

ISSN 2188-2576

越谷保育専門学校研究紀要

第 14 号

令和 6 年度

学校法人ワタナベ学園 越谷保育専門学校

目 次

【研究論文】

授業研究を核とする学校づくり運動の研究 狩野 浩二 . . 1
— 島小における表現活動に関する教育実践の展開を中心に —

保育学生の生活習慣に関する基礎的研究 佐々木 優美 . . 9

障害のある子供に対する教師の教授行動の特性について 西川 さやか . . 16

コロナ禍における学校の働き方改革 元木 廉 . . 25
— 若手教員へのインタビューを通して —

【実践研究論文】

ヤングケアラーを支える実践活動 石坂 公俊 . . 35

多世代が楽しめるアート・手軽な表現技法 : 中條 秀憲 . . 42
スチレン版画について—私の実践を通して—

身近な音を感じる活動への試案 渋谷 るり子・前田 佳代 . . 51
— 実践の振り返りから — 考察 —

卒業制作における版画の可能性 元木 廉・中條 秀憲 . . 59
— 複数性の特徴を生かしたサービス・ラーニングの取り組み —

【実践研究ノート】

卒業生や上級生との交流学习を取り入れた 元木 廉・渋谷 るり子 . . 67
包括的カリキュラムの一考察 相川 怜美
— 保育者養成専門学校の教育実践から —

地域貢献やサービス・ラーニングの要素を 元木 廉・渋谷 るり子 . . 73
取り入れた包括的カリキュラムの一考察 横関 由紀
— 保育者養成専門学校の教育実践から —

【授業実践報告】

子どもとおもちゃの関係を多角的な視点から学ぶ 武田 真理恵 . . 78
— 保育者養成校の教育実践 —

越谷保育専門学校研究紀要規程・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・81

『越谷保育専門学校研究紀要』執筆要領・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・82

【研究論文】

授業研究を核とする学校づくり運動の研究 —島小における表現活動に関する教育実践の展開を中心に— 狩野浩二[※]

Study on the Educational Practices in SHIMA Elementary School; Focusing on the Clarification of the Facts Regarding the Improvement and Ingenuity of School Management that Incorporates Expressive Activities by Children, Teachers, and Parents into the Curriculum KARINO Kouji

本稿は、群馬県佐波郡島村立島小学校（以下、島小と略記）において斎藤喜博（1911-1981）が校長として在職した1952（昭和27）-1962（昭和37）年度を対象とする。その間、斎藤は、全8回にわたる学校公開研究会を行った（1956-1962年度）。そのすべての回において斎藤喜博は、児童や教職員による表現活動を行っている。斎藤喜博は、島小において授業づくりを中心とした学校づくりを展開する。その中でその授業づくりの展開を表現活動が支える役割を担う。そしてその内容が年度ごとに量的・質的に拡大する。年度ごとにその取り組みが次第に変容する。斎藤は、なぜ、かくも表現活動を重視したのか。自身は、歌人としての生き方を、教師としての生活と並行して追究した。しかしながら、その歌人としての生き方だけが表現活動を重視したことの理由とは思えない。それ以外に、いかなる要因があったのか。斎藤が島小の教育実践として追究した表現活動の事実¹⁾に光をあてる。

【目次】

1. 斎藤による教育実践記録媒体への着目
2. 表現活動の受容と位置づけの変容
3. 島小における表現活動の意義と展開
4. これからの時代における教育実践の可能性

1. 斎藤による教育実践記録媒体への着目

「東京新聞」紙上に1枚の写真が掲載された（2023年2月11日付朝刊）。実在した小学校で撮影された写真である。その写真をめぐる事実を掘り下げる記事である。それが同紙上に掲載された。この記事を書いたのは同紙の編集委員である。群馬県に島小学校という学校が存在した。そこで撮影された1枚の写真をテーマに、この新聞記事は書かれている。

写真の撮影者は、川島浩（1925-2003）である。川島は当時フォトグラファーとして活躍していた。この学校から公刊された、初の教育実践記録集『未来につながる学力』（1958年、麦書房刊）

の箱に掲載する写真を撮影するためにこの学校を訪ねた（1957年7月9日）。この企画は当初は別の写真家が担当することになっていた。しかし、たまたまその最初に担当となった写真家の都合が急に悪くなる。その写真家の替わり、ピンチヒッターとして選ばれたのが川島浩であった。川島は、この実践記録の刊行を担った出版社である麦書房の依頼で島小を訪ねる。そこで、教師や子どもたちの写真を撮影する。しかし、そのうちにその学校の子どもたちの姿に川島は魅せられてしまう。それから約一万枚に及ぶ写真を川島は撮影することになる¹⁾。

島小初の教育実践記録集のタイトルは『未来

※ 越谷保育専門学校非常勤講師

につながる学力』である。当時、島小校長であった斎藤喜博が編者となる。島小の教師たちが泊まりがけで原稿をまとめた。それが麦書房の本として公刊される。その記念すべき島小第1冊目の本の箱に、川島浩による写真が載る。先述の「東京新聞」に掲載された写真は、この翌年（1959年）に撮影されたものである。すでに川島によって数多くの写真が撮影された後でのことである。

島小において川島による写真撮影が始まったばかりの頃は、校長の斎藤喜博がこの時の子どもの指先を撮影せよ、というように撮影する対象についてその場で意見を述べていた。しかし、後年川島に直接筆者が尋ねたところ、撮影対象についてはその時その時でとっさに身体が動きシャッターが切られたということである。これと思ったときには、すでに遅いということである。何かが起こる前にシャッターを切っていないといけない。斎藤の指示は、撮影当初のみであったと考えられる。次第に川島がフォトグラファーとして自身の信念に沿う形で、教育実践の記録を撮影しつづけた。したがって、正しくは斎藤が撮影を指示したということではない。川島が写真家としての主体性を持って撮影したというのが正しい。

撮影後には撮影助手が整理したスクラップブックにあるコンタクトシート（“密着”ともいう）を二冊つくる。そのうちの一冊を川島は斎藤に渡す。斎藤は写真集に掲載する写真をここから選んだのである。おそらくこの密着を間に撮影された写真の状況について斎藤と川島とが語り合ったと推察される。現在川島が保管していたコンタクトシートとネガが川島家に保管されている。それらを見ると川島の撮影した写真がすべてコンタクトシートに貼り付けられていることが分かる。斎藤は写真による教育実践記録（川島浩写真、斎藤喜博文『写真集 未来誕生』1960年、麦書房）を構想する。教育研究においてさまざまな媒体（写真、映画、8mmフィルム等）によって教育実践記録を制作した初めての人物とあってよいが、しかし、それは写真

や映像が文章による教育実践記録を補うものということではないのであり、むしろ写真自体が独立した教育実践記録となっている。一枚の写真から教育実践の事実を読みとることができる。と斎藤は考えたと推察されるのである。

その他、8ミリ映像や映画などの動画による教育実践記録を斎藤は制作しており、そのなかでも特に8ミリ映像は、必ずしも公開を意図したものではなかった。極めて私的な記録ではあるが、しかしそれが今日に残された意味は大きい。映画は、都合2作品が残されている。1作品は、島小での撮影が叶わずに、他校（群馬県草津小学校）での撮影となった（共同映画社「未来につながる子ら」）。二つ目の作品「芽をふく子ども」（1963年、近代映画社）は、公式の公開には至らなかったが、しかし、制作者側がテレビでその内容を放送（1963年5月23日、日本テレビ系列で15分間の番組として報道）したり、海外の映画祭に出品（1963年7月21日、第3回モスクワ国際映画祭において審査員特別賞受賞）するなどしている。校長の斎藤は、この映画の出来が不満足であったと記録されており²⁾、その上斎藤はこの映画の一般的な公開を事実上禁止したが、しかしそれでも学校教育の実践が映画として残ったというのは事実である。ちなみに岡部明『アッパの眼』（246頁、1965年、東洋館出版社）によると福島県本宮町では1963年6月に「近代映協のご厚意で」この映画が映倫試写室において試写され、その後本宮町において「手びき・案内の作成」、さらに1963年8月24日には、本宮町において「招待特別試写会」が行われ、その後同年8月24日から26日まで「一般公開」、「映画教室」が行われたとある。こうした記録を見る限りにおいて、斎藤が公開を禁止したのにもかかわらず、さまざまな形で制作者がこの映画を公開したとみられるのである。

その他、レコード（『境小・島小合唱集 風と川と子どもの歌』1970年、筑摩書房）によって、児童の歌が記録されている。これなども教育実践記録の媒体としてはまったく新しいもの

である。

以上のように斎藤は文章による教育実践記録とともにさまざまな媒体を駆使して教育実践を記録し³⁾、このことによって斎藤による学校づくりをさまざまな角度から検証することが可能になっているわけであり、そのことが結果として斎藤による特異な実践であるところの表現活動を検討することが可能となったわけである。

斎藤は時代とともに開発され、普及する記録技術を駆使し、その上で教育実践のリアリズムといってもよい世界を切り拓いたのである。斎藤はその一方で自分が行う授業を録音や録画などによって記録することを極力嫌う⁴⁾。後年、周囲のすすめもあっていくつかの授業が映像として記録されたが⁵⁾、しかしそれはごく僅かのものである。なぜ斎藤は自ら行う授業の記録を録音や録画によって残すことを嫌ったのか。これはひとつの課題である。ここではひとつの推測として録音や録画による記録の限界、技術的な限界を考えたからではないか。斎藤は表面的に授業術を真似することを極力嫌ったと考えられ、教師や子どもはすべて個々人により異なっており、授業はすべて異なったものであると考えていた。同じ教材であっても授業は同じにはならない。どんなに真似たとしても同じ授業を二度と再現することはできない。そうした一回限りの授業というもののもつ限界を意識していた。したがって映像や写真、録音などによって残された自身の授業を“表面的に”真似ることはできるかもしれないが、しかしそれは授業の世界を学んだことにはならないと考えたのである。授業の世界を本当の意味で学ぶためには自ら教材と格闘し自ら授業を創り上げてみるしかない。そのように斎藤喜博は考えていた。その授業を支える原理や原則というものを検討する。そのことを次の時代の教師たちに求めたのである。一方で、実際の授業に立ち会い、実際の授業を見ることをすすめる。斎藤喜博が校長を務めた島小においては、児童の姿を実際に見ることを推奨し、せっかく学校にきても児童の姿を見ないような場合にはそれを強く叱責す

ることがあった⁶⁾。つまり音声や映像機器によって記録することの限界を指摘しつつ、実際に立ち会い、その場で児童を見るということの意義を重視したわけである。その理由はひとつには、演劇などの場合と同様に見るものと見られるものの相互作用を意識していたと思われる。演劇の場合、観客との相互作用によってその舞台の出来映えが変容する。良い舞台は良い観客によってつくられる。こうした側面がある。学校教育においても同様のことが考えられる。特に、斎藤は自ら学校づくりを行う中で学校の事実を公開し、特に島小校長の時代には多くの参観者を迎え入れた。その数は延べ1万人を超えると記録されている。こうしたことの背景には学校教育においても演劇などの世界と同様に公開することによってその質が向上するという意識があったのではないか。

先行研究によれば斎藤は、子どもの上に美を実現するということを生涯追究したといわれている⁷⁾。子どもの学力は子どもの姿の上に現れる。子どもの姿を見れば、教育の成果が分かるということである。したがって子どもを“みる”ことが大事にされる。子どもの姿を見てその姿がよりよくなるように働きかけることが学校の仕事と捉えるわけである。そうなる又何をもって良いと判断するのが課題となる。子どものどのような姿を美しいと見るのが課題となるわけである。ただ単に容姿が端麗であるとか、清潔であるとかいうことではない。子どもの行動や言動の中に美を見いだすわけである。川島はフォトグラファーとして島小の写真を撮った。斎藤はそのことを歓迎した。その上写真展が開催される(1959年12月)⁸⁾。写真集が刊行される(1960年3月)。こうした展開をみる限りにおいて、斎藤は文章と同様に写真による教育実践記録の可能性を考えていた。そしてそれを実行した。先述の通り島小を舞台としたドキュメンタリー映画が制作(1962年度)された。これによって写真による教育実践記録に加え映画という表現媒体が加わった。静止画としての写真に加え、動画としての映画が加わる。今日

でいえばしごく当たり前と思われるような媒体がこの時教育実践記録の世界に入り込んだのである。さらにレコードが公刊される（1970年10月）。静止画としての写真、動画としての映画に加え、音声記録され、残されたのである。こうした記録媒体の開発や普及と島小における斎藤の学校づくりとは、どのように繋がるのであるか。例えば、斎藤が校長として三校目となる境小学校（1964-1969）時では、学校公開を限定するなどの変化が見られる⁹⁾。このような展開を踏まえると島小での教育実践においては実際の学校の中で子どもを“みる”ということに力点を置いていたのに対して、その後の教育実践においては表現活動に特化した教育実践とも思える展開をしたが、しかしその背景では多様な記録媒体の開発普及がおこる。これにより文章による教育実践記録に加え、写真、映画、レコードなど多様な教育実践記録が制作され、普及する。こうした教育実践記録媒体の展開、変容、もしくは、向上という事実とともに併せて検討する必要がある。同時に表現活動への関心、注目が斎藤の内部においても生じたのではないかというのが本稿での仮説である。

2. 表現活動の受容と位置づけの変容

大正期頃から日本の学校における表現活動は学校演劇などとして拡大するというのが通説であり、成城小学校や玉川学園などがその中核となり、大正新教育運動の中でさまざまな表現活動への関心が芽ばえたが、それはいわば成人向けの娯楽や文化としての芸術活動を子ども向けに再編した活動であった。いずれも都市部に生活する新中間層を母体とする保護者が経営を支えた私立の学校であり、豊富な学校運営資金を背景にして成人を主な対象とする芸術運動を子どもたちに享受させる。これらは今日でも歌舞伎や能・狂言、神楽などを地域の伝統として継承する中で学校行事と切り結ぶ事例が見られ、いずれもその担い手が受容する立場、受け入れ修得し、伝承するものとして考えられており、文化の受容者、継承者として子どもをとらえて

いるということである¹⁰⁾。すでに出来上がった芸術活動が子どもによって担われ受け継がれていくわけである。

それに対して子ども自らが制作者、表現者として活躍する世界が拓かれ、それが生活綴方運動として展開するのであり、ここではすでに出来上がっている文化財としての教材を受容し、学習するだけではなく、新たな文化を創り上げるものとして子どもを捉え返していったわけである。地方農村や都市部の下町地域など、経済的に厳しい生活をしている公立学校の子どもたちがその中心となった。

斎藤の場合は、これら2つの流れ（“芸術活動の受容としての子ども”と“文化の制作者としての子ども”）の合流点に位置付くように思われる。つまり、受容から制作への転換である。ただし、芸術活動を子どもが創作することは無理であるし、そうしたことを普通教育は求めているのであって、あくまでも初等教育においてそれも公立の小学校において実践される世界である。その世界において一見して矛盾すると思われる“受容から制作への転換”をなしとげたのである。例えば、斎藤在職中に島小において取り組まれた歌唱表現は、既成の作品（A）もあるが、島小で独自に創作され、用意された作品（B）があり、その（B）の比率が次第に高まっていく。もちろん制作者は教師や島小の応援者たちであり、子どもたち自身が制作者にはなっていないのである。そうではなく表現する世界において“受容から制作”への転換がなされたのであり、精密に叙述すればそれは制作ではなく、“解釈”である。ただ単に表現的な技術を真似て、その再現に努めるのを受容と考えたと“解釈”はより主体的にその作品に関わることである。つまり、解釈は受動的ではなく能動的な行為なのである。自ら発信する行為と言い換えてもよい。それが島小において実現していくわけである。

斎藤は1911年に生まれている。ほぼ同年に国分一太郎（1911-1985）や東井義雄（1912-1991）がいるのであり、こうした展開から見れば当然

のこなながら生活綴方運動とのつながりが生じ
 そうなものであるが、しかし、斎藤は生活綴方
 運動との直接のつながりはなかった。斎藤が学
 んだのは、木下竹次(1872-1946)の学習法であっ
 た¹¹⁾。先述の通り斎藤は表現活動に着目し、表
 現活動の意義を理解したうえで子どもを解釈す
 る主体としていわば文化の制作者として子ども
 を捉えていった。その過程は生活綴方における
 子どもの発見と原理的には大変似通っている
 が、しかし、斎藤の独自性は授業における子
 どもの発見というところにある。生活綴方が子
 どもの日常生活の中にある形成的な要素を文章表
 現の中で発見し、それを学校教育活動の内部に
 おいて再構成したのに対して、斎藤は授業の中
 で学ぶ子どもの中に子どもの美を発見した。つ
 まり生活綴方が文章表現を通した子どもの認識
 力の向上を目指したのに対して、斎藤は授業に
 おける教材、子ども、教師のそれぞれの解釈の
 ぶつかり合い、関わり合いの中において子ども
 の学力を高めていくこと、つまり子どもの美を
 そこに発見したということである。

文章表現も解釈もいずれも人間の能動的な行
 為である。いわば出力であり、アウトプットで
 ある。斎藤の場合はその出力行為である発話や
 歌唱、身体表現など、さまざまな表現ジャンル
 を統一的に捉えたと同時に、文章表現にのみ拘
 ることがなかった。その点において斎藤は生活
 綴方とは異なる系譜に位置付くのである。つま
 り子どもと教師との接点においていかにして子
 どもの思考活動をより集中したものにしていく
 か、それを子ども集団の中で切磋琢磨しあう関
 係において実現していくかという授業の一コマ
 一コマにおけるリアルな対話、コミュニケーション
 として捉えていったのである¹²⁾。

ちなみに筆者はかつて生活綴方における“概
 念くだき”と斎藤喜博における“ゆさぶり”と
 の、それぞれの差異を検討したことがある¹³⁾。
 “概念くだき”は子どもの先入観や既成概念な
 どを打ちくだいて新たな認識の力を子どもに得
 させる教育活動である。“ゆさぶり”も同様に
 して子どもの認識の力を養っていくわけである

が、それは単に子どもの先入観や既成概念など
 の既にあるイメージに留まらない。特に文章表
 現として子どもから出力された後の文章を“概
 念くだき”が指導の対象とすることに対し、“ゆ
 さぶり”はあらゆる場面において子どもからな
 される解釈が読み取れる発話、歌唱、身体表現
 など、さまざまな表現媒体に対して指導するこ
 とを意味する。そこでは“つぶやき”や“しぐ
 さ”、“表情”など、必ずしも子ども自身が意
 識して生じさせたのではない表出的な対象をも
 含むという点でより広範なより実践的な教育実
 践の展開を生じせしめるといってよいのであ
 る。

3. 島小における表現活動の意義と展開

斎藤が島小に赴任した当初(1952年)は、
 例えば学芸会は白粉を付けて煌びやかな衣装を
 着けて出演するような内容の演目であり、その
 上地域の実力者の子弟だけが活躍するようなも
 のであった¹⁴⁾。地域の封建遺制といってよい関
 係が学校の内部にも巣くっていたのであり、教
 師たちも子どもたちもそうした影響を強く受け
 ていたのである¹⁵⁾。そこで斎藤は赴任当初から
 そうした形骸化した学校行事を廃止し、思い
 切ってそうしたものをやめることで新たな教育
 実践を展開しようとする¹⁶⁾。島小における表
 現活動の萌芽的形態は船戸咲子によるものであ
 り、船戸は島小においてフォークダンスを創作
 するなどさまざまな表現活動の創造に関わって
 おり、中でもリズム表現である“ちょうちょう”
 は、船戸が創作し、島小の児童とともに創り上
 げた活動である。島小においては運動会や学芸
 会などの行事は日常的な授業と地続きとして捉
 えられ、学校行事用に特別な演目や種目を用意
 するということがなかった¹⁷⁾。授業において実
 現した子どもの美をあらわす場が学校行事であ
 る。

学校公開研究会においては学校行事と同様に
 して表現活動の発表の場として児童や教師たち
 が活躍する¹⁸⁾。斎藤が在職した11年間(1952-
 1962年度)において8回(1955-1962年度)に

わたる学校公開研究会が開催され、そのプログラムには児童や教師たちの表現活動の種目や演目が現れ¹⁹⁾、さらに注目すべきは教師たちによる研究発表が表現活動と対応するようにして取り組まれ、次第に発表の場を表現活動に譲っていくことである。つまり教師の実践が成熟し、質的に向上するにしたがって、表現活動の内容や量が向上していくのである²⁰⁾。

4. これからの時代における教育実践の可能性

斎藤喜博は、3つの学校において校長として学校づくりを展開するものの2番目に勤務した境東小学校（1963-64）は大変短い時間であり、かつ一種の不意転であったから充実した学校づくりを展開するところまでには至っていない。注目すべきは最初に校長として勤務した島小（1952-1963）と、3番目に勤務した境小学校（1964-1969）である。特に境小学校では身体表現や歌唱表現などにその成果が表されるようになり、先述の通り参観者への学校公開を学校行事の場に限るなどの工夫をしている。島小時代においては学校公開研究会の場以外において日常的な授業の場において学校を公開していた。それが境小では公開の場を学校行事に限るようになっていく。このことは島小が一学校の教育実践から拡大し、教育運動として展開していった中で、その教育実践の成果を追試するかのよう展開した境小の教育実践が、島小の繰り返しとはならずにより成熟したものに変容していったと見ることができる。

もう一つの見方としては教育運動の組織者、旗振り役として斎藤が“教育科学研究会教授学部会”をつくり（1964年10月）、さらに、教育科学研究会から離れ、独立した研究団体として“教授学研究の会”を組織していく（1973年11月）過程において、斎藤が行う学校づくりそのものがその研究内容の充実や展開に伴って変容していったとみて良い²¹⁾。斎藤にとって授業づくりと表現活動は切っても切り離せない関係であったと考えられる。それは例えば島小におい

て追究された表現活動が各教科等の横断的、融合的内容となっていたことと表現活動の場面と授業の場面とが連続し地続きであったことからである²²⁾。島小においては早い時期から島小の教職員であった船戸咲子による創作フォークダンスやリズム表現“ちょうちょう”に取り組んでいる。それぞれ島小の教師たちによる創作作品であり、その指導や伴奏はすべて島小の教職員によって取り組まれる。

後年になって人形座が島小分校を合宿所として活用した（1956年8月12-26日）際に島小との関わりを深めることとなり、その劇団の座付き作曲家であった丸山亜季（1923-2014）、同劇団のシナリオを執筆していた木村次郎が島小の総合表現やオペレッタ、歌曲の創作を行うようになる。こうした展開からすれば島小においては表現活動における教材を重視したと捉えられるが、しかし、実際にはそうではなかった。島小においては子どもの事実が最も重視され、その子どもの事実が質的に向上するにしたがって、その力をさらに高めるための教材を必要としたのである²³⁾。例えば国語の教材においては学校公開研究会において取り組まれた教材のほとんどすべては教科用図書の教材である。教科用図書以外から教材を求めるようになったのは島小の教育実践においては後半の時期でありその数は極めて限定的なものだった²⁴⁾。教科等の内容と表現活動の取り組みがほぼ一枚岩であり地続きであったという事実と同様に島小においては今日言われるところの特別活動に関する内容がほぼ教科等の内容と同一であったということが特筆される²⁵⁾。運動会や音楽会、学芸会などの演目や種目は教育課程として取り組まれる教科等の内容を反映したものであり、学校行事の場は各教科等の授業によって育まれた学習の成果を発表する場であったのである。表現活動はそのなかでも中心的な位置を占める。

以上見てきたように斎藤においては島小における学校づくりの展開を契機に表現活動を重視するようになったと考えられるのであり、11年間に及び学校づくりの中で、教科等の学習と

学校行事が有機的に統合され、もしくは最初から分離することなく出発し、授業づくりと表現活動の指導は分け隔てられることなく追究されたといってよい。それが子どもの事実という点に結実するというのが何よりの特徴である。これを子どもの学力の向上と言い換えることは可能であるが、しかし斎藤にとっては結果として子どもの学力が向上しているとみた方がよいのであって、子どもの事実がいかに変わっていくか、変容していくかということに最大限の力を傾けたといってよいのである。その際、子どもの表出や表現というものが指導の鍵となるわけである。子どもがどう受けとめたのか、何を考え、何を学んだのか、ということは子どもの表出や表現の中に現れる。つまり、表現活動の指導はそのまま子どもの事実を捉えるということと同義であるわけである。

一般的に表現活動というと歌唱や描画、身体表現などのパフォーマンスのみをイメージするが、しかし、斎藤においては算数の数式も子どもの考えも表現であり、その取り組みは表現活動なのである。島小において初となる教育実践記録集『未来につながる学力』では、算数の授業において子どもが示した事実が記録され²⁶⁾、1962年度において島小を舞台に近代映画社によって制作された『芽をふく子ども』という映画に出てくるシーンでは、学校行事や各教科等の授業が分け隔てなく撮影され作品中に登場する。今日の学校教育においてはようやくと言ってよいと思われるが、子どもの個々の能力を最大限に引き出していくような発想が語られるようになり、さらに子ども同志の学び合いや協力ということが言われるようになったり、コミュニケーションの大事さが言われるようになったが、しかし、斎藤においてはその教育実践の当初から子どもの幸福が最も重視され、それも未来ではなく、現実の子どもたち、いま目の前にいる子どもたちがその場において最大限の幸福を追求するということに力点が置かれていた²⁷⁾。それを斎藤喜博は、“美しい”ということばで表現したところに一種の難解さ、誤解を生

じせしめる余地を残した。今日的に言えばその捉え方は情緒的であり、定性的であり、感覚的な世界である。したがって難解であり、把握するのが難しい世界であるが、しかし難解であり把握することが難しいからこそ、教育研究として追究する価値があるといえるのではないか。この問題は稿を改めて追究したい。

【附記】

本稿の執筆にあたり、日本学術振興会・科学研究費補助金・基盤研究(C)2021-2023年度の助成を受けた(JSPS KAKENHI Grant Number JP 21K02246)。

注

- 1) 狩野、授業研究を核とする学校づくり運動に関する一考察—島小写真記録の分析—、十文字学園女子大学人間生活学部紀要、12巻、2014年、227-246頁
- 2) 斎藤喜博『教育現場ノート』206-217頁、1963年、明治図書出版
- 3) 横須賀薫『斎藤喜博 人と仕事』61-62頁、1997年、国土社
- 4) 1957年5月28日「わたしの授業」出版にあたって、『斎藤喜博全集』第Ⅱ期、第4巻、7-19頁、1983年、国土社
- 5) 斎藤喜博『わたしの授業 第1集』、一荃書房、1977年など
- 6) 斎藤喜博『教育現場ノート』179-184頁、1963年、明治図書出版など
- 7) 横須賀薫、前出、127-129頁
- 8) 1959年12月2-8日、有楽町富士フォトサロンなど
- 9) 『斎藤喜博全集』第Ⅱ期、第8巻、71-74頁、1970年、国土社
- 10) 木村小舟『明治少年文化史話』解説、1994年、大空社
- 11) 横須賀薫、前出、19-23頁
- 12) 狩野、島小の教育実践—授業づくり、鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要、12、2002年、39-59頁
- 13) 狩野、「話し合う」と「関わり合う」教育研究に向けて—生活綴方との出会い、上野浩道、田嶋一編『大田堯の生涯と教育の探求「生きることは学ぶこと」の思想』65-91頁、2022年、東京大学出版会
- 14) 狩野、島小における学校行事の展開、鹿児島大学教育学部研究紀要・教育科学編、56巻、2004年、137-163頁
- 15) 狩野、島小の教育実践—学校行事、鹿児島大学教育学

授業研究を核とする学校づくり運動の研究

- 部研究紀要・教育科学編、55号、2003年、131-158頁
- 16) 狩野、島小における学校行事の展開、鹿児島大学教育学部研究紀要・教育科学編、56巻、2004年、137-163頁
- 17) 狩野、授業研究を“核”とする学校づくり：教材解釈と授業、十文字学園女子大学紀要、48（1）2017年、145-155頁
- 18) 狩野、授業研究を“核”とする学校づくり運動に関する研究―島小における学校公開研究会に関するプログラムを中心に―、十文字学園女子大学紀要、53巻、2022年、75-84頁
- 19) 狩野、島小の教育実践―学校づくりにおける公開研究会を中心に―、十文字学園女子大学紀要、49号、2018年、123-135頁
- 20) 狩野、授業研究を核とする学校づくり運動に関する研究―学校公開研究会のプログラムを中心に―、十文字学園女子大学紀要、53号、2022年、75-84頁
- 21) 狩野、沖縄の教育実践から見てくるもの、鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要、（特別号3）、2007年、117-128頁
- 22) 狩野、島小における「解放」と教育、鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編（51）、1999年、217-236頁
- 23) 横須賀薫、前出、53-55頁
- 24) 狩野、授業研究を「核」とする学校づくりに関する研究―島小の学校公開研究会を中心に―、十文字学園女子大学紀要、52、2022年、161-171頁
- 25) 狩野編『あたらしい特別活動：子どもの事実学び、考える教師になるために』140-149頁、あいり出版、2014年
- 26) 斎藤喜博編『未来につながる学力』74-77頁、1958年、麦書房
- 27) 横須賀薫、前出、118-120頁

【研究論文】

保育学生の生活習慣に関する基礎的研究

佐々木 優美*

Basic Study on the Lifestyle Habits of Childcare Students

SASAKI Yumi

保育者を目指す学生は、保育は子どもの健康と安全のもとに成り立つことを理解しておく必要がある。さらに自身の健康意識を高め、健康な生活習慣を身に付けることが壮年期の生活習慣予防に繋がる。本校の学生においてアルバイトをしている者は全体の67.3%であり、生活や学業に負の影響を与えている可能性がある。本研究では、保育学生の生活状況を知り、学生指導に役立てることを目的としてアルバイトの有無と食事の摂取状況、疲労の自覚症状についての調査を行った。

調査の結果、アルバイトの有無と食事の摂取状況には関連が認められなかったが、疲労の自覚症状においてアルバイトをしている学生は、「集中力がない」「座りたい」「目が疲れている」の3項目において統計的に有意な差が見られた。さらに、生活状況と疲労度の関係においては、「運動習慣」「学年」「朝食の摂取状況」の3項目において統計的に有意な差が見られた。この結果から、保育学生として意識して身に付けたい生活態度の指標が明らかとなった。得られた結果は、保育者を目指している学生として習得すべき健康に対する理解と意識向上のために活用する。

キーワード：保育学生、生活習慣、食事摂取状況、疲労度、食育

1. はじめに

令和4年には3年ぶりに「国民健康・栄養調査」が行われ、国民の身体状況や栄養摂取状況及び生活習慣の状況が把握された。栄養・食生活に関する状況では、20歳以上の野菜摂取量の平均値や歩数の平均値は、直近10年間で男女とも有意に減少している現状が報告された。野菜の摂取量や運動習慣の有無は、若い世代では特に少ない¹⁾。

松田ら(2013)は「学童期と異なり、青年期は自己の判断で生活習慣をコントロールできる時期である。したがって、学生時代に自らの健康意識を高めて、健康な生活習慣を身に付けることは、壮年期からの生活習慣病への防止にもつながり重要なことである」と、学生時代の生活習慣の重要性を説いている²⁾。

しかし、20歳前後の学生においては、アルバイト就労が規則正しい生活の定着を妨げたり、学業に支障をきたしたりする場合がある。大学生において

は、アルバイト就労によって授業の欠席や期末試験中の就学困難に対するリスク要因となることが報告されている³⁾。これは、アルバイトをすることによって心理的負荷のかかる出来事を経験し精神的不調になることと、深夜勤務による疲労の蓄積が出席に支障をきたすことが要因として示唆されている。

