
JIU 教職課程年報

第 5 号 2021 年度



城西国際大学
JOSAI INTERNATIONAL UNIVERSITY

目次

巻頭言	3
●教職課程担当教員による報告	
○研究報告	
現代日本道徳教育論争の歴史的淵源－キリスト教的「修身学」の系譜	
瀧章次 環境社会学部・教授	5
○研究報告	
ウェルビーイングを教育に持ち込むための学習過程の考察	
目時修 経営情報学部・准教授	19
○資料紹介	
上田萬年・内海弘蔵 共編『中等實業讀本 卷六』實文社 大正5年	
岡田美也子 国際人文学部・教授	35
●学生実習報告	43
○教育実習(中学校・高等学校)	
英語科 木原あすか(中学校)、佐藤泰紀(中学校)	
社会科 高橋翼(中学校)	
保健体育科 木村ひかり(高等学校)	
国語科 佐藤響暉(中学校)	
○教育実習(幼稚園)	
宮内結羽、渡辺杏美	
○養護実習	
仲間彩梨(小学校)、高橋佳穂(中学校)	
●教員紹介	61
阿部信太郎 経営情報学部・教授	
柚山香世子 看護学部・准教授	
川瀬力也 福祉総合学部・助教	
●2021 年度 教職課程スケジュール	63
●「教職課程担当教員による報告」投稿要領	65

巻頭言

COVID-19 のデルタ株やオミクロン株の感染拡大により全国で大変な状況が続く中、関係者のご尽力のもと、2021 年度も学生達の教育実習を無事に終えることが出来ました。日頃より城西国際大学の教職課程の教育にご理解、ご協力いただいております学校や教育委員会等の皆様に深謝申し上げます。

コロナ禍が始まってから 2 年が経とうとしております。2021 年度に教員免許を取得した学生は、大学生活の前半は対面授業中心で過ごし、後半からは急激に生活や授業に変化が生じる中で学びを進めてきたことになります。教員側もオンラインでの授業について模索しながら教育を行ってきた中、学生も少なからず戸惑いや不安を抱えながら学習をしてきたのかもしれません。

一方で、コロナ前より教職課程のカリキュラムにおいても ICT の活用を含む内容が必須となり、GIGA スクール構想の実現等の学校教育の大きな変化に対応する力が教員に求められてきました。学生にとってのオンライン授業の経験は、ICT を活用した教育実践について、教育者側と学習者側の両方から考える良い機会となり、新しい学校教育のあり方を模索していく中での強みを持った教員となる資質を身に付けられたのではないかと期待しております。

この JIU 教職課程年報も今回で第 5 号の発刊となりました。この教職年報は城西国際大学教職課程に係る教育実践や学びの成果を発表し、教職課程における教育を見直す機会とするとともに、関係者の皆様に日頃の成果をお伝えするものです。関係諸機関の皆様にご一読いただければ幸いです。

城西国際大学教職課程では、時代や子どもの育ちが変化する中、今後もより良い教育のあり方について考え、地域の教育に貢献するために教職課程における教育を充実させて参ります。今後とも皆様に一層のご理解とご協力をお願い申し上げます。

JIU 教職課程年報 第 5 号編集長
幼稚園教諭課程 大内 善広



城西国際大学
JIOSAI INTERNATIONAL UNIVERSITY

教職課程

城西国際大学ホームページ

教職課程の理念・目的	取得可能免許種および教科について	教職免許状取得のために	スケジュール	教員紹介	Q & A
------------	------------------	-------------	--------	------	-------

生徒を育てる、
先生になりたい。

教職課程とは教育職員免許状を取得するために必要な履修課程です



城西国際大学 教職課程 Web サイト

https://www.jiu.ac.jp/teacher_training/



現代日本道德教育論争の歴史的淵源 ーキリスト教的「修身学」の系譜

瀧 章次 環境社会学部・教授

1. はじめにー現代日本道德教育論争とその課題

道德教育は何も日本に限った政策上の問題ではなく (e. g. Halstead and Pike (2006) 7-22)、その日本でも、自由民主党、安倍晋三政権下に留まらず、近代の持続的問題であり (海後 (1940) 76-199; 山住 (1987))、民主主義の課題でもある。

直近第1次、第2次安倍政権下、道德教科化政策でも、社会問題は公教育を変えれば改善するとの短絡には、教育の政治的利用への批判に留まらず強権的教化こそ社会問題の構造因であるとの批判が対峙した (e. g. 『東京新聞』(2007); 『朝日新聞』(2014))。論議の内実には、歴史修正主義による政治的振力も窺え、問題の根は第2次世界大戦後の連合国占領政策、更には、戦前の道德教育の是非にまで及ぶ。

確かに、1890年発布、教育に関する勅語 (以下「勅語」) は参照軸をなす。第2次世界大戦後新憲法下国会で勅語、軍人勅諭等の無効が、衆議院では、「主権在君並びに神話的国家観」故に、決議され、参議院では、日本国憲法が体する普遍的原理を根拠に確認された (第2回国会 (1948年6月19日) 衆議院「教育勅語等排除に関する決議案」; 参議院「教育勅語等の失効確認に関する決議」)。従って、勅語を原理とする道德教育と共にそれを包括する政策体系全体が、その根本理念の倫理的普遍性において、依然免罪され得ないのである。

とはいえ、「無効」とされた勅語原理倫理体系もその生成過程は、世界史的政治経済的構造変動に対する内政外交上の相克を内包する。勅語発布前、森有礼文部大臣と勅語起草者元田永孚 (元田 (1871); (1884); (1888?); 「教学聖旨」(1879)) との、発布後、超選良主義的官立教育体制と国家主義的教育再編成 (総力戦体制整備) (『臨時教育會議要覧』(1919)) との、相克があった。

さらには語「修身」の典拠を顧みれば、生成過程は近代国家体制に留まらず、日本統治体制史全体に及ぶ。語「修身」は、「身を修める」と人口に膾炙し (西、津田 (1863) 1. 2-3; Hepburn (1894) s. v. 'Shushin'), 且つ、典拠『大学』は、四書五経の一として、儒教伝来以来明治期に及ぶ漢学教育の、即ち、統治者教育の、中心にあり、江戸期諸藩校の教科書であった (文部省 (1890) vols. 1-3)。

かかる歴史的 political 的桎梏を背景とする勅語原理倫理体系の問題を論ずる時に (pace 江島 (2016))、明治期、神道国教政策の先鋭化は、また付帯するナショナリズム的内閉性は見易い事ながら、教科「修身」に編成される勅語原理倫理体系は、生成過程においては、神道国教化策が内包していた洋学に対する対立構造において、西欧近世キリスト教的倫理体系、とりわけ決議論的義務体系の相似形として生成する動態が、その対抗的内閉的純化として、予想される事ではないか。

この視角に立つ時、勅語原理倫理体系の教科「修身」を通じた具現化において、キリスト教神学を直接間接に学び、その下に19世紀西欧キリスト教決議論的義務体系に知悉した学徒の寄与が確認されるならば (2.5 参照)、かかる生成過程仮説の補証となろう。

本稿では、以上の問題意識に基づき勅語原理倫理体系生成過程の一端を検討し、拠って現代道德教育論争の根にある倫理体系枠組みを問うための第一歩としたい。

具体的な本稿構成は以下の通りである。キリスト教決議論的義務体系に関する文化史移転について、世界史的流れを考察した上で(2.1)、ほぼ時系列に沿って明治期教育制度における、高等教育を中心としたその展開を描出し(2.2-2.6)、とりわけ、勅語原理倫理体系たる教科「修身」成立に関与した者におけるキリスト教決議論体系先行修得の実態に焦点を当て(2.5.3-2.5.4)、当該関与当事者における倫理体系原理置換への関与を問う(2.6)。

2. 現代日本道德教育論争の歴史的淵源

2.1. 19世紀西欧キリスト教決議論的義務体系の『大学』「修身」との相同性

2.1.1. 東西文化移転史における『大学』「修身」

19世紀西欧キリスト教における決議論(casuistry)としての義務体系は、単純化すれば、神から人間に指令された義務の体系として、人間の、自己、家族、統治体、神への義務として、階梯的に記述される。

この体系は、語「修身」の典拠、『大学』I.4全体と階梯性の点で相同性は一定承認できる一超越者存在性格とその臨在に関する決定的違いは措いて。

「古之欲明明徳於天下者先治其國欲治其國者先齊其家欲齊其家先脩其身
欲脩其身者先正其心欲正其心者先誠其意欲誠其意者先致其知致知
在格物物格而后知至知至而后意誠意誠而后心正心正而后身脩身脩
而后家齊家齊國治國治而后天下平」(『大学』I.4)

また『大学』I.4が、イエズス会士により伝播し(Intorcetta et al. (1687); Noël, F. (1711)、直接の媒介者、Leibniz (1716)、Wolff (1725)を経て(cf. 井川 (2020))、Kant (1797)『人倫の形而上学』やHegel (1821)『法哲学要綱』に間接的影響を及ぼすばかりでなく、場合によっては、義務体系階梯的記述に移入する可能性は残る。

2.1.2. 世界諸宗教決議論的義務体系を「哲学」に回収する西周の企て

西周(1874)『百一新論』は、宗教各教派倫理体系を包括する学「哲学」の可能性を問う。『大学』I.4 (ibid. 125)等漢学諸例を自由に引証しつつも決議論導出におけるキリスト教聖典引証は、自己検閲であれ、なさず、国教諸教の決議論的相同性を予示・懐胎している。

西(1873)『生性發蘊』では、西欧宗教を論じ、また「理」を論ずる中、theologyを「神理」に、metaphysicsを「超理」に、関わるものとし(37-38)、さらに、sociologyを「人間學」となすも(37)、moral philosophyやethicsの解を明示しない。

対して、『百一新論』では、世界諸宗教決議論的義務体系を指す漢語「教」の解において、「人ノ人タル道ヲ教フル」事とし(西(1874)123)、儒教の人間関係に沿った諸義務体系に言及する(123)。「教」は「法」(法律)との区別において、「人ヲ導イテ善ニ化スル」とも示す(156)。さらに漢語「教」を訓じ、「おしへ」とし、「おしむ」、「いとおしむ」に結び付ける語源的示唆を諒とし(124)、西欧語では、ラテン語mos、英語、フランス語moral、ドイツ語Sitz相応を提示する。これを「人道の教【オシへ】」となし(124)、祭祀を抽象した意味でreligionに通ずるともする(124)。この「人道」を、「人道」に先立つ「天道」と関連付け明らかにする学を要請し、その学を「哲學」に託す(166)。

2.2. 徳川幕府高等教育の解体・再組織過程における「修身」倫理体系

新政府発足後、徳川幕府高等教育を解体して新教育体制を整備する政治過程は、旧幕府洋学官僚、新政府京都皇学派、宮廷内、旧幕府内官学漢学派間で、闘ぎ合いが続く（海後（1940）76-199）。

1868年9月16日、法令によれば、皇漢対立を背景とし、高等教育大学再組織にあたって、その規則に、「國體ヲ辨シ名分ヲ正スヘキ事」、「漢土西洋ノ學ハ共ニ皇道ノ羽翼タル事」とあるように、学問体系とその統括的帰一的原理として「國體」がすでに示され、勅語原理倫理体系が予示されている。

1868年5月「皇学所規則」（文部省（1892）8. 144-150）、教育方針「學政之事」には、学問体系関係条項として、漢洋両学上に「皇道」を置き、学問階梯関係記述として、「神習ふて神聖の闡奥幽頭の玄妙を窮極」する事が「綱常倫理を明にし修身治国の要務を精察」する事の到達点とされ（ibid. 145）、ここに、超越的原理帰一義務体系が示される。この体系は、記紀万葉等を聖典とし講解する学に具象化される（1868年12月10日布告（HZ, 1868, 388-390））。

1869年6月15日、大學規則制定通達も（HZ, 1869）、学問体系関係記述として、「三綱五常」義務体系修養を普遍的社會規範の社會的浸透過程として諸文化汎通事象とする前提に立ちながら、他方、続く体系的言辭は日本固有「神典國典」聖典原理國教的学問体系を謳い、「皇道ヲ尊ミ國體ヲ辨ス」る事を究極目的とし、存在原理探究の洋学と、倫理体系「孝悌彝倫」探究の漢学とを下屬せしめる。またこの時点では制度的には、「大學校」が上位頭括組織となり、聖典学、皇学だけでなく漢学をも、学科として管轄した（cf. 文部省（1892）8. 124-138）。

1870年正月「宣布大教詔」により排佛排耶國教体制が宣せられ（HZ, 1870）、2月大學規則（ibid.）でも、修身学は、神教学と並び、洋学諸学、法、理、医、文の分科学を統括する。

以上、勅語原理倫理体系は既に懷胎されていた一國策西洋化推進を止めるものではなかったにせよ。

2.3. 学制における小学、中学、両教育課程における倫理教育

明治5年学制は、小学、中学教育に、階梯的倫理体系を含意する「修身」を課し、範例譚模倣教化をその方法として示す（学制：太政官 第214号（1872年8月）（HZ, 1872）；小学教程（HZ, 1872, 1214-1219））。

その教科書は、皇学倫理体系に反し19世紀キリスト教義務体系に収まる。青木抄訳（1874；1876）『民家童蒙解』原著は女子教育運動家 Willard（1857）の神に基づく知恵の奨めである。福澤訳（1881）『童蒙教草』原著 Chambers, W. and R.（1839）はキリスト教的心性、徳性に関する範例譚集である。箕作麟祥（1871；1873）『勸善訓蒙』原著は、キリスト教決議論的義務体系 Bonne（1871）とキリスト教原理たる良心の道徳を展開する Winslow（1871）である。神田（1871）『性法略』原資料 Vissering 自然法講義も神に由来する人間本性の展開である。（文部省（1874）『脩身論』原著 Wayland（1835）は 2.4.1.1. 参照）。

2.4. 「洋学」高等教育における「修身」

2.4.1. 第一大學区第一番中学

政府「洋学」高等教育、大学南校、また、南校後継、第一大學区第一番中学では、修身が、14-20歳相応、予科2級、下等6級、上級6級分級制下、下級4級（16歳）-上級1級（20歳）に課された（『一覧表』（1873年））。

教育内容（「外国教師にて教授する中学教則」（HZ, 1872, 1185-1206））は、下等第4級、第3級、第2級、第1級に「修身学」が課され、教科書は、教授範囲が学年毎指定され、別書名「モラルサイエンス」、「英ウエーランド氏修身学教授本」（1190）、別書名「モラルフヒロソフヒ」、「ヘーブン氏修身学」、別書名「エレマンドモラル」、「フランク氏修身書」3書である（1197-1205）。

これら3書は19世紀後半西欧倫理学においては、市場経済拡大の中、ポリティカル・エコノミーと関わりつつも、キリスト教決議論的義務体系（Hutchson（1751）；Paley（1786）；Wardlaw（1833）；Lacey（1835）、etc.）、に連なるもので、人間本性から倫理規範を論ずる新たな立場や、宗教的根拠を疑う立場とも異なるものであった。

2.4.1.1. 「英ウエーランド氏修身学教授本」

「英ウエーランド氏修身学教授本」とは、即ち、Francis Wayland（1796-1865）、1835年公刊（Mitchell（1993））、*The Elements of Moral Science*（Wayland（1856））である。Waylandは、アメリカ人、イングランド移民の子で、父親は1809年にバプテスト派牧師となった（Mitchell（1993））。ユニオン・コレッジ卒業後、医学を志すも牧師への道に転身、アンドーバー神学校で学ぶも、学費問題から中退、ユニオン・コレッジに戻り、tutorを務めた後、1821年、バプテスト派牧師となった。「アメリカ市民の義務」など説教、演説で名を馳せ、1826年、ユニオン・コレッジ、数学と自然哲学の教授、さらに同年、ブラウン・コレッジ学長に選挙され、1827年就任、1855年まで務めた（Mitchell（1993））。学生主体の教育方法を導入する一方、道德、知性、政治経済に関する哲学著作を公刊した。

*The Elements of Moral Science*の構成は、キリスト教義務倫理体系乍ら複雑で、理論的倫理学と実践的倫理学の2部門からなる。実践倫理学では、体系的義務論として、神に対する義務に続いて人間に対する諸義務、自己、家族、社会、市民政府に対する義務が論じられる。

2.4.1.2. 「ヘーブン氏修身学」

「ヘーブン氏修身学」とは Joseph Haven（1816-1874）著、*Moral Philosophy Including Theoretical and Practical Ethics* である（Haven（1867））。

Havenは、アメリカ、アマースト・カレッジで、1836年、学士、1838年、修士を取得、その間、1836-1838年、ニューヨーク、ユニオン神学校、1837-1839年、アンドーバー神学校で学び、修了後、牧師となる（Shook（2005）s.v. ‘Haven, Joseph’）。その後シカゴ神学校教授、アマースト・カレッジ道德哲学教授を務めた。

Haven 著の構成は義務論として、自己、社会、家族、統治機構（state）、神に対する義務（duties）が、決議論的に記述される。

2.4.1.3. 「フランク氏修身書」

「フランク氏修身書」とは、Adolphe Franck（1809-1893）、1868年刊、*Éléments de morale* である。

Franckは、フランス、ユダヤ人家庭に生まれ、ユダヤ教教師を目指すも哲学に転身、コレージュ・ド・フランス、パリ大学ソルボンヌ校等高等教育機関で教えた。ユダヤ教から哲学まで幅広く執筆する一方、政治的混乱期にあつて様々公職にも就いた（Singer et al.（1901-1906）s.v. ‘Franck, Adolphe’.）。

Franck 著の構成は、「心についての道徳理論」に続いて、「本来的な意味での道徳」と題する本論が置かれ、この道徳本論において、各個義務論が展開される。具体的には、自己、社会への義務に分かれ、後者は、家族、家族外社会集団、統治機構と市民社会、諸統治機構間と社会空間別に記述される。続いて、存在者階梯に即し、人間の下位存在、上位存在（神）に対する各義務が論じられる。

2.4.2. 東京開成学校

第一大學区第一番中学後継、東京開成学校では、学科、法学、工学、理学、化学、諸芸学（ポリテクニック）、鉱山学に、教程、本科、予科に、両科内さらに等級に、分かれる。この課程で、教科「修身」は、科目名「修身学及論文」または「修身学」、別名「モラル・フィロソフィー」の下、法学、化学、工学の本科第2学年に配当され、イギリス人教師、エドワード・サイル (Edward Syle) が担当する（東京開成学校（1875）18；20；22；『明治文化発祥記念誌』（1924）55-56）。サイルはアメリカ聖公会派遣牧師であった（『国史大辞典』「サイル」の項）。

同校、1876 年年報『東京開成学校 第四年報』では、前年度配当とは異なり、「修身」は、「理学」という科目名の下、心の理論含む哲学または道徳哲学として、予科第3学年第2期に課され（6）、教科別教程記述では、「史学」と一つにされている（14）。

2.4.3. 東京大学の倫理関係科目

1977 年、官学諸校合流して始まる東京大学では、特に、「倫理学」、「修身学」名科目はない。狭義の倫理、道徳を主題とする科目としては、法文学科、和漢文学科、第4学年の教科、「哲学」の内容記述中、「道義學」が見える（東京大学（1880）20；23）。なお時間割表（50 と 51 の間）では「道義學」は文学部第3年に課され、担当は「クーパル」（C. J. クーパル）とある。

この「クーパル」の報告（258-261）には、法学部、文学部の学生に歴史（西欧史、古代ギリシア、ローマ史）、哲学、英国憲法を講義した記事はあるが、「道義學」に関する記述はない。

2.5. 1886 年諸学校令整備後の倫理教育

臨時教育会議答申（『臨時教育會議要覧』（1919））に基づく国家主義的教育介入の結果として諸学校令改正によって、教科「修身」における勅語原理倫理体系は明確化する。大正8年（1919年）3月29日、文部省、高等学校規程（『官報』1994（大正8年3月29日）538）、第3条において、「修身は教育に関する勅語の旨趣に基き道徳上の思想及情操を養成し実践躬行を勧奨するを以て要旨とす」と規定され、続けて、「修身は道徳の要領を授け国家、社会、家族に対する責務ならびに人格修養に関し必要な事項を知らせ特に我が国民道徳を会得しその実行に務めしむべし」と義務論体系が示される。

ではその間、いかに勅語原理倫理体系が整えられたか。

2.5.1. 帝国大学

1886 年大学令によって、東京大学後継、帝国大学が設置された時点、文科大学にあっては、倫理学、道徳哲学に相当する教科は設けられていない（IUC, 1886-1887, 80-93）。

1992 年講座制設置以前、1887-1890 年その間、倫理学は、文科大学哲学科ほかの科目として設置されて、ブッセ (Ludvig Busse) が当初担当し（IUC, 1887-1888, 130, 132-134; 1888-1889, 135;

137-139; 1889-1890, 130; 140-143)、ブッセ帰国後、中島力造が 1890 年から担当した (*IUC*, 1890-1891, 154; 155-158; 1891-1892, 166; 167-170; 1892-1893, 167; 170-173)。

講座制が採用された 1892 年、倫理学は講座としては設置されていないが、教科としては文科大学哲学科に設けられている (『帝國大學一覽』1893-1894, 175-176)。なお教員名簿からは中島力造が担当したと推定される (171)。

