

教職実践研究

第8号 2024年3月

論文

初等教育における道德教育について — 生涯にわたる力となる基礎を養う —	石井 純一	1
保育者の研修に関する検討 — 園内研修に焦点づけて —	石 崎 ちひろ	15
実習との往還を図った授業実践の検討 — 保育実習におけるパネルシアター実践の振り返りから —	木村 由希	27
保育における宗教歌の源流と「唱歌」との関係を探る — 「こどもさんびか」と「仏教唱歌」を中心に —	鈴木 範之 渡辺 賢治 鈴木 めぐみ	45
高大接続に向けた教育: デジタル・シティズンシップ、機械翻訳、 そしてテクノロジーを導入した教育未来	寺島 哲平 出野 由紀子 光又 隆浩	61
教職課程年度別統計		79

論 文

初等教育における道德教育について —— 生涯にわたる力となる基礎を養う ——

石 井 純 一*

Moral Education in Primary Education
- Cultivate a Foundation That Will Provide Lifelong Strength-

要旨 (Abstract)

道德教育は子どもたちが、人生をより良く生きる基盤を作るための「道德性」を養うものである。道德性とは、社会生活を円滑に送るためには欠かせない要素の一つでもある。「道德」とは人間が無意識に備えている善悪・正邪を判断する際の規範を支えるものでもある。人種や宗教、洋の東西に関わらず、個人の価値観によって判断する際の基準は異なるものの、「道德観」は概ね一致している。この道德観を育む道德教育について、「特別の教科道德」として、教科化に舵を切った背景を考え、そのうえで、将来的に求められる「道德教育」の可能性について展望する。そのため、まずは、我が国がたどった道德教育の成立過程の概観を検討し、教科化として「道德教育」を位置付けた事情を考察し、初等教育段階に絞って期待したとおりの教科化となっているのかなどを考察する。

キーワード (Keywords)

総合的な探究の時間 主体的な学び 言語活動 キャリア形成

はじめに

平成27年3月27日に学校教育法施行規則が改正され、「道德」を「特別の教科道德」とするとともに、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の一部改正の告示を公示し、平成30年4月1日から、特別の教科道德が

*常磐大学人間科学部 非常勤講師

実施された。ここでは、特別の教科である道徳が導入された経緯を振り返ることで、当初に期待されていたことなどを、改訂前に設置された「道徳教育の充実に関する懇談会」¹⁾において議論されたことを再検討し、当時道徳教育にどのようなことが期待されていたのかを、答申等から明らかにする。同時に、社会が道徳教育にどのようなことを求めていたのかを併せて考察し、現在、そのことがどのように反映されているのか、課題となるようなことなどを論究する。そして、今後の道徳教育に期待されていることを、「特別の教科道徳」を中心に考えていくために、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別の教科道徳編²⁾には、どのように言及されているのかを検討する。特に、教科化導入時に、キャッチフレーズ的に用いられた「考え議論する道徳」についても、何を考えさせ、どのような議論を期待しているのか、そこで身に付けさせた力を将来的にどのように活用させたいのかを検討する。そのうえで、「特別の教科道徳」で身に付けさせる資質・能力とはどのようなものなのか、身に付けた資質・能力を生涯にわたって、どのように使えるようになることを期待しているのかを明確にし、その実現のためにはどのような指導が効果的であるのか言及していく。

道徳教育の意義と問題の所在

そもそも道徳教育とはどのようなもので、なぜ行われるのであろうか。生まれながらに徐々に獲得されているものであるならば、あえて教育を行う必要はないし、成長する過程で様々な働きかけを通して自然と獲得されるものであるのならば、教育するという大上段に構える必要もないのではなかろうか。我々は、集団に属することを意識したときに、ある種、道徳的なものを無意識に受け入れているのではなかろうか。具体的には、我々が生きていくなかで、家庭や学校や企業、大きくは地域という否応なしに他者と関わりながら、何かを行わなければならない。そのような状況で生きていく場合、様々な経験や事案を通して道徳的に生きることを身に付け、またそのように生きることを期待されていることを意識するようになる。さらに、学校教育において、自分の在り方や生き方を考え、よりよく生きるように自分自身を成長させること、他者に対して思いやりの気持ちをもつこと、他者を信頼し尊敬すること、その集団が円滑に運営されるための決まりやルールを守ること、人としての正義を重んじること、他者と協働して課題解決に向けて行動することなどを様々な場面で経験的に身に付けていくはずである。まさに、自分たちが生きていく様々

な場面で、多くの価値観が存在することを理解しながら、自分自身を律して生きていくようになるのである。

このように考えると、道德的に生きるとは、道德の規範として存在する、善いとか正しいとされる行為や行動を取ることであり、そのように生きることの良いこととする価値観を、他者と共有しながら、あるときは集団で、またあるときは個人で判断し行動することにある。そのように行動するためには、その行動を取ることが正しく善いことであるのかと思考し、行動につなげるよう判断し決断すること、またそのような行動を取るにあたって、悪いことを退け善いことを行うことを心地よく感じる心情を伴うことも大事である。しかし、この善悪についての価値観は、いつでもどこでも同じであるという一義的には決められないものでもある。なぜなら、生きるとは、時代や社会状況、環境によって大きく異なるものであるからである。

では、道德とはどのようなものであるのだろうか。ジョン・デューイ『人間性と行為』³⁾のなかで、「道德」とは「人間的なもの」であり「社会的なものである」と論じている。彼が「人間的なもの」と考えるのは、人間が自らを所属する集団の中で共有された、現実をどのように生きるかという知恵として「道德」を生み出し育んできたということだけでなく、ときに自らの「知性」と「行動」によって「道德」に変化と修正を加えることができるからであるとしている。例えば、時代が大きく動けば、その共同体で当たり前に使われていたことに、わずかではあるがずれが生じてきて修正を加えざるを得ないこともある。また「社会的なものである」とするのは、「道德」が慣習や習慣として、我々が所属する集団において、深く根ざしていることを意味しており、このことは、場所やときが変われば、善さや正しさという「道德」の根本ともいえる価値観が変容する可能性もあることを示している。デューイはそのことを『人間性と行為』（1960年.258頁）で「道德は、生きることの現実と関わるものであって、具体的な現実と無関係な理想や目的や義務と関わるものではない」と述べている。このことは、人としてある集団で生きることと道德が、直接的に結び付くものであるということとしてまずは押さえておきたい。

学校教育の中で、道德教育を行う場合、それ自体が「生きていくことの現実」と結び付いていなくてはならないし、絶対的な価値、理想として押しつけるものではないことも示している。しかし、一人の人として他者と関わる時、ベースに道德で身に付けた考えや行動様式が存在するのも事実であるし、どのように関わるのが良いのかと考えれば、現在ではできていなくても将来的にはできるようになりたいという理想を目指すことも否定でき

ないはずである。確かに、その理想を絶対視して価値として押しつけることは、同調圧力として負の方向にシフトしてしまうことも想定できる。そのような轍を踏まないために、「考え議論する道徳」ということが出てきたのであろう。しかし、「考え議論する」とお題目を唱えるだけでは、かつて協働的な学びが提唱された初期に「さあみんなで考えてみよう」と、子どもたちに問いかけ、何をどのように考えればよいのかを示さずに混乱させたことを思い出さなくてはならない。そこにこそ、問題の所在が垣間見えるように考える。

道徳教育の歴史的背景と学習指導要領

ここで課題となってくることは、なぜ「道徳教育」を推進するにあたって、このように慎重にならざるを得なかったのかを言及するにあたり、我が国の「道徳教育」における歴史的背景を考えてみる。藤沢文「道徳教育の歴史」（ミネルヴァ書房、『道徳教育』.2021年11月.39～40頁）によれば、「明治維新後、静岡藩、京都府、東京府などの地域で先駆的に、学校の設置があったが、全国的な制度は1872（明治5）年8月の学制公布に始まる。そこでの教育理念は、個人主義的・実利主義的な智識才芸路線であった。あわせて制定された小学教則（同年9月）では、教科として、ぎょうぎのさとし 下等小学の第8～第5級（1～2年生）に修身口授が設けられる。時数は週2時間、教材として『小学教諭民家童蒙解』（青木輔清訳）、『童蒙をしへ草』（福沢諭吉訳）といった翻訳教科書が明示され、教師が縷々之ヲ説諭すとされた。しかし、この文部省（当時）版教則は地域の実態にそぐわず、同省が直轄の師範学校に命じて翌年作成させた教則が全国に影響を及ぼす。そこでは、道徳教育は、理科、地理、歴史、修身などの内容を含む教科「問答」（下等小学全等級に設置）に統合されることになる」とある。ここで共有しておきたいことは、学制初期のカリキュラムでは、道徳教育＝修身は大きな位置を示しているわけではなかったということである。ところが、当時、子どもたちは各家庭にとって、重要な働き手であり、学校で学ばせるためには各家庭で費用を負担しなくてはならず、政府が標榜する殖産興業の担い手とすることへの理解は得られなかった。そればかりではなく、欧風化を急進的に進めることへの拒否反応もあり、文部省内においても儒教道徳による教育を主張する動きもあった。具体的には、もとだながざね 元田永孚⁴⁾が起草し天皇の名で公布された『教学聖旨』（1879年8月）は、「仁義忠孝」を「智識才芸」の上位に置いている。さらに、「仁義忠孝」を「脳髓ニ感覺セシメル」ことを主張し、その方法として、「古今ノ忠臣義士、孝子節婦ノ画像写真」を示して、その

行状を教師が説論するという事まで提案しているのである。ここで興味深いのは、後年、「道德教育」において映像資料を用いることが示されているが、その端緒がここにあるということである。

さらに1881（明治14年6月に公布された「小学校教員心得」でも、「人ヲ導キテ善良ナラシムルハ、多識ナラシムルに比スレハ更ニ緊要ナリ」と、徳育が知育に勝ることを説いている。学校のカリキュラムをみると、「改正教育令」をうけて制定された「小学校教則綱領」（1981年5月）では、「修身」が筆頭教科に位置付けられ、配当時数も、初・中等科が週6時間、高等科が週3時間と増加していることである。道德教育が重要であることを教育制度上でも示しているといえる。ただし、このような変遷の過程において、徳育の方向性をめぐっては、福沢諭吉による儒教主義批判、加藤弘之による宗教主義的徳育論、西村茂樹らの儒教主義的徳育論、倫理学を基礎とするべきだとする森有礼らの論など「徳育論争」と称される状況もあったことを共有したい。このような混乱した状況を收拾し、第二次世界大戦敗戦までの修身教育の基本と方向性を定めたのが1890（明治23）年10月に発布された「教育ニ関スル勅語」である。

この「教育勅語」の基本的構造は、大日本帝国憲法下での国家元首である明治天皇が、天皇の臣下である国民に対して遵守すべき「徳」を訓示するというものであった。そのため、儒教的な色合いを濃くした内容であり、この後の、国民の精神的バックボーンとなったのである。つまり、日本国民が身に付けるべきものとしての、「修身」いわゆる「道德教育」が成立したのである。この後、敗戦まで、ときどきの思想などの影響は若干受けつつも、基本的には「教育勅語」で示されたことが道德教育の中心であった。

戦後、GHQによる「四大教育指令」を受け、日本の軍国主義的な教育の解体が進められるのである。特に「道德教育」において重要なのは、「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」である。このことは、日本がここまで歩んできた戦争について、その正当性や戦意高揚に直接影響を与えてきたとしてこれらの教科の授業を一切禁止するというものであった。ここにもその後の「道德教育」に大きな影を落としていると言わざるを得ない。

1947年3月学校のカリキュラム編成のよりどころとして『学習指導要領一般編（試案）』が示された。そこでは設置されるべき教科や配当時間が定められたが、「道德教育」との関連についてみると、道德教育を中心的に担う教科が設置されていないことである。一方で、新教科として「社会科」が設置され、「社会生活についての良識と性格とを養う」ために「これまでの修身・公民・地理・歴史などの教科の内容を融合して、一体と

して学ぶもの」として設置されたのである。このような方向性は、初の全面的な改訂となる1951（昭和26）年版まで継続されるのである。1958年版学習指導要領では、小学校および中学校において、道徳教育を担うものとして「道徳の時間」が新設されたのである。

さらに「道徳の時間」から「特別の教科道徳」への流れをまとめておく。1966（昭和41）年10月、中央教育審議会答申「後期中等教育の拡充整備について」⁵⁾の別記として「期待される人間像」という文書が公表された。とくにその第二部では、「個人として」「家庭人として」「社会人として」「国民として」の日本人に期待される徳目が提示されている。さらに時代が下り、1997（平成9）年2月から5月にかけて神戸連続児童殺傷事件の犯人が中学2年生だったこと、さらに翌年2月学校内で中学1年生が教師を刺殺するという衝撃的な事件があり、1998（平成10）年6月、中央教育審議会答申「『新しい時代を拓く心を育てるために』一次世代を育てる心を失う危機」が公表され、「心の教育」が強調されるようになった。

道徳教育への直接的な影響としては、2002（平成14）年度から文部科学省が道徳教材『心のノート』を発行し、全ての児童生徒に配布したことである。少年事件や当時小学校で頻発した学級崩壊などの事象を受け、2000年代に入ると道徳の教科化への動きが浮上してくるのである。2000（平成12）年12月、内閣直属の諮問機関「教育改革国民会議」は「教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案」を公表した。その冒頭において、「人間性豊かな日本人を育成する」との柱立てで、小学校から高等学校それぞれへの道徳教科設置、奉仕活動の義務付けなどを提案した。その後、「道徳教育の充実に関する懇談会」が2013（平成25）年12月「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」において「教科化」の方向性を示したのである。具体的には、小・中学校の「道徳の時間」を「特別な教科道徳」へと改編すること、教材については、当面は『心のノート』の全面改訂で対処し、将来的には検定教科書を導入すること、教科化に伴う評価については、数値ではなく記述式で行い、入試では使用しないことが提言された。その後、この提言を受け、2014（平成26）年10月「道徳に係る教育過程の改善等について（答申）」が提言をほぼそのまま追認する形で答申された。その後、学習指導要領全体の改訂に先駆けて小学校、中学校の学習指導要領の一部改正が行われ、「特別の教科道徳」という、道徳の教科化が達成されたのである。

道徳の教科化への道を振り返ると、当時の世相を受けつつも、政治主導で為されている感がきわめて強いと言わざるを得ない。教育は国家百年の計であることから考えると、大

事な視点でもあるが、そのことについてはここでは論究しない。特別の教科道徳が導入された世相については、「道徳教育における今日的課題」へとつなぐために確認しておく。

前述の「道徳教育の充実に関する懇談会（報告）」の「はじめ」には、「教育改革を内閣の最重要課題の一つと位置付ける第二次安倍内閣に設置された教育再生実行会議は、平成25年2月の第一次提言において、いじめ問題等への対応をまとめた。その中で、いじめの問題が深刻な状況にある今こそ、制度の改革だけでなく、本質的な問題解決に向かって歩み出すことが必要であり、心と体の調和の取れた人間の育成の観点から、道徳教育の重要性を改めて認識し、その抜本的な充実を図るとともに、新たな枠組みによって教科化することが提言された。本懇談会は、この提言も踏まえ、道徳教育の充実について検討するため、平成25年3月に文部科学省に設置された。本懇談会では、我が国の道徳教育の現状、家庭や社会の状況等を踏まえれば道徳教育の充実は、いじめ問題の解決だけでなく、我が国の教育全体にとっての重要な課題であるとの認識の下、これまでの成果や課題を検証しつつ、『心のノート』の全面改訂や教員の指導力向上方策、道徳の特性を踏まえた新たな枠組みによる教科化の具体的な在り方などについて、幅広く検討を行った」とあり、基本的な方向性をうかがい知ることができる。さらに、「昨今大きな社会問題となっているいじめの防止の観点からも、人間の在り方に関する根源的な理解を深めながら、社会性や規範意識、善悪を判断する力、思いやりや弱者へのいたわりなどの豊かな心を育むことが求められている。さらに、グローバル社会の一員として国際貢献を果たす上でも、また、科学技術が一層急速に進展する中で、今後の社会の各分野で求められるいかなる専門能力の育成に当たっても、その前提として人間として踏まえるべき倫理観や道徳性が一層重要になると考えられる」としている。確かに、この直近には、大津のいじめ事件に代表される、悲惨ないじめ事案が全国的に散見されていたことも、社会風潮としては、何らかの手当を打たなくてはならないという状況にしていたことも大事な視点である。

道徳教育における今日的課題

まずは前述の「道徳教育の充実に関する懇談会（報告）」で明らかにされた、これまでの道徳教育の課題について少々長くなるがここで引用して確認する。

- ・「学習指導要領総則に示す道徳教育の目標は、総花的な記述の羅列となっておりわかりにくい。

- ・ 道德教育の目標である「道德性」を養うことと、道德の時間の目標である「道德的実践力（内面的資質）」の育成との関係が、教師を含む関係者に十分に理解されていない。また、これらの関係性が学習指導要領本体では必ずしも明確でないため、道德教育の目標自体が内面的なものに偏って捉えられがちとなっている。
- ・ 道德性の育成は、道德の時間における道德的実践力の育成に係る指導と、道德の時間以外の各教科等における指導との相互作用によりなされるものであり、道德の時間においてその補充、深化、統合を図ることとされているが、その関係性がわかりにくい。そのために、道德の時間とそれ以外の各教科等とを関連付けた指導が行われにくく、道德教育の要であるはずの道德の時間が効果的に活用されていないことがある。
- ・ 内面的資質としての道德的実践力が強調されるあまり、道德教育における実践的な行動力等の育成が軽視されがちな面がある。

「道德教育の充実に関する懇談会（報告）」では、上記の四点を課題としている。

道德教育の目標は、道德的な心情を育むことばかりではなく、自分の行動が道德的であるための的確な判断力、そのような道德的な行いを実践につなげようとする意欲と態度、そしてそれらを習慣的に行うことなどの育成も含めた、総合的なものでなくてはならない。児童生徒の内面を育てること、さらにその内面の力によって自発的・自律的に道德的な行動ができるようになることが求められていることであり、これらは、今日的な課題でもある。特に、今後一層のグローバル化が進展する世の中で、お互いの多様性を認めあいながら活躍することが期待されている子どもたちにとって、自分たちがそれぞれに果たすべき役割を十分に理解することが求められる。例えば、将来的に、国際貢献を行う際においても、自分には何ができるのかを考え、道德的に見ても良いと思うことは、ためらうことなく行動に移すことができるようにならなければならないし、そのような役割を各自が担わなければならない。さらに、科学技術が急速に進展する中では、専門的な資質・能力、それを支える知識の獲得も重要ではあるが、獲得した資質・能力が活用できずに、単なる高度な知識を身に付けただけでは社会の発展に寄与していることにはならない。獲得した高度な資質・能力や知識を、どのような場面で、どのように活用していくことが自分には求められているのか、必要なかが考えられるようになっていなければならない。そのためには、前提として、人間として踏まえるべき倫理観が求められるし、その倫理観を自身より良く生きることと、他者の幸せのために活用するという、健全な思考に昇華させることが重要である。それを担うのが、一人一人にかかっており、それぞれの道德性を高める

ことが、ますます重要になってくると考える。

考え議論する道德を実際の教材で考える

これまで述べてきたことを、実際の現場ではどのように行うのかを論究するために、小学校中学年におけるモラルジレンマ型の教材である「門番のマルコ」という教材を用いての「考え議論する道德」を意識した指導について提案する。まずは、「門番のマルコ」とはどのような教材であるのか、以下に教材文を明示する。

「ある王国にマルコという青年がいました。マルコは門番の仕事をする事になり初めに父親にこう言われます。『この国が平和なのも王様が治めてくれているからだ。これからマルコが守る門は戦争に行くという時だけ使う、と王様がお決めになった。だから、誰が何を言っても開けてはならない。前に味方だと言われて開けてしまい敵に攻められた事があった。だから二度と騙されてはならない。』ところがマルコが門番の仕事始めて少ししてから門を外から叩く者がいます。それは王様付きの家来の声で『王様がひどい病気で、早く城に戻らねばならない。門を開けるように』と言うのです。さて、マルコは門を開けるべきでしょうか？開けないでおくべきでしょうか』という内容である。

授業では、この話を聞いたあと、子どもたちは＜開門＞派と＜閉門＞派に分かれて席に座り、お互いに意見を述べ合う。当然、どちらでもないという「保留」ということは、ジレンマを起こさせるためには許容しない。そして、意見を述べ合わせた後、お互いの意見とそうように考えた理由を自分との相違点を確認した後、翌日に再度、意見などを述べ合わせる。それぞれの中で、相手の意見を聞いた後で、自分の意見を振り返り考えるという、まさに、自己の考えを熟成させるわけである。翌日も、一日考えさせたことを踏まえさせながら再び意見などを述べ合わせる。

通常のモラルジレンマ型の授業は、オープンエンドでお互いに意見が異なっていて良いとする。この「門番のマルコ」においても同様な授業が展開されていることが多い。つまり、自分の意見を言い、他者の意見に耳を傾けよく考えるという授業である。このような視点を授業の目標とするだけならば、一義的には「道德」の授業として成立する。しかし、「考え議論する」ということに重きをおいたとき、本当に「考え議論」したと言えるだろうか。

前章で述べたように、「道德教育の充実は、いじめ問題の解決だけでなく、我が国の教育全体にとっての重要な課題である」という視点に立てば、お互いの意見を尊重し合いながら真の議論が成り立つ「自由の相互承認」を大事にしたうえで、議論することで解決策、いわゆるそのときの最適解を目指すことが重要であるのではなからうか。オープンエンド的な思考の終了では、お互いを尊重するというだけでは意義があるかもしれないが、子どもたちが、最適解を目指した議論が構築されたといえるのだろうか。最適解を目指すのならば、そこにたどり着くように条件を考えさせることが有効なのではなからうか。例えば、「門を開けるように言ってきた家臣が本物であるかを確かめる方法」であったり、「家臣が言っていることが正しいのかどうかを判断する方法」であったり、「王様が門番に命じたことについて門番として確認しておくべきことがなかったのかどうか」であったりなど、条件を考えさせ、その条件のもとに議論し、その条件に見合った最適解をお互いに意見を述べ合う中から、見付けるということがあっても良いのではなからうか。モラルジレンマとは異なる、別の教材になるかもしれないが、まずはモラルジレンマ型でオープンエンド的な議論を経験させた後、条件を考えさせ、その条件の下で議論し合うということを経験させることが、生涯にわたって活用できる道德教育につながるのではなからうか。

最適解を考えさせるということは、自由に議論をさせながらも、ある種の合意形成を図らせるということでもある。合意を形成させるということは、価値の押しつけにつながるのではないかという危惧を抱くことも想定される。しかし、条件については、教師が一方的に示すのではなく、子どもたちに考えさせることを大事にすれば、教師による直接の価値の押しつけにはならないのではないかと考える。また、条件を考える際には、まずモラルジレンマ型で、意見が一つにまとまらないことを経験しているわけであり、それが何に起因しているかは、子どもたちは理解できているはずである。そのうえで、条件を出し、その条件下での最適解を議論することは、実社会で行われる協働的な議論に近いのではなからうか。

さらに、子どもたちは道徳的に正しいことでも、いつでもどこでもそれが当たり前のようにできないことも経験しているはずである。そのときは、この場合には優先して〇〇すべきであろうなどと考えるはずである。さらに、そのときは道徳的に良い行いができたとしても、実際に行動に移すまでには、子どもたちの心の中では、行うかそのまま行わないのかの葛藤があるはずである。その葛藤も含めて、道徳的心情の醸成が効果的に行われるのだと考える。

このように考えれば、議論をして、最適解が共有できる、まさにゆるやかな合意形成ができるように、条件を子どもたちが考え出すことは有効であると考え。また、そのような方法を仮にとったとしても、価値の一方的な押しつけには該当しないと考える。何より、教室で学んだこと身に付けたことが、様々な場面で活用できることが重要であるし、この条件を考え出し議論するという経験は、集団内での「いじめ」を未然に防止することに資すると考える。