保育学生においても同様の困難を抱えている可能性が考えられるが、保育学生のアルバイトの有無や頻度が生活や学業に与える影響については明らかにされていない。そこで本研究では、保育者を目指す専門学生において、アルバイトが規則正しい生活の定着を妨げ、学業に支障をきたす要因になっていると仮説を立て、アルバイトの有無と食事摂取状況等の生活状況、疲労に起因する自覚症状との関連を調査した。

保育学生は、保育者を目指す者として、保育は子どもの健康と安全のもとに成り立つことを理解しておく必要がある。保育所保育指針⁴⁾では「第3章健康及び安全」において、「子どもの健康及び安

※ 越谷保育専門学校専任教員

全の確保は、子どもの生命の保持と健やかな生活の基本である」としている。

さらに、子どもにとって模範的な人物となれるよう、自らの健康管理のために規則正しい生活習慣を獲得することが求められる。保育学生は、子どもの健康に関わる保育者としての立場と、自身の健康管理として必要な2つの立場から、自身の健康にも目を向け、望ましい生活習慣を身に付けるべきである。

本研究で得られた結果は、学生の生活指導や学習指導に役立てられ、将来子どもの健康に関わる保育者の養成に貢献できるものとなる。

2. 方法

1) 調査対象

研究の同意が得られた越谷保育専門学校幼稚園教諭保育士養成学科1年生と2年生の95人（休学者、欠席者を除く）を対象とした。なお、本校は社会人学生を受け入れていることから、年齢層は幅広く、10代から50代までが在籍している。対象者のうち男子学生は約17%にあたる16人であった。

2) 調査時期

令和6年7月10日、7月18日

3) 調査方法

2年生は筆者の担当である「子どもの食と栄養A」の授業内で、1年生はホームルームを利用して無記名式の質問紙を配布し回答を得た。

4) 調査内容

質問への回答は全て5点リッカートスケールで行い、食事や運動の状況を尋ねる生活習慣に関するもの9項目と、疲労の尺度として、小林らが作成した24項目の「青年用疲労自覚症状尺度⁵⁾」を用い、合計点数を疲労度とした。

結果は、アルバイトをしている学生とアルバ

イトをしていない学生の2群に分けて、アルバイトの有無と食事摂取状況の関係を示した。また、疲労の自覚症状とアルバイトの有無の関係、生活状況と疲労度の関係の分析にはt検定（片側検定）を用いて分析した。統計処理には、jamovi 2.5.6 current ver を使用した。

3. 結果

1) 対象者の属性

質問紙を配布した当日に出席していた学生は、1年生は50人、2年生は45人である。今回の調査にあたって性差は考慮しないものとし、アンケート項目にも性別に関するものは設けなかった。

アルバイトをしている者は68.4%（65人）で、していない者は31.6%（30人）であった。また、表1のようにアルバイトをしている学生のうち、週に5日以上アルバイトをしている者は10.5%（10人）、週3～4日は37.9%（36人）、週1～2日は18.9%（18人）であった。なお、アルバイトをしている学生は、学生支援機構の「令和4年度学生生活調査・高等専門学校学生生活調査・専門学校学生生活調査」とほぼ近い割合を示していた⁶⁾。

2) 食事の摂取状況について

調査では、朝食・昼食・夕食の摂取状況、野菜や間食の頻度について聞き取りを行った。アルバイトをしている学生の群とアルバイトをしていない学生の群に分けてこれらの項目について分析を行ったが、有意差のある項目は得られなかった。そのため、表2ではアルバイトの有無と食事の摂取状況を割合で示している。

①朝食の摂取状況

アルバイトをしている学生のうち、朝食を毎日摂る学生は38.5%（25人）であり、アルバイトをしていない学生のうち朝食を毎日摂る学生は53.3%（16人）であった。一方で、アルバイ

表1 アルバイトの有無と頻度の分布（%）

週5日以上	週3～4日	週1～2日	していない
10.5	37.9	18.9	31.6

表2 アルバイトの有無と食事の摂取状況 (%)

項目	頻度	アルバイトの有無		全体 (n=95)
		あり (n=65)	なし (n=30)	
朝食の 摂取状況	毎日	38.5	53.3	43.2
	週 5~6 日	23.1	10.0	18.9
	週 3~4 日	12.3	16.6	13.7
	週 1~2 日	9.2	6.7	8.4
	ほとんど食べない	16.9	13.3	15.8
昼食の 摂取状況	毎日	80.0	83.3	81.0
	週 5~6 日	17.0	13.3	15.8
	週 3~4 日	3.1	3.3	3.2
	週 1~2 日	0	0	0
	ほとんど食べない	0	0	0
夕食の 摂取状況	毎日	72.3	83.3	75.7
	週 5~6 日	20.0	6.7	15.8
	週 3~4 日	4.6	6.7	5.3
	週 1~2 日	3.1	3.3	3.2
	ほとんど食べない	0	0	0
野菜の 摂取状況	毎日	43.8	46.7	44.7
	週 5~6 日	25.0	10.0	20.2
	週 3~4 日	23.4	30.0	25.5
	週 1~2 日	4.7	10.0	6.4
	ほとんど食べない	3.1	3.3	3.2
間食の 摂取状況	毎日	20.0	24.2	21.3
	週 5~6 日	7.7	13.7	9.6
	週 3~4 日	33.8	20.7	29.8
	週 1~2 日	26.2	31.0	27.7
	ほとんど食べない	12.3	10.3	11.7

トをしている学生のうち、朝食をほとんど食べないと回答した学生は 16.9% (11 人)、アルバイトをしていない学生においては 13.3% (4 人) であった。どちらの群も、朝食を毎日食べると回答した学生が最も多かったが、アルバイトをしていない学生の方が朝食を毎日食べる割合は高かった。さらに、全体では、朝食を毎日食べる習慣のある学生は 43.2% (41 人) であった。

②野菜の摂取状況

野菜を毎日食べると回答した学生は、アルバイトをしている学生の群では 43.8% (28 人)、アルバイトをしていない学生の群では 46.7% (14 人) とどちらの群においても毎日食べると

答えた学生が最も多かった。

③間食の摂取状況

間食の摂取状況は、アルバイトをしている学生の群では、週 3 ~ 4 回食べると回答した学生が 33.8% (22 人) と最も多く、アルバイトをしていない学生の群においては週 1 ~ 2 回食べると回答した学生が 31.0% (9 人) と最も多かった。

3) 運動について

保育学生は実技を伴う体育があり、さらにこの調査では、駅から学校までの通学も運動に含めている。

アルバイトをしている学生の群においては、

表3 アルバイトの有無と運動の頻度 (%)

運動の頻度	アルバイトの有無		全体 (n=95)
	あり (n=65)	なし (n=30)	
週3回以上	41.5	20.0	34.7
週1~2回	27.7	33.3	29.5
ほとんどしていない	30.8	46.7	35.8

表4 疲労の自覚症状に関する記述統計量 (人) とアルバイトの関係

	そう思う	少しそう思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない	アルバイトの 関係
集中力がない	23	40	14	15	3	t=3.14**
思考力が低下している	9	40	21	16	9	t=-0.24
考えがまとまらない	15	26	22	19	12	t=0.78
根気がなくなっている	11	29	22	15	16	t=-0.57
足がだるい	17	21	13	23	20	t=0.17
腕がだるい	6	13	14	27	32	t=0.21
全身がだるい	16	22	13	20	22	t=0.78
体が重く感じる	18	25	15	15	20	t=0.04
無口になっている	5	18	14	25	33	t=1.03
話をするのが嫌である	3	12	17	18	46	t=1.54
元気がない	3	18	22	17	36	t=-1.08
憂鬱な気分がする	8	28	19	15	24	t=0.11
動くのが面倒である	20	36	9	14	15	t=0.29
座りたい	28	33	13	9	11	t=2.11*
立っているのがつらい	13	18	18	20	24	t=0.99
何もしたくない	33	23	14	11	12	t=0.38
あくびが出る	42	31	13	3	4	t=1.09
眠い	55	28	7	2	2	t=1.37
気分転換したい	49	24	9	6	6	t=1.58
横になりたい	43	24	10	6	10	t=0.88
目が疲れている	32	26	13	9	13	t=-1.95*
肩が凝っている	34	17	11	12	19	t=0.34
眼がしょぼしょぼしている	28	16	14	23	13	t=-0.40
首筋がはっている	26	13	12	15	28	t=-1.06

※ *p<0.05, **p<0.01

週3回以上の運動をしている学生の割合が41.5% (27人) と最も高かった。アルバイトをしていない学生の群においては、運動をほとんどしていないと回答した学生が46.7% (14人) と最も高くなった。

4) 疲労の自覚症状について

疲労の自覚症状をはかる項目は全部で24項目あり、5点リッカートスケールの回答では、点数の高い方が「疲れを感じている」と捉えることができるように設定した。

表4において、24項目の度数分布を表した。「そう思う」が多かった項目は、順に「眠い」(55人)、「気分転換したい」(49人)、「横になりたい」(43人)であった。反対に、「思わない」が多かった項目は、順に「話をするのが嫌である」(46人)、「元気がない」(36人)、「無口になっている」(32人)であった。

また、アルバイトの有無と自覚症状の関係を調べた。アルバイトをしている学生はアルバイトをしていない学生に比べて、「集中力がない」、「座りたい」、「目が疲れている」の3項目の点数が有意に高かった。

5) 疲労度について

この調査は、小林らの「青年用疲労自覚症状尺度」を用い、疲労の自覚症状をはかる24項目の合計点数を疲労度とした。得られたデータは表5のように、疲労度の最小値が62、最大値が213、中央値が143、平均値が142.2、標準偏差が±34.0であった。

表5 疲労度 (n=95)

Min	Max	Medi	Mean	S.D.
62	213	143	142.2	34.0

表6 生活状況と疲労度の関係

		疲労度			
		Min	Max	M ± S.D.	t-value
アルバイト	あり (n=65)	62	213	145.3 ± 35.2	1.28
	なし (n=30)	75	211	135.6 ± 30.4	
運動	週3回以上 (n=32)	99	213	160.9 ± 31.4	3.14**
	週2回以下 (n=63)	62	210	131.2 ± 32.6	
学年	1年生 (n=50)	62	155	119.2 ± 22.6	-9.79***
	2年生 (n=45)	99	213	167.8 ± 25.1	
朝食の摂取状況	週3回以上 (n=72)	62	208	137.4 ± 32.0	-2.36**
	週2回以下 (n=23)	94	213	157.4 ± 35.6	
野菜の摂取状況	毎日食べる (n=42)	75	210	138.2 ± 29.6	-1.31
	欠食あり (n=51)	62	213	147.2 ± 36.1	
間食の摂取状況	週3日以上 (n=57)	94	213	145.1 ± 30.2	0.82
	週2日以下 (n=36)	62	211	138.8 ± 38.0	

※ *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

本研究では、アルバイトが規則正しい生活の定着を妨げ、学業に支障をきたす要因になっているとの仮説を立てている。しかし、「学業に支障をきたす」という状況を客観的に評価するのは難しいため、ここでは疲労度が高いほど学業に支障をきたしやすい状況であると考えた。

さらに、疲労度はアルバイトの有無や生活状況によって差があるのかを調査するためにt検定を用いて分析を行った。分析結果は表6に示した。

①アルバイトの有無と疲労度の関係

アルバイトをしている学生の群 (n=65) では、疲労度の平均が145.3 ± 35.2であるのに対し、アルバイトをしていない学生の群 (n=30) では疲労度の平均は135.6 ± 30.4であった。平均値はアルバイトをしている学生の群の方が高くなったが、2群間において統計的に有意な差は見られなかった。

②運動習慣の有無と疲労度の関係

運動を週に3回以上行っている学生の群(n=32)と、週に1～2回行っているか、ほとんどしていないと回答した学生を合わせた群(n=63)に分けて分析をした。その結果、週に3回以上の運動をしている学生の群は、運動が週2回以下の頻度の学生の群と比べて疲労度が高く、この2群間においては統計的に有意な差が見られた。

③学年と疲労度の関係

対象者の属性を1年生(n=50)と2年生(n=45)に分け、疲労度の違いについて分析した。1年生の疲労度の平均は 119.2 ± 22.6 、2年生の疲労度の平均は 167.8 ± 25.1 であった。2年生は1年生に比べて疲労度が高く、この2つの群には統計的に有意な差があることが確認された。

④食事摂取状況と疲労度の関係

朝食の摂取状況、野菜の摂取状況、間食の摂取状況について、それぞれを2群に分けて疲労度との関係を分析した。

朝食を摂る機会が週2回以下の学生は、朝食を週3回以上摂る機会のある学生に比べて疲労度が有意に高かった。

野菜を毎日食べる群の疲労度平均は 138.2 ± 29.6 、欠食ありの群の疲労度平均は 147.2 ± 36.1 である。野菜を毎日食べない学生の群の方が疲労度は高いが、2つの群に統計的に有意な差はなかった。

間食に関しては、週に3回以上食べる学生の群の疲労度平均は 145.1 ± 30.2 であり、週に2回以下の学生の群の疲労度平均は 138.8 ± 38.0 であった。週に3回以上間食を摂る学生の群の方が、週2回以下の学生の群よりも疲労度は高いが、2つの群の間に統計的に有意な差はなかった。

4. 考察

1) アルバイトと食事の摂取状況

調査では、アルバイトの有無は朝食・昼食・

夕食の摂取状況、野菜の摂取状況、間食の摂取状況に影響しないという結果が得られた。日本では食の課題として朝食の欠食が挙げられているが、保育学生においても朝食を毎日食べている学生は43.2% (41人) と少ない。平日の夜に遅くまで起きていて、次の日に早起きができないような生活状況であれば、朝食欠食のリスクが高く、アルバイトはその要因となる可能性がある。

朝食は脳にブドウ糖を送り、日中の活動エネルギーとなる重要な栄養素である⁷⁾。疲労の自覚症状のなかで「集中力がない」と感じている学生は、アルバイトをしている学生の群がアルバイトをしていない学生に比べて統計的に有意に高いという結果が得られている。アルバイトの有無と朝食の摂取状況には関連は認められなかったが、朝食の欠食と集中力の低下には、関連性が認められる可能性もある。

2) 野菜の摂取状況

アルバイトの有無と野菜の摂取状況には関連は認められなかった。日本では、1日350gあたりの野菜の摂取がすすめられている⁸⁾が、日本全体では野菜の摂取量が少ないことが問題視されている。近年では、物価の上昇により食費が高騰している影響から、以前よりも野菜の摂取が減っていることも懸念される。実際に「国民健康・栄養調査」では10年間で野菜の摂取量が減少していることがわかった¹⁾。

野菜の摂取量を増やすことは当然取り組みたい課題であるが、摂取機会や費用面などからの視点を持つことも必要である。

3) 疲労の自覚症状について

保育学生は、人と関わりを持つ部分には疲労を感じづらい傾向が見られた。例えば、「話をするのが嫌である」「無口になっている」などの項目は点数の高い人が少ない。しかし、眠気を感じていたり、横になりたいと感じたりしている学生は多いため、精神面よりも身体的な疲労感が強く表れるのではないかと解釈できた。さ

らに、アルバイトをすることで、集中力や目の疲れに影響が現れることがわかった。疲れを感じやすい部分に合わせた対処法を提案するなど、この結果を指導に活かしていきたい。

4) 疲労度について

疲労度は最小値が62、最大値が213と3倍以上の差があることから、疲労の感じ方は個人差が大きいと考えられる。また、疲労に対しての受け止め方は精神状態も影響する可能性がある。

調査の結果では、1年生と2年生の疲労度に統計的な有意差が見られた。2年生は1年生に比べて疲労度が統計的に有意に高かった。はっきりとした要因は不明であるが、1年生の前期は教養科目が多いことに対し、2年生になると科目の専門性が高くなるほか、実習へ向けた指導案の作成などが立て込んでいる。授業の数だけではなく、内容の深さが疲労度に影響している可能性が考えられる。

また、朝食の摂取状況については、週3回以上朝食を摂取する学生は、週2回以下の学生に比べて疲労度が低い。田中ら（2013）は、「明るい環境で朝食を摂取することは、午前中の意欲や集中力を向上、夜型化、不規則化の低減、睡眠時間の増加に有効であることが示唆された」と述べている⁹⁾。保育学生の立場としては、「早寝早起き朝ごはん」という言葉のとおり、子どもの手本となるような規則正しい生活を送ることを意識しておきたい。

5. まとめ

この調査では、アルバイト就労が学生の生活にどのような影響を与えるかを分析した。アルバイト就労は食事の摂取状況には影響していないことが明らかになったが、疲労の自覚症状において「集中力がない」「座りたい」「目が疲れている」の3点には統計的に有意な差があった。

また、運動の頻度、学年、朝食の摂取状況においては疲労度に統計的な有意差が得られた。朝食においては、週3回以上摂取する学生は、

週2回以下の摂取の学生に比べて、有意に疲労度が低下することがわかり。朝食の重要性を裏付ける結果が得られた。

今回の調査で得られた結果を保育学生の生活習慣調査の基盤とし、学生の生活指導に役立てていきたい。また、今後の展望として、疲労感とその原因の因果関係についてさらに詳しく調査をし、規則正しい生活の重要性を裏付ける根拠として示していきたい。

引用文献

- 1) 令和4年度 厚生労働省 国民健康・栄養調査の結果
- 2) 松田秀子, 門間博, 土田洋 (2013)「大学生の生活習慣」愛知淑徳大学論集, vol.38, No.3, pp.57-77.
- 3) 高本真寛, 古村健太郎 (2018)「大学生におけるアルバイト就労と精神的健康および修学との関連」教育心理学研究, vol.66, No.1, pp.14-27.
- 4) 厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説
- 5) 小林秀紹, 出村慎一, 佐藤進, 南雅樹, 長澤吉則 (2001)「青年を対象とした疲労 自覚症状尺度の検討: 自覚症状しらべとの関係」
- 6) JASSO「令和4年度学生生活調査・高等専門学校学生生活調査・専門学校生生活調査」
- 7) 陽東 藍, 横越 英彦 (2013)「食品成分と脳機能の研究動向」 化学と生物, vol.51, No.4, pp.223-227.
- 8) 厚生労働省 健康日本21
- 9) 田中秀樹, 田村典久 (2014)「朝食と光が午前中の集中力, 眠気, 夜型化軽減に与える効果」 日本心理学会大会発表論文集, 日本心理学会第78回大会, セッションID 3EV-2-001

【研究論文】

障害のある子供に対する教師の教授行動の特性について

西川さやか[※]

About characteristics of teachers' instructional behaviors towards children with disabilities

NISHIKAWA Sayaka

本研究では、授業における教授－学習過程に着目し、障害の重い子供に対する教師の非言語的な教授行動の特性を検討することを目的とし、小学校肢体不自由学級における「朝の学習」の授業を対象とした授業分析を試みた。

教師の教授行動を「言語」「非言語」という二つの側面から捉え、先行研究及び予備観察から、「教師の教授行動カテゴリー」を作成し、言語のみの教授行動の特性、言語に非言語を伴った教授行動の特性について、表出言語のない障害の重い子供と表出言語のある比較的障害の軽い子供を対象に、教師の教授行動とそれに対する子供の反応について比較検討を行った。その結果、言語に非言語を伴った教授行動は、障害の軽い子供より障害の重い子供に対し、より多く用いられ、子供の反応を引き出す上でより効果的であることが分かった。

さらに、授業ではどのような非言語的教授行動が多く行われているのか、また、どのような非言語的教授行動が子供の反応をより引き出せるのかを検討した。その結果から、障害の重い子供には「接触」が多く用いられ、言語に「接触」を伴った場合、子供は言語のみの場合より言語を理解し、教師と情動を共感・共有して反応を示すと考えられる。一方、障害の軽い子供には「身振り」が多く用いられ、教師は言語を補助する役割として「身振り」を多く用いると考えられる。

以上から、障害の重い子供には、「接触」が子供の反応を引き出す上で効果的であり、それは、障害の軽い子供に対する場合とは違いがみられることが分かった。一人一人の子供の障害の程度に応じ、非言語的教授行動を意図的に行うことが、子供の反応を引き出し、子供の成長を促すことにつながると考える。

キーワード 授業分析、教師の教授行動、教授行動カテゴリー、非言語的教授行動、障害の程度

1 はじめに

教材を媒介とした教師と子供との相互作用によって形成される教授－学習過程と捉えることができる授業は、何の法則的な関連もなしに展開しているのではなく、例えば、子供の認識発達という法則、教師と子供、子供相互の社会的関係の発達といった法則が多面的に結び付き、複合的に作用し合っている。また、目的・内容・方法（組織）といった諸条件が、相互に関連しながら授業は成立している¹⁾。授業の成立・発展を規定している諸法則や条件の関連に着目す

ることは授業の構造を明らかにする上で重要である。授業の構成要素の一つとして捉えられる²⁾教授－学習過程における法則や条件を明らかにすることによって、授業の成立・発展の法則及び条件を明らかにするための一つの示唆を得られると考えた。湯浅（1990）は、障害児教育における授業過程を、教育原理、授業構成、教授形態、教師の指導性に関して追求することの必要性を指摘し、更に授業過程の研究として個々の日常的に展開している授業を取り上げ、その成立要因や研究視点を検討する作業が大切だと

※ 東村山市立久米川東小学校

述べている³⁾。そこで、子供に対する教師の働きかけとそれに対する子供の反応、つまり、教師と子供とのコミュニケーション過程に着目し、その過程における法則や条件を検討することによって、子供にとってより効果的な授業を目指すための一つの手がかりを得ることができると考える。

従来、授業分析の対象として、教師や生徒の言語的コミュニケーションに焦点があてられ、両者の発言を中心に検討されることが多かった⁴⁾が、障害のある子供には、教師の言語的な働きかけだけでなく非言語的な働きかけが極めて大きな影響を及ぼしていると考えられる。

授業における非言語的なコミュニケーションに着目している先行研究としては、大河原（1983）の研究がある。大河原は、「言語コミュニケーション過程に非言語的コミュニケーション過程を加えた過程として、はじめて授業過程の全体把握が可能になることを実証的に明らかにすること⁵⁾」を目的とした研究を行った。大河原は、教師の言語行動に伴う身体動作、特に例示動作の非言語行動が、児童・生徒の学習効果を高めるという結果を導いている。障害児教育の分野では、中山（1984）が、授業分析カテゴリーを用い、知的障害の養護学校における授業の分析を行い、言語の理解・表現能力が未熟で未発達な子供にとって、非言語的コミュニケーションは重要であると述べている⁶⁾。また、宮武（1980）は、教師はできるだけ表情や身体接触によって対人関係を作り出そうとしていると述べ、さらに、このことは、知的障害や肢体不自由など障害の種類による違いを指摘している⁷⁾。緒方（1989）も、言葉の理解が困難な子供にとっては、教師の音声言語よりも非音声行動の影響が大きいとし、小学校特別支援学級の授業における教師の非音声行動のカテゴリー化を試みている⁸⁾。以上の先行研究から、授業における教師と子供との非言語的なコミュニケーションに着目することは意義のあることだと捉えた。

以上の課題意識に基づき、本研究では、授業場面における障害の重い子供に対する教師の非

言語的な教授行動の特性について検討する。教師が意図的に教授行動を行うことにより、子供にとってより適切な指導効果が期待できると考える。

2 研究の内容

教師の非言語的な教授行動の特性について検討するため、三つの目的を設定し、研究を進めることとした。三つの目的及びそれぞれの方法、結果、考察について、以下に述べる。

目的1 言語のみの教授行動と言語に非言語を伴った教授行動について、次の点を検討する。

- ① 子供の障害の程度によって、各教授行動の量に相違がみられるか。
- ② 子供の障害の程度によって、各教授行動に対する子供の反応に相違がみられるか。

方法

(1) 対象児

対象児① 都内公立小学校肢体不自由学級に通うK児、小学3年、表出言語をもたない

対象児② 都内公立中学校肢体不自由学級（対象児①と同じ学級）に通うE児、中学1年、表出言語をもつ

(2) 対象授業

1990年7月2日（月）、9月18日（火）の2回の「朝の学習」

毎朝10時5分～10時45分の40分間実施

(3) 分析方法

対象授業を2台のビデオカメラで録画し、先行研究（栗原）⁹⁾及び予備観察より筆者が作成した「教師の教授行動の分類」（表1）を用いて教師の教授行動を分類する。それに対する子供の反応は、予備観察より筆者が作成した「子供の行動カテゴリー」（表2）を用いて分類し、教師の教授行動と子供の反応との関係について検討する。分類に当たっては、15秒を1単位時間とした時系列上で行い、15秒ごとに教師の教授行

動及び子供の反応をチェックする。なお、「教師の教授行動の分類」に当たっては、信頼性を得るために筆者を含む3名で行い、その一致率を求めたところ、約90.2%となった。同様に、「子供の行動カテゴリーの分類」の一致率は、約83.7%となった。不一致の箇所については再検討を行い、一致させた。

表1 教師の教授行動の分類

W	全体への教授行動
I	対象児への個別的な教授行動
V	言語のみの教授行動
P	非言語のみの教授行動
S	歌いかけによる教授行動
V+P	言語に非言語を伴った教授行動
S+P	歌いかけに非言語を伴った教授行動

表2 子供の行動カテゴリー

R1	教師の働きかけに対する応答的な最も望ましい反応
R2	教師の働きかけに対する応答的な反応
R3	教師の働きかけに対して特に反応がみられない
R4	教師の働きかけに対する誤反応・消極的反応
R5	教師の働きかけには無関係な行動
SR1	授業場面・状況への自発的な正の反応
SR2	授業場面・状況への自発的な負の反応

結果

○目的1-①について

対象授業における教師の全体及び個別への教授行動の回数とそれに対する対象児の反応を示したものが、表3及び表4である。表3及び表4より、言語のみの教授行動は、表出言語をもたないK児と表出言語をもつE児とでは、E児に対してより多く行われているという量的な相違がみられた。また、言語に非言語を伴った教授行動は、K児とE児とでは、K児に対してより多く行われていた。

表3 教師の全体及び個別への教授行動とそれに対する子供の反応

(1990年7月2日「朝の学習」)

	教師の全体及び個別への教授行動				
	V	P	S	V+P	S+P
K児	25-5 20	8-3 37.5	9-5 55.6	31-22 71	27-17 63
E児	36-32 88.9	8-5 62.5	9-8 88.9	22-20 90.9	28-25 89.3

上段の数字は、左は教師の働きかけの回数、右は子供の反応の回数を表す。

下段の数字は子供の反応の生起率を表す。

表4 教師の全体及び個別への教授行動とそれに対する子供の反応

(1990年9月18日「朝の学習」)

	教師の全体及び個別への教授行動				
	V	P	S	V+P	S+P
K児	16-3 18.8	5-2 40	7-4 57.1	41-31 75.6	27-18 66.7
E児	33-30 90.9	5-4 80	6-6 100	25-23 92	21-20 95.2

上段の数字は、左は教師の働きかけの回数、右は子供の反応の回数を表す。

下段の数字は子供の反応の生起率を表す。

○目的1-②について

表3及び表4より、表出言語をもたないK児では、言語に非言語を伴った教授行動が言語のみの教授行動より応答的な反応を引き出しやすいと捉えられる。

また、表出言語をもつE児の場合、応答的な反応の生起率は、言語のみの教授行動と言語に非言語を伴った教授行動とではほとんど差がないことが分かる。以上の結果から、言語に非言語を伴った教授行動は、表出言語をもたないK児と表出言語をもつE児とでは、K児にとってのほうが、応答的な反応を引き出す上で、より効果的であると捉えられる。

考察

表出言語をもたないK児にとっては、教師の言語のみの教授行動よりも、言語に非言語を伴った教授行動が反応を引き出す上でより効果的であった。それは、非言語が言語を補助したり、

言語を代用する役割を果たしたりして、言語による教授行動がK児にとってより理解しやすくなるためと考えられる。

もともと言語は、対人的な場で、事物や現象に関する欲求や認識を身振り、動作で表現し、伝達し合う過程で発生し、形成されたものである¹¹⁾と仮定すると、認知的、言語的に初期の段階にある障害の重いK児に対しては、身振り、動作による教授行動のほうが、より適切であり効果的であると考えられる。それに対し、表出言語をもつE児の場合は、言語のみで教授-学習過程がほぼ成立するため、教師も非言語を用いていないと考えられる。

目的2 言語に非言語を伴う際の言語的教授行動の特性はいかなるものか。また、それは、子供の障害の程度によって相違がみられるか。

方法

(1) 対象児 目的1と同じ

(2) 対象授業

1990年7月～1991年6月の10回の「朝の学習」
毎朝10時5分～10時45分の40分間実施

(3) 分析方法

対象授業を2台のビデオカメラで録画し、授業場面において抽出した教師の言語的教授行動を、先行研究(中山)⁶⁾(宮武)⁷⁾(柳本)¹⁰⁾及び予備観察より筆者が作成した「教師の言語的教授行動カテゴリー」(表5)を用いて分類する。子供の反応については、目的1と同様、「子供の行動カテゴリー」(表2)を用いて分類し、教師の言語的教授行動と子供の反応との関係について検討する。なお、「教師の言語的教授行動カテゴリー」の分類の一致率を求めたところ、約85.4%となった。また、「子供の行動カテゴリー」の分類の一致率は約84.6%となった。

結果

○表出言語をもたないK児について

表出言語をもたないK児に対する全ての言語的教授行動を言語のみの場合と非言語を伴った

場合とに分け、カテゴリー別に示したものが図1である。図1より、言語のみの教授行動では、「説明」が最も多いが、非言語を伴った場合では、「発問」、「指示」、「呼びかけ」、「歌いかけ」が多い。

表5 教師の言語的教授行動カテゴリー

	形態	意味	定義
働きかけ	言語	説明	学習内容や手順などについての説明や意見
		発問	学習内容や学習の過程(手段)などについての発問
		指示	教師の子供の学習活動についての指示、要求する発言
		誘導	「～しようね」など、子供を学習活動へ誘う発言
		形式的	教授・学習場面には直接関連はなく、授業進行のため必要な発言
		呼びかけ 歌いかけ	子供に対する呼名 歌による働きかけ
反応	言語	励まし	子供の発言や行動に対し、励ます発言
		賞賛	子供の発言や行動に対し、賞賛する発言
		応答	子供の発言や行動に対し、応答的な発言
		抑制	子供の発言や行動に対し、阻止したり、抑制したりする否定的な発言

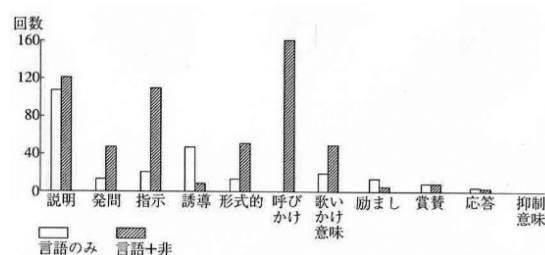


図1 K児に対する言語的教授行動の回数
—言語のみの場合と非言語をともなった場合の比較—
(カテゴリー別に、10回の授業全部を集計)

次に、教師の言語的教授行動とK児の反応について、10回の授業を集計したものを表6に示す。表6より、「歌いかけ」は、言語のみでもK児の反応を引き出すことができるが、ほとんどの項目において、非言語を伴った場合のほうが、K児の反応の生起率は高くなっている。

表6 K児に対する教師の教授行動とそれに対するK児の反応

	言語のみ	言語＋非言語
説 明	104-20 19.2	118-70 59.3
発 問	13-3 23.1	45-27 60
指 示	20-2 10	108-81 75
誘 導	45-13 28.9	6-6 100
形式的	11-3 27.3	48-34 70.8
呼びかけ	0-0 0	158-113 71.5
歌いかけ	18-17 94.4	49-41 83.7
励まし	11-2 18.2	3-3 100
賞 賛	6-4 66.7	7-6 85.7
応 答	3-0 0	2-1 50
抑 制	1-0 0	1-1 100
計	232-64 27.6	545-383 70.3

