

# 「全人教育論」の思想史的考察 V

## — 「全人教育論」における『師道』の内容 —

山縣 明人

### A Study of "The Concept of the Whole Man Education" in the Theory of Education of Kuniyoshi Obara through the Aspect of the History of Thought V

Akihito Yamagata

The purpose of this paper is to deal with a study of "The concept of the whole man education" in the theory of education of Kuniyoshi Obara through the aspect of the history of thought. The study first inquired the second chapter of "The concept of the whole man education" on the content of his education including the value system of the theory. Because in the second chapter he insisted that the content of education should include everything in the culture of the mankind so that the education must be "the whole man education" that it should be totally experienced what mankind requires in terms of the important values in the all culture. In spite of what he explained, he described the theory of the educational contents that it is quoted only the simple explanation of famous western philosopher's saying and showed two chart of the value system of education that one is explained for Munsterberg and the other is explained for Heinrich John Rickert. As I mentioned that Obara described "The concept of the whole man education" by using the several philosopher's saying which those are considered the spiritual being, then it seems easy to understand what Obara tried to explain for the reader, but actually is not. Also he did not describe the specific value relations among these value in the chart.

In terms of the view the study has to be analyzed what the value system of the whole man education through two charts of the philosophical value.

Considering the those charts logically and the same time comparing the historical episodes before his writing "The concept of the whole man education" and after the world war II, then I set up a hypothesis that the value system of "The concept of the whole man education" aim not only to educate the people's rational way of thinking and to inspire the people's spirit of reason but also awakening the people's holly spirit by using the concept of mysticism of Rudolf Joseph Lorenz Steiner. Therefore the content of education on "the concept of the whole man education" should be based partially on Mysticism that says that the absolute is not understood by reason.

キーワード ; 全人教育論、師道の内容、価値論、神秘主義

key words ; The Whole Man Education, The content of the Education, Axiology, Mysticism

## はじめに

『全人教育論』の思想史的考察Ⅳ」における結論として山鹿素行の「師道」なるものを自己の教育論の中核に据えて、西欧の近代教育を批判的に継承しようとした小原先生の教育理論を起動させた思想の本質は何であったのか。

すでに明らかにしたように「全人教育論」は、大正15年8月に世に問われて、昭和44年に単行本として発刊されたが、その思想史的意味と意図は、単なる大正新教育における八大教育主張の一つとしての自由教育の訓古学的な再確認ではなく、昭和44年の東京大学における学生運動に象徴される日本の教育の無惨な状況に対する本質的な教育を実現するための批判的言説の展開であった。注1

その現実的対応は、東大紛争も含めた、全世界的規模で展開された学生運動の嵐がようやく収まった昭和48年の夏、8月6日から14日に開催された東京での世界教育連盟主催新教育研究東京大会・世界新教育会議での大会宣言を巻頭に配した『師道』を発表したことに始まり、『師道』を発表した2年後の昭和50年に小原國芳全集33巻を発刊し、最終巻である第33巻の論文は、実に「全人教育論」・「宗教教育論」・「師道」の三部作であった。この編集方針こそ、小原先生が抱いた日本教育の真の大改造は、「宗教教育論」を教育の根本精神に据え、「全人教育論」において教育の全体像を示し、その教育を領導していく教師論としての「師道」で締めくくるという構想であったことを結論とした。注2

本論においては、「師道論」における「師道の内容」を考察するものである。師道の先唱者とされる山鹿素行先生の『山鹿語類』を引用して「師ハ志ナリ」「志ハタダ人タルノ道ヲ尽クスコトデアル」と結論づけるからには、この言説をいかに内容論として展開しているかを考察していかなければならないと考える。

## 承前「師道の極致」がつなく「師道」と「師道の内容」

第一章の「師道」の最終節は、「師道の極致」となっている。本来ならば、本論における第一章を論じる際に論ずべきであった。しかし、「師道の極致」は、実に「師道の内容」の結論となる言説であった。師が具現していくべき在り方が、端的に書かれている。そこでこの「師道の極致」をここで取り上げて論じて承前としたい。