なぜなら、条件を導き出すには、互いの意見をまずは尊重し、相互の違いを理解したうえで、その違いが何に起因しているのかの理由を考慮した議論が展開されるはずである。その過程においては、自由の相互承認が尊重され、そのことが当たり前に行われており、他者と異なる意見を述べても否定されないという安心感が、集団内に醸成されるはずである。さらに、具体的にそれぞれが異なる立場で考えたことが可視化されることは、子どもたちの話し合い活動が、意義のあるものになっているという達成感や自己有用感や自己肯定感も醸成できると考える。その意味からも、いじめの未然防止にもつながるものになると考える。

結語的考察

これまで、日本国民は、自然災害発生時の我慢強さや相手を思いやる気持ち、スポーツなどの世界大会での振る舞いなど、全世界から賞賛を浴びてきた。一つには、そのような場面においては、共同体などの集団がお互いを抑止的に行動することを良しとし、自由気ままに行動することを良しとしなかったことであり、そのように各自の行動を整えてきたという、良い意味での同調圧力が存在していた。一方で、この同調圧力が負の方向に振れたときは、「いじめ」に代表されるような、異質な他者を排除する方向へとエネルギーを爆発させる。

各種の答申や報告書で示されているように、子どもたちを取り巻く環境は、少子高齢化が一層進展すること、核家族化が進みこれまで以上に地域とのつながりも希薄化すること、それに伴い家庭の教育力低下など、子どもたちの健全な成長を妨げる因子が増加しているといえるだろう。そのような状況において、学校教育、それも初等教育における「道徳教育」を質的に充実させることはより重要になってくる。その一つの象徴が、道徳の「特別な教科道徳」として教科化へ移行されたことでもある。

では、「考え議論する道徳」が子どもたちの資質・能力を高めるためには、指導する際に、道徳的な心情や行動を気付かせ、そのように当たり前に行動できるように変容させることも重要であると考え、それと同等に、民主主義を堅持することを大事だと考えさせることができるようにすることも重要ではなからうか。子どもたちは、日常の様々な場面で意思決定を迫られる。その際、往々にして最終的には、多数決によって物事を決めていく。それも民主的な解決策の一つではあるが、いつどのような場面においても正しい結論が導き出されるとは限らない。あるときは、この多数決によって少数意見、それも多数派から見れば異質なものたちとして排除される、まさにいじめの構造につながることもあり得るのである。ならば、少数意見も大事しながら、お互いの妥協点をさぐるという合意形成は、民主主義を堅持することにつながる大事な視点であり、そのような行動が取れるようになることは資質・能力としても重要なものではなからうか。

合意形成というと、一つの方向に無理やりに導く、いわゆる価値観の押しつけにつながるのではないかという危惧も、ある面そのとおりであるが、今回示したとおり、まずはモラルジレンマを経験し、それを乗り越えるためにどのような条件が考えられるかを議論すること、そこで出てきた条件については、それぞれの場合について考え議論し、どの条件が最適解につながるのか、それを考え議論することが大事であると考え。この合意形成的な「考え議論する道徳」を、小学校の中学年あたりで経験することは、子どもたちの発達段階を考えたとき、異質な者を排除するという「いじめ」を防止するだけでなく、進展するグローバル化においても、異質な他者を理解しようとする資質を身に付けさせることができる。そのうえで、多様性を相互に尊重できるインクルージョン的な教育が展開されるのではなからうか。異質であってもお互いの存在意義を認め合いながら、協働するということが重要である。認め合うとは、違っていることが良いことであり、当たり前であると考えられること、そして、そこを出発点にして、自由に議論し合うことである。議論とは、相手を単純に否定することではなく、どこがどのように異なるのかを明確にしたうえで、なぜそのように考えるのか、詳細にみていくところは共通しているなということに気が付き、そのうえで相違点をとことん見つめることにつながる。その最終的な帰結点がゆるやかな合意形成である。

ここで示した合意形成は全てのモラルジレンマ型教材で行うことを勧めているのではない。ときには、オープンエンドにならないような仕掛けの一つとして、子どもたちに体感させる有用性を述べているのである。合意形成を経験させることと「考え議論する道徳」

をときにはつなげることも、新たな道德教育の取り組みとして考えても良いのではなからうか。「考え議論する」ためには、どのようなことが大事なのかを、子どもたちに気付かせ、さらに経験させることで、身に付けさせる資質・能力として意識させ、子どもたちに可視化することが求められていると考えるのである。そのための一つ的手段として、モラルジレンマ型教材を用いて、合意形成を目指す仕掛けの有用性について論じたのである。

注

1) 「道德教育の充実に関する懇談会」

*2013(平成25)年3月に設置され道德教育の改善・充実方策について検討された。

2) 小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説特別の教科 道德編

*教育基本法、学校教育法などを踏まえ、これまでの我が国の学校教育の実践や蓄積を活かし、子どもたちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成することを一つのポイントとした。

3) ジョン・デューイ 東宮隆訳『人間性と行為—社会心理学入門』(春秋社.1960年.258頁)

4) 元田永孚『教学聖旨』 1818~1891 江戸末期・明治初期の漢学者。

*明治天皇の意志を奉じて彼が起草したといわれる教育方針である。「教学大旨」と「小学条目二件」の二つから成る。「学制」以来の西欧的教育を批判し、儒教主義的皇国思想に基づく教育観を提示している。改正教育令以後の教育政策の基本理念となった。

5) 「後期中等教育の拡充整備について」(1966(昭和41)年10月.中央教育審議会答申)

*この「期待される人間像」は、「第1部 当面する日本人の課題」と「第2部 日本人にとくに期待されるもの」から成っている。

論 文

保育者の研修に関する検討 — 園内研修に焦点づけて —

石崎 ちひろ*

Examination of Training for Childcare Workers :
Focus on In-service Training

論文要旨

本稿の目的は、保育者に対する研修について整理をした上で、どのような研修が行われ、今後どのような課題を解決していく必要があるのかを検討することである。政策変遷により、特に「協働型研修」についての研究が進められているが、研修の目的理解、研修についての知識観の理解、さらに各保育施設の人間関係が研修実施の問題点としてあげられることを示した。

キーワード (Keywords)

幼児教育 保育者 園内研修 協働型研修

1. 本稿の目的

本稿の目的は、現在の我が国において保育者（本稿では保育士・幼稚園教諭・保育教諭を指す）に対してどのような研修機会があるのかについて整理し、保育者にとって身近な園内研修について現状と課題を明らかにすることにある。

近年、保育士の不適切保育についてニュースとなるなど、保育者および保育に対する厳しいまなざしが注がれている。保育・保育者の質については、保育の量的拡大がなされるようになってから課題認識がなされている。こうした課題について、養成段階のカリキュラムについて検討されてきているところである（たとえば両角・長島2019）が、現職研

*常磐短期大学幼児教育保育学科 助教

修等の採用後の学びに焦点を当て、職能成長を支えるしくみについての検討も保育・保育者の質を向上させていくためには欠かすことができない。

そこで本稿では、保育者に対する研修について今一度整理をした上で、どのような研修が行われ、今後どのような課題を解決していく必要があるのかを検討する。とくに、保育者にとって身近な園内研修についての検討を行い、その課題について検討する。

なお、保育士資格は、幼児教育のみならず社会的養護の理念から、児童養護施設や乳児院等の職員としての資格要件としても機能しているが、たとえば全国児童養護施設協議会（2015）を参照すると、児童養護施設が面している課題（家庭的養育への転換をねらった職員配置基準の引き上げ、小規模児童養護施設の増加、里親支援担当職員の配置推進）に対応するため、研修基準を設定する向きが見られる。こうした方向性や研修基準は、保育施設とは異なる課題設定であり、従って本稿では保育施設における研修、専門性の検討に焦点を絞ることとする。

2. 名称の定義

教育職員免許法第2条では、幼稚園教諭と保育教諭は「教育職員」である。幼保連携型認定こども園の教員の免許については、第一項の規定にかかわらず、就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律の定めるところによる（同法第3条6項）とされている。

保育士については、「保育士の名称を用いて、専門的知識及び技術をもつて、児童の保育及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とする者をいう。」（児童福祉法第18条の4）とされている。

一方で、2012年の認定こども園制度の改正により、「保育教諭」が必置職員となっているが、その資格は幼稚園教諭免許状と保育士資格の両方の免許資格を持つことを原則としている（このことに関わり、令和6年度末まで免許及び資格取得の特例制度が実施されている）。

そもそも、幼保連携型認定こども園とは、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとしての満三歳以上の子どもに対する教育並びに保育を必要とする子どもに対する保育を一体的に行い、これらの子どもの健やかな成長が図られるよう適当な環境を与えて、その心身の発達を助長するとともに、保護者に対する子育ての支援を行うことを目的として、この法律の定めるところにより設置される施設をいう（就学前の子どもに関する教育、保

育等の総合的な提供の推進に関する法律第2条7項)とされている。2006年に開始した認定こども園制度は、学校教育法に基づく幼稚園と児童福祉法に基づく保育所という二つの制度を前提にしていたことによる、認可や指導監督等に関する二重行政の課題などが指摘され、制度改正がなされている(内閣府、2013)。

また、教育については「教育基本法第六条第一項に規定する法律に定める学校(第九条において単に「学校」という。)において行われる教育」(同法第2条8項)、保育については「児童福祉法第六条の三第七項に規定する保育をいう」とされた。

3. 各職種における研修の位置づけ

幼稚園教諭の場合、教育基本法第9条、教育公務員特例法第21条に規定されている。公立園の場合には、初任者研修、中堅教諭等資質向上研修の受講義務はあるが、私立園の教員の場合は任意となる。

一方、保育士については、「児童福祉施設の職員は、常に自己研鑽に励み、法に定めるそれぞれの施設の目的を達成するために必要な知識及び技能の修得、維持及び向上に努めなければならない」(児童福祉施設の設備及び運営に関する基準第7条の2第1項)および2017年3月告示の「保育所保育指針」の第5章において職員の資質向上について以下のように示された(下線部は筆者が記している)。

第5章 職員の資質向上

第1章から前章までに示された事項を踏まえ、保育所は、質の高い保育を展開するため、絶えず、一人一人の職員についての資質向上及び職員全体の専門性の向上を図るよう努めなければならない。

1 職員の資質向上に関する基本的事項

(1) 保育所職員に求められる専門性

子どもの最善の利益を考慮し、人権に配慮した保育を行うためには、職員一人一人の倫理観、人間性並びに保育所職員としての職務及び責任の理解と自覚が基盤となる。

各職員は、自己評価に基づく課題等を踏まえ、保育所内外の研修等を通じて、保育士・看護師・調理員・栄養士等、それぞれの職務内容に応じた専門性を高めるため、必要な知識及び技術の修得、維持及び向上に努めなければならない。

(2) 保育の質の向上に向けた組織的な取組

保育所においては、保育の内容等に関する自己評価等を通じて把握した、保育の質の向上に向けた課題に組織的に対応するため、保育内容の改善や保育士等の役割分担の見直し等に取り組むとともに、それぞれの職位や職務内容等に応じて、各職員が必要な知識及び技能を身につけられるよう努めなければならない。

2 施設長の責務

(1) 施設長の責務と専門性の向上

施設長は、保育所の役割や社会的責任を遂行するために、法令等を遵守し、保育所を取り巻く社会情勢等を踏まえ、施設長としての専門性等の向上に努め、当該保育所における保育の質及び職員の専門性向上のために必要な環境の確保に努めなければならない。

(2) 職員の研修機会の確保等

施設長は、保育所の全体的な計画や、各職員の研修の必要性等を踏まえて、体系的・計画的な研修機会を確保するとともに、職員の勤務体制の工夫等により、職員が計画的に研修等に参加し、その専門性の向上が図られるよう努めなければならない。

3 職員の研修等

(1) 職場における研修

職員が日々の保育実践を通じて、必要な知識及び技術の修得、維持及び向上を図るとともに、保育の課題等への共通理解や協働性を高め、保育所全体としての保育の質の向上を図っていくためには、日常的に職員同士が主体的に学び合う姿勢と環境が重要であり、職場内での研修の充実が図られなければならない。

(2) 外部研修の活用

各保育所における保育の課題への的確な対応や、保育士等の専門性の向上を図るためには、職場内での研修に加え、関係機関等による研修の活用が有効であることから、必要に応じて、こうした外部研修への参加機会が確保されるよう努めなければならない。

4 研修の実施体制等

(1) 体系的な研修計画の作成

保育所においては、当該保育所における保育の課題や各職員のキャリアパス等も見据えて、初任者から管理職員までの職位や職務内容等を踏まえた体系的な研修計画を作成しなければならない。

(2) 組織内での研修成果の活用

外部研修に参加する職員は、自らの専門性の向上を図るとともに、保育所における保育の課題を理解し、その解決を実践できる力を身に付けることが重要である。また、研修で得た知識及び技能を他の職員と共有することにより、保育所全体としての保育実践の質及び専門性の向上につなげていくことが求められる。

(3) 研修の実施に関する留意事項

施設長等は保育所全体としての保育実践の質及び専門性の向上のために、研修の受講は特定の職員に偏ることなく行われるよう、配慮する必要がある。また、研修を修了した職員については、その職務内容等において、当該研修の成果等が適切に勘案されることが望ましい。

4. 研修体系

先に述べたように、公立園に勤務する保育者の場合は初任者研修、中堅教諭等資質向上研修の受講義務はあるが、私立園の教員の場合は任意となる。

一方、2017年4月に「保育士等キャリアアップ研修の実施について（雇児保発0401第1号）」が通知され、職務内容に応じた専門性の向上を図るための研修機会の充実をねらっていること、また2017年度より技能・経験を積んだ職員に対する処遇改善のための加算が創設され、今後、この加算の要件に研修の受講が課されること、それらを踏まえて「保育士等キャリアアップ研修ガイドライン」を定めたことが記されている。

この研修は、専門分野別研修（①乳児保育、②幼児教育、③障害児保育、④食育・アレルギー対応、⑤保健衛生・安全対策、⑥保護者支援・子育て支援）と、マネジメント研修、保育実践研修の3種類からなる。

受講対象者は専門分野別研修についてはそれぞれの専門分野に関してリーダー的な役割を担う者、マネジメント研修は、専門分野のリーダー的な役割を担う者としての経験があり、主任保育士の下でミドルリーダーの役割を担う者とされる。また、保育実践研修の対象者は保育現場における実習経験の少ない者や長期間保育所等の保育現場で保育を行っていない者（潜在保育士等）とされている。

研修時間は、1分野15時間以上となっている。また講師については、指定保育士養成施設の教員又は研修内容に関して、十分な知識及び経験を有すると都道府県知事が認める者とされている。

しかし、2019年6月には、この通知が一部改正される（子保発0624第3号）。改正点は、実施方法について（eラーニングでの実施について厚生労働省が委託している調査研究を参照すること）、研修の評価について（園内研修によって11分野最大4時間の研修時間が短縮されること、園内研修の証明で受講確認をするとともにレポートなどで、研修内容に関する知識及び技能の習得とそれを実践する際の基本的な考え方や心得の認識を確認すること）の2点である。

5. 保育施設における研修

上記した研修体系の整備以前から、保育施設において実施する研修（以下、園内研修と記載）は、保育者にとって重要な研修機会といえる。以下では、園内研修がどのように組みまれてきたのか整理する。

5. 1. 幼児教育における園内研修への着目

遡ると、1989年の幼稚園教育要領および1990年の保育所保育指針の改訂において、「子

どもからの出発」というキーワードが影響しているようである。

森上（1988）によれば、従来の教育要領や保育指針では、とにかく保育者が重要と考える活動を、一方的に選択し、配列して、それを幼児にさせるといように誤って受け止められがちな記述であったが、今回の改訂では、幼児が生活の中で興味・関心を持ち、主体的に取り組んでいる様子にまず目を向け、それがよりよい方向に育っていくように、保育者の適切な援助のもとに、子どもが環境を構成したり、それにかかわって活動を生み出したり、変化させていくことが保育の基本になるとした。そのような保育を行うためには、まず幼児の実態を捉えなくてはならず、また改訂後に新しく領域として設定された「人間関係」でも、これまでのように規格集団の中に幼児をはめ込むのではなく、一人一人の幼児が自分自身の生活を作り出し、それを基盤にして周囲とのかかわりの楽しさや喜びを実感するプロセスをとらえながら指導していく必要が出てきた。森上は後述するように、保育施設における実践研究の必要性を訴えている。1989年および1990年の要領および指針の改訂のほか、2002年から始まった保育所における第三者評価事業、2017年の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂がたびたびきっかけとなり、園内研修への取組がすすめられていると考えられよう。2017年の各要領の改訂についても、同様の流れと考えられ、とくに保育所保育指針において研修について明記されたことで、どの保育施設においても研修の必要性が示されている。

5. 2. 園内研修の類型

では、園内研修はこれまでどのような形式で取り組まれてきたのだろうか。

幼稚園の園内研修内容について調査した中橋・橋本（2016）は、園内研修を①子どもや保護者に関する問題や課題等についての事例を取り上げ、教員が話し合いを行うような形式の研修、②カリキュラムや指導計画に関する研修、③教材研究・技能向上に関する研修の3つに分類している。また、愛知県幼児教育研究協議会（2016）では、幼稚園ではテーマを決めた園内研究、事例検討、研究保育をおこなっており、保育園の場合は事例検討や文献研究、公開保育指導を行っていると整理している。

こうした内容・方法の中で注目されてきたのは、森上（1988）が提起した保育カンファレンス、松山（2011）が提起した参加型園内研修、中坪（2018）が提起した協働型園内研修である。森上は、稲垣忠彦他の「授業カンファレンス」の試みから示唆を得て、医師や看護師などが集団で行う臨床事例についての協議を、保育に適用した事例検討会を保育

カンファレンスとした¹。

保育カンファレンスについては、有効性を指摘する研究（平井1995）もあれば熟練保育者のみが発言し、参加者が本音で話し合えないなどの課題を指摘する研究（金澤1992）もある。松山（2011）が示した参加型園内研修は、「教わる」場としての従来の研修から、職員同士が自分の意見を表現し「互いに学び合う」場としての研修であるという。

中坪（2018）が示した協働型園内研修とは、「経験年数、常勤・非常勤、管理職の有無を問わず、保育者が相互に対話するような形態」とされる。この反対の研修形態として、伝達型園内研修を定義する。伝達型園内研修とは、「園長、主任、経験年数の多い一部の保育者などが中心となって、他の保育者に一方向的に知識・技術・情報を伝える様な形態」や「外部講師を招聘し、職員全員で話を聞く機会を管理職が組織する機会」であるとしている。中坪は、「決してどちらが正しい（間違い）というわけではありません」としつつ、協働型園内研修は保育者が相互に対話する研修であるため実施方法や手順は様ではないこと、「同僚同士が知恵を絞り、協働で問題解決するような研修を具現化することは決して容易ではないため、実施方法や手順を検討しているとしている。その結果として、質的研究アプローチ、具体的にはKJ法とTEM（複線径路・等至性モデリング：Trajectory Equifinality Modeling）を用いた研修方法を提案している。

6. 協働型園内研修の問題点

6. 1. 研修の目的理解

しかしながら、濱名他（2015）では、KJ法で研修をしてみても、保育者同士で記載する付箋の量や1枚の付箋の情報量の違いから、それが焦りとなったり、箇条書きの書き方（「考えた内容はもっとあるんだけどな」等の語り）や話し合いのイメージのわかなさがあったり、不安に思う姿が報告されている。

濱名他（2015）は、KJ法の経験がない保育者のこうした不安から、新たなツールを研修に導入する際には発言が抑制されるとしながらも、KJ法の導入によって、これまでの園内研修で語り合いを困難にさせてきた諸課題を軽減させるとする。この諸課題とは、「同調プレッシャー」（自分の意見が否定されなくとも語り合いの場で他者との意見の違いが顕在化することを避けようとする）、「評価プレッシャー」（他者から自分の考えを否定されたり、考えの根拠を追及されたりすることへの恐れ）、「経験年数プレッシャー」（経験年数に応じた役割意識やプライドからこうあるべきと気負うこと）「完成度プレッ

シャー」(考えを発言する際に他者に内容が正確に伝わり、納得してもらう水準でなければならぬ)といったものである。ただし、これらの諸課題は、インタビューデータ分析から導き出しているが、KJ法について経験したことのない保育者の語りで「園内研修における語り合いの困難さ」の要因が説明されており、研究主題との矛盾を感じてしまう。どのような方法をとっても、結局は「正解」を求めてしまうことや研修の真のねらいが十分理解できずにとりくんでいることが課題なのではないだろうか。

6. 2. 知識観の整理

この点にかかわって、鈴木・吉田(2019)では、協働型園内研修が従来の授業研究が対象としてきた教材研究ではなく、子どもの姿を語り合うことに焦点をあてていること、保育者同士の対話を重視することで、研修を媒介として学び合う組織づくりに結びつけようとしている点を課題として指摘している。研修の目的が子ども理解と人間関係に収斂していく背景として、鈴木・吉田は保育における知識観を一つの要因と捉えている。たとえば協働型園内研修においては「専門書の知識や研究会の情報のみから自らの保育を改善することには限界がある」として、「同僚同士がチームで学び合うこと」が対置される。この背景には、保育現場で役立つ実践知とは、現場において協働的に作り上げられるものであるとする知識観＝状況主義的な知識観が存在しているというものである。さらに「学的知識に価値を見いださず、実践に即した知識の『創出』、あるいは『創発』に重点を置くことが、協働型園内研修論が前提としている知識観、保育者の専門性観なのだ」と述べる。確かに、園内研修についてまとめた岸井(2016)では、園内研修の中で仲間と実践的な課題を協議することの意義について述べられているが、その協議内容を一般化したり比較したりするといったものではなく、自園の課題解決を意識するのみになっていること、従って園の人間関係に影響を受けるといった指摘にとどまっていた。そもそも、研修が比較的うまくいっている(子ども理解だけでなく環境構成についてなど保育について様々な議論ができると思われる)事例であっても、自らの保育をどの様に変えていくのか(変えていけないのか)の議論や思考に到達することは難しいようである(及川他2019)。

一方で、日常的に保育カンファレンス(毎日確実に降園後の時間、その日の保育中にとったメモをもとに振り返る時間をさす)を行っている事例からは、その日の保育場面の振り返りとどまらず、自らが予想していない子どもたちの反応から、自分自身の保育への気づき、子どもたちの活動が発展するきっかけへの気づき、保育への仮説、担当クラスの発

達の特徴を確認した上でその日の子どもたちの活動の学びについて確認をするといった省察プロセスの存在を見いだしている（三山・五十嵐2020）。ただしこの事例においては語り合いを引き出す保育者のかかわりがこういった結果を引き出していることを指摘している。

6. 3. 勤務形態や人間関係の影響

さらに延長保育や職員態勢から日常の話し合い自体が難しい場合、こうした分析には至らない可能性を指摘している。中橋・橋本（2016）においても、職員体制から、そもそも園内研修を実施しないと回答した園も存在している。この指摘から、園内研修を充実したものとするためには、職員の対等な関係と勤務時間の2点が研修実施を前提とした際の課題となりうることを示している。

ただし、対等な関係については、稲垣（1995）でも東北大学附属病院で実際に遭遇したカンファレンス場面で教授、助手、研修医など対等に議論しそれぞれの診断結果にもとづいて吟味し、次の方策を決めていること、こうした真剣な議論から医師の力量が形成されるのだと感銘をうけたことが記されている。専門職としての力量を向上させる上で対等な関係での議論が欠かすことができないことはすでにカンファレンスから指摘されているのである。

7. 今後の検討課題

以上確認してきたように、政策変遷に促されるかたちで、保育施設それぞれでの園内研修が実施されている。特に、近年実践事例が蓄積されてきている協働型園内研修においても、方法論としての課題と、そもそもの組織や勤務形態に関わる課題が存在している。研修の実施・充実のためには、特に組織や勤務体系とのかかわりでの体制整備が求められ、今後の検討課題としたい。