上段の数字は、左は教師の働きかけの回数、右は子供の反応の回数を表す。

下段の数字は子供の反応の生起率を表す。

○表出言語をもつE児について

表出言語をもつE児に対して行われた全ての言語的教授行動を言語のみの場合と非言語を伴った場合とに分け、カテゴリー別に示したものが図2である。図2より、言語のみの教授行動では、「説明」が最も多いが、非言語を伴った場合では、「指示」や「呼びかけ」が多くなっている。また、「励まし」、「賞賛」、「応答」、「抑制」は言語のみで行われることが多く、非言語を伴うことが少ない。

次に、教師の言語的教授行動とE児の反応について、10回の授業を集計したものを表7に示す。表7より、特に言語のみの場合は、反応の生起率が低い「励まし」、「賞賛」、「応答」、「抑制」は非言語をともなった場合のほうが、反応の生起率が高い。

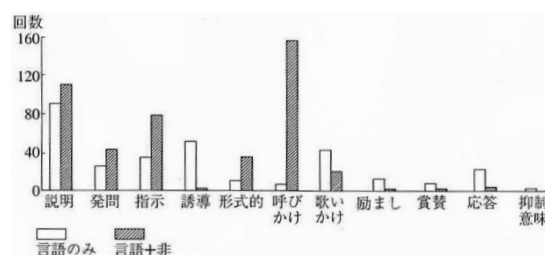


図2 E児に対する言語的教授行動の回数
一言語のみの場合と非言語をともなった場合の比較—
(カテゴリー別に、10回の授業全部を集計)

表7 E児に対する教師の教授行動とそれに対するE児の反応

	言語のみ	言語＋非言語
説 明	92-74 80.4	111-99 89.2
発 問	26-20 76.9	43-37 86
指 示	36-30 83.3	79-72 91.1
誘 導	52-40 76.9	3-3 100
形式的	12-12 100	37-35 94.6
呼びかけ	8-8 100	157-136 86.6
歌いかけ	44-42 95.5	22-20 90.9
励まし	15-10 66.7	4-4 100
賞 賛	9-5 55.6	2-2 100
応 答	22-16 72.7	4-3 75
抑 制	3-1 33.3	0-0 0
計	319-258 80.9	462-411 89

上段の数字は、左は教師の働きかけの回数、右は子供の反応の回数を表す。

下段の数字は子供の反応の生起率を表す。

○対象児による相違について

上記の結果から、言語的教授行動の特性は、対象児によって相違がみられた。言語のみの「発問」、「指示」、「歌いかけ」、「励まし」、「賞賛」、「応答」、「抑制」はK児よりE児に対して多くみられる。それに対し、非言語を伴った場合は、ほと

んどのカテゴリーにおいて、E児よりK児に対して多く行われている。特に「指示」や「歌いかけ」は、E児よりK児に対して多く行われている。

考察

○表出言語をもたないK児について

教師の言語的教授行動において「説明」が多いという結果は、先行研究（中山）⁶⁾の結果と一致している。また、非言語を伴った場合は、「発問」、「指示」、「呼びかけ」、「歌いかけ」が多く行われていた。子供に呼びかけたり、子供に学習活動について指示や要求を与えたりする場合、非言語を伴うことにより、子供が理解しやすいように、教師は指導を工夫していると考えられる。

○表出言語をもつE児について

言語的教授行動では「説明」が多く、非言語を伴った場合は、「発問」、「指示」、「呼びかけ」が多いという結果に対する考察は、K児の場合と同様である。さらに、E児の場合、言語のみの「励まし」、「賞賛」、「応答」、「抑制」が多いが、それらに対するE児の反応は、非言語を伴った場合のほうが引き出しやすいことが分かった。表出言語をもち、ある程度言語によるやりとりが可能なE児も言語のみの教授行動に対し、障害の状況から、誤反応や無反応の場合がみられた。「励まし」や「賞賛」は、子供が学習に取り組むための促しとなり、次の学習に効果的に作用するものと考えられる。「励まし」や「賞賛」については、子供の反応に着目しながら非言語を伴って行ったり、回数を増やしたりすることも考えられる。

○対象児による相違について

K児に対する言語のみの教授行動では、「説明」以外のカテゴリーの言語的教授行動が少なく、更に、繰り返し「説明」を行う場面が多くみられた。一方、E児の場合は、言語による教授－学習過程がほぼ成立するため、言語のみの「説明」以外のカテゴリーの教授行動も多く行われていた。

目的3 言語に非言語を伴う際の教師の非言語的教授行動の特性はいかなるものか。また、それは子供の障害の程度によって相違がみられるか。

方法

(1) 対象児 目的1と同じ

(2) 対象授業

1990年7月～1991年6月の10回の「朝の学習」
毎朝10時5分～10時45分の40分間実施

(3) 分析方法

対象授業を2台のビデオカメラで録画し、授業場面において抽出した教師の非言語的教授行動を、先行研究（中山）⁶⁾（宮武）⁷⁾（緒方）⁸⁾（柳本）¹⁰⁾及び予備観察より筆者が作成した「教師の非言語的教授行動カテゴリー」（表8）を用いて分類する。また、「接触」の意味については、「接触の意味カテゴリー」（表9）を用いて分類する。さらに、子供の反応については、目的1及び目的2と同様に分類し、教師の非言語的教授行動と子供の反応との関係について検討する。なお、「教師の非言語的教授行動カテゴリー」の分類の一致率を目的1と同様に求めたところ、約85.4%となった。また、「子供の反応のカテゴリー」（表2）については、約84.6%となった。不一致の箇所については再検討を行い、一致させた。

表8 教師の非言語的教授カテゴリー

形態	定義
非言語	接 触 教師の子供への接触行動
	演 示 教師による学習内容についての示範やパフォーマンス
	指差し 教師が子供に指差しによって、方向や物などを指し示す行動
	教材提示 教師による教材や教具の提示
	身振り 教師の身振りによる何らかの伝達行動
	手渡し 教師が子供に教材などを手渡す行動

表9 「接触」の意味カテゴリー

接触の意味		定 義
働きかけ	形式的	教授・学習場面には直接関連はなく、授業進行のため必要な形式的な行動
	促 し	教師の子供に対する学習活動への促し動作
	補 助	教師の子供に対する学習活動への補助的な動作
	指 示	教師の子供に対する学習活動への指示動作
反応	励まし	子供の発言や行動について励ます動作
	賞 賛	子供の発言や行動について賞賛する動作
	応 答	子供の発言や行動についての応答的な動作
	抑 制	子供の発言や行動についての抑制的な動作

結果

○表出言語をもたないK児について

K児に対して、教師はどのような非言語的教授行動を行っているのかについて、カテゴリー別に10回の授業全てを集計し、それぞれの回数を示したものが図3である。図3より、教師はK児に対して「接触」を最も多く行っている。

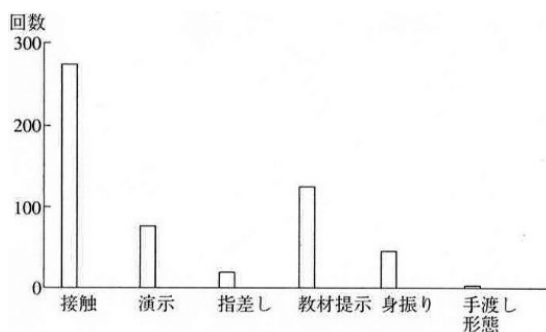


図3 K児に対する言語的教授行動の回数
(カテゴリー別に、10回の授業単位で集計)

また、教師の非言語的教授行動の回数とそれに対するK児の反応について、10回の授業を集計したものが、表10である。表10では、教師の「接触」に対してK児は79.9%（10回の授業全体）と高い生起率を示している。

さらに、K児に対する教師の「接触」の意味について、カテゴリー別に10回の授業を通してその回数を示したものが図4である。図4より、K児の場合、「促し」の意味の「接触」が最も多く行われていると捉えられる。

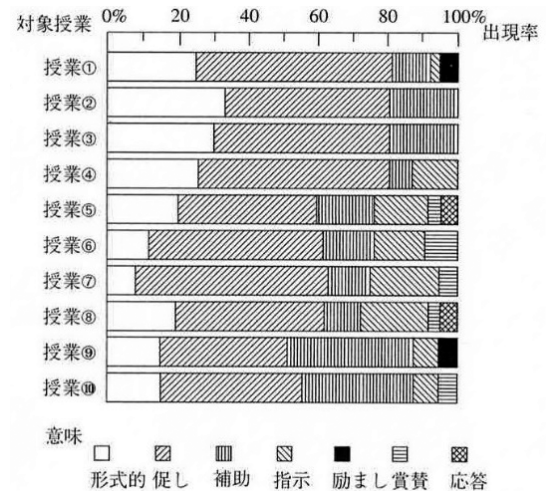


図4 K児に対する「接触」の意味
(10回の授業単位で集計)

○表出言語をもつE児について

E児に対して、教師はどのような非言語的教授行動を行っているのかについて、カテゴリー別に10回の授業全てを集計し、それぞれの回数を示したものが図5である。図5より、教師はE児に対して「身振り」及び「教材提示」を最も多く行っている。

また教師の非言語的教授行動の回数とそれに対するE児の反応について、10回の授業を集計したものが、表10である。表10では、教師の「指

表10 教師の全体及び個別への教授行動とそれに対する子供の反応

	接触	演示	指差し	教材提示	身振り	手渡し	計
K児	274-219 79.9	75-46 61.3	21-12 57.1	125-79 63.2	47-27 57.4	3-3 100	545-383 70.3
E児	93-79 84.9	71-64 90.1	21-21 100	137-125 91.2	137-119 86.9	3-3 100	462-411 89

上段の数字は、左は教師の働きかけの回数、右は子供の反応の回数を表す。
下段の数字は子供の反応の生起率を表す。

差し」及び「教材提示」に対してE児はそれぞれ、100%、91.2%（10回の授業全体）と高い生起率を示している。

さらに、E児に対する教師の「接触」の意味について、カテゴリー別に10回の授業を通してその回数を示したものが図6である。図6より、E児の場合、「促し」の意味の「接触」が多く行われ、「促し」、「形式的」の意味以外の「接触」はほとんどみられない。

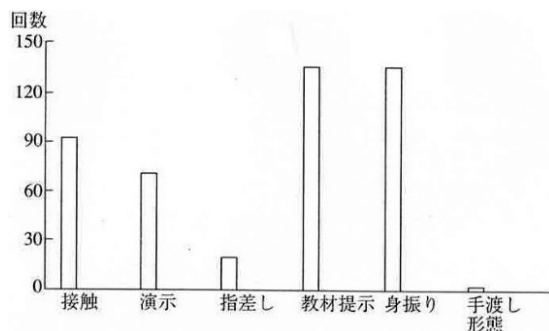


図5 E児に対する非言語的教授行動の回数
(カテゴリー別に、10回の授業全部を集計)

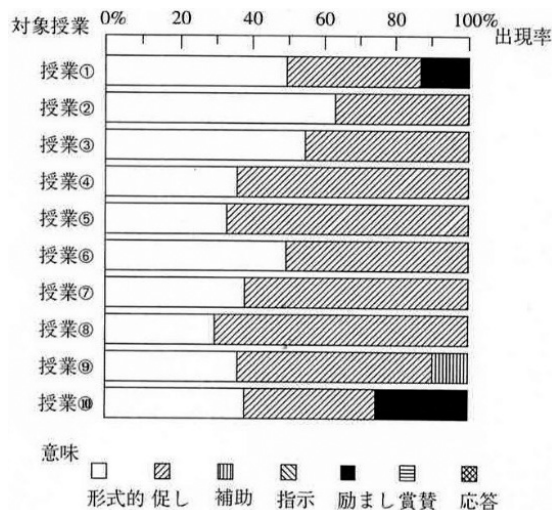


図6 E児に対する「接触」の意味
(10回の授業単位で集計)

○対象児による相違について

以上の結果から、K児に対しては「接触」が最も多く行われているのに対し、E児に対しては「身振り」が最も多い。また、教師の「接触」の意味については、K児に対しては「促し」の意

味の「接触」が多く行われている。続いて「形式的」、「補助」が多く、その他にも「指示」、「賞賛」など様々な意味の「接触」がみられる。一方、E児に対しては、「促し」と「形式的」以外の「接触」はほとんどみられない。

考察

○表出言語をもたないK児について

K児に対して教師は「接触」を最も多く行っており、先行研究（緒方）⁸⁾と違いがみられた。先行研究（緒方）では、教師の「指差し」が最も多くみられ、「身体接触」、「提示」と続いていた。これは、先行研究（緒方）と本研究とでは、分析の対象とした授業、及び子供の障害の程度が異なるため、今後、検討することが必要である。

前言語期段階の赤ん坊は、母親からの皮膚接触や吸啜活動など初期の直接的コミュニケーションを通じて、自分のまわりの世界を捉えていく。そして言語獲得へとつながっていく¹²⁾。そうしたことから、表出言語をもたないK児は、教師の「接触」を手掛かりとし、認識したり思考したりしていると考えられる。

○表出言語をもつE児について

E児に対して教師は「身振り」及び「教材提示」を最も多く行っていた。この結果は、K児の場合と同様、先行研究（緒方）とは違いがあり、前述したとおり、今後、検討することが必要である。

○対象児による相違について

表出言語をもたないK児に対して、教師は学習活動を促すとともに、言語の代用や補助のため、「接触」を行っていると考えられる。また、「接触」の意味についても、「促し」のほかに「補助」が多かったことは、K児の障害の状況によると考えられる。

表出言語をもつE児においては、言語によって教師とのやりとりはほぼ可能であり、障害の状況から、教師の働きかけに対して多くの場合、反応することができる。そのため教師は、子供がより言語的教授行動を理解できるように、言語を

補助する役割として「身振り」を用いていると考えられる。

以上のことから、障害の重い子供に対しては、非言語は言語より効果的に子供の刺激受容に作用するが、障害の程度によっては、非言語は言語を補助するために用いられることがあると考えられる。したがって、障害の程度によって、用いられる非言語的教授行動の形態にも違いがみられるとともに、用いられる意味も異なると考えられる。教師が言語に非言語を伴った教授行動を行う場合は、子供の障害の程度に応じて、子供の成長により効果的に機能するよう検討することが大切であると考ええる。

3 今後の課題

本研究において、障害の重い子供に対しては、非言語的教授行動の中でも、特に「接触」が子供の反応を引き出す上で効果的であり、それは、障害の程度が比較的軽い子供に対する場合とは違いがみられることが分かった。

一方で、次の点が今後の課題として明確となった。

(1) 非言語的教授行動のカテゴリーの精査

本研究では、先行研究及び予備観察から、言語的教授行動について、「教師の言語的教授行動カテゴリー」を、非言語的教授行動について、「教師の非言語的教授行動カテゴリー」を作成した。また、非言語的教授行動の中でも、「接触」については、どのような「意味」で教師は子供に「接触」しているのかを検討するため、「接触」の意味カテゴリーを作成した。その中でも、特に「非言語的教授カテゴリー」については、「接触」、「演示」、「指差し」、「教材提示」、「身振り」、「手渡し」の6項目に分類したが、実際の授業では、これらの項目以外の教授行動と捉えられる場合もあるなど、どの項目に分類することが適切なのか、迷うこともあった。今後、授業実践の分析を積み重ね、教師の働きかけの内容や質について検討することが必要であると考ええる。

(2) 多様な視点から授業分析の必要性

子供に育成を目指す資質・能力を明確にすることは授業を構築する上で大変重要である。教師の働きかけとそれに対する子供の反応はもとより、授業における教師の働きかけの意図や子供の成長の状況等に着目し、子供に確実に育成を目指す資質・能力が身に付く授業とはどのような授業なのかを常に考えながら、授業改善を積み重ねていきたいと考える。

注・参考文献

- 1) 湯浅恭正「授業過程の構造と教師の役割」『障害者問題研究』第53号, 1988, 10-20
- 2) Klingberg, L.: Einführung in die Allgemeine Didaktik, Volk und Wissen, 1974, ss.136-232
- 3) 湯浅恭正「障害児教育における授業過程の研究-養護学校の授業を通じた分析視点の検討-」『香川大学教育実践研究』第13号, 1990, 19-30
- 4) 例えば、岸俊彦「教授学習過程の研究-教師・児童間の発言関連の類型」『教育心理学研究』第23巻, 1981, 田代裕一「発言表を使用する授業分析」『教育方法学研究』第14巻, 1988, などがある。
- 5) 大河原清「教師の言語行動に伴う身体動作が児童・生徒の学習に及ぼす影響」『日本教育工学雑誌』第8号, 1983, 71-85
- 6) 中山文雄「精神遅滞児教育における授業分析の研究」『特殊教育学研究』第23巻, 第4号, 1986, 16-24
- 7) 宮本宏治「重度障害児学校における教師と児童の行動に関する研究」『日本特殊教育学会第20回発表論文集』, 1980, 166-167
- 8) 緒方登士雄・太田俊己「児童と教師の行動変容過程の分析 (1)」『国立特殊教育総合研究所研究紀要』第16巻, 1989, 57-65
- 9) 栗原輝雄他「重度精神遅滞児の授業過程における教師・児童のコミュニケーション行動に関する研究I~II」『三重大学教育工学センター研究報告』第5, 7号, 1985, 1987
- 10) 柳本雄次「障害児教育における授業分析の基礎的研究 (1)」『心身障害学研究』第7巻, 第2号, 1983, 57-67
- 11) 国立特殊教育総合研究所特別研究報告書「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」, 1988, 4
- 12) 松原巨子「乳幼児から幼児期への言語行動の発達について」『京都大学教育学部紀要』第29号, 1983, 170-183

【研究論文】

コロナ禍における学校の働き方改革 —若手教員へのインタビューを通して— 元木 廉※

Reforming work practices in schools during the COVID-19 pandemic —Through interviews with young teachers— MOTOKI Ren

キーワード コロナ禍 働き方改革 若手教員 初任者 学年主任 先輩教員 インタビュー

1. 問題の背景

学校における働き方改革の必要性について、文部科学省は2016年の教員勤務実態調査の集計で喫緊の課題であることを認めた。そして、2017年に中央教育審議会の「学校における働き方改革特別部会」において、教員の働き方について検討した。その結果2019年の中教審答申では、学校や教員の業務の明確化、勤務時間の上限規則について方向性が示された。

答申を受けた公立学校教員の勤務時間上限に関するガイドラインでは、教員の時間外勤務を勤務時間管理の対象として、時間外在校等時間の上限を月あたり45時間以内、年あたり360時間以内とすることを明示した¹⁾。

2020年には改正給特法により、自発的とされていた時間外業務も、新たに「在校等時間」として勤務時間管理の対象になっている。

すでに教員採用試験採用倍率の大幅な低下、それに伴う教員不足など、社会問題化しているため、かつてない程に教員の働き方改革への機運が高まっている。

このような背景には、マスメディアによる出版や各種報道、SNS等で、残業に関わる「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」（給特法）の問題が活発に取り上げられて、議論されるようになったことも大きい²⁾。

加えて2020年初頭から、世界的なコロナ禍が起り、学校教育においても様々な活動の制限や新たな対応を余儀なくされた。これらの対

応も経験年数の浅い教員にとって、相応の負担になっていると推測された。

2024年現在において、経験年数が5年未満の教員は、コロナ禍以前の教育活動を教員として体験していないため、既存の考えにとらわれない考え方が生み出される可能性がある。その一方で学校文化や指導の継承の困難さも考えられる。

「全国の公立学校1897校で、2558人もの教員が不足している」という調査結果が、2022年1月末に文部科学省から公表された³⁾。

各新聞、ネットメディアで大きく取り上げられるなど、大きな反響を呼んでいる。教頭や教務主任が仮担任するなど学校運営にも支障をきたし、統計以上に深刻であると考えられる。

給特法の改廃を求める動きの報道が新聞やテレビでも急激に増えており、2022年4月末に始まった有志グループによるオンライン署名が7月下旬までの約3カ月で4万1140筆に上ったことが報じられている⁴⁾。

教育現場への影響として、教員採用試験受験者数の減少、それに伴う採用倍率の大幅な低下から、将来を担う若手教員の不足が深刻である。また、早期退職教員の増加により、産休・病休代替教員等の不足も見られる。

平成初期から中期にかけての教員採用抑制による教員年齢構成のいびつさもあり、管理職のなり手不足も深刻である。

持続可能な学校教育にするため、働き方改革を進めなければならないのは明らかである。

※ 越谷保育専門学校専任教員

先行研究では、コロナ禍における学校の働き方改革について、2021年5月に校長、教頭、主幹教諭、指導主事など教育管理職4名に協力を得てインタビュー調査を実施した⁵⁾。

その結果、以下の3点を中心に、意見が集約された。

- ①管理職でも校長、教頭と主幹教諭等では働き方改革への意識が異なること。
 - ②管理職の働き方改革に対する意識が各学校の働き方改革の進捗状況、職員の行動、雰囲気などに相当影響を与えていること。
 - ③指導主事や主幹教諭を含む教育管理職自身の労務管理、働き方改革の必要性が高いこと。
- 校長の発言からは働き方改革でも理念を大切にしたいという気持ちが強く表れていた。

その一方で、教頭や主幹教諭等からは、働き方改革自体を新たな業務の追加と受け止めている側面も見られた。

ミドルリーダーとして働き方改革を推進する立場であるが、時間的余裕がないため、改革を進められないというパラドックスが生じていることも学校現場の現実である。

コロナ禍の学校においては、経験を積んだ管理職でも、教育活動に対して見通しの持てない状況が多く、管理職の学校運営方針によっては、平常時よりも各校の労働条件の違いが顕著であったと推察される。

教頭や主幹教諭、教務主任らとともに、長時間労働の歪を受けやすい立場として初任者教員があげられている⁶⁾。新任教諭の依願退職者数は、精神疾患などを理由として、年々増加している⁷⁾。

本稿の目的は、コロナ禍という状況下において初任者研修を経験した若手教員が、どのような思いや考え方で教育活動に取り組んでいるかを記録することである。あわせて学校での労働環境や勤務時間の過ごし方、働き方改革への考えを聞き取ることで、勤務実態を把握したい。

2. 調査について

調査の目的

コロナ禍における小学校において、教員人生の第一歩を踏み出している若手教員が、何に困難さを感じて、悩んでいるか、どのような信念や指針を持って行動しているかを記録することである。あわせて学校での労働環境や勤務時間の過ごし方、働き方改革への考えを聞き取ることにより、勤務実態も把握したい。

協力者のフェイス項目

令和2年度(2020年度)A県の公立学校における正式採用者として初任者研修を受けた小学校教員4名である。

また初任者配置人数について、ABC教員は2人配置校、D教員は1人配置校である

	年代	性別	学歴	所有免許・資格
A教諭	20代・新卒	女	私立大学・子ども関連学部	幼小免許・保育士資格
B教諭	20代・新卒	女	私立大学・子ども関連学部	幼小免許・保育士資格
C教諭	20代・新卒	男	国立大学・教員養成系学部	小中高免許
D教諭	20代・新卒	女	国立大学・教員養成系学部	小中高免許

時期と調査・分析方法について

2022年2月にZoomを用いて、2名ごとのグループインタビュー(半構造化インタビュー)を各1回実施した。

質問項目は後述したとおりであり、コロナ禍における教員としての働き方の意識や実態、職場環境や雰囲気等を聞き取り調査した。

自由記述内容を分析する方法として、KH Coderを活用した。

研究倫理と配慮について

協力者に対して、本研究におけるインタビューは自由意志とし、研究の目的以外に使用しないこと、調査に協力しないことによる不利益はないことを口頭にて説明した。同意が得られた方に調査を依頼した。著者が大学院生として所属する名古屋大学大学院教育発達科学研究科倫理審査を受けており、協力者の個人情報保護など配慮を行っている。

質問カテゴリーと質問項目

1 教職への意識／教職観

- 1-1 教職について理由は何ですか。
- 1-2 教師は魅力のある仕事だと思いますか。

2 勤務時間管理の実態

- 2-1 ご自身の職場では、勤務時間管理をどのような方法で行っていますか。
- 2-2 平均的な出退勤時刻は何時頃でしたか。
- 2-3 家に持ち帰って仕事をする時間は1日当たりどれくらいありますか。

3 勤務時間管理への意識

- 3-1 正直に勤務時間を申告すると、何らかの不利益がないか不安だと感じますか。

4 働き方への意識

- 4-1 児童・生徒のために、勤務時間外の労働が増えることには抵抗がありますか。
- 4-2 自分は保護者から熱心に仕事することを期待されていますか。
- 4-3 勤務先の休憩時間を知っていますか。

5 働き方の実態

- 5-1 勤務校で行っている働き方改革の具体的な取り組みをいえますか。
- 5-2 職場に定時で帰る職員はいますか。
- 5-3 土日に出勤したことがありますか。
- 5-4 初任者研修の教材研究を行う時間帯はいつ頃ですか。
- 5-5 1週間当たり、何時間くらい持ち帰り仕事をしていますか。

6 職場の環境・雰囲気

- 6-1 職員室で電話が鳴った時に、自分で率先して電話を取りますか。
- 6-2 職場の環境・雰囲気 職員室は居心地が良いですか。
- 6-3 定時に帰るときに後ろめたさを感じますか。
- 6-4 先生方（管理職・指導教員・主任・先輩）に相談することはできましたか。
- 6-5 職員室でお茶を飲む時間はありましたか。

7 児童生徒への影響

- 7-1 児童が相談をしてきたとき、すぐに相談に乗る時間的余裕がありますか。

- 7-2 いじめを早期発見できていますか。
- 7-3 教員の仕事が増えれば増えるほど、児童生徒の間のいじめは増えると思いますか。
- 7-4 生徒の学力を向上させることができますか。

8 児童生徒への影響

- 8-1 熱心に授業準備をしていますか。できていますか。
- 8-2 授業の準備をしないで、授業に臨むことがありますか。

9 教職への意識／教職観

- 9-1 ご自身は「教師は子供のために尽くすべきだ」と考えていますか。
- 9-2 過去に戻ってもう一度選べるとしたら教員を選びますか。
- 9-3 定時退勤をするときに一番気を遣う相手は誰でしょうか。

10 教員としての行動

- 10-1 Twitter を利用し、教員の働き方について情報収集をしていますか。
- 10-2 コロナ禍における初任者研修でよかったこと、困ったことはありましたか。
- 10-3 コロナ禍における勤務でよかったこと、困ったことはありましたか。

11 働き方改革についての考え

- 11-1 給特法を知っていますか。
- 11-2 働き方改革を進めるに当たって最も影響を与えている存在は誰でしょうか。
- 11-3 定年まで教員を続けたいですか。

アンケート項目については、科学研究費補助金(基盤研究(B))『『教員の働き方』の現在:危機の実態把握にもとづく啓発活動の迅速な展開』(研究代表者:内田良、課題番号:21H00833)における「学校の業務に関する調査」のウェブ調査項目を参考にした。

かぎっこは発言を引用、かぎっこなしは発表者でまとめた内容である。個人情報保護等の観点から、発言者の特定につながる可能性のある表現や情報に対して、文意を損なわない形で修正を施した。

3. インタビュー調査

1-1 教職について理由は何ですか。

- A 学校で免許が取れたから。母親が幼稚園の先生をやっていて、特にやりたいこともなかったから。
- B 大学を決める時点で何かの先生になりたいと思ったので、教育に携われる大学を受けた。結局最終的に受かったのが、自分が卒業した大学だった。
- C 憧れというか将来の夢だった。
- D 子どもたちの良さを引き出せるような教員になりたかった。

多様な人材が教員を目指すことについて、開放性の観点からも望ましい。一方で今回の対象者は全員が小学校教員であったことから、大学進学時点である程度方向性は絞れていたと考えられる。

1-2 教師は魅力のある仕事だと思いますか。

- A 目指している時も、やっている時も、やめた後も魅力がある。
- B 子どもと関わることが魅力である。
- C みんなで完成させたりすることで、達成感を感じられる。
- D 多くの人に囲まれて働けるのは魅力的。

A教員はインタビュー時点で既に退職をしている。それでもなお、教職への魅力を語ることから、教育界に対して思いは強かったのだろうと推測される。

2-1 ご自身の職場では、勤務時間管理をどのような方法で行っていますか。

- A B C 非接触式カードによる出退勤管理
- D パソコンへの手入力

非接触式カードにすることで、出退勤時の負担はわずかではあるが軽減される。先行研究では、管理職により働き方改革の温度差があることは指摘されているが、自治体レベルで統一で

きる内容があれば教育委員会主導で進めるべきである。

2-2 平均的な出退勤時刻は何時頃でしたか

- A 「厄介な先生がいて。私けっこう最初仕事が全然回らなくて、9時10時まで残るのがけっこう当たり前だったんですよ。で、その時は頑張っているねと言ってくれていたんですけど。土日学校に行っていて。ある程度慣れてくると回ってくるじゃないですか。土日あまり行かなくなったし、退勤時刻も7時半とかになって、ちょっと自分に余裕が出てきたなって思っていた時期に、なぜ最近土日来ていないの、なぜ7時半に帰っているのって呼び出しを食らったことがあって。そこからその先生より早く帰ってしまうとやばいんだなということに気付いて、8時に退勤するようにしたんですよ。その先生が大体7時半から8時の間に帰ったりするんで。それでもけっこうその先生と仲良い先生がやっぱりいるんですよ。だから私が何時まで何をやっていたとか、何時に退勤したというのが連絡取っていたみたいで。なので8時でもダメなんだなって思って。それでこうなるべく遅く残ることに意識が向いてました。」

強烈な同調圧力のエピソードであり、大変痛ましい。本来ならば管理職や教育委員会に相談すべき内容であるが、当事者にとって、どのように行動すべきかわからなくなり、結果的に相手に合わせてしまったとするならば、管理職の責任も大きいのではないだろうか。

土日の出勤や遅い時間まで在校をしなければならぬ雰囲気を感じていたことが、結果的に退職に繋がったのだとすると、教職を辞したことは大変惜しまれる。出退勤管理がただの数字の羅列にならないよう、管理職が丁寧に関わるべき事例だったと考えられる。

新卒で勤務した場合、いわゆる職場のマナーなのか、単なる同調圧力なのか、判断すること

も難しい。だからこそ管理職や初任者指導教員など、相談しやすい雰囲気を作り、適切に助言をする必要がある。

B「去年の春（2021年の年度当初）はコロナでちょっと遅くなったじゃないですか、6月とかに。なのでけっこう教員だけの仕事の時もあり、4月の時は主任の先生と同じような時間に来ていたと思うので、8時ちょっと前ぐらいだと思う。子どもが普通に登校するようになってからも、同じにしていたら指導教員の先生にそれはないでしょうって言われて、子どもたちのことを待っていたり、教室の掃除を朝やったりとか、そういう時間に当てないという風に言われたので。そういうこともあって7時20分ぐらいかな。子どもが来る30分前、7時20分という感じだったんですけど。今年最初まではそうだったんですけど、今年は朝自分が行くと喧嘩が始まっていたりして、仲裁に入るのが嫌になっていた時期があるので。子ども達となるべくチャイムが鳴るまで会いたくない、面倒なかかわりをしたくないという気持ちがあったので、教室に入っていないくて。7時55分とかに今は学校に行っていて、そこからパソコンも仕事をして、だいたいそのチャイムが鳴る8時20分に入るの。相変わらず喧嘩はしているので、他の先生が対応してくれていたりんですけど。申し訳ないと思いつつ、自分はすごいいきたいと思って、行っていない。」

このエピソードも初任者指導教員が関わってくる。本来必要な指導なのか、時間外勤務を強要するものなのか、判断することが初任者の立場としては難しい。初任者に過度な負担を強いる指導はハラスメントにも繋がる。コロナ禍という先が見通せない時期だったからこそ、初任者に寄り添う姿勢を指導教員は見せるべきであった。