2.5.2. 第一高等学校

第一高等学校においては、道德教育は、教科名「倫理」、内容「人倫道德の要旨」として、予科において課せられ、漢文科教師、例えば、1886-1887 年度、秋月胤永 (悌次郎) が、担当した (*IHSC*, 1886-1887, 9-21; 57)。

その一方、倫理学も、1891-1892、1892-1893 両年度、学則中には明記がないにも拘らず、教員名簿上、中島力造担当科目として記述されている (*IHSC*, 1891-1892 (1892) 83; 1892-1893 (1893) 104)。

2.5.3. 勅語原理倫理体系確立における中島力造の寄与

2.5.3.1. キリスト教会衆主義

勅語発布前、中島力造は、キリスト教会衆主義とのつながりが記録上確認される。明治 8 年 11 月、同志社開設時、最初の入学生 8 名に含まれる (*WN* (1983) 2.595; 同志社(1930) 61)。また、アメリカ留学時も、1885 年版、1888 年版アメリカ、会衆派年鑑(*CYB* (1885) 69; (1888) 76) 神学校生名簿に 1884 年 Western Reserve University 学士、Yale College 神学生として記載されている。新島襄とは 1884 年新島アメリカ再訪時イエール神学校で再会もし、関係も続いていた (*WN* (1985) 6.322; (1996) 7.209)。

2.5.3.2. イェール大学神学部教育歴

中島力造は、Rikizo Nakashima 名、イェール・コレッジ年鑑中、1884-1885 年大学歴より 4 年目卒業学年まで学生として記録され年次無事進級している (*YCC*, 1884-1885, 15; 1885-1886, 14; 1886-1887, 190; 1887-1888, 202; see also *YU* (1889c) ; *YU* (1912) 367)。

学位は、1887 年に Bachelor of Divinity を取得している (*YU* (1889a) 192)。1889 年 6 月 26 日の学位授与式では名誉学位として、Doctor of Philosophy 授与の記述がある一方 (*YU* (1889b) 112)、通常の博士号同様請求論文として、‘Kant’s Doctrine of the ‘Thing-in-itself’ が神学部ではなく哲学部に提出され、受理され 1889 年に公刊されてもいる (Nakashima (1889); *Mind*, 14 (1889) 596)。

2.5.3.3. イェール大学神学部教育環境

当時イェール大学神学教育の状況は、1884-1885、1885-1886、2 年度は、Noah Porter が学長であった。また Porter は、中島の在籍中、神学部教授で、道德哲学と形而上学のクラーク冠教授である。イェール神学校校長も、Noah Porter が兼ね、ほかヘブライ語文学並びに聖書神学教授、George E. Day 等教員名簿に名前を連ねている (*CYB* (1885) 65)。神学校入学資格は 3 年課程神学士修了者とある (*ibid.*)。

また神学教育課程は、3 年間の過程で、1 年目、ヘブライ語、ギリシャ語聖書解釈、2 年目、組

織神学、教会史、聖書神学、教会統治論、3 年目、神学的弁論術、新約聖書、聖書神学、キリスト教教義史が課されている (ibid.)。

神学部学習歴の一端は、中島が 1890-1891 年度に、第一高等中学校で英語とともにラテン語を教えていることから窺える (IHSC, 1890-1891 (1891) 66)。

2.5.3.4. イェール大学における教育職歴

大学歴 1887-1888 年、イェール大学学長報告によれば、中島は、1887 年 6 月に、1887-1888 年度、哲学史講師に任命され、カント研究への導入として、イギリス哲学史を講義していると報告されている (YU (1889d) 23)。

2.5.3.5. 勅語 (1890) 後、中島力造編倫理教科書

中島単著 (1901)『師範学校用 修身教科書』では、勅語が劈頭に掲げられ、その略解を最初に置き、それと区別して「実践倫理」を立てる。従って、含意としては、「理論倫理」あるいは「倫理的原理」として、勅語が位置づけられている。その上で、「実践倫理」は義務論の展開として、「自己」、「家族」、「他人」、「国家」、「社会」、「に対する本務」が展開される。なお、別途、「教育者の心得」、「心學」、「武士道」という主題が論じられ、次に、「倫理学説」の下、「良心論」、「至善論」、「本務論」、「徳論」が論じられる。これら、義務論にとって付加的な部分の体系的な位置づけについては弁証がない。またこれらは「男子用」とされ、倫理的普遍性の課題も慮外に置かれている。

山邊知春編著、中島力造校閲 (1901)『倫理教科書』では、校閲者序において、「徳育」の要件として倫理教育を掲げ、その教育内容を、人間本性に基づく国民的義務論であるとする (1^v)。方法としては、範例譚模倣教化教育方法を斥け、危機認識とその救治策述懐において、勅語を道德基準となすことによって、本来的集團規範の回復が成ることを示唆している (1^v-2^r)。

中島校閲本書は、全五巻各巻中学 1 学年に対応し、その構成は、第 1 巻、勅語とその解釈が 16 課まで続き、その後、「立志」、「修学」などの人生の段階に合わせた指令が提示される。第 2 巻、対社会的な指令から始まり、家族内の関係に関する指令が提示される。第 3 巻は、「自己に対する道」、「他人に対する道」が提示される。第 4 巻は、第 3 巻からの義務論の展開に応ずるもので、「國體」を普通名詞として、「所属國體に対する道」として示され、その義務論的内容が具体化されている。第 5 巻は、当時の文部省の規定通り、非体系的なつながりで続いて、単独で倫理学が改めて構成される。

これら中島が関わった教科書は、同時期に出版された井上哲次郎の教科書、井上 (1902)『中學修身教科書』とは、意外なことに、勅語を理論的に原理として形式的明示的に位置づけている点で異なっている。

2.5.4. 高等師範学校、教科倫理担当、渡邊龍聖

2.5.4.1. 高等師範学校「倫理」担当教員 渡邊龍聖

文部省令第 11 号 (明治 27 年 (1891 年) 4 月 7 日)、高等師範学校規程によれば、規範的特性に明標的に関わる科目としては倫理が、文科、理科の区別なく課されている (高等師範学校 (1898) 31-34)。

また、高等師範学校規則 (同書 35 以下) によれば、文科科目筆頭「倫理」は、3 部分からなり、

「人倫道德の要旨」、「帝国憲法大意」、「修身教授法」からなる (37)。なお理科の「倫理」は2部門で、「帝国憲法大意」が削られている。

1898年当時、高等師範学校校長、文部省参事官兼務、嘉納治五郎の下、倫理担当は、渡邊龍聖であった。

渡邊龍聖は、‘Elective Student’ すなわち「選科」の学生として、1882-1883年、帝国大学になる以前の東京大学、文科大学 (TD (1882) 156)、また、1887年-1888年、大学令後帝国大学において、登録されていた (IUJ (1888) 156)。

渡邊は、Riusei Watanabe 名、1855年創立、ヒルズデイル・コレッジ (Hillsdale College, Hillsdale, Michigan) に在籍している。同校はキリスト教神学、倫理学、聖書学、古典ギリシア語等教授団の専門が並ぶ4年生大学である (HC (1881) ‘Faculty’, 4-5)。学位は人文、哲学、科学、神学が授与される (HC (1881) ‘Degrees Conferred and Diplomas Given’, 6-7)。学部生課程は、古典学、哲学、数学3課程である (ibid., 12-16)。

渡邊は、1889年大学歴、第3学年 (HC (1889) 19)、1890年大学歴、第4学年 (HC (1890) 18)、哲学課程学生として記録されている。

同校哲学課程第4学年では、論理学、心理学、道德哲学、キリスト教の諸証言、国際法、政治哲学が教育内容として記述されている (ibid., 10)。具体的科目名としては、秋学期、「論理学」、「心の哲学」、「文明の歴史」、冬学期、「修辞学」、「キリスト教の諸証言」、「国際法」、春学期、「英文学」、「道德哲学」、「政治経済学」が課せられていた (14)。

渡邊は、1891年ヒルズデイル・コレッジから Bachelor of Philosophy の学位を取得している (HC (1891) 19)。

渡邊は、その後、コーネル大学で哲学部 (The School of Philosophy) に所属し (CU (1894a) 30)、1892年に Master of Philosophy を、1894年に Doctor of Philosophy を取得している (CU (1905) 575)。

詳細は、1892年6月16日、コーネル大学第24回学位授与式において「道德的理想」(‘The Moral Ideal’) の題目で、Master of Philosophy の学位を (CU (1892))、また、1894年6月21日、コーネル大学第26回学位授与式において、「倫理学の宗教的基盤」(‘Religious Basis of Ethics’) の題目で、Doctor of Philosophy の学位を、取得している (CU (1894b))。

2.5.4.2. 「倫理」教育内容

教科「倫理」において、渡邊が具体的に教えた内容は (渡邊(1900))、決議論 casuistry であり、かつ、義務論的体系である。そして、具体的な義務を導出するための原理には、勅語が位置づけられている。

具体的には、「人間の目的」に始まり、「生存の義務」、「相続の義務」、「愛国の義務」、「交際の義務」、「解理の義務」が説かれ、その表題のもとに、勅語を大前提にして、具体的規範を導出展開する構えであった。

2.6. 勅語原理倫理体系確立過程の歴史的検証と問題

ここまで、『大学』I. 4の世界史的文化移転から始め勅語発布後まで、勅語原理倫理体系確立が、完全に内発的、自生的とはいえない状況にあること、また同時に、具体的教科書作成者の教育研究歴が示唆する通り、生成関与者は、19世紀キリスト教決議論的義務体系としての倫理体系

を知悉していたこと、以上を確認し得た。

しかし、体系的記述は欧米倫理体系におけるキリスト教的超越者原理に神道的超越者原理を代用して成ったとの公言は未だ得ていない。

従って、*ex silentio* を犯すことは許されない。が、なおその沈黙には接近し得る。

2.6.1. 中島力造の自己検閲に内包される倫理的課題

中島力造は、欧米視察報告（中島（1911））で、自己検閲的記述を展開する。日露戦争後の日本において、精神面で「第二の維新」を必要とする危機にあるとの見地に立って（中島（1911）1-17）、新たな倫理は、日本独自のものとして、勅語を原理とすべきであると、「愛国心」を強調し、「忠君愛国」を日本独自の徳とする（*ibid.*, 56-57; 151）。しかしながら、欧米の風俗をその精神性にまで及んで観察記述し、「宗教」も「神」も語として使用し描写しながら、語「基督」は一切使用しない（*ibid.*, esp. 67-78; 86-87; 104; 134-135）。欧米小学校教師の信仰に基づく教育を移植して「忠君愛国」を強化することを提起する際、「宗教信者になれ」と勧めているのではないと断り、欧米の信仰の核心にキリストがあることを知りながら、「基督」の語を以て描くことは回避している。

その一方、中島は、1891年1月、内村鑑三の礼の挙措をめぐる第一高等中学校勅語奉読式不敬事件において、その後代拝により再拝に至る收拾経緯に関わる、「当日欠席同僚信徒」、「友人」、「会衆派」として、勅語を神ならぬ人間が発する訓告とみる立場に関与していると内村に回顧される（‘more liberal’（内村（1891b）333）；鈴木ほか編（1981）537；内村（1891a）；木下（1891）；中島の「耶蘇」を人間とする公言は中島 [191?]]）。

また、中島博士論文主題カント「物自体」を考える時、Ding an sich 理解の当然の前提として、実践理性におけるその意義に留まらず、実践理性存立に係る神の存在の要請並びに道徳神学が配視されなければ研究そのものが存立しない。

さらに、遡ると、すでに同志社英学校在校時、決議論的導出原理がキリスト教聖典であると示すことが西欧「修身学」教授取締基準である事を知り得る状況に中島はあつたし（*WN*（1983）1. 13-15; 341-344）、同原理を『大学』等皇漢学ではなくキリスト教におく新島自身の考えにも中島は接していたであろう（*ibid.*, 97）。

以上に加え、森有礼文部大臣刺殺含む排耶主義圧力（e.g. 帝國大學評議員、井上（1893）（井上と中島との関係は、*DI*, 86; 89; 90; 101; 104; 106; 122））を顧慮すると、中島には自己検閲が働いていたと言わざるを得ないのではないかと（cf. Strauss（1952）22-37）。

なお更に、中島自身、日本固有の勅語原理倫理体系が倫理的普遍性を有するかという課題に気づいていなかったとは判断しがたい。まず、師範学校用教科書上級学年部分の独立講義『教育的倫理学』（中島（1912）esp. 5）において、体系的なるものであるならば、学説史的展開に先立って、自身の勅語原理倫理体系内の正当性とその体系内の位置づけを示すべきことは学理的責務であることは明解である。しかしここでも、一切方法論的付言を回避する。また、先の欧米視察報告においても、日本人商業道德に関する欧米からの「契約を守らない」という非難に対して、不慣れや周知不徹底を以て弁護する。「忠君愛国」国民的集団原理を称揚することの含意において一学理的記述とは異なる散漫さがあるにせよ一倫理的普遍性の課題が範例的に惹起している事では済まない。自ら奉ずる日本固有倫理体系が、集団的利己主義という矛盾に陥ることを自覚化できない点で事はより深刻である（*ibid.*, 151-172）。

2.6.2. 渡邊龍聖倫理体系理論の示す勅語原理主義の相対性

渡邊龍聖は、『倫理学講義』(1901)においては、神の命令を倫理的命令と同じとする倫理的立場の問題を論じている(15)。そこで、倫理的価値の正当性は神の命令に論理的に先行する故にこの立場は妥当ではないという。この一般的主張は、教育勅語の妥当性についても同様の論理を適用せざるを得ないはずである。この点、渡邊は、後論で勅語そのものの権威故に勅語の倫理的命令が正しいのではなく、自己の完全なる実現という道德原理が妥当であり、かつ、「忠良」とはそのことを指すという立場に立って、勅語を弁証している(67)。また、「倫理学」は修身に応用されるための理論として位置づけられている(2)。以上を総括すると、渡邊には論理的破綻がない。実際、義務の体系的記述においても、「自己」、「家族」、「国家」、「社会」、「天然」に対する義務も自己を実現するという道德的原理として論じ、勅語を原理として導出することはしていない(72)。

結論として、理論的優位性においては、勅語に対して、倫理的先行諸説を理論的批判的省察して妥当な倫理的原理を論定するという学理的探究が優位にあることに渡邊は関与していると言わざるを得ない。このことは、勅語原理倫理体系という下位体系を教科書記述するにあたって、上位の倫理体系を既に得ていたことを意味する。されば、その淵源は、渡邊の履歴からすれば、欧米19世紀キリスト教倫理体系としての道德哲学以外の何であり得たか。

3. むすび

以上、本稿の設定した課題(第1節)は完全に果たせてはおらず、なお検証を要する。そこで、終わりに、日本にも登場した決議論的倫理体系の行方を倫理学説史上に辿る事を通して今後の検討の枠組みを拡大しておく。

キリスト教的決議論としての義務論的体系自身は、19世紀の社会的、世界史的文脈においては、産業主義国の市場確保、市場拡大の進展において、統治領域内外の住民生命を手段・資源とみなし、利用するという自己矛盾を抱える集团的利己主義と決定的に対峙し得ないがために、人類的普遍性の点で、その有効性を失わざるを得なかった。

キリスト教的決議論は、倫理学の理論的進展においては、功利主義の展開のみならず、agnosticism (Huxley (1889))や人間本性原理の倫理主義の前に後退して行き、20世紀前半においてメタ倫理学的批判(Moore (1903); Wittgenstein (1918) Vorwort; Ayer (1936) 136; 141-142; 152-153)に晒されざるを得なかった。

人類史的視点に立つと、余剰食糧の貯蔵・保存と並行する他給依存(社会的分業)の進展において、他の生物学的生存の環境的変動要因とともに、社会的要因として、他給媒介者(商業民、交易者)による交換価の非固定性、さらに他給依存体制統制権存立上の武力依存、その統制権そのものの非分散性これらが相俟って、他給依存体制の領域内閉鎖性、固定的持続性を保つことは理論的抽象においても、また、現実の歴史的事態においても、不可能なことである。従って19世紀地球規模社会経済においても、このような変動と、その中での領域統治機構による集团的利己主義とを隠蔽することに加担する義務体系を静態的秩序として領域内集団成員に統治機構権力が課することは、統治機構含め人間の諸行動そのものの選択原理と一致し得ない現実と直面せざるを得ない。

そうであるならば、19世紀キリスト教的決議論的倫理体系と相似形を持つ倫理体系の有効性も当然同様の歴史的課題を免れない。

なおキリスト教決議論の本来の根拠である超越者の臨在に応答して、集团的利己主義を克服す

る原理を、人類的社会経済体制の公正さに基づき、国境を超えて民主的平和的に追究する課題は今もなお残されている。

<参考文献>

- IHSC:第一高等中學校『第一高等中學校一覧』-1893;第一高等學校『第一高等學校一覧』1894-
青木輔清(1874)『民家童蒙解』[5巻]----(1876)『民家童蒙解』5巻
『朝日新聞』(2014):「(考・民主主義はいま)道德の教科化どう教える 研究・指導29年、教師の見方」『朝日新聞』
(2014年2月28日朝刊35))
DE: 村上こずえ 谷本宗生(2013)「井上哲次郎『巽軒日記一明治二六～二九、四〇、四一年一』」『東京大学史紀要』
31, 67-162.
同志社(1930):同志社五十年史編纂委員会(1930)『同志社五十年史』京都 カニヤ書店
HZ: 内閣官報局(1887)『法令全書』, 17 vols. (引証は巻数でなく制定年)
江島頭一(2016)『日本道德教育の歴史ー近代から現代まで』ミネルヴァ書房
福澤諭吉(1881)『童蒙教草』5巻
井川義次(2020)「中国哲学情報のヨーロッパへの流入」伊藤邦武ほか(2020)『世界哲学史』別巻, 筑摩書房,
231-244
井上哲次郎(1893)『教育と宗教ノ衝突』敬業社
----(1902)『中學修身教科書』5巻、金港堂
IUC: 帝國大學『帝國大學一覧』1886-
海後宗臣(1940)『日本教育史』日本放送出版協会(復刻:1978, 講談社)
----(1942)『元田永孚』文教書院
神田孝平(1871)『性法略』
木下廣次(1891)「内村氏への尊書写」『内村鑑三全集 月報』岩波書店, 4(1981)15-16.
『国史大辞典』(1979-1997)15巻、吉川弘文館
高等師範學校(1898)『高等師範學校一覧』
『明治文化発祥記念誌』(1924)大日本文明協會
箕作麟祥(1871)『勸善訓蒙』3巻
----(1873)『勸善訓蒙』後篇 3巻
文部省(1874)『脩身論』
----(1886)『文部省第十三年報』
----(1890)『日本教育史資料』9巻
元田永孚(1871)「爲學之要」, 海後(1942)172-174.
----(1884)「国教論」, 海後(1942)202-207.
----(1888?)「森文相に對する教育意見書」, 海後(1942)207-209.
WN: 新島襄全集編集委員会(1983-1996)『新島襄全集』10巻, 同朋舎
西周、津田真一郎(1863)『大学 和字旁訓』2巻
『日本国語大辞典』: 日本国語大辞典第二版編集委員会・小学館国語辞典編集部編『日本国語大辞典』第二版、全
13巻 + 別巻、小学館, 2000-2002.

- 中島力造(1901)『師範學校用 修身教科書』2巻、文學社
- (1911)『欧米感想録』東亜堂書房
- (1912)『教育的倫理學講義』講道館
- [191?]「孔夫子に對する歐米人の態度」『東亜研究』5 (10/11), 559-603.
- 西周(1873)『生性發蘊』、麻生義輝編(1933)『西周哲学著作集』、岩波書店、22-83
- (1874)『百一新論』、麻生編(1933)121-166
- 『臨時教育會議要覽』(1919)
- 鈴木俊郎ほか編(1981)『内村鑑三全集』1, 岩波書店
- 東京開成學校 (1875)『東京開成學校一覽』
- (1876)『東京開成學校 第四年報』
- 東京師範學校(1880)『東京師範學校一覽』
- 東京大學(1880)『東京大學年報』
- 東京新聞 (2007)「社説 教育2次報告 修身復活はごめんだ」(2007年6月2日 朝刊)
- 内村鑑三(1891a)「第一高等中学校不敬事件に関する寄書」『郵便報知新聞』(明治24年1月31日)(鈴木俊郎ほか編(1981)『内村鑑三全集』1, 岩波書店, 483-484).
- (1891b) Mr. Bell [D.C. Bell]宛書簡(1891年3月6日付), 渋谷浩編(1983)『内村鑑三全集』36, 岩波書店, 331-336.
- 渡邊龍聖(1900)『普通実践倫理』2巻 目黒書房
- (1901)『倫理学講義』私立教育會
- 山邊知春編著 中島力造校閲(1901)『倫理教科書』大日本図書
- 山住正己 (1987)『日本教育小史』岩波新書
- Ayer, A. J. (1936) *Language, Truth and Logic*, (Penguin Books, 1971).
- Bonne, L-Ch. (1871) *Cours élémentaire et pratique de moral*, 2nd éd, Paris.
- Brown, S.J. (2004) 'Wardlaw, Ralph (1779-1853)', *Oxford Dictionary of National Biography*, Oxford, online.
- Chambers, W. and R. (1839) *The Moral Class-Book*, Edinburgh.
- CYB: National Council of the Congregational Churches of the United States, *The Congregational Year-Book*, Boston.
- CU (1892): Cornell University (1892) 'Conferring Degrees', *Twenty-Fourth Annual Commencement of Cornell University*.
- (1894a): Cornell University (1894) *The Cornellian*, 24 (1894).
- (1894b): Cornell University (1894) 'Conferring Degrees', *Twenty-Sixth Annual Commencement of Cornell University*.
- (1894c): *The Cornell Era*, 27-3 (1894).
- (1905): Holmes, F.R. and Williams Jr., L.A. (1905), *Cornell University, A History*, NY, Ithaca.
- Franck, A. (1868) *Éléments de morale*, Paris.
- Haven, J. (1867) *Moral Philosophy Including Theoretical and Practical Ethics*, Boston.
- HC (1881): Hillsdale College (1881) *Catalogue, 1881-1882*, Ohio, Toledo.
- (1889): id. (1889) *34th Annual Catalogue of the Officers and Students of Hillsdale College*, Hillsdale, Michigan.
- (1890): id. (1890) *35th Annual Catalogue of the Officers and Students of Hillsdale College*, Hillsdale, Michigan.
- (1891): id. (1891) *36th Annual Catalogue of the Officers and Students of Hillsdale College*, Hillsdale, Michigan.
- Hegel, G.W.F. (1821) *Grundlinien der Philosophie der Rechts*, Berlin.
- Halstead, J.M. and Pike, M.A. (2006) *Citizenship and Moral Education: Values in Action*, London and New York.
- Hepburn, J.M. (1894) *A Japanese-English and English-Japanese Dictionary*.
- Hutchson, F. (1751) *A System of Moral Philosophy*, London.