また、保育の場合やそもそも義務教育段階も含めた教育現場においても、言語化することが難しい子どもから意見を聴取することは難しい。ただ、その難しい中であっても、子どもがどのように感じているのかについて、保育の省察への含め方を考えることが必要ではないだろうか。そもそも保育カンファレンスのスタートは、保育が難しい子どもを抽出して事例化する等が多く、その後園内研修の方法が探られる中で、保育場面への適用がなされてきた経緯がある。個別から全体への適用を考える上で、子どもの声を取り入れる方

法については検討していかなければいけないであろう。

付記：本稿は、2023年2月に大塚学校経営研究会2月月例会において発表した際の原稿を加筆・修正したものである。

参考文献

- ・及川留美・金瑛珠・小野崎佳代「〈実践報告〉保育実践の質向上を目指した園内研修について考える―砂場を対象としたビデオカンファレンスの事例から―」『東京未来大学研究紀要』第14号、2020年、175-182頁。
- ・及川留美・金瑛珠・小野崎佳代・西村実穂「明日の保育に活きる研修について考える―2歳児クラスを対象としたビデオカンファレンスの事例から―」『未来の保育と教育―東京未来大学保育・教職センター紀要―』第6号、2019年、11-18頁。
- ・金澤妙子「保育カンファレンスの必要性和危機そしてその成立を目指して」金城学院大学論集委員会 編『金城学院大学論集』第146号、1-33頁、1991年。
- ・岸井慶子「第3章 園内研修」日本保育学会編『保育学講座4 保育者を生きる』東京大学出版会、2016年、45-59頁。
- ・清原みさ子・寺部直子「日本における幼児教育・保育制度の現状と課題」『愛知学泉大学・短期大学紀要』第52号、2017年、125-134頁。
- ・清水益治「保育者養成者のおかれている現状と課題―実践者と共に創る保育者養成―」『保育学研究』第57巻第1号、2019年、140-149頁。
- ・清水玲子『保育園の園内研修』筒井書房、2004年。
- ・鈴木康弘・吉田直哉「協働型園内研修論が前提とする保育者の専門性観―子ども理解と人間関係を主題化することの問題点―」『敬心・研究ジャーナル』第3巻2号、2019年、59-67頁。
- ・関仁志「保育者の研修体系構築に関する一考察―法定研修を中心に―」金沢星稜大学『人間科学研究』第14巻2号、2021年、39-44頁。
- ・全国児童養護施設協議会『児童養護施設の研修体系～人材育成のための指針～ 児童養護施設職員の研修体系構築に向けた検討委員会報告書』、2015年2月。
- ・高嶋景子・岩田恵子・松山洋平・三谷大紀・大豆生田啓友「保育の質向上と保育者の成長を支える往還型研修―実践と研修の往還がもたらす新たな意味と価値の創造過程―」

- 日本保育学会『保育学研究』第59巻3号、2021年、23-34頁。
- ・ 田代和美「保育カンファレンスの機能についての一考察」『日本保育学会大会研究論文集』、1995年、14-15頁。
 - ・ 中橋美穂・橋本祐子「幼稚園における園内研修の実態に関する研究：研修担当教員への質問紙調査から」関西学院大学教育学会『教育学論究』第8号、2016年。
 - ・ 保育士等キャリアアップ研修をeラーニングで実施する方法等に関する調査研究協力者会議『調査研究協力者会議における議論のとりまとめ』2019年1月9日（最終閲覧2023/02/08）<https://www.mhlw.go.jp/content/000513280.pdf>
 - ・ 平山園子「園内研修における保育者の成長 保育カンファレンスの有効性の検討」日本保育学会『日本保育学会大会研究論文集』、1995年、666-667頁。
 - ・ 三山岳・五十嵐元子「日常の保育カンファレンスにみられる学びの構造」『保育学研究』第58巻第2・3号合併号、2020年、131-142頁。
 - ・ 森上史朗「よりよい保育実践のために」『別冊発達』第7号、243-250頁。
 - ・ 森上史朗「第12章 保育者の成長と保育実践の深まり」森上史朗他編『保育方法・指導法の研究』2001年、231-243頁。
 - ・ 文部科学省初等中等教育局幼児教育課「これまでの幼児教育と今後の展望」（幼児教育研究センター発足記念 平成28年度教育研究公開シンポジウム「幼児教育の質の向上を支える研究と研修の在り方を考える～幼児教育140年の歴史から未来を考える～」講演資料）https://www.nier.go.jp/06_jigyoush/symposium/sympo_h28/files/01_ito.pdf（最終閲覧2023年9月20日）
 - ・ 文部科学省「＜参考資料3＞幼児教育の現状について」（最終閲覧2023年9月20日）https://www.mext.go.jp/content/1421925_08.pdf
 - ・ 文部科学省「幼児教育の質の向上について（中間報告）附属資料2/4【幼児教育の質の向上に関する論点例】幼児教育の内容・方法の改善・充実」（最終閲覧2023年9月20日）https://www.mext.go.jp/content/20200611-mxt_youji-000007862_4.pdf
 - ・ 内閣府「第2章第2節『子ども・子育て新制度』の概要【特集】」『平成25年版 少子化社会対策白書 概要版』（最終閲覧2023年9月20日）<https://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/whitepaper/measures/w-2013/25pdfgaiyoh/pdf/s2-2.pdf>
 - ・ 中坪史典編『「協働型」園内研修をデザインする』ミネルヴァ書房、2018年。

- ・中坪史典編『保育を語り合う「協働型」園内研修のすすめ』中央法規、2018年。
- ・野崎司春「園内研修の実態と園長の認識との関連について—一園長への質問紙調査を通して—」『帯広大谷短期大学紀要』第56号、2019年、1-8頁。
- ・野澤祥子・淀川裕美・高橋翠・遠藤利彦・秋田喜代美「乳児保育の質に関する研究の動向と展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第56巻、2016年、399-419頁。
- ・濱名潔・保木井啓史・境愛一郎・中坪史典「KJ法の活用は園内研修に何をもたらすのか—保育者が感じる語り合いの困難さとの関係から—」中国四国教育学会『教育学研究ジャーナル』第17号、2015年、21-30頁。
- ・両角亜希子・長島万里子「保育者養成校の教育内容に関する実証的研究—四大化は質の高度化につながっているのか—」『大学経営政策研究』第9号、2019年、1-18頁。
- ・山内紀幸「日本における幼児教育・保育改革—2000年代を中心とする『幼保一元化』議論—」東京大学社会科学研究所『社会科学研究』第30号、2010年、23-57頁。
- ・幼児教育の実践の質向上に関する検討会「幼児教育の質の向上について（中間報告）（概要）」2020年5月26日）（最終閲覧2022年9月20日）
https://www.mext.go.jp/content/20200611-mxt_youji-000007862_1.pdf

¹ 森上（1988）は、保育において実践研究が必要とされる前提として、以下のように述べる。「従来、幼稚園や保育園では、“保育研究”というものは、保育の本筋の仕事ではなく、特別に熱心な人のやること、あるいは何か研究会での発表を委嘱された時に特別にやることと受け止められてきたきらいがあります。（中略）以上のように研究を特別視することの背景には、保育のパターン化、マンネリ化ということが保育界を支配しているといった事情があります。たとえば、五月には一人ひとりこいのぼりを作って持ち帰らせる、六月には時計を作って時計屋さんごっこ、七月にはたなばた祭り、十月には運動会の練習・・・というように、毎年、同じように行事から行事を結んでいけば、何となく一年が終るといような保育です。その合間合間に、時々講習会や保育雑誌で仕入れた活動を子どもに課して、一斉にじょうずに動かすことができるのが力のある保育者であるような誤解がありました。（中略）「今のやり方が一番いいやり方なのだろうか」「もっと子どもに即したやり方はないか」といようなことを実践を通して問い続けることが必要とされているのです。そして、そのことがとりもおさず実践研究ということになるのです。」この指摘から、子どもたちの育つ環境の変化が課題となり、教育要領の改訂も迫る中で、保育現場でもこれまでの実践からの転換が求められ、その中で実践研究が求められたのだと考えられる。そしてその方法として森上は、保育カンファレンスを提唱した。

論 文

実習との往還を図った授業実践の検討 —保育実習におけるパネルシアター実践の振り返りから—

木村由希*

Consideration of Classes that Designed to Go back and Forth with Childcare Training
-Review of Panel Theater Practice in Childcare Training-

要旨 (Abstract)

保育現場では、絵本・紙芝居・パネルシアター・ペープサート・人形劇・エプロンシアターなど様々な保育教材を用いた実践がなされている。そのため、保育者養成校では、保育技術に関する授業で様々な保育教材についてその特性や演じ方を修得し、実習や保育現場で実践する力を養うことを目指している。

本研究では、「子どもと言葉Ⅱ」「保育実習指導Ⅰ（保育所）」「保育実習Ⅰ（保育所）」の3科目を一人の教員が担当する利点を生かし、パネルシアターの制作、学生同士の実演発表・相互評価、振り返り、改善、保育現場での実践、振り返りという一連の過程をたどって学修できるよう授業内容を構成し、学生の保育実践力の修得について検証している。

本稿では、学生が保育実践を通して得た課題について記述した内容を分析し、双方向性、応答性のある保育教材を実践する力を育む授業実践、及び、実習と往還した授業実践の在り方について検討する。

キーワード (Keywords)

パネルシアター 実演発表 保育実践 応答性 実習との往還 授業実践

*常磐短期大学幼児教育保育学科 准教授

1. はじめに

(1) パネルシアターとは

パネルシアターとは、フランネルの布地を貼った板（ステージ）にPペーパーと呼ばれる不織布に絵や文字を描いて作った絵人形を張り付けたり外したりして、お話や歌遊び、ゲーム、クイズ等を展開して楽しむ児童文化財で、1973（昭和48）年に古宇田亮順氏によって創案されたものである（田中 2017）。

絵人形は平面であるが、糸止めや裏打ちなど様々な工夫や仕掛けによって、表情を変えたり、体のパーツを動かしたりと、話に合わせてどのようにも作ることができ、非常に可塑性に富んでいる。絵本を見ると異なり、絵人形を手にもって自由に動かすことができるので、パネルシアターを観る子どもと、演じ手による双方のやりとりが展開しやすく、非常に応答性の高い保育教材の一つとなっている。

(2) 保育現場におけるパネルシアターの活用

保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育保育要領（以下、保育所保育指針等）では、領域「言葉」の児童文化財の具体的な記述は「絵本」「物語」「紙芝居」であり、パネルシアターという直接的な文言はない。近年様々な教材が個人レベルで開発され、SNS等でも広く紹介されているが、それらを参照すると、〇〇シアターと名前のつく教材だけを挙げても表1のようになる。こうした教材は、「絵本や物語等」の「等」に含まれるものと考えられる。

表1. 様々な「シアター」教材

パネルシアター、ペープサートシアター、エプロンシアター、手袋シアター 紙皿シアター、紙コップシアター、色水シアター、ハンカチシアター 段ボールシアター、折り紙シアター、スケッチブックシアター、新聞紙シアター マジックシアター など
--

このように新しい教材が次々と工夫され、生み出されている中で、随分前からパネルシアターは保育現場で活用されてきている。1973（昭和48）年に古宇田氏によって考案されたパネルシアターは、1980年にテレビの幼児番組で紹介されたことをきっかけに、保育・幼児教育へ広がり始めた。1992年～2001年頃には、誕生会等の行事で使われることが多かったが、次第に浸透し、今では絵本や紙芝居までは行かないとしても、多くの保育園や幼稚園で実践されている（田中 2006、藤田 2015）。

保育教材を扱う業者では、すでに出来上がった作品が数多く販売されているので、それ

を活用することもできるし、市販の参考書の型紙を利用して大きさや色は自分なりに工夫して制作することもできる。インターネット上には保育に関する情報提供、保育教材紹介等のサイトが数多く存在し、パネルシアターに関しても、制作方法だけでなく、準備、環境作り、演じ方等、様々な情報が得られるようになっている。

さらに、パネルシアター制作に使用するPペーパーが、B4サイズ10枚入り800円程度と手に入れやすいこともあり、保育者が制作して見せるだけでなく、子どもたちが自分で絵を描き、それを動かしたり台詞を添えたりして楽しむ遊び方もできる。このような活用度の高さから、近年は保育現場だけでなく小学校や特別支援学校の教材としても取り入れられるようになってきている（田中 2022 他）。

(3) 授業におけるパネルシアターの活用

このように保育現場に定着してきているパネルシアターという保育教材を、筆者は10年以上前からT短期大学2年生の保育内容「言葉」の授業に取り入れてきた。

カリキュラム変更に伴い、科目名称は「こどもと言葉」から「子どもと言葉Ⅱ」に変更になったが、授業においては、領域「言葉」に関連する様々な保育教材を取り上げ、その特性や扱い方を学び、保育現場で子どもたちの豊かな環境とするために必要な知識・技術を習得し、実践力をつけることを目的として具体的・実践的な授業を行ってきている。

パネルシアターについては、田中ら（2021）が「日常生活に必要な言葉が分かるようになる」「言葉に対する感覚を豊かにする」「絵本や物語などに親しむことで保育者や友達等と心を通わせる」という点で、保育実践にパネルシアターを取り入れることの有効性を述べている。また、パネルシアターが応答性の高い教材であり、保育現場で子どもたちの言葉を育てる教材として有効であること（柿沼2021）からも、養成校において、特に領域「言葉」の指導法を学修する教材として取り上げ、その扱い方や演じ方、環境構成、子どもの反応への理解・かわり等について学修することは、子どもの言葉を育む保育者の養成において非常に効果的であると考えられる。

このようなことを踏まえ、筆者は数年前より「子どもと言葉Ⅱ」「保育実習指導Ⅰ（保育所）」「保育実習Ⅰ（保育所）」の3科目を担当している利点を生かし、パネルシアターの制作、実演発表、相互評価・振り返り、保育現場での実践、振り返りという一連の過程をたどって学修できるよう授業内容を構成し、教材制作から保育実践までを通した学生の保育実践力の修得について検証してきている。

絵本や紙芝居等の読み聞かせ実践は多くの養成校において実施されており、保育スキル

の向上や教材作成・実践に関する研究・報告は数多く存在する（花房 他）。

しかし、パネルシアターの制作、実演に関する授業研究はそれほど多くはない（柿沼 2021）。

(4) 授業の構成

「子どもと言葉Ⅱ」「保育実習指導Ⅰ（保育所）」「保育実習Ⅰ（保育所）」は、いずれも2年生春 semester に開講される。

「子どもと言葉Ⅱ」は他の授業同様15回構成の演習授業で、学生は3クラスに分かれて受講し、1クラスの人数は約40名である。

「保育実習指導Ⅰ（保育所）」は、保育所における10日間の実習である「保育実習Ⅰ（保育所）」のための事前指導の科目で、これを14回受講し、10日間の「保育実習Ⅰ（保育所）」に臨む。「保育実習Ⅰ（保育所）」の終了後に事前指導1回（90分）を行い、「保育実習指導Ⅰ」及び「保育実習Ⅰ（保育所）」の履修を終えるといった流れである。

表2に、並行して進める3科目の大まかな時期と内容を示した。

表2. 「子どもと言葉Ⅱ」「保育実習指導Ⅰ」「保育実習Ⅰ」のパネルシアター作成・実践に関わる授業の流れ

月	回	子どもと言葉Ⅱ	回	保育実習指導Ⅰ（保育所） 保育実習Ⅰ（保育所）
4月	1	オリエンテーション 説明（今後の進め方等）	1 ～ 14	保育実習指導Ⅰ（保育実習Ⅰに関する 事前指導） 全14回（第15回目は事後指導）
	2	動画・教員の実演 材料配付 説明（制作方法、使用用具や画材、演技方、 配慮事項等）		
		各自制作		
5月	6	実演発表 相互評価		事前訪問でパネルシアター保育実践の 打合せ
		自主的に練習		保育実習Ⅰ（保育所） 各実習園にて保育実践
6月			15	事後指導（反省会）

2. 目的

保育における児童文化財として、絵本や紙芝居に並び様々な場面で用いられるようになってきたパネルシアターについて、実習での実践を見通し、制作、実演発表（模擬保育）、実習での実演、振り返りという一連の課題活動を授業として取り入れ、実践力の育成及び実習との往還を図った授業の実践を目指している。

本稿では、「保育実習Ⅰ（保育所）」において、自作のパネルシアターの対象年齢、内容を考慮して保育所の乳幼児を対象に実践した、その振り返りの記述を分析する。そして、学生のパネルシアター実践に関する戸惑いや難しさ、課題の傾向を把握し、今後の効果的な授業での活用方法について、また、より実践力の育成につながる実習と往還した授業実践の在り方について検討することを目的とする。

3. 方法

(1) 調査の概要

対象は「子どもと言葉Ⅱ」及び「保育実習指導Ⅰ（保育所）」「保育実習（保育所）」を履修するT短期大学幼児教育保育学科2年生106名とした。「子どもと言葉Ⅱ」では全員がパネルシアターを制作し、そのうち104名が「保育実習Ⅰ（保育所）」において実践を行った。実習終了後にGoogleフォームにより回答を得て、保育実践を行う機会のなかった2名と、同意が得られなかった1名の計3名は対象から除外し、103名からの回答をもとに分析を行った。

なお、本稿では、パネルシアターの実演について、授業内で学生同士行う実演発表（模擬保育）と、保育実習で子どもたちに実際に行う保育実践と、2種類の実演について取り扱う。授業内で行う学生同士の模擬保育は「実演発表」、保育現場で子どもたちを対象に行う実演は「保育実践」という言葉で統一することにする。

(2) 分析について

(1)の手続きで得られた回答を①②の視点で分析、検討した。

①演じた題材と対象学年クラス

②難しかった、戸惑った 内容

①については、記入されたフォームの内容を「演じる対象とした年齢・クラス」「演じたパネルシアターの題目」を並び替えて分類した。

②については、テキストマイニングの手法の一つであるKH Corderを用いた方法で分類し、その内容を分析した。KH Corder は、2004年に樋口耕一氏によって開発されたテキストマイニングの手法で、アンケートの自由記述やインタビュー記録、新聞記事など、さまざまなテキストの分析等に使用できるテキストマイニングのためのフリーソフトウェアである（樋口 2022）。

以上の方法で分析を行った。

(3) 倫理的配慮

学生には、口頭及びフォームへの記載による説明を通して、研究の趣旨、得られた結果は、個人が特定されないよう処理されること、成績とは無関係であること、同意を得られたもののみを分析対象とすることを伝えた。また、研究成果が学会発表や論文等で公表される際にも、個人が特定される形でデータが示されることはないことを伝え理解を得た。

4. 結果と考察

(1) 演じた題材と対象とした学年クラス

学生は、事前訪問に行った際に、自分が制作したパネルシアターの対象年齢等を考えた上で、園の体制（パネルボードの有無、クラス構成、園行事、実習日程等）も考慮しながら、実習担当者とパネルシアターの保育実践について相談する。演じた対象と題目について学生から得た回答を整理したものが表3である。

2歳児以上のクラスで行った学生が多く、その他は、混合クラス（1・2歳児、4・5歳児）、誕生会等行事での実演、複数または全クラスを対象として行っている。園行事や実習生に機会を提供するために、実習園がクラス配当や実習日程を配慮し、実践の機会を作ってくださっている実態が把握できた。

取り扱われた作品には偏りが見られ「ひよこちゃんがこんなになっちゃた」は全年齢合わせると19件演じられていた。実演発表の際に本題材を扱っていたのは10名だったので、実演発表で互いのものを見合い、分かりやすさ、面白さを踏まえて新たに制作したものと思われる。

また、多くの作品は子どもたちとのやり取りを前提にしたものであり、昔話や童話、物語等明確なストーリーのあるものは「白雪姫」「おおきなかぶ」「3匹のこぶた」「3匹のやぎのがらがらどん」「ポンタの自動販売機」「王様の耳はロバの耳」の6作品のみであった。実演発表後の学生の感想に「ストーリーを覚えるのに精いっぱいになってしまった」「子どもたちの声や反応を引き出しにくいと感じたので、題材を変えようと思う」といった声があったことから、実演発表を通してパネルシアターの特性を理解し、より子どもたちの応答を引き出しやすいクイズ形式や歌を取り入れるもの等、題材を選んで実践していることがうかがえる。

表3. 保育実習Ⅰ（保育所）において演じた対象児クラスと題目

0歳児（1名）	うしろ姿はだあれ？
1歳児（9名）	あめふりくまのこ ころころカタツムリ だれの手 どんな色がすき ピカピカ歯みがき ふうせん ふわりくも まあるいたまご みかんぎゅぎゅぎゅ こぶたぬきつねこ いないいないばあ しましまおさんぽ
2歳児（16名）	カレーライス作り かわいいかくれんぼ キャベツの中から そこにいるのはだれ？ どんな色が好き ねてるのだあれ？ ひよこちゃんこんなになっちゃった ひよこのお散歩 ふうせんのうた ふわりくも ぼういっぼん 起こしましょう
3歳児（21名）	ひよこちゃんこんなになっちゃった アイZOOクリーム あしあとみつけた あわあわかくれんぼ うさぎとくまの散歩 うちゅうじんくん なに たべた おおきななな 白雪姫 グーチョコキパーでなにつくろう こぶたぬきつねこ 三びきのこぶた さんぽ だれのあしあと だれのおしり ひよこちゃんこんなになっちゃった ひよこのおさんぽ やさいさん 起こしましょう 食いしん坊のゴリラ
4歳児（22名）	3匹のやぎのがらがらどん おおきななな おしゃれなダンゴムシ おべんとうばこのうた おべんとうパス カレーを作ろう しろくまのパンツ どんな色が好き？ にじ ひよこさんこんなになっちゃった ひよこちゃんのいいいいいな ひよこちゃんのいいとこいいとこ ひよこちゃんの散歩 へんしんトンネル ポンタの自動販売機 王様の耳はロバの耳 足跡だーれだ 変身たぬき
5歳児（14名）	「カレーライスを作ろう」 かぜひきぞうさん キャベツのなかから クイズ コロコロたまご ぞうさんの誕生日 どんないろがすき びっくりおいも へんしんトンネル 誰の傘？ 隠れているものは何でしょうクイズ この物語はなんでしょうクイズ
その他（22名）	5つのメロンパン あしあとみつけた いないいないばあ ・混合クラス いるかはざんぶらこ おおきななな おしゃれひつじ ・全園児 キャベツのなかから たまご だれのと ・全てのクラス だれの手、起こしましょう ドアが開きます！ なんでも変身ケーキ屋さん はいチーズ、しましまおさんぽ ひよこちゃんこんなになっちゃった シルエットクイズ ひよこのさんぽ ふしぎなポケット もくもくくものレストラン 起こしましょう、だれの手 犬のおまわりさん 森のクマさん

(2) 保育実践後の「戸惑い」「難しさ」「課題」

学生が保育実践において何に戸惑ったり、難しさや課題を感じたりしたかを把握するために、自由記述の回答をKH Corderの共起ネットワークを用いて分析を行った。「戸惑う」「思う」など、あらゆる語句と結びつきが強いと考えられる語句は分析から除き、「戸惑ったこと」「難しかったこと」「課題に感じたこと」の問いにどのような語句が多く用いられているか、どのような単語同士が一緒に使われているか（共起）を検討した。その結果、図1のようなマッピングを得た。色分けされた6つのカテゴリーにそれぞれ番号とカテゴリー名を付して表示した（表4）。

