用ラップフィルム、アルミホイル等で表現していく。

- ・濃淡や線の強弱、掠れなどは、偶然の表現であるが、自信を持ち制作するよう意欲付けていく。
- ・施設内で活用できる素材探しを活用する。壁の凹凸、床の木目、コンクリートの起伏など。
- ・色調は同系色、反対色等も自由に選択する。

### ③ 額装する

ハガキサイズの額を準備し、センター正面玄関に展示する。来客者も鑑賞する為に、受講者の更なる制作意欲を喚起できる。

④ 鑑賞作品を完成させ、鑑賞することは、「人の表現の良さ」を学ぶこと、「新しい自分の発見」をすることである。この作品は「無題」である。しかし、作者によると、「一生懸命生きている自分を表現したくなった」と語ってくれた。自分らしく表現できた紙版画作品を額に入れ皆で賞賛する。

### ⑤ 観察と所見

「ただ無心に刷り取りましょう」と伝え作業に取りかかる。取りかかりは不安な表情だが、刷りの作業中は好みの色を選択し、古ハガキの

角等を使って想いに任せて刷っていた。

支援上の留意点としては、常に、「褒める。励ます」ことに徹し、高齢者が自信を持てるように激励することである。(以下行った言葉がけを列挙する)

- ・不思議な空間が生まれましたね。かすれている箇所がなんとも言えない効果ですね。
- ・グラデーションがいいですね。若い感性が伝わってきますよ。まるでピカソのようです。
- ・キャップの使い方が上手いです。画面に動きを感じられ、エネルギーな版画作品に仕上がりましたね。
- ・偶然の形を生かした素晴らしい作品です。これからも自信を持って頑張ってくださいね。
- ・92歳とは思えませんよ。乙女のような情熱が感じられる作品です。家族が見てびっくりしますよ。

ここで受講者の印象的な言葉も紹介する。

- ・時間を忘れます。仕上がって作品を見て、本当に私が作ったのかと疑います。
- ・紙版画は、紙ですが、神様が手助けしてくれているようで、どんな風に仕上がるのか楽しみです。
- ・先生がいつも楽しいし、褒めてくれるのでやり甲斐があります。家族も作ったものを持って帰ってくるのを楽しみに待ってくれます。玄関に飾ってくれるので、これからも頑張りたいです。

刷りの作業の中で、イメージを膨らませ、悩みながらも、追求していこうとする高齢者の方々の姿に、表現する喜びと創造力を培う力が美術活動には、確かにあると推察する。高齢者の美術教育(紙版画)の意義は、一言で言えば「生き甲斐の創出」である。新たな生きる喜びと表現を発見できるよう、その道を創ることである。美術教育(紙版画)は、それを可能にする。

紙という素材とハサミという道具の使用により、手の機能を活性化させリハビリにもなり、刷りでは全身を働かせ機能回復にも繋がる。作

品を前に友や地域との交流、家族や孫との3世代交流が展開できる。

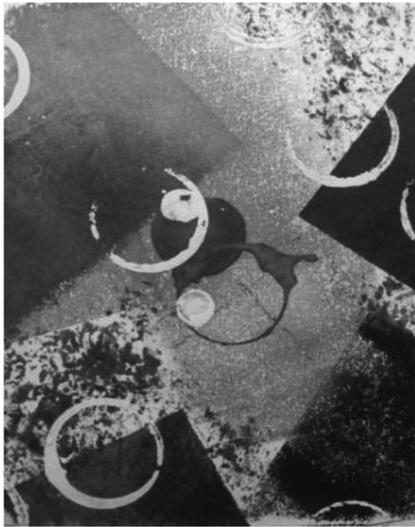


図 27 完成作品「想」

#### おわりに

版画といえば木版画が日本伝統である浮世絵版画が直ぐさま思い浮かべられる。しかしながら教育版画に登場する「紙版画」については殆どその起こりに関する歴史的背景について知る人はいないといっても過言ではない。紙版画は、今は、教育版画の中では重要な位置を占め全国に実践が展開されてはいますが、紙版画の着想の起源は日本教育版画協会設立者である大田耕士であることはあまりに知られていない。

戦後、生活綴り方運動と共に、子ども達の自

由な表現と創造性を伸ばすために木版画に並ぶ表現手段として版表現の活動を広げるために制作が容易な手段として紙版画を考え出したのである。

当時の教育版画協会常任委員であった羽田智千代氏が次のように語っている。

「大田氏は、古葉書に着想する前は、新聞紙を重層させたりして工夫を凝らして研究し、教育版画協会の研修をリードしていた。紙という素材が秘めている多様な表現手段と造形効果に、子ども表現の可能性を見出し、子どもの紙版画が誕生したのです」

先達、教育者の教育版画に懸ける思いを胸に、今後も、子どもから大人までの紙版画の可能性を追求していきたいと考えている。

#### 参考文献

- ・小学校学習指導要領 文部科学省
- ・版画をつくるよろこび 大田耕士 新読書社
- ・中條秀憲 新しい図画工作の指導 開隆堂
- ・版画教育の考え方と進め方 伊藤弥四夫 開隆堂
- ・はなが I 日本教育版画協会編
- ・大田耕士全集 青森五所川原教育委員会
- ・図画工作科における版画指導 鳥取県立浜田教育センター
- ・武井武雄版画集 イルフ童画館



図 28 「素敵な作品を手に」

越谷保育専門学校研究紀要 第 13 号

発 行 令和 6 年 3 月 31 日  
発 行 者 学校法人ワタナベ学園 越谷保育専門学校 校長 美入昌男  
編集・発行 学校法人ワタナベ学園 越谷保育専門学校 紀要委員会  
〒 343-0023  
埼玉県越谷市東越谷 3-10-2  
TEL 048-965-4111  
印 刷 共立速記印刷株式会社  
〒 102-0072 東京都千代田区飯田橋 3-11-24  
TEL 03-3234-5511 (代表)