- Huxley, T.H. (1889) 'Agnosticism', *The Nineteenth Century*, 15 (1889) 169-194.
- Intorcetta, P. et al. (1687) *Confucius Sinarum philosophus*, Paris.
- IUJ (1888): Imperial University of Japan (Teikoku Daigaku) (1888) *The Calendar for the Year 1887-1888*, Tokyo.
- Kant, I. (1797) *Die Metaphysik der Sitten*, Königsberg.
- Lacey, W.B. (1835) *A System of Moral Philosophy or Christian Ethics*, Pittsburg.
- Leibniz, G.W. (1716) *Discours sur la théologie naturelle des Chinois*.
- Mitchell, M. (1993) *Encyclopedia Brunoniana*.
- Moore, G.E. (1903) *Principia Ethica*, Cambridge.
- Nakashima, R. (1889) *Kant's Doctrine of the 'Thing-in-itself'*, New Haven.
- Noël, F. (1711) *Sinensis imperii libri classici sex*, Pragae.
- Paley, William (1786) *The Principles of Political and Moral Philosophy*, London.
- Shook, J.R. (ed.) (2005) *Dictionary of Early American Philosophers*, Oxford.
- Singer, I. et al. (1901-1906) *Jewish Encyclopedia*, New York.
- Strauss, L. (1980) *Persecution and the Art of Writing*, Chicago.
- TD (1882): *Tokyo Daigaku* (1882), *The Calendar of the Departments of Law, Science and Literature, 2541-42 (1881-82)*, Tokyo.
- Wayland, F. (1856) *The Elements of Moral Science*, Boston.
- Wardlaw, R. (1833) *Christian Ethics or Moral Philosophy on the Principle of Divine Revelation*, London.
- Willard, E. (1857) *Morals for the Young or Good Principles Instilling Wisdom*, New York.
- Winslow, H. (1871) *Moral Philosophy*, 6th ed., New York.
- Wittgenstein, L. (1918) *Tractatus logico-philosophicus*, London.
- Wolff, C. v., (1725) *Pomum Eridis, hoc est, de sapientia Sinensium oratio*, Trevoltium.
- YCC: Yale College, *Catalogue of the Officers and Students of Yale College*, New Haven.
- YU (1889a): Yale University (1889) *Seventh General Catalogue of the Divinity School of Yale University, 1822-1888*, New Haven.
- (1889b): Barnum, L.L. (ed.) (1889) *The Yale Banner*, 48 (1889).
- (1889c): Yale University (1889) *Seventh General Catalogue of the Divinity School of Yale University, 1822-1888*, New Haven.
- (1889d): id. (1889) *Report of the President of Yale University, 1887-1888*, New Haven.
- (1912): id. (1912) *Directory of the Living Graduates of Yale University*, New Haven.

ウェルビーイングを教育に持ち込むための学習過程の考察

目時 修 経営情報学部・准教授

要約

教科の「学力」を獲得するということは、社会生活を営む上での「手段」の1つを手にすることにすぎない。しかし、学校（教師）は無意識的に「学力」の伸長が“目的”となり、スキルの教え込みや単純なドリル学習の繰り返しによる知識を暗記することが学力向上（保障）につながるということで、学校にそれが要求されている。この要求は単に勉強の時間を増やす、それをするための機会や場所を増やすことになり、学習に“つまずき”や障害や貧困などの困難を抱えているマイノリティを排除することになることで、学びの不平等を招いているように思えてならない。本稿ではこの学びの不平等を軽減するための対応としてウェルビーイングという概念を教育に持ち込むために学校現場において求められる知識を枠組みのあり方や、子どもを理解するために「学力」に代わる新たな指標としてのウェルビーイングについて、そしてウェルビーイングを高める非認知的能力について考察した。

キーワード：

ウェルビーイング、有意味受容学習、非認知的能力、居心地の良い場、マインドセット

1 はじめに

子どもたちが学校で過ごす時間のうち、授業が9割を占めていて、その授業はクラスを単位としておこなわれている。ほとんどの授業において主眼とされていることは、子どもの教科の「学力」の獲得でありその向上といえよう。学校において教科の「学力」を獲得するということは、社会生活を営む上での「手段」の1つを手にすることにすぎないはずである。しかし、学校（教師）は無意識的に子どもの「学力」の測定結果の点数の良し悪しを語ることが多い。この無意識は「学力」の獲得とその向上を第一義的な“目的”となることを招き、結果的に学力の獲得（保障）への偏重として現れる。この偏重の具体例は、学習に“つまずき”を抱える子ども、障害や貧困などの困難を抱えているマイノリティを排除するという学びの不平等だといえよう。

筆者はこの不平等こそが、いじめの増長や差別の増長を招いているように思えるし、それを助長するものが学校に内在されている「学力」獲得のための競争であり、その競争から生まれる序列づけだと考えている。加えて、この序列の上位に位置することは特別な存在であるという社会的な認知が高いことと同一視されるという、序列づけの問題も孕んでいる。そして、「序列の上位＝潜在的能力が高い」という認識がこの序列づけをさらに社会全体で強固にさせている。

文部科学省は学校教育に対する社会的要請の視点として、「すべての国民に対して、その一生を通ずる人間形成の基礎として必要なものを共通に修得させるとともに、個人の特性の分化に応じて豊かな個性と社会性の発達を助長」（文部科学省）と述べ、子どもの個性豊かな人格の完成と社

会の担い手としての社会性の獲得を学校（教師）に求めている。ここから考えるに、学力の序列は有力な座標軸として存続すると考えられるが、学校教育が求められる本来の「学び」の場としての視点からすると、序列以外の座標軸または指標を持ち込む必要があると思われる。そこで、本稿では近年、重要視されてきている「ウェルビーイング」という観点を教育に取り入れることで、この問題に答え得ることを示し、そのことで「ウェルビーイング」概念の深化及び「ウェルビーイング」の達成への方法提示をおこなうため次の通り論じる。

まず、第2節では、渡邊・ドミニク(2020)、内閣府(2020)及び岩槻・伊佐(2016)を用いて、現代日本社会における「ウェルビーイング」概念の必要性・重要性、「ウェルビーイング」概念観について及びそれらが教育の新たな座標軸・指標を生み出しうる観点であることについて述べる。第3節では、3.1において「ウェルビーイング」概念により新たな評価軸で生み出す視点である「わたし」という子ども個人の視点及び「わたしたち」というクラスの視点が得られることを述べる。3.2において、これらの視点及び相互関係について「ウェルビーイング」の達成の観点から考察する。具体的には、ウェルビーイングの先行研究（西（2018）、廣田(2017)、志水(2016)、マズロー(1987)、荒巻・赤坂(2017)）を用いて、子ども及び教師が「学び」の営みを促進するために求められる要素について前述の個人とクラスの両方の視点から明らかにすることを通して、「ウェルビーイング」の観点から見たこの個人及びクラスの視点的働きを明らかにする。第4節では3節での成果に基づき、当初の問題である学びの不平等の軽減に向けた「学力」に代わる新たな指標を見出すため、「ウェルビーイング」概念を用いて、深い理解を促すための視点としての「意味のある学び」がもたらす非認知的能力という視点から学習の過程を整理する。第5節においては子どもの意識（認知）の変容がウェルビーイングの変化に結びついていることを述べる。最後の第6節では、「非認知能力」を高める「マインドセット」について、ポール・タフ(2019)の主張を用いて、よって、考察し、まとめとした。

2 日本におけるウェルビーイングの教育への進展

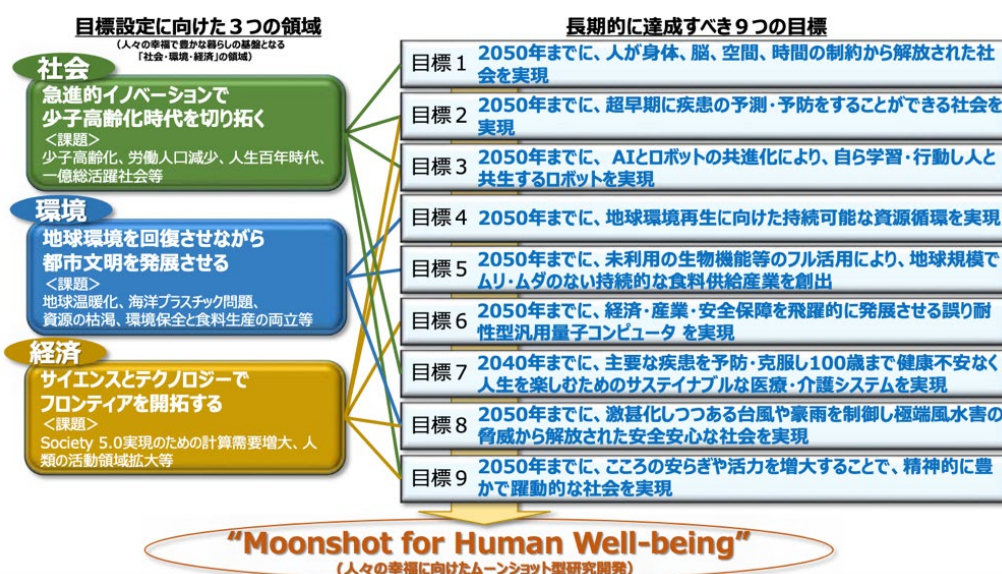
現代は、コンピュータの発明、インターネットの登場、携帯電話やスマートフォンなどの情報通信機器の普及などにより、さまざまな場面でいろいろなことができるようになった。とりわけインターネットの普及は、世界中のどこにいても“つながる”ことができることから、広範囲かつ即座に双方向でコミュニケーションをとることを可能にした。これにより、「世界中で即座にあらゆる情報の共有ができるようになり、個人の知的活動の可能性が広がり能率も向上し、生活も豊かになった」（渡邊・ドミニク, 2020:26）。しかし、ソーシャルゲームなどへの依存や過度な課金、ネット上でのいじめの横行や個人攻撃による誹謗中傷などがインターネットの発展に伴い発生し社会問題化していることを鑑みると本当の意味で「幸せ」をもたらしているといえるのだろうか、という疑問が浮上する。

この社会問題化の原因の1つとして、「情報通信技術を開発する上で根源的な目標であった『人間を豊かにする』こと」（渡邊・ドミニク, 2020:27）について、「そもそも人間にとって『幸せとは何か』がきちんと検討されてこなかった」（渡邊・ドミニク, 2020:27）ことが原因として挙げられる。このように、わたしたちの生活を豊かにするはずの技術革新が、わたしたち自身を不幸せな状況に追い込んでしまっているのである。

近年では「幸せとは何か」ということを検討するための概念として、「ウェルビーイング (Well Being)」という人間の心の豊かさに関することが注目され始め、2015年に国連で採決された「SDGs:

2030年までに「持続可能な開発目標」においてウェルビーイングは重要な達成目標の1つとなった（渡邊・ドミニク, 2020:28）。日本においては少子高齢化の進展や大規模な自然災害への備え、地球温暖化問題への対処等、今日、我が国が抱える多くの困難な課題について、それら課題解決に科学技術が果敢に挑戦し、未来社会の展望を切り拓いていくことが求められている。そこで展望を切り拓く後押しとして内閣府は、人々を魅了する「野心的な目標（ムーンショット目標）」を国として設定し、挑戦的な研究を推進する「ムーンショット型研究開発制度」（内閣府, 2020）を創設した。この研究開発は超高齢化社会や地球温暖化問題など重要な社会課題に対し、「Human Well-being」（人々の幸福）を目指すとして明言された上で、図表1のように2050年までに「Human Well-being」の基盤となる社会・環境・経済の目標設定に向けた3つの領域と、6つの達成すべき目標（内閣府, 2020）が定められている。

図表1 「Human Well-being」の基盤となる社会・環境・経済の目標設定



出典：内閣府（2020）「ムーンショット型研究開発制度の概要」, p4

近年では上述した国の施策だけでなく、企業活動においてもさまざまな分野においてウェルビーイングという言葉を目にしたり、口にしたりすることが多くなっている。その理由は社会生活の場面において生じる異文化の衝突、習慣や環境の違いからの衝突、年代のギャップにより認識の齟齬などさまざまな社会的問題、それに付随する職業生活上の問題などの解決を効率性や経済性だけで処理することが困難な事象が散見されるようになったことから、効率性や経済性に代わる（もしくはそれ以外の）価値基準が求められるようになり、その価値基準としてウェルビーイングが注目されているからである（渡邊・ドミニク, 2020:28）。

以上が現代日本社会における「ウェルビーイング」概念の必要性及び重要性である。続いて、渡邊・ドミニク（2020）の「ウェルビーイング」概念について述べる。

Well Being の日本語訳は「幸せ」や「幸福感」と訳されるが、その概念は見えづらい。直訳すると「心身がよい状態」を指すこの言葉は、しばしば「医学的ウェルビーイング」、「快楽的ウェルビーイング」、「持続的ウェルビーイング」という3つの定義で以下の通り使われ、個人の「幸せ」や「幸福感」から個人で創り出すのではなく周囲と共に創り出す概念として挙げられている（渡邊・ドミニク, 2020:30）。

①医学的ウェルビーイング：

心身の機能不全がないか、病気でないかを問うもので健康診断やメンタルヘルス診断で測定可能なもの

②快楽的ウェルビーイング：

その瞬間の気分の良し悪しや快/不快といった主観的感情に関するもの

③持続的ウェルビーイング：

人間が心身の潜在能力を発揮し、意義を感じ、周囲の人との関係のなかでいきいきと活動する状態を指す包括的なもの

ただ、渡邊・ドミニクはこれら3つがすべて満たされているからウェルビーイングが高いと判断することはできないとも述べており、「ひと」は何かに取り組む際に一時的に我慢することが求められてそのことで不快になるが、一方でその取り組みが成功することは達成感と共に自己有能感を得ることによって、結果的に持続的ウェルビーイングの高まりが得られるという相互補完の関係性を指摘している（渡邊・ドミニク, 2020:30）。このように持続的ウェルビーイングの高まりは、「人間が心身の潜在能力を発揮し、意義を感じ、周囲の人との関係の中でいきいきと活動している状態」（渡邊・ドミニク, 2020:35）を指し、これこそがウェルビーイングだといえよう。

このように、ウェルビーイングの実現を目指すには、自分自身や自分と周囲との関係性、世界から見た自分などのこれら要因をバランスよく構成していくという、個人を取り巻く周囲との関係性が重要になる。このためにはどのようなシステムが構築できればよいだろうか。その糸口は、ウェルビーイングの観点から学校教育を捉えなおしていくことで見出すことが可能となる。なぜなら、学校教育というものは、各人が自身の心身の潜在能力を発揮し、意義を感じ、周囲の人との関係の中でいきいきと活動しているための“知”を得ていく場であることから、先の問いを具体的な形で考察するための格好のものであるからである。

このように、この「ウェルビーイング」の観点から現状の学校教育を見てみると、「学び合い」や「人間関係づくり」という子どもと所属するクラス環境の関係と学力向上（保障）に関する議論が希薄だった（岩槻・伊佐, 2016:109）とされていることが重要な問題提起であることがわかる。この岩槻・伊佐(2016)の問題提起を受けとめ、次節では、ウェルビーイングの観点から、子どもを取り巻く環境を中心に教育について考察する。

3 ウェルビーイングを教育に持ち込む

3.1 教育の視点からのウェルビーイングをどのように支えるのか

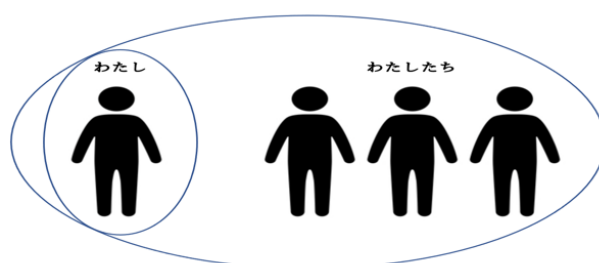
教育の視点からウェルビーイングをどのように支えるのか、という点について2節で述べたように「ウェルビーイング」の実現をもたらすための方法・システムをいかに構築するか、そのために重要な概念は何かということ、ウェルビーイングの観点から教育の問題を論じることがその1つである。もう1つが現在の「ウェルビーイング」研究を進められている視点の統合である。これらのことについて、渡邊・ドミニク(2020)を用いて論じる。

これまでのウェルビーイングに関する研究の多くは、個人のウェルビーイングを満たすことで社会への個人が貢献できるという「個人主義的」な視点で進められ、欧米で主潮となっている（渡邊・ドミニク, 2020:31）。一方で、日本や東アジアにおいては、人間関係や場の中での役割によって生まれる物語性、身振りや手振り、触れ合いなどが行動原理に強い影響を与えることから、集

団として一緒にゴールを見据えて目指すことや、プロセスの中で一緒に価値を創り合うという「集産主義的」な視点を無視してはならない（渡邊・ドミニク, 2020:31）。これら双方を統合する立場を考察するために、教育の場は、個人主義的な視点及び集産主義的な視点に対応する次の2つの立場を持ち、それらが補完しあうことで先の教育の目的の実現にと進める必要が求められる。

2つの立場とは、それぞれ、個別の身体と心を対象とした個人主義的な「わたし」の視点、個人の視点からこぼれた身体的な共感をもつ協同的な場としての当該個人の所属組織であるクラスという集産主義的な「わたしたち」の視点である（これらの相互関係については図表2の形に整理した）。図表2からわかるように、この「わたし」（子ども）の方向性と「わたしたち」（クラス）の方向性是对立するものではなく、個々の子どもの中に両者が存在し、ウェルビーイングの達成へと補完し合うものとなっている。この相互の関係を支える場が先の双方の立場を統合する視点として捉え得る。

図表2 「わたし」と「わたしたち」の補完図



筆者作成

そこで、まず、教育の場である学校におけるウェルビーイングについての先行研究に触れておく。以下のように旧来の認知的な学力に代わる教育効果を測定する新たな指標を提示している研究が確認できる（西, 2018:144-145）。

- Samdal (1998) は、「あなたの人生についてどう思いますか」という質問から、友人や先生からのサポートが主観的なウェルビーイングの構成要素であることを示した。
- Knuver & Brandsma (1993) は、学校の雰囲気や、教師・クラスメイトとの関係がウェルビーイングに影響を与えていることを明らかにした。
- Konu et. al (2002) は、ウェルビーイングに対する影響要因を個人的要因と学校の特徴という集団的要因とに分け、マルチレベルモデル分析を行った結果、個人的要因ほど大きくはないものの、いじめなどがなく、教師からの支援が受けやすい学校に在籍していることが、子どものウェルビーイングを高める要因であることを示した。

これら 1990 年代の先行研究におけるウェルビーイング概念は、論者によって大きく異なるものの、これまで学力という認知可能なアウトカムによる議論が支配的であった教育効果研究の中で、個人の満足感や幸せなどの主観的な感覚という学力以外のアウトカムに焦点を当てている点において画期的であって、ウェルビーイングを教育に持ち込む際の有用な知見となろう。

先に述べたように西欧諸国の教育効果の測定の評価軸においては、1990 年代から教育効果測定の側面において学力とは異なる指標が議論され始めた。日本においては、高田のようにこれまでのペーパーテストで測られる学力のみが強調されてきた教育効果研究を批判的に捉え返し「教育