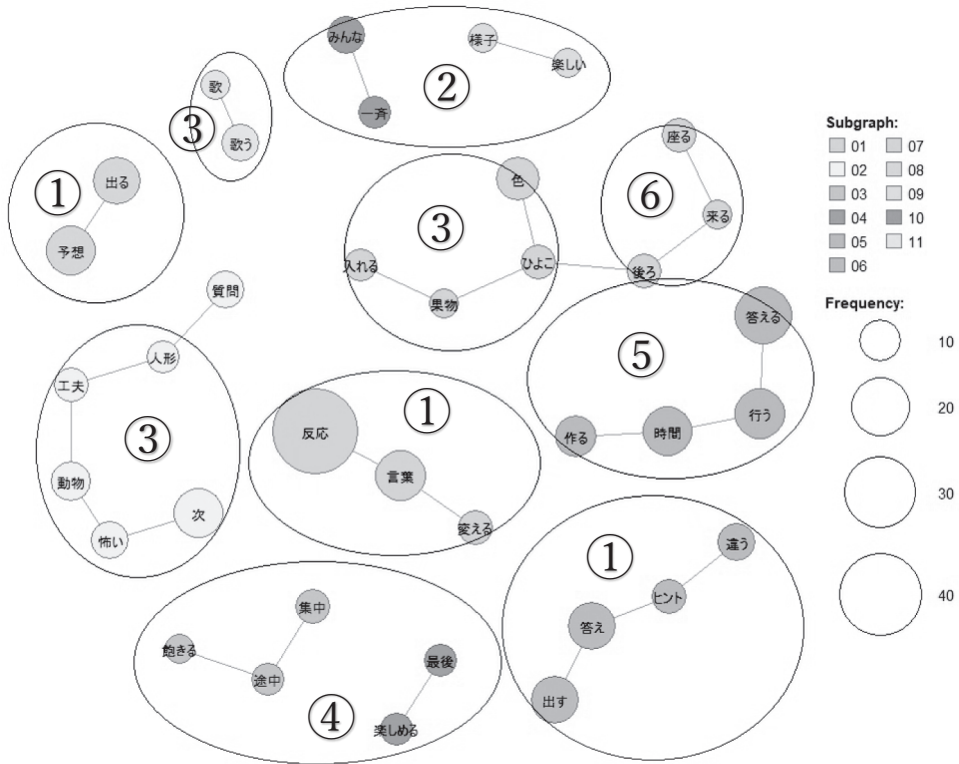


図1. 保育実習Ⅰ（保育所）で実践して「戸惑ったこと」「難しかったこと」「課題に感じたこと」の記述から作成した共起ネットワーク

表4 「実演しての感想・反省」分類表

カテゴリー	具 体 例
① 子どもの反応に対する応答 返答	<p>「これって〇〇でしょ?」と質問する子どもに対してどこまで反応しているのかわからなくなりました。</p> <p>子どもたちの反応で戸惑ったことは、「分からない」と言われたことです。子どもたちがクイズの答えを分からず、声掛けに戸惑うことがありました。</p> <p>少し難しい動物の際になかなか答えが出ずその際の声の掛け方、またヒントの出し方が分からなかった。</p> <p>・予想外の反応がありました。自分が思っていた反応ではなかったため、思っていた進捗ができなかったためとどまりました。</p> <p>・戸惑ったことは、私が質問した際に子どもたちが答えそうなことを予想していたのですが、予想外の答えが出てきましたため自分が用意したものに近づけるような声掛けをしたことです。</p> <p>・パネルシアターの内容が隠れているものをヒントをみながら当てたというものだったのですが、すぐに答えられていたので、予想とは違う反応ですこし戸惑いました。</p> <p>・子供の声に反応して臨機応変にできたらもっと盛り上がったと感じた。</p> <p>子どもたちの問題の答えが異なっているとき、ヒントの出し方や違う答えの貰い方に戸惑った。</p>
② 集団の子どもへの対応	<p>1人が果物を言うとその果物を一斉に答えてくれて、他の果物の名前がなかなか出なくなってしまい、正解が出ない場面。</p> <p>子どもたちに、パネルシアターのパーツを触ってもらった際に「まだ触ってない」とみんなが一斉にパーツを触りたがってしまったので、戸惑いました。</p> <p>一斉に大きな声で答えを言っている時に、次へ進むのに戸惑った。</p> <p>終わったあと物語の都合上隠れていたPペーパーを見せてと一斉に集まってきたことです。</p> <p>子ども達に語りかけをした際に、みんなが一斉に話をするため、どうしよう、全員の声かけに答えられないと戸惑ってしまうことがありました。</p>

実習との往還を図った授業実践の検討
— 保育実習におけるパネルシアター実践の振り返りから —

③	演じ方・絵人形の作り方	<p>歌の取り入れ方 導入をもう少し長めに手遊びをしたり、始まりから子どもたちの気を引けるような工夫が必要だと思いました。また、子どもが見ている角度にも意識したいと思いました。</p> <p>掛け声を入れず、すぐに歌を歌い始めてしまったり、少し、早く歌ってしまったので、子どもたちが歌いやすいよう「さんはい」などの掛け声を入れたら、ゆっくり歌うなどして演じていたら良かったと思いました。</p> <p>おおきななぶの物語の締め方が課題だと感じました。</p> <p>2歳児クラスでためきを見せたときに何人かの子どもが怖いと言っていたことが予想外でした。</p> <p>果物を食べたらその色が変わるということを真剣にみて深く考えすぎてしまったようで怖がってしまった</p> <p>パネルシアターの中で、蛇のパネル人形を出した時に怖いと言われてしまいました。</p> <p>もっと子どもが集中して物語に見られるような工夫や準備が必要だと思いました。</p>
④	集中力	<p>・楽しむ子どもが多い中、3人くらい飽きてしまった子どもがいて表情が暗いまだだったのでこの子どもの心にはささらなかったんだ、時間が長くなりすぎたのかと少しがっかりしました。全員が最後まで楽しめる教材を作ることが課題だと思いました。</p> <p>集中することが難しい子どもや途中から話を始めてしまったり自分が思うことをそれぞれが言い始めてしまった時の対応が課題だと思いました。</p> <p>子どもたちの反応を見て、最後の最後までパネルシアターを楽しめるように言葉かけを工夫することが課題になりました。</p>
⑤	時間の意識	<p>・特にかっかりしたことはありませんが、時間配分がきちんと考慮されていない部分があったため、子供たちも何度も同じことを出していたり、出来なくなってしまったりしていたので一人一人しっかりと時間を設けることが出来なかったで1人では戸惑い大変でした。</p> <p>・パネルシアター中に個人の子どもと関わる時間が長く、話が途切れていた。それだと3歳児は集中できず、物語の世界に浸ることができない。と指摘を頂き、自分では意識していても上手く実践できていないことが分かりました。</p> <p>・パネル人形の枚数や時間配分をもっと計算して行うことが課題です。</p> <p>・子どもが人形に触るなどの時間を取ることが出来なかったため今後は片付けや人形に触る時間などを取るとより良いものになると考えました。</p>
⑥	環境の作り方	<p>後ろに置いてあるパネルを見に来てしまう子どもが居たので戸惑ってしまいました。立たないで座ってほしいことを伝えても上手く伝わらずどうすることも出来なかった所が課題です。</p> <p>パネル台の後ろに隠して置いていても横から来て見てしまってみんなに言ってしまう子どもがいたので後ろに来てもわからないような配慮も必要だったのかなと思いました。</p> <p>全体的に子どもたちが見やすいように配慮し一人一人が楽しめ見られように発達を理解し子供の姿をもっと理解していくことを課題としてもっと興味を引くような声かけや楽しい雰囲気作りができれば良かったと思いました。</p>

①子どもの反応に対する応答・返答

- ・「これって〇〇でしょ？」と質問する子どもに対してどこまで反応しているのかわからなくなりました。
- ・子どもたちの反応で戸惑ったことは、「分からない」と言われたことです。子どもたちがクイズの答えをわからず、声掛けに戸惑うことがありました。
- ・少し難しい動物の際になかなか答えが出ずその際の声の掛け方、またヒントの出し方が分からなかった。
- ・2歳児クラスでためきを見せたときに何人かの子どもが怖いと言っていたことが予想外でした。
- ・果物を食べたらその色が変わるということを真剣にみて深く考えすぎてしまったようで怖がってしまった
- ・パネルシアターの中で、蛇のパネル人形を出した時に怖いと言われてしまいました。

授業内で実演発表を行い、その後、多くの学生は自主的に練習もして実習に臨むが、それでもやはり子どもたちの反応に「戸惑った」学生が多かったことが分かる。

パネルシアターは応答性が楽しめることが特徴の教材であり、授業でも、動画、教員の実演、説明等を通して、応答的なやり取りのイメージが把握できるようにしている。実演発表でも、演じ手は、子ども役の学生との応答を意識しながら進める姿が見られる。しかし、当然のことながら、子どもたちからの反応は学生同士で行うのとは異なり、例えば、作成した絵人形が「怖い」、体の色が食べた物の色に変わってしまうといった、お話の面

白さのキーになる箇所を「怖い」と言われたなど、子どもたちが感じる「怖さ」が予想外だったという記述も見られた。そうした予想外の子どもの反応に対し、瞬時に判断し、臨機応変にかかわりを考え実践することこそ、実習における学びの一つであり、その内容は丁寧に振り返る必要があると考える。

また、積極的な反応だけでなく、「分からない」という返答、無言や戸惑いなど子どもからの“返答がない”という反応は、学生同士の実践発表においてはほとんど見られない。演じ手からの問いに対し、演じ手の意図を汲んだり進行を考えたりして、対象年齢なりの「話す」「答える」反応をしてくれる学生同士の実演発表からは、気付きにくい戸惑いや難しさであろう。スムーズに進みがちな学生相互の実演発表を、あえてスムーズに進まないように、子どもたちの反応を様々な視点から数多く想像させていくことも、授業内で扱っていく必要があると考える。

②集団の子どもへの対応

- ・1人が果物を言うとその果物を一斉に答えてくれて、他の果物の名前がなかなか出なくなってしまう、正解が出ない場面。
- ・子どもたちに、パネルシアターのパーツを触ってもらった際に「まだ触っていない」とみんなが一斉にパーツを触りたがってしまったので、戸惑いました。
- ・一斉に大きな声で答えを言っている時に、次へ進むのに戸惑った。
- ・終わったあと物語の都合上隠れていたPペーパーを見せてと一斉に集まってきたことです。
- ・子ども達に語りかけをした際に、みんなが一斉に話をするため、どうしよう、全員の声かけに答えられないと戸惑ってしまうことがありました。

パネルシアターを保育園で演じることは、事前訪問の際に学生と実習担当でクラスや進め方等を打ち合わせる。調査では、2歳児以上のクラスで実践した学生が多く、また、形式は、保育時間の一部をパネルシアター実演に充て、声をかけて集まった子どもたちを対象にしたケースが9割以上だった。その中で、子どもたちの「一斉」的な反応にどのように対応するかに戸惑ったという回答が約10%見られた。

パネルシアターは、絵本を見るのと異なり、絵人形を手にもって自由に動かすことができるので、観る子どもたちと、演じ手による双方のやりとりが展開しやすい。そのため、演じている最中にも子どもたちからの言葉や反応を得やすく、その反応をもとに応答的にかかわりながら進めていける教材である。しかし、経験の少ない学生だと「どこまで子どもたちの言葉を拾ってよいのか分からなかった」「一人の子の発言を取り上げたら、次々に発言する子どもが出て来て、收拾がつかなくなってしまう、先生に手伝ってもらった」

等、一人一人の言葉を受け止めようとするあまり、收拾がつかない事態になったり、どこまで個々の言葉を拾ったらよいか迷ったりすることがある。

保育所保育指針の1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容の領域「言葉」のねらい及び内容には、「保育士等の応答的なかかわりや話しかけにより自ら言葉を使おうとする」「絵本や紙芝居を楽しみ、簡単な言葉を繰り返したり模倣をしたりして遊ぶ」とある。また、3歳以上児の保育においても「子どもたちが主体的に言葉を発する姿を受け止め、応答的にかかわりながら子どもたちの言葉を育てていくことが大切」とあり、子どもの言葉の育ちにとって「自ら言葉を使おうとする」「主体的に言葉を発する」姿を受け止め「応答的にかかわる」ことが非常に重要な保育者の役割である。次々と言葉を発する子どもたちに対して、思うように進めることができない戸惑いも、見方を変えれば、子どもたちにとっては主体的に言葉を発し、言葉が育つ経験であり、その姿を引き出せていると捉えることもできる。子どもたちが主体的に言葉を発する姿を大切に受け止めつつ、お話の世界が十分に楽しめるように進めていく実践を、経験的に積み重ねていく大切さを実感できる機会にすると共に、授業内でも予想される姿の一つとして取り上げ、対応について様々な視点から協議していくことが必要であると考えます。

③演じ方・絵人形の作り方

- ・歌の取り入れ方
- ・導入をもう少し長めに手遊びをしたり、始まりから子どもたちの気を引けるような工夫が必要だと思いました。また、子どもが見ている角度にも意識したいと思いました。
- ・掛け声を入れず、すぐに歌を歌い始めてしまったり、少し、早く歌ってしまったので、子どもたちが歌いやすいよう「さんはい」などの掛け声を入れたり、ゆっくり歌うなどして演じていけたら良かったと思いました。
- ・おおきなかぶの物語の締め方が課題だと感じました。
- ・もっと子どもが集中して物語に見入れるような工夫や準備が必要だと思いました。

演じ方については、実演発表を通して互いに見合うことで、演じるイメージはつかんで実習に臨む学生たちだが、やはり学生同士と、子どもたちへの保育実践では、大きな違いを感じ、気づきを得ていることが分かる。

実演発表時の調査では、学生は特に「導入の仕方」「ヒントの出し方」「笑顔」「子どもとのやり取り」「質問、問いかけ、子どもの言葉への反応」「声の出し方（抑揚や大きさ、高さ、声色等）」「言葉の使い方」「歌」「進め方」等の点で気づきを得て、保育実践に生か

すことを学んでいる。その中で、「歌の取り入れ方」については、実演発表の際には、「歌を歌いながら演じたことで、一体感が生まれた」「歌を入れた方が進めやすい」など、最初もしくは途中で歌を挟むことで、子どもたちの興味が持続し、一体感も出る等、歌を取り入れることに肯定的な意見が多く見られる（木村2022）。しかし、保育実践後の調査では、「●●の歌を知らない子どももいて、自分が歌っているだけになってしまった」「子どもたちはお話を夢中になってしまい、一緒に歌を歌うことがあまりできなかった」「歌詞の部分で鳴き声や擬音に変えて歌にする際に、子どもたちで順番を変えたりしながら歌うつもりであったものが、自分の言葉がけが足りなかったことにより、どのように歌詞を変えるのが分からなくなってしまい、とても戸惑っていた」等、歌の取り入れ方について課題を感じたという意見が見られた。

授業では、子ども役の学生は、演じ手の意図を汲んで反応したり、他の授業で習った歌をスムーズに歌って反応したりするため、実演発表ではよい雰囲気を進めることができ「歌を入れた方が子どもたちは楽しめる」と感じる学生が多かったことが推察される。しかし、実際には、子どもたちが聞いたことがない、知らない歌だと流れが止まったり、積極的な反応がなかったりすることを経験的に知ることになり、歌の取り入れ方について再考が求められる機会になったといえる。

④集中力

- ・楽しむ子どもが多い中、3人くらい飽きてしまった子どもがいて表情が暗いまだだったのでこの子どもの心にはささらなかったんだ、時間が長くなりすぎたのかと少しがっかりしました。全員が最後まで楽しめる教材を作ることが課題だと思いました。
- ・集中することが難しい子どもや途中から話を始めてしまったり自分が思うことをそれぞれが言い始めてしまった時の対応が課題だと思いました。
- ・子どもたちの反応を見て、最後の最後までパネルシアターを楽しめるように言葉かけを工夫することが課題になりました。

発達に応じた話の長さ、演じ方、間の取り方、子どもの集中を切らさないために、自分でできる工夫や技術的な要素について記述があった。

絵本と異なり、パネルシアターは、大まかな話の柱に基づき、子どもたちの興味・関心や様子によって、話を簡潔化（詳細化）したり、長さを調節したりすることが可能な教材である。一方的に語るのではなく、子どもたちの興味や集中具合に合わせて柔軟に、臨機応変に子どもたちと応答しながら、ねらいの達成に向かう、そうした実践力を身につけるには適した教材であると考えられる。

⑤時間の意識

- ・ 時間配分がきちんと考慮されていない部分があったため、子供たちも何度も同じことを出していたり、出来なくなってしまったりしていたので一人一人しっかりと時間を設けることが出来なかったので1人では戸惑い大変でした。
- ・ パネルシアター中に個人の子どもと関わる時間が長く、話が途切れていた。それだと3歳児は集中できず、物語の世界に浸ることができない。とご指摘を頂き、自分では意識していても上手く実践できていないことが分かりました。
- ・ パネル人形の枚数や時間配分をもっと計算して行うことが課題です。
- ・ 子どもが人形に触るなどの時間を取ることが出来なかったため今後は片付けや人形に触る時間などを取るとより良いものになると考えました。

実演発表では一人約10分を基本の持ち時間として行ったが、標準で6～7分、短い学生は1～2分、物語になると15分以上かかる学生もいた。人前で演じることに手いっぱいまで時間配分まで意識することは授業内では難しい様子があった。パネルシアターは子どもたちの様子に応じて時間調節がしやすいので、慣れてくると集中具合や満足度を見ながらお話の長さや時間を柔軟に調節して行うこともできる。「時間内に終わらせる」「時間通りに進める」ことが大切なのではなく、どのように時間を意識すると、子どもたちの楽しさや満足感がより引き出せるのかという視点で考え、計画を立てる経験を授業内で取り入れていく必要がある。

⑥環境の作り方（場所、ボードの置き方、子どもたちの姿勢、使わない絵人形の隠し方、雰囲気等）

- ・ 後ろに置いてあるパネルを見に来てしまう子どもが居たので戸惑ってしまいました。立たないで座ってほしいことを伝えても上手く伝わらずどうすることも出来なかった所が課題です。
- ・ パネル台の後ろに隠して置いといても横から来て見てしまってみんなに言う子どもがいたので後ろに来てわからないような配慮も必要だったのかなと思いました。
- ・ 全体的に子どもたちが見やすいように配慮し一人一人が楽しく見られるように発達を理解し子供の姿をもっと理解していくことを課題としてもっと興味を引くような声かけや楽しい雰囲気作りができれば良かったと思いました。

授業及び実演発表において、パネルボードの扱い方、配置、観る子どもとの距離、絵人形等必要なものの取り扱いや環境の作り方等の具体的な説明は十分に行う。しかし、実習では対象とする子どもたちや保育室の環境も様々であるため、学生は指導担当者と相談したり自分で考えたりして、保育実践の環境を構成することになる。子どもたちの目線や動

線を考え、演じている最中に子どもたちの気が散らないボードや準備物の置き方を学ぶ機会として、環境の作り方の重要性をもっと意識できるように授業内で触れていきたい。

5. 総合考察

(1)実践前後の課題意識の比較

実習前に実演発表としてパネルシアターを演じた際に挙げられた反省・感想は「実際に演じてみて感じた自分の課題」「実習までに必要な改善や工夫」「声の出し方」「導入から終わりまでを考えると」「歌を取り入れること」「スムーズに進めること」の6つに分類でき、「いかにスムーズに進めるか」に意識が向いていることが示唆された（木村2022）。一方、保育実践後の学生の課題意識としては「子どもの反応に対する応答・返答」「集団の子どもへの対応」「演じ方・絵人形の作り方」「集中力」「時間の意識」「環境の作り方」と、子どもの反応への対応や環境構成等について振り返る記述が多いことが把握できた。実演発表で「他人の前で演じること」「お話を進めること」を体験して課題を見出し、その経験をもとに、保育実践では子どもたちの反応にいかに答えるか、興味を持続するためにどう工夫するかといった、子どもが主体的に楽しむための援助や環境構成に課題を見出す、それをもちよって互いの経験を共有、改善し、さらに実践の機会を踏む（図2）。3科目を一人の教員担当する利点を生かし、こうしたサイクルを授業内で複数回繰り返すことが実践力の向上に有効であると考え、今後工夫していきたいところである。

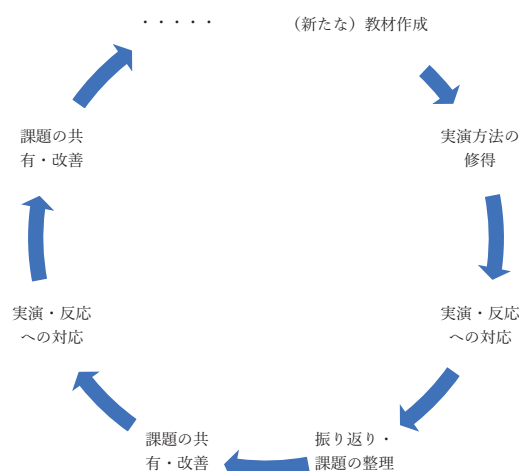


図2. 実習との往還を図った授業展開のモデル

(2)ねらいをもった実践の意識

田中（2021）は、保育者によるパネルシアター実践の記録を分析し、パネルシアターが保育所保育指針等の領域「言葉」のねらいを十分に引き出すことができる教材であると述べている。このことから、子どもの言葉を育てる保育教材としてパネルシアターを授業及び実習で扱う意義は明らかである。

一方で、効果的にパネルシアターを教材として用いるには、パネルシアターを演じる保育者が、実践でどのような教育上のねらいを明確にもっているかが重要であるとも述べている。応答性の高い保育教材である分「どこまで子どもの声を拾ったらよいか分からなかった」と学生の声にあるように、いわば「拾う声」とお話を進めるために「受け止めるにとどめる声」の瞬時の判断が必要だが、経験の少ない学生にとっては難しい。アドリブを上手に使えるかどうか、効果的な展開を考える力を持っていることが、保育者として必要でありパネルシアター実演の成功にもつながってくる。臨機応変さ、対応力については、個々の性格や資質にもかかわることではあるが、常にねらいを頭に置いて子どもたちの反応に対応することで、子どもの主体性を尊重しつつ、ねらいの達成に向かうパネルシアターの展開につながると考える。実演発表においても、その点を強調して準備・実践できるよう心掛けていきたい。

(3)子どもの主体的な言葉を受け止める姿勢の理解

保育所保育指針等には「子どもが生活の中で言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れこれらと使う楽しさを味わえるようにすること、絵本や物語に親しんだり、言葉遊びなどをしたりすることを通して、言葉が豊かになるようにすること」と、子どもたちが主体的に言葉を使いながら、生活や遊びの中で言葉を豊かにしていく、保育者にはそのための援助が求められていることが述べられている。

保育者の計画通り、思い通りに「進める」のではなく、子どもがお話を楽しみ、言葉に親しみ、主体的に使おうとする姿に学生が気付けるよう、フォローしていくことが必要である。反応が「スムーズな進行を妨げるもの」ではなく「子どもの主体的な姿であること」を理解し、いかにしてねらいの達成に向けて子どもと応答しながら進めていくかが、パネルシアターの難しさであり面白さであろう。

「一斉に話し出してしまう」「動き出してしまう」姿について、淀川（2011、2013）は、「集団での対話」とし「集団での対話は必ずしも一人が話し続ける必要はなく、複数名に

より対話が維持されるため、より多くの対象児が互いの応答を引き出し合いながら、対話を楽しむ姿である」と述べている。実習生の言葉に反応して一人が話し、それを聞いた別の子が話し、それを受けてまた別の子が話し…というように、連鎖的・重層的に子どもから言葉が発される。それを一人一人丁寧に受け止めていくうちに、パネルシアター全体としては学生のいう「ぐだぐだ」になってしまう可能性も大いにある。

しかし、パネルシアターには、言葉の伝え合いの中でより子ども同士のつながる喜びを味わえる教材としての有効性がある（田中2021）。一斉に話し出したり、動き出したり、ボードの後ろを見に来るような一見戸惑ってしまう行動も、パネルシアターという共通の話題の中で子どもたちが集団として対話やかかわりを楽しんでいる姿だと見方を変えることで、「失敗」ではなく、「子どもの主体的な姿を引き出した」「子どもが集団のつながりを楽しむことができた」機会として捉えることができる。子どもたちが主体的に楽しむ姿を受け止め、理解しつつ、ねらいの達成に向かう実践を行うには、そうした視点をもって、保育者の実践を観察したり、実演の機会を重ねたりしていくことが必要であろう。