C 朝は7時15分から30分くらいの時間に出勤している。テストの丸付など、学校でしかできないことをやって、7時には帰っている。

D 出勤は7時15分くらい、退勤は8時くらい。

定時よりもかなり早い時間帯で登校している。早く出勤しないと仕事が終わらないこと、出勤時刻前に児童が登校することなど、教員の勤務リズムがいわゆる定時出勤、退勤とかけ離れている現状がある。

2-3家に持ち帰って仕事をする時間は、1日当たりどれくらいありますか。

C 平日より土日。学級通信、学年の動画作成、研修だよりの作成など。

「問題を出しているんですけど、正解者には賞状を配っているんです。児童の半分は正解するので、毎月三百枚以上作って配布をします。」

D 教材研究を土日にまとめてやっている。

持ち帰り仕事については、先行研究でも指摘されている。平日は時間も限られており、土日にやらざるを得ない状況である。出退勤管理についても、土曜、日曜については管理職の判断になっている自治体もある。文科省の指針に従って、業務の精選を進めていかねばならない。スクールサポーターの活用も考えられる事案である。

3-1 正直に勤務時間を申告すると、何らかの不利益がないか不安だと感じますか。

C「80時間を越えると校長面談があって、100時間を越えると産業医との面接が入るんですよ。それは面倒くさかったので、何とか80時間にならないように操作はしていました。」

年休を取って学校で仕事をする教員像と重なるエピソードである。

3-3 勤務先の休憩時間の現状はどうですか。

D 「やっとトイレに行けたかなとか、やっと水が飲めるという感じです。」

各教員とも休憩を意識することもなく、余裕がない現状を語った。

4-1 児童のために、勤務時間外の労働が増えることには抵抗がありますか。

C 「子どものために自分が頑張ろうと思っている時は、時間に対する抵抗はないです。子どものためでも、もっと協力できる仕事を一人でやっている時は、なんでだろうと思うことはあります。」

D 「子どものためなら時間外でもやる気が出ます、嫌だという気持ちは全くないです。」

経験年数の浅い若手教員だからこそ、教育にかける情熱は高いものがある。モチベーションを維持しながら、学校という組織の中で指導力を向上させていくことが、管理職も含めた経験年数の長い教員に求められている。

4-2 職場に定時に帰る教員はいましたか。

A 一人もいないと力強く言い切る。

「教育委員会からこれを推奨しますって言われたことを全部私たちに対して義務として降りてきたんです。例えばこういう消毒をするというんですよ、こんな対策をするというんですよというのが、これをしなくてはいけませんと降りてきて。他の学校よりも、やらなければならない仕事がたくさんあったんですよ、だから普通にみんな終わらなかったっていう。雰囲気とかではなく。」

この時期に採用された初任者教員は、コロナ禍における学校の様子について、コロナ禍以前と比較する術を持たない。だからこそ消毒業務に代表されるコロナ禍特有の負担感を過度に感じる傾向もあったと推測される。教員がやらなければならない業務なのかどうか。働き方改革

における業務精選にも重なり、モチベーションを低下させる活動であったと推測される。

4-3 土日に出勤したことはありますか。

A 「長い休みの時は（他学年の先輩若手教員から）ラインで呼び出されて、学校に行っていました。休みを取っている私が言うことじゃないけれど、学年主任の〇〇先生は学校に来ているよって。」

B ない

C ある

D PTA 活動などでやむなく

A 教員の発言から、職場の風通しの悪さを感じ取ることができる。職場環境に対する不満などの要因も考えられる。

4-4 初任者研修の教材研究を行う時間帯はいつ頃ですか。

A 学校で平日残業か土日にやっていた。

B 家で楽しみながら教材研究に取り組んでいた。

C D 土日のいずれかにまとめて教材研究をやりこなしている。

教材研究自体について、過度の苦痛は感じていない様子がうかがわれる。教材研究の時間確保をすることで、教員の学習指導力が高まり、望ましいサイクルになると考えられる。教員の授業にかける意欲を引き出すためにも、教材研究の時間確保は教育委員会や学校管理職、指導教員の役目である。

5-1 勤務校で行っている働き方改革の具体的な取り組みをいえますか。

A 「あったのかすら、わからない。みんなどうせ無理だろうみたいな感じなので、誰も真に受けていないし、まともに聞いていなかったのかなと思います。」

B 「他の職を知らないの。何がどの辺りがきついただろうっていうのも正直わからない

ので。ここがもっと軽くなればいいという感覚がないです。」

C ポスターの掲示

D ノー残業デー

働き方改革について、意識することなく日々の業務に取り組んでいるとすれば、職場風土として出退勤時刻や休憩時間への意識も薄れていく。管理職はマッチョイズムで過酷な職場環境を乗り越えて、現在の地位に就いている人が多数である。そのため、職場改善への意識も弱かった可能性がある。

5-2 職員室は居心地が良いですか。

A 「主任の先生がいる時間までは絶対に職員室にいないといけないと言われていて。主任の先生が帰り次第様子を見ながら移動していたんですけど。私が教室に移動するとまた見に来るんですよ。4人の先生が代わる代わる何しているのと声をかけてきたり、チラーッと通ってじろじろ見てきたり。どちらかというと教室にいた方が居心地はよかったけど、気を張っているのはどっちも一緒かな。」

C 「学年によりますが、自分の学年は和気あいあい。勤務時間のことを考えると職員室にいない方が正直早く帰れます。」

D 「仕事をする場というよりは和む場でした。」

風通しには学校差があることは否定できない。管理職に限らず、学年主任等のミドルリーダーの教員の意識が現場に与える影響は大きい。

5-3 定時に帰るときに後ろめたさを感じますか。

C 「基本的に主任より先には帰らない。」

D 「やってない仕事があるのかな。私ができることがあるかな。なかなか先に帰れない。(年次が) 1つ上の先輩、4つ上の先輩方が残っているとなんかこう、あとから入ったくせに早く帰るのもという感覚にもなります。」

特に初任者の場合、仕事の見通しが立たないため、仮に目の前の仕事が終わっても隠れた仕事があるのではないかと考えがちである。

一方で初任者が同学年にいることによる学年主任の負担感も想像できる。仕事の精選も含めて、仕事の総量を減らすことに注力していく必要がある。

5-5 職員室でお茶を飲む時間はありましたか。

B 膀胱炎になったことにより、健康管理の大切さに気づいた。

C 「ずっと働いていて、こんな時間だっていう感じなので。飲むっていう選択肢がなかったんです。」

お茶を飲むこと自体、学校においては余裕がなければできない行為である。また、職場の雰囲気によってもその時間は苦痛にもなり得る。

平成中期において、業間休みに職員室へ出向きお茶の準備をする光景は珍しいものではなかった。時間の制約、環境の変化など、様々な要因から「職員室でお茶を飲む」文化が失われていった。

コロナ禍以前から熱中症予防対策の一環として、児童の水筒持参が奨励されてきた。そのような状況下に加えて、コロナ禍による制限が重なり、教員も教室で水分補給することが一般的になった。

アンフォーマルな児童情報のやり取りにつながる「職員室でお茶を呑む」文化が教員文化の伝承に影響を与えていた側面もあったのではないだろうか。また、膀胱炎になるほど、トイレへ行く余裕がないという表現もあながち誇張ではない。

6-1 職員室で電話が鳴った時に自分で率先して電話を取りますか。

A 「一つ年次が上の先生が夏休みまで取れなかったらしくって、勇気が出ずに。それで泣かされたっていうのを聞いていたので、私は早めに取りなきゃと思っていました。」

B「初任者の年は指導の先生が帰るまでは教室にいて、私は席が隣でとても嫌だった。隣がいなくなるまでは教室にいて、指導の先生が帰ってから職員室に来た。今年は職員室の一番後ろの方になったので、電話が遠くて。それは何かそういう意味では居心地がいいので、大歓迎です。」

若手教員が電話を取らざるを得ない雰囲気を感じている職員室の場合、管理職が機能していない可能性がある。多くの学校では職員室前方に電話機が設置されており、立場上電話やり取りの多い教頭・教務主任の取りやすい場所に設置されている。管理職の余裕は学校の余裕でもあり、職員室の雰囲気に大きな影響を与えることが指摘されている⁸⁾。

6-3 定時に帰るとき、後ろめたさを感じますか。

C「学年ですね。初任者の時は学年も結構残られる先生だったので。その先生より先に帰るというのはちょっとできなかったです。今年は主任の先生が率先して帰る先生なので。抵抗感は去年よりも感じていないです。」

D「学年が2クラスなので、学年主任が隣のクラスにいて、土日にも出勤している方なので。(略)学年会をしたりすると8時とかになってしまっ。先に帰りたいという日も帰りづらさを感じます」

同学年を組んでいる先生方の様子に気を配り、退勤時間を調節している様子がうかがえる。

土日出勤も含めて長時間労働を苦にしない教員は小中学校問わず一定数いる。働き方改革の進捗状況が自治体ごとの教員募集の倍率にも影響を与える時代である。

管理職による勤務時間の管理を進めることにより、結果的に教員確保にも繋がるのではないだろうか。

7-2 いじめを早期発見できていますか。

C「一人一人と話す時間をもっと作れたら、もっと早く見つけてあげることにはできるのかなと思います。(略)やっぱり仕事がたくさんあって、休み時間もなんかやらなきゃいけないとか、そういった時は絶対見つけられないと思う。」

D「先生がすごい忙しそうなんだよって話を家ですていたらしくて。(略)いつでも待っているよという余裕のある休み時間を過ごせていたら、それも聞けたのかなという風に学んだことはありました。」

休み時間に子どもたちと遊んだり、雑談したり、教員が余裕のある過ごし方をすることにより、いじめを発見できる事案もあるだろう。何より教員が忙しく過ごしている状況では相談もしにくいだろう。

7-3 教員の仕事が増えれば増えるほど、児童間のいじめは増えると思いますか。

C「子どもと遊んだりしない先生はやっぱり信頼関係を築けないと思う。」

子どもと関わる時間の確保が、いじめ発見につながると同時に、人間関係の構築につながる。教員として子どもに関わる時間を最大限確保していくことにより、様々な問題も解決に近づいていくのではないだろうか。

9-1 ご自身は「教員は子どものために尽くすべき」と考えていますか。

A「生徒指導の話にもつながると思うのですが、時間外でも生徒指導するか。結局自分が楽するためにも、その場その場で早い指導が大切になってくるからやらざるを得ないなど。そう考えると時間外でも尽くさないと楽できないというのはあるのかなと。」

C「正直教員はそうあるべき (略) やっぱり子ども好きとか、子ども第一に考えられる人が教員はやれる仕事」

「子どものために尽くすべき」という強制力のある言葉に従って、教育を行うべきかどうか。教育をどのようにとらえるかによって答えも変わってくる。時間外労働を強いられてきた教育界において、改めてこの言葉の意味を考える必要がある。

9-2 過去に戻ってもう一度選べるとしたら教員を選びますか。

A 多分同じ道を歩む

B 小学校教員に限らず、教育に関わる仕事

C D 絶対教員という訳ではない。

A B C D すべての教員が臨時採用を経ずに新卒で正採用になっている。教員採用試験の倍率が落ち着いている時期に採用されていることもあり、教員への執着も弱いかもしれない。

10-2 コロナ禍における初任研で困ったことはありましたか。

A 移動の時間が無くなったこと。横のつながり

B 出張が少なくて済むのは良かった。横のつながり

C 研修がなくなったこと、同期の横のつながりが全く出来なかった。

横のつながりが不足していることを指摘する意見が多く見られた。初任者研修において、コロナ禍以前は週1回程度の出張を伴う機関研修が設定されていた。初任者研修では研修内容自体の学びに留まらず、アンフォーマルな初任者相互の交流によって、自らの学校や学級をメタ認知し、新しい刺激を得る機会にもなっていた。また、同期採用の横のつながりによる一体感も味わう機会が少なかったと推測される。

11-2 働き方改革を進めるに当たって最も影響を与えている存在は誰でしょうか。

A 「私自身の働き方を進めるに当たって影響していたのはその厄介な先生でした。」

B 「伝統的なもの、昔からやってきたもので実は必要ではないものってあると思うんですけど。それを捨てる勇氣、伝統を何もかもなくすということは学校の良さをなくすと思うので良くないと思うんですけど、ある程度減らせるものを減らそうと言って動いてくれる校長先生とかがいれば、変わるかなと思うんで。もっとも影響しているのは過去かなと思います。」

C 「答えになっていないけれど全員です。」

D 「校長先生です。」

B教員、D教員が組織のトップである校長の影響と指摘している一方で、A教員の悲痛な叫びが痛々しい。特に学年団を形成する学年主任や先輩教員の存在は、初任者教員にとって守ってくれる存在になるかどうか振れ幅が大きい。

9-3 定年まで教員を続けたいですか。

A 「この仕事から離れることはないかなと。結局やめて塾にいますので。教育に関わっているの。(略) 正採用でクラスもってという形はわからないです。」

B 「何事もなければ定年まで普通に働こうと思います。」

C 「続けないと思います。」

D 「続けます。」

A教員はインタビュー時に公立小学校の現場を離れている。B教員、D教員は続ける意思を語っているが、C教員は明確に続けない意思を明らかにした。正式採用された教育公務員の立場を続けることよりも、人生においてチャレンジしたい活動があり、そちらを重視したいことを語ってくれた。

4. まとめ

今回の班構造化インタビューを逐語録にして、KHコーダーにて集計したところ、「主任」が37回、「学年」が35回抽出された。学校におけるミドルリーダーの位置づけである学年主

任は初任者にとって管理職以上に関わる機会が多いと言える。前後の文脈を見ても、主任の存在が適切な働き方を阻害していることが読み取れた。

一方で管理職の登場回数は「校長」が18回、「教頭」が3回であり、「教務主任」に至っては登場していない。管理職については学校における働き方改革を主導したり、各種ハラスメントを防止したりする立場から、学校全体を俯瞰しつつ見守る役割がある。

学校における最小ユニットである学年団は構成人員が3名前後であることが多い。学年主任や先輩教員の視線を意識する現場の実態から、管理職もミドルリーダーへ初任者育成の視点を伝えていく必要がある。また、若手教員が相談しやすい環境を作るために、学年主任のコミュニケーション研修を実施することも一案である。

ギャップから、若手教員が相談できる相手が限られている。また、初任者研修中に仲間作りが進まなかったことも一因となり、結果としてストレスをため、メンタルヘルスが悪化する場合がある。

③過重労働への抵抗感と時間の有効活用に対する意識

若手教員は教職の魅力を自分なりに理解している。一方で、時間外労働が常態化している学校現場に染まりたくないという強い意識も持っている。

5. 研究における今後の課題

未だ働き方改革の途上である学校において、将来のキャリアをどのように捉えていくのか。年数を経ることで強くなること、変化することもあると思われる。2023年12月にはパネル調査を継続して、インタビュー調査を行った。改めて別稿にて報告予定である。引き続き若手教員の実態に迫ることにより、現職教員の支援に繋がるよう現場の声に迫る研究を進めたい。

謝辭

ご多用の中でインタビューに協力してくださいました4名の若手教員の皆さんに厚く御礼申し上げます。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省2019「公立学校の教師の勤務時間の上限に関するガイドライン」
- 2) 内田良・斉藤ひでみ 2018「教師のブラック残業」学陽書房
- 3) 文部科学省 2022「教師不足」に関する実態調査
- 4) 寺子屋朝日 2022年7月26日
- 5) 8) 元木廉 2021「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-」名古屋大学教育発達科学研究科紀要（教育科学）第 68 巻第 2 号（1）
- 6) 東條光彦 2019「初任期教員の疲労感に影響を及ぼす身体的・精神的要因とその継時変化」岡山大学教師教育開発センター紀要第9号別冊
- 7) 西日本新聞 2020年1月8日付

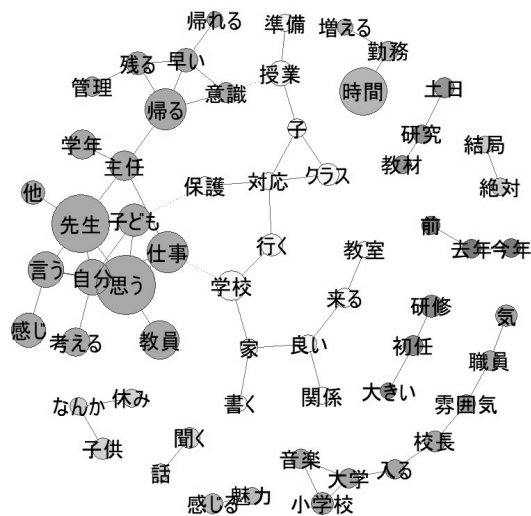


図1 インタビュー回答における単語の共起関係を示すネットワーク図

①学年主任や先輩職員の視線と勤務への影響

若手教員は、管理職よりも学年主任や先輩教員の視線を意識している。特定の職員に対して過度に気を遣うことで、日々の勤務に悪影響を及ぼすケースが見られる。

②相談相手の不在とメンタルヘルスの悪化

校内のいびつな年齢構成や、管理職経験者が
充てられることの多い校内指導教員との意識の

【実践研究論文】

ヤングケアラーを支える実践活動

石坂公俊[※]

Practical activities to support young carers

ISHIZAKA Kimitoshi

本稿は、ヤングケアラーの実態について検証したものである。家族のケアをするために勉強や部活をする時間が奪われ、居場所であるはずの学校から孤立し、進学や将来の夢をあきらめてしまうこともある。具体的には、ヤングケアラーに対する支援について、支援内容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。ヤングケアラーには多様な家族状況や特徴があり、子どもらしく生きられないという苦しい状況があった。これらの厳しい状況に対して、ヤングケアラーの支援団体ではヤングケアラーという自覚を促す支援だけでなく、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行っていた。ヤングケアラーが受ける負の影響は、進学や就労状況、人生全体に影響が出る。この問題に社会は目を向ける必要がある。

キーワード ヤングケアラー、自己決定、半構造化インタビュー、家族、子どもの貧困

I. はじめに

「私だけ年を取っているみたいだ…」、ヤングケアラー自身が発した言葉である。¹⁾ 病気や障害のある家族やケアが必要な兄弟のために、大人に代わって家事や介護を担うのがヤングケアラーである。²⁾ 家族のケアをするために勉強や部活をする時間が奪われ、居場所であるはずの学校から孤立し、進学や将来の夢をあきらめてしまうこともある。そこには家族を思う気持ちと負担の間の葛藤があり、重すぎる責任と孤独感が募っている。きわめて重い言葉である、どうすればよいのか。³⁾

家族によっては、様々な困難に直面しているケースがあり、その家族のケアをしている子どもたちの存在が浮き彫りになった。しかし、子どもたちのなかには自分たちがヤングケアラーだと知らない子ども、気づいていない子ども、気づいていても言わない子どももいる。また、家族のために多くのケアをしている子どもかもしれないし、家の手伝いをよくしている子どもかもしれない。家族もそれぞれ違い、ケアの経験も多様であるがヤングケアラーの経験をつら

いと感じている子どもたちが確かに存在していることがわかった。さらにヤングケアラーが生活困窮世帯に高い割合で存在していることも明らかとなっている。⁴⁾ これらの厳しい状況にある子どもたちに対してできることはあるのか。

本稿ではヤングケアラー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ヤングケアラーへの支援活動を行っている団体への聞き取りを行った。インタビュー調査より明確となったヤングケアラーに何が起きているのか、私たちに何ができるのかを報告するものである。

II. 先行研究に関する文献レビュー

本稿の主要な目的であるヤングケアラー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ヤングケアラーの実態についての可視化を試みた。また膨大な先行研究が確認できるため、ランダムではあるが近年に刊行されたものを中心に挙げておきたい。

※ 越谷保育専門学校非常勤講師

1) ヤングケアラーの確認と認識

様々な場面においてケアラーへの支援の必要性及びヤングケアラーの存在が確認されるようになり、社会での認識が広まっている。

例えば堀越（2012）は特定非営利活動法人介護者サポートネットワークセンター・アラジンとケアラー連盟による「ケアラーを支えるための実態調査」を詳細に報告している。5つの地区にアンケート調査とインタビュー調査を行った。有効回答 10,663 人のうちケアラーは 2,075 人 (19.5%) であり、在宅ケアラーのいる世帯は 5 世帯に 1 世帯である。また、ケアをしている相手の病気や障がいは、身体的障害 41.0%，認知症 30.7%，精神疾患 9.6%，がん 7.4%，知的障害 7.4% などの結果となった。相手を気づかう時間はケアをしている時間よりもずっと長く精神的な拘束時間も長くなっている。ケアラー支援に向けてケアラーが発見され支援に結びつく環境づくり、ケアラーが本音を発信できる場づくりが最重要課題であるとしている。

押谷（2022）は、北海道栗山町における取り組みとして、「ケアラー実態調査」を紹介している。約 6 割の介護者自身が何らかの疾患や体調不良を抱えている実態を把握し放置できない地域の課題ととらえている。さらにケアラー支援推進条例の制定などケアラーに対する支援に向けたプロセスを述べている。今後住宅ケアの比重が高まり、ケアラーに対する支援をさらに強化していくことが求められる。メンタルヘルスケア、制度の充実、短縮勤務など仕事との両立を支援する施策を導入することを挙げている。

具体的な取り組みとして梅本ら（2020）は、千葉県柏市郊外の空き家で運営されている「オレンジカフェみちくさ亭」の活動に触れている。ケアラーへの居場所・身近な相談の場の創出に向け、地域との連携を説いている。ケアラーの居場所・身近な相談の場の創出がこれからの住生活向上の鍵であるという認識のもと、その支援拠点づくりを進めている。その実践活動を通してヤングケアラーの存在が確認され、今後の

課題として挙げられている。

2) ヤングケアラーの構造及び把握

社会におけるケアラー及びヤングケアラーへの支援の必要性が認識されるようになり、その実像が具体的に把握されるようになった。

清水ら（2022）はヤングケアラーの早期発見が難しいため深刻化して判明するケースが少なくない。その背景には 多様・複合したケアに苦しむ家族が存在していること、老老介護や 8050 問題と連続していること、若者の将来に影響を及ぼすこと等が導き出された。ヤングケアラーの生活する家族は、介護対象者の状態、世帯人数と子ども数、介護対象者の人数、介護内容、世帯の生活状態など多くの属性が組み合わされた家庭であるため、その困難さはときに多様・複合的である。厚生労働省が打ち出した重層的支援体制整備事業は、市町村による任意事業である点や財源等にも多くの課題があり、支援の充実を早急にはかっていく必要性を求めている。

浜田（2021）はいくつかの先進的事例を挙げ実態を報告している。厚生労働省は、各市区町村の要保護児童対策協議会に対するアンケート等を実施し、全国のおおむね 5% 前後、つまり 1 学級に 1、2 人程度のヤングケアラーが存在することが分かった。埼玉県はその結果を受け、先進的にケアラー支援に特化した「埼玉県ケアラー支援条例」を施行し、教育機関や地域におけるヤングケアラー支援体制の構築・強化について盛り込んだ「埼玉県ケアラー支援計画」を策定した。国や地方自治体でも、施策の推進、広報・啓発等を行い、国民のヤングケアラーに対する社会的関心を高めている。このことは、国が取り組むべき課題である潜在化しているヤングケアラーの発見・把握や、支援策の推進にもつながり得る契機となる。今後、少子高齢化によりケアの担い手をするヤングケアラーが増加すると推測される。そこに考慮し、支援を必要とするヤングケアラーに確実に支援が届くよう、国が取り組むべきとしている施策の速やか

な実行と、その支援の継続が望まれる。

さらに上原（2022）は、ヤングケアラーは家庭内のデリケートな問題であり、表面化しにくいことが指摘されているため、当事者自身とその家族を支援する方法に対して子どもの意向を尊重しながら進めることが求められている。学校関係者がお互いに関心を持つことで異変の早期発見が可能になる。学校に求められることは、教職員が日常的に「心理的安全性」を感じられる学校づくりを行い、当事者を孤立させず、それぞれの夢や可能性を奪わせない役割であるとしている。

3) ヤングケアラーに関する調査分析

行政を中心にいくつかのヤングケアラーに関する大規模な調査が実施されている。それらの調査結果について具体的に分析しているものを取り上げてみたい。

阿部（2019）は、ヤングケアラーについての大规模な教員に対する調査結果をまとめている。学校の休みがちはヤングケアラーの大きな課題であるとしている。また、児童相談所の関与として、「下の子の面倒を見る」は「夜間保護者が不在」の割合も多いことから、保護者など責任をもって子どもを育てていく大人が家庭に存在しないことも想定されるため、児童相談所の家庭訪問や市区町村の相談員などの訪問等の住宅支援を中心に支援を考えていることが推察される。

久禮（2022）はヤングケアラーについて埼玉県調査をふまえた課題は、社会的認知度の向上、支援体制の構築孤立の防止、人材の育成、支援体制の構築を挙げている。課題解決へ向け、政府は令和4年度から政策として関係機関との調整役である「ヤングケアラーコーディネーター」の育成、複数の省庁に跨る政策を一元化して所管することを目指す「こども家庭庁」創設などを始めるとしている。行政機関の対応だけではなく「ヤングケアラーを生み出さない社会の再構築」が重要と考えている。目的を持ったグループへの参加に加わるのが「近

代化」であるという考え、過度なプライバシー尊重主義がヤングケアラー発生の原因だと捉えている。互いに助け合い、情報交換し、親族近隣関係の重要性を再認識する必要があるとしている。

4) ヤングケアラーに関する実態調査

様々な独自調査も散見することができる。それらはヤングケアラーの実態をより具体的なかたちでその姿を浮き彫りにしている。

吉田ら（2022）は青森県の定時制・通信制高校1校を対象に調査を行った結果、生徒の家庭環境は困窮家庭に近い環境であることが明らかとなった。例えば授業中の居眠りや宿題の未実施等は、生徒自身が自覚していなくても過重なケア負担の結果である可能性がある。そうした生徒を「だらしのない生徒」とレッテルを貼るのではなく、彼らの家庭背景を丁寧に聞き取り、ケア負担や貧困が隠れていないかを探ることが重要だろう。貧困とケア負担は多くの子ども達の上に重なっている。ヤングケアラーは家庭の経済状況や人間関係、自分の体調や進路に関する悩みも多い。進路先をどうするかという出口だけでなく、家庭の背景に対する目配りが求められる。ケア負担と貧困の両方を視野に収め、両者の関係について分析を進めていくことが必要である。

朝日ら（2022）は高校教員のヤングケアラー支援に対する意識について明らかにするために、高校の管理職、養護教諭、教育相談担当教員を対象に、郵送による無記名・自記式質問紙調査を行った。質問項目は、基本属性、教育相談における意識、ヤングケアラーとの関わりに関する40項目とし、結果153名（91.0%）の教員が、これまで勤務した学校でヤングケアラーを認識していた。ヤングケアラー支援における体制が未確立であるなかで、高校教員はそれぞれの役割を活かし、支援を推進してきたことが示唆された。親や養育者との関係に課題のあるヤングケアラーへの支援においても教員によるサポートは意義があると考えられる。

北山ら（2015）は2つの市の公立中学校39校に勤務する担任教員495名を対象に、ヤングケアラーについての実態調査を行った。調査から「きょうだいの世話」の役割を担っている生徒が最も多く、次いで「家事全般」「通学」の順に多いことが確認された。また、そのような家庭内の役割によって生じる学校生活上の問題としては、「宿題や準備物の忘れ物が多い」「保護者の承諾を得なければならない書類などの忘れ物が多い」2項目が多いことが分かった。ひとり親家庭、貧困、外国籍などの複雑な事象の一端がヤングケアラーという形として現れているならば、その子どもに対する支援だけでは不十分であることは明白であり、その子も含めて家族全体へのアプローチが求められる。

さらに名城（2023）は、沖縄県A市の全ての小学校5年生と6年生、中学校1年生～3年生に調査を行った。その中でヤングケアラーに「あてはまる」と回答したのは95名で全体の3.1%であった。調査から、自分よりも年下の弟や妹を日常的に世話していることが多く、その背景には、両親共働き世帯が多いことが考えられた。しかし、きょうだいのケアを家庭内のお手伝いの範囲なのか問題所在が曖昧との指摘もあることから今後更に詳細な実態把握が必要となる。また、より過度なヤングケアラー状態であると考えられる児童生徒の内の68名（80.0%）が両親と生活している。表面的に共働き世帯の場合、特に問題がないとみられる傾向があり、ヤングケアラーの発見をより難しくさせる要因となっている。今後多様な視点で児童生徒が気軽に相談できる体制を整備していく必要がある。

Ⅲ. インタビュー調査より

ヤングケアラーに関する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、2023年7月10日（月）、NPO法人「N」に半構造化インタビューを行った。なお、質問項目については、KJ法を用いて項目化を図り、項目のカテゴリ化を設定した。

1) ヤングケアラーについて

ヤングケアラーになってしまった理由として様々な要因があるが、主に兄弟が生まれたことによる育児の手伝い、障害を持つ家族の存在、親の若年での病気などが挙げられる。男女比の差は少ないが、女の子は面倒見がよいと思われやすい理由から家庭内での負担が大きくなりやすい傾向がある。また、ヤングケアラーの特徴として、人への頼り方がわからない子どもが多く、学校での生活様子からは判断が難しく、発見が遅れてしまう傾向がある。しかし、支援者との面談の際には、普段話す事が出来ない反動から多弁という特徴が多く見られる。会話の内容からは、自分に対しての興味が薄い様子が見受けられ、根本的な問題解決を求めるのではなく、話ができる居場所や存在などを求めているように感じる。

2) ヤングケアラーの社会的背景・実態

ヤングケアラーという言葉が出てきたのは1990年代で日本では特に大きな問題として取り上げられなかった。しかし、少子高齢化、地域との関わりの希薄化、女子の社会進出などの社会の変化もあり、ケアの負担を子どもが担わなければならない状況が生まれやすくなっている。

令和2年度の厚生労働省の調査によると、中学生約17人に1人（5.7%）高校生約24人に1人（4.1%）が食事の準備や洗濯、祖父母の介護、見守りなど世話をしている家族がいると答えた。平日1日あたりに世話に費やす時間として、中学2年生は平均4時間、全日制高校2年生は平均3.8時間である。実態などからも分かるように、大人や社会が担いきれないケア役割を子どもが担っているためヤングケアラーも増加しつつある。また、福祉の充実や子どもの権利に関する理解が遅れているのも問題である。

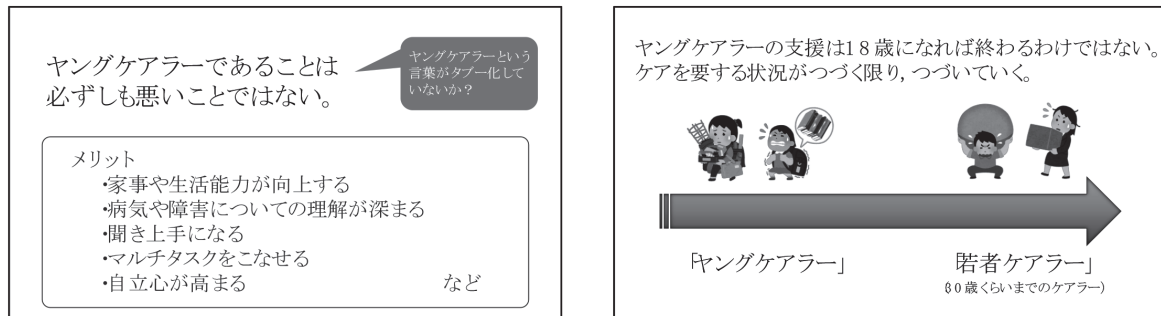
3) ヤングケアラーのメリット・デメリット

メリットとして、家事や生活能力が向上や病

気や障害についての理解が深まる、聞き上手になるなど様々な点が挙げられる。しかし、子どもが子どもらしく、やりたいことができないなど家庭環境の中で苦しむ子どもも多くいる。ま