教師たるもの、ゼヒ、「道」に生きて下さい！そのためには「道」を体得することです。魂に生きて下さい！マコトの「人」を見出すことです。注3

この言説こそが師道の結論といってよい。第一章の冒頭で述べられた、師とは真の人となることであり、そのためには「師ハ志ナリ」として、志を以て生きることであり、その志は「志ハタダ人タルノ道ヲ尽クスコトデアル」として人としてあるべき生き方をすべきであるという結論に帰還するのである。

この道を生きる在り方として第二章では、シュライエルマッヘルの『宗教論』を引用して「人にまで進もう、そこに真の宗教があり、真の神が見出される」と書いている。そのあとにジョルダノ・ブルーノの「反対の合一」やシェリングの「同一哲学」を信じると自らが影響を与えられた思想を述べるが、結論から言えば「物心一如、天地融合、霊肉合致の妙境を要望します。」と本人が書いた通りの神秘的合一（ウニオ・ミスチカ）の世界観を道として説くのである。注4

この言説の後に教育論の意味を付け加えるために、戦後に九州のある県の十数カ所で、ペスタロッチの墓碑銘に記してある「一切合財、他人のために、自己のためには無」と講演を結んだために大変な誤解を受けて、拒否されたという実話をあげて、その文脈から「だからこそ、ペスタロッチは『神にして人、人にして神』なのです。『神人合一』の人だったのです。」と述べ、自分たちには容易に到達できない極致であるから、せめてお互いは「他人のために半分、自分のためにも半分」と祈ると締めくくるのである。

ここで注目すべきは、小原先生が神秘主義の思想を強く言説に籠めていたことである。高橋徹氏の『現代の神秘学』に小原先生が神秘主義思想に強い興味関心を持っていたことを証明する旨の文章が掲載されている。

高橋氏によると1933年か1934年ごろに仏教学者の渡辺照宏氏がドイツのフライブルグで仏教の研究をしていた時に、ヴォルファールトというシュタイナー研究をしている研究者が尋ねて来て日本でシュタイナーを紹介したいと思う旨の話をしたそうである。ドイツではナチスの時代になり、シュタイナー学校が閉鎖になり、シュタイナーの文献も本国では出版できなくなるという状況であった。渡辺氏は帰国後もヴォルファールト氏との交際が続いていたが、「当時は、文理大（現在の筑波大）の哲学科教授だった務合理作氏と玉川学園の小原國芳氏とがヴォルファールト氏を通じてシュタイナーのことに特別関心を持っていた」というのである。明らかに神秘主義思想に関して興味を持ち、研究していたことを伺うことができる。注5

シュタイナー思想についてここで詳細に論じることはできないが、小原先生が彼の思想に特別関心を持った理由は考察しなければならないと考える。

高橋氏の同書によるとシュタイナーが人智学を始めたのは、1904年、5年から第一次大戦前夜の13年、14年というヨーロッパが白人社会による帝国主義全盛の時代であった。すなわち、「地球上の四分の三以上をイギリスとフランスとロシアとアメリカとで支配する」になり、その支配体制が極めて暴力的、専制的であり、自然科学や技術もその拡大に伴って非常に発達し、白人社会が理性万能の風潮を非常に極端なところまで推し進めていった時代であり、その風潮にはマルクス主義やダーウィンやヘッケルの進化論も含まれ、アインシュタインの相対性理論の発表以降は、数学的な方法で宇宙が解明できるというところまで合理主義が蔓延した時代であった。

このような思潮に対抗してヨーロッパでは1905年、6年あたりに意識的な反合理主義的芸術運動が台頭してきたのであるが、これは日本で大学紛争の時に学生が叫んだ「自分たちに必要なのは感性なのだ」という反理性中心主義に極めて似ていたのである。小原先生の最大の危惧がここに感じられるのである。それは、時代の霊的衝動を受容しながら新しい時代の創出にできた可能性が、歴

史の展開の中で時代をまたいで歪められた奇妙な現象として意識されたからである。注6

なぜならば、シュタイナー思想には、「一人ひとりの人間の自由な意識と自由な愛情が、保証されていなければなりません。ただ理性的な生活に飽きて、太古の生活に還るというのではなく、理性的な生活を感性によって深めながら、太古の時代の生活感覚を取り戻すために、新しい時代に相応しい文化を生み出そう」という理念があった。そして、この新しい霊的衝動の波に乗って新しい文化を生み出すはずだったものが、ヒットラーのナチズムに、この霊的衝動を政治的に歪曲されて全体主義の方向に持っていかれた歴史的経緯があったのである。この歴史的現象は時代を経て、ある相似性を見せた。すなわち、日本の学生運動が新しい霊的衝動の動きの中で、理性中心主義の時代の流れの中、感性を重視する思想で対抗文化を要求したにもかかわらず、その政治的正義の心情が共産主義的な思想へと扇動されて、暴力的革命に頹落し、挙句の果てにセクト内の専制主義に陥っていったのである。これはナチズムの政治的運動との不思議な一致を見る。注8