(4) 手作り教材の意義

教材を手作りすることについて、学生は、「手作りである」ということが子どもにより影響を与え、自分の実習に対する意気込みや子どもへの愛情が伝わるものだと考える傾向にあるという（松井1998）。授業において学生が作品を手作りすることは、その教材に対して学生の興味や意欲を引き出すだけでなく、演じる対象を想像し、絵人形の大きさ、色合い、キャラクターの雰囲気、見やすさ等を考えながら制作することで、実習や子どもたちに対してポジティブな意欲や感情を持つことができるという点で意義がある。

一方で、パネルシアターは、絵本、人形劇等に比べて制作の手間がかかるため、学生にとっては実践してみたいが、実際に実習では取り組めずにいる教材ともいわれる（金城・腰川2020）。あえて授業として作品制作を行うことで、すべての学生が手作り教材を一度は経験できる。また、制作の過程では、演じる対象や保育現場を想像しながら、イメージする絵人形を作るために適切な画材（ポスカ、水彩絵具、油性マジック等）を使い分けたり、様々な素材を試したりする。仕掛けのある絵人形を作る場合には、ものの仕組みを理解し、いろいろ試したり工夫したりする機会も得られる。言葉にかかわる教材ではあるが、制作の過程で、領域「表現」「環境」にかかわる学修とも関連づけられ、パネルシアターにかかわる一連の学修活動は、5領域に渡る多様な総合的な学びの可能性をもった教材ともいえる。

手作り教材に対し、苦手感や負担感を感じる学生は少なくないが、出来栄えや見た目の良さではなく、作る過程で経験する学びの内容が重要であること、授業での経験が保育者としての自分にどう生きていくのかを明確に示し、実感できるような授業実践を考えて行くことが必要だと考える。

6. 今後の課題

今回の調査を通して、学生は保育実践において、子どもたちの反応への対応、時間配分、現場に即した環境構成の仕方等、実習での実践ならではの課題を多く得られていることが把握できた。そして、授業実践の改善点について特に以下の4点で示唆を得ることができた。

- ・図2の過程が3科目を通した授業内で効果的に経験できるよう、授業内での実演の回数及び方法を再検討する
- ・実習で体験した子どもの姿を共有し、協議等を通して幅広い子ども理解を図る
- ・学生に対し、学びの意味を明確に示す
- ・手作りのパネルシアターが、保育内容「言葉」だけでなく5領域に渡る総合的な学修内容が得られる教材であることを意識し、学生の総合的な実践力の育成を目指した授業構成を検討する

個々の課題を個々に留めず、複数回の実演発表や協議等を通して実践のアイデアや子ども理解の視点を共有していくこと、実習園にも理解を求めながら、実習と授業との連動を意識し、実感として身につく実践力の向上につながる効果的な授業の在り方について、今後も検討していきたい。

引用文献・参考文献

- ・柿沼芳枝（2021）「パネルシアターの教材特性に関する一考察—つくること、演じることに視点をあてて—」東京家政大学教員養成教育推進室年報11 p.33-40
- ・金城久美子・腰川一恵（2020）「保育者養成校の学生の児童文化財に対するイメージと実習における実践の実態：絵本・パネルシアター・人形劇の比較」聖徳大学児童学研究所紀要 第22号 p.19-27
- ・木村由希（2023）「『子どもと言葉Ⅱ』における保育教材研究に関する一考察 —実演発表における評価シートから—」教職実践研究第7号 p.1-16

- ・田中正代（2017）「パネルシアター教材の確立過程に関する研究—創案者古宇田亮順の技法に着目して—」教材学研究第28巻 p.7-16
- ・田中正代（2021）「領域「言葉」におけるパネルシアターの保育教材としての有効性」有明教育芸術短期大学12 p.15-27
- ・田中正代（2022）「パネルシアターの小学校教材としての確立過程に関する研究：小学校向けパネルシアター教材の出版物・研究発表大会冊子の検討」聖学院大学論叢第34巻（第2号） p.85-96
- ・花房ナオミ（2021）「保育者養成課程における演習科目の意義：児童文化財伝達における保育スキルの向上を目指して」 梅花女子大学心理こども学部紀要 第11巻 p.22-31
- ・樋口耕一（2022）「動かして学ぶ！はじめてのテキストマイニング」ナカニシヤ出版
- ・藤田佳子（2012）「パネルシアターの歴史（1）～創始者古宇田亮順とパネルシアター」淑徳短期大学研究紀要第52号 p.181-196
- ・松井寿美子（1998）聖カタリナ女子短期大学研究紀要 第31号 p.45-55
- ・淀川裕美（2013）「2-3歳児の保育集団での食事場面における対話の在り方の変化—伝え合う事例における応答性・話題の展開に着目して—」保育学研究第51巻 p.36-49
- ・淀川裕美（2011）「2-3歳児の保育集団での食事場面における対話の在り方の変化—確認し合う事例における宛先・話題・話題への評価に着目して—」保育学研究第49巻（2） p.177-188
- ・ほいくる<https://hoiclue.jp/>（2023年9月21日検索）
- ・手ぶら登園保育コラム<https://tebura-touen.com/column/archives/478>（2023年9月21日検索）

論文

保育における宗教歌の源流と「唱歌」との関係を探る —「こどもさんびか」と「仏教唱歌」を中心に—

鈴木 範之*1 渡辺 賢治*2 鈴木 めぐみ*3

Exploring the Origins of Religious Songs in Childcare and the Relationship with "shouka"
— Focusing on "Kodomo Sanbika" and "Buddhist chant" —

要旨 (Abstract)

宗教を母体とする保育所・幼稚園等では、季節の歌や童謡などの他に、キリスト教保育では「こどもさんびか」、仏教保育では「仏教唱歌」などの宗教歌の歌唱指導が行われている。しかしながら保育における宗教歌は、一般に認知されにくく実態がつかみにくい。また、「こどもさんびか」や「仏教唱歌」個々の研究は散見されるが、それらの横断的な比較研究はまだ行われていない。日本の音楽教育の黎明期である明治期は、雅楽の伶人たちが西洋音楽を学び「唱歌」を作成し、学校における唱歌教育の礎を築いた。明治期から大正期の教育観の変化に伴い、キリスト教の賛美歌教育、仏教の仏教唱歌教育はどのような変遷を辿ったのか。その動向と概観を示すことが本研究の目的である。

本研究においては、「こどもさんびか」と「仏教唱歌」の実態および創作目的について調査する。さらに、それぞれと「唱歌」との関連についても横断的に考察し、宗教歌の源流を明らかにし、保育や音楽教育との関係性について考察を深める。

本研究の成果として、「唱歌」「こどもさんびか」「仏教唱歌」各歌は、「子ども観」や「教育観」の変化によって相互に作用し合っていることが明らかとなった。明治期から大正期にかけて「子ども観」「教育観」の変化がそれぞれに影響を与え、歌いやすいメロディーの創作や歌詞のわかりやすさに主眼が置かれ、「音楽の西洋化」が行われた。そのねらいは、「共同体性」と「継承」にある。子ども理解の向上により、子どもが理解できる言葉、子どもが歌えるメロディーというものが重視されるようになり、各歌に影響を与えてきた関係性が明らかとなった。

キーワード (Keywords)

こどもさんびか 仏教唱歌 唱歌 キリスト教保育 仏教保育

*1 常磐短期大学幼児教育保育学科 准教授

*2 常磐短期大学幼児教育保育学科 准教授

*3 茨城キリスト教学園キリスト教センター 職員

1. はじめに：問題の所在と研究の背景

子どものうたの歴史的な変遷をたどると、江戸以前から伝承されているわらべうた、明治期の学制発布とともに始動した「唱歌」、唱歌教育の反動によって生まれた大正期の「童謡」、メディアの発達に伴い生まれた昭和期の「新しい子どもの歌」、遊び、音楽、言葉が優位性なく一体となった平成期の「あそびうた」などがある¹。これらと並行して、キリスト教や仏教の宗教を母体とする教会学校、日曜学校、保育所、幼稚園等では、「こどもさんびか」や「仏教唱歌」と呼ばれる宗教歌が数多く生み出され、歌われてきた歴史がある。宗教法人が運営する保育所、幼稚園等で多いのは仏教、次いでキリスト教である。地域住民との交流や宗教思想を広め教育する流れから、保育園の前身となる歴史をもっている園が多いことも特徴である。

こうした宗教を母体とする保育所・幼稚園等では、季節の歌や童謡などの他に、キリスト教保育では「こどもさんびか」、仏教保育では「仏教唱歌」などの宗教歌の歌唱指導が行われている。しかしながら保育における宗教歌は、一般に認知されにくく実態がつかみにくい。また、「こどもさんびか」や「仏教唱歌」個々の研究は散見されるが、それらの横断的な比較研究はまだ行われていない。日本の音楽教育の黎明期である明治期は、雅楽の伶人たちが西洋音楽を学び「唱歌」を作成し、学校における唱歌教育の礎を築いた。明治期から大正期の教育観の変化に伴い、キリスト教の賛美歌教育、仏教の仏教唱歌教育はどのような変遷を辿ったのか。その動向と概観を示すことが本研究の目的である。

そこで、本研究においては、「こどもさんびか」と「仏教唱歌」の実態および創作目的について調査する。さらに、それぞれと「唱歌」との関連についても横断的に考察する。これによって宗教歌の源流を明らかにし、保育や音楽教育との関係性について考察を深めることに主眼を置きたい。

なお、キリスト教においては「賛美歌」「讃美歌」「こどもさんびか」、仏教においては「仏教唱歌」「仏教聖歌」「サンブツ歌」など、書物等による表記の違いが煩雑なため、本研究における用語の凡例として、かぎ括弧表記の「こどもさんびか」はキリスト教の子ども賛美歌全般を、「仏教唱歌」は仏教の唱歌全般を、「唱歌」は学校音楽教育における唱歌全般を指す用語として用いることとする。その他、引用箇所は原文のままの表記とし、書誌固有のタイトルは二重かぎ括弧表記（『 』）で表すこととする。

2. 「こどもさんびか」の誕生とその特徴について

(1) 明治・大正期の「こどもさんびか」

キリスト教の新教であるプロテスタント教会において、「こどもさんびか」は、信仰の次世代への継承を目的とした、キリスト教教育のひとつとして位置づけられてきた。子どもを明確に意識した賛美歌は、16世紀イギリスで生まれてはいたものの、それらの内容は当時の単純な道徳的価値観の押し付けに過ぎなかった。そのため近代における「こどもさんびか」の原形としては、18世紀に出版されたアイザック・ウォッツによる『Divine And Moral Songs For Children』（1715）が最初の「こどもさんびか」とされている。そして19世紀になると、子ども向けの雑誌『The Youth's Magazine』（1805）が良質の「こどもさんびか」を紹介し、日曜学校組合が日曜礼拝にふさわしい歌集を指定するようになって、これ以降「こどもさんびか」の創作が英語圏を中心に活発化していった²。

日本のキリスト教における「こどもさんびか」の起源については、小宮（2007）、今橋（2003）、佐伯（2003）らが言及している。小宮（2007）は、「日本のプロテスタント宣教初期に初めて歌われた賛美歌は、子ども賛美歌だったと言われている」³としている。今橋（2003）も「日本のプロテスタント教会の賛美歌のルーツは、実はこどもさんびかでした」⁴と述べている。さらに、佐伯（2003）は、「『こどもさんびか』の源流をどこに求めるかについてはいろいろ議論の分かれるところだが、一八七二年、宣教師S・R・ブラウンによって「主われを愛す」が紹介されたのを起点とするのが妥当だろう」⁵としている。「主われを愛す」という賛美歌については、小宮（2007）が「一八七二年、ジェームズ・バラ宣教師による「エスワレヲアイシマス」という訳で「一同で試唱した」という記録が残っている。その後、多くの訳が試みられたが、「主われを愛す」が定着して以来、いつしか「子ども賛美歌」ということも忘れられていった」と解説している⁶。これらの指摘から、「こどもさんびか」がプロテスタント賛美歌の原点であったことがわかる。

安田（1993）は、「キリスト教が旧教と呼ばれたカソリックからプロテスタントという新教になった時、一番目立った変化の一つは、それまでは主に専門の僧侶の仕事だった歌うことが、お祈りに集まったみんなで声をそろえて歌うことになったことだ。新教、プロテスタントはまさに歌う宗教だった」⁷として、プロテスタント教会の賛美歌の意義について述べている。これを受け、上出（2020）も「歌うこと、つまり賛美歌によって伝道すること、それを要としたのがプロテスタントであった」⁸と述べている。プロテスタント教会の特徴として礼拝の中で歌うことそれ自体がセットになっているという点である。

これは同時に子ども向けの賛美歌に力を注いでいるという証でもある。今橋（2003）は、教会に歌が必要な理由として次のように3点に集約している。「信仰共同体は常に子どもを含んでいること」「信仰は次の世代に確実に継承されなければならないこと」「こどもの心に届き、こどもの心から出てくる思いは表現され、共有されねばならないこと」⁹ 信仰共同体として子どもも理解できることばで歌い、共有する。それがプロテスタントの基本理念である。そうした考えの基で日曜学校（後の教会学校）、「こどもさんびか」は継承されてきた。

次に、キリスト教系の幼稚園で歌われていた唱歌にはどのようなものがあったのかを見ていく。井本（2020）によれば、キリスト教系幼稚園が明治・大正期に出版した唱歌集には、A.L.ハウ（Annie Lyon Howe）¹⁰撰の『幼稚園唱歌』（1892）、『幼稚園唱歌続編』（1896）、『京阪神幼稚園遊嬉』（1912）、そして、広島女学校保姆師範科のフルトン（Jane Fulton）編纂による『遊戯唱歌』（1915）および『幼稚園の遊戯歌』（1921）の5曲集があると述べている¹¹。『幼稚園唱歌』は、当時の日本のキリスト教系以外の幼稚園で用いられていた唱歌集よりも音楽的に高度な内容であり、また歌詞の分析からフレーベルの理念に基づき「秩序」を重んじた内容であったという。『遊戯唱歌』は、リズムにあわせた身体活動を重視し、音楽活動をとおして主体性をもった人間の育成をめざしていた。『京阪神幼稚園遊嬉』は、当時の京阪神地域のキリスト教系幼稚園およびキリスト教系以外の幼稚園で用いられていた遊戯曲を収集した曲集で、遊戯をとおして共同の心を育むことを意図していたことで子どもの創造性および主体性を重んじていることが示された。ここでもやはり「共同体性」が重視されているという特徴が浮かび上がってきた。

（2）キリスト教賛美歌と「唱歌」

キリスト教賛美歌と「唱歌」の関係性についても様々なことがわかってきている。手代木（2021）¹²がこれについて詳述しているため、その概要を簡略に示す。

日本の「唱歌」は長い間原曲が明らかにされてこなかったという歴史がある。その理由として、19世紀アメリカの海外宣教スタイルが背景となっている。そこでお雇い外国人としてボストンから来日したメーソン¹³と、日本で音楽による宣教を实践したオルチン¹⁴を取り上げたい。2人の教派は共にCongregational派であり、メーソンとオルチンは既知の存在であったという。オルチンはボストンに本部があるアメリカン・ボード（The American Board of Commissioners for Foreign Missions）本部へ報告のための書簡を度々

送っており、ここに当時の日本の音楽教育の様子が描かれている。

1883（明治16）年の第2信「音楽による宣教」の現場について、「日本の歌の大部分はクリスチャンが歌うには不適當です。これらは常に何かの楽器、三味線や琴の伴奏で歌われます。日本人がクリスチャンになった時、日本の歌は歌われなくなり、三味線や琴もまったく演奏されなくなるでしょう。」¹⁵と記述されている。また、オルチンが日本の音楽についてどのように捉えていたのかについて、手代木（2021）は「オルチンは日本音楽の特徴として、短調が多いこと、ユニゾンで歌うこと、5音音階であることをあげている」と述べている¹⁶。

日本への賛美歌導入時の曲はこのヨナ抜き5音音階（第4音「ファ」と第7音「シ」が抜けている音階）が用いられていることが特徴的である。これは日本の唱歌や子どものうたに広く共通した特徴であり、和洋折衷の音楽を目指していた音楽取調掛の意図とも合致する。伊澤修二が文部卿寺島宗則に上申した「音楽取調二付見込書」には、今後音楽取調掛が行うべき3つの事業の一つに「東西二洋ノ音楽ヲ折衷シテ新曲ヲ作ル事」を挙げている。

1872（明治5）年に「エスワレヲアイシマス」で「一同に試唱」されたという、現在の「主われを愛す」という賛美歌も、ヨナ抜き音階である（図1）。

484
電
主われを愛す [1] 1872

Jesus loves me, this I know
1872: Anna B. Warner, 1820-1915

Jesus loves me
©: William B. Bradbury, 1816-1884

主われをあいす、主はつよければ、
われよわくともおそれはあらし。
わが主イエス、わが主イエス。
わが主イエス、われをあいす。
アメン。

図1 「主われを愛す」『讚美歌21』（日本基督教団出版局、1997）p.800

地方紙『ボストン・ヘラルド・サップルメント』（1879年11月8日）には“Music in Japan”という特集を組んでおり、ヨナ抜き5音音階で、例外的に美しい曲として讃美歌《There is a happy land》を紹介している。メーソンが編集者の一人であった『小学唱歌集』の「春のやよい」「わが日の本」の曲に、この讃美歌のメロディーが採用されていることがわかっている。メーソン編纂の『小学唱歌集』初編～第三編には91曲中16曲もの讃美歌のメロディーが用いられている¹⁷。これまで「唱歌」とキリスト教との関係性については深く論じられてこなかったが、ここに「唱歌」のルーツがある。

3. 仏教保育における「仏教唱歌」の変遷

(1) 明治・大正期の仏教保育

明治・大正期の仏教保育においては、未だ詳細が明らかにされていない部分が多い。文部省『幼稚園教育百年史』（1979）に拠ると、1892（明治25）年山口県三田尻村の三田尻明覚寺に住職・香川黙識が設置した華浦幼稚園が創始とされているが、具体的な教育実践内容などは示されていない。創成期における仏教系幼稚園すなわち仏教保育の内実は、今日まで把握出来ていないのが現状である。

そもそも近代仏教は、明治新政府による神道国教化政策を推進すべく廃仏毀釈により、多くの寺院が排撃され、僧侶は離散し荒廃した。その後、1887（明治20）年頃、大内青巒による仏教演説会などが展開し、破邪顕正の説示や啓発誘導がなされ、また、井上圓了の仏教と西洋哲学との接続性が説示されるなど、仏教復興の動きが活発化した。並行して、当時は国民の間に唱歌教育も普及し始めており、数多くの唱歌集が刊行され、『小学唱歌集』（1881）などの普及とともに仏教の中にも浸透していく¹⁸。

こうした潮流のもと、岩井智海（一水）らによって仏教唱歌が創始され、1889（明治22）年には、岩井を中心とした「仏教唱歌会」が東京小石川に誕生し、『仏教唱歌集・第一』が出版された。全7曲が収められており、1曲目は「君が代」が、2曲目「法の深山（のりのみやま）」として雅楽「越天楽」の旋律が採用されている（図2）。楽譜のレイアウトは『小学唱歌集』（1881）を参考にしていると思われる。

せていく。さらに1885（明治18）年には、東京築地別院や京都妙順寺にて、鹿児島開教に活躍した山崎照天が仏教少年教会を開設し、数え歌の替え歌として仏教唱歌を歌わせたという²⁰。

その他、京都では仏教大学（現・龍谷大学）の学生寮「道光寮」の学生たちが、1905（明治38）年に曙光倶楽部というグループを設立し、大宮八条で求道日曜学校を開設している。その反面、教材は充足されておらず、「仏教唱歌」においては児童用が少ないため、掬月晴臣（京都）や道元浄見（広島）といった学生たち自らの手によって制作・作詞されている。併せて、当時、京都審美音楽会会長だった毛利兵造にも作曲を依頼し、龍田秀圓編による曲集『讃仏歌』が生まれた。以降、西本願寺では1910（明治43）年8月に、『サンブツ歌』を毛利の他、当時、平安中学校教諭に迎えたばかりの野村成仁に作曲を依頼し、求道会より発行されている²¹。仏教青年会を始め、仏教婦人会、仏教少年教会など、1887（明治20）年代から全国的に盛んとなるが、そこには「仏教唱歌」の普及にバイオリンやピアノ、オルガンなどの楽器による演奏も導入されていく。いずれもキリスト教の影響を受けた形での、仏教の新たな展開として認められるわけだが、前述したように、児童用としての普及はもとより仏教保育への「仏教唱歌」としての導入は、ある程度の年月が必要であったことは否めないだろう。

それでも徐々に仏教界においても、「仏教唱歌」の普及に伴い本格的な音楽運動へと関心を持つ者が出始めていく。1926（大正15）年には、立正大学教授の小林一郎が実業界の岩崎小弥太や松岡均平らとともに仏教の普及に音楽の必要性を説き、三島通陽や音楽家田辺尚雄らと具体案を練り、教育家で仏教徒であった伊藤精次や当時の文部省宗教局長の下村寿一の全面的支援を得て、1927（昭和2）年7月に「仏教音楽協会」創設の第一回協議会が開かれる運びとなる。その後、1928（昭和3）年1月に会則が定められ、会長に四條隆愛が就任し、理事長に中島久萬吉、理事に松岡均平、下村寿一、渡辺海旭、小林一郎、本山彦一、藤岡勝二が就任し、評議員75名という体制で発足した。音楽界からは、山田耕筰を始め、小松耕輔や藤井清水、田辺尚雄や田中正平、乗杉嘉寿らが加わり、文学界からは、北原白秋を始め、野口雨情や尾上八郎、岸辺福雄や高野辰之、幸田露伴らが加わった。学界からは、高楠順次郎を始め、常盤大定や椎尾弁匡、小野清一郎や朝倉暁瑞らが加わり、さらに各宗派代表が参加するなど、まさに錚々たる顔ぶれでの発足であったと言える²²。

このように昭和期に入り、仏教音楽の普及がようやく組織として展開するようになるわけだが、明治維新においては廃仏毀釈に見舞われ、一度は荒廃した仏教が様々な紆余曲折

を経て、ようやく大衆化へと向かいつつあった。なお、仏教音楽協会の創設から数年後ではあるが、上記の文学界からの参加者であった幸田露伴は「圏外の歌」²³において、日本の宗教音楽について次のように述べている。

第三には宗教の信仰若くは宣伝弘通よりして生じたる歌の類を挙げたい。元来宗教的の詩歌は真の詩歌たり得る場合が少くない。宗教と情欲と詩歌と音楽と美術と舞踊と哲学とは離れ難いものであると云はうよりは、初から互に交錯し合ひ抱擁し合ひ混融し合ひ遷移し合って居るものだと云った方が正しいほどのものである。(中略)ところが我邦では宗教に因縁した歌で真に本質上からの歌とすべきものは寧ろ少い。(中略)遠西の外国には宗教的詩歌の妙作もあると聞くが、これは何様いふ訳の我邦の現象だらう。詩歌の形を取らぬ散文には、たとへば向阿上人の父子相迎の如き詩趣のゆたかな、人を動かすものもあるが、歌には実に寥々晨星である。

そもそも宗教的詩歌には「真の詩歌たり得る場合が少くない」とし、宗教と「抱擁」「混融」する要素として、詩歌を始め情欲や音楽、美術や舞踊、哲学を挙げている。また、露伴は日本において「宗教に因縁した歌で真に本質上からの歌とすべきものは寧ろ少い」ことを指摘しており、いわばキリスト教のような賛美歌といった「遠西の外国」にある「宗教的詩歌の妙作」の不在を述べている。この内容は先述した、明治期の日曜学校における数え歌の替え歌としての「仏教唱歌」普及や教材としての不足といった点にも通底するものと考えられる。1867(慶応3)年生まれの露伴は生涯にわたって、仏教に依拠した文学作品を数多く発表しているが、そもそも青年期には「仏教唱歌」や仏教演説会といった当時の仏教復興を掲げた啓発誘導や布教を直接見聞している世代である。だからこそ、仏教音楽協会という組織としての創立へ期待を抱くとともに「寥々晨星」といった、現状からの脱却も述べていることも十分考えられるだろう。