た、大変だという自覚がなく、手伝いの度を超えた子どもが担うべき以上の家事や介護の負担がかかり、様々な選択の機会を奪われている。

図 ヤングケアラーに関する状況



出所：筆者作成

4) 家族構成

ヤングケアラーがいる家族の年齢・世帯・環境はその世帯によって様々である。例として、中学生の子どもが70代の祖父母を介護しながら暮らしている。父母とは別居。母と祖母に精神的に問題がある可能性が見られる状態である。祖母→母→子どもへと心理的影響が連鎖していると考えられる。

家族内では、高齢者や障害者、幼少の児童をケアしている。家族の周囲の様子として、理解者がいないケースや近隣住民から腫れ物に触るような扱いを受けている現状がある。その場合、家庭環境も悪化しており、教育委員会も介入できていないことがほとんどである。特に精神疾患に関わることは、行政も介入しようとしていないことが課題である。

5) 支援を通して

ヤングケアラーは自分の時間が取れず、孤立してしまうことが多い。そのような子どもたちに対して、必要なのは誰かに話すこと、認めてもらうことである。そのため、支援者が出来る事は、居場所を作ることである。また、団体が支援を行ううえで大切にしていることは、権利擁護に特化したソーシャルワーカーが本人に伴走

し、繋がり続けることである。ヤングケアラーの人権を尊重し、孤立しないよう意識して活動している。支援を求める家庭や子どもが団体の支援範囲外であっても、戻れる場所として最後まで繋がり続けることが重要であると考えている。また、ヤングケアラーとしての支援終了後、ケアラー自身の存在意義を見出すため、自分の体験を講演会で話す機会を作り、誰かの役に立つと思える取り組みを行っている。元ヤングケアラーだった人々は、ケアを行う対象の死亡、回復などにより、ケアが中心だった生活から元の生活への復帰や喪失感から何をしたいかわからないなどの問題を抱えることがある。「自分の体験が誰かの役に立つ」と支援を受けた方々に存在意義を与えることで心に空いた穴を埋める支援が重要である。

ヤングケアラー支援は、コロナウイルスにより様々な影響を受けた。しかし、コロナ収束しつつある今、支援者や民生委員などの関係者と子どもとの交流が増え、潜在化していた問題が見え、支援に繋げるネットワークの構築がされつつある。

6) 連携体制

福祉の制度がしっかりしていれば困ることが

ないという考えから、将来地域に役立つ他分野との共通の考えを持つことが必要である。それにより、多くの人を救えるネットワークを作ることができ、分野の狭間のいる支援の届きにくい人を救うことにも繋げることができる。ヤングケアラーは主に学校や教師、民生委員によって発見される。また、子ども食堂の取り組みの中で発見されることも近年多くなってきている。団体の代表者は連携体制の構築方法として、支援内容のアピールをするのではなく、まずは相手の現状を把握し、困っていることを聞き出すことが重要であると言う。その後にヤングケアラーについて提供できる支援を紹介する方法を唱えている。

7) 人材育成

人材育成の取り組みとして、普及・啓発活動としてヤングケアラーの理解を広めるためポスターやリーフレットの作成・配布をしている。講演会・研修会への講師派遣として、ヤングケアラーに関する講演会や研修会への講師派遣を行っている。出前講座の実施として団体が定めたカリキュラムでの出前講座を行っている。研修の依頼を受けた際、スタッフが講座を適切に実施できるよう体制づくりを行なっている。私たちにできることとして、ヤングケアラーをタブーとせず積極的な声掛けや、SNSでの発信により繋がりをつくることなどが挙げられる。

8) 今後の課題

ヤングケアラーの支援の課題として、認知度の向上、理解の促進、支援の必要がある家庭の把握、相談できる環境作りなどが挙げられる。その中でも特に社会全体が問題として捉えるべき点は、「ヤングケアラー」という言葉の認知度を上げていく必要がある。そのために、現在行っている周知方法として、新聞の Opiniオン欄での掲載をはじめ、学校や市町村での発信がある。しかし、それだけでは若い世代に認知されないため、今後の行っていくこととして、ラッピングバスなどの方法を用いて「ヤングケア

ラー」という言葉を視覚に飛び込ませる活動を考えている。

Ⅳ. おわりに

以上、ヤングケアラーに対する支援について、具体的な支援内容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。ヤングケアラーたちには多様な家族状況や特徴があり、子どもらしく生きられないという苦しい状況があった。これらの厳しい状況に対して、ヤングケアラーの支援団体ではヤングケアラーという自覚を促す支援だけでなく、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だと感じた。また、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。

子どもの貧困をテーマに取り組んできた私たちはヤングケアラーの問題を考えると気を付けなければいけない点があると考えている。それは貧困状態にある子どもはそこから抜け出す必要があるが、ヤングケアラーは家族とのかかわりから必ずしも抜け出したいと願っているわけではないという点である。どうすればよいのかは一樣ではないが、「話を聞いてほしかった」ということもある。子どもにとって、まずは話を聞き、思いを理解することが重要だと思う。大人から、ほっとする言葉を投げかけてもらえる時間や空間を作ることが大切であると考えている。

勉強をする時間や友達と過ごす時間を取れないことは、心身及び精神的な成長において負の影響をもたらす。またその問題にヤングケアラーは大変だという自覚が少なく、当たり前になっている場合もある。家族をケアすることは悪いことではないがそれは家族として当たり前ではない。ヤングケアラーになっている子どもがかわいそうではなく、ケアする人をケアしない社会のひずみは子どもたちに苦しめていると理解する必要がある。ヤングケアラーであるがゆえに受ける負の影響は、進学や就労状況、延

いては人生全体に影響が出る、この問題に社会は目を向ける必要がある。ヤングケアラーの認知度の向上や支援の必要な家庭の把握、相談できる環境づくりが求められる。

利益相反

本研究において、申告すべき利益相反はない。

(註)

- 1) 2021年、厚生労働省が発表した初の全国調査では、世話をしている家族がいると答えたのは中学2年で5.7%、高校2年（全日制）で4.1%であった。ヤングケアラーと思われる子どもの存在が明らかになった。様々な場面や媒体等でヤングケアラー自身の語りも確認できるようになっている。また2022年、厚生労働省は小学6年生の15人に1人、大学3年生の16人に1人の割合でいることが判明し、この年代での国の調査は初めてのものである。さらに2022年7月には、朝日新聞において『息子はヤングケアラーある家族の物語』では3家族のケアを受けた保護者の視点（ケアされる側）から特集記事が組まれ、当事者の声が紹介されている。
- 2) ヤングケアラーには公的な定義は存在していない。日本ヤングケアラー連盟 (<https://carersjapan.com/>) では、家族にケアを要する人がいる場合に、大人が担うようなケア責任を引き受け、家事や家族の世話、介護、感情面のサポートなどを行っている、18歳未満の子どものことと定義している。さらに18歳～おおむね30歳代までのケアラーを若者ケアラーと想定している。ケアの内容はヤングケアラーと同様であるがケア責任がより重くなることも考えられる。若者ケアラーには、ヤングケアラーがケアを継続している場合と、18歳を越えてからケアが始まる場合がある。
- 3) ヤングケアラーのケアとは家事や介護等だけにはとどまらない。例えば目の離せない兄弟や家族の見守りや声かけなどの気づかいをしている、日本語が第一言語でない家族のために通訳をしている、家計を支えるために労働をして家族を助けている、アルコール・薬物・ギャンブル問題を抱える家族に対応している、なども含まれており、広範囲にわたっている。
- 4) 埼玉県や県内各市から委託を受け、生活困窮者自立支援制度の「子どもの学習・生活支援事業」を実施している「彩の国子ども・若者支援ネットワーク」(通称アスポート、さいたま市) は、学習教室に通う子どもを対象にヤングケアラーに関する調査を実施し

ている。困窮世帯の子どものおよそ7人に1人、生活保護世帯の子どものおよそ4人に1人がヤングケアラーとして確認されている。質問の仕方が若干異なるため単純比較はできないが国の調査と比較して生活困窮世帯におけるヤングケアラーが高い割合で存在していることが明らかとなっている。

(参考文献)

- 安部計彦 (2019) 「ヤングケアラーと子どもへの権利侵害 - ネグレクト調査の再分析から -」『西南学院大学人間科学論集』15-1, 90-109
- 朝日華子・小澤温 (2022) 「ヤングケアラー支援における高校教員の意識：早期発見・把握に向けた教員の役割に着目して」『リハビリテーション連携科学』23 (1), 日本リハビリテーション連携科学学会, 32-40
- 浜田勇 (2021) 「ヤングケアラーの実態及び求められる支援策」『立法と調査』440, 参議院事務局企画調整室, 54-66
- 堀越栄子 (2012) 「生活資源コントロールに関する考察 - ケアラー支援を例として -」『経済学論究』66-2, 関西学院大学経済学部紀要, 1-24
- 北山沙和子・石倉健二 (2015) 「ヤングケアラーについての実態調査」『兵庫教育大学学校教育学研究 2015』27, 25-29
- 久禮義一 (2022) 「ヤングケアラーの人権の擁護について～埼玉県条例を中心に～」『人権を考える』25, 関西外国語大学紀要, 57-72
- 名城健二 (2023) 「沖縄県A市におけるヤングケアラーの実態調査」『地域研究』30, 沖縄大学地域研究所, 113-122
- 押谷一 (2022) 「北海道・栗山町におけるケアラー支援に対する取り組みと課題」『計画行政』45-2, 日本計画行政学会, 51-54
- 清水貞夫・武分祥子 (2022) 「ヤングケアラー支援の方向性とその課題 - 家庭支援のための重層的支援体制の整備を -」『飯田女子短期大学紀要』39, 125-134
- 上原美子 (2022) 「学校に期待されるヤングケアラーの理解と支援」『日本健康相談活動学会誌17 (2), 28～31
- 梅本舞子・布川佐登美・小林秀樹 (2020) 「空き家活用型ケアラーズカフェの地域浸透・連携の拡大 - みちくさ亭を中心としたケアラーサポートの定着を目指す実践 -」『住総研研究論文集・実践研究報告集』46, 一般財団法人住総研, 233-242
- 吉田美穂・越村康英 (2022) 「ヤングケアラーと子どもの貧困 - 青森県の定時制・通信制高校生調査を踏まえて -」『弘前大学教育学部紀要』128, 113-122

【実践研究論文】

多世代が楽しめるアート・手軽な表現技法:スチレン版画について —私の実践を通して— 中條秀憲[※]

Art that can be enjoyed by people of all ages and easy expression techniques:
About styrene printmaking
—Through my own practice—
CHUJO Hidenori

スチレン版画は、手軽に取り組めるアート技法として、多世代にわたって広く親しまれている。版画という形式は、制作過程での工夫と発見が豊富であり、幼児から高齢者まで、誰でも楽しむことができる。特に、スチレン版画は、特別な機材や高い技術を必要とせず、簡単に美しい作品を作成できるため、教育や福祉の現場でも積極的に取り入れられている。

この技法の普及には、聖徳大学の伊藤弥四夫教授、青森図工サークル、東京学芸大学の清野教授などが行ってきた試みが大きな影響を与えており、それぞれが提案した新しい方法は、スチレン版画の魅力をさらに広げている。特に、清野教授による回転版画という技法は、版画の制作を一層楽しく、創造的なものにしており、地域や学校での活動でも取り入れられようとしている。

本論では、スチレン版画の基本技法を解説し、その表現方法やイメージ形成の重要性に触れ、さらに教育現場や福祉施設での具体的な実践事例を紹介する。これらの事例を通じて、スチレン版画がどのように多世代の創造性を引き出し、楽しく学びながら共に創作を楽しむ手段となっているかを探る。

第1章：スチレン版画の基本技法と特徴

1 スチレン版画とは

スチレン版画は、スチレン板を使って絵を描き、インクを塗った後に紙に転写することで完成する版画技法である。この技法の大きな特徴は、スチレン板が軽量で加工がしやすい点であり、ボールペンやスクレーパーを使って、誰でも簡単に彫りや削りを行い、版画を作ることができる。また、インクの摺りや重ね塗り、色の使い方など、創造的な表現方法を自由に取り入れられるのも魅力の一つである。

2 スチレン版画の基本技法

スチレン版画を作成するには、いくつかの基本的な技法を理解し、実践することが求められる。以下の技法は、スチレン版画の制作において非常に有用である。

線描技法 鉛筆で下描きした後、ボールペン等で線を彫り込む技法で、陰影や立体感を表現で

※ 日本こども版画クラブ主宰

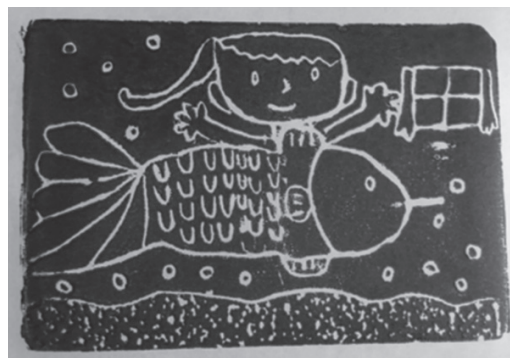


図1 3年「魚さんあそぼ」



図2 1年 僕げんきだよ

きる。点描技法: ボールペンなどによる点による技法。空間表現や背景の処理で豊かに場面臨場を醸し出せる。

面描技法 囲まれた部分をプレスして面として表現する。雲、雪だるま等は効果的である。

スクラッチ技法 インクを塗った後にスクレーパーで表面を引っ掻くことで、テクスチャーや模様を作り出す技法である。

切り取り技法の活用 ムンクの技法の活用である。版を電熱線で切り取る。色の変化が楽しめる。

インクの重ね塗り 異なる色を何度も重ねることで、色合いの深みや透明感を表現できる。

回転技法 版を数回回転させて表現する。色の三原色を活用して制作する。

これらの基本技法を組み合わせることで、スチレン版画はシンプルでありながらも非常に表現豊かな作品を生み出すことができる。



図3 3年「テニス頑張るよ」

第2章: スチレン版画における表現方法とイメージの形成

1 何を表現したいかを考える

スチレン版画で最も重要なことは、制作前に「何を表現したいのか」というテーマを明確にすることである。明確なテーマがあれば、制作の方向性が定まり、表現したいイメージが具体化される。しかし、最初から具体的なイメージが浮かばなくても、制作を進めながらアイデア

を練り、表現方法を見つけることができる。

例えば、動物や自然、日常生活の一コマなどをテーマにすると、漠然としたアイデアが次第に具体化される。スチレン版画の柔軟な表現方法は、創造的な試行錯誤を楽しむことができ、参加者の自己表現を促進する。

2 イメージの形成方法

スチレン版画では、最初のイメージがそのまま完成に繋がるわけではなく、制作の過程で新たなインスピレーションを得ることがよくある。例えば、線描やスクラッチ技法を用いているうちに、新たな表現が思い浮かび、最初のアイデアを変えることも多い。このように、スチレン版画は表現方法を試しながら作品を作り上げていく過程そのものが楽しい。

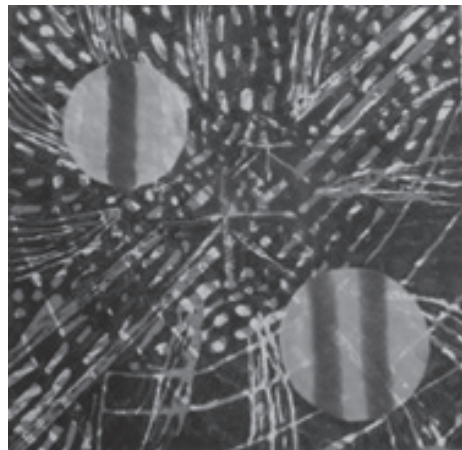


図4 6年「夢はオリンピック選手」

第3章: スチレン版画の教育現場における実践

1 幼稚園での実践

1. はじめに

版画は、彫刻や絵画とは異なり、複数の印刷を通じて同じ作品を再現できる魅力的な表現方法である。特に、スチレン版画はその簡便さと安全性から、幼稚園での芸術教育において非常に有効である。スチレンボードを用いた版画は、子どもたちが自由に表現しながら創造的な感覚を育むことができる手法である。本稿では、幼稚園でのスチレン版画の実践を通じて、

幼児の創造力を育む方法を論じる。



図5 1年「ニンジンおいしいよ」

2. スチレン版画の概要

スチレン版画は、スチレンボードという発泡スチロールの板を用いて行う版画技法である。スチレンボードは軽くて柔らかく、ボールペンや鉛筆で簡単に線を描けるため、子どもたちでも扱いやすい。また、描いた部分をローラーでインクを塗り、紙に転写することで作品が完成する。スチレン版画は、幼児でも安全に取り組める技法であり、創造力を引き出す活動として適している。

3. 実践内容

幼稚園でのスチレン版画の実践は、以下の手順で行うことができる。

1. テーマの設定 子どもたちには、版画のテーマを自由に選ばせる。園生活に関連する「お友達と遊ぶ風景」や「園庭の花」、家庭生活に関する「家族のひととき」、自然をテーマにした「昆虫」など、身近なテーマを選ぶことで、子どもたちの思いやアイデアを表現することができる。
2. 描写の準備 子どもたちは、スチレンボードにボールペンや鉛筆で自由に絵を描く。スチレンボードは柔らかく、描いた線が浮き上がるため、後でインクを塗るときにその線が鮮明に表現される。子どもたちは、自分の描きたいものを自由に表現することができ、絵を描くことへの楽しさを実感できる。

3. インクの塗布と印刷 描いた絵が完成したら、ローラーを使ってインクをスチレンボードに均等に塗る。その後、インクを塗ったスチレンボードを紙に押し付けることで、絵が転写される。この過程で、子どもたちは自分が描いた絵がどのように印刷されるのかを体験することができ、印刷された作品を見ることで喜びを感じる。
4. 作品の確認 印刷した紙を取り出し、完成した作品を確認する。自分の手で描いたものが形になり、他の子どもたちと共有することで、子どもたちは達成感を得ることができ、次の作品にも意欲的に取り組むようになる。

4. 活動の効果

スチレン版画を通じて、子どもたちはさまざまな効果を得ることができる。

1. 創造力の育成 子どもたちは自由にテーマを選び、描く過程で自分の思いやアイデアを形にする。この活動を通じて、創造的な表現力を養うことができる。
2. 手先の器用さの向上 スチレン版画には、細かい線を描いたり、インクを塗ったりする作業が含まれており、手指の使い方を巧みに学ぶことができる。手先の器用さや集中力を高めることに繋がる。
3. 自己肯定感の向上 自分の作品が完成し、それを他の子どもたちと共有することで、子どもたちは自信を持つことができる。自分の表現が他者に伝わる喜びを感じることができ、自己肯定感が高まる。
4. 社会性とコミュニケーション能力の向上 他の子どもたちと協力して作品を作り、完成した作品を見せ合うことにより、協力することやコミュニケーションの大切さを学ぶことができる。

5. 安全性の確保

スチレン版画は、その安全性が高い活動である。スチレンボードは軽くて柔らかいため、子

どもたちが使っても怪我のリスクが少ない。ボールペンや鉛筆も鋭利でないものを使用すれば、安全に絵を描くことができる。また、使用するインクは水性のものを選べば、万が一手に付いても簡単に洗い流すことができるため、安心して活動を行うことができる。



図6 2年「野球」

6. まとめ

スチレン版画は、幼稚園での芸術教育において、子どもたちの創造力や表現力を育むための有効な方法である。簡単で安全に取り組めるこの活動を通じて、子どもたちは自分のアイデアを形にする楽しさを体験し、自己表現の力を高めることができる。さらに、手先の器用さや社会性を育むことができ、子どもたちの成長に大いに寄与する活動である。

2 小学校での実践

スチレン版画は、彫刻刀を使わずに簡単に版を制作できるため、小学校での美術教育において非常に有効な技法である。特に、子どもたちが自分の生活や学習活動を表現する際、スチレン版画を使うことによって、創造性を引き出し、安全に楽しく制作を進めることができる。ここでは、ムンクの版画技法を応用したスチレン版画の実践を通して、子どもたちの活発な活

動をどのように表現できるかを探る。



図7 4年「私の散歩道」

1. ムンクの技法を活用した版画制作

スチレン版画を活用した授業では、ムンクの版画技法を取り入れることで、より豊かな表現が可能となる。ムンクは、木版画を使い、電熱線で版を切り取る技法を多用していた。この技法をスチレン版画に応用することで、電熱線を用いてスチレン板に細かい線や形を彫り込むことができ、表現の幅が広がる。

まず、子どもたちは、自分の生活や学びの中で感じたことを絵に描き、スチレン板にその絵を転写する。次に、電熱線を使ってスチレン板を削り、絵を版として作り上げる。これにより、子どもたちは自分の手で版を作り上げる過程を体験でき、創造力を高めることができる。



図8「電熱線の利用」

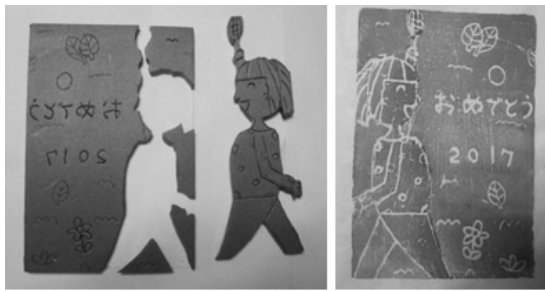


図9「カットと作品」

2. 多色刷りの技法

スチレン版画では、多色刷りの技法も活用できる。ムンクの版画では、複数の色を使い分けて、同じ版から異なる色を重ねて刷る手法が特徴的である。スチレン版画でも、この技法を取り入れることで、より表現豊かな作品を作り上げることができる。

具体的には、ローラーを使って色をスチレン板の各部分に塗布し、色を重ねる方法が用いられる。色を塗る際には、部分ごとに異なる色を塗布することで、複数の色が重なり合い、立体的な印象や深みを持った作品が完成する。子どもたちは、色の使い方や配色を工夫しながら、多色刷りの版画を制作することができ、色彩感覚や表現力を養うことができる。

3. 活動の例：学校生活やクラブ活動を版画に表現

スチレン版画を使うことで、子どもたちの身近な生活や活動を版画作品として表現することができる。例えば、学校生活では、授業や友達との遊び、クラブ活動ではスポーツや音楽、鼓笛隊活動では演奏のシーンなど、子どもたちが日々経験する様々な出来事を版画で表現することができる。

また、家庭でのお手伝いや家族との交流をテーマにした版画制作も可能であり、子どもたちが自分の生活の中で感じた喜びや発見を版画という形で表現することで、自己表現の幅が広がる。これにより、子どもたちは自分自身の経験を他者と共有することができ、さらに作品に対する愛着や誇りを持つことができる。



図10「ころころ刷るよ」

4. 安全性と楽しさの両立

スチレン版画の最大の特徴は、その安全性である。彫刻刀を使用することなく、電熱線を用いた技法で版を切り取ることができるため、小学生でも安全に取り組むことができる。また、スチレン板は軽くて柔らかいため、力を加えても簡単に加工でき、失敗のリスクも低く、子どもたちが自由に表現できる環境を提供する。

加えて、版画制作を通して子どもたちは集中力や忍耐力を養うことができ、完成した作品には大きな達成感を感じることができる。このように、スチレン版画は楽しさと安全性を兼ね備えた素晴らしい技法であり、小学校での美術教育において非常に有効な手段であると言える。

スチレン版画は、その簡便さと安全性により、小学校での美術教育において非常に有効な技法である。ムンクの版画技法を活用した多色刷り

多様な摺りに挑戦

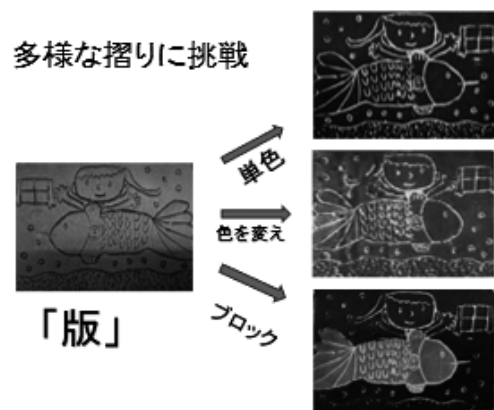


図11「色々な摺り」

の技法や、電熱線を使った版の切り取り方を学ぶことは、子どもたちにとって非常に魅力的な体験となり、創造性を育むことができる。また、学校生活やクラブ活動、家庭での経験を版画に表現することで、子どもたちの自己表現力や社会性も育まれる。スチレン版画は、楽しく安全に創作を行える手法であり、今後も積極的に取り入れていくべき技法である。

3 子ども大学での回転版画実践

「子ども大学よしかわ」は、地域の子どもたちに学びの楽しさを提供するため、学校法人ワタナベ学園・吉川福祉専門学校と協力し、地域の教育活動を推進している。本実践論文では、子ども大学よしかわで行われたスチレン回転版画のワークショップについて、子どもたちの学びと成長を支援する過程を振り返る。特に、版画制作の過程を通じて、子どもたちがどのように学び、成長したかを探る。



図 12 「子ども大学よしかわ 説明資料」

1. スチレン回転版画の制作過程

スチレン回転版画は、東京学芸大学の清野教授が考案した技法で、正方形の版に描かれた絵を回転させながら色を重ねていくという特徴を持つ。この技法を通じて、子どもたちは色の三原色（黄色、赤色、青色）の重なりによって新たな色を発見する楽しさを体験できる。

ワークショップの流れは以下の通りである。

1. 版づくり

最初に、子どもたちはスチレン版に自分の名前を一字ずつ彫り込む作業を行う。彫刻刀を使わず、ボールペンやペンで軽くひっかくことによって、名前や模様を表現

する。この過程では、名前を自分の手で表現する喜びを感じ、作品への愛着が芽生える。



図 13 「回転版画 版」

2. 色の摺り重ね

次に、最初の色として黄色を版に塗り、印刷機で紙に摺り重ねる。黄色の後には、赤色を塗り、さらに同じ版を 90 度回転させて赤を摺る。最後に、青色を使って摺り重ねることで、色の三原色が組み合わさり、予想外の色が発現することを体験する。この過程では、色の変化を観察しながら学びの楽しさを実感することができる。



図 14 「黄色を塗布」



図 15 「赤を塗布」



図 16 「青を塗布」

3. 版の洗浄

色を変えるたびに、版を洗う必要がある。この作業は、色の混ざりを防ぐために重要であり、子どもたちは一つ一つの工程を大切に進めることを学んだ。

4. 完成と額装

最後に、完成した作品を額に入れて展示する。この工程では、自分の作品が完成する喜びを感じるとともに、他の参加者と成果を共有する楽しさを体験する。

2. 参加者と支援

本ワークショップには、こども大学よしかわに参加した1年生から4年生の16名の小学生が参加した。最初、子どもたちは回転版画の制作過程がどのように進むのか理解できていなかった。しかし、導入時にプレゼンテーションを行い、制作過程を説明することで、子どもたちはワークショップの流れを理解し、興味を持って取り組むことができた。

また、この活動には越谷保育専門学校の学生たちの支援が不可欠であった。学生たちは、子どもたちへの作業のサポートを行い、版画の摺り方や色の重ね方を丁寧に教えながら、円滑に制作が進むよう支援した。この支援がなければ、ワークショップの成功は成し得なかっただろう。

完成とその後、制作時間は2時間と限られていたが、子どもたちはその短い時間の中で集中し、見事な作品を仕上げた。完成後、子どもたちは自分の作品を見て、嬉しそうな顔を浮かべ、自信にあふれた表情を見せた。この瞬間、

子どもたちは自分の可能性を広げ、学びの楽しさを実感したに違いない。

スチレン回転版画のワークショップを通じて、子どもたちは創造的な表現を学び、色彩や版画の技術に対する理解を深めた。加えて、他者との協力や自己表現の大切さを体験することができた。

越谷保育専門学校の学生の支援もあり、限られた時間の中で素晴らしい成果を達成することができた。

このような活動は、地域の教育活動として非常に有意義であり、子どもたちに生きる力や学びの力を育む大切な機会となった。今後も地域全体で子どもたちを支え、共に成長していくことが重要である。

スチレン版画

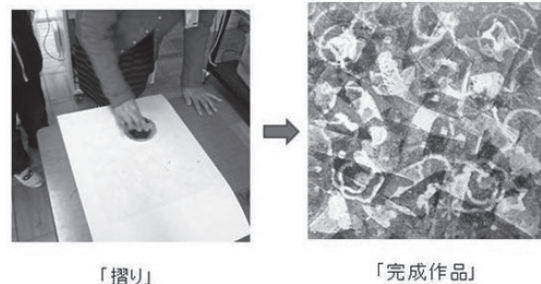


図 17 「心」 完成作品」

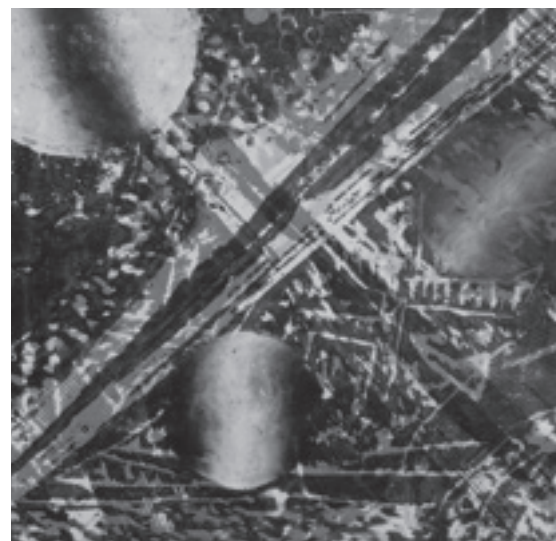


図 18 「翔」

4 高齢者福祉施設での実践

高齢者福祉施設でのスチレン版画制作は、利用者に創造的な活動を提供するとともに、リハビリテーションにも貢献する活動である。手を使って表現することによって、身体的・精神的な健康を促進し、利用者の自己表現の場としても重要な役割を果たす。また、誰でも参加できる安全な環境を提供することで、高齢者が活動に積極的に取り組むことができ、成果を家族と共有する楽しみを持つことができる。

1. 制作過程

スチレン版画の制作は、まずスチレン板を手に取り、自由に絵を描くところから始まる。描くテーマは、施設内で見られる花や干支、仏様など、利用者が親しみやすいものから選ばれる。これらのテーマは、日常的に目にするものや心安らぐ対象であり、絵を描くことがより楽しく、意味深いものとなる。

描く手法は、ボールペンや鉛筆を使用してスチレン板に直接線を刻むことによって行う。これにより、版の基盤が完成し、その後の摺り作業に備える。スチレン版は硬い素材であるため、彫刻刀を使うことなく、安全に線を刻むことができる。高齢者にとって、ボールペンや鉛筆で描く作業はとても馴染みやすく、誰でも簡単に始めることができる。フリーハンドで描ける方には、自分の思いを自由に表現することができるように配慮し、描きやすいサイズや形式で版を用意する。また、手が不自由な方には、回転版画技法を使ってサポートする。この方法では、スチレン板を回転させることによって、力をかけずに線を刻むことができ、手の動きを補助することができる。こうした工夫により、体が不自由な方でも自分で描くことができ、参加の意欲が湧く。

制作が進むにつれて、版を摺る作業が行われる。この作業では、インクを版に均等に塗り、紙に転写する。摺り作業にも細心の注意が払われ、特に手や体の不自由な方にはスタッフがサポートし、無理なく進められるように配慮す