だけで、教師だけで、子どものウェルビーイングは実現できない。それを認めた上で、ウェルビーイングの実現という観点から学校の役割を再定義する必要がある」（高田, 2016:216）と述べるように、ウェルビーイングに着目することの重要性が主張されつつある。加えて高田は、「認知的発達（学力）だけでなく身体・情緒・社会的な発達も視野に入れ、就学保障や生活保障、さらには保護者の子育て支援やコミュニティデベロップメント」（高田, 2016:216）といった、教育と福祉が重なり合った実践を進めることを主張している。

重ねて述べるが、「教科学力」は社会生活を営む上での「手段」の1つにすぎない。しかし、教師は無意識的（社会の要請）として“学力伸長＝学力保障”に偏重に陥り、これにより学習に“つまずき”や障害や貧困などの困難を抱えているマイノリティを排除し、学びの不平等を招いている。筆者はこの不平等を軽減できる概念指標（尺度）こそがウェルビーイングだと捉えている。ただ、学校にウェルビーイングを持ち込むためには、子どもを取り巻く“親との関係”、“先生との関係”、“友だちとの関係”などの“関係性（つながり）”を評価軸と捉えて子どもの置かれている環境をアセスメントする必要がある。これらの評価軸をもとに適切にアセスメントされた“関係性（つながり）”の中で子どもを育てることこそが、子どものウェルビーイングを高める重要な過程だからである。次にその“関係性（つながり）”に焦点を当てて、子どもが所属するクラスの位置づけについて個人と集団の関係性の側面から見ていく。

3.2 社会的な位置づけとしてのクラス

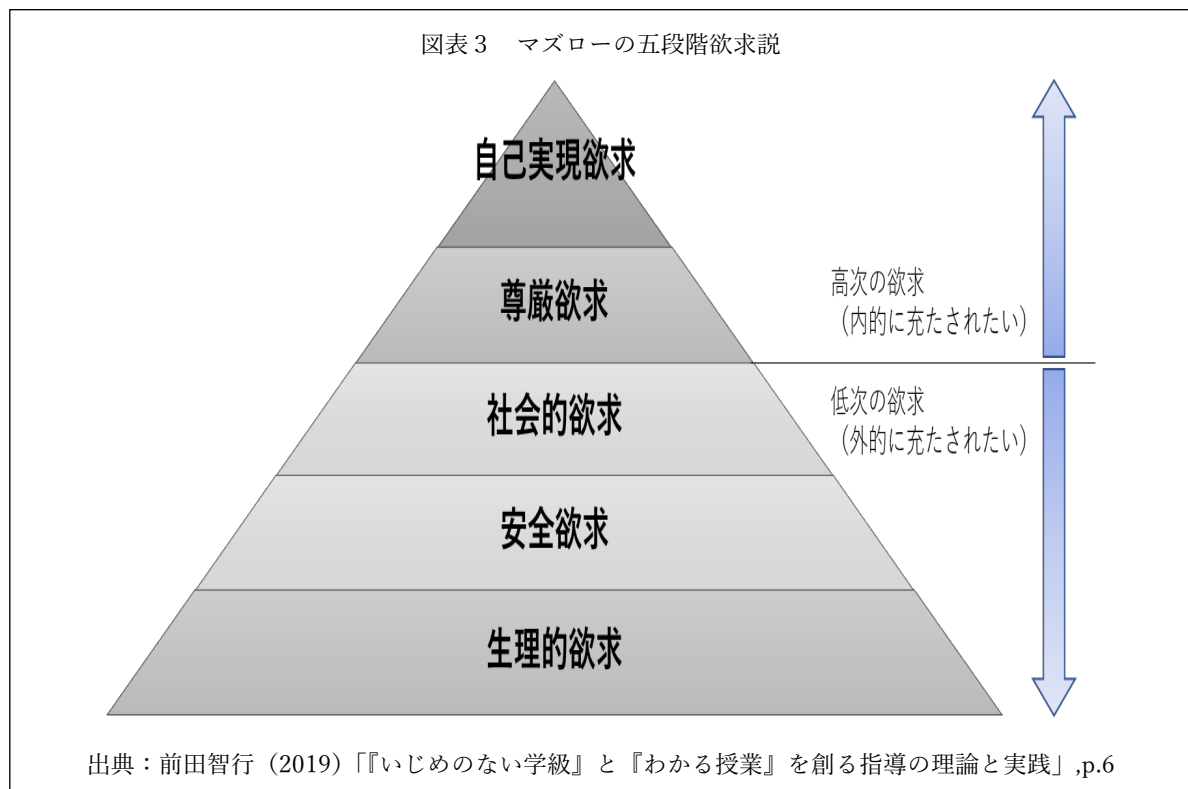
筆者は3.1で「適切にアセスメントされた“関係性（つながり）”の中で子どもを育てることこそが、子どものウェルビーイングを高める重要な過程」と述べたが、これはどうしてなのだろうか。結論からいえば、『適切にアセスメントされた関係性（つながり）は“安心感”をもたらし、この“安心感”が個人にも集団にも身体的、精神的、社会的な良好な状態を創る』からである。そして、この“安心感”を指標とすることで、個人のウェルビーイングと集団のウェルビーイングの両者がバランスよく向上させることを可能ならしめるのである。ここで、なぜ、個人に由来する“安心感”というものが集団の良好な状態を作ることを可能できるのだろうかについて、まず考えてみたい。

廣田（2017）は、イギリスの社会学者A・ギデンズがいうところの「行為主体の意図とおこないのずれを表現しており、構造はその帰結として成立すると同時に、この帰結が『知られざる条件』となって行為主体のモニタリングに作用している」（廣田, 2017:97）という「構造の二重性(duality of structure)」という概念を紹介している。このギデンズのいう構造は、あくまで行為主体の社会的実践の枠組みのなかで把握されていて、「社会の構造は個人の行動を制約するが、同時に諸個人の行動の集積が社会構造の変容をもたらす」（志水, 2016:6）という志水の主張を加味して考えると、筆者が思うに『構造とは行為からの表現であり、構造自体が実践の主体に依存することになり、教育における実践の主体は、一義的には学校であり、クラスなのだ』ということになる。そこでの実践は社会や地域の特徴を反映したものとなるが、「構造の二重性」を踏まえると、学校やクラスという組織だけが主体というわけではなく、その学校やクラスに所属する子どもたちや教師も、実践を変えていく主体の1つとなりうるものであることがわかる。これが、個人に由来する「安心感」が集団を良好な「ウェルビーイング」の状態へと変化させることを可能にする理由である。

一方、実践の主体である子どもが“安心感”を互いに共有するためには、子どもが所属する学

校やクラスのあり様に目を向ける必要がある。よく「学校は小さな社会であり、子どもたちはそこで民主主義の主体となるべき資質を身につける」（志水, 2016:7）場として社会の縮図と称されることが多い。筆者の実感から述べると、子どもが学んだクラスがインクルーシブ（包摂的）であれば、多くの場合子どもたちは自分以外の周りの他者に対してオープンで、考えを閉ざさない「開かれた」感覚や態度、思考を獲得できるようになる。反対にクラスが排他的であれば、多くは排除を当然としたクローズドな「閉じた」感覚や態度、思考を身につけやすい。と、あり様が集団の環境に左右されやすい。

このようなことから、学校やクラスのあり様を紐解くためには、集団にプラスに働きかける「わたし」という「個人の成長」と、ウェルビーイングの達成を補完し合う関係にある「わたしたち」という「集団の成長」という2つの視点から捉え直す必要が生じる。そのため、図表3のマズロー（Maslow）の5段階欲求説（A. H. マズロー, 1987）の観点から、個人の成長とクラス（学校）の関係を見ていく。



マズローに従えば、人間の欲求は最も下の階層である「生理的欲求」から始まり、順次、欲求が満たされることにより上の階層へ移動していくと想定されている。そして、最も上位の階層である「自己実現欲求」が満たされていく過程こそが、子どもが他者とクラス（学校）を基盤として“関係性を築く”ことなであろう。つまり、下の階層の欲求から1つずつ満たされる過程に着目することにより子ども同士、子どもと教師の関係性がゆっくりと築かれつつ、それが強固になっていく過程だといえよう。マズローの図式に合わせて、そのプロセスを次の表の形で具体的な形で述べておく。これは、いかにして、前述の“親との関係”、“先生との関係”、“友だちとの関係”のアセスメント方法を述べている点でも重要である。

第五欲求「自己実現欲求」	—— 挑戦する・他者を支える
「安全で、居場所もあり、周りからの信頼もある」この状態になることは、自分がどこまでできるか試したい「チャレンジすることが幸せ」という状態に移行しているといえる。 ※教師は「自己成長の楽しさ、他者貢献の素晴らしさ」を伝え、それが実感できる取組、併せて、子ども自身から生まれる意欲や思いに寄り添うことが求められる。つまり、きっかけづくりと見守る姿勢である。	
第四欲求「尊厳欲求」	—— お互いが認め合える・自分に自信がある
「他者から認められたい」という欲求で、「テストでいい点を取りたい」、「先生にほめてもらいたい」、「リレーの選手になって友だちに尊敬されたい」などという自分の内心から生まれるモチベーションが原動力となる。 ※子どもたちにも同士で「友だちと認める、大切な存在であることを伝える」などにより相互の尊厳欲求が満たされることが求められる。	
第三欲求「社会的欲求」	—— 居心地の良い・他者との交流の場
クラスの安心感の次は友人や集団に居場所を求めようとする。主体的に活動できる態度は友人や集団に居場所がある、つまり“子ども同士”が交流している状態が作られている。 ※友だち、行事、係活動、クラブなどに子ども自身が居場所を見つける。	
第二欲求「安全欲求」	—— なんでも言い合えるという信頼や安心
「怪我や言い争い、いじめなどのトラブルを防ぐためのルール」が示されていると、子どもは安心して登校できる。 ※いじめがあるクラスでは安全欲求が満たされない。この段階で留まっている状態こそが学級崩壊である。	
第一欲求「生理的欲求」	—— 学校システムの整備
「トイレがある」「机や椅子がある」「給食がでる」などといった子どもが学校に来るための学校システムの初期条件である。 ※この初期条件が整備されていなければ、子どもは安心して学校に来ることはできない。	

次に「個人の成長」と補完し合う関係にある「集団の成長」について、河村が述べる日本の教師たちが望ましいと考える「学級集団の要素」（河村, 2010:76）を用いて筆者の視点で見たクラス集団の成長のステップ（段階）について具体例で示す。

ステップ（段階）	行動目標	具体例
第1段階 ・集団内の規律、共有された行動様式の確立	・ルールの意識化ができる ・ルーティン行動ができる	「いつ・どこで・何をする」という役割分担が明確でルールが共有されている。
第2段階 ・一人一人が学習や学級の活動に意欲的に取り組もうとする意欲や行動習慣の確立と学び合う姿勢の成立	・関係性を構築できる	「先生と子どもの信頼関係」があり、子ども同士でお互いに良いところを真似る関係性があり、「授業が楽しい・わかる」ことで自己肯定感の向上と「安全な学級生活」の実現ができる。

第3段階 ・集団内での良好な人間関係や内面的な関わりを含んだ神話的な人間関係の成立 ・自発的な活動をしようとする意欲や行動しようとするシステムの成立	・自己開示と他者貢献ができる	「自分の考えやプライベートなこと」を友達に話ることができ、他者への援助などにより、「話す・書く」という伝える力（言語化による表現）という自己開示ができる。
--	-----------------------	--

このように第3段階の集団となるためには、関係性に基づいた個人の自己肯定感の向上を通じた共同体感覚の醸成に尽きるのである。この考え方を拡張したのが学級の参観を用いた荒巻と赤坂の研究で、前述の第3段階に属する集団を自治的集団として捉えなおし、学級のゴール像としての自治的集団育成のステップ（段階）について述べている（荒巻・赤坂, 2017:9）。

第1段階：

教師が引っ張る直接的指導行動ではなく、提案，意見，感想の指導行動を意識する。教師はこれらのような間接的指導行動をとること。

第2段階：

子どもに決定権がある話し合い活動を仲間と共に実施すること。

第3段階：

決定したことを実際に子どもが実践，振り返り（省察）すること。

これら3つのステップの実践の過程においては、共に話し合った友達を思う感覚や仲間のために解決策を考えた自分への自信が育ち、その結果として共同体感覚の育成が可能になる。そして、決定を伴う話し合い活動と振り返りで子どもの主体性が刺激される（荒巻・赤坂, 2017:10）ことにより、従来から考えられているような教師が直接的リーダーシップで一方向的に指示を出して引っ張るのではなく、子どもに任せ、子どもの主体性や意見を尊重する間接的なリーダーシップへの意識的な移行へと促されることになる。この教師の指導行動の変容と子どもの行動決定が伴うような相談・対話の場（話し合い）を設けることにより期待できることは、そこでの決定事項の実施について教師と子どもが互いに往還でき、そこから影響され合うことによってこそ、理想的な自治的集団の育成が可能になるのである。

この自治的集団という「わたしたち」という視点と、子どもも教師も居心地が良い状態という子どもなり、そして教師なりの「わたし」の視点が統合された居心地の良い自治的集団（クラス）を創るためには、自治的集団の生成の前提となっている河村(2017)の第2段階及びマズローの5段階欲求説の第5段階である自己実現欲求の点を鑑みると、子どもの深い理解及び学びの営みとしての学習の過程について考察することが重要であるとわかる。そこで、双方を統合してみる視点から、4節では「意味のある学び」について、5節では非認知的能力について論じる。

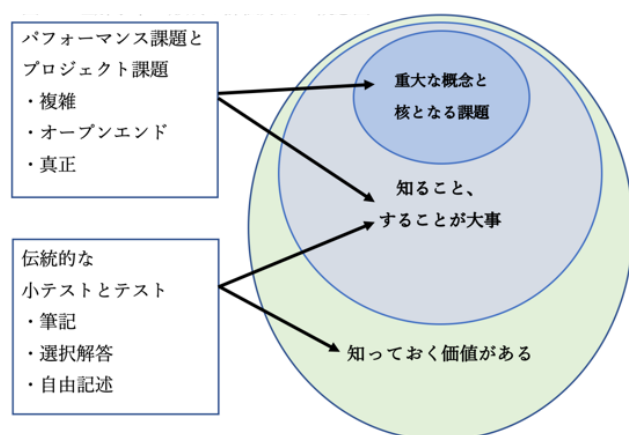
4 深い理解を促す「意味のある学び」

本節では「わたし」の視点と「わたしたち」の視点をそれぞれ認めた上でこれらが補完し合う

という視点から、深い理解を促す「意味のある学び」について考察する。まず、子どもの深い理解について考察する。

子どもが学びや理解を深めるためには、学校やクラスで他者から言語的な説明を受けるだけでなく、その受け入れた言語的な情報に対して、子どもが自ら五感を用いて既にもっている知識と関連付けて統合することが必要になる。そのためには、子ども自身がどの程度既に持っている知識と関連づけられているかをわかることはとても重要である。そこで、授業で扱う知識を例に理解水準の形成と評価方法の概念について図表4をもとに述べる。

図表4 理解水準の形成と評価方法の概念図



筆者作成

授業で扱う知識はその重要度に応じて、下位から「知っておく価値がある＝知っている」、「知ること、することが大事＝知っていることを説明できる」、「重大な概念と核となる課題＝使える」の3つの理解水準に整理できる。それぞれの理解水準の知識（スキル）に応じた評価方法を実施すること、つまり、これらに対応させた評価が求められる。このように3つの理解水準と評価方法を対応させることは、教科毎の単元目標（何をどれくらいの時間でどこまで身に付けさせるのか）という目標への達成度を可視化することにつながり、子ども自身も達成度を認識できるようになる。

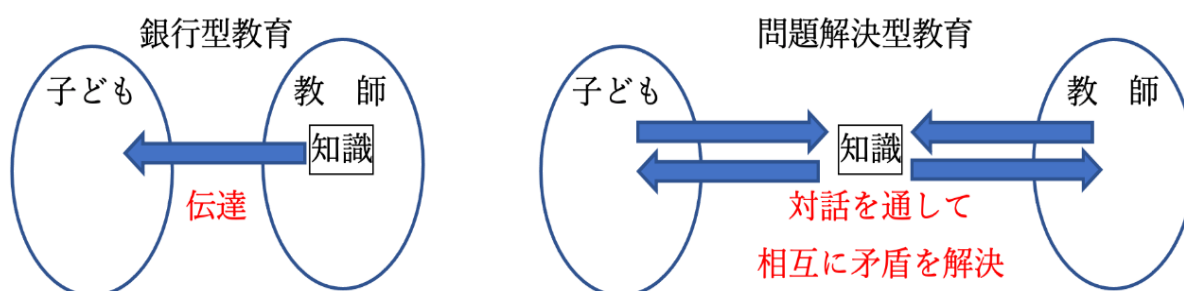
次に子どもたちの既に獲得している知識について考えてみる。一般的に子どもたちのこれまで獲得している知識（インフォーマルな知識）は個々に異なっており、その差は時に大きい。そのような経験も知識も異なっている子どもたちがいるクラスにおいては、一人一人のそれぞれ異なっている経験や知識をクラス内で共有できる方法として、評価方法に「パフォーマンス課題とプロジェクト課題」を盛り込むことで子ども同士に対話的な思考が生起される。その対話的な思考が生起されるプロセスは、個々の子どもが重大な概念を抽象的・一般的なものとして獲得することにつながり、その獲得の過程がクラス内での共有を生み出すと期待できる。このように、評価方法の観点から見ても、子どもや教師の「わたし」の視点と子どもたち相互及び教師と子どもたちという「わたしたち」という視点が補完的に働いて、知識の深い理解を支えているのである。次に、知識の深い理解について、フレイレ(2018)を用いて、授業方法の点から論じる。

フレイレは「知っておく価値がある＝知っている」ことだけを覚えるような無味乾燥な暗記や機械的なドリル学習のことを「銀行型教育」（フレイレ, 2018:132）と批判し、教師と子どもの間にある矛盾を超えることができないと主張している（フレイレ, 2018）。つまり、銀行型教育のような教師と子どもという垂直型の学習だけでは、獲得した知識が子ども自身の他のインフォーマ

ルな知識とつながりづらく、教師と子どもの間にある矛盾を超えた先にある「重大な概念と核となる課題＝使える」を獲得する学びに結びつかないことを指しているといえよう。「重大な概念と核となる課題＝使える」に到達するためには、教科の学びとしての個別の知識が習得できること、さらに習得した知識と子どもの既有知識が関連づけられ統合されるという学びが求められる。この点を考慮することで、子どもは学んでいることが自分にとって意味のあること、役に立つことだと実感できるし、教師はそのような機会を提供できる授業展開に移行できるのであろう。

このような授業方法をフレイレは「銀行型教育」と対置して「問題解決型教育」（フレイレ, 2018:152）と呼んでいる。すなわち、教師が一方的に知識や情報を伝達するのではなく、子どもに対して教師が価値ある経験のきっかけを仕掛ける（または、仕込む）ことによって、子どもの意識の本質や方向性に対応する授業方法だといえる。この授業方法では双方向のコミュニケーションの存在が求められ、その実現のためには“対話”が欠かせない（フレイレ, 2018）。図表5に示しているように、問題解決型教育は“対話”を通して矛盾を解決することにより結果として新しい関係性を創り出し、教師と子どもにとって意味のある学びが生じることにつながるのである。つまり、銀行型教育は個々に獲得した知識が「活用できる知識」に変わることなくインフォーマルな知識にとどまりがちになるのである。一方で、子どもと教師の対話を通じた相互の矛盾解決の過程を含む問題解決型教育は、子どもたちのインフォーマルな知識をまとまりのある知識に再構成されることを促すことにつながり、子ども自身のこれまでの経験や既有知識についての対話を通して、相互に矛盾を解決する過程によりさまざまな探究が生起され、教科において「意味のある学び」というオーズベルの提唱する「有意味受容学習」（オーズベル, 1984）⁽¹⁾がなされる基盤となり得るのである。

図表5 銀行型教育と問題解決型教育の対比



筆者作成

この「有意味受容学習」の基盤の上で有意味受容学習が行われるためには、何が必要なのだろうか。この問いについて、小池は学習すべき材料(学習材)そのものが意味を持っている(論理的有意味性を有していること)、しかも学習者がその学習材の理解に必要な関連項目をもっていなければならない(潜在的有意味性をもっていること)と答えている(小池, 2016:20-21)。さらに、オーズベルが述べるところの有意味受容学習が行われるためには学習者がそれを望まなければならない(オーズベル, 1984)ということを前述のことと合わせて、有意味受容学習がおこなわれる条件を小池は次の3点としてまとめている(小池, 2016:21)。

- A) 学習材料そのものが、ある仮説的な認知構造に非恣意的で実質的な仕方に関連づけ可能でなければならない。
- B) 学習者は、その学習材料に関連づけるべき関連概念をもっていなければならない。
- C) 学習者は、これらの観念を認知構造に非恣意的で実質的な仕方に関連づけようという意図をもたなければならない。

筆者は「有意味受容学習」を深い理解としての「意味のある学び」の営みの本質と捉えている。そのことを踏まえることにより、「意味のある学び」が「わたし」の視点及び「わたしたち」の視点の双方が補完的に働いていることを通して得られたもの（「有意味受容学習」の基盤）によって、支えられていることを明らかにできた。そして、この「有意味受容学習」は本質的に、子どもの認知構造に「知」を実質的な仕方に関連づけ、子どもの意識（認知）を変容させ、結果として、子ども