さらに、露伴は前掲「圏外の歌」²⁴において、次のようにも述べている。

釈迦前世を讃し、八相和讃、これは生天、下天、托胎、出胎、出家、降魔、成道、転法輪、入涅槃を詠じ、涅槃和讃は涅槃を詠じ、誕生和讃は誕生を讃し、仏陀讃歌は惣讃である。高誉の釈迦讃は正徳に成っている。信行の釈迦如来在世大和讃は明治十五年に成っている。七五を一句として、三千二百二十句、計二十八品、一部の和讃としては最も力を費しているものである。(中略)然し惜いことには歌詞蕪雑で、ここで六年前苦行、といふやうな俚俗の言葉づかひがあるとおもへば、(中略)生硬奇異な辞句がある。

ここでは釈迦の和讃に関する内容ではあるが、後半部において「歌詞蕪雑」「俚俗の言葉づかひ」「生硬奇異な辞句」といった形での指摘がなされている。露伴自身、先の引用でも挙げた「宗教に因縁した歌で真に本質上からの歌とすべきものは寧ろ少い」ことに接続する意識が垣間見られる。また、露伴自身、仏教保育に関する言及は見当たらないが、

1926（大正15）年「幼稚園令」の制定や、自らも参加した1927（昭和2）年の仏教音楽協会創設、そして1929（昭和4）年の日本仏教保育協会設立といった一連の流れは把握していたものと考えられる。その上で、仏教音楽が「真に本質上からの歌」すなわちキリスト教の賛美歌に当たるものとして仏教保育の中に展開することも想定していた可能性が挙げられる。

(2)「仏教唱歌」の変遷と特徴

明治期に作られた「仏教唱歌」は、楽曲の構成音を具に見てみると、主に雅楽の文脈から派生していることが読み取れる。

1892（明治25）年『本稿・仏教唱歌集第二編』（大内青巒、岩井一水編）では15曲中6曲が主音ではなく上主音（第2音）または下中音（第6音）で終止している²⁵。主音以外で終止する曲は割合にして40%である。同年『仏教唱歌集』（加藤有山編）では20曲中15曲が上主音（第2音）または属音（第5音）で終止している²⁶。主音以外で終止する曲は割合にして75%である。一方で、現在、仏教系の保育施設等で多く使用されている1999（平成11）年版の『仏教保育聖歌集（改訂版）』（日本仏教保育協会編）ではどうか。同じように見てみると、主音以外で終止する楽曲は98曲中4曲のみ²⁷であり、割合にしてわずか4.1%であった。

このように、「仏教唱歌」は、明治期には雅楽調の音楽であったものが、時代を経るにつれて終止感のはっきりとした音楽へと移行している。すなわち「音楽の西洋化」が起こっているということがわかる。このことは、日本の音楽教育の黎明期の変遷と類似しており興味深い。

1877（明治10）年から1883（明治16）年にかけて作られた「保育唱歌」は雅楽を基に作られたものであり、楽譜も「墨譜」と呼ばれる縦書きの声楽譜であった。その後、伊澤修二やメーソンの力により1881（明治14）年から1884（明治17）年にかけて『小学唱歌集』初編から第三編が出版され、これらはすべて横書きの一般的な五線譜で書かれるようになった。また、音楽も「見わたせば」（現在の「むすんでひらいて」の旋律）、「蝶々」など、外国民謡の旋律が多く採用された。先述したように、ここにはキリスト教讃美歌も16曲含まれている。音楽教育における「唱歌」は明治中期に一気に西洋化が推進されたのに対し、「仏教唱歌」はゆるやかに「音楽の西洋化」が進められてきたといえよう。

歌詞に関しても、当初子どもには難解な文語体で書かれていたものが、言文一致が受け

入れられるようになってから子どもでも理解しやすい歌詞が採用されてきた。1881（明治14）年の『小学唱歌集・初編』では「五常の歌」「五倫の歌」など子どもには難解な歌がいくつか散見できる。修身教科書の序文にも幼い頃は意味が理解できなくても、よく記憶していれば次第に意味がわかるようになり、一生涯役立つものであることが説かれている。その30年後、1911（明治44）年に文部省が出版した『尋常小学唱歌』では日常のことは用いた歌が多く書かれるようになる。「かたつむり」や「桃太郎」など、軽快なリズムが多いことも特徴である。

一方、「仏教唱歌」は明治期のものはすべて文語体であるが、現在では「ののさまに」「のんのんのんさま」のように口語体で子どもにも理解できる歌が整備されている。その兆候が初めて見られるのは1919（大正8）年『サンブツ歌・附幼年用』である。これは1915（大正4）年初版『サンブツ歌・児童用』の第7版の折に、新作の幼年用20曲と児童用8曲を加えて55曲に再編され改定出版されたものである。この1年前、1918（大正7）年に鈴木三重吉が『赤い鳥』を創刊し、児童文化に一石を投じた童謡運動を巻き起こした。唱歌から童謡へと子どもの歌が大きく変化していく時代である。その流れを受けて、『サンブツ歌・附幼年用』の第2曲「御仏の子供」では、「みほとけさまのおこどもはかあちゃんねえちゃんわたしらよ」と口語体が用いられた。子どもにも理解できる歌詞となり、以後、仏教の日曜学校運動の讃仏歌の主流となっていった。宗教歌も童謡運動の影響を大きく受けているといえる。

4. 考察—宗教歌の源流と「唱歌」の関係について—

キリスト教保育における「こどもさんびか」と、仏教保育における「仏教唱歌」について、それぞれのルーツや変遷を探ってきた。俯瞰してみると、次のようなことが明らかとなった。

日本のプロテスタント教会の賛美歌のルーツは「こどもさんびか」にある。なぜならば子どもを含めた「共同体性」と「継承」を目的としているためである。キリスト教保育についても祈りと合わせて歌が重要な位置を占めている。塚本（2012）が「時代と共に『子ども観』『教育観』『教会学校観』『礼拝理解』が変わってきた」²⁸と述べているように、「こどもさんびか」も時代に合わせて変化しており、これは「仏教唱歌」にも通じる。創成期の仏教保育については、現時点で詳らかでない部分も多いが、明治期の「仏教唱歌」と現行の「仏教唱歌」の違いというのは「音楽の西洋化」が挙げられる。その歴史的な変遷は

「唱歌」の変遷に類似するものがある。時期的な遅れはあるが「仏教唱歌」も「音楽の西洋化」が図られており、「共同体性」「継承」が意図されている。

そこで、音楽と「共同体性」「継承」の関係性について考察を深めたい。キリスト教の新教であるプロテスタント教会では、礼拝において祈りを捧げることと歌うことが常に一緒に行われる。賛美歌を歌うという行為は、子どもを含めて「共同体性」を高め、さらに子どもも理解できる言葉で共有し「継承」していくことに繋がっていくと考えられている。さらに、この賛美歌はキリスト教の教えを元に作られたことにも着目する必要がある。単に音楽のみを切り離して考えてしまっただけでは、その本質から目を背けることにほかならない。キリスト教において、「音楽は宣教にとって一つの「手段」ではなく、宣教と等価のものであると考えられる」と手代木（2021）は述べている²⁹。今後、キリスト教保育における「こどもさんびか」の用いられ方についてはこうした「共同体性」や「継承」といった視点からも調査をしていく必要がある。

「仏教唱歌」において、1892（明治25）年に加藤誠一郎（加藤有山）が著した『仏教唱歌集』の緒言には、要約するとこのように記してある。

近年では耶蘇教等が専ら唱歌讚美を演奏することについて、世の人々はしばしば偏見を抱き、唱歌讚美は耶蘇教の専有であるとか、奏樂は神道祭典の要具であるとして、仏教がこれと同じであるという意見は、もとより仏教を知らない井蛙の僻見のごとく論ずるに値しない。そもそも音楽は人の心を静肅にし、有為無常を感化し、転迷開悟の大道に誘うための要具である。³⁰

「仏教唱歌」というものが、キリスト教の賛美歌や神道祭典のための音楽といった誤認識が一般にあったことを示しており、それは仏教を知らない人々の偏見であることを論じた上で、音楽は人々の心を静め、悟りを開くための手段であることを示している。さらに同年、羽塚慈音が『音声教育論』の中で、要約すると以下のように述べている。

近年音声教育が盛んとなり西洋音楽だが軍隊では軍樂、学校では唱歌教育が行われ、愛知県のキリスト教系の学校では讚美歌を生徒が好んで歌っているが、仏教界はどうか？仏教唱歌は稀で、このままでは若い信者層が漸減する危機に有る。仏教には印度伝来の声明、聖徳太子以後四天王寺系の雅樂、各宗の伽陀等があるが、僧侶で正式に称え得る者少なく関心も薄い。さらに十二律音階や墨譜図解の理解出来る者も少ない。近時、大内青巒と岩井一水が、『仏教唱歌集』にオルガン伴奏をつけたが、オルガンを雅樂の横笛の譜で合唱すれば、仏教唱歌は歌え、声明も称え易い。極樂の音楽といえるのではないか。それで自分は、雅樂と声明を合奏させた仏教唱歌を制作している。各宗本山は目覚め、早く仏教系学校等での仏教唱歌教育を進めよ。急務である。³¹

「このままでは若い信者層が漸減する危機に有る」と危機感を露にししながら、学校の唱歌教育やキリスト教系学校の賛美歌教育を引き合いに出し、「早く仏教系学校等での仏教

唱歌教育を進めよ。急務である。」といった強い語調で仏教唱歌教育の必要性を訴えている。いずれもまだ「仏教唱歌」が広く認知されていない中で、音楽の力によって「共同体性」を高め仏教の教えを若年層に「継承」していこうとする意志が読み取れる。しかし当時作られた「仏教唱歌」は雅楽調の音楽が中心であり、音階や墨譜図解を理解して歌える僧侶が少ないという現状があった。そうした「仏教唱歌」黎明期を経て、大正期の童謡運動の流れを受け、1919（大正8）年『サンブツ歌・附幼年用』を機に「仏教唱歌」にも言文一致の流れが出てきたのである。こうした取り組みは、単に子どもに親しみやすいようにするだけでなく、キリスト教の「こどもさんびか」に見られる「共同体性」「継承」という意味合いが含まれているものと考えられる。「子ども観」「教育観」の時代による変化が、「唱歌」「仏教唱歌」にも影響を与えてきたことは明らかである。このように、「仏教唱歌」についても音楽教育における「唱歌」とは时期的な差はあるが「音楽の西洋化」が展開され、子どもを含めた「共同体性」「継承」を意図したものへと変容したのである。

5. 結論

本研究は、明治期から大正期の教育観の変化に伴い、キリスト教の賛美歌教育、仏教の仏教唱歌教育はどのような変遷を辿ったのか、その動向と概観を示すことが本研究の目的であった。本研究の成果として、「唱歌」「こどもさんびか」「仏教唱歌」各歌は、「子ども観」や「教育観」の変化によって相互に作用し合っていることが明らかとなった。明治期から大正期にかけて「子ども観」「教育観」の変化がそれぞれに影響を与え、歌いやすいメロディーの創作や歌詞のわかりやすさに主眼が置かれ、「音楽の西洋化」が行われた。そのねらいは、「共同体性」と「継承」にある。子ども理解の向上により、子どもが理解できる言葉、子どもが歌えるメロディーというものが重視されるようになり、各歌に影響を与えてきた関係性が明らかとなった。

今後の課題として、本研究で言及できなかった保育カリキュラムとの関連性についても調査を進めていきたい。明治期・大正期における仏教保育の実態や内実に関する情報は詳らかではない。近年においては明治期から大正期にかけて記された保育日誌を読み解くといったところから、その輪郭を把握しようとする動きも認められる³²。キリスト教保育、仏教保育の詳細な営みを調査し、「唱歌」「こどもさんびか」「仏教唱歌」がどのように用いられてきたのかについて、それぞれの源流に繋がる要素も抽出できる可能性はあるだろう。

付記

本稿では、1.4.を鈴木範之が、2.を鈴木めぐみが、3.を渡辺賢治が分担して執筆した。

注

- 1 河北邦子、坂本久美子編（2002）『幼稚園・保育園・家庭で楽しくうたあそび1〔改訂版〕』ミネルヴァ書房、pp.11-15
- 2 小林恵子（2003）『日本の幼児保育につくした宣教師上』、キリスト新聞社、p.88
- 3 小宮郁子（2007）「子ども讃美歌の歴史」NCC教育部歴史編纂委員会編『教会教育の歩み—日曜学校から始まるキリスト教教育史—』教文館、pp.208-215
- 4 今橋朗（2003）「教会教育の関わりで」『礼拝と音楽』117、日本キリスト教団出版局、pp.16-20
- 5 佐伯幸雄（2003）「改訂にあたって」『礼拝と音楽』117、日本キリスト教団出版局、pp.4-7
- 6 注(3) 前掲書、pp.208-215
- 7 安田寛（1993）『唱歌と十字架—明治音楽事始め—』音楽之友社、p.10
- 8 上出恵子（2020）「子どもの歌の現在(1)—「子ども讃美歌」を視座として—」『人間科学』2、九州産業大学人間科学会、pp.29-35
- 9 注(4) 前掲書、p.16
- 10 アニー・ライオン・ハウ（Annie Lyon Howe,1852-1943）アメリカ、マサチューセッツ州ボストン郊外ブルックライン出身。アメリカン・ボード宣教師として1887年来日し、1889年10月神戸に頌栄保姆伝習所を開設。同年11月に頌栄幼稚園を創立。キリスト教系幼稚園関係者で結成された日本幼稚園連盟を立ち上げたうえ、フレーベルの著作の翻訳本を出版するなど、日本の幼児教育に多大な貢献をした。
- 11 井本美穂（2020）「近代キリスト教系幼稚園における音楽活動にみる身体表現—『幼稚園の遊戯歌』の分析をとおして—」p.24
- 12 手代木俊一（2021）『日本における讃美歌』日本キリスト教団出版局
- 13 ルーサー・ホワイティング・メーソン（Luther Whiting Mason,1818-1896）アメリカ、メイン州ターナー出身。アメリカ各地で音楽教師を務めた後、1876年に目賀田種太郎と伊澤修二に知り合い、音楽の教授をする。1880年3月来日、1882年帰国。在日

中に『小学唱歌集』『唱歌掛図』の発行、ピアノ、オルガン、楽譜（バイエル等）の購入、整備、調律、音楽教師の育成、伶人への指導、演奏会開催等をとおして日本の音楽教育の礎を築き上げた。

- 14 ジョージ・オルチン（George Allchin, 1852-1935）イギリス、ケント州プラムステッド出身。1882年アメリカン・ボード宣教師として来日。3度の帰国をはさんで1920（大正9）年まで日本（主に大阪）で伝道した。明治初期各派独自に出版していた讃美歌集の統一をはかり、讃美歌のコレクションのすべてを神戸女学院に寄贈（オルチン文庫）。『Hymnology in Japan』（『日本における讃美歌』）を著し現在の讃美歌の礎を築いた。1891（明治24）年日本で最初の本格的オルガン教本『風琴教授詳説』を著した。
- 15 手代木俊一（2021）『日本における讃美歌』日本キリスト教団出版局、p.101
- 16 5音音階に関しては、日本の音階が5音音階であることの発見者はメーソンだといわれている。同上、p.103
- 17 これまでは15曲と考えられてきたが、阪田寛夫の指摘により新たに「玉の宮居」（=Caledonia）が追加され16曲になった。同上、p.100
- 18 竹内淳有（1966）「近代仏教音楽の発展過程」『印度學佛教學研究』15(1)、pp.162-163
- 19 三吉愛子（2022）「大正期の保育日誌にみる仏教系幼稚園の教育実践内容」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要』「教育学研究」第3号、pp.405-406
- 20 飛鳥寛栗（1999）『それは仏教唱歌から始まった』樹心社、pp.26-27
- 21 飛鳥寛栗（2008）『仏教音楽への招待』本願寺出版社、pp.66-67
- 22 同上、pp.90-91
- 23 『露伴全集』第18巻（1949）岩波書店、p.232
- 24 同上、pp.242-243
- 25 第3曲「殿づくり」、第4曲「御園」、第8曲「よどみ」、第11曲「布金」、第12曲「錦」、第15曲「燈」の6曲が主音以外で終止している。
- 26 第1曲「朝かほ」、第2曲「法の深山」、第3曲「人のこゝろ」、第4曲「四恩の歌」、第5曲「十善戒の歌上」、第6曲「十善戒の歌下」、第7曲「佛教かぞいうた」、第8曲「親のめぐみ」、第10曲「浄土のうた」、第11曲「死出の山路」、第12曲「露のいのち」、第13曲「こゝろの畑」、第15曲「老若のうた」、第17曲「佛の教へ」、第19曲「村雲」の計15曲が主音以外で終止している。

- 27 第29曲「お坊さま」、第45曲「ほおずき」、第53曲「早起き和尚さん」、第87曲「四弘誓願」の計4曲が主音以外で終止している。
- 28 塚本潤一（2012）「こえをかぎり かみをたたえよ！—『こどもさんびか改訂版』10年をふりかえて—」『礼拝と音楽』8（154）日本キリスト教団出版局、pp.19-20
- 29 手代木俊一（2021）『日本における讃美歌』日本キリスト教団出版局、p.127
- 30 加藤有山（1892）『仏教唱歌集初編』下野仏教協和会
- 31 飛鳥寛栗（1999）『それは仏教唱歌から始まった』樹心社、p.29
- 32 注(9)に挙げた三吉論文では明治・大正期の保育日誌をもとに仏教保育の内実に迫ろうと試みている。

論 文

高大接続に向けた教育：デジタル・シティズンシップ、 機械翻訳、そしてテクノロジーを導入した教育未来

寺島哲平^{*1} 出野由紀子^{*2} 光又隆浩^{*3}

Education for High School/University Articulation: Digital Citizenship, Machine
Translation, and Educational of the Future with EdTech

要旨 (Abstract)

これからの大学において最も懸念すべき事項は18歳人口の減少である。このような状況下で、自学のアドミッション・ポリシーと合致した高校生に選ばれる大学になるためには高大接続が重要である。高大接続を機能させるためには、総合型選抜入試で求められる資質・能力を向上させる可能性がある「非認知能力の育成とその表現方法」の涵養と、高校の経験や教材が乏しいため大学の資源を活用する、といった二つの状況を想定する。これらの状況に対応するために、本報告では「デジタル・シティズンシップ」と「機械翻訳」の二つについて説明する。

キーワード (Keywords)

18歳人口の減少 高大接続 デジタル・シティズンシップ 探究 機械翻訳

1. はじめに (寺島哲平)

18歳人口の減少が進む中、入学定員に達する学生数は確保したものの、アドミッション・ポリシーに合致する学生が集まらなかった大学もあるだろう。中央教育審議会大学分科会の会議資料[1]によると、2040年における18歳人口は82.3万人と推定され、2020年の116.7万人から約34.4万人減少すると予測されている。同資料には都道府県別のデータ

*1 寺島哲平 常磐大学人間科学部

*2 出野由紀子 常磐大学総合政策学部

*3 光又隆浩 常磐大学高等学校

も掲載されており、茨城県の2040年における18歳人口は1.7万人と推定され、2021年の2.7万人から約1万人減少すると予測されている。さらに大学進学率や他県への流出を考えると、茨城県の2040年における大学入学者数は5,448人と推定され、2021年の茨城県にある大学の入学定員合計である6,461人を1,013人下回ると予測されている。全国でも似たような状況になっている。このように18歳人口が減少する状況について、共愛学園前橋国際大学の森大森学長は『教育を充実させれば地方私大でも伸びる』時代は終わり、『教育面の努力だけでは先が見えない』フェーズに足を踏み入れた実感があります」と述べている ([2], p.3-5)。

どうすれば入学定員を確保し、アドミッション・ポリシーに合致した学生を集めることができるのか。押田 ([2], p.8) は、関東甲信越地方で学生募集が好調な大学の共通点を次のようにまとめた。

- 「どのような受験生を求め、どんな力をどこまで育成するのか」というメッセージに一貫性がある
- 教育の特色や成果が明確で、入試環境の変化や高校の変化に合わせ、学生募集や教員の目的・目標を柔軟に設定している
- 新設・改組にも積極的

特に北関東や甲信越地方について、自学のパーパスに基づき、地域の高校・企業・自治体にとって存在感を高めている大学は、高校教員がどの生徒を推薦すべきか判断しやすいため、学生募集が堅調となるようだ。

そこで筆者らは、地域の高校にとって大学の存在感を高めるための一つの方法として、高大接続に注目した。高大接続が効果的に機能する一例として、2022年度から始まった「総合的な探究の時間（以下、総合的探究）」を挙げる。文部科学省では、総合的探究の学習を通して育成すべき資質・能力として、以下の三つの柱を提言している ([3], pp.15-20)。

- 探究の過程において、課題の発見と解決に必要な知識及び技能を身につけ、課題に関わる概念を形成し、探究の意義や価値を理解できるようにする
- 実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする
- 探究に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う

高校の総合的探究で育成すべき資質・能力は、大学の総合型選抜入試で求められる資質・能力と類似している。エナジードが高校78校の進路担当者を対象に行った調査[4]によると、「学力・読解記述力・一般教養」のみの対策を行なっている高校に比べ、「非認知能力の育成とその表現方法」も対策している高校は、総合型選抜入試について「困っていない」という回答をする傾向があると報告した。この理由について、基本的な「読解記述力や一般教養」を前提としながらも、総合型選抜入試では「自己認知力」「独創性」「自己決定力」などの非認知能力を重視しており、受験者がアドミッション・ポリシーに合っているかが問われているのではないかと同社は説明している。

熱心な高校では様々な工夫を凝らした総合的探究の授業探求を実施し、前述のような成果を上げている。しかし、総合的探究には教科書がなく、高校だけでは総合的探究に応用できる経験や教材に乏しいケースもあり、授業の設計や運営に悩む事例がある。そのため、大学がこれまで培ってきた経験や教材を活用し、高校の総合的探究の授業を支援する高大接続や連携を構築する意義は大きい。

大学が総合的探究を支援する際、高校の実情に合った形を考える必要がある。総合的探究の活動内容として、ベネッセコーポレーションは「情報収集や発表については多くの高校で取り組まれている」と説明しているが、その一方で「学校外の専門家・研究者から指導を受ける」「アンケートやインタビューなどの調査を行う」「実験や観察を行う」「英語でポスター発表やプレゼンテーションを行う」といった活動は十分に行われているとはいえないと説明している（[5], pp.14-15）。

これまでの内容から高大接続を行ううえで重要なことを次の二つにまとめる。

- 「学力・読解記述力・一般教養」だけを重視するのではなく、「非認知能力の育成とその表現方法」も高大接続では重視した方が、総合型選抜入試で求められる資質・能力を向上させる可能性がある。
- 高校だけでは経験や教材に乏しいケースに対して、大学がこれまで培ってきた経験や教材が活用できるのであれば高大接続をする意義は大きい。

本報告では、実社会や実生活と自己との関わりを考える「デジタル・シティズンシップ」と、インプット型からアウトプット型へと英語教育を変えるための「機械翻訳」を、高大接続のテーマとして提案する。まずは「デジタル・シティズンシップ」と「機械翻訳」の概要について説明する。

デジタル・シティズンシップとは「デジタル技術を使用して学習、創造し、責任を持つ

て市民社会へ参加する能力」[6]であり、実社会や実生活と自己との関わりを考える良いきっかけとなる。デジタル・シティズンシップと比較されることの多い情報モラルは、「情報社会で適切な活動を行うためのもとなる考え方と態度」[6]であり、情報社会への参画する態度も含まれている。しかし、生徒が総合型選抜で求められる「非認知能力の育成とその表現方法」を学ぶことを考えると、デジタル・シティズンシップ教育の方が適切であると言える。