図 19 「上手く刷れたかな」



図 20 「わたしの作品」



図 21 「すてきでしょ」

る。また、版を洗う作業時には、手の届く範囲にバケツを置くなど、動線にも配慮して作業が行われる。このように、全ての工程において安全と快適さを優先しながら制作を進める。

スチレン版画制作は、単なる創造的な活動にとどまらず、完成した作品を家族に見せることが高齢者の楽しみとなる。この活動を通じて、利用者は自分の成果を誇りに思い、家族にその作品を見せることに喜びを感じる。

作品を通して自分を表現できる機会が与えられ、家族とのコミュニケーションが深まる。ほとんどの高齢者は、完成した版画を家族に見せることを楽しみにしており、その期待感が活動のモチベーションを高める。また、家族からの評価や感謝の言葉も、利用者の自尊心を高め、活動への積極的な参加を促す。

このように、スチレン版画制作は、自己表現とリハビリの両面で有意義な活動であり、何よりも完成した作品を家族に見せることが楽しみであると、多く的高齢者が感じていることがわかる。

まとめ

スチレン版画の最も重要な点は、表現活動に自信のない子どもや高齢者が、この技法を通じて自己表現に対する自信を得ることである。幼稚園での実践では、子どもたちは簡単に彫ることができるスチレンの特性を活かし、自由に形を作りながら、自己表現の楽しさを実感することができた。失敗しにくく、すぐに結果が出るため、「自分でもできる」という自信を育むことができたといえる。小学校での実践では、より複雑なデザインに挑戦することで、子どもたちは自分の考えを形にする力を養い、表現活動に対する積極的な姿勢を育てることができた。

また、子ども大学よしかわでの実践では、児童たちが回転版画という技法で、多様なテーマに沿った作品を制作する中で、自己表現の幅を広げることができた。アートを通じて自分の内面を表現し、他者との違いを尊重する態度が育まれる。このように、スチレン版画は子どもたちが自信を持ち、自己肯定感を高める手段として非常に効果的である。

さらに、高齢者施設での実践では、高齢者が手軽に取り組めるスチレン版画を通じて、表現する喜びを再発見することができ、身体的な負担が少なく、創作活動を楽しみながら生きる力を取り戻し、精神的な充実感を得ることができた。このように、スチレン版画は、年齢や経験に関係なく、表現を通じて自己肯定感を高

め、前向きなエネルギーを生み出す力を持っているといえる。

参考文献

- ・学習指導要領 文部科学省 2008年、2020年
- ・新しい図画工作指導 開隆堂 1979年
- ・版画教育のあり方 開隆堂 1989年
- ・豊かな心と実践力ある子の育成 岩槻市立城南小学校 2001年

【実践研究論文】

身近な音を感じる活動への試案 —実践の振り返りから—考察— 渋谷るり子※ 前田佳代※※

Tentative plans for activities that make you feel familiar sounds —A study from reflections of practice — SHIBUYA Ruriko MAEDA Kayo

領域「表現」のねらいと内容の一つに、「風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色などの自然の中にある音、形、色などに気づくようにすること」とある。保育所や幼稚園、認定こども園では、発達の側面から5つの領域を示し、幼児が環境に関わり展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるものと位置づけられている。それは、生きる力の基礎を育成することとなり、その土台をもって小学校の生活科の学習活動を中心に、音楽科や図画工作科などの内容に繋がっていく。小学校以降の音楽の教科として演奏したり、歌ったり、音楽を鑑賞したりすることへの土台として、「感受」することが必要になっていくと考える。その感受は領域「表現」にも密接にかかわっているが、幼児期の音との出会いに焦点をあて、幼稚園での実践の振り返りと同時に、保育者を目指す学生が授業活動での探求から、身近な音を感じる活動を試案したものである。

1 はじめに

平成30年に改定・施行された幼稚園教育要領、保育所保育指針、認定こども園教育・保育要領の領域「表現」の内容（1）には「生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。」¹⁾と明記されている。また、その解説には、「幼児の興味や関心を引き出すような魅力ある豊かな環境を構成していくことが大切」とある。現代の音を取り巻く環境は、平成30年の改訂において、「風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色などの自然の中にある音、形、色などに気づくようにすること」という文言が加えられたことにも通じる。

本稿では、幼児期の音との出会いと音への興味を育むことに焦点をあて、幼稚園での実践活動の振り返りと同時に、保育者を目指す学生たちが、授業での探求を通して身近な音を感じる活動とその振り返りから、身近な音に気づき興味を育む活動について試案するものである。

2 倫理的配慮

本稿及び実践にあたり、関係園及び学生に説明、承諾を得て、個人情報に配慮して実施している。

3 活動内容

- ・風船から伝わる音の振動を感じる
- ・音拾い装置でさまざまな物の音を聞く

4 活動場所

墨田区立第三寺島幼稚園

2024年9月14日（土）併設小学校の体育館
年長児5人 年中児6人及び保護者と兄弟

5 墨田区立第三寺島幼稚園での実践内容

5-1 プログラム

幼稚園からは、墨田教育支援ネットワークを通じて、出前授業の依頼があり実践した。渋谷は平成28年より協力スタッフとして墨田区に登録している。今回、幼稚園から「身近な音に気付けるような活動」との依頼で、保護者・兄

※ 越谷保育専門学校専任教員

※※ 越谷保育専門学校非常勤講師

弟兄も参加する土曜日の行事で30分ほどの時間をいただいた。当日は渋谷と前田の2名で実践した。

ソプラノ歌手でもある前田と、ピアニストでもある渋谷の専門も生かし、プログラムを組んだ。親子参加であることで、保護者のサポートも得ながら一緒に活動ができることを想定して以下の内容とした。

- ・「かぜさんだって」²⁾の独唱
- ・風船をつかって音の振動を感じる活動
- ・音拾い装置で身近な物の音を聞く
- ・「どんぐりころころ」を全員でうたう

5-2 実践内容と様子

1) 「かぜさんだって」の独唱

「かぜさんだって」は、風を擬人化した歌詞が特徴で、身近な音に対するイメージがとてもやわらかい。

「かぜさんだって おくちがあるよ ほんとだよ
おまどをとんとん ほらね たたいているよ」
という歌詞である。

独唱の前に、今どんな音が聞こえるか問いかけた。園児らは耳を澄まし静かになり、体育館の空調の音だけが聞こえ、園児はそれを「風の音がする」と表現した。みんなが静かに音に集中したあと、かぜさんがなんて言っているか、よく歌詞を聞くように伝えてから歌った。歌い終わったあとで、子どもたちと歌詞の内容について対話をしながら、自分たちの周りの音に対し、気持ちがむくように配慮した。「かぜさんだって」の歌とお話を導入にして、風も目に見えないものだが、音も目に見えないという共通点から、音を感じる活動に移行した。

2) 風船をつかって音の振動を感じる活動

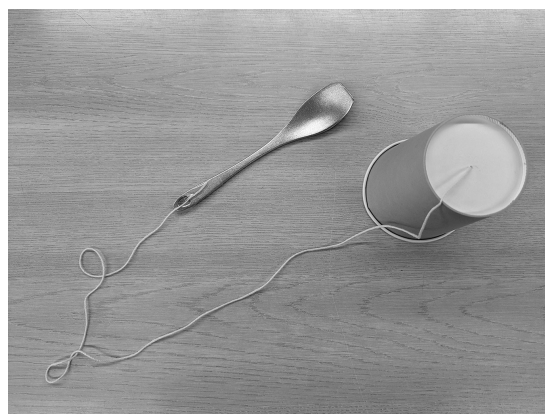
あらかじめ膨らませておいた風船(約20cm～25cmほど)を親子に1つ配り、両手で持ってもらう。体から離し、手だけで持つように留意する。ピアノの音を奏で、持った風船から伝わる音の振動を両手で感じる。風船をピアノの側面につけたり、近づけたり、風船を持ったま

まピアノの下に潜ったりしてもらった。ピアノでは子どもたちがよく知っているジブリの「さんぽ」を弾いた。

親子でそっと風船を持ちピアノに近づいたり、ピアノの下に入るなどそれぞれ思いおもいに感じてもらった。ピアノの音の大きさにびっくりして、ピアノの下から飛び出してくる子どもの姿も見られた。風船を持ちながら、親子で会話をしている姿が見られ、保護者が子どもに音とどのように関わってほしいか、援助している姿が見られた。同時に保護者からは、「おもしろい」「想像していたよりもすごい振動を感じる」といった声が聞かれた。

3) 音拾い装置で身近な音を聞く

音の振動から、音に興味を持てるようにしたところで、音拾い装置(写真1)を子どもに見せて、さまざまな物の音を聞くことを提案する。



(写真1)

糸の先につけたスプーンなどを、床や机にぶつけた時に紙コップから聞こえてくる音を聞く活動を実施した。はじめは、糸がたわんでしまったり、糸が体に触れてしまい、上手く音拾い装置を扱えない子どもたちがいたが、保護者のサポートや音を聞くコツがわかると、体育館の様々な場所に移動してみたり、糸の先に付ける物を変更したりして、活動していた。カップの口を耳にあてながら糸の先につけた物を、床にぶつけたり、机や壁にぶつけて、音の違いを確かめている姿が見られた。

糸の先につけるものは、スプーン以外に、クッキーなどの金属製の型、金属製のゼリーカップなどを準備しておき、適宜セロハンテープで付け替え、様々な音を楽しむ。

活動の様子であるが、予想していた音ではない綺麗な音が聞こえてくる素材もあり、大人が興味を持って活動している印象を受けた。その音を子どもと一緒に聞いてみようとして共有しながら活動している姿が多かった。親子の会話の中では、「私はこの音が好き」や、「交換して聞いてみよう」とコミュニケーションが活発になっていた。

うまく音が聞こえたこどもは、素材を変更して楽しんでいる姿がみられた。ある子どもは、「スプーンを糸につけて音を聞いたが、スプーンの柄の側に糸を付けたときと、スプーンの先に糸を付けたときでは、同じスプーンでも音が違ったよ」と報告にきてくれた。探求している姿にとっても驚いた。

4) 「どんぐりころころ」を一緒にうたう

音の活動の最後は、子どもたちも歌える曲をみんなで歌った。「どんぐりころころ」は園でも普段からうたっている曲であり、歌詞も知っているとのことで選曲した。私たち人間も「音」を持っている、「音」を出すことができるということで、周囲の音を聞きながら歌うこととした。2番まで原曲の伴奏で歌った後、ジャズらしい響き（和音）にアレンジされた伴奏で、もう一度参加者全員で歌って締めくくった。

同じ曲を違う伴奏で歌った際の主観的な感想であるが、ジャズアレンジの伴奏で歌った時のこどもたちの歌声の声質が変化した。原曲に近い伴奏の時には、元気のよさを感じる声質であったが、ジャズ伴奏では少しまろやかな優しい歌声に変化したことは予想外であり、新しい気づきとなった。数値で測定したわけではないが、変化については興味深い。伴奏をよく聞いて歌っているのだと感じた。この声質の変化については、別の機会に実践してみたいと考えている。

6 幼稚園での実践の保護者アンケート

幼稚園では、活動後に保護者アンケートを実施集計し、その結果を教えていただいた。下記はその内容の一部である。

- ・苦手な音もありましたが初めて聞く音に興味があり楽しそうでした。
- ・親子の絆を深めるための素晴らしい取り組みでした。親子、兄弟で楽しめる活動でした。
- ・とても楽しんでいました。
- ・いろんな音を感じる事ができてとても楽しかったです。
- ・まだ幼児には少し早い遊びだったような気がしました。子どもが遊びを理解していないように思いました。
- ・とても楽しそうにいろんな方法で音を聞いていました。
- ・身近な物でも少し工夫すれば遊びに繋がると勉強になりました。

7 幼稚園の活動を通して見えた課題

音を聞くという活動全体を通して、苦手な音や大きな音に驚く園児がいたことから、あらかじめ大きな音が聞こえることを伝えておけるとよかった。また、聴覚過敏がわかっている場合には、優しい音が鳴る素材を選んでもらえるような配慮が必要であったと感じた。

音拾い装置での活動では、紙コップにつけた糸が長すぎたために、ぴんと張った状態にするのが難しそうな園児がいた。活動時間に余裕をもち、園児の身長に合わせて長さを調整したほうが、より音を聞きやすく安全に楽しむことができた。

また、音拾い装置に付ける物はもっと多くの種類を準備したり、場所を移動してぶつけるところの素材の変化を感じたりできれば、子どもたちの関心をもっと広げることができそうである。

「どんぐりころころ」の伴奏を変えての歌唱の実施では、ジャズアレンジの前奏が始まったときは驚いていたようで、歌いだしに「さんはい」と言うと少し戸惑ったように歌い始めた。一緒に歌い始めてほどなく、同じ曲だと理解し

たようであったが、1度目の歌唱よりやわらかい声で寄り添うように歌っていた。子どもたちはピアノの音を聴きながら歌っているようであった。このことに関しては、今回の音を聞く活動の後だったから伴奏の変化を聴き取り歌声に変化があったのか、普段の活動の中でも伴奏を変えると変化があるのか、いくつかの条件下で実施し比較検討したい。

8 養成校での授業

越谷保育専門学校は2年課程で幼稚園教諭2種免許、保育士資格を取得する養成校である。実践したのは、1年生の後期「子どもの発達と音楽表現」の科目である。授業では、幼稚園で実践した風船を持って音を感じる活動と、音拾い装置の2種類を体験。体験後、幼稚園での実践の様子を事例として学生に伝え、学びを深められるようにした。

学生たちに身近な音や、音の不思議さや楽しさを感じられるような体験を、授業内で改めてすることで、音に対する認識や感覚を再確認し、領域「表現」の学びにつなげてもらうことがねらいである。自ら子どもになったつもりで遊び、体験することを授業では大切にしている。

8-1 実践内容

- ・風船をつかって音の振動を感じる活動
- ・音拾い装置で身近な物の音を聞く
- ・音拾い装置を発展させた糸電話の活動

授業では、「音拾い装置」で音を聞いたあと、その装置を使って、糸電話の遊びに展開した。

8-2 風船から伝わる音の振動を感じる活動

ゴム風船を人数分準備。両手でそっと持ち、風船が音で振動する感覚を味わう。教室の環境設定として、グランドピアノだけでなく、ドラムセット、バスドラム、マリンバ、グロッケンなどの楽器も置いておく。風船を持ったまま、グランドピアノの側面、ピアノの下など、様々な場所で風船を持った手から伝わる音の振動を感じるように説明してから、子どもの時と同様

グランドピアノを弾く。子どもの時と変化させた事は、ピアノの高音部のみ、低音部のみ、全体を使って弾く時間も作った。ピアノでの体験をした学生は、自然と教室にある他の楽器を自ら触り、他の学生とコミュニケーションしながら自由に試す姿が見られた（写真2）。

自由に楽器を鳴らす学生、楽器から少し離れて、他の学生が出す音を教室のあちこちで感じる学生など、活発な姿であった。



（写真2）

8-3 音拾い装置でさまざまな物の音を聞く

あらかじめ学生には音拾い装置の先につける物の説明をしておき、各自授業で持参してもらった。音を聞こえやすくするために、スプーンを見せ、金属製の物が向くことを伝えた。学生たちは、自宅からスプーンや缶の蓋などをそれぞれ複数持参していた。スプーンも大きさや素材（ステンレス、アルミなど）の違うものを持ってきており、それぞれの音の違いを確認していた（写真3）。



(写真3)

写真3の手前の学生は、カップと金属を逆にして音が聞こえるのかも試していたとのこと。試すことの大切さを感じた場面である。

8-4 音拾い装置を発展させた糸電話の活動

音拾い装置の糸の先につけた金属を外し、2人組で糸を結び糸電話にした活動である。糸電話を懐かしいという学生もいたが、糸電話の仕組みをあまり理解していない学生も見られた。しっかり声を相手に伝えるには、糸がしっかり張っていないといけない。体験しながら確認している姿も見られた。

2人組で会話を楽しみ、糸電話の仕組みや楽しさがわかったところで、別のグループと一緒に4人に人数を増やすように授業担当者が伝える。糸を結ばず、お互いの糸を掛けるように伝え、音が聞こえるかを体験した。成功すると、学生自ら別のグループに声をかけ、人数を増やして楽しんでいる姿が見られた。最終的にはクラス26人全員で糸電話ができるかチャレンジすることとなった。2人組の糸の長さが約1メートル弱である。全員がどのように順番に糸を掛けたらいいか、アイデアを出しながら慎重に糸を掛けていき、学生たちが授業終了時間も忘れて遊びに没頭していた。全員で成功した時には、学生から歓声が起こった(写真4、5)。



(写真4)



(写真5)

9 授業での学生の気づき

授業の実践の記録を、ドキュメント型のレポートとしてまとめさせた。その中の気づきでは、体験したときの感動だけでなく、保育者として子どもと実践する際の視点や配慮などにも言及するようにした。写真6、7、8は実際の学生のレポートである。

9-1 風船をつかって音の振動を感じる活動

- ・思っていたより手にビリビリと振動を感じた。
- ・音が形になったようでおもしろかった。
- ・声や楽器の音の高低で振動に差があり、低くて大きい音>高くて小さい音であった。
- ・エレキベースなどの継続する低音だと楽しそうだと考えた。
- ・風船をつかった遊び(リトミックなど)からはじめ、最後は風船をしぼませるところまでの活動ができるとよいと考えた。
- ・子どもたちは、音の響きを手で感じるができるので、楽しく音に興味を持てると考えた。
- ・音という目に見えないものを言葉で説明したりするのは難しいけれど、実際に体で感じると「空気の振動」だとわかりやすいと思った。
- ・自分で楽器の音を鳴らしたりして(試す)経験をして「大きな音だったらどうなるか」などの疑問を持つことができると思った。
- ・私のおすすめは太鼓の音だった。
- ・物との距離でも振動の仕方が変化した。
- ・子どもたちに、目に見えないものでも見える、聴こえる、感じるができるのだと伝えてあげることができるとわかった。



(写真 6)

9-2 音拾い装置で身近な物の音を聞く

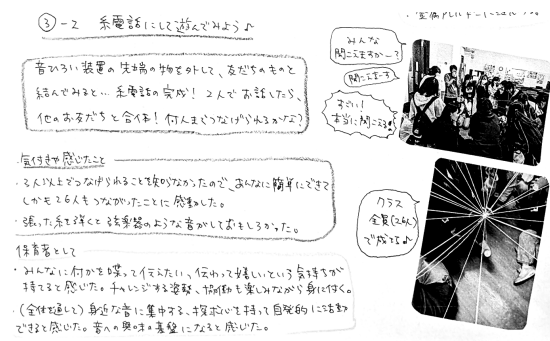
- ・同じ金属でも音が違うことに気付いた。子どもと活動するときには、いろいろな種類の物を準備しておき、自分で選んでもらうのが良いと考えた。そうすることで、意欲的に取り組むことができると考えた。
- ・音が増幅されて聞こえるため、音の違いに付きやすかった。ぶつける強さで多様な音が出るので、試したい気持ちがどんどん出てきた。
- ・他児との交流、会話が自然に生まれるので良いと感じた。子どもの身長によって糸の長さを調節する必要がある。
- ・一人だけでやるのではなく、お友達と一緒にする楽しさが感じられた。
- ・教室内を自由に歩き回り、発見があったと思う。友達同士で「これ聞いてみて」というやりとりも活発に行われていた。
- ・聞いたこともないような音に巡り合い、多くの発見と共感、意見の交換をすることも幼児の人間関係において多大な影響を与えるのではないかと感じた。

9-3 音拾い装置を発展させた糸電話の活動

- ・糸電話は3人以上でもできることを知らなかったなので、簡単にできしかも26人でできたときは感動した。張った糸を弾くと、楽器のような音がして面白かった。
- ・みんなに何かをしゃべって伝えたい、伝わって楽しいという気持ちが持てると感じた。チャレンジする姿勢、協働も楽しみながら身につく。
- ・自分たちで作ったもので会話ができるという発見、驚きを経験できるようにしたい。



(写真 7)



(写真 8)

9-4 授業の終わりに

授業後、墨田区立第三寺島幼稚園での実践の風景、子どもたちの様子などを学生に紹介した。学生自身が授業で体験したときに感じたり、考えたりしたことをベースに、実際の子どもたちの活動の様子を共有することで、理解を深めるだけでなく、保育者の視点にも気づけるように配慮した。

本校では、さまざまな年齢の学生が在籍しているため、自身の子どもや孫などに実践してレポートや感想を寄せてくれる学生もいる。そういう情報も学生同士共有できることが学びに繋がっていると感じた。

10 考察

「音感受」という言葉がある。吉永³⁾が名付けた造語で、「子どもが、身の回りの音や人の声・音楽からその印象を感じ、共鳴し、感情が起こり、さまざまな連想を引き起こす行為」³⁾と述べている。近年の指摘で、自然音や生活音を感受することへの無頓着さについて、「多くの音を聞いてはいても耳を澄ませて聞いていない」のだそうである。音への無頓着さは、子どもを取り巻く環境が変化したことによるものが大きい。

無頓着さと表現したが、電子音も含め、私たちの生活の中の音の種類があふれかえっている現代において、音の選択肢が多いということが、逆に無頓着さにならざる得ない状況にしているのではないか。パーティーのように大勢の人がざわざわと雑談などをしている会場で、自分に向けられた会話を正確に聞き取ることができる、人間の耳と脳に備わった能力がある。⁴⁾ 私たちが日常的に当たり前に行っていることであるが、ロボットの世界ではいかにすれば音声分離、音源分離することができるかが、研究されていたのであるから、人間の能力は素晴らしいと感じずにはいられない。⁵⁾ 音があふれているからこそ、「自然の中の音」に気づけるようになってほしい。

学生たちは、実際に自らがやってみる、体験

してみることで多くの気づきがあったように感じる。幼稚園での事例の紹介だけでなく、自ら遊んで体験することが、現代の保育者養成において必要なものではないかと切に感じる。授業の実践の中で、学ぶ者同士、「友達に話す」「発見したことを伝えあう」「友達に説明する」「互いに観察する」「友達と関わる」「様々試す」「意見の違いに気付く、葛藤する」などの姿が見られ、まさに5領域を中心に生きる力の基礎を育成することと同じことを行っている。活動後に、それぞれの領域のねらいと共に説明すると、リアクションペーパーに理解が深まったと言及している学生が多かった。あえて子どもの気持ちになって遊びこむ時間の大切さを、改めて認識した次第である。

実は、クラス26人全員で糸電話にチャレンジすることになったときに、その活動の終了予定時間に近づいていたのだが、後ろに授業が無く放課後だったため、学生の活動をそのまま見守り継続していた。真剣な様子で、もう一度糸を絡めるところからやってみようと、再チャレンジして成功した。成功した後もまだ話す人が交代で続いており、さすがに終了の声かけをしたのだが、学生自身が遊びこんでいた瞬間であったことにほほえましかった。

表現は、表現する前に「感受する」気持ちがあって表現に繋がることを忘れてはならない。人の「感受」は目に見えない。音と一緒にある。子どもがその音の面白さや不思議さに目を見張るとき、その感受に対し共感し、寄り添うことが保育者には求められる。そのためには、人間がもつ五感を研ぎ澄ますことが大切である。学生の考察にもあったが、目に見えないものを五感で感じられるように活動を工夫し、保育者も楽しめたらいい。音、光、風……子どもたちにとって身近であって、目に見えないものに対する五感を駆使した感受する活動は、小学校の生活科の学習活動を中心に、音楽科や図画工作科などの内容にスムーズに移行していくための、土台の一つである。

子どもに寄り添う大人が、五感を研ぎ澄まし、

遊びに夢中になれる一人の人間であってほしい
と思うのである。

参考・引用文献

- 1) 幼稚園教育要領 解説
- 2) 「かぜさんだって」柴山かおる作詞 サトウハチロー
補作 中田喜直作曲
- 3) <https://www.kaseigakuin.ac.jp/interview/story02/>
東京家政学院大学 吉永早苗 (2024.1.8現在)
- 4) 内木賢吾「声や音を聞き分ける「音源分離」とは」
(2020) [https://laboro.ai/activity/column/engineer/
source-separation/](https://laboro.ai/activity/column/engineer/source-separation/) (2025.1.8現在)
- 5) 奥乃 博「聞き分ける技術の水平展開」2015. 人工
知能30巻3号.366-376

謝辞

本稿の執筆に快諾していただきました幼稚園、
園、学生の皆さまに感謝申し上げます。

【実践研究論文】

卒業制作における版画の可能性 —複数性の特徴を生かしたサービス・ラーニングの取り組み— 元木 廉[※] 中條 秀憲^{※※}

The potential of printmaking in graduation projects — Service-learning initiatives that take advantage of the characteristics of plurality — MOTOKI Ren CHUJYO Hidenori

「保育・教職実践演習」は保育者養成校での2年間の「学びの軌跡の集大成」として位置づけられる。卒業制作として複数枚の版画づくりに取り組み、関連園や連携小中学校へ贈呈する取り組みを行った。本実践はサービス・ラーニングや地域貢献にも位置付けられる。保育者として子どもたちに指導できるように見通しを持たせて、スモールステップを意識して3回の授業にわたり製作に取り組んだ。特徴である複数性を活かした版画の可能性を広げる提案である。

キーワード 専門学校 保育・教職実践演習 版画 複数性 サービス・ラーニング 卒業制作

1. 実践の背景

本校は幼稚園教諭・保育士養成を目的とした文部科学大臣・厚生労働大臣指定の2年制専門学校である。2年間という限られた時間において、保育実習と教育実習を合わせて合計5回実施、卒業要件である82単位のうち必修は81単位であり、4年制大学や短期大学と比較しても大変忙しい学生生活になる。このように密度の高いカリキュラムの中で日々勉学に励んでいる。

「保育・教職実践演習」は保育者養成校での2年間の「学びの軌跡の集大成」として位置づけられる。造形教育の枠にとどまらず、2年間の保育専門学校での学びのまとめとして版画を取り上げ、その可能性を追求したい。

カリキュラムの制約がある中で、実践から学べる学びの総括という視点から、卒業制作として版画を実施した。これは版画の特徴である複数性から、製作時間を絞りつつ、サービス・ラーニングとしての壁画制作に繋げる目的がある。本校の関連園や連携小中学校へ贈呈用版画も制作しており、サービス・ラーニングや地域貢献

にも位置付けることができる。さらに就職先の園で子どもたちに指導できるよう、スモールステップで見通しを持たせて指導した。今後の版画の可能性を広げることを目的とした実践である。

2. 版画制作の実践事例

「紙版画持ち寄り方式による共同卒業制作」

2-1 目的

身近素材である画用紙を活用し、自分を切り取り、「版」で表現する。そして、一人ひとりの版を持ち寄り卒業共同制作とする。また、複数枚摺り、学校内展示や本校の関連園にも配って展示して、紙版画の良さを啓蒙する。

2-2 日時

令和5年度 令和5年12月15日(金)～
令和6年1月12日(金)計3回
令和6年度 令和6年12月6日(金)～
12月27日(金)計3回

※ 越谷保育専門学校専任教員

※※ 日本美術教育連合会員

2-3 場所

越谷保育専門学校 図工室、301・302 教室

2-4 内容

本論文では、紙版画を用いた持寄り方式の創作活動について考察する。特に、一人ひとりが画用紙で切り取った自分をテーマにした作品を制作し、最終的に 90cm×180cm の大絵に集約するプロセスを通じて、自己表現や協働の重要性を探る。

大絵のテーマは、グループで話し合いの上で決定することとし、「おおきなカブ」「スイミー」「海辺の暮らし」など自由に選定される。このテーマに基づき、参加者それぞれがどのように自らを表現するかを考える。

この活動は、持ち寄りの紙版画による共同制作であり、各自が制作した画用紙を大絵とする台紙に貼り付けることで一つの大きな作品に仕上げる。動きと物語性を持たせるため、参加者同士で話し合いながら配置を決定することが重要なプロセスとなる。

また、完成した作品は学内に展示し、関連園に寄贈することで、広く観衆に触れてもらう機会を持つ。このような展示活動は、参加者の達成感を高めるとともに、地域とのつながりを深める重要な役割を果たすと考えられる。

さらに、馬場清明氏の影響を受けた共同制作の楽しみも体験することで、アートを通じたコミュニケーションの重要性を理解する。

制作に必要な材料として、新聞紙、アラビアのり、台紙、はさみ、刷毛、そして発泡スチロールや厚紙などの版になる素材を用意する。これらの材料は容易に入手できるため、経済的なアート活動としての側面も持っている。

以下の内容は外部講師として依頼した中條（元草加市立氷川小学校長、日本美術教育連合会員）が T1、授業担当者である元木が T2 として行った実践である。

第 1 回授業

①紙版画の起源を知る。

紙版画は、太田耕士によって考案された独自の版画手法であり、特に幼児や小学生が簡単かつ安全に制作できる点が特徴である。この手法は、彫刻刀を使用する伝統的な版画技法から脱し、誰もが気軽にアートを楽しむことができるように工夫されている。

戦時中には、新聞紙に和のりを塗り何枚も重ねて、厚みを出していた。現代では材料の入手が容易である画用紙を使用するため、戦中の背景を理解しながら学ぶことができる。学生たちは、ちぎったり切ったりするプロセスを体験し、幼児の造形活動を促進する方法を探求する。

制作過程では、版を台紙に貼り付けることで安定した摺りが可能となった。完成度の高い作品を教育者であり版画家でもある大田耕士は、1951 年（昭和 26）12 月に日本教育版画協会を創立した。版画を通して、子どもの創造的表現活動を豊かに広げることが目的として設立される。「紙はんが」は 1952 年（昭和 27 年）12 月号に初めて「紙のはんが」と題して紹介される。1953 年には「紙はんが」と題して、日本の紙版画技法を世界へ発信する。

大田は『はんが』404 号で以下のように語っている。「紙版画は、大げさにいえば私の「発明」であり、ちょっとした思いつきであり、コロンブスの卵のようなものである」そして、版画と云えば「木版画」という意味合いで理解されることに対して、低学年の児童にも手軽に版表現させる手法を開発する。「紙のはんが」という版種を創造するには、過去に無い試練があったに違いない。戦後、物資の無い中で、画用紙は貴重品であったからである。

日本教育版画協会創立当初の会員、羽田智千代によれば「大田先生は、新聞紙を使って、厚みを出し何度も試作を重ねて摺りの工夫をしていた。そして私たち会員に研修指導してくれた」という。身近な素材を活用して、児童の生活感情を表現させて、価値ある生活美を見つめさせようとしたのである。この機関誌により「紙版画」は日本全国、また外国にも広がることになるが、その根幹には、大田の戦争体験と教育実践によ

る深い児童愛、教育愛が根底にあるといえる。

昭和33年学習指導要領には、日本教育版画協会の実践研究成果も生かされ、1年生から6年生までの全学年に於いて、領域「版画を作る」が位置づけられる。この事実は画期的であり、低学年は紙版画、中学年は板紙凹凸版、高学年は木版画と学年発達を考慮した系統的な内容に刷新するとされた。現在は、造形遊びとして位置づけられ実践されている。

学生たちは、太田の考案した方法を通じて、子どもたちに安全にアートを楽しませるための技術と知識を身につけていく。

②ハサミの使い方を知る。

制作に入る前に、ハサミの使い方を理解することが重要である。初めに、学生たちはハサミの持ち方や切り方について学ぶ。ハサミを回さず、紙を切る際はゆっくりと切り進むことが基本である。特に、複雑な形を切り取る場合は、紙を回して切るのではなく、手元の動きで切り進めるように指導する。この方法は、切る際の安定性を保ち、事故を防ぐために非常に重要である。

ハサミの使い方に慣れていない場合は、新聞紙を活用して、直線切り、曲線切り、ギザギザ切り等を練習する。ハサミの使い方の基本は、紙を回しながら切り取ることである。ハサミを回しながら版を切り取る場合もあるが、危険性を伴うため子どもの技量に即して指導を行う。