もののウェルビーイングを高めていくものである。この「有意味受容学習」がもたらすウェルビーイングを高めていくことを可能するものは何だろうか。次節では、この問いに非認知的能力⁽²⁾を用いて答える。具体的には非認知的能力を高めるために必要なもの及び非認知的能力を高めることがウェルビーイングを高めていくことに強く結びついていることについて論じる。

5 ウェルビーイングと非認知的能力の関係性

まず、ポール・タフ(2019)の主張を用いて、非認知的能力及びに非認知的能力を高めるために必要なものについて考察する。

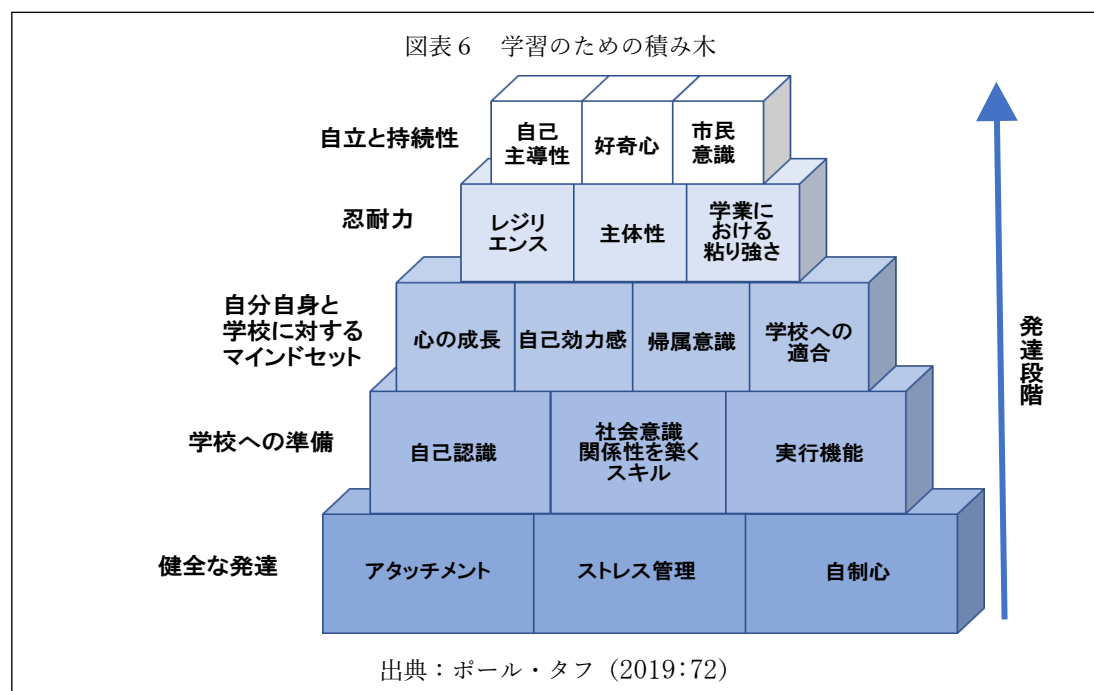
「性格の強み」と呼ばれる粘り強さや誠実さ、自制心などという非認知的能力の強さは、子どもたちが未知の課題や困難を乗り越えて、格差や社会的不安定さが拡大する社会を生き抜き、成功させる役割を果たす(ポール・タフ, 2019)。この非認知的能力をポール・タフのように「気質」と捉えるならば、非認知的能力は数学や理科、歴史などを理解する認知的能力と種類が異なり、訓練や練習の結果として身につくものでなく、さらに非認知能力を伸ばすプロセスは、読み書き計算などの認知能力を習得するプロセスと異なる(ポール・タフ, 2019)。このように、非認知能力は教科の「教える身につくスキル」ではなく、「子どもの所属する環境」により大きく左右される「気質」なのである。

次に、非認知的能力を高めるために必要なものについて論じる。シカゴ学校研究協会のカミュー・ファリントンと研究チームによれば、生徒のグリット（やり抜く力）や粘り強さに直接働きかけることが、成績向上に効果的な手段になるというエビデンスはほとんどなく、しかし学校や教室の状況がポジティブなものの見方や効果的な学習を助長すれば、すべての生徒が粘り強さを見せるようになる(ポール・タフ, 2019)という。

筆者の経験からこの生徒のグリット（やり抜く力）や粘り強さは、その時の子どもの状況（所属する環境）に大きく左右される。例えば、1年生で頑張ってやり通したが、3年生ではやり通せない、社会科は頑張っても、英語は寝ていて、さらには曜日によって、月によって違う。このように課題にアクセスしようとする子どもの意思に大きく左右されるのである。

このように非認知的能力は主に彼らの属する学校を中心とした環境の産物であることから、子どもたちの粘り強さや誠実さ、自制心などを高めたいと思うならば、最初に働きかけるべき場所は子ども自身ではなく環境(ポール・タフ, 2019)なのである。だからこそ、クラスの居心地が良け

れば、ウェルビーイングが高まり、結果的に子どもの非認知的能力を高めることが期待できるのである。そして、子どもが知識とそれを活用する方法を獲得することは、学ぶことや生活することのための原動力となるレジリエンス（跳ね返す力・回復力）、好奇心、粘りといった非認知機能の働きが重要になるという（ポール・タフ, 2019:75）。ポール・タフはこのことを「学習のための積み木」（ポール・タフ, 2019:72）として図表6のように示している。



この図表6からは、人は幼児期に根ざす感情面や精神面の経験から人間関係（友人や先生、家族との対話など）により社会的な“つながり”を獲得していくこと、子どもの長い成長の過程において家庭や学校での親や教師との穏やかで安定した経験の積み重ねにより、子どもがゆとりをもって問題や決定について注意深く考えることができ、目の前の満足よりも長いスパンで利益を考える（我慢強い）ことなど積み上げられていることがわかる。また、レジリエンス、好奇心、粘り強さといった高次の非認知能力は、土台となる実行機能（自己を認識する能力・人間関係をつくる能力など）が発達していないと身につけることが難しいこともわかる。このように、これらの能力は安定したアタッチメント（愛着）やストレスを管理する能力、自制心といった人生の初期に築かれる基幹の上に成り立っているのである。

この学習の積み木をしっかりと積み上げるために学校には、他者との競争や比較ではなく、対話を通して協同で学び合うという経験が可能となるよう授業に論理的有意義性（たとえば無意味な数字や文字の羅列などではなく）をもたせ、子どもが潜在的有意義性（既有知識と学習内容とを関連づけようとするという構え）を有することで可能となる「有意義受容学習」が求められることになる。この積み上げる過程は、子どもの社会文化的な実行機能の発達の健全な発達に向けてウェルビーイングを高め、併せて学校での学びに向かう子どものレリバンス（関連性・意義）を持たせることになろう。結果的に集団としての「居心地の良い」場を創り上げ、その居心地の良い環境こそが子どもたちの非認知的能力の向上につながり、「わたし」と「わたしたち」が補完し合いながら、「わたし」の認知的能力を伸ばすことにつながるのである。

つまり、「有意義受容学習」によりもたらされた非認知的能力が子どものウェルビーイングを高めていくための重要な指標となることが明らかになったのである。

6 まとめ

最後に、「非認知能力」をもたらす「有意義受容学習」の重要な柱である子どもの意思を表す「マインドセット」について、考察し、まとめとする。

カミーユ・ファリントンは、“私はこの学校に所属している”、“私の能力は努力によって伸びる”、“私はこれを成功させることができる”、“この勉強は私にとって価値がある”などの4つの信念が、教室での子どもたちの頑張りに大きく貢献する（ポール・タフ, 2019）と述べる。この生徒のグリット（やり抜く力）や粘り強さの背後にある「マインドセット（心のありよう）」は、子どもたちのそれぞれの姿勢と自己肯定感、そして子どもが所属する所属する集団の居心地の良さに働きかけ、ウェルビーイングを高めることにつながり、主体的に課題に向かおうとする非認知的能力の発達が期待できる。

子どもはカミーユ・ファリントンの4つの信念を持っている（持ち続ける）ことで、出会った課題へ挑戦、仮に失敗してもそれを乗り越えるためにマインドセットがポジティブになり、結果的にウェルビーイングが高まるであろう。つまり、子どもたちの非認知的能力を高めることにそれが認知的能力を伸ばすための道具箱（手段）となるといえよう。このように子どもが所属するクラスの状況は子どもたちの日常からの心理状況に影響を与え、学校でおこなう学習活動に大きく影響を与えているのである。

<註>

- (1) オーズベルは、学習にはその前提となる情報を子ども自身の既有知識や経験と結びつけることの重要性、そして現在もっている観念構造にどのように取り込んでいくかという次元からとらえ、それを「有意義受容学習」と呼んだ。
- (2) 人間の能力は、大きく「認知的能力」と「非認知的能力」の2種類に分けられる。「認知的能力」とは、IQ（知能指数）に代表されるような点数などで数値化できる知的能力を指す。一方、「非認知的能力」とは、認知能力以外の能力を広く示す言葉で、テストなどで数値化することが難しい内面的な能力を指す。具体的には「目標を決めて取り組む」「意欲を見せる」「新しい発想をする」「周りの人と円滑なコミュニケーションをとる」といった力のことで、子どもが人生を豊かにする上でとても大切な能力である。なお、ポール・タフ(2019)の文中では「非認知スキル」・「非認知能力」であるが、本稿では「非認知的能力」に統一して用いる。

<参考文献>

- 1) 荒巻保彦, 赤坂真二(2017)「自治的集団への高まりを促進する教師の指導行動」上越教育大学教職大学院研究紀要, 第4巻, pp. 1-11
- 2) 岩槻健, 伊佐夏実(2016)『『学び合い』や『人間関係づくり』は学力格差を縮小するか』, 志水宏吉, 高田一宏『マインド・ザ・ギャップ!—現代日本の学力格差とその克服』, pp107-124, 大阪大学出版会
- 3) D. P. オーズベル, F. G. ロビンソン(1984)「教室学習の心理学」(吉田章宏, 松田彌生訳) 黎明書房
- 4) 河村茂雄(2010)『日本の学級集団と学級経営-集団の教育力を生かす学校システムの原理と展望』 図書文化社

- 5) 小池嘉志(2016)「有意味学習の視点から見た算数・数学の問題解決型授業についての考察」日本科学教育学会研究会研究報告, Vol. 30, pp. 19-24
- 6) 志水宏吉(2016)「序論：社会のなかの教育」, 『岩波講座 教育 変革への展望2 社会のなかの教育』, pp. 1-10, 岩波書店
- 7) 高田一宏(2016)『『効果』が現れにくい学校の課題』, 志水宏吉, 高田一宏『マインド・ザ・ギャップ！—現代日本の学力格差とその克服』, pp. 202-219, 大阪大学出版会
- 8) ポール・タフ(2019)『私たちは子どもに何ができるのか—非認知能力を育み、格差に挑む』(高山真由美訳) 英治出版
- 9) 西徳宏(2018)「日本の教育効果研究の再検討：ウェルビーイングの視点による探索的研究」大阪大学未来共生学, 5, pp. 141-170
- 10) 廣田拓(2017)『ギデنز社会理論と和辻倫理学における二重性の論理と信頼』現代社会学倫理研究, 11(0), pp. 94-106
- 11) パウロ・フレイレ(2018)『非抑圧者の教育学 50周年記念版』(三砂ちづる訳) 亜紀書房
- 12) 前田智行(2019)『「いじめのない学級」と「わかる授業」を創る指導の理論と実践』, 教育報道出版社
- 13) A. H. マズロー(1987)『人間性の心理学—モチベーションとパーソナリティ』(小口忠彦訳) 産能大出版部
- 14) 渡邊淳司, ドミニク・チェン(2020)『わたしたちのウェルビーイングをつくりあうために』ビー・エヌ・エヌ新社
- 15) 内閣府(2020)「ムーンショット型研究開発制度の概要」
<https://www8.cao.go.jp/cstp/moonshot/gaiyo.pdf> (2021年12月3日確認)
- 16) 文部科学省「学校教育（特に義務教育）に関する主な提言事項」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/gijiroku/04053101/007/001.htm
(2021年12月3日確認)

<資料紹介>

上田萬年・内海弘蔵 共編『中等實業讀本 卷六』寶文社 大正5年

岡田美也子 国際人文学部・教授

はじめに

筆者は、内海弘蔵の編著者リスト¹を作成する過程で、福岡県春日市の古書店から標記の書を手に入れた。

同書は、国立教育研究所 編『教育文献総合目録 第3集 第1(明治以降教科書総合目録 第1)』(小宮山書店 昭和42(1967)年)ほか、明治・大正期の教科書や副読本に関する調査研究に見られない。また、国立国会図書館サーチのほか、

- ・国立教育政策研究所 教育図書館
- ・公益財団法人教科書研究センター 教科書図書館
- ・東京書籍株式会社附設教科書図書館 東書文庫
- ・広島大学教科書コレクション画像データベース

といった教育関連の研究機関のデータベースのいずれにも収蔵されておらず、所蔵もされていないようである。唯一『慶応義塾図書館和漢図書分類目録』第2巻(慶應義塾図書館 昭和14(1939)年)に書目が記されているが、本学図書館を通して同大学メディアセンターに問い合わせたところ、現物は所在不明となっているとの回答を得た。

個人宅などに保管されている可能性はあるだろうが、埋もれた存在となっていることは確かであるので、簡単に内容を紹介したうえで、内海の仕事という側面から簡単な所見を述べたい。

1. 内海弘蔵と上田万年

内海弘蔵(明治5(1872)年～昭和10(1935)年)は、明治・大正・昭和に亘って、国文学研究および国語教育の分野で多くの仕事を行った。執筆歴の初期から『国文学』(国文雑誌社)に国語科教育への提言を寄せ、『徒然草』の注釈を分載している。中古中世散文作品の注釈のなかでは、とりわけ『徒然草評釈』(明治書院 明治44(1911)年)の序において『徒然草』を「一大趣味論」としたことがその享受史に画期を作ったとされている²。そして、『中等教科日本文学史』(明治書院 明治33(1900)年)以降、国語教科書、読本のほか、文学史、作文、文法の参考書を数多く編集した。

上田万年(慶応3(1867)年～昭和12(1937)年)は、「博言学修業」のため、明治23(1890)年9月～25(1892)年にドイツに留学、さらに半年のフランス留学を経て明治27(1894)年2月に帰国した。

『近代文学研究叢書』第40巻「内海月杖」³では、内海が、万年らが発起人となった『帝国文学』の編集委員の一人であったことを述べ、さらに「文科大学時代には、黒川真頼、物集高見、上田万年などに教えを受けたが、中でも万年には非常に可愛がられ、卒業時に大学に残るように進められたほどである」(25頁)としている。内海は、明治18(1885)年に上京後に独逸学協会学

校（現在独逸学園）で学びドイツ語に秀でていたことが、万年に「可愛がられる」理由の一つとなったのであろう。

ただし、万年と内海の仕事は意外に少ない。管見によれば、『中等国語読本』訂正再版 上級用巻上・上級用巻下（宝文館 大正 4（1915）年 12 月 4 日 文部省検定済）⁴と本稿紹介の『中等実業読本』のみのようである。

内海は、明治 44（1911）年に明治大学予科長、野球部長となり、教育者としての道を順調に歩んでいた。大正 4～5 年には『平家物語評釈』『方丈記評釈』といった古典注釈書、『国語作文文法入学試験及第法』といった受験参考書も出版している。一方、明治 45（1912）年 3 月に東京帝国大学文科大学学長となった万年は、大正 3（1914）年 7 月に欧米各国に出張し、翌年 2 月に帰国している。よって、これらの読本の編集作業は、内海が中心となっていた可能性が考えられよう。内海の『新体書翰大成』（成美堂 明治 44（1911）年 10 月）から抜粋が末尾に置かれていることから、そのことがうかがえる。

2. 上田と内海の実業読本に対する考え方

上田万年は、明治 35（1902）年 8 月に「実業と文学」⁵と題した講演を行った。ここでは、文学を労働の後の「快楽」を与え、労働者の「地位」や「品位」を高めるものとして捉えている。また、倫理教育に関して、倫理科の教師の講釈よりも、講談や芝居、大衆文学のほうが「遙かに多くの感化を」社会の人々に与えるとしている。

一方、内海に関して、現時点で確認できる実業読本に関連する業績は、以下の通りである。

明治 35（1902）年 3 月 『日本実業読本』全 3 冊、「日本実業読本編纂趣意書」

明治 36（1903）年 2 月 5 日 「国民ことに我が実業界の趣味の墮落を論じて夜学校補習学校の設立の急務に及ぶ」『国文学』8

明治 37（1904）年 『訂正日本実業読本』巻 1～3 訂正 10 版 明治書院

明治 39（1906）年 4 月 『実業補習読本』巻 1、巻 2 宝文館

『再訂日本実業読本』巻 1～3 明治書院

明治 42（1909）年 1 月 『新訂日本実業読本』巻 1～5 明治書院

明治 45（1912）年 1 月 『修訂日本実業読本』巻 1～5 明治書院

大正 5（1915）年 1 月 上田万年・内海弘蔵 共編『中等実業読本』巻 6 宝文社

『日本実業読本』は、万年の講義の 5 ヶ月前に刊行されたものだが、その「編纂趣意書」には編纂の経緯や方針が記されている。まず、「わが現時の実業教育制度の根源たる、独逸の実業学校において最も一般的に」用いられている 3 つの実業読本を比較し、その体系に倣ったという。そして、まず「智識の養成」について、「現時の日本国民たる資格の上に必要なる、万般の智識を目的」とし、各種実業学校の「生徒が、後日、実業家として、社会に立つに当りて、まさに知り居らざるべからざる、一般の智識の養成」を目的とした、としている。さらに、「徳性の涵養」については、「公德の養成」を目的とし、フランスの実業家の立志談など、「趣味あり、興味ある実話」によって「生徒の自覚心を啓発」することに努めた、という。「読書力、および、「作文の智識を養

う目的については、「現代時文」に重きを置きつつ、鎌倉室町期の軍記・随筆は三級以上に配置した、としている。

翌年の「国民ことに我が実業界の趣味の墮落を論じて夜学校補習学校の設立の急務に及ぶ」においても、実業学校を対象とした読本の目的を「智識の養成」と「趣味の養成」であると明言している。万年の見解と概ね共通していよう⁶。

これらをふまえて 10 数年後に編纂された『中等実業読本』をみていく。

3. 上田万年・内海弘蔵 共編『中等実業読本』巻 6

冒頭に述べたように、万年と内海共編のものとしては巻 6 しか残っておらず、出版の背景や来歴は未詳である。同一書名で小山左文二編『中等実業読本』巻 1～3（松邑三松堂 明治 40～42（1907～1909）年）⁷がある。この後継かとも思うが、出版社が異なることもあり、保留としておく。

内容を概観するために、目次及び出典を挙げる⁸。

中等実業読本巻六目次

- 一 國家を愛するの意義 竹越三又 （『三又文集』より）
- 二 來れ秋（新體詩） （『中學唱歌』より）
- 三 雨の宵 樋口一葉 （『一葉全集』より）
- 四 田園雜興 その一 大町桂月 （『春花秋草』より）
- 五 田園雜興 その二
- 六 芒の美 小島烏水 （『日本山水美論』より）
- 七 模範村々長歡迎會 （『新聞萬朝報』より）
- 八 獨逸人の勤儉 日高眞實 （和田萬吉編『國語讀本』より）
- 九 含蓄ある詞づかひ 細川潤次郎 （『名なし草』より）
- 一〇 クルップ工場を觀る その一 巖谷小波 （『伯林みやげ』より）
- 一一 クルップ工場を觀る その二
- 一二 萬里の長城より 徳富蘇峰 （『七十八日遊記』より）
 - 一、天下第一關
 - 二、長城の最高頂
- 一三 荒城の月（新體詩） （『中學唱歌』より）
- 一四 南洲留魂の祠 大町桂月 （『閑日月』より）
- 一五 江藤新作君を弔す 池邊三山 （雑誌『日本及日本人』）
- 一六 けさの寒さ 尾崎紅葉 （野口寧齋に充てたる書、『紅葉書翰抄』より）
- 一七 死して惜まるゝとなれ 嘉納治五郎 （雑誌『中學世界』より）
- 一八 正直は成功の秘訣 その一
- 一九 正直は成功の秘訣 その二 （雑誌『成功』による）
- 二〇 米國五名士の訓言 （雑誌『實業之日本』による）
 - 一、大統領ルーズベルト
 - 二、上院議員某氏

- 三、石油王ロックフェラー
- 四、知事某氏
- 五、知事某氏
- 二一 労働の與ふる幸福 その一
- 二二 労働の與ふる幸福 その二 （米國ハーバード大學總長エリオット所述、雑誌『實業之日本』による）
- 二三 伊達邦成 その一
- 二四 伊達邦成 その二 （『農業讀本』による）
- 二五 三つの寶 （獨逸古物語より譯）
- 二六 惑へるかな 綱島梁川 （『寸光録』より）
- 二七 哲學なき日本 中江兆民 （『一年有半』より）
- 二八 天然と田舎と 高山樗牛 （『樗牛全集』より）
- 二九 名山大嶽 國府犀東 （『月蓮風蓮』より）
- 三〇 奉天役における日本軍の勝利 （明治三十八年三月十三日發行のロンドン、タイムス所載、軍事投書家の評、時事新報記者森晋太郎の譯による）
- 三一 日本帝國の卒業試験 茅原華山 （『動中静觀』より）
- 三二 春の海と山と 内海月杖 （『新體書翰大成』より）
 - 一、海より
 - 二、山より