実は、シュタイナーはこのような霊的な衝動に基づく時代の変革が「二十世紀には三回、大波のように歴史の表面に現れてくるだろうと」預言していたのである。「最初が二十世紀初頭であり、二度目が三十三年後の一九三三年前後、それからもうひとつはさらに三十三年くらい経った一九七〇年前後だという」のだが、「日本でいえば、日露戦争の頃と、五・一五事件の頃と大学紛争の頃」に照応するというのである。ヨーロッパでもこの三回の霊的衝動を乗り越えたら未来に大きな光が見えるが、その霊的な波が否定されたら、没落する危険にさらされると警告したそうであるが、この言説を知る小原先生が、日本の未来のために教育の立場から、この霊的な衝動を乗り切るために全人教育論を背景とした「師道」の提言をしたと考えるのである。大学闘争における学生の非倫理的行動が、ナチス以下であるということや、先の論文で述べた教育における師弟関係や保護者との関係の崩壊は、その霊的な衝動の波に逆らった結果としてあることを、小原先生は見通していたかの如くである。その意味で、日本の精神的没落を警告する言説の根拠の一つは、シュタイナーの思想への呼応にあると考える。注9

だからこそ、最後に教育者としての政治的言説を試みるのである。

戦後、国民が恐ろしく、物の奴隷に落ちました。この「エコノミック・アニマル」ぶり！宗教を無視し、哲学を軽んじ、芸術をさげすみ、道義を無視して、教育の本質から遠ざかり、子どもを忘れ、ただ、安逸と、惰眠と、月給の上下に腐心しすぎた日本の教育には恐ろしい過誤はなかったでしょうか。一部の進歩的、左傾的、一面的の学者たちに、致命的偏向はなかったでしょうか。徹底的に申し上げて、全人教育をお忘れになった致命的過誤はなかったでしょうか！注10

これこそが、師道論を世に問う真の理由だったと言わざるを得ない。荒野で叫ぶヨハネともいうべき様相の言説である。次に、この危機的状況への霊的衝動をもとに書かれた「師道の内容」について論じてみたい。

### 「師道の内容」にみたる思想的根拠とその意図

『師道』の構成において第二章は「師道の内容」は、全体の章節構想からするとそれほど分量があるわけではない。2節30頁の構成となっている。

しかし、実はこの節こそが師道の中核になる部分となる。なぜならば、「師道の内容」とは、師道がどのような価値を実現していくかを説明している部分であるからである。

つまり、教育内容の価値論を明示したものである。その結論は明らかである。それは、精神的な価値を絶対的優位に置く教育内容とそれを支える哲学的価値論である。すなわち、大正新教育期に小原先生が提唱せんとした全人教育論の思想的課題は、当時、世界を席卷していた無規範な科学の万能主義と、それに追従する教育的価値論に対する徹底した反対的立場の主張であったと言える。

小原先生は、時代の思潮を読みつつも、特にその思想の延長上にあったマルクス主義に対して、精神や文化は物質の因果律に支配されない、人間も物質の因果律に支配されない主体的な存在であることを「教育の根本問題としての宗教」という主題で深く研究し、自ら十分に理解していたからである。

そして、その精神的な存在であるべき人間が、いかなる価値を実現しつつ、その行為の実践の中で人を導き、師としての存在価値を弟子の人格の陶冶という形で実証していくかを説明しなければならなかった。そこでの価値体系を示すために提示したのが、新カント学派の哲学の見識であった。