一方、機械翻訳については、総合的探求で十分に行われていない活動の一つである「英語でポスター発表やプレゼンテーションを行う」へと発展できる。最近の英語教育では、オーラルコミュニケーションも重視しているが、総合的探求で英語による発表やプレゼンテーションを行おうと考えると、高校の経験や教材だけでは難しいだろう。また機械翻訳を授業に導入すれば、英語力の乏しい高校生であっても、外国語で書かれた資料で情報収集することも可能となる。

2. デジタル・シティズンシップ教育（光又隆浩）

2-1. 海外におけるデジタル・シティズンシップ教育

約10年前、デジタル化が加速する中、UNESCOは21世紀に必要なリテラシーを「メディアと情報リテラシー (Mil : Media and Information Literacy)」と名付け、2011年に“Media and Information Literacy Curriculum for Teachers (教師のためのメディアリテラシーと情報リテラシーの教育カリキュラム)”を発表した[7]。この教育カリキュラムを通して身につけるべき能力とは次の二つである。

- 「子どもから大人まで、すべての人々がメディアと情報の恩恵に預かりつつ学び続ける能力」
- 「人々がメディアと情報に対して主体的かつ能動的に働きかけ、批判的に読み、考え、問いかけ、新たな付加価値のある情報や知識を表現する能力」

一方、ISTE（国際テクノロジー学会 : International Society for Technology Education）は、1998年に生徒用のNETS・S（The National Educational Technology Standards for Students）を策定しており[8]、ここでは、情報テクノロジーを活用する積極的かつ主体的な態度を身につけさせるべきであると述べられており、すでにデジタル・シティズンシップの要素が垣間見える。2007年版のNETS・Sで、ISTEはデジタル・シティズンシッ

ブという言葉を用いた[8]。同資料におけるデジタル・シティズンシップの定義は、情報テクノロジーを使用する際の適切で責任ある行動規範を示してはいるが、従来の情報モラルに対する認識と大差がなく、社会変革につながるとは考えにくいという意見もある。

これに対して、欧州評議会のデジタル・シティズンシップは、情報テクノロジーを使って、積極的に社会と関わり、参加する能力と定義されている。具体的には「アクセスとインクルージョン」「学習と創造性」「メディアリテラシーと情報リテラシー」「倫理と共感」「健康とウェル・ビーイング」「eプレゼンスとコミュニケーション」「積極的参加」「権利と責任」「プライバシーと責任」「消費者アウェアネス」の10領域である[9]。このうち「メディアリテラシーと情報リテラシー」については、UNESCOの「メディアリテラシーと情報リテラシー」と重複するが、メディアリテラシーや情報リテラシーに限定せず、市民社会の形成や主体的な参加に関わるコンピテンシーの育成に重点をおいている。また欧州評議会における“Digital citizenship education - Trainers' Pack” [10]において、デジタル・シティズンシップを「デジタル技術を利用して社会へ積極的に参加・関与する能力」と定義している。つまりデジタル・シティズンシップとは、あらゆる種類のデジタル・コンテンツを用いて社会的・政治的な活動に参加し、影響を与えることであり、その結果としてデジタル以外の民主主義的なシティズンシップと共存・相互作用し、インターネット空間も一種の現実社会であるという認識に基づき、従来のシティズンシップ教育と深い関係を持つ新しいタイプのシティズンシップと言える。

一方、アメリカのデジタル・シティズンシップ教育に関しては、コモンセンス財団とハーバード大学プロジェクトゼロの共同開発による“CSE : Common Sense Education (コモン・センス・エデュケーション)”が代表的な事例である[11]。CSEはデジタル社会を生き抜くために必要な知識とスキルを活用するための「気質 (disposition)」と行動力を身につけることを目的としている。特に気質については、「思考や行動を導き、人々がどのように知識やスキルを使うかを形成する継続的な気質」として重視している。そして市民として求められる基本的な気質の五つの段階は、「自己の冷静な振り返り」「視点を探る」「事実と証拠を探る」「選択肢と影響の検討」「実際に行動を起こす」である。さらに、気質のための四つの思考ルーティーンを「FIRE」(Feel, Identify, Reflect, Enact)と呼んだ。この五つの段階と四つの思考ルーティーンを学習プロセスに組み込むことで、生徒たちはデジタル社会で実際に行動を起こす気質を身につける。また、CSEにおけるデジタル・シティズンシップ教育は系統的なカリキュラムを敷いている。具体的には「メディアバランス

と良い生活」「プライバシーとセキュリティ」「デジタル足跡とアイデンティティ」「人間関係とコミュニケーション」「ネットいじめとヘイトスピーチ」「ニュースとメディアリテラシー」の6領域を定義し、幼稚園から高校3年生までに学ぶ内容を5段階に分けた上で、下記に示すように①から⑤までの系統的なカリキュラムを策定した。このカリキュラムは、批判的思考やデジタル・アイデンティティの育成を目的としており、気質の育成という観点が多々見られる。なお下記の①から⑤までに表記した学年については、米国の教育機関における学年を、日本の教育機関における学年へと、筆者らが対応づけしたものである。

- ① 幼稚園から小学校2年生までは、デジタル・シティズン、メディアバランス、プライバシー、オンライン・コミュニティ
- ② 小学校3年生から5年生までは、スーパー・デジタル・シティズン、ジェンダーとステレオタイプ、ネットいじめやオンラインニュース
- ③ 小学校6年生から中学校2年生までは、信頼できる情報、ソーシャルメディア、ヘイトスピーチ、フェアユース
- ④ 中学校3年生から高校2年生までは、デジタルライフ、ビッグデータ、フェイクニュースとデマやヘイトスピーチへの対抗
- ⑤ 高校3年生では、シティズン・コミュニケーター、プライバシー監視、フィルターバブル、ヘイトスピーチと検閲

デジタル社会で求められる気質を身につけることに関して、ICTが学習方法にどのような影響を与えるかを示す「SAMRモデル」が提示されている[12]。このモデルは、Puenteduraによって開発され、教師中心の学習から学習者中心の学習へと変化していくと同時に、より創造的な学習へと移行する。具体的には、「Substitution（代替）」「Augmentation（増強）」「Modification（変革）」「Redefinition（再定義）」の四つの段階があり、SubstitutionとAugmentationの段階は「Enhancement（強化）」とされ、ModificationとRedefinitionの段階は「Transformation（変換）」とされる。

これまで説明したデジタル・シティズンシップ教育の成果として、例えばアメリカのCyber bullying Research Center（ネットいじめ研究センター）が全米の中高生（12歳から17歳）を対象に行った調査を挙げる[13]。この調査では、オンライン上で嫌がらせを受けたり、いじめられたりした友人（60.4%）だけではなく、友人ではない人（51.0%）のために立ち上がったことがあるという回答が多数を占めた。同調査では「傍観者になる

のではなく、立ち上がる人になろう」ということを生徒たちと定期的に話し合ってきたことが、実際に変化をもたらしていると信じたいと述べている。

まとめると、デジタル・シティズンシップ教育とは、情報テクノロジーの善き使い手になり、それと同時に善き社会の担い手になることと定義できる。つまり、急速に普及するICT端末や氾濫するメディア情報（SNSやWebニュースなど）をどのように利用すべきか、利用者としての責任を考えるための情報モラルやメディアリテラシーの観点が必要である。さらにICT端末の使用やメディアから発信される情報の読解を通じて、どのような社会を構築していくのか、どのように主体的に参画していくのか、そして社会の一員としてどのように行動していくのかについて、学習者が「シティズンシップ」の観点から実行できる教育が重要である。

2-2. 日本におけるデジタル・シティズンシップ教育

日本でデジタル・シティズンシップを取り上げた先駆者の一人が、法政大学の坂本である[14]。2020年に出版された『デジタル・シティズンシップ～コンピュータ1人1台時代の善き使い手を目指す学び』では、インターネットの危険性や情報モラルの範疇だけではなく、情報テクノロジーを活用した善き社会づくりに子どもたちが参加することを取り上げている[15]。既存の情報モラル教育とデジタル・シティズンシップ教育の違いは、情報テクノロジーそのものへのアプローチが大きく異なる点にある。情報モラル教育は、スマートフォンやパソコンの「負の側面」に焦点を当て、学習者自身の態度を考えさせる「内向き」の教育である。一方、デジタル・シティズンシップ教育は、情報が氾濫する現代社会に生きる「市民」としての振る舞いや、メディアや情報テクノロジーの「正の側面」に焦点を当てた「外向き」の教育である。正解のない時代を生き抜くために、様々な問題に対して自ら考え、行動し、情報テクノロジーを活用して自分なりの最適解を導きだすことがデジタル・シティズンシップ教育の目標である。

2020年7月の「第125回初等中等教育分科会・第7回新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会・合同会議」では、認定NPO法人カタリバ代表の今村が、COVID-19パンデミックに関する提言の中でデジタル・シティズンシップの重要性について言及している[16]。この頃、COVID-19パンデミックにより学校現場のオンライン化が進み、GIGAスクール構想を前倒しする形で学内の環境が急速に整備され、ICT端末の利用に関する規範意識をどのように醸成するかという課題が露見し始めた。その結果、情報モラルやメディアリテラ

シーの必要性がクローズアップされ、デジタル・シティズンシップ教育に関する動きが始まった。しかし、欧米の動きに比べると、2023年現在においてデジタル・シティズンシップが日本の教育現場において浸透しているとは言い難い。

デジタル・シティズンシップ教育の歴史が浅い日本で、授業にデジタル・シティズンシップを扱った実践例は多くない。2022年度から高等学校の公民科で新たに必修科目となった「公共」では、「公共的な空間に生き国民主権を担う公民」という観点からメディアリテラシーを扱うことと、学習指導要領に明記されている ([17], p.33)。そして、生徒一人ひとりにICT端末を整備することで、主体的に疑問を持ったり、調べたり、考えたりしたことを、他者へ伝える学習活動が「公民」におけるメディアリテラシーと言える。これを受けて「公共」の教科書でも、情報の読み解き方、フェイクニュース、情報セキュリティやプライバシーの問題など、総合的探求の視点に立った授業ができるように構成されている。しかし、デジタル・シティズンシップ教育とはやや質が異なり、教材開発の面でも発展途上にある。一方、欧米では前述のようにデジタル・シティズンシップの理念に近い独創的な取り組みが見られる。そこで、日本における「公民」の取り組み事例を紹介し、今後のデジタル・シティズンシップ教育のあり方について提言したい。

UNESCOが掲げるメディア情報リテラシーに沿って、高等学校の「公共」の単元「民主的な社会と情報」の中で、ソーシャルメディア上で展開される意見やフェイクニュース、ヘイトスピーチなどについてどう対応するかという授業構想を示したのが、名古屋市立大学の齊藤である。齊藤は、過激な意見に対する人権の配慮と、公権力における言論・表現の自由の規制という問題について、人権や民主主義のより善い実現を課題として、生徒自ら主体に考え、他者と意見交換させるというメディア情報リテラシーの授業例を示した [18]。

最後に、東京大学の佐伯が提唱した学習の定義を紹介し、本章を締めくくりたい。1990年代、佐伯は「『学習とは文化的実践への参加である』とし、『学習者個人が知識や技能を習得する』ものであり、特定の文脈や状況から切り離される一般的・抽象的なものを獲得することである」という従来の学習観からの脱却を主張する [19]。つまり、一般的・抽象的なものを身につける教育とは、子どもたちが「三人称」で世界に関わる「THEY世界」であり、子ども同士が討論や意見交換する授業でも、相互理解や協力から生み出される創造性は見えてこない。ここから子供たちが「二人称」の関係で交流し、相互理解をする「YOU世界」にシフトすることで、授業で扱う教材や文化の価値が見直され、社会の変

革につながる教育へと発展していくと佐伯は考える。またDeweyは、人間が生活する環境に対して問いを立て、道具を活用して解決を目指し、探究を通して人間の経験を再構成することを「学習」と定義している[20]。佐伯の考えとDeweyの定義する「学習」は、人間同士の考えや意見の交換を通して、人々が生活する社会的・共同体的な関係を構築するという点で共通していると考えられる。

上述した齊藤[18]の試案する「公共」の授業では、ESDやSDGsの視点からの教材開発の必要性が主張されている。それに対して、佐伯が主張するTHEY世界からYOU世界への学習観の転換やDeweyの学習観は、デジタル・シティズンシップの理念が目指す「情報テクノロジーを適切に活用した上で、市民社会の善き担い手となること」や「地球規模的な問題を自らの問題として捉え、どのような行動が望ましいか考え実行すること」などと親和性が高く、ESDやSDGsを達成する可能性が高い。学級集団の中の「私」（佐伯はドーナツに例え、中心部である学び手のIがYOUに接点を持つと考えたが、ここでは「I世界」と定義したい）が、社会的共同性を持つ活動にどのように参加し、学んでいるかを検証・分析しながら、子どもたちは互いに意味を見出し、様々な価値判断を相互に交換し、自己の行動変容につなげる。こうした教師と子どもたちによる新しい意味や知的ツール、それらに関係する新たな相互作用のパターンの創造・変容が、日本におけるデジタル・シティズンシップ教育の素地となり発展するだろう。

3. 高校の英語学習において機械翻訳を利用することに関する学生意識調査 (出野由紀子)

日本における一般的な外国語教育は、「外国語を学び、それから外国語を使う」という考えに基づいている。しかし、小学校から高校までの外国語教育を英語に特化してきたにも関わらず、外国語教育は優れた成果があったとは言い難い。例えば文部科学省の調査によると「外国語を使う力」については、「とても役立っている」と「役に立っている」を合わせても30%となっている[21]。そこで著者らは「外国語を学ぶと同時に外国語を使う」という考えに基づいた外国語教育を実施するために、授業に機械翻訳を導入することを提案する。機械翻訳を導入するメリットは、学習者が遭遇するシチュエーションを想定した授業（例えば大学であれば外国語で書かれた学術書や論文の読解）を行うことができる点である。通常、外国語（日本では主に英語）で書かれた書籍を流暢に読めるようになるに

は、膨大な学習時間を必要とする。そのため「外国語を学び、それから外国語を使う」という従来の外国語教育では、外国語で書かれた学術書や論文を読む前に、膨大な時間をかけて外国語を身につける必要があった。一方、機械翻訳を導入すれば、外国語の学習時間を短縮でき、授業時間が限られる学生にとっては、専門分野の学習に多くの時間を割くことができるようになる。

そして機械翻訳を利用して、専門分野に合致した外国語で書かれた学術書や論文を読む授業は、「外国語を学ぶと同時に外国語を使う」という外国語教育を実現することになる。これはグローバル化が進む昨今、英語で出版された論文や書籍をいち早く読み、学生自身のレポートや卒業論文に活かすことができる。2-1で触れたCSEが身につけることを重視している「思考や行動を導き、人々がどのように知識やスキルを使うかを形成する継続的な気質」に共通する。

そのような気質を身につけた学生になるためには、言語学習における自律性が必要である。学習者の自律性と言語学習を最初に関連づけたHolec[22]によれば、学習者の自律性とは、自分の言語学習に責任を持つ能力と定義されている。Nunan[23]によれば、言語学習における完全な自律性とは、正課のカリキュラムの内容を超えて、学習者自身の言語学習に責任を持つ段階である。さらにKomorowska[24]によれば、学習者の自律性は生まれつきのものではなく、体系的に培われなければならない。つまり、学習者がすでに持っている知識体系の中に、新しい知識を取り入れるときに必然的に生じるプロセスが言語学習の自律性である。NunanやKomorowskaの自律性を身につけるためには教室内での言語学習だけでなく、教室外での言語学習を奨励しなければならない。

さらに教室内での活動を変える必要がある。具体的には、従来の学習者管理モデルから学習者支援モデルへと教室内の活動を変更する。上記のNunanが指摘するように、グローバル化に対応するためには、正課のカリキュラムにとどまらず教室外の言語学習により、自律性を高め外国語能力を向上させることが急務となる。外国語学習の自律性が低い一例として、「英語は大学受験のためだけに必要」と考える学生を挙げる。このような学生にとって英語を学ぶことは、大学入学のための手段であるため、大学入学後は不要と考える。また、英語を学ぶことが好きな学生の中にも、就職時に英語の資格が必要なため、資格試験の点数を上げることを目的にして勉強をする者も少なくない。そのため、大学生の英語力は大学受験時がピークとなり、上述の文部科学省の調査結果のように「外国語を使う力が役立つ」と考える割合が少ない理由として、外国語学習の自律性が高まっていない

学生が多いからだと考える。そこで機械翻訳を導入し「外国語を学ぶと同時に外国語を使う」、つまり学生生活で外国語に遭遇する状況を想定した授業を実施することが、外国語学習の自律性を高めるのに貢献するのではないかと考える。そこで本報告では、大学生を対象にアンケート調査を実施し、高校時代における機械翻訳の普及状況を調査した。

神奈川歯科大学、千葉商科大学、東京成徳大学、早稲田大学の4大学に在籍する学生328名を対象¹に、機械翻訳の普及状況に関するアンケート調査を実施した。回答者はすべて大学1年生であり、表1に各大学の回答者の内訳を示す。

表1.回答者の内訳²

大学名	回答者
神奈川歯科大学	96
千葉商科大学	70
東京成徳大学	125
早稲田大学	37

まず機械翻訳の認知度を調査するために、「MT (Machine Translation | 機械翻訳) を知っていますか?」という質問をした。結果は図1に示すように、321件 (97.9%) が「知っている」と回答し、7件 (2.1%) が「知らない」と回答した。

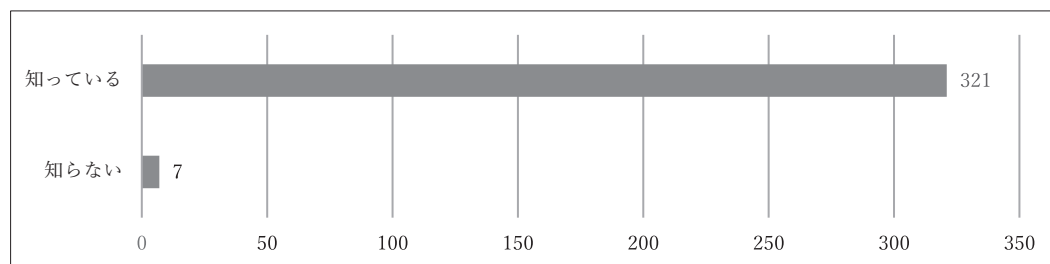


図1. MTを知っていますか?

¹ アンケート調査を行った担当教員は以下の通りである。

神奈川歯科大学 (n=96)	SAKAI Shien, IDENO Yukiko
千葉商科大学 (n=70)	SAKAI Shien
東京成徳大学 (n=125)	TSUCHIYA Kagari
早稲田大学 (n=37)	Instructor: SAKAI Shien

² 表1と図1から図4までのデータは千葉商科大学紀要の第60巻第2号にも掲載している。酒井志延, 大勝裕史, 土屋佳雅里, 出野由紀子, 白土さゆり, “進化する機械翻訳に対応する大学1年生の授業開発: ライティング指導を中心に”, 千葉商科大学紀要, Vol.60, No.2, 2022, pp.1-15.

次に機械翻訳の使用経験を調査するために、「MTを使ったことがありますか？」という質問をした。結果は図2に示すように、306件（93.3%）が「使ったことがある」と回答し、16件（6.7%）が「使ったことがない」と回答した。

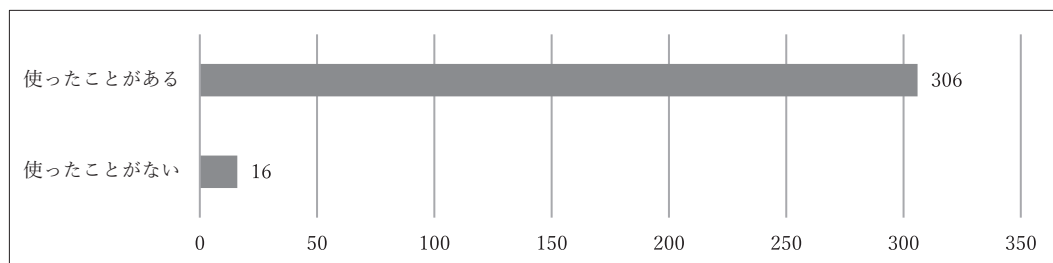


図2. MTを使ったことがありますか？

次に機械翻訳を使用したことに対する教員の反応を調査するために、「前項で『使ったことがある』と回答した方にお尋ねします。中学校や高校の先生に注意された経験がありますか？」という質問をした。この質問は、「MTを使ったことがある」と回答をした306名を対象に行った。結果は図3に示すように、75件（24.5%）が「ある」と回答し、231件（75.5%）が「ない」と回答した。

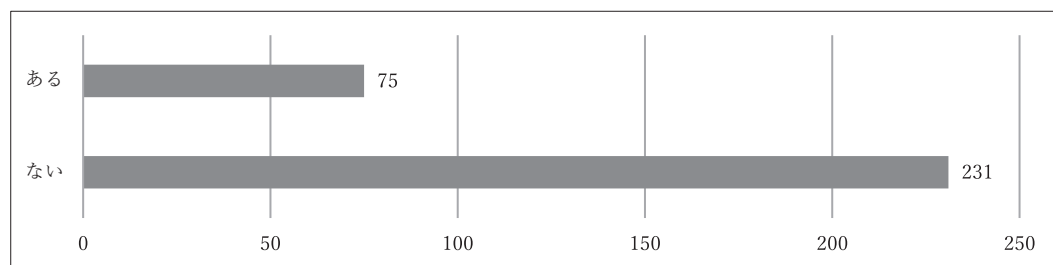


図3. 中学校や高校の先生に注意された経験がありますか？

最後にどのような機械翻訳を使用した経験があるかを調査するために、「前々項で『使ったことがある』と回答した方にお尋ねします。どのMTを使用しましたか？」という質問をした。この質問は、「MTを使ったことがある」と回答をした306名を対象に行った。そして、この質問への回答は複数回答可とした。結果は図4に示すように、242件（79.1%）が「Google翻訳」と回答し、198件（64.7%）が「スマートフォンの翻訳アプリ（文字を入力するタイプ）」と回答し、114件（37.3%）が「スマートフォンの翻訳アプリ（カメラ）」

と回答し、43件（14.0%）が「パソコンの翻訳アプリ」と回答し、40件（13.1%）が「DeepL」と回答し、11件（3.6%）が「その他」と回答した。

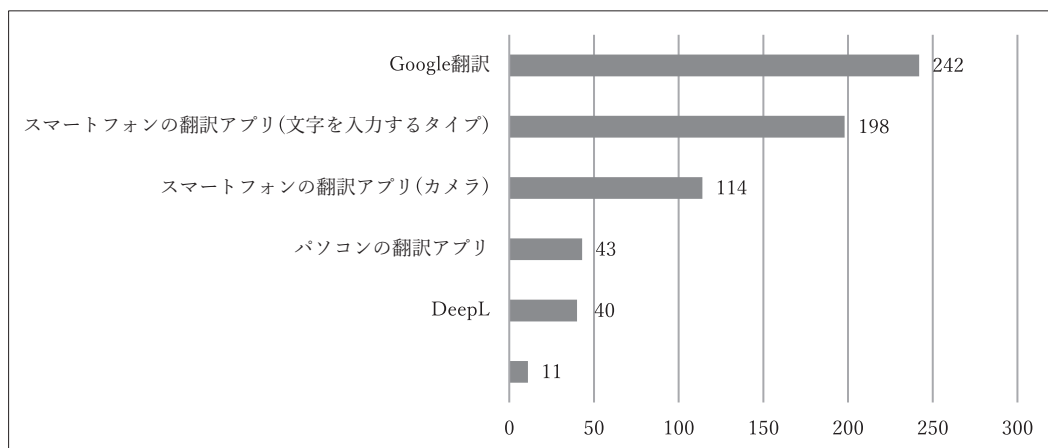


図4. どのMTを使用しましたか？(複数回答可)