古文漢文の類いは収録されていないが、他の巻に収録されていた可能性は否定できない。『日本実業讀本趣意書』と同方針ならば、巻6は一級二級が対象ということになるだろうか。

採用された題材の傾向としては、「八 獨逸人の勤儉」「一〇 クルップ工場を觀る その一」「一一 クルップ工場を觀る その二」「二五 三つの宝（獨逸古物語より訳）」とドイツ関連の話題が複数見られるのは興味深い。ただし、八は和田万吉『国語讀本』からの抜粋、一〇、一一もすでに吉田弥平編『中学国文教科書』第1巻（光風館書店 明治40（1907）年1月）に採録されている。上田内海兩名のドイツ傾倒もさることながら、ドイツが日本近代化の模範であったことを考えれば、複数の話題が入ったことは当然のこととすべきかもしれない。

同様に、「二〇 米國五名士の訓言」、「二一 労働の與ふる幸福 その一」、「二二 労働の與ふる幸福 その二」には、アメリカの偉人の言も複数引用されている。ドイツと異なり、万年や内海とアメリカの直接的関係は見当たらないが、両国は大正期の実業教育の範として認識されていたことがうかがえる。

時代を反映していると思われるのは、「三〇 奉天役における日本軍の勝利」「三一 日本帝國の卒業試験」である。日露戦争に勝利し、その10年後、時代はすでに第一次世界大戦に突入していた。

三〇は、明治38（1905）年3月13日發行ロンドン・タイムス所載の軍事投書家の評を時事新報記者であった森晋太郎が訳したものである。『タイムス日露戦争批評』巻3⁹によって原文を確認してみると、リライトがなされていることが判る。最も大きな変更箇所は、121頁5行目「また加えられたり」の後の「然れども近世式參謀部の如くに、多少とも其箇人性を没却せる団体にあ

りては、之にナポレオンの臨機応変の妙を期すること能はず、聖火は饒多に常に存するものにあらざるべし。」の部分と 124 頁 2～3 行目「事に当たりて密……」のキケロの原文の削除である。

訳文の問題か、「然れども……」の批評の趣旨が判然としないのだが、次のように考えたい。奉天の役におけるロシア軍の退却は当初戦略的なものであった。これは、ロシア軍が 1812 年ロシア戦役で採用してフランス軍に勝利した戦法で、この時ナポレオンはパリでのクーデター情報から軍を離脱し、先に帰国してしまった。「ナポレオンの臨機応変の妙」がこのことを指すとしたら皮肉以外の何物でもない。一方、奉天の会戦でナポレオン側にいたのは日本軍である。壊滅したフランス軍と異なり、日本軍は弱体化しながらも、ロシアの撤退によって奉天を制圧し、その後の流れで辛勝、講和へと進んでいった、それはあくまで「聖火」のおかげである、ということになろう。そのように解釈すると、これは前後の日本軍激賞とは異なる批評となる。『中等実業読本』での削除理由もそこにあるのではないか。

三一は、「日清戦争は、帝国が世界文明国の伍伴に就くの入学試験なり。日露戦争は、豈にその卒業試験たるなからむや」から始まっている。日本が世界文明国の仲間入りを果たしてさらなる発展を遂げるために、「わが学好の青年は、みな無用の棄才とならず、時勢の児となりて、更に時勢の父となり、時勢に作られて、更に時勢を作り、個人としても、国民としても、よく日に重きを加ふる職務を尽すの用意を欠くべからず」と結ばれている。

もとは茅原廉太郎（華山）『動中静観』（東亜堂 明治 37（1904）年 9 月）の「青年と史識」のうち「卒業試験」と題された一章であるが、末尾の白丸傍点が付された一文「進化論は宇宙万有の史観なり、動植の世界も史観なくして観察するを得ず、世務を開き公益を広めんと欲するもの、豈史識なるべけんや」とその後の「Examine history, for it is philosophy teaching by experience, Carlyle」が削除されている。そのことによって、「史識」という大きな主題が薄まり、国民一人ひとりがその役目を全うすることの呼びかけが前面に押し出された印象を受ける。

一方、時勢をこのように考えると、体制に反した者やその縁者の名前が文章のタイトルにみられることに違和感が生じるかもしれない。

例えば一四は、大町桂月による南洲留魂の祠訪問記である。その末尾は次のように絞められている。

……海舟がこの詩を選びたるは南洲の冤を雪がむとの心もこもるべく、謀反人を祀る弁疏の意も含まるゝなるべし。裏面に海舟の書を刻し、南洲が江戸市民の大恩人たる由をしるす。

こゝに來りて最も感じらるゝは海舟の誠心なり。

留魂の祠小なりといへども、澆季の世の中に、まことの朋友の道を語るものなり。

執筆者の大町桂月は、祠を建てた勝海舟に焦点をあて、その誠心や西郷隆盛に対する友情に対する深い感慨を述べている。「冤」は濡れ衣である。桂月は、内海弘蔵と大学や浅香社からの知己であり、その文章を理解、評価したうえでの採用であろう。

一五の江藤新作は、佐賀の乱で敗れて刑死した江藤新平の次男であり、本人も自由民権運動に傾倒し逮捕された経歴などがある。読本に採用された東京朝日新聞社主筆池辺三山の文章は、報知社主筆であった江藤のジャーナリストとしてのあり方を評価し、その死を悼むものである（ちなみに、三山の父は、西南の役で薩摩軍に味方し、処刑されている）。

また、二三、二四の伊達邦成は、仙台藩亙理伊達家当主である。戊辰戦争で新政府軍に敗れ、石高を大幅に減らされ、ほぼすべての領地を取り上げられたため、家臣団と共に北海道に移住した。読本の文章は『農業読本』からの引用であることからわかるように、北海道開拓の偉業を述べるものである。

このように、少なくとも明治以降の国家建設の過程で体制と対立する立場となった人物についてもそのことを問題とせず、その功績を認知し称揚すること、またそれを述べた優れた文章に価値を見出していると考えられる。

おわりに

以上、上田・内海編『中等実業読本』について概観してきた。直接関連する読本や教科書がない状態であるため、その意義や特色を掘り下げるのは難しいが、万年あるいは内海の仕事、また同時代の教育のありようを知る材料の一つとなることは確かである。

また、本稿は、内海の仕事の一端としてこの読本の存在と概要を知らせることを目的としたため、明治大正期の社会と国語教育という点からの考察、特に「公德」「趣味」の内実に関する考察は、全く以て不十分である。今後の課題としたい。

¹ 『言語文化研究』1号に「内海弘蔵編著作リスト」として掲載予定。

² 島内裕子『徒然草文化圏の生成と展開』笠間書院 2009年など。

³ 昭和女子大学近代文学研究室『近代文学研究叢書』第40巻 昭和女子大学近代文学研究所 1974年 21～56頁。「内海月杖」の執筆担当は、甲斐智恵子・宮坂恵子。

⁴ CiNii Booksによる。訂正再版とあるが、初版は見当たらない。

⁵ 『国語のために 第二』富山房 1903年所収。本講演については、浜本純逸「上田万年「実業と文学」一労働者のための文学提起と倫理教育異見一」『日本文学』64(9) 2015年 71～75頁に論考がある。

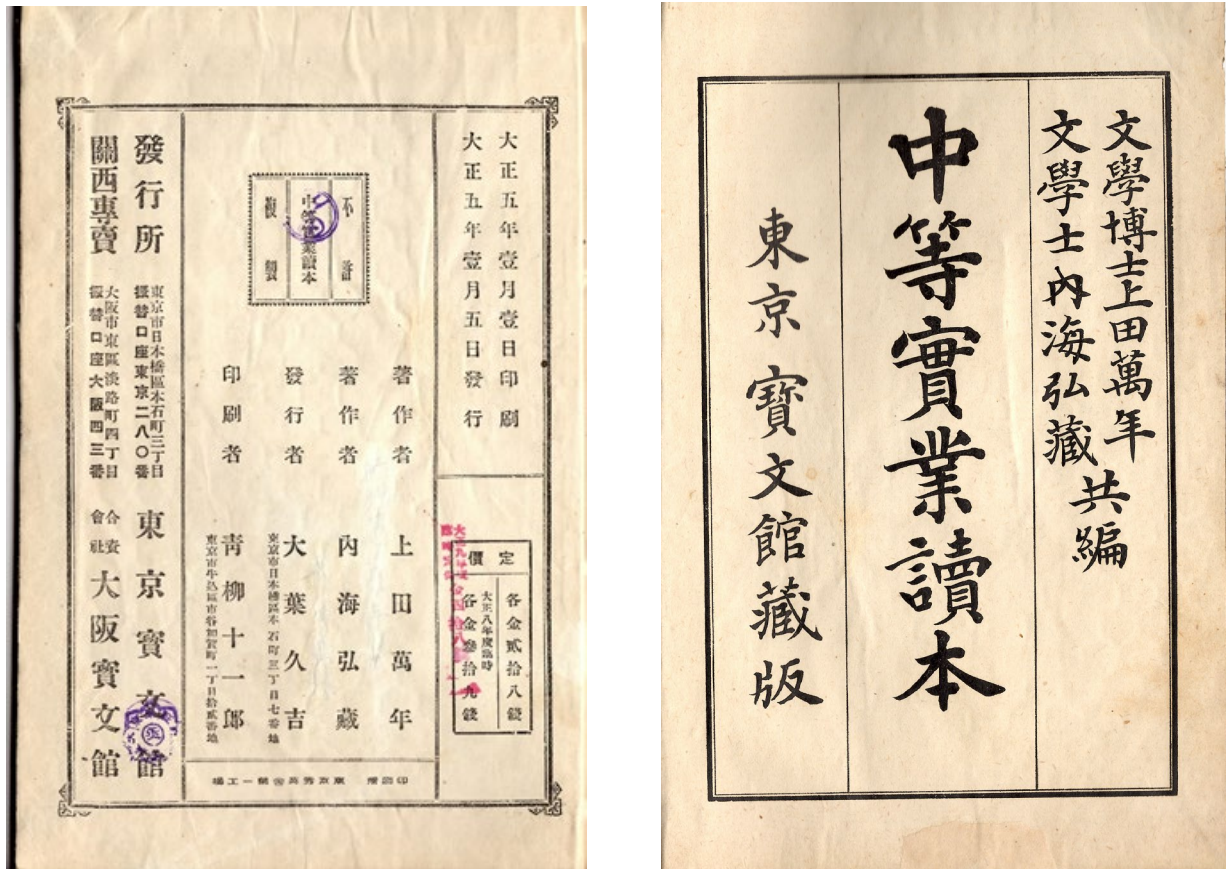
⁶ 内海については、『徒然草評釈』で徒然草趣味論を提唱して、同作品の受容史に画期を成したとされている。ただ、『徒然草評釈』より前に、「趣味の涵養」が明治の国語教育の指針として掲げられており、内海がしばしば「趣味」に言及するのは、これとの関係が無視できない。機会を改めたい。

⁷ 国立教育政策研究所教育図書館、神戸大学附属図書館社会科学系図書館 所蔵。

⁸ 原文どおり旧字表記とした。()内の出典は、題目あるいは本文の後に置かれている。

⁹ タイムス軍事投書家 稿・森晋太郎 訳『タイムス日露戦争批評』巻3 1905年。87～88頁。

図1 中等実業読本 扉と奥付



教育実習レポート

木原 あすか（国際人文学部）

実習先・教科：千葉県公立中学校・英語

〇はじめに

私の実習校は1年生が66名、2年生62名、3年生69名の合計206名の中学校でした。授業は2年生2クラスの英語の授業を担当させて頂き、学活や朝の会・帰りの会等は2年1組で過ごさせて頂きました。また、部活動は女子卓球部を見させて頂きました。

〇実習前の取り組み

教育実習前は指定された教科書で取り扱われている文法を復習し、Small Talk の内容や文法の教え方など授業の流れを考えていました。パワーポイントやデジタル教科書を用いての授業であったため、それらを使った授業方法を模索していました。中学校1年生～3年生の英文法を総復習し、繋がりを持つことが出来るような授業方法を考えることが楽しかったです。

〇実践・授業

最初の授業で、新出・既習の文法を使ったアクティビティを全て英語で行い、文法に慣れさせることに努めました。その後の授業では、そのアクティビティで使用した文法の説明や教科書の本文訳を行いました。生徒の質問を予想していたため、質問に焦ることなく授業を行うことが出来ました。対話型の授業を意識し、生徒に沢山の問いを投げかけることを心掛けました。

絵を描くことが好きな生徒が多かったため、授業プリントは手書きの絵やオリジナルキャラクターにし、興味を引くように考えました。アクティビティでは、実習先の地名を題材として使ったり、役を与えたりするなどして、楽しくなるようにしました。

〇検証・学生の反応

生徒の反応が良かったおかげで、戸惑うこともほとんどなく授業を行うことが出来ました。手書きのプリントが功を奏し、授業外にも絵の話をする事で盛り上がる事が出来ました。

アクティビティのルールを最初は全て優しい英語でゆっくりと説明していましたが、理解出来る生徒とそうでない生徒でアクティビティの参加度が変わってしまったため、英語の説明はそのまま、日本語を少し交えながら、一方的な説明にならぬよう「生徒との会話」を意識してルール説明を行いました。そうすることで、生徒の発言率も高まり、理解出来た生徒がそうでない生徒に教えてあげる姿も見ることが出来ました。

〇改善点・課題点

生徒の積極的な取り組みのおかげもあり、授業が遅れることはありませんでした。授業では、アクティビティや会話を多く取り入れようとしたのですが、第1回目の授業で行ったアクティビティのルールを生徒が理解することが出来ず、万全に準備をしたつもりが、焦ってしまいました。2回目の授業からは1回目の反省を活かし、より分かりやすいルールを組み立てたところ、

生徒が積極的にアクティビティを行う姿を見ることが出来ました。生徒のレベルに合わせて単語やルールを考えていかないと、生徒が主体的に行動することが出来なくなってしまうことを痛感致しました。

○これから実習に行く皆さんへ

私は授業づくりの際に、「自分が中学生時代に何でつまづいたか」を思い出しながら授業を作っていました。生徒にとっては初めて出会う文法・単語であるため、生徒目線で授業を作ることにより分かりやすい授業にすることが出来たと思います。

また、指示を明確に出すことで授業の主導権をしっかりと握ることが出来ました。実習生の授業は新鮮であるからか、生徒の反応は実習先の先生の授業と異なって様々です。英語の授業は会話をメインに行っていましたが、会話だらけになると統率をとることが出来ないと思います。一人の教員として、授業では明確に指示を出すことで生徒にメリハリをつけさせることが出来ました。

4週間と短い期間ではありましたが、毎日新しい発見がありました。生徒と積極的に関わろうとすることで楽しく過ごすことができ、生徒から教わることはとても多かったです。先生方の授業も多く参観させて頂き、様々な教科の授業を見ることで授業の方法を学ぶことが出来ました。短い期間でも積極的に学ぼうとすれば教育実習をより実りのあるものに出来ると思うので、是非積極的に学びに行っていきたいと思います。

教育実習を終えて

佐藤 泰紀（国際人文学部）

実習先・教科：秋田県公立中学校・英語

〇はじめに

私の母校である秋田市公立中学校の1年2組で教育実習をさせていただきました。コロナウィルス感染拡大の影響で急遽PCR検査の結果の申請が必要となり、実習期間が3週間と少し短くなってしまいましたが、温かく迎え入れていただきました。担当科目である英語の授業だけでなく、道德の授業や文化祭も実習させていただきました。

〇実習前の取り組み

教育実習前は、電話で実習先の先生方と生徒の実態など自分の担当学年の情報を教えていただき、授業の進め方などを話し合いました。生徒の興味を引くために犬や猫などの絵を自作し、楽しんで授業ができる環境を整えました。さらに、コロナ禍により黒板に字を書く練習があまり出来なかったため、大切なポイントは紙に書いて用意するなど、生徒がノートに書くポイントを明確化し、記憶することができるよう準備をして、授業の進行をスムーズにするように心掛けました。

〇実践・授業

生徒の反応や理解度の確認を気にするあまり、実践授業の中では時間配分がうまくいかない時がありました。そのため、時間に余裕を持つために文法説明と本文のリーディングの時間を分けるところにより深い学びができるように授業構成を行いました。

また、中学生の新学習指導要領の実施により原則全て英語で授業をするというやり方が基本となりましたが、教える対象が1年生ということもあり、Oral Introduction ではわかりやすい英語を使うなど、生徒のレベルにあった適切な授業構成を行いました。コロナの影響によりALTがいなかったため、発音は特に気をつけて授業を行いました。ゲームやペアワークを多く取り入れることで、英語を使うことに慣れ、スピーキング力を養えるように心がけました。

〇検証・学生の反応

穴埋め問題やその日に習った文法のまとめの時間になるとつまづいてしまい、周りに答えを聞いてしまう生徒がいました。その時には机間巡視を行い黒板に書いてあるヒントを再提示すると、問題をしっかり解けるようになったのをみて、一人一人に目を向けることの大切さを痛感しました。近年の授業ではリスニングやスピーキングにも力を入れているので、私たちが学生の頃に比べるとレベルは上がってきていると思います。

〇改善点・課題点

文法説明と本文リーディングを45分間で行う授業構成を作ってしまうと、時間が足りず、文法に触れる時間が短くなってしまったということがあります。この構成を2時間に分けることで授

業内にゆとりを持ち、生徒自身も本時のゴールが明確になることを学びました。新出単語の練習では、アクセントにより注意を払うべきだったと感じます。アクセントの部分を明確に表すことで、正しい発音が身につくと思います。

○これから実習に行く皆さんへ

実習期間は限られています。この中で担当教科や道徳の授業をしなければなりません。現職の先生方の授業を間近で見られるチャンスです。空きコマの時間は積極的に授業見学を行うことが重要だと思います。授業は先生の協力はもちろんですが、生徒の協力も必須になってきます。生徒との交流を図ることで、緊張が和らぎ、練習通りの授業ができると思います。教育実習生としての節度ある振る舞いを忘れずに全てを自分のものにするという意識の中で実習を行うと成功に近づけると思います。

教育実習を終えて

高橋 翼（経営情報学部）

実習先・教科：千葉県私立中学校高等学校・社会

〇はじめに

私が教育実習に行った学校は、中高一貫で人数もかなり多い学校でした。そのこともあり、スタートの時点で生徒の名前だけでなく、先生の名前を一人一人覚えるのも大変でした。高等学校公民科の免許と中学校社会科の教員免許を取得する見込みでした。その為歴史の授業数が多い学校だったこともあり、授業は高校での政治・経済の授業よりも中学生に社会科地理的分野を教えることの方が多く、より分かりやすい授業を行うことを意識しました。しかし、高校生に政治・経済を教えるのは、入試に対応したものを教えていたので、また違った授業を行うことでさまざまな経験をすることができました。

〇実習前の取り組み

私は教育実習前には、授業する範囲の教科書の読み込みと授業の指導案を作ることをしました。中学校社会科地理的分野の授業範囲が領土問題だったので、難しいテーマであることから色々な意見を本やNHKの動画などを参考に勉強をしました。また、正解がひとつだけでない問題もあり、自分なりの考えを持たなければ生徒に授業することはできないので、まず自分が領土問題について深く学習し、どのように生徒にも考察してほしいかを考え、ノートにまとめました。

〇実践・授業

実際の授業では、PowerPointと動画資料、プリントを使用して授業を行いました。最初は、パソコンにプリンターを繋げることから手間取ってしまい、時間が取られて最後まで授業を行えず、考察の時間を取ることが出来ないこともありました。時間がいつも足りなくなるので、時間配分に気をつけて何時何分までにどこまで授業を行うと計画を立てて授業を進めた。また、発問をする時は、答えがすぐに出るものでなく、正解がある程度絞れるが、すぐに答えが出ず、生徒が考察するようなものを取り入れました。一番授業を作る上でも、する上でも大切なことは、教科書を授業するのではなく、授業をより分かりやすくより楽しくするために教科書を活用することが大切であると学びました。

〇検証・生徒の反応

最初はプリントの内容や地図の写真をプリンターで提示するのみでした。その時は視線を集めることを目的に使っていましたが、生徒の興味関心を高めることは出来ていなかったように感じました。そこで実際のニュースなどの動画を使ってみると、生徒も集中して前の方を見てくれていました。しかし、注意しないといけないことは、あまり見ている時間が長すぎても眠

くなることが授業参観から分かったので、その点は注意しないとならないと思います。

○改善点・課題点

改善点や問題点はまだまだ多くありますが、最初のころは時間配分が上手くいかず、計画していた内容の最後まで行うことが出来ていなかったが反省点です。また、生徒に分かりやすい授業を行うことが多く、受験生に対しての高度な授業をすることが出来なかったように思います。受験と学校授業というのは、同じようで全然違うものであるもので、その生徒やクラスに合った授業を行えるようにこれからも多くを学び成長する必要があると感じました。