最初に「ミュンスターベルヒの純価値」と題する表が、「師道の内容」の文章のなかで掲載される。この表に関する具体的な説明はされていない。それぞれの価値に簡単な説明がなされた表だけが掲載されている。確かにミュンスターベルヒは『永遠の価値』という著作で小原先生に影響を与えたとされているが、小原先生はこの著者の訓語学的考察を「師道の内容」で解説する意図はなかったように思われる。それは、自分の価値論に対しての保証を与えてくれたという意味での影響を受けたということであり、それらの表が示すところの価値的内容の相互の関係について詳細に論じる必要はないと考えたに違いない。なぜならば、その言説に続いて、ギリシャのプラトンに真善美の理想を挙げ、アリストテレスの「最高善」を付け加え、それをカントは「聖」と名付けたと説明するからである。すなわち、自らの教育の根本的立場が、時代を越えた普遍的な精神的価値の系譜に繋がっていると示すことが目的であったと推察する。

しかるに、その文脈の中で次のように価値論を展開していく。

価値論の体系として、「学問の理想は真、道徳の理想は善、芸術の理想は美、それらの究極に宗教、その理想は聖。価値 wert、valueともいいます。私はこの四つの真善美聖を絶対価値とします。更に手段価値として、健と富の二つを要求します。」と述べる。これが、究極の全人教育の価値体系である。価値体系というが、小原先生のこれらの価値そのものの哲学的考察や価値の相互の関係についての論考も、ドイツの近代哲学の形式的論理を以て論じられているわけではない。注11

ただし、以下のような言説でその価値論のイメージを比喩的に表現している。

この「真・善・美・聖・健・富」の六つを秋の庭先に美しく咲いてくれますCosmosの花の如



く整然たる美しさを身につけて欲しいものです。中国の学者たちは、このコスモスを「宇宙」と翻訳しました。空間と時間の二つを一つにして居ます。ギリシャ語のコスモスKosmosは、実に整美、秩序、調和という美しい深い意味を有って居ます。われらは実にかかる美しい高貴なる教育理想を絶対に有たねばなりません。かかる議論を「価値体系」と申します。注12

おそらく、近代哲学の叙述方法に準拠するならば右の言説は、単なる題目的と言えるであろう。そうであると自覚されているので、活字のポイントを落として、京都大学の米田正太郎の価値論を紹介し、哲学、芸術、及び宗教の価値観である真美及び聖の三価値を最上位とし、その三価値がいずれも「厳密な意味に於て絶対価値と認め、その間に位階的秩序を立てず同等なるもの相並立するものとし、しかも三価値、いずれも最上価値とされました」と説明を加える。さらに、その簡略な説明への批判を考慮して、前述した「ミュンスターベルヒの純価値」の表を掲げ、さらには「リッケルトの価値体系表」を掲げたのではないかと考える。注13

確かに、この『師道』は現場の教師に向けて書かれたわけであるから、専門的な哲学的な形式論理を展開して、難解な表現をすることは意図的に避けられたと考えるが、論拠というものを提示する必要性はある。そこで、述べてきたような叙述の表現方法を取っているのだと考えるのである。

けれども、この価値体系表が、どのようにまとめられたかについての詳細はわからない。このような価値体系の表が、それぞれの原典に記載されていたものの写しなのか、小原先生が独自にまとめたのか、或いは研究書に書かれた内容の引用なのかは判然としない。しかも、価値体系表の中には、括弧付きの注釈が書かれているが、その注釈が原典からの引用なのか、小原先生独自の翻訳なのか、さらにはその注釈の意味の詳細なる説明がなされていない。例えば、ミュンスターベルヒの純価値の横には、「(世界の自己固持) (純満足の対象)」という注釈が書いてあるが、これについての説明はない。また、この表における注釈の位置づけもこちらの推量に任されている。これらの疑問に関して言えば、当時の哲学的知見があることを前提として書かれていると考えれば了解できる。

それでは、1985年に刊行された『全人教育の手がかり』小原哲郎編には、編者の小原哲郎氏の他31名の玉川大学の教員による全人教育への見解が述べられているが、その中に何人の執筆者がミュンスターベルヒの純価値について説明して、全人教育の手がかりとしての論文を執筆しているであろうか。論者の散見した限りでは、ミュンスターベルヒの純価値について一言でも論究した論文はない。巻頭論文は、高山岩男元京都大学教授（当時、玉川大学大学院講師）であるが、ヘーゲルやディルタイは所見されるが、ミュンスターベルヒやリッケルトは出てこない。注14