紙版画は紙という素材を加工し「版」を作る。ここでは画用紙を使用し、各自の子ども時代を思い出し版表現してもらう。その際に、ちぎる、切り取るという作業が必要である。利き腕に合わせて右効きと左効きのハサミを使う必要がある。

ハサミは常に目の前に置き、切り取っていく。そして、ハサミの中ほどを使い、画用紙を回しながら、ゆっくり切る。曲線の場合は、ハサミの先端で切り落とすことをしない。直線の場合も同じく、ゆっくり切り取っていく。



写真1 版画構成の説明

③自分を切り取っていく。

次に、学生たちは自分のデザインを考える。この過程では、自分の姿を切り取ることを目指す。まず、頭の部分を切り取る際は、げんこつ大の大きさを参考にする。体の部分は、頭の二つ分の大きさを目安にして、全体のバランスを意識しながら切り進める。手足も人体のバランスを考慮し、適切なサイズに切り取る 것이重要である。

この際、頭は髪の毛がない坊主頭としてデザインし、人体は裸の状態表現する。後の工程で、髪の毛や洋服、靴などの装飾を切り取り、貼り付けていく予定である。このプロセスは、自己表現の一環として、自分の姿を再構築する楽しを提供する。

また、版のデザインにおいて特に大切なのは、切り落とした形を有効に利用することである。意図的に切ることも重要だが、偶然に生まれる形や、その面白さ、飛躍、さらには生き生きとした線を活かすことが、造形活動の新たな側面を引き出す。学生たちには、こうした偶然性や発見の楽しさを感じてもらい、造形の面白さを感得してもらうことが目指される。

学生たちが自ら切り落とした形に注目し、その形から新たなアイデアを引き出す力を養うことは、創造的な思考を促進する上で非常に重要である。偶然の発見や形の飛躍を通じて、紙版画造形の面白さを体験することが、アート活動に対する興味を深めることにつながる。

特に切り落とした紙を捨てないことを強調し、

偶然に切り落とした形は、学生にとって必然的な形となり、その形に自分の生きざまを見出してほしいと願っている。紙を切り取るアート活動を通じて自己発見の機会を提供することが、指導の根底にある。

以下に「切る」内容について詳細を示す。

・頭部を切る。

髪の毛の無い頭部である。自分で顔を触り原型を記憶する。下書きをしないことが重要である。直接、ハサミで切り取っていく。緊張感はあるが、切り取り線に想いは伝わる。紙を回転させながらハサミを使う。ハサミを回すと危険であるため、ハサミは自分の前で作業を行うことを指導する。

・体を切る。

体は頭部のおよそ2～3倍の大きさである。そのことを意識して、頭部を切り取った跡の形状で体を切り取る。カーブになっている形状を活用して、ゆっくり紙を回しながら腰の部分まで切り落とす。

・手足を切る。

頭→体→手足を切り取っていく。切り落とした形を活用すると動きが出てくる。下書きはせず、直接、画用紙にハサミを入れる。両手を広げると自分の身長を意識しながら切り取る。曲がった手足になるが、それが動静の版となる。

・前後の重なりに注意する。

切り取った版は、その都度、のりを付けて貼り合わせる。右腕、左腕、右足、左足など前後左右の動静を考えて貼る。正面、横向き、斜め向きの動きがあり、手足体のパーツを動かしながら丁寧に貼り付けていく。関節部分で切り、更に動かして見ることに挑戦させる。

・髪の毛、服などを切る。

切り落とした形は「紙版画の宝物」である。一辺とも無駄にしない。じっと見つめると「切り落とし辺」が話しかけてくる。「ここに使って」「これは偶然」「すごい表情だ」等、心で対話する。色画用紙を使うと、表情がよくわかるので活用して切り取って並べ貼付していく。布、毛糸等も活用する。

④貼る

・頭部を貼る。

制作過程において、まずは頭、目、鼻、口、髪の毛を順に貼っていく。特に重要なのは、瞳を最後に貼ることである。これにより、顔全体の表情や動き、方向性を考慮しながら、より効果的に表現することが可能となる。動きや静止のバランスを考え、瞳の位置を決めることは、作品の印象を大きく左右する。

・人体を貼る。

次に、人体の貼り付け作業に入る。頭、体、手、足を順に貼り付けていく際、学生たちは自分の感情や表情を反映させながら作業を進める。動きや感動を、紙を動かすことで表現することができ、これは非常に楽しい作業である。

・目と瞳を貼る。

人物表情のポイントは、「目」と「瞳」である。貼る位置を考えて貼付する。視線の位置によって、楽しさ、嬉しさ、驚きが変わる。

・身近な素材を貼る。

紙版画における表現方法の探求は、身近な素材を活用することで新たな深みを生み出す魅力がある。切り抜き技法においては、紙を基盤とし、布や毛糸、ホイル紙などの素材を取り入れることで、作品に独自のテクスチャーや視覚的効果を与える。また、ハサミやボールペンといった道具を使用し、押し付ける、描くといった技法を駆使することで、より多層的な表現が可能となる。また、感情やメッセージが一層豊かに伝わる作品が生まれる。紙版画は、多様な素材と技法を組み合わせることで、表現の幅を広げる新しい可能性を秘めている。

学生は自分なりの構図を工夫して、楽しそうに作品を仕上げた。

以下に第1回の学生感想を一部引用する。

「(略)自分の顔や体のパーツを下書きなしに切るのは難しい部分もあったけれどとても楽しくてできて洋服やスカート、靴なども自分で好きなように切って組み合わせるのが難しいように楽しかったです。そこに色を付けて版画をするのがとても楽しみになりました。また、切っ

たものをのりで貼り合わせる時にペラペラして版画の時にローラーでパーツを巻き込まないようにしっかり貼り合わせることが大切だと教えていただいてそれ通りに作ることができました。来週の授業もとても楽しみです。」

下描きをしないことによって、ハサミを使った柔らかい表現が可能になった。

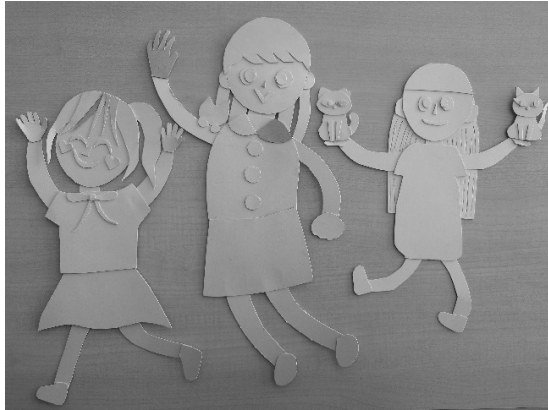


写真2 完成した版

第2回授業

⑤ 摺る。

紙版画の摺りの道具として一般的に使用されるのはバレンである。この道具には安価なものから高価なものまで様々な種類が存在するが、経験上、最も良いものは意外にも安価なものである。何より素晴らしい道具は自分の「手」である。手を使うことで、紙の厚さやインクのつけ具合、そして自分の気持ちを直接感じながら摺ることができる。手の感覚を通じて、作品に対する理解が深まり、より精密な表現が可能となる。したがって、紙版画においては、道具の選択だけでなく、自分自身の身体を使った表現が非常に重要である。

版画の特性は複数性にある。版画技法では、

一つの版から何枚も摺ることが可能であり、その結果として同一のイメージが複数の紙に表現される。紙はインクを吸収する特性を持っており、摺り際にはその特性を理解することが重要である。何枚か摺ってみることで、インクの量や摺りの圧力が作品に与える影響を実感することができる。

さらに、摺りの過程において最も大切なのは、心の在り方である。作品が形になる瞬間、「でろでろ…」と念じることが、創作のエネルギーとなる。心を込めることで、版画は単なる技術を超え、作者の感情や意図を宿すものとなる。このように、版画はその特性を活かし、物理的なプロセスと精神的なエネルギーが融合することで、唯一無二の作品が生まれる。「紙はんが」の最後を飾る驚きの瞬間である。

そしてインクの付け方を指導する。「お母さんのお化粧。薄く、心を込めて、全体に」の心で摺る。「刷る」＝機械、「摺る」＝手で心を写す。「くるくるごしごし」心を込めて写し取る。「余白の美しさ」にも気配りし、絶対に汚さない。摺る前に、手をぬれタオルで汚れを拭き取することを徹底する。

版画の特徴である複数性を生かすため、必要な枚数（令和5年度3枚、令和6年度6枚）をまず刷りする。

以下に第2回の学生感想を一部引用する。

「(前略)先生方が「1枚目よりもどんどん上手にできてくるようになる」というような言葉の通り、3枚目からはほとんど、自分になってほしい色の濃さになっていたのが嬉しかったです。(中略)クラスの人の作品をみても、一つひとつが唯一無二の作品になっていて素敵でした。保育現場でも、このような唯一無二を創り出せる活動をたくさん取り入れられるように頑張りたいと思いました。」

「紙版画で自画像を作るのは初めてだったので、どんな風に仕上がるのかとても楽しみでした。版画ならではの線の味わいや、思った以上に力強い表現ができたことに驚きました。特に、顔の表情を表す部分では、土台の画用紙の重ね方やインクの乗せ方一つで印象が変わることが面白かったです。1枚目と6枚目を見比べると、ローラーの色の乗せ方や摺る技術がこんな短期間でも大きく向上していることがわかり、これが中條先生が仰っていた「摺りは10年」という奥深さなのか、と思いました。」

それぞれ版画の特質を理解し、複数枚の摺り

を経験する中でコツをつかんできた様子が伺われる。



写真3 刷った版画

第3回授業

⑤自画像版画を丁寧に切り取る。その後、大絵に貼り、卒業共同制作として仕上げる。

完成した作品を台紙に貼り付ける際には、全体の構成を考える作業が行われる。学生たちは、色の違いや同系色の考慮、個々の動きや顔の配置に工夫を凝らし、縦に並べ斜めに配置するなど多様なアプローチを試みる。この過程で自然発生的にリーダーが現れ、全体の画面構成を考える中で、欠席した学生の作品も大切に扱う配慮がなされる。

学生たちは、頭を反転させたり、上下を逆にしたしながら、紙版画の持つ柔軟性と自由さを味わう。このような造形遊びを通じて、新しい自分を発見し、自己表現の旅に出ることができる。創造的なプロセスを通じて、自分自身を再発見する機会が提供される。

制作の過程において、学生たちの優しい思いに感動する瞬間が多く見られる。例えば、ギターを奏でる表現した作品見た時に、台紙の中央で弾いてもらう。屋根の上に置こう。自らの作品にその感情を織り交ぜることで、共感の輪が広がる。このような共感、作品に物語性をもたらし、観る人に深い感動を与える要素となる。

指導者として、物語性の重要性を強調し、版の個性が活きる配置を心がけることで作品全体が一つのストーリーを語る事が可能となる。

持寄り方式の共同制作は、学生一人一人の個性を尊重し互いに影響を与え合うことでより豊

かな作品を生み出すプロセスである。この体験を通じて、学生たちはアートの持つ力を実感し、コミュニケーションの大切さを学ぶことができる。卒業制作としての意義も深まり、今後の彼らの活動において大きな糧となるであろう。

授業および放課後を利用して準備していた大絵に切り取った版を貼る。それぞれ学生の個性が溢れる大絵に仕上がった。授業時間内に完成できなかった部分に関しては、学生の自主的活動に任せた。寸暇を惜しんで放課後にも作業に取り組む姿があった。



写真4 持ち寄り方式の紙版画完成

その後、書道の嗜みのある学生が言葉を書き添えて、細部を絵具等で仕上げた。

以下に第3回の学生感想を一部引用する。

「(略) 他の班の作品をみていると、絵の上手さというよりも、丁寧に作ろうとしている作品にはどれにも好感が持てることを感じ、一生懸命になり全員で取り組むことの大切さを学びました。」

「(略) 出来上がった版画を見て、受け取る小学生や幼稚園児が喜んでくれたらいいなと心から思った。」

「幼稚園児が見るということを考慮すると、さらに子どもたちの想像が広がるようなものを作り上げることが大切だと思いました。」

保育者としての視点から作品を俯瞰していくきっかけにもなる制作活動になった。



写真5 令和6年度作品 (各 90cm×180cm)

校内での作品展示は来校者との結びつきを強化する重要な機会となる。来校者の方々が作品を鑑賞することで、学校の教育活動が社会にとってどれほど価値があるかを実感できる。また、学生たちの作品を評価することで、自己肯定感や自信が高まる。

次に、学生たちにとって、展示された作品を直接見ることはアートに対する興味や関心を育む刺激となる。作品を鑑賞することで、学生たち自身も創造力をかき立てられ、将来的な表現活動に対する意欲を持つようになる可能性がある。

最後に、共同制作を通じて、自分たちの作品が他者に影響を与える経験は、学生たちの将来への希望や夢を育む手助けとなる。自分たちの活動が地域や他者に貢献していることを実感することで、将来に対する前向きな姿勢が生まれる。

3. 成果と課題

本授業では、学生がA4サイズの紙版画を持ち寄り、共同で一つの作品を完成させた。卒業制作としての意義を持ち、完成した作品は関連園や近隣小中学校に寄贈された。卒業を祝うことに留まらず、小学校低学年の図画工作科における紙版画の鑑賞教材にも活用できる。また、小学校就学前の5歳児を対象としても実践可能な取り組みとした。

令和5年度は一人4枚ずつ刷り、クラス4枚

の大絵、学校全体で8枚の大絵を製作した。大絵のモチーフも小学校国語教科書に掲載されている「くじらぐも」を共通して描き、大絵に仕上げた。完成した版画について、小学校3校と中学校1校、関連園2校の計6校に贈呈した。

令和6年度は学生の主体性を生かすため、大絵のモチーフは学生に任せた。その結果子どもたちへの願いも込めて「スイミー」、「おおきなかぶ」、「ぱんどろぼう」など文学作品の他、「かめ」、「カニ」、「はと」、「こうのとり」など、バラエティ豊かなアイデアが生まれた。

一人6枚ずつ刷り、クラス6枚の大絵、学校全体で12枚の大絵を製作した。すべての関連園へのサービス・ラーニングとして、小学校2校、関連園7園に贈呈する予定である。

この一連の活動は、地域とのつながりを深めるだけでなく、学生にとっては子どもたちへの貢献を通じて役立つ喜びを感じる機会となった。特に、学生にとっての紙版画造形遊びは、創造力や表現力を育む重要な体験となった。共同制作を通じて、学生同士の交流が促進され、造形表現への意欲が高まった。また、自らの作品が子どもたちに楽しさや学びを提供するという経験は、学生の自信にも寄与した。最終的に、このプロジェクトは地域貢献と自己成長を両立させる貴重な機会であったといえる。

本取り組みの成果として以下の3点を示す。

- ①卒業制作を行うことにより、2年間の保育者養成校の教育のまとめをすることができた。限られた時間の中で造形学習、地域貢献、サービス・ラーニングなど、様々な要素を入れ込むことができた。
- ②関連園や地域の連携小中学校へ壁画を贈呈することにより、交流を深めることができた。専門学校学生が製作した大絵が交流のシンボルになった。
- ③各学校園における掲示物作成の負担軽減につなげることができた。



写真6 子どもたちへ版画を紹介する様子

4. まとめ

本取り組みは令和5年度、令和6年度の2年時後期に開講した「保育・教職実践演習」において、教育実践した内容である。ゲストティーチャーとのチームティーチングとして、サービス・ラーニング、地域貢献に向けた理念の具現化を目指した。以下に完成作品贈呈後の学生感想を一部引用する。

「(略) 皆の版画を貼った卒業制作は校内展示に活用し、付属幼稚園にも配りました。一つの作品が共同制作となり、園児まで喜んでもらえるとは思っていなかったので素敵な時間でした」

実習での関わりとは異なった達成感を味わい、卒業直前の学生にとって、2年間の学習のまとめにふさわしい学びになったといえる。

本授業では版画贈呈に加えて、連風も制作している。交流行事当日は幼保小中合同の連風あげをしたり、ダンスを踊ったりした。関連園や連携校と関係を深めるとともに、卒業式や入学式などの掲示物について軽減できる取り組みとした。しばらくの期間、関連園では玄関に大絵を掲示しており、子どもたちの環境構成にも役立った。

令和6年度に作成した大絵について、公立美術館で一般公開することも検討している。学生の学びが地域貢献、サービス・ラーニングにつながるよう、今後も様々な形で地域に還元できる取り組みを続けていきたい。

謝辞

本取り組みにご協力いただきました越谷保育専門学校附属幼稚園をはじめとする関連園、連携小中学校の皆様に厚く御礼申し上げます。

参考文献

- ・ 小学校学習指導要領 文部科学省
1958年,2017年
- ・ 版画教育の考え方と進め方 開隆堂出版
1967年 伊藤弥四夫
- ・ 新しい図画工作の指導 開隆堂出版
- ・ 紙はなが—その考え方と作り方 創造社
1975年1月 馬場清明
- ・ 大田耕士著作集 教育版画のあゆみ
五所川原市教育委員会 1999年
- ・ 図画工作科研究発表資料 岩槻市立城南小
- ・ 「はなが」404号 日本教育版画協会
1987年7月
- ・ 「保育・教職実践演習」を活用した幼保小中連携の実践 ～サービス・ラーニングと働き方改革の視点を踏まえた連風あげ行事～ 日本基礎教育学会紀要第29号 2024年8月 元木廉、相川怜美

【実践研究ノート】

卒業生や上級生との交流学习を取り入れた 包括的カリキュラムの一考察 —保育者養成専門学校の教育実践から— 元木廉※ 渋谷るり子※ 相川怜美※

A study of a comprehensive curriculum that incorporates interactive learning with graduates and senior students —From the educational practice at childcare teachers' training school— MOTOKI Ren SHIBUYA Ruriko AIKAWA Reimi

本校は保育者養成を目的とした2年制の専門学校である。2年間という限られた時間において、卒業要件である幼稚園教諭並びに保育士資格に必要な単位を取得するため、4年制大学や短期大学と比較しても、大変忙しい学生生活になる。そして、2年間を同一クラスで過ごして授業も受けるため同級生との絆は深いものになるが、異学年の交流の場は多いとはいえない。18歳年齢が減少している余波から学生人数も減少している昨今、卒業生や上級生と交流し、人間関係を育むことは、学生自身の保育キャリアにおけるロールモデル像の構築にも繋がる。そこでシラバス作成時から構想を練り上げて、授業で意図的に卒業生や上級生とのかかわりが生まれるようなカリキュラムの工夫・検討をした。保育者養成校として、2年間という限られた時間の中で、先輩からよりよい学びや伝統の継承を目指した包括的カリキュラムの実践を報告する。

キーワード ロールモデル 人形劇 ティーチングアシスタント キャリア カリキュラム

1. 研究の背景

本校は2年間という限られた時間において、卒業要件である幼稚園教諭並びに保育士資格に必要な単位を取得するため、4年制大学や短期大学と比較しても大変忙しい学生生活になる。

保育実習と教育実習を合わせて、在学中に合計5回実施する¹⁾。カリキュラムも必修が多いため、卒業要件である82単位のうち必修は81単位であり、選択の余地は少ない²⁾。2024年度の場合、1年前期2コマ、1年後期2コマ、2年前期1コマの空き時間がある。2年後期になると7コマになるが、就職活動の時期でもあり、本校の立地からも時間的余裕はない。

濃密なカリキュラムの2年間を同一クラスで過ごして授業を受けるため、同級生との絆は深いものになる。本校では公共職業安定所(ハロー

ワーク)による求職者支援訓練生も受け入れている。授業では社会人や子育ての経験を持っている学生からの意見によって、クラス全体の学びが深まる場面もあり、新卒者、既卒者、委託生が同じクラスに在籍することで、相互の学びが深まると捉えている。

その一方で、前述したように本校におけるカリキュラムは基本的に必修のため、1年2年が同一の授業を受ける機会は、1年次に未取得の単位がある場合など限られている。また、1年生と2年生の交流の場として、学校行事やサークル活動、「教育実習Ⅰ」「教育実習Ⅱ」で実習園が同一である場合など限られている。

18歳人口が減少している余波から学生人数も減少している昨今、保育者養成専門学校における学びを最適化するためには、一定の交流の

※ 越谷保育専門学校専任教員

仕組みを設ける必要がある。そこで卒業生や上級生も含めた学校単位での学び合いが果たす役割は大きい。

卒業後も保育業界において勤務する学生がほぼ100%である現状からも、学生にとって卒業生や上級生と人間関係を育むことは、保育キャリアにおけるロールモデルの提示や実際の保育現場の理解にも繋がる。

先行研究によると、保育者養成校における学びの形態として、「他の学生の意見を聞く」と「集団で一つのことに協力して取り組む」について、学生が意味ある経験として捉えている³⁾。また、上級生をモデルとすることも、相互にメリットがあると考えられる⁴⁾。

加えて卒業生や上級生にとって、保育専門学校との関わりを持つことは、後輩育成の視点を持つ機会や自身のキャリア選択を振り返る機会になり、保育キャリアの充実にも繋がる。そして、就職面からも双方が交流を持つことは有意義であるといえる。

本研究は、カリキュラム・マネジメントや授業内容の工夫から、異学年も含めた学生相互が学び合う授業を取り入れて、保育者の資質向上に努めている授業実践論文である。

2. 卒業生・上級生との交流を取り入れた実践事例

2-1「保育・教職実践演習」におけるキャリア授業

2年生前期で開講している「保育・教職実践演習」では、履修カルテを作成し、自らの成長した点や不足している点を振り返りながら、保育者として資質向上につながる授業を展開している。その一環として、令和6年10月23日に、本校卒業生がゲストスピーカーになり、自身のキャリアを考える授業を実施した。

保育者としてキャリアを歩んでいくにあたり、ロールモデルとしての卒業生は大変参考になるといえる。今回も卒業生からキャリア選択の視点や実際の就職先の様子を聞くことにより、卒業後のキャリアについて主体的に選ぶ

きっかけにしたいと考えた。

本校における卒業生の進路として、保育所・幼稚園・認定こども園就職が90%以上を占めている。就職説明会や課外のキャリア授業等において、保育所や幼稚園勤務の卒業生から話を聴く機会を設けている。今回は情報を得にくいと思われる上記以外の進路を選んだ3名の卒業生にゲストスピーカーを依頼した。ゲストスピーカーが卒業した令和5年度において、当該の進路を選択した学生はそれぞれ1名ずつであった。

概要として、A卒業生は起業し、自営でシッター業を行っている。B卒業生は児童自立支援施設に勤務している。C卒業生は小学校教員免許を取得するため4年制大学に編入している。それぞれ有職者、学生のため、講話依頼、打ち合わせは基本的にメールでのやり取りとした。マイクロソフトFormsを活用して事前アンケートや質問の受付を行い、効率化を図りつつできるだけ双方向のやり取りになるよう心がけた。

前半は一人当たり20分程度、進路選択した動機、実際の仕事や学んでいる内容をパワーポイントで説明した。その後はパビリオン形式で10分程度、質問や意見交換を行った。

後半では質問のやり取りも多く見られた。幼稚園もしくは保育所という2択だけではなく、それ以外の選択肢についても考えることで、より納得感のあるキャリア選択に繋がると考える。さらに直近の上級生であった先輩が話すことで、職業選択のきっかけや具体的な職務内容の話がより身近に感じ、キャリアに対する興味関心が高まった。

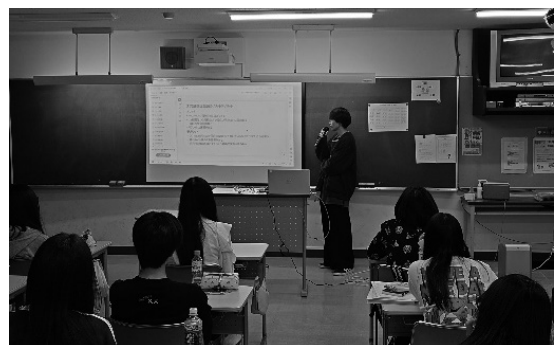


写真1 卒業生からの説明①



写真 2 卒業生からの説明②



写真 6 卒業生とのグループセッション③



写真 3 卒業生からの説明③



写真 4 卒業生とのグループセッション①



写真 5 卒業生とのグループセッション②

2-2「保育実習指導ⅠB」における上級生の 実習体験発表

1年生後期において、「保育実習指導ⅠB」を開講して、実習に向けた心構えや準備などの事前指導を行っている。本授業履修後は、3月に実施する「保育実習ⅠB」において、乳児院、母子生活支援施設、児童養護施設、障害児入所施設、児童発達支援センター、指定障害福祉サービス事業所等、多種多様な施設で実習を行う。

1年生にとってこの時期は、幼稚園対象の「教育実習Ⅰ」のみ終えた段階であり、これからの実習に向けて期待と不安が入り混じった状況であると考えられる。そこですべての実習を終えた2年生から、実習先や施設種別についての話を聞き、今後の実習イメージがもてる機会を設けたいと考えていた。

そこで令和5年度より、上記の「保育実習ⅠB」をはじめ、公立保育所対象の「保育実習ⅠA」、保育所対象の「保育実習Ⅱ」、幼稚園対象の「教育実習Ⅱ」について、それぞれ実習報告を行う取り組みを始めた。

本校で計5回の実習を終えた2年生にとっては、主に公立保育所で実習を行う保育実習ⅠA、責任実習を伴う教育実習Ⅱ、保育実習Ⅱについても報告する機会としている。1年生は事前に2年生が作成した資料から質問をもったうえで実習報告会に参加するように指導をしている。

実際に各実習で使用した自身が作成したスケッチブックシアターやエプロンシアターなどの保育教材、責任実習の指導案や製作物等を見る機会にもなっている。

卒業生や上級生との交流学习を取り入れた包括的カリキュラムの一考察

下級生にとっては、実習報告を聞くことにより、実習内容や実習先の様子などを知ること、実習に向けた心構えや準備すべきことなどを具体化させることができる。

上級生にとっても、実習の振り返りにつながるとともに、保育の道を歩む後輩の道標役として、自覚が高まることが期待される。



写真7 1年生と2年生の情報交換①



写真8 1年生と2年生の情報交換②



写真9 1年生と2年生の情報交換③

2024 年度実習報告会 担当：2 年 A 組

10 月 18 日（金）3 限（1 年 A 組授業）

グループ①（保育実習Ⅰ A：公立保育所）3 名

グループ②（教育実習Ⅱ）3 名

グループ③（保育実習Ⅱ）2 名

グループ④（保育実習Ⅰ B：児童養護施設・乳児院・児童発達支援セ）3 名

グループ⑤（保育実習Ⅱ B：障害福祉サービス事業所・障害児（者）入所施設）4 名

10 月 25 日（金）4 限（1 年 B 組授業）

グループ①（保育実習Ⅰ A・保育実習Ⅱ）2 名

グループ②（教育実習Ⅱ）2 名

グループ③（児童養護施設・児童発達支援センター・母子生活支援施設）4 名

グループ④（障害児（者）入所施設・障害福祉サービス事業所）4 名

2024 年度実習報告会 担当：2 年 B 組

10 月 18 日（金）4 限（1 年 B 組授業）

グループ①（保育実習Ⅰ A・保育実習Ⅱ）2 名

グループ②（児童養護施設・母子生活支援施設）3 名

グループ③（障害児入所施設・児童発達支援センター）4 名

グループ④（障害福祉サービス事業所・障害児入所施設）3 名

10 月 25 日（金）3 限（1 年 A 組授業）

グループ①（保育実習Ⅱ）3 名

グループ②（教育実習Ⅱ）2 名

グループ③（児童養護施設・児童発達支援センター）3 名

グループ④（乳児院・障害児入所施設）2 名

2-3「保育祭」「ときめきチャレンジまじばやし（地区文化祭）」における人形劇公演サークルの実践

前述したようにサークルを通じた1年生・2年生交流の場として、サークル活動がある。複数のサークルがあるが、特に保育者養成校ならではのサークルとして、人形劇を中心に活動している「るり子サークル」がある。

主な活動として、創作人形劇を保育祭で公開したり、法人関連園の幼稚園児向けに披露した

りしている。その他、ここ数年は地域の実行委員会から依頼を受けて、地区文化祭でも主に幼児・小学生を対象にして公演に取り組んでいる。

この活動はサービslラーニングや地域貢献の一環も担う存在となっている。サークルで初めて人形劇にふれた学生も多く、先輩からの助言は人形劇を作り上げる上で欠かせないものである。学年の枠を越えて、人形劇に取り組む姿を地元テレビ局も好意的に取材している⁵⁾。



写真 10 1年生と2年生で協力した人形劇

2-4「子ども大学よしかわ」におけるティーチングアシスタントの実践

地域貢献の一環として、学校法人本部と吉川市教育委員会が「子ども大学よしかわ」を主催・実施している。令和6年度からの新たな取り組みとしてティーチングアシスタントを取り入れて、小学校教員免許のため大学に編入した卒業生と専門学校2年生が参加した。

子ども大学の参加対象が小学生ということもあり、保育専門学生にとっては小学生への指導は初めての体験となった。体験内容は版画製作だったため、主に準備面でのサポートを期待していた。準備段階から卒業生の動きを学び、慣れてくると積極的に小学生とコミュニケーションを図るようになっていた。サービslラーニングとして幼児教育の枠にとどまらない社会教育のあり方を学ぶ良い機会にもなった。卒業生も専門学校学生との協働にも刺激を受けていた⁶⁾。



写真 11 卒業生と2年生で協力する様子

3. 成果と課題

成果

- ①学びの最適化に向けた学校全体の学び合いの推進
- ②ロールモデルの具現化や保育現場の理解による在校生のキャリアの充実
- ③後進育成の視点を持つことによる卒業生のキャリアの充実

18歳年齢が減少している余波から学生人数も減少している昨今、保育専門学校における学びを最適化するためには、学校単位での学び合いが果たす役割は大きい。

また、卒業後も保育業界において勤務する学生がほぼ100%である現状からも、学生にとって卒業生や上級生と人間関係を育むことは、保育キャリアにおけるロールモデルの提示や実際の保育現場の理解にも繋がり、プラス面が大きいと考えられる。

さらに、卒業生や上級生にとっても、保育専門学校との関わりを持つことは、後進育成の視点を持つ機会になったり、自身のキャリア選択を振り返る機会になったり、保育キャリアの充実にも繋がる。

そして、就職面からも双方が交流を持つことは有意義であるといえる。人形劇やティーチングアシスタントの実践は、テレビ番組や新聞でも取り上げられており、学生の励みにも繋がっている。

勤務先として幼稚園もしくは保育所という2択だけではなく、養護施設や児童相談所などの

選択肢についても考えることで、より納得感のあるキャリア選択に繋がると考える。さらに直近の上級生であった先輩が話すことで、職業選択のきっかけや具体的な職務内容の話がより身近に感じ、キャリアに対する興味関心が高まった。

課題

- ①「保育・教職実践演習」におけるゲストスピーカーの人選・確保
- ②サークル活動等における時間の確保、参加者の広がり
- ③ティーチングアシスタント参加者の人選

「保育・教職実践演習」ではゲストスピーカー人選にあたって、少数派の進路選択をした卒業生に依頼したため、現在の職場環境も個人で大きく異なった。今回はタイミングよく授業日の来校調整ができたが、B卒業生は年休を取得して参加してもらった。今回は卒業生の善意で参加してもらったが、場合によっては勤務先の理解も得ながら進める必要もあると考えられる。

前述したように放課後の余裕がないため、本校のサークル活動は時間的制約が大きい。また参加メンバーも限られている。後述する公務員対策講座も含めて、様々な活動から交流の芽を育てていくことが必要である。