○これから実習に行く皆さんへ

絶対にいえることは、授業準備をしっかりと行うことだと思います。まず授業をするために自分に知識がないと授業することはできません。まずは多くのことを学び、生徒の関心を高め、分かりやすい説明が出来るように学び続けてほしいと思います。また、学習先の先生は必ず味方になってくれる存在なので、仕事を邪魔にならないように分からないことは、色々相談すると良いと思います。教育実習は大変ではありますが、楽しいものでもあるので、自分から多くを学ぼうと意欲的な姿勢で教育実習に参加するとより良いものになると思います。

教育実習を終えて

木村 ひかり（経営情報学部）

実習先・教科：群馬県私立高等学校保健体育科

1.はじめに

私は母校で4週間教育実習を行った。新型コロナウイルスが流行している中での教育実習だったが、実習校のご協力もあり、とても貴重な経験をさせていただくことができた。今まで自分の中になかった教材や授業の展開など多くのことを学び、先生方のアドバイスなどをいただき成長することができたと感じる。今回の経験を忘れず、今後活かしていきたいと思う。

2.教育実習前の取り組みから実習終了後までの概要（PDCA サイクルの観点から）

P（実践前計画、取り組み）

教育実習前の取り組みは、教科教育法や実習前の事前指導の中で模擬授業を行うことがあり、実際に指導案や配布プリントの作成などを行った。また、模擬授業を行った際の先生方や生徒役の学生からいただいたアドバイスや反省点などを自分なりにまとめた。実習校への挨拶や指導担当教諭との打ち合わせで、使用する教科書や担当する単元や学級について確認を行い、指導案は事前に必要ななどの打ち合わせを行った。指導案は指導担当教諭の授業参観を行った後に作成だったために事前には必要なかった。

D（実践、授業）

今回の教育実習の流れとしては、1週間目の前半は主に授業参観を行いながら指導案や教材研究を行い、後半からは授業実習を行った。2週間目、3週間目は授業実習も多くあり、指導案の作成、教材研究、空いている時間には授業参観を行った。4週間目は授業実習や研究授業を行った。土曜日授業や指導担当教諭が出張などで、授業実習等の予定がないときには、主に授業参観を行い、空いている時間には指導案や教材研究、授業の補助などを行った。

各時間の指導案に関しては、授業参観した際に思ったこと等を指導案に付け加え、作成した。作成した指導案を指導担当教諭に確認していただき、授業実習を行った際にいただいたアドバイスなどを入れ、再度指導案を作成した。研究授業に向けた指導案や配布プリント等は、今までの授業実習などでいただいたアドバイスなどを入れ、自分自身で指導案を作成した。作成した指導案等を指導担当教諭に確認していただき、訂正箇所等を修正・作成し、先生方に向けて配布した。

体育ではマット運動（器械運動）とハードル走（陸上競技）を行った。マット運動では得意・不得意の差が大きく出てしまう。また、多くの技を行うマット運動では1つの技に掛けられる時間がとても少なく、どのようにしたら生徒に伝えられるのかを考えた。生徒を中心に集め、自分や得意な生徒に見本を見せてもらい、ポイント等の話は簡潔にまとめ、少しでも技が実践できる時間を確保した。全員が技をできるようにするために段階を踏むように指導案を作成し、器具等を利用して感覚をつかめるように工夫をした。マット運動は少しの油断が大怪我につながってしまうので、声掛けを頻繁に行うことを心掛けた。

ハードル走では、記録の向上の為には、ハードルの遠くから踏み切り、近くに着地してハードルを走り越すことができることを目標とし、足の抜き方や飛び越え方などをわかりやすく簡潔に

伝えることを心掛けた。ハードルとハードルの間の距離間を3つ用意し、それぞれに合う場所で行うことができるようにした。実習を行ったのが暑い時期だったこともあり、こまめに水分補給を入れるようにした。また、各授業の中で1回はクラウチングスタートからタイムを計測する時間を入れた。

保健では「避妊と人工妊娠中絶」について行った。2週間授業参観を行い、3週間目に授業実習、最終週に研究授業を行った。今まで行ってきた模擬授業の内容とは異なり難しい内容にはなったが、生徒にどのように授業を展開したら伝わりやすいのかを工夫した。また、実際に未成年での人工妊娠中絶を行った人の体験談を入れながら授業を展開した。

C (検証・生徒の反応)

体育の授業では、なかなか慣れず戸惑うことも多かったが、少しずつ段階を踏んでいった。説明を行う際も生徒も反応は各クラス異なっていた。保健では、なかなか身近に感じられるようなことができずとあまりないと考えた。生徒たちにイメージを持たせるためにも実際に体験した方の話などを用いて、少しでもイメージを持つことができたのではないかと感じた。

A (改善点)

- ・体育では、なかなか積極的に声掛けができていなかったのではないと思う。また、担当するクラスの人数が少ない場合には授業をどのように展開していくのかをもっと工夫する必要があると思う。

- ・保健では、伝える内容が多くなってしまい、教師が主体の授業の展開になってしまった。もっと簡潔に内容を伝え、生徒が主体となって授業ができるように展開していく必要がある。また、前半に時間を使いすぎ、後半焦ることが多々あったので50分という時間の管理をしっかり行いたい。

3.今後、実習へ行く後輩へのアドバイス

実習に行く前はすごく緊張すると思います。それは実習に行く人、全ての人がそうなのではないかと思っています。私から後輩の皆さんへアドバイスするとしたら2つあります。1つ目は準備です。とにかく準備をしてください。準備をしておいて損なことはありません。体育の場合、今まであまり経験をしたことのない単元を行う場合が多いと思います。どのようにしたら生徒にわかりやすく伝わるか、どのような教具を利用したらコツがつかめるかなど様々なものを使いながら準備をしてください。ほかの教科でもそうだと思います。教科書に載っている知識だけではなく、そのほかの知識も頭に入れておくと、授業でワンポイントとして生徒の知識が増えて、話も膨らむと思います。2つ目はコミュニケーションです。受け持つ学級の生徒とどのように会話しているかわからないと思います。私もそうでした。生徒の中には生徒の方から来てくれる子もいます。しかし、生徒のことを知ろうと思うには、自分からコミュニケーションを取ることが大切になるのではないかと思います。ホームルームなどから少しずつ生徒とコミュニケーションが取れるようにしてみてください。

教育実習の期間は自分の思うようにいかないことなどがあり大変なこともあります。この経験は一生忘れることのない経験だと思います。失敗することを恐れず、多くのことに挑戦してください。実習に行く、皆さんが実りのある実習期間となるように頑張ってください。

教育実習を終えて

佐藤響暉（国際人文学部）

実習先・教科：千葉県公立中学校：国語科

○はじめに

教育実習では中学2年生を担当し、約40人規模の4クラスに対して国語科の授業を4週間おこないませんでした。部活動は中学・高校での経験から、陸上競技部に参加させていただき、朝練習と午後練習を見させていただきました。また、教育実習期間中に、実習先で中間テストがあったため、本来最終日におこなうはずの精錬実習が一週間早まり、3週間目の金曜日におこないませんでした。

○実習前の取り組み

教育実習前には、実習で必要となると思われるクリップやペンなどを用意し、事前打ち合わせ時に渡されていた指導書を元に、言われていた範囲を熟読していました。そして1時間ごとの略案を作成しながら授業の構想を考え、同時に精錬実習で先生方に配布する指導案の作成を行っていました。

また、今回指導することになったのが説明的文章で、2つの説明的文章を比較して説明の仕方を知ろうという内容だったので、自分の担当する説明的文章だけではなく、もう1つの説明的文章を読んでいました。

○実践・授業

最初の1週間は先生方の授業を参観させていただくことで、自分の授業の参考になるように努めていました。2週目からは自分が授業をおこなっていきましたが、最初のうちは担当の先生から声のボリューム、文字の大きさやバランスなどを指摘されていました。声のボリュームは自分の自信の無さが表れていることを自覚できていたので、1時間ごとに自分の授業を振り返り、改善と実践を繰り返していました。

精錬授業では5人の先生方に見に来ていただき、それまでに指摘されてきた話すペースや声の大きさを意識しておこないました。その結果、多くの先生にお褒めの言葉をいただくことができました。

○検証・生徒の反応

生徒の反応は予想していたよりも大きく、やりやすい環境で授業をおこなうことができました。しかし、クラスごとに反応が違うのでそれぞれのクラスで発問の内容を変えるなどの工夫をしていました。

また、導入の段階で生徒に興味を持たせるために写真や動画を見せるなどの工夫をしたのもよかったと思います。教科書に書いてあることだけを読むだけでは、生徒の興味をひくことは難しいと思うので、生徒の立場になってどのようにして話の展開を考えていくかが大事になると学ぶことができました。

○改善点・課題点

今回の教育実習を通して考えられる改善点は、生徒一人一人の発言やノートに書いてある内容をもっと重視すべきであったという点です。教育実習自体初めてのことで緊張していたこともありますが、発問の答えに対してどのようなことを考えているのかを全員分把握することができていませんでした。

約 40 人いる生徒のノートをすべて把握するのは難しいですが、それでも授業中に生徒がどのように考えていたのかを知る機会を生かせなかったことは改善すべき点だと思います。

○これから実習に行く皆さんへ

教育実習は大変な思いや悩むことが多いと思いますが、その分最後には楽しかったと感じられると思います。しかし、ただ時間を過ごすだけや生徒と接点を取ろうとしない態度で教育実習に臨んでいては、そうした楽しい感想を得ることはできません。なので、教育実習に行く皆さんは、自分から積極的に行動することを心掛けてください。

そのうえで PDCA サイクルを心掛け、担当の先生とよく話し合い、授業の準備をおこなってください。準備を怠ると授業もうまくいかず、すべてが後手になってしまいます。

充実した時間を過ごすために、事前準備や実習中の生徒との関わりを大切に、多くのことを学べるよう願っています。

幼稚園実習報告書

宮内 結羽（福祉総合学部）

実習先：千葉県私立幼稚園

1. 取り組んだ内容

3歳児クラスに2日間、5歳児クラスに2日間、部分実習・責任実習を行う4歳児クラスに11日間入り実習を行った。それぞれのクラスで室内・戸外遊びの見守りや専科（体育・絵画・英語）での援助、制作活動や平仮名ワークや数字のプリントを行ううえでの見守りや援助を行った。また3～4歳児では着替えの援助も行った。その他にさつまいも堀や交通安全教室、お誕生日会、ハロウィン活動等の行事イベントにも子供達と一緒に参加をした。

部分実習を2回、責任実習を1回行い、部分実習1回目はお昼の際の部分実習で子供達が手洗い・うがい・消毒を行う所からの声掛けや最後の「ごちそうさまでした」の挨拶までの部分を行い『おべんとう』の歌のピアノを弾く等のことを行った。2回目は朝の会を行い『おはようの歌・真っ赤な秋・とんぼのめがね』のピアノの伴奏や挨拶、出席確認や瞑想、50音表・数字の暗唱等を行った。責任実習では朝の会から帰りの会までの1日を行った。主活動での導入はハロウィンのペープサートを行い、活動はハロウィンのリース制作を行った。また昼食後に戸外遊びも行った。また毎日、帰りの際に手遊びと絵本の読み聞かせを行った。

2. 実習の目標と達成状況

今回の実習では、①クラスの子ども達と関わり、信頼関係を深める、②幼稚園で実践しているカリキュラムでは具体的にどのような事を行っているかを学ぶ、③子ども達の発達を促す上で、保育者は子ども達にどのような関わり方や声の掛け方をしているのかを学ぶという3つのことを目標にした。

①では、初日は自分も子ども達も緊張してしまい積極的に関わることが出来なかったが、日数を重ねるにつれ特定の子ども達だけではなく色々な子ども達と関わる事が出来た。また、1日の中で1回は全員の子ども達と話すことも決めており、初めは話し掛けても反応が少なかった子なども3日目以降は自分から話し掛けてきてくれたり、質問に対して答えを返してくれるようになるなど、少しずつ信頼関係を深めることも出来た。クラスの子ども達と会話をする中で、1人1人の性格や好きなもの、そして子ども達は今何に興味があるのか等も知ることが出来た。

②では、実習園のカリキュラムである「集中力」「聞く・待つ姿勢」の活動として瞑想を行っている所を観察することが出来た。この瞑想では朝の会が終わり次の活動がワークやプリント活動の前に行くことが多く、子ども達の心や気持ちを落ち着かせてから活動に入るといった理由もあり、実際に瞑想後の子ども達は集中してワークやプリント活動を行っている姿を学ぶことが出来た。また部分実習の際にも取り入れ実践に活かすことも出来た。英語や体育、絵画等の専科の様子も観察や実際に参加し子ども達の取り組み方を学ぶことが出来た。

③では、4～5歳はトラブルや喧嘩が起こった際に、まずは子ども達が話し合うように促しお互いが納得できるような声掛けをする事や、1つ1つの活動が切り替わる際、特に主活動が終わった際は毎回その活動がどうだったかを子ども達と振り返り、次はどのような活動をするのかの声掛けを行うことを学んだ。また、全体に周知するのか個人的に声を掛けるのか等の違いや伝え

方の方法も学んだ。

3. 実習で学んだこと・反省点・今後の課題

今回の実習を通して学んだことは2つある。1つ目は、1人1人必要な援助の内容や声の掛け方は異なり、その子に合った対応をする事が必要ということである。幼稚園は一斉に活動することが多く、全体に声を掛けてから活動が始めることが多いが、活動を行うスピードは個々で異なり、その際の対応方法を学んだ。中でも4～5歳ではワークやドリルを行っていたが、問題の答えが分からない子どもに対して答えが合っている・間違っているというだけではなく、間違っている時の気付かせるような声掛けや、子ども達が自分の力で答えを導き出せるような援助の方法を学ぶことが出来た。また、帰りの着替えがいつも他の子どもより遅れている子ども達を先に着替えさせ、皆と一緒に帰りの会に参加できるようにすることや、一度教えた後に実際に子ども達が自分の力でいき、出来るまで見守ることなど子ども達の成功体験を増やしていけるような援助の方法もあるということを知り、全体だけではなく1人1人にも声を掛けることの大切さを学んだ。2つ目は絵本の読み聞かせの工夫である。絵本を読む際は、抑揚をつけ本をめくるスピードを変えるなどの工夫をする事で、子ども達がより絵本に興味を持ち注目して観るということを学んだ。更に読み聞かせ後は読んだ絵本の内容を子ども達と振り返ることで、より絵本に興味を持つということを学んだ。

反省点は責任実習で折り紙を使った活動を行ったが、子ども達に分かりやすいような伝え方が出来なかったため、予定していた時間よりも長くかかってしまったことである。また、折り紙を折る上で自分が難しいと思っていた箇所と実際子ども達が難しいと感じていた箇所が異なっていたということも反省点である。また、全体に声を掛けるのか個人的に声を掛けるのかという部分が曖昧になってしまい、0か100の声掛けになってしまったことや活動準備に力を入れ過ぎてしまい、活動の間と間の声掛けが疎かになってしまったことも反省点である。

今後の課題は、先の活動を見据え活動の間の声掛けをする事やバリエーションを増やし、状況に合った声かけをする事、子ども達の意見を聞きつつ自分自身も、何故この判断をしたのかを子ども達に説明できるように目的や意図を持って行動していくということである。

幼稚園実習報告書

渡辺 杏美（福祉総合学部）

実習先：千葉県私立幼稚園

1. 取り組んだ内容

3歳児、4歳児、5歳児クラスで観察実習、部分実習を行い、4週目に4歳児で責任実習を行った。

観察実習では、子どもたちの安全に配慮しながら積極的に関わり、遊びの援助をした。また、苦手な食べ物がある子どもへの声掛けや援助、朝の支度がなかなか進まない子どもが主体的に取り組めるような声掛け、設定保育の環境整備、片付けや子どもたちが降園してから掃除や玩具の消毒を行った。

部分実習として、年齢に合わせた手遊びを行ったり、絵本の読み聞かせや手袋シアターを行った。また、朝の会、給食の挨拶、帰りの会でピアノの弾き歌いをさせて頂き、現場でしか体験できないことを学ぶことができた。

責任実習では、実習期間中に学んだ保育者の声掛けや教えて頂いたことを活かし、楽しんで保育を進めるということを目指して取り組んだ。主活動の「新聞紙遊び」では、新聞紙に親しみ、身体を動かして遊ぶ楽しさを味わうことを活動のねらいとして遊びを行った。まずは自らが楽しく活動を進めていくことで、子どもたちものびのびと身体を動かし、楽しんでいる様子が見られたので、ねらいを達成できたのではないかと考える。

2. 実習の目標と達成状況

今回の実習では『環境構成について学ぶ』、『過剰支援をしないように注意する』、『保護者との信頼関係の築き方を学ぶ』の3つを目標とした。

『環境構成について学ぶ』では、遊びや生活の中で子どもたちが興味関心を持って主体的に活動するために園全体の環境をどのように工夫しているのかについて学ぶことを目標とした。活動における環境構成については、事前に子どもたちの姿を想定して、何が必要であるか、子どもたちにどう伝えたら分かりやすいのか、どうしたらスムーズに行えるのか等を考慮して準備し、活動を行っているということを学んだ。その中で保育者が全て段取りをしてその通りに行うのではなく、子どもたちが自分たちでできることを行ったり、子どもたちの声を拾って活動に繋げていたりしながら子どもたちの自信や意欲に繋げていた。また、製作時の進め方について保育者に質問したところ、集団生活において一人ひとりを見ていくことは勿論大切であるが、全体を把握して様子を見ながらある程度のところで切り上げることも時には大切だということを学んだ。

『過剰支援をしないように注意する』では、これまでに行った実習で保育者に「その子は自分でできるから手伝わなくて大丈夫だよ」とご指導を頂いた場面が何度かあったので、その反省を活かし、子どもたちが自分でできることはその様子を見守り、必要に応じてサポートや声掛けをしていくことを目標とした。順次登園をしてきた子どもから朝の支度や着替えを済ませていく際に「先生やって」と試し行動をしてくる子どもがいた。それに乗って手伝うのではなく、「お支度早く終わらせたら沢山遊ぶ時間があるよ」「もうお支度終わっちゃったの、かっこいいね！」

などといった、子どもが自ら取り組みたくなるような声掛けをすることができた。子どもたちとの信頼関係が築けてないというのもあって上手くいかない時の方が多かったが、プラスの声掛けをすることを心掛けることが出来たのではないかと考えた。

『保護者との信頼関係の築き方について学ぶ』では、保護者支援も保育者の重要な役割だと考えているので、送迎の際に保護者にどのように子どもの園での様子を伝えているのかや、気になる点の伝え方を学ぶことを目標とした。お迎えに見えた保護者に、子どものちょっとした一言や頑張っている姿、楽しそうに活動していた様子等を伝えていると伺った。そうすることで、先生がちゃんと見てくれているんだという思いは安心感へと繋がっていくと学んだ。また、気になる点を伝える際はまずはプラスな報告をした後に「園では～のように過ごしていますがお家ではどんな様子ですか」と、お家での様子を伺い、子どもの成長を共に支えていくという思いで伝えているということを心掛けていているということが大切だと学んだ。

3. 実習で学んだこと・反省点・今後の課題

今回の実習で、子どもたち一人ひとりを理解し、その子に応じた声掛けや援助の工夫をすることが必要だと学んだ。支度一つとっても、何も言わずともスムーズに行える子ども、次になにをやるべきか伝える必要がある子ども、絵カードを用いて説明をする必要がある子どもとさまざまであった。子どもが主体的・意欲的に活動に取り組めるよう、保育者の一つひとつの声掛けや設定保育での環境構成など、学んだことを吸収し、更なる学びや自分なりの保育観に繋げていきたいと考えた。

部分実習での反省点は安全面での配慮に欠けてしまったことである。手袋シアターを行った際に、目の前の子どもへの対応に精一杯になってしまったことで安全面での配慮に欠けてしまい、後ろの方で子どもたちが押し合いっこをして危うく喧嘩に発展してしまいそうになった場面があったため、子どもたちと丁寧に関わりながらも、広い視野をもって全体を把握するスキルを磨くことが課題であると考えた。

責任実習での反省点は、指導案立案時における子どもの姿の予測不足である。子どもの活動や状況を見て臨機応変に活動を変更できた点は良かったが、立案において日々子どもたちを観察し、どのような動きをするのか予測し、丁寧に指導案に記入しておくことが大切だと感じた。

今回の実習を通して、子どもたちへの優しい言葉掛けや、褒めて自信に繋げていくという関わりは得意であり強みだと考えているが、子どもを叱ることに対して苦手意識があると感じた。今後の課題としては、今回の実習で学んだ、子ども自身が考えるきっかけを作れるような援助を吸収し、身に付けていくことであると考えた。

養護実習目標に基づく実習の学びと課題

仲間 彩梨（看護学部）

実習先：沖縄県公立小学校

教育実習を終え、今まで以上に養護教諭の魅力を感じる実習となった。コロナウイルスにより緊急事態宣言下で実習を行わせていただき、実習2週目より休校の措置を沖縄県がとったことから、事前に予定していた通りのスケジュールが変更となったが、休校中の感染予防を含めて、児童が安心・安全にすごすための養護教諭の働きかけ、管理職、教育委員会と連携を取り、専門職としての職務をこなしていくことが重要であると感じた。