やはり、プロの哲学者が全人教育を語るときに、小原先生が論拠とした哲学的論理は、彼が執筆した当時の思想としては最先端ではあったのであろうが、高山岩男博士が批判的原理として援用されたのは、カントやヘーゲル、ディルタイという大御所であった。

言うならば、この論文集において現代に全人教育を語る哲学者や教育思想研究者の論理的視座は、小原先生の言説に対して自己の学問領域を越えない範囲で了解されるものを論理として叙述しているにすぎない。論者も玉川大学大学院博士課程で学んだ者であるが、全人教育論は、小原先生の最晩年の講義を学部時代に工学部の講堂で受講しただけで、全人教育論と冠した講義は、教育学科

(現教育学部)の先生方の持ち回りで受けた記憶しかない。それらは先生方の専門を中心とした内容であったと記憶する。

そこで、前述したミュンスターベルヒの純価値やリッケルトの価値体系表を、もう一度、眼光紙背に徹して分析する必要がある。

まず、「全人教育論」・「宗教教育論」・「師道」の関係をシュタイナーの神秘主義思想との関係で再考すると、実にミュンスターベルヒの純価値やリッケルトの価値体系表には、ある共通点があることがわかる。それは、小原先生が、協調してやまない現実を認識していくための理性とそれらの合理的精神を超えたところに展開される霊的な精神世界が範疇として想定されていることである。実は、そのことが、小原先生の言説において一見矛盾しているかのように思える思想的根拠となっていると考えるのである。それを明確にしていくために、表全体について説明したい。注15

ミュンスターベルヒの純価値の表は、大きく「生活価値」と「文化価値」の二つの範疇に分けられている。その項目には、「直接に定立される価値」と「目的意識的に創造されたる価値」と注釈がある。

そして、その一つの範疇にそれぞれ外界と共界と内界の三つの領域を分類している。すなわち世界の構造を、人間の精神的立場を中心として認識される事物としての外界と精神的内面の内界たる精神界、そして事物と人間の意識が交わる共界としての現実的領域に分けている。

最初に、それらの範疇の最初の段階として論理的価値の実現を措定して、「存在価値」あるいは「是認の対象」として、「事物」・「主観」・「評価」と設けて、人間の論理展開の在り方の順番を明確に規定している。その「存在価値」の具体的な「関連価値」として「認識の対象」たる「自然」・「歴史」・「理性」というものを置いて、「事物」・「主観」・「評価」の論理的認識対象とその活動に呼応させている。

次の高次の段階では、「審美的価値」の実現が「世界の自己一致」となると考える。すなわち、「審美的価値」を通じて、いかに世界と呼応させて自己同一を図るかという範疇を設けている。小原先生も自己実現は美的表現を通じてのみ最も豊かにすることが可能であり、自己同一の根拠として考えていたはずであり、芸術を教育に取り込むことに熱心だった理由はそこにある。特に児童演劇に心血を注いだことは、この価値観に支えられていたと考える。

さらに、この「審美的価値」は、紛れもなく「純一価値」と措定して、人との調和や人への愛、あるいは幸福を求めることは、人生における「歓喜の対象」として最も重要なものとして考えられている。この「審美的価値」の実現こそが、「世界の自己一致」の言葉どおり、自分が真己として世界に繋がることを意識させてくれるのであると考えたのである。自己が世界に対して主体的に生きて、疎外されないためには、美の世界への参入とそこでの自己表現が一番重要になると言う解釈になる。

補足すれば、これらの調和・愛・幸福の実現の方法は、まず造形芸術を通じて調和へつながり、詩歌を通じて愛に繋がり、音楽を通じて幸福に繋がるものと考えている。これらの価値と方法の呼応に際して、これらの「純一価値」に対して、自らが「献己の対象」として関わることこそが、こ

これらの「純一価値」を真に可能とする「美価値」を生み出すのだと表から読み取れる。そして芸術に自らを捧げるという意味は、「献己」という言葉に象徴されるのである。芸術の歴史的発生理由が、神への献上として始まったことを考えると、この「献己」という表現は意を得ていると思われる。

次に、以上の論理的展開を前提とすると、美意識の高い生活をしていても、世界に対して人間としての満足は、必ずしも「純満足」とは言えないことになる。なぜならば、倫理的価値の範疇を欠いては、「純満足」にならないと措定しているからである。「世界の自己活動」と称して発達価値と業績価値を実現せずして、「純満足」はあり得ないというのである。