機械翻訳に対する認知度については、4大学で大きな差は見られなかった。図4から機械翻訳に利用するICT端末については、スマートフォンとパソコンで大きな差はない。ただし、今回の調査は、機械翻訳の利点を認識し、機械翻訳の利用を積極的に推奨している教員が授業を受け持つ学生を対象としている。そのため、データ全体が機械翻訳に肯定的な回答に偏る可能性はある。学生が何らかの機械翻訳を利用していることを考えると、教室内で機械翻訳を禁止しても、教室外では機械翻訳が利用されることを想定した授業を行う必要がある。それならば最初から、外国語を学ぶ授業では機械翻訳の効果的な利用方法を教え、さらに外国語を学ぶ授業以外でも機械翻訳を利用するように指導することが適切であろう。外国語教育の授業の今後の見通しについて、Gallyは次のように述べている[25]。

MTには多くの不確実性があるが故に、言語教育者にはできる限りの間MTを無視し、従前どおりの教育を続けたいと考えている人が多いだろう。こうした態度は、主に試験の準備や外国文学に関わる教師などにとっては合理的な選択かもしれない。しかし、日本の多くの英語教師にとって、実用的でコミュニケーションに焦点を当てたカリキュラムと、実生活でのコミュニケーションでMTの使用が増加しているという現実との間にある矛盾は、問題を無視するとそのカリキュラムを正当化するのがますます難しくなるということを意味している。(中略) 使用可能なMTの到来は、言語教育の基本的な想定を覆した。もはや、共通の言語を共有して

いない人同士のコミュニケーションや協力には、複数の言語を知っている人間が仲介する必要がなくなった。もはや、第二言語を習得することは膨大な時間と労力を費やすだけの価値があると説得力を持って論じることはできない。MT が広く普及すれば、現在の言語教育政策と教育方法に対する不満が膨らみ、根本的な改革に向かう圧力が高まるであろう。言語教育者は、個別でも共同でも、最善の対応方法について深く考える必要がある。

外国語を学ぶ授業で機械翻訳の使い方を学生に教えることは、機械翻訳の誤訳にも触れることになる。デマやフェイクニュースなどについて学ぶデジタル・シティズンシップ教育では、インターネット上の情報を鵜呑みにするのではなく、批判的に読み解くことを重視する。同様に、機械翻訳の誤訳を学ぶことで、翻訳結果を批判的に読み解くことの重要性に触れることは、実態に即した外国語教育であると言える。

従来の外国語教育では、「外国語を学び、それから外国語を使う」というのが一般的な考えであった。外国語が堪能な一部の日本人だけが、その外国語でコミュニケーションをとっていた時代には、効果的な教育方法だったかもしれない。しかし現代は、英語圏だけではなく、さまざまな言語圏とコミュニケーションをとることが求められる時代である。このような時代に、「外国語を学び、それから外国語を使う」という教育方法では、グローバル化する企業や地域からの要請に対応できない可能性がある。そのため、授業に機械翻訳を導入し、「外国語を学ぶと同時に外国語を使う」という新しい教育方法を実施することが重要である。

一方、機械翻訳を使用したことで教員から注意を受けたと回答している学生もいる。このように「機械翻訳を使用することはよくないこと」と考えることはBuckingham[26]が教室内と学校外での文化や実践の裂け目を称して「新しいデジタル・デバイド」と呼んでいる状況と一致する。学校外での文化や実践が必ずしも正しいとは言えないが、教員や学生が学校外での活動を意識できるようになるのは、今後の重要な課題と言える。

4. 結論 デジタル教育を軸にした高大連携について（寺島哲平）

これからの大学において最も懸念すべき事項は18歳人口の減少である。このような状況下で、自学のアドミッション・ポリシーと合致した高校生に選ばれる大学になるためには高大接続が重要である。筆者らは高大接続を有効的に機能させるためには、総合型選抜

入試で求められる資質・能力を向上させる可能性がある「非認知能力の育成とその表現方法」の涵養と、高校の経験や教材だけでは乏しい場合に大学の資源を活用する、といった二つの状況を想定した。これらの状況において本報告では、実社会や実生活と自己との関わりを考えるために「デジタル・シティズンシップ」と、アウトプット型の英語教育を行うための「機械翻訳」の二つについて説明した。

デジタル・シティズンシップについては、UNESCO、欧州評議会、米国の状況を概説した後、日本の状況について説明した。デジタル・シティズンシップ教育の歴史が浅い日本で、授業にデジタル・シティズンシップを扱った実践例は多くない。デジタル・シティズンシップ教育には欠かすことのできない「メディアリテラシー」に関する授業で、学生が作成したフェイクニュースがSNS上で拡散され、「大学が謝罪する」という事態が起こった[27]。多くの人が信じてしまう品質の動画を、大学生が授業の課題で制作し、社会に影響を与える時代になったとも言える。

一方、機械翻訳については、アンケート調査の結果から高校生の9割以上が使用していることが明らかになった。この結果から、高校生や大学生の多くは機械翻訳を利用するという前提で授業を設計した方が良いだろう。実際に立命館大学では、正課の英語授業で機械翻訳を利用している[28]。同記事では、授業に機械翻訳を導入することで、英語表現のバラエティが広がったが、日常的にはあまり使わない言葉を使ってしまうケースがあるという。そのため担当教員である近藤は「ツールをただ提供するのではなく、学生と教員が授業中に一緒に使いながら活用方法や利用目的を確認し、授業に組み込むことが大切だと思います」と述べている。

本報告の最後に課題についても触れていく。スマートフォンを操作し、SNSにテキスト、写真、動画を投稿するといったデジタル・ネイティブである高校生や大学生が、教育者の想定する基本的なコンピュータースキルでつまずく。このような課題を乗り越え、情報テクノロジーを流暢に操作する能力を身につけるために、大学が最も強く寄与していると学生たちは回答している[29]。さらに同資料によれば、学生の85%、教員の84%、管理職の89%は、自分の所属する大学が情報テクノロジーを教える授業の割合を増やしたほうが良いと回答している。つまり多くの大学関係者は、カリキュラムにおける「情報テクノロジーを学ぶ授業」の割合を増やす必要があると考えているようだ。この回答結果からもわかるように、現在の大学でテクノロジーを学ぶ時間数は不足している。さらにGAI³など新しい

³ Generative AI（生成AI）あるいはGeneral AI（汎用的AI）を意味する。

テクノロジーが登場するため、どのくらい時間数を確保すれば十分と言えるかについてわからない。

次いで、もう一つの課題についても触れる。高校や大学の教育現場において情報テクノロジーの導入を助ける、あるいは妨げる要因が二つある[30]。一次要因は外的要因とも呼ばれ、教室という物理的環境で情報テクノロジーを利用できるか、情報テクノロジーに対するサポートを教員や生徒・学生が受けられるか、テクノロジー中心主義に陥っていないかの三つである。最後のみ補足するが、授業に情報テクノロジーを導入することを目的にしたテクノロジー中心主義に陥るのではなく、教育の目的に応じたツールを授業に導入することが重要である。二次要因は内的要因とも呼ばれ、情報テクノロジーを授業に導入するか否かという教員の信念、情報テクノロジーが有用であるか否かという各学校の価値観の二つである。この二次要因（あるいは内的要因）を克服することは困難であるとされている。これから情報テクノロジーの導入を考えている高校や大学の関係者は、一次要因と二次要因について考えたほうが良いだろう。

以上で本報告を終える。今回は、筆者らの研究チームの知見を活かし、デジタル・シティズンシップの紹介と高校生の機械翻訳の利用状況、さらに情報テクノロジーを授業に導入する際の注意点について報告した。本報告によって、今後、高大接続を考える高校や大学が、これらの知見を参考にできれば幸いである。

参考文献

- [1] 中央教育審議会大学分科会(第175回),【資料5-1】大学入学者数等の将来推計について, 文部科学省, https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/mext_00570.html, (参照日:2023-09-06).
- [2] 神田裕子(編), みんなで挑む!人口減, Between, No.308, ベネッセコーポレーション, 2023.
- [3] 文部科学省, 高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 総合的な探究の時間編.
- [4] エナジード, ~総合型選抜試験対策~ 総合型選抜試験で求められる能力とその育成, 2022.
- [5] 神田裕子(編), これからの高大接続, Between, No.307, ベネッセコーポレーション, 2023.

- [6] 坂本旬, 豊福晋平, 芳賀高洋, 今度珠美, 林一真, 野本竜哉, 日本デジタル・シティズンシップ教育研究会 (編), はじめよう！デジタル・シティズンシップの授業ー善きデジタル市民となるための学びー, 日本標準, 2023.
- [7] Wilson, Carolyn, Grizzle, Alton, Tuazon, Ramon, Akyempong, Kwame, Cheung, Chi Kim, “*Media and information literacy curriculum for teachers*”, UNESCO, 2011.
- [8] ISTE, *ISTE STANDARDS: STUDENTS*, <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-students>, (参照日：2023-09-20).
- [9] Council of Europe, “*Digital citizenship... and your child - What every parent needs to know and do*”, Council of Europe, 2019.
- [10] Pascale Raulin-Serrier, Alessandro Soriani, Olena Styslavaska, Vitor Tomé, “*Digital citizenship education - Trainers’ Pack*”, Council of Europe, 2020.
- [11] Common Sense, “*Common Sense Education*”, <https://www.common sense.org/education>, (参照日：2023-09-20).
- [12] Ruben R. Puentedura, “*A Brief Introduction to TPCK and SAMR*”, http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/03/28/SAMRandTPCK_AnIntroduction.pdf, (参照日：2023-09-20).
- [13] Cyberbullying Research Center, “*Digital Citizenship in 2020 and Beyond*”, <https://cyberbullying.org/digital-citizenship-research>, (参照日：2023-09-20) .
- [14] 坂本旬研究室, 坂本旬研究室 2017年12月1日, <https://www.facebook.com/junsakamoto.jp/posts/pfbid02baks3AgupDueTUxdLiLC9fzQHB7qaWV2113DDGSpTQuyWVadJ4vTVVPunxufGGUSl>, (参照日：2023-09-20).
- [15] 坂本旬, 芳賀高洋, 豊福晋平, 今度珠美, 林一真, デジタル・シティズンシップ:コンピュータ1人1台時代の善き使い手をめざす学び, 大月書店, 2020.
- [16] 初等中等教育分科会第(125回)・新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会(第7回)合同会議, 参考資料1 今村委員提出資料, 文部科学省, https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/2019/11/1422470_00002.htm, (参照日：2023-09-20).
- [17] 文部科学省, 高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 公民編.
- [18] 斉藤雄次, ソーシャルメディア時代に対応したメディア・リテラシーの育成を目指す公民科授業の開発ーユネスコのメディア情報リテラシー概念における市民性の育成に注目してー, 社会系教科教育学研究, No.32, 2020, pp.101-110.

- [19] 佐伯胖, 藤田英典, 佐藤学, 学びへの誘い (シリーズ学びと文化1), 東京大学出版会, 1995.
- [20] John Dewey., *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, 2004.
- [21] 文部科学省, 令和元年度「全国学生調査 (施工実施)」の結果について (報道発表), 文部科学省, https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/chousa/1421136.htm, (参照日: 2023-09-20).
- [22] Holec H., *Autonomy and Foreign Language Learning*, Strasbourg: Council of Europe, 1979.
- [23] Nunan David., *The Learner-Centred Curriculum: A Study in second language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- [24] Hanna Komorowska, Language awareness: From embarras de richesses to terminological confusion, *Awareness in Action*, Andrzej Łyda, Konrad Szcześniak (ed.), Switzerland: Springer, 2014, pp.3-20.
- [25] Tom Gally, MTが日本の英語教育に与える影響, 大崎さつき, 久村研訳, 言語教師教育 Vol.7, No.1, 2020, pp.7-18.
- [26] David Buckingham, Media education in the age of digital capitalism, 法政大学図書館 司書課程メディア情報リテラシー研究, Vol.1, No.1, 2019, pp.20-33.
- [27] 教育新聞編集部, 授業で作成したフェイクニュースが拡散 大教大が謝罪, 教育新聞, https://www.kyobun.co.jp/news/20180605_01/, (参照日: 2023-09-20) .
- [28] 立命館大学, 大学の英語授業でAI自動翻訳サービスを試験導入 — 新しい英語教育の可能性とは, 立命館大学, <https://www.ritsumei.ac.jp/news/detail/?id=2908>, (参照日: 2023-09-20).
- [29] Alina Tugend, Adobe, *The Myth of the Digital Native : How colleges are dealing with student digital-literacy gaps*, The Chronicle of Higher Education, 2023.
- [30] Alison Egan, *A review of technology in teaching and learning*, Education International, 2020.

教職課程登録者数一覧 (課程別)

1. 常磐大学

免許種	入学年度				(単位：人)
	2023	2022	2021	2020	
幼一種免	30	27	17	27	
小一種免	42	32	40	40	
中一種免 (社会)	40	20	23	19	
中一種免 (英語)	5	3	1	2	
高一種免 (地理歴史)	19	17	19	15	
高一種免 (公民)	7	3	6	16	
高一種免 (英語)	5	4	1	5	
高一種免 (商業)	0	1	1	1	
養教一種免	3	5	9	8	
栄教一種免	4	4	3	4	
計	155	116	120	137	
(司書教諭資格)	2	19	15	12	

※数値は、延べ数で算出

※ 2024年2月時点

2. 常磐短期大学

免許種	入学年度		(単位：人)
	2023	2022	
幼二種免	96	101	
計	96	101	

※ 2024年2月時点

教職課程登録者数一覧（学科別）

1. 常磐大学

(単位：人)

入学年度	学部	学科	コース	登録者数	
2020	人間科学部	教育学科	初等教育コース	48	
			中等教育コース	13	
		現代社会学科	9		
		コミュニケーション学科	5		
		健康栄養学科	4		
	人間科学部 計				79
	総合政策学部	経営学科	経営学科	1	
			法律行政学科	1	
		総合政策学科	1		
	総合政策学部 計				3
看護学部	看護学科	看護学科	8		
		看護学科	8		
2020 計				90	
2021	人間科学部	教育学科	初等教育コース	48	
			中等教育コース	20	
		現代社会学科	4		
		コミュニケーション学科	1		
		健康栄養学科	3		
	人間科学部 計				76
	総合政策学部	経営学科	経営学科	1	
			法律行政学科	0	
		総合政策学科	0		
	総合政策学部 計				1
看護学部	看護学科	看護学科	9		
		看護学科	9		
2021 計				86	
2022	人間科学部	教育学科	初等教育コース	43	
			中等教育コース	18	
		現代社会学科	6		
		コミュニケーション学科	4		
		健康栄養学科	4		
	人間科学部 計				75
	総合政策学部	経営学科	経営学科	1	
			法律行政学科	1	
		総合政策学科	1		
	総合政策学部 計				3
看護学部	看護学科	看護学科	5		
		看護学科	5		
2022 計				83	
2023	人間科学部	教育学科	初等教育コース	43	
			中等教育コース	25	
		現代社会学科	7		
		コミュニケーション学科	5		
		健康栄養学科	4		
	人間科学部 計				84
	総合政策学部	経営学科	経営学科	0	
			法律行政学科	1	
		総合政策学科	1		
	総合政策学部 計				2
看護学部	看護学科	看護学科	3		
		看護学科	3		
2023 計				89	
総計				348	

※ 2024年2月時点

2. 常磐短期大学

(単位：人)

入学年度	学科	登録者数
2022	幼児教育保育学科	101
2023	幼児教育保育学科	96
総計		197

※ 2024年2月時点

常磐大学教職センター紀要発行細則

制 定 2016年12月9日 教職センター委員会
改 正 2021年4月1日

(目的)

第1条 この細則は、常磐大学教職センター（以下「センター」という。）が、常磐大学および常磐短期大学における教職課程の質の保証・向上のため、教員養成に係る研究の推進および成果の公表ならびにセンターの活動を報告することを目的として発行する常磐大学教職センター紀要（以下「紀要」という。）に関し、必要な事項を定めることを目的とする。

(紀要の名称)

第2条 第2条 紀要の名称は、『教職実践研究』とする。

(紀要編集小委員会)

第3条 紀要の編集業務を行う機関として、教職センター委員会のもとに教職センター紀要編集小委員会（以下「委員会」という。）をおく。

- ② 委員会は、教職センター委員会において選出された委員3名によって構成する。
- ③ 委員長は、委員の互選とする。
- ④ 委員の任期は4月1日から3月31日までの1年とする。ただし、再任を妨げない。
- ⑤ 委員会は、編集業務に協力を得るために、編集補助者を委嘱することができる。

(発行)

第4条 紀要は、毎年度1回発行する。ただし、教職センター委員会が特に認める場合はこの限りではない。

(寄稿資格)

第5条 紀要へ寄稿する資格を持つ者は、次の各号のいずれかに当てはまる者とする。なお、共著の場合は、当該原稿の執筆者のうち少なくとも1名が寄稿資格を有するものとする。

- 1 常磐大学および常磐短期大学において教員養成に係る研究指導または教職課程の授業を担当する教員
- 2 センターに所属する職員
- 3 その他、委員会が特に認めた者

(論稿等の種別)

第6条 紀要に掲載する論稿等は、次の各号のいずれかに当てはまるものでなければならない。

- 1 論文 初等中等教育または教員養成に関する、学術論文に相応しい内容と形式を備えた理論的または実証的な未発表の研究成果をいう。
 - 2 実践報告 初等中等教育または教員養成に関する、実践報告に相応しい内容と形式を備えた未発表の研究成果をいう。
 - 3 その他 委員会が特に認めた論稿等をいう。
- ② 前項に規定する論稿等は、原則として未発表のものとする。

(審査)

第7条 委員会は、寄稿された原稿が紀要に相応しい内容と形式を備えたものであり、かつ、未発表のものであることを確認しなければならない。

- ② 委員会は、寄稿者に対して必要に応じて加筆、訂正、削除等を求めることがある。

(倫理規定の遵守)

第8条 寄稿者は、「学校法人常磐大学における研究者行動規範（2007年10月31日）」（以下「規範」という。）を遵守しなければならない。なお、第5条第2号および第3号に規定する者については、規範を準用するものとする。

(著作権および出版権等利用の許諾)

第9条 紀要に掲載されたすべての論稿等の著作権は、著作者に帰属する。

- ② 紀要の編集著作権は、センターに帰属する。
- ③ 著作権者は、センターに対し、当該論稿等に関する出版権の利用につき、許諾するものとする。
- ④ 著作権者は、センターに対し、当該論稿等を電子化して常磐大学ホームページ等において公開することにつき、許諾するものとする。

(事務)

第10条 紀要の発行事務は、センターが行う。

(雑則)

第11条 この細則に定めるもののほか、紀要に関して必要な事項は、教職センター委員会が定める。

附 則

- 1 この細則の改廃は、教職センター委員会構成員の過半数の賛成を必要とする。
- 2 この細則は、2016年12月9日から施行する。
- 3 この細則の2021年4月1日の改正条項は、改正の日から適用する。

常磐大学教職センター紀要「教職実践研究」寄稿要領

制 定 2016年12月15日 教職センター委員会

改 正 2021年4月1日

(目的)

第1条 この要領は、常磐大学教職センター紀要発行細則（2016年12月9日。以下「細則」という。）に基づき発行する常磐大学教職センター紀要（以下「紀要」という。）への寄稿に関し、必要な事項を定めることを目的とする。

(原稿提出要領)

第2条 寄稿を希望する者は、細則および次の各項に従い、寄稿希望書ならびに原稿を教職センター紀要編集小委員会（以下「委員会」という。）に提出しなければならない。

- ② 委員会に提出する原稿は、細則第6条に定める論稿等の種別に当てはまるものでなければならない。
- ③ 単独の著者として寄稿することのできる原稿の本数は、一号につき1本とする。また、共著者として寄稿することのできる原稿の本数は一号につき2本（単独の著者として寄稿する原稿を含む）までとする。ただし、教職センター委員会が特に認める場合はこの限りではない。
- ④ 原稿は、原則として Microsoft Word で作成し、電子媒体および横書き 40 字 30 行で A 4 版用紙に印刷したものを提出する。
- ⑤ 原稿の長さは、図表等を含め、次の各号のとおりとする。そのほかのものについては、委員会で決定する。
 - 1 論文 日本語：2万4,000字以内、英語：10,000語以内（いずれも A 4 版用紙 20 枚以内）
 - 2 実践報告 日本語：1万2,000字以内、英語：5,000語以内（いずれも A 4 版用紙 10 枚以内）
- ⑥ 原稿は、提出者がコピーをとり、オリジナルを委員会に提出し、コピーは提出者が保管する。

(原稿執筆)

第3条 寄稿を希望する者は、原稿の執筆に当たっては、次の各号に従わなければならない。

- 1 原稿の1枚目には、原稿の種別、題目、著者名および欧文の題目、ローマ字表記の著者名を書くこと。

- 2 原稿には、200 字程度の和文の要旨および 5 つ程度のキーワードを付すこと。
- [例] キーワード：中学校（対象となる学校種等）、社会科・地歴科指導法（科目名、講習名等）、地理教育、地誌学習、アメリカ合衆国
- 3 日本語以外で執筆された部分については、著者の責任においてネイティブチェックを行うこと。
 - 4 数字は、原則として算用数字を使用すること。
 - 5 人名、用語、注および（参考）文献の表記等は、著者の所属する学会などの慣行に従うこと。
 - 6 図表等は、本文に描き入れること。
 - 7 図表の番号は、図 1.、表 1.、とすること。そのタイトルは、図の場合は図の下に、表の場合は表の上に記載すること。
 - 8 図表等の補足説明、出典などは、それらの下に書くこと。
 - 9 図表等は、そのまま印刷可能な鮮明なものにすること。カラー印刷の図表等の掲載を希望する場合の追加費用については、著者の負担とする。

（発行報告）

- 第 4 条 著者（共著の場合は著者のうち 1 名）は、寄稿した紀要の発行報告に代えて、論稿等が掲載された当該紀要 1 冊と抜刷 30 部を教職センターにおいて受取ることができる。
- ② 著者は、前項に規定する数量を超える複製を希望する場合、その実費を負担しなければならない。
 - ③ カラー印刷等の特殊な印刷を必要とした場合、著者校正により経費増しとなった場合、委員会が必要と判断して図の版下を作成し直した場合は、委員会はそれらの経費を著者に請求することができる。

附 則

- 1 この要領の改廃は、教職センター委員会構成員の過半数の賛成を必要とする。
- 2 この要領は、2016 年 12 月 15 日から施行する。
- 3 この要領の 2021 年 4 月 1 日の改正条項は、改正の日から適用する。

編集委員

佐藤 賢一郎 小山田 建太 室谷 直子

常磐大学 教職センター 紀要

教職実践研究 第8号

2024年3月20日 発行

編集兼発行人 常磐大学 教職センター 〒310-8585 水戸市見和1丁目430-1
代表者 小島 睦 電話 029-232-2511(代)

印刷・製本 株式会社タナカ

Journal of Applied Research in Educational Practice

No.8 March 2024

Articles

- Moral Education in Primary Education
- Cultivate a Foundation That Will Provide Lifelong Strength - Junichi ISHII 1
- Examination of Training for Childcare Workers ;
Focus on In-service Training Chihiro Ishizaki 15
- Consideration of Classes that Designed to Go back and Forth with Childcare Training
-Review of Panel Theater Practice in Childcare Training-..... Yuki KIMURA 27
- Exploring the Origins of Religious Songs in Childcare and the Relationship with "shouka"
—Focusing on "Kodomo Sanbika" and "Buddhist chant"—
..... Noriyuki SUZUKI, Kenji WATANABE, Megumi SUZUKI 45
- Education for High School/University Articulation: Digital Citizenship,
Machine Translation, and Educational of the Future with EdTech
..... Teppei TERASHIMA, Yukiko IDENO, Takahiro MITSUMATA 61