ティーチングアシスタントについて、今年度は主催している教育委員会に配慮して、当該自治体の出身者などを中心に声をかけた。活動の趣旨を考えると、学校全体に募ることで、意欲のある学生が活躍する舞台を広げられるよう配慮したい。

4. まとめ

卒業生・上級生からの学びや伝統継承を目指した取組という観点から、本校の教育課程を見直し、整理した。2年間という限りある期間において、実践力のある保育者養成を目指すためには、常にカリキュラムやシラバスをブラッシュアップしていくことが必要であると考えている。

上記以外にも、希望者が任意で参加している公務員試験対策講座において、公務員試験を受けた2年生から、これから受験する1年生に向けた報告会を実施した。また、大学編入を考えている1年生に対して編入経験のある卒業生が情報提供する試みも行った。今後も教務担当者と連携しながら、既存のカリキュラムを見直し、より効率的な魅力あるカリキュラム作りに努めたい。

謝辞

「保育・教職実践演習」ゲストスピーカーにご協力いただきました本校卒業生の鈴木麻生さん、長澤通久さん、蓮沼楓夏さん、「子ども大学よしかわ」においてティーチングアシスタントを受け入れてくださいました日本子ども版画クラブ主宰の中條秀憲先生に厚く御礼申し上げます。

引用・参考文献

- 1) 2024年度版実習の手引き 2024年4月 越谷保育専門学校
- 2) 2024年度版教科目概要 2024年4月 越谷保育専門学校
- 3) 同学年モデルの観察および観察されるモデルとなることが、大学生の保育実技の「準備」・「自己効力」に及ぼす効果 教育心理学研究第54号3巻 2006年 田中幸代
- 4) 保育者養成校における学びの形態 尚絅学院大学紀要第55号 2008年 杉山弘子他
- 5) こしコレスマイル「越谷保育専門学校人形劇団るり子サークル」2024年2月17日 テレビ埼玉
- 6) 「版画制作に挑戦 吉川で子ども大学 保育士を目指す学生も実習」 2024年9月10日東武よみうり新聞

【実践研究ノート】

地域貢献やサービス・ラーニングの要素を取り入れた 包括的カリキュラムの一考察 —保育者養成専門学校の教育実践から— 元木廉[※] 渋谷るり子[※] 横関由紀[※]

A study of a comprehensive curriculum that incorporates elements of community contribution and service-learning —From the educational practice at childcare teachers' training school— MOTOKI Ren SHIBUYA Ruriko YOKOZEKI Yuki

本校は幼稚園教員・保育士養成を目的とした文部科学省・厚生労働省指定の2年制専門学校である。同一法人傘下に関連園も複数設置しているため、実習体験や教育実習などで強固な協力体制が整い、日ごろから連携を図っている。また、地域の幼稚園、保育所、認定こども園についても、長年の信頼関係から協力体制が整っており、卒業生の就職先にもなっている。その一方で、カリキュラムや校舎立地上の課題から、各園との交流は主に教育実習・保育実習での交流に限られている。加えて高等教育機関の矜持として、本校としても地域貢献を進めることを検討していた。そこで地域貢献、サービス・ラーニング、現場の負担を減らす働き方改革の要素も取り入れた包括的カリキュラムの実践を報告し、今後の教育活動の充実への足掛かりとしたい。

キーワード：地域貢献 サービス・ラーニング 働き方改革 連風 人形劇 オペレッタ こども大学

1. 研究の背景

1-1 本校の現状について

本校は幼稚園教員・保育士養成を目的とした文部科学省・厚生労働省指定の2年制専門学校である。カリキュラムは卒業に必要な82単位のうち必修が81単位であり、クラス単位で授業を受けることが多い。2年間で5回という実習を通して、実践力を持った保育者養成を目指している。

また、学生のほぼ100%が保育士資格や幼稚園教諭免許を活かした保育職への就職をしている。同一法人傘下に関連園も複数設置しているため、実習体験や教育実習などで強固な協力体制が整い、日ごろから連携を図っている。また、地域の幼稚園、保育所、認定こども園についても、長年の信頼関係から協力体制が整っており、卒業生の就職先にもなっている。

その一方で、上記のようなカリキュラムの過密さ、関連園と本校が離れて立地している物理的な課題から、各園との交流は主に教育実習・保育実習での交流に限られている。加えて高等教育機関の矜持として、本校としても地域貢献を進めることを検討していたが、どのような形が考えられるか課題になっていた。

これらの背景を踏まえて地域貢献、サービス・ラーニング、現場の負担を減らす働き方改革の要素も取り入れた包括的カリキュラムの実践を報告し、今後の教育活動の充実への足掛かりとしたい。

1-2 専門学校における地域貢献について

高等教育機関における地域貢献は盛んに行われている。86校ある国立大学法人を分けけたグループでは55大学が地域貢献型になって

※ 越谷保育専門学校専任教員

おり、教員養成学部における教員採用比率の向上などもその一例である¹⁾。

一方で科学技術・学術政策研究所が2014年に行った「高等教育機関（大学・短期大学・高等専門学校）における社会・地域貢献活動」では、調査対象に専門学校が含まれていない²⁾。地域連携の一つの目安である自治体との包括連携協定についても、高等教育機関が少ない地域において、若干の事例を確認できた程度である^{3) 4)}。

サイニーにおいて「専門学校 地域貢献」を検索したが、検索結果は9件のみであり、そのうち8件は高等専門学校における論文であった。そして、専門課程を置く専修学校としての専門学校において書かれた論文は医療系の1例のみであった⁵⁾。専門課程を置く専修学校、いわゆる専門学校において、地域貢献活動は一般的であるとは言い難い現状がある。

1-3 サービス・ラーニングについて

今津によると、「サービス・ラーニング」(Service Learning) は1990年代後半のアメリカで生まれた新しい言葉であり、「地域諸機関での奉仕活動を通じた経験学習」と位置付けられる。地域社会への参画による経験から学ぶという、青少年を対象とした「市民性」(citizenship)を育成する実践的方法である。米国ではごく一般的に定着している奉仕活動、ボランティア活動を取り込みながら、教育方法として洗練させたものである。米国の中等・高等教育で盛んにおこなわれているが、日本の大学にも近年広まってきている⁶⁾。

有償労働をアルバイトと位置付けると、無償労働はボランティアと言える。サービス・ラーニングは学習内容が内包されており、「受け手」「送り手」の双方にとって利益を生み出すともいえる手法である⁷⁾。

この場合の「受け手」である学校園の利益とは、教育サービスを提供する人材を確保できるという意味である。一方で「送り手」である学生の利益とは、将来のキャリアにとって貴重な経験になるという意味である。

働き方改革の道半ばである教育界において、サービス・ラーニングの考え方を取り入れることにより、学生・各学校園それぞれにメリットのある取り組みにできると考える。本研究は、保育専門学校がサービス・ラーニングの視点を取り入れたカリキュラムを実施することで、地域貢献に取り組めるよう企画を立案・実践した。

2. 地域貢献やサービス・ラーニングの要素を取り入れた実践事例

2-1 「保育・教職実践演習」における幼保小中が連携した連風揚げ行事、贈呈用版画制作の実践

「保育・教職実践演習」は2年次後期に開講される授業科目である。履修カルテを参考にしながら、卒業に向けて自らの課題を見つめ直し、実践的な力を身に付ける演習科目である。以前は授業担当者の専門分野やカリキュラム上の諸条件から学生相互のロールプレイ、行事などを中心に行っていた。担当者が変更したタイミングで、学生の実践力向上につながる地域貢献やサービス・ラーニングの要素も内包したカリキュラムに変更を行った。

12月以降に授業6回分を充てて、法人関連園ならびに小中学校と連携を行い、幼保小中連風揚げ行事並びに贈呈用の版画製作を行った。今回の取り組みは学生が主体であり、専門学校としての地域貢献としてはもちろん、学生のサービス・ラーニングに繋がったことは大きな成果であったと言える。版画贈呈は関係各校園の負担がなく、版画の複数性を生かすことができたため好評であった。しばらくの間、玄関で飾っていた園もあった。

連風の取り組みでは専門学校が連携各校園のコーディネートをすることの難しさ、共通理解の不足、学生の動き方など、課題も山積した。どこまでの内容を学生が担うのか、授業デザインのあり方も課題になった⁸⁾。

今後、演習における取り組み自体は継続しながら、連携先の変更も含めて内容を検討していく予定である。



写真1 連風揚げの様子



写真2 版画作品



写真3 幼保小中連携の様子

2-2「保育祭」「ときめきチャレンジましばやし（地区文化祭）」における人形劇公演の実践

前述したように本校のカリキュラムは必修が多く、放課後も課題レポートに追われる毎日であるが、有志によりサークル活動を実施している。教職員は保育者としての資質向上、実践力向上につながるよう、学生の主体的なサークル活動も支援している。その一つに人形劇サークル「るり子サークル」があり、設立から10年以上の歴史を誇っている。保育者養成専門学校における課外活動にふさわしい内容を検討した

結果、人形劇にたどり着いたとのことである。なお、名前は設立時の顧問から命名したという。活躍の舞台は本校文化祭である保育祭での一般向け公開であり、さらに関連園の園児対象の発表も行っている。

それに加えて、毎年近隣地区の文化祭である「ときめきチャレンジましばやし」において、人形劇を地域住民や乳幼児・小学生向けに公開している。時間的な制約もあるため、現状は関連園での公開に留まっているが、地域貢献の観点から公開対象を一般園に広げることも検討していきたい。

人形劇サークルの活動は自治体の広報番組や県域新聞にも取り上げられており、その内容は内外にも高く評価されている⁹⁾¹⁰⁾。学生の主体的な活動が地域貢献に繋がっている好例といえる。



写真4 人形劇公演の様子

2-3「子どもの総合表現」におけるオペレッタ公演の実践

2年生前期に「子どもの総合表現」を開講している。専門学校で学んだ音楽や造形のまとめとなる総合表現として、クラス単位のオペレッタに取り組んでおり、学生生活の思い出にもなる授業になっている。

令和6年度は11月に関連園の園児を対象に公開を行った。近隣にある法人関連園をローテーションで回しており、毎年順番が回ってくるのを楽しみにしているとのことである。



写真5 オペレッタの様子

2-4「子ども大学よしかわ」におけるティーチングアシスタントの実践

本校における地域貢献として、幼稚園研修で「環境」を担当する専任教員が指導者になったり、専任教員が外部講師と連携して「造形」や「幼保小連携」の授業を行ったりしている。吉川市教育委員会と本学園が主催する「子ども大学よしかわ」の取り組みでも、例年体育を担当する専任教員が「ボッチャ」の指導を行っている。

令和6年度は地域貢献をサービス・ラーニングと捉えて、「学生の学び」のきっかけにもしたいと考えた。そこで子ども大学の外部講師が指導者を務めた版画授業において、学生がティーチングアシスタントを務めた。

保育専門学校学生は保育・教育実習で学んだことを活かして、小学生にも積極的に関わっていった。一緒にインクを広げたり、パレンで刷ったり、補助を行った。場の設定や片付けも積極的に行い、教育委員会や学園本部の運営担当者からも学生に感謝する声が寄せられた。

実習とは違った形で、専門的知識を活かしながら子どもや地域と関わり、感謝されたことは得難い体験になったといえる。

以下に参加した保育専門学校学生の感想を引用する。

「子ども大学よしかわのお手伝いをさせてもらい、子どもたちの版画が段々完成していく時の驚きや嬉しさ楽しさが表情から感じられ、私自身も版画にとっても興味が湧きました。実習やこれから保育者になった際、子どもがそのよう

な気持ちになれる、工夫した活動が出来るよう頑張りたいと思いました。また初めはみんな緊張していたような気がしていましたが、声を掛けコミュニケーションを取りながら一緒に版画活動を楽しむことができて本当によかったです。」

「子ども大学を通して普段小学生と関わる機会が無いので学ぶことがたくさんありました。兄弟で参加している子や1人で参加している子などいましたが、子ども同士で助け合ったり譲り合ったり道具を使ったり、異年齢の関わりを見ることが出来ました。上手だねなど褒める温かい言葉掛けで、緊張していた表情がどんどん笑顔になって出来上がっていく作品を見て嬉しそうな子どもたちの表情を見ることが出来ました。肯定的な言葉掛け、気持ちに寄り添うことはどの場面でも大切なことだなと感じました。(略)」

2年間で実践力のある保育者になるためには、困難や制約を乗り越える強い気持ちが必要になる。その気持ちを支えにして、確かな保育力を身につけている。そして、その力が教育全般に応用ができることを知った時に、専門学校学生の努力も報われたのではないかと想像する。

日頃注目される機会が少ない保育者の仕事であるが、当日の活躍は地元紙にも報道・掲載された¹¹⁾。広く社会に保育者を目指す学生の子が伝わることで、保育業界の認知にも繋がるといえる。



写真6 ティーチングアシスタントによる版画補助の様子

3. 成果と課題

サービス・ラーニングとして、連風行事、人形劇、オペレッタ、子ども大学それぞれに外部とのかかわりを意識したことにより、専門学校学生にとって視野が広がる体験になった。加えて、高等教育機関における地域貢献は授業内容の充実や満足度にも寄与する。連携行事を体験して関連園へ就職した卒業生から、今後もこの連携活動に関わりたい、取り組みたい旨の話を聞いている。

一方でサービス・ラーニングという認識で専門学校が捉えていても、連携各校園は通常の実習もしくは自主的なボランティアと同様に受け取り、互恵的な関係を理解・構築するまでには至っていない。

特に令和5年度の連風行事では、連携した公立小学校管理職からの感想において、運営に厳しい意見が寄せられた¹²⁾。小学校、中学校合わせて3校と連携したが、窓口であった中学校管理職とのやり取りが中心となっていたため、小学校管理職に組み込みの意図がうまく伝わっていなかったことが原因と推察される。

お互いにメリットを享受するためには、交流を複数年継続して実施した実績など、相互の信頼関係の蓄積も必要であるといえる。受け入れ側も含めて理念の共有化をすることにより、学びの内容が深まっていくといえる。

4. まとめ

サービス・ラーニングを取り入れたある4年制大学では、「プレ教育・保育実習」として、1年生前期など学生生活の初期段階での学びに位置付けている¹³⁾。一方で高等教育機関での学びがあつてこそ、サービス・ラーニングが成り立つという考え方で運営している保育者養成短期大学もある¹⁴⁾。

本校の場合も後者に近いが、いずれにせよ本校の学生や教員、付属校との関係性など、実態に即したサービス・ラーニングのあり方を検討する必要がある。今後も相互にメリットのあるサービス・ラーニングの理念を大切にしながら、カリキュラム・マネジメントを進めて、シラバスの見直しを図る予定である。

ら、カリキュラム・マネジメントを進めて、シラバスの見直しを図る予定である。

専門学校の2年間の学びは学習密度が濃いものである。専門学校ならではの将来の伸びしろと実践力を持った保育者を育てるために、保育者養成校として努力していきたい。

引用・参考文献

- 1) 中央教育審議会大学分科会将来構想部会（第9期～）（第12回）配付資料2 大学の機能別分化の進捗状況 2018年1月24日 文部科学省
- 2) 「高等教育機関（大学・短期大学・高等専門学校）における社会・地域貢献活動」〔調査資料-230〕の結果公表について」2014年8月14日 科学技術・学術政策研究所
- 3) 「介護人材確保、中頓別町、浜頓別町が栗山町と協定 専門学校への推薦制度設置 学費も減免」2024年4月12日 北海道新聞電子版
- 4) 「辻調理師専門学校と包括連携協定を締結」2020年9月17日 兵庫県豊岡市ホームページ
- 5) 専門学校の専門性を生かして学校地元行政と連携した地域貢献活動の取組み 河野孝範 大阪医療福祉専門学校理学療法学 Supplement 46S1 (0), G-138_1-G-138_1, 2019 公益社団法人日本理学療法士協会
- 6) 教員と保育士の養成における「サービス・ラーニング」の試み東邦学誌第44巻第1号 2015年 今津孝次郎他
- 7) 教員養成における「大学中心」と「学校現場中心」-「サービス・ラーニング」と「学校インターンシップ」- 東邦学誌第45巻第1号 2016年 今津孝次郎
- 8) 12)「保育・教職実践演習」を活用した幼保小中連携の実践 ～サービス・ラーニングと働き方改革の視点を踏まえた連風あげ行事～ 日本基礎教育学会紀要第29号 2024年8月 元木廉, 相川怜美
- 9) こしコレスマイル「越谷保育専門学校人形劇団るり子サークル」2024年2月17日 テレビ埼玉
- 10) 「この人形、一生の宝物 越谷保育専門学校創作劇に情熱」2023年12月2日 埼玉新聞
- 11) 「版画制作に挑戦 吉川で子ども大学 保育士を目指す学生も実習」2024年9月10日 東武よみうり新聞
- 12) サービス・ラーニングと「非認知能力」の育成東邦学誌第50巻第2号 2021年 今津孝次郎
- 13) 保育者養成校におけるサービス・ラーニングのあり方～保育現場のアンケート結果から～桜の聖母短期大学紀要第36号 2012年3月 五十嵐淳子, 穴戸良子

【授業実践報告】

子どもとおもちゃの関係性を多角的な視点から学ぶ —保育者養成校の授業実践—

武田 真理恵

Learning about the relationship between children and toys from multiple perspectives

— Class practice at childcare teachers' training school — TAKEDA Marie

キーワード おもちゃ 子どもの発達 造形表現 保育とおもちゃ

1. はじめに

本校に於いては2009年度より、「おもちゃインストラクター養成講座」が15年間に渡り継続して実施されている。NPO法人芸術と遊び創造協会が認定する資格「おもちゃインストラクター養成講座は」おもちゃの入門的な初級資格であり、主に手作りおもちゃを中心に講座が展開される。本校は教職員も学生とともに受講し、資格取得をしているという数少ない開催校である。私は初回からその講座の担当講師としており、3年前より選択授業の非常勤講師としても本校と関わるようになった。

おもちゃインストラクター養成講座は1日6時間の受講で修了するため、「もっとおもちゃについて詳しく知りたい」、「もっとおもちゃを手にとってみたい」、「作ってみたいと気持ちが盛り上がったところで終わってしまう」。そこからのステップアップ、継続学習の場として授業科目「こどもとおもちゃ」の授業計画を立て、現在までに2年間、実践してきた。

現在、保育者養成校において「おもちゃ（もしくは玩具）」について、じっくり学ぶ時間や授業というのはとても少ない。保育内容表現の中で造形活動のひとつとして手作りおもちゃを作っていたり、音楽やリズム表現、食育の指導の中でパペットや人形を使ったり、運動遊びにおもちゃを使用したり、随所に「おもちゃ」の存在はあれど、学ぶ機会は限られている。しか

しながら、保育の現場に出れば必ず「おもちゃ」と出会う。園にどんなに優良なおもちゃがたくさん揃っていたとしても、どう遊べばいいのか、何が面白いのかがわからず、そのまま宝の持ち腐れになってしまっている残念なケースをよく目にする。保育者養成校の学生のうちに、自分の頭の中の「おもちゃの引き出し」を整理しておくことが、実習にも、卒業後の保育にも豊かな遊びの機会を生み出すのではないだろうか。それが授業科目「こどもとおもちゃ」の目指すところである。

2. 授業のはじまり

授業は選択制のため、2年生の2クラスから希望者が集まってくる。そこで最初の授業は「自己紹介シート」の記入から始まる。「なぜこの授業を選んだのか?」「思い出に残っているおもちゃは?」「好きなこと、もの、得意なこと、集めているものは?」「この授業で学びたいこと」などを書いてもらい提出。自己紹介では「思い出に残っているおもちゃ」についても語ってもらう。

年代的に電子ゲームで育った学生が多いと思いがちだが、ここで挙げてくれるものにはあまりゲームは出てこない。1年次のおもちゃインストラクター養成講座で学んだことがしっかりと頭に残っていて、知らず知らずのうちにアナログなおもちゃをあげてくれているのかもしれない。

※ 越谷保育専門学校非常勤講師

い。この時間でなんとなく学生たちの趣味嗜好を把握し、授業を構成していく。

初日後半は折り紙を使った遊びやおもちゃ作りを体験する。「折り紙」は準備も要らず、どこまででも遊びを広げられるシンプルイズベストの素材の王様である。ここで学生の手先の器用さ、不器用さなども垣間見ることが出来る。余談にはなるが、最近、確実に不器用な学生が増えている。紙を折る、切る、貼る、塗るなど、こども時代から当たり前に体験してきたであろう作業もしっかりできない学生が多い。

これは経験不足が原因なので授業ではとにかく「手や指を使う」ということを繰り返しおこなえるように工夫をしている。

3. 授業計画

授業は大きく分けて次の3つのテーマに分かれている。

- ① 子どもの発達とおもちゃ
- ② 保育とゲーム
- ③ おもちゃデザイン論

まずは基本的な「子どもの発達とおもちゃ」について。年齢や、音、言葉につながる遊び、動きを楽しむ遊びなど毎回違うテーマのおもちゃを持参して遊んでみた後に「手作りおもちゃ」を作ってみる。

続いて「保育とゲーム」。現在は世の中、空前のボードゲームブーム。保育や療育の世界でも「市販のゲーム」「手作りゲーム」などを活用しているところも増えている。授業では子ども向けのゲームだけではなく大人が真剣にバトルするものも持参してプレイ。翌週は自分でゲームを作成して、3週目にみんなでプレイして考察をする。

最後は「おもちゃデザイン論」。構成玩具や積み木で遊ぶ。そして手作りおもちゃで自分なりのデザインを楽しんだ後、次は自分が指導者となって手作りおもちゃのワークショップをする。

授業のまとめとして、オリジナルおもちゃの制作をして、最後に発表会をして修了。

4. テーマ①子どもの発達とおもちゃ

このテーマでは4週にわたって「子どもの発達とおもちゃ」について学ぶ。

1週目は「乳幼児のおもちゃ」ガラガラ（ラトル）、引き車（プルトイ）、おしゃぶり、ボールなど、いわゆる赤ちゃんおもちゃを持参。どんな時期にどんな遊びが必要なのか、誤飲などの危険を回避するために考えておきたい安全性の話、色は？形は？など実際のおもちゃに触れながら考えていく。また、赤ちゃんに遊んでもらうための手作りおもちゃも製作。

2週目は「3～5歳児のおもちゃ」コマ、パズル、ままごと、ひも通し、ねじ遊びなど手先を使うおもちゃ（スキルトイ）を中心に持参。実際に遊んでみる。乳児期よりも個人差が出てきて多様性が求められる。手作りおもちゃは子どもと一緒につくるという目線で実施。

3週目は「音の出るおもちゃ・ことばにつながるおもちゃ」楽器に近いおもちゃや、心地よい音のするもの、息を使って遊ぶもの、パペットなどを持参、みんなで遊んでみる。音の出るおもちゃを数点、レクチャーして製作したあと、ここで初めて、自分で考えた音の出るおもちゃを作ってみる。

最後の4週目は「動きを楽しむおもちゃ」からくりおもちゃや、アクション系のおもちゃなど持参。手作りおもちゃも「動き」に特徴のあるものを製作。実際に作ったおもちゃを動かして遊んでみる。また全体を通して「対象年齢」や「発達」にこだわりすぎないことなども伝える。

5. テーマ②保育とゲーム

この授業を計画するときに必ず取り入れたいと思ったのが「ゲーム」である。10年前に比べて確実に子どもたちや学生の生活にアナログゲームが増えているからである。授業では3週にわたってゲームについて学んでいく。

1週目は「世界のアナログゲームであそぼう」というテーマでたくさんのゲームを試してもらう。アクション系、記憶力系、スピード系、言

葉遊び、協力系、運のゲームなど幅広く取り揃え、自分の得意なものを探したり、協力したり、ときには悔しい思いをしながら遊ぶ。体験レポートに感想をまとめて、翌週に備える。

4週目は「アナログゲームをつくろう」ということで、各自で材料を用意して製作する。前回、いろんなパターンのゲームを体験しているので、それぞれ違った切り口のゲームを作っている。アクション系のゲームは、成功率があまり高すぎても低すぎても楽しめないで工夫が必要。カードゲームなどは数多く作らなければならないので大変。いつまで経っても終わらないゲームはどんな工夫が必要かなど考えながら製作する。

そして3週目は実際に作ったゲームでみんなで遊んでみる。

そのための簡単なルールシートを事前に作成。最初に何を配ればいいのか、誰から始めるのか、どうなったら勝ち（負け）なのか、などを読んで理解できるように簡単な取り扱い説明書をつくるようなイメージで簡潔に書く。

3～4人のグループでプレイし、感想をメモしておき、後日、製作者にフィードバックする。人数が多いと全部のゲームで遊ぶのは難しかったが、お互いに遊んでみて初めて気付くことも多く、発見の多い授業となった。

6. テーマ③おもちゃデザイン論

最後のテーマはおもちゃデザイン論。1週目に「構成玩具、積み木研究」ということでたくさんの積み木やブロックを持参。カプラ、アーチレインボー、ネフ、LEGO、バランス積み木などを使って遊び込む。ロングセラーになるおもちゃのデザインの美しさや緻密さを実感。またおもちゃ同士を組み合わせることによって遊びが広がることも体験する。

2週目は手作りおもちゃ実践。よりデザインに着目しておもちゃを作る。

そして3週目には手作りおもちゃ指導実践。班のメンバーを子どもに見立てて、先生役として手作りおもちゃを指導する。どうしたら伝わりやす

いか、どんな準備をしたらいいのか、どんな素材が適しているのかなど各自、工夫をすることで実習の練習にもなるのではないかと期待。

4、5、6週目は最終課題として「オリジナルおもちゃ製作」に取り組む。3週あるので、できれば木工おもちゃや布おもちゃなど凝ったものにもチャレンジしてもらいたいところだが、教室の環境や予算、技術の問題もあり、紙や段ボールなど身近な素材の作品にとどまってしまう。せっかく多岐にわたって「おもちゃ」を学んだので、いつか「おもちゃ作家になりました」とか「園のおもちゃや遊具をデザインしました」とか「ゲームデザイナーになりました」などの報告が聞けることを心待ちにしている。

何よりもこのおもちゃの授業を通して「遊び心」や「フレキシブルな考え方」「いろんな方向からものを見る力」が育って欲しいと心から願っている。



写真1 アーチレインボー



写真2 カプラ

越谷保育専門学校研究紀要第14号

越谷保育専門学校研究紀要規程

平成25年6月11日制定

(名称)

第1条 研究紀要の名称を「越谷保育専門学校研究紀要」とする。

(目的)

第2条 越谷保育専門学校（以下、「本校」）の教育・研究活動の成果を発表し、学問、教育、文化の発展に寄与すること。

(発行)

第3条 研究紀要は、原則として年1回発行する。

(編集)

第4条 研究紀要の編集は、本校紀要委員会が行う。

(投稿資格)

第5条 研究紀要の投稿者は、本校教職員（非常勤講師を含む）およびその他校長が認めた者とする。

(原稿の種類)

第6条 投稿できる原稿の種類は、論文、実践報告、その他とし、未発表のものに限る。

(執筆要領)

第7条 原稿の執筆要領については、別に定める。

(修正)

第8条 提出された原稿については、紀要委員会の判断によって、著者に修正を求めることがある。

附則

この規程は、平成25年6月11日から施行する。

『越谷保育専門学校研究紀要』執筆要領

平成 25 年 6 月 11 日

平成 25 年 12 月 25 日一部改定

平成 26 年 6 月 13 日一部改定

越谷保育専門学校紀要委員会

研究紀要原稿執筆にあたり、次の事項に留意してください。

1. 原稿は、未発表のものであることを原則とします。

2. 原稿フォーマットについて

- (1) タイトル、氏名、要旨、英文タイトル、英字氏名、所属については A4 横書き 1 段組で作成してください。
- (2) 要旨は日本語、600 字程度で作成してください。
- (3) キーワードは日本語で 5 個程度作成してください。
- (4) 本文は A4 版横書き 2 段組（1 段：21 字×40 行、余白：上 30mm、下 35mm、左右 27mm）で作成してください。
- (5) 10 頁以内（写真・図表・注・引用文献を含む）を原則とします。
- (6) 使用ソフト：Microsoft Word を原則とします。
- (7) フォントタイトル、氏名、所属は MS ゴシック。英文タイトル、英文氏名は Century。本文については、和文原稿の場合は、和文字：MS 明朝、英数字：Century。英語原稿の場合は、Times New Roman。
- (8) 文字サイズ：本文 10.5 point、タイトル、氏名は 14 point、文献・注 9 point。
- (9) 原稿の種類が「その他」の場合は要旨、英文タイトルは不要です。
- (10) 白黒原稿とします。
- (11) 上記原稿フォーマットのデータが必要な場合、研究紀要担当者までご連絡ください。

3. 画像

写真や画像は本文中に貼り付け、「図 1」「譜例 1」「表 1」のように表示してください。その際、本文中で「図 1 のように」などのように言及してください。また、印刷用として、解像度の高い電子ファイルか現物を別途用意してください。

4. 引用方法

- (1) 本文中や注で引用を行う場合、引用文の後に、引用文献と引用箇所を次のように明示し、末尾の引用文献表と照合できるようにしてください。ここで編者に（編）は不要です。

（著者姓 半角スペース 出版年 コンマ 半角スペース 引用頁数）

例：「彼は、突然逃げ去った」（カレン 2012, 23-24）。

「・・・と考えることができる」（安部・長島 2001, 18）。

（英文原稿の場合）

“She suddenly laughed at me” (Brooks 2003, 311-12).

“He said, ‘You should go home’” (Morgan and Brown 1997, 4).

- (2) 近い個所で同じ文献から複数引用する場合、次のようにまとめて表示することにより、煩雑さを避けてください。

例：「・・・は明らかである」。同時に彼は、「異なる場合も存在する」とも述べている (Brooks 2005, 15, 18)。

- (3) 直接引用せずに文献に言及する場合。

例：「杉浦 (2005) は、その正当性について次のように述べている」。

- (4) 上述のように本文で使用あるいは言及した文献を、論文の末尾において、以下の例に準拠して著者姓の五十音順またはアルファベット順でリストアップしてください。

同一の著者による複数の文献がある場合は、出版年順に並べてください。さらに、同一著者、同一出版年の文献がある場合は、年数の後に a,b,c をつけてください。

例：引用文献

安部正一・長島茂 1988『意志について—その心理的分析—』大阪：浪速学術出版。

Brooks, Peter. 2003. “Republican Virtue.” *Tonawanda Ethics* 18: 15-32.

———. 2005. *World Politics*. New York: N&P Press.

石田誠 2001a『雲』東京：高尾山書房。

———. 2001b「経済史を再考する」『西部経済学時報』7 (2): 98-132.

ケネディー、カレン (編) 2012『「わがまま」の構造』秋田順 (訳)、京都：寺門出版局。

増野健二 1997「麗しき山並」『山と人生』山登り協議会 (編)、富山：山愛書房。

Morgan, Joseph, and Richard Brown, ed. 1997. *New Music*. London: Davis Art Press.

杉浦太 2005『物理で読み解く心』東京：川元科学出版。

* 上記の例で、『』は著書、「」は論文あるいは章に用いています。また、Brooks は姓、Peter は名。ケネディーは姓、カレンは名です。———は同一著者です。

5. 注

本文中に注を用いる場合、Word ソフトの「参考資料」タグにある「脚注の挿入」機能を用いて、文末と句点の間に注番号を入れ、文末脚注を本文の最後と引用文献の間に入れてください。

例：・・・に重点を置いている¹。

注

1. これに対して、ファーガソンは次のように反論している。・・・

6. 英文原稿書式

英文原稿における書式は、*Chicago Manual of Style* など広く使われているスタイルブックに従い、author-date system を用いてください。

紀要委員

元木 廉

相川 怜美

森高 光広

石河 信雅

越谷保育専門学校研究紀要 第 14 号

発 行	令和 7 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）