事後指導では同じ小学校グループでも共通点も多々ある中で、学校規模の違い、地域差から養護教諭の活動内容の違いも見られた。実習目標1の「学校教育、学校保健活動における養護教諭の位置づけと役割」の学びでは、学校保健計画を立てる際には、教育課程に基づき保健教育を各学年の発達段階に合わせて、担任、栄養士などの多職種と連携を取りながら行うことである。また、緊急時の養護教諭の対応では、養護教諭がリーダーシップを取り、救急処置を行うとともに、疾病障害の発生状況を把握し、二次災害の防止に努めることを学んだ。実習目標2の「学校教育活動及び学校保健活動における養護教諭の機能と活動内容」では、保健委員会の児童への助言、保健事務（報告・提出書類の作成）、情報管理と処理、水質検査の実施・評価、健康診断の計画・実施評価、保健だよりの作成など行っていた。コロナ禍での健康診断の実施方法が変わる中で、健康診断をその日に確実に行うことができるよう、担任や保護者へ協力を呼び掛けの必要性を学んだ。実習目標3の「児童生徒の心身・生徒の現状、健康問題の特徴を理解」では、身体的な面では、健康診断の結果から病院受診の必要な児童の把握、去年と比較して学校の全体像の把握である。精神面では、登校渋り、保健室登校時の個別の対応や全児童の誰でも記入できるよう“相談ポスト”の設置があった。合わせて、毎日の健康観察の実施から、体調不良児童の把握、虐待の早期発見や感染症等の集団発生の予防を行っていた。業務的に行うのではなく観察能力を持って、何等かのケアを必要としているサインを見つけることが重要であると感じた。実習目標4の「児童生徒の心身の健康問題に対して適切な処置、保健指導・健康相談活動を行う基礎的能力」では、児童の怪我の対応、食物アレルギーの児童の対応、健康問題に応じた掲示物の作成が見られた。アレルギーや疾患を抱えている児童に対して、命に直結することなので担任や養護教諭だけでなく全職員が共通理解を図ることの重要性を学んだ。また、現在の学校現場では健康上、継続的に支援の必要な児童が増加していることから、疾病に関する知識、緊急時の対応が重要視されている。実習目標5の「学校教育において保健教育、保健指導を展開できる基礎的能力」では、保健に関する科目以外の授業参観をする機会も頂き、発達段階に応じた授業の展開を見ることができた。授業実践では、2年生を対象に手洗いの授業、5年生女子対象に第二次性徴（月経）に関する授業を行った。指導案作成、教材研究やパワーポイントの作成、ワークシートの作成など1つの授業の導入、展開、まとめで行う難しさを感じたが大きな経験となった。

実習へ行き、事後指導でメンバーのエピソードを聞いている中で、実際の学校現場をみて重要だと感じたのは、小学校では発達段階が様々であるため、年齢や個に合わせた声掛け、怪我の対応をしながら、「どうして怪我をしたのか、怪我をしないようにどうすれば良いのか」を一緒に考え、自分でできる手当や防ぐことのできる病気、怪我に関する知識を児童に持たせることは看護師とは少し異なった、養護教諭の一つの技術だと感じた。

この技術に関して、中学校、高校の校種で異なる部分であると考えた。中学校では、思春期の時期に寄り添い、養護しつつ、時に厳しく時に優しくともに成長できる時期だと感じた。高校で

は健康相談活動が主な仕事で、生徒の心に寄り添い、人生の先輩としてきちんと知識を持ってアドバイスという形で行うことが重要であると感じた。

実習を終え、児童とのかかわり方や学級との連携、学校の実態について多くのことを学べた反面、知識・技術の課題が残った。児童一人一人には様々なバックグラウンドがあり、特に私の行った実習校では、父子家庭、母子家庭が少なくなく、祖父母に育てられるケースも多くあった。実習期間内で家族背景まで考えることは難しいが、スクールカウンセラー、教育相談員と連携し、児童や保護者がよりよく生活や支援ができるよう養護教諭自身も多方面の知識が必要だと感じた。私の中で今回の実習が養護教諭としての道が大きく開き、学校で子どもたちの健康と安全を守り、のびのびと学習できる場所をつくりたいと思った。保健室から教室へ「いってらっしゃい」と児童生徒の背中をそっと押し、寄り添うことのできる養護教諭になりたい。

養護実習目標に基づく実習の学びと課題

高橋 佳穂（看護学部）

実習先：千葉県公立中学校

実習を通して、これまで学んできた教職課程の講義内容や7月の事後指導で聞いた様々な話がようやく自分の経験・知識として吸収され、養護教諭としての在り方について深く考えることができた。

実習目標1「学校教育、学校保健活動における養護教諭の位置づけと役割を理解する」に関しては、学校経営や服務・教育方法、学校保健活動の内容や保健計画などの説明を受けた上で、各場面での養護教諭の立ち位置について学ぶことができた。養護教諭は“学校保健の柱”として全体・個人両方の健康・安全を見るという役割とともに、生徒自らそれらを管理できる能力を身に付けられるように様々な人と関わっていく”橋渡し役”の役割も担っている。学校全体の健康・安全は養護教諭だけでは守りきれないため、他者との連携は必要不可欠である。教職員をはじめとした学校に関わる人全員が意識をもって協力していけるよう、養護教諭は保健の知識に長けていない生徒や教職員・保護者などに対して積極的にリーダーシップ・コミュニケーションをとり、それぞれが何をすればよいのか理解・行動できるように道を示していく必要がある。また、実習校には「学業重視で大半の生徒が塾に通っている」「制服・校則がない」といった特殊な部分があり、それに合わせて様々な工夫を行っていたことから、学校保健活動の内容や養護教諭の位置付けは一概ではなく地域・学校によっても大きく異なるということが分かった。自分が養護教諭としてその学校で何ができるかを判断する上でも、赴任した地域・学校・生徒・教職員の特徴や児童生徒の発達段階を早期に捉えて、それらに合わせた課題・取り組みの内容・協力の有無/程度といった活動の指針・計画を立てていくことは重要であるということ学んだ。

実習目標2「学校教育活動及び学校保健活動における養護教諭の機能と活動内容を把握する」に関しては、生徒の情報は養護教諭が管理しつつも生徒・教職員の力を借りながら活動を行っていることを学んだ。実習校は生徒数が多く養護教諭が2人配置となっていたが、それでも約800人の生徒全員の情報を把握する容易ではない。疾患や障害を持つ生徒も少なくなく、特に担任・管理職との連絡調整がとても重視されていた。保健室では保護者からの連絡や緊急時の対応を担い、普段の観察・援助は担任に任せるなど、大人数の健康を管理するために“任せられることは任せる”という態勢をとっていた。実習中に健康診断は行われず実施の様子を見ることはできなかったが、円滑に実施できるよう担任・学年の教員・保健委員会に所属する生徒などの協力を促して役割を分担していることを知った。健康診断は1学年あたり3日かけて行うとのことであったため、日程調整・スケジュール管理能力、教職員・学校医等との連携・コミュニケーション力、当日の動きの観察・判断力、大人数を動かす統率力が必要であると考えた。

実習目標3「児童生徒の心身・生活の現状、健康問題の特徴を理解する」に関しては、地域ならではの特徴と健康問題の関連性について学ぶことができた。実習した地域では、子どもの学習に力を入れている保護者が多く、大半の生徒が1学年の時から学習塾に通っている。そのため、生徒たちは学校の宿題の他にも塾の課題をやらなければならない、毎日遅くまで勉強漬けの日々を送っている。生徒は塾の時間に合わせて食事等の生活リズムも調整し多大なストレスがかかる中で生活しており、睡眠不足や食欲不振(拒食傾向)などが特徴的な健康問題として挙がっていた。そのため、養護教諭は体調不良で保健室に来室した生徒に対して睡眠や食事に関する問診を重点的に行い、学習と睡眠・健康の関係を気づかせるような言葉掛けを行っていた。現状の生活が当たり前となり、無意識に“頑張りが過ぎ”の状態になってしまっている生徒も多くいたことから、自身の健康課題についてまずは“意識させる”働きかけをし、それから対応を一緒に考えていくことが重要であると学んだ。また、学習に追いつけないと劣等感や疎外感を抱き、それが友人関係に影響を及ぼしている生徒もいたため、養護教諭は生徒の来室理由(体調不良)から原因を探ることはもちろん、学校生活への影響や地域性も踏まえた対応を考える必要があると考えた。

実習目標4「児童生徒の心身の健康問題に対して適切な処置、保健指導・健康相談活動を行う基礎的能力を養う」に関しては、学校や生徒の特徴を適切に把握・アセスメントし、知識・技術の向上を図りながらニーズに合った処置や対応を行うことが必要であると学んだ。保健室に来室する生徒の中には、仮病を使ったり、ささくれ等の軽微な怪我でも頻回に来室したりする生徒がいた。

そのような場合に、“来室理由が他にあるかもしれない“という考えを持ちながらも、もう少し頑張るよう促す・自分で処置できるよう指導するなど一人ひとりに合った適切な対応をすることが大切となってくる。特に生徒数が多い学校の場合は、来室する生徒一人ひとりとじっくり向き合っただけで対応するということが難しくなる傾向があるため、生徒がどんな状況にあり何を求めているのかを迅速に判断するアセスメント力やその根拠となる知識は必要不可欠である。必要と判断された生徒には対応しながらも、自分でできそうなことは方法を教えて自己管理能力を育てていくなど、ニーズと対象の状態に合わせて優しさ(養護者)と厳しさ(教育者)のバランスをとり、対応を変化させていく必要があるということを学んだ。

実習目標5「学校教育において保健教育、保健指導を展開できる基礎的能力を養う」に関しては、授業見学と保健だより・掲示物の作成から、生徒の興味を引き行動変容にまで繋げるのは難しく、生徒を知ったり様々な工夫をしたりする必要があるということを学んだ。保健関連のことに興味がある生徒・無い生徒がいる中で、生徒に関心を持ってもらい健康に繋がる行動を取ってもらえるような取り組みを行うことが学校全体の健康管理能力の向上のために重要である。実習中に見学した授業ではどの教科でも“発問して回答させる”“教材の工夫をする”ことは共通して行っており、保健だよりや掲示物もそれを意識して作成した結果、生徒の興味を引くことができた。伝えたい内容が伝わり、行動を変えてもらうためにはまず情報を見てもらう必要があるため、いかに話や掲示物等に目を向けてもらえるかが保健教育・指導を行う上では重要となると考える。正しい知識・根拠とそれを伝える方法を考え工夫する力、生徒の視点に立って物事を考えられる力が必要となると学んだ。

最後に、今回の実習では生徒との関わり方・他者と連携を取ることに対して課題が残った。短期間であった上、新型コロナウイルスの拡大により黙食・生徒の保健室滞在時間の制限など新たな決まりが設けられ、生徒一人ひとりと関われる時間が少なかったことが挙げられるが、その他にも生徒と話す際に話の進め方や言葉選びに気を取られ過ぎてしまっていたことや中々生徒の名前を覚えられなかったこと、養護教諭や担任をはじめとした教職員にうまく連絡・報告ができなかったことも今後改善していくべき課題であると考えている。対象に関心を持ち覚える・思いを引き出し一緒に考える・他者と連携するといったことは看護とも共通する部分があるため、それらを意識しながら必要な力を身に付け、対象に寄り添える養護教諭や看護師になれるよう自己研鑽に努めていきたい。

< 教員紹介 >

■ 中学校・高等学校教諭課程（社会科、公民科）

阿部 信太郎 教授（経営情報学部 総合経営学科）

自己紹介（教職関連の経歴、趣味、モットーなど）

早稲田大学で経済学を、同大学院で経済学と教育学を学び、消費者教育論、経済教育論などを専門としています。各地の教育センターや消費生活センターから教員研修講座の講師を依頼され、結局、47都道府県すべてに出向きました。趣味は旅行です。こういうのを趣味と実益の一致というのでしょうか。

『中学校学習指導要領解説 技術・家庭編』（2008年）

『高等学校学習指導要領解説 公民編』（2019年）（いずれも文部科学省）の執筆にも携わりました。

担当科目

「社会科教育法Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ」「公民科教育法Ⅰ、Ⅱ」「教育課程論」「消費生活と行政」

「マクロ経済学の基礎」「海外ビジネス研修（米国、フランス）」など

教職を目指す学生へのメッセージ

学校の先生はストレスが多くて忙しいですが、とてもやりがいのある面白い仕事です。ぜひ頑張って学校の先生を目指してください！ 「海外ビジネス研修」を長らく担当し学生と共に米国やフランスの姉妹大学を拠点にいろいろ学びました。授業をするときに、自分が実際に見て経験した話は実感がこもっていて生徒に伝わります。教科を問わず教職課程の学生さんには本学の海外研修プログラムに参加していただきたい。



阿部教授（左）と教職課程履修学生

教員採用試験教科教養対策学習会の様子（社会、地歴、公民）

■養護教諭課程

柚山 香世子 准教授（看護学部看護学科）

自己紹介（教職関連の経歴、趣味、モットーなど）

看護学部では、現在、小児看護学を担当させて頂いております。

養護教諭ではありませんでしたが、臨床では、アレルギー疾患や発達障害、虐待を受けた経験等をもつ子どもの心身の健康に関わる看護をさせて頂く中で、病院内外の学校の先生方と連携した子どもの支援に携わってきました。

動物全般が好きですが、犬と関わることでの癒しを実感し、現在は子どもを対象としたDog Therapyに関する活動や研究に取り組ませて頂いております。



担当科目

母子看護学概論、養護実習（事前面接・模擬健康相談）

教職を目指す学生へのメッセージ

全ての人に幸福になる権利があり、全ての子どもに幸福になる権利があります。その実現を目指して、日々の教育に取り組んでいます。これまでの自身を育み、導いてくれた多くの方への感謝を忘れず、ともに「共育」に取り組んでいきましょう。

■幼稚園教諭課程

川瀬 力也 助教（福祉総合学部福祉総合学科）

自己紹介（教職関連の経歴、趣味、モットーなど）

福祉コースで造形表現を担当しています。昨年度までは、フリーで商業イラストやデザインをしながら、保育士養成の専門学校や製菓調理の専門学校で造形を教えていました。23年ほど保育士養成に携わってきました。授業でたくさんの学生と会話したり関わることは、絵を描いたりデザインして感じる喜びとは別の刺激を貰える楽しい時間です。



学生と関わる上で大切にしていることは、「答えを教えないこと」と「自分の劣化コピーにしないこと」です。自分が教えている分野は造形表現なので個人の意志を尊重することが大切と思っています。何をすべきなのかを自分で決めなければ、自分の答えが見つからないものです。それを楽しめると良いと思っています。

担当科目

教育実習（事前及び事後指導を含む）、保育園実習指導Ⅲ（施設）、保育の表現理解（造形）
保育内容演習（表現）、保育内容の理解と方法Ⅱ、幼児文化論、レクリエーション活動援助法Ⅰ・Ⅱ

教職を目指す学生へのメッセージ

子どもたちは、たくさんの先生に出会い成長していきます。1人の先生が全てではありません。たくさんの先生が、お互いを補っているのだと思っています。誰かの真似をし、誰かと同じ先生になる必要はなく、あなたが生きて勝ち得たものを会おう子どもたちに伝えられる先生になって下さい。

2021 年度 教職課程スケジュール

1年次		中高・幼稚園教諭課程		養護教諭課程	
4月	教職課程オリエンテーション 教職課程登録カード提出・登録費納入		教職課程オリエンテーション 教職課程登録カード提出・登録費納入		
2年次					
4月	教職課程オリエンテーション・履修カルテ記入 教職課程費納入		教職課程オリエンテーション・履修カルテ記入 教職課程費納入		
3月	履修カルテ記入		養護課程学年ガイダンス・履修カルテ記入		
3年次					
4月	教職オリエンテーション 内諾ガイダンス・内諾活動開始 介護等体験費納入	教員採用試験対策講座 1月 - 3月	養護実習内諾ガイダンス 内諾活動開始		
5月	介護等体験ガイダンス 介護等体験事前指導 介護等体験(特別支援学校)				
6月-2月	介護等体験(社会福祉施設)		7月 養護実習成果報告会参加		
10月-3月	教育実習ガイダンス				
1月	教育実習報告会		養護実習事前面接 模擬健康相談オリエンテーション		
2月	教育実習事前面接・模擬保育				
3月	教育実習事前面接・模擬授業 履修カルテ記入		養護実習事前面接・模擬健康相談 履修カルテ記入		
※介護等体験は中学校教諭一種免許状取得希望者のみ。					
4年次					
4月-5月	教職課程オリエンテーション 教職課程費納入 教育実習生名簿登記 教育実習事前指導	教員採用試験対策講座 4月-7月	教職課程オリエンテーション 教職課程費納入 養護実習生名簿登記 養護実習ガイダンス 養護実習事前指導		
5月-11月	教育実習		6月 養護実習 7月 養護実習事後指導 養護実習成果報告会		
12月-1月	教職実践演習 教育実習事後指導 教育実習報告会		11月-12月 教職実践演習		
10月	免許状一括申請ガイダンス1		免許状一括申請ガイダンス1		
12月	免許状一括申請ガイダンス2		免許状一括申請ガイダンス2		
2月	免許状一括申請ガイダンス3 履修カルテ記入		免許状一括申請ガイダンス3 履修カルテ記入		
3月	免許状授与(卒業式)		免許状授与(卒業式)		

「教職課程担当教員による報告」投稿要領

1. 日程

- | | |
|----------|-----------------------|
| ① 投稿意志確認 | 各学部教職課程運営委員とりまとめ 9月中旬 |
| ② 投稿締切 | 12月10日 |
| ③ 査読者決定 | 投稿を受け付けたものから順次 |
| ④ 完成原稿入稿 | 2月初旬 |
| ⑤ 刊行予定 | 年度末 |

2. 投稿・編集 細目

- ① 投稿有資格者は、原則として教職課程の科目を担当する本学教育職員（専任教員および非常勤講師）とする。ただし、共同発表を希望する場合は、学外の共同研究者を含めることができる。
- ② 投稿は次の区分による。
 - (1)研究報告：学校教育や教員養成に関する研究、専門と教科教育の関連における研究など
 - (2)実践報告：教授法の実践報告、教職科目としての授業実践報告など
 - (3)調査報告：教員養成に関する調査報告、教育界に関する調査報告など
 - (4)その他（資料紹介、教育関係の書評、教育時評等）
- ③ 投稿は、未発表の内容に限る。二重投稿は禁止する。
- ④ 区分(1)～(3)は、その内容と公表の意義について、編集委員会および教職実施委員会（必要に応じて本学の各研究領域の専任教員）の査読と評価を経て、編集委員会が掲載の可否を決定する。
- ⑤ 上記査読者は、査読結果を文書によって編集委員会に報告する。
- ⑥ 原稿の書き方は、下記執筆細目による。
 - (ア) 日本語論文は本文・注を含めて 8,000 字～16,000 字程度、図表・写真等は 10 点以内を基準とし、欧文論文は 3,000 語～6,700 語程度とする。
 - (イ) 横組み・縦組みの別も含めて、印刷の様式は編集委員会が決定する。
 - (ウ) 図表・写真の掲載数、掲載サイズ、レイアウトは編集委員会が決定する。
- ⑦ ヒト・動物に対する研究は、倫理上適切に対応されていなければならない。かつ、そのことが投稿の中で明記されていなければならない。
- ⑧ 図・写真などの著作権処理は必要に応じて執筆者の責任で行うものとする。
- ⑨ 執筆者用の抜刷は 10 部とする。なお執筆者は、抜刷の印刷に関する指定はできない。
- ⑩ 執筆者は、城西国際大学に対し、当該原稿の出版権利用を許諾するものとする。
- ⑪ 冊子は、原則として電子化し、大学ホームページ上に公開する。ただし、執筆者が電子化公開を希望しない特別の理由を有する場合は、その旨の理由書を提出し、編集委員会の承認をもって、当該論文の電子化公開を拒否することができる。

3. 執筆細目

- ① 原稿 1 ページ目には、投稿区分、題目、氏名、所属職位、メールアドレスを記入する。
- ② 原稿 2 ページ目冒頭に題目を記し、投稿区分(1)～(3)の場合は、以下に無記名で、本文、注、参考文献の順に記す。注は後注形式にする。
- ③ 図表・写真には番号やキャプションをつける。
- ④ 投稿の際はプリントアウトした原稿 2 部を提出する。入稿の際に定稿の電子ファイルとプリントアウト 1 部を提出すること。印刷上の留意点があれば明記しておくこと。
- ⑤ デジタルデータ入稿の場合は、CD 等に各種データをわかりやすく保存して提出する。画像データは印刷に耐える解像度のものを入稿すること。
- ⑥ 著者校正は原則初稿までとする。校正段階での加筆や内容変更は認められない。
- ⑦ 統一をはかるため、編集委員会で体裁を改めることがある。

JIU 教職課程年報 第5号

2022(令和 4)年 3 月 31 日

発 行 城西国際大学 教職課程年報編集委員会
編 集 〒283-8555 千葉県東金市求名1番地
TEL 0475-55-8842(教務課(委員会事務局))