この「純満足」に至るには、「発達価値」として人間を向上の対象として想定し、その成長に呼応する業績価値を「評価の対象」として据えなければならないという立場である。自己の精神的な満足だけでなく、より以上の存在としての自己を求める「発達価値」の在り方と、より以上の存在を認証し得る「評価」の二つをして「純満足」に近づくのである。

そこで「生長」・「進歩」・「自己発達」を生活価値の範疇で要求し、それに呼応するように文化価値の範疇に「経済」・「法律」・「道徳」という項目を提示する。美意識が高い生活を送っていても、それ自体は個における向上や評価の対象とはならないことになる。向上する具体的対象は、経済的生長、法律的進歩、道徳的自己発達であり、それらが評価の対象とみなされるのである。小原先生が、全人教育の中に富を社会的活動の評価概念として組み入れた理由が了解される。

富の評価概念以上に社会の中では、法律的進歩は安定した社会を保証するし、さらにそれ以上の概念として道徳的な「自己発達」は、重要であると考えたのである。すなわち、道徳によって個人の主体的な動機で生きると言うことが、社会の精神的健全性を保証することになるからである。それは法による社会の健全性より、はるかに優れたものと考えている。さらに言えば、この「自己発達」という概念に象徴される態度にこそ、富や法律以上に世界の自己活動の真の健全性が保証されていると考えるのである。

そして、最後にはミュンスターベルヒの純価値の最高の価値範疇として、形而上的価値を置き、信仰の対象として「創造」・「天啓」・「救済（解脱）」という「信仰の対象」としての「神価値」を据えて、それを根源として支える「根元価値」として「世界全体」・「人類」・「超我」という「確信の対象」を持ってくるのである。

ここまで説明した段階で、小原先生が「超我」を「根元価値」の最終として考え、「神秘主義」の本来の価値観として確信したものと考えているのである。であるから、小原先生は、自己の思想の中で唐突に神秘主義思想を「根元価値」としたのではなく、まさに哲学的思索に基づく世界全体の価値の段階を深めた論理的展開の最終段階に神秘主義の邂逅を求めたことがよくわかるのである。理性が絶対に必要であると強調しながらも、最後は神仏ですという言説の矛盾性は、この価値観の重層的な中から生まれたものであり、徹頭徹尾、理性的でなければならないという合理主義一辺倒の立場や、深い信仰的立場に基づく宗教的論理を持たぬままに、盲目的で独断的な立場で奇跡や神秘という非合理的現象への安易な価値判断を容認するものではないことが了解される。



続いて、リッケルトの価値体系表について考察していく。注16

リッケルトは、ドイツ西南学派に属す哲学者であり、この学派の創始者ヴィルヘルム・ヴィンデルバントの直系の弟子であり、認識論と価値論を包括した価値哲学を構想した。そのために彼の哲学を研究する専門研究者は多く、専門外の論者が論じるには荷が重いのであるが、小原先生の教育論の思想的根拠という論点にのみ視点を当てて論じたいと考える。

すでに述べたように『師道』に掲載されたリッケルトの価値体系表の出典は明らかでないが、ミュンスターベルヒの表の分析方法を踏襲するならば、次のことが言えると思う。

まず、「非社会的事象」と「社会的人格」という自然科学と人文学の範疇に分ける。そして、その範疇の意味を「完成の価値段階」として、第一段階から第二段階、中間段階、最後に第三段階と大きく四段階に区分していくのである。ここには、明らかに先ほどのミュンスターベルヒの純価値における高次への価値展開の構図との照応性が示されて、高次の段階に高まることにより、それが人間が真の人間になるという構想とそれを自らに要請される主体的な構えの方向性が示されている。

それでは、第一段階から管見していきたいと考える。

「非社会的事象」の領域に「論理学」を置き、その価値は「真」とする。その文化財は「学」であり、そこでの主観態度は「判断」となる。世界観は「主知主義」である。

一方、「社会的人格」の領域を「道徳」として、その文化財は「自由人格の共同体」とし、その主観的態度は「自律的行為」、世界観は「道徳主義」とするである。

この「主知主義」と「道徳主義」の二項対比に於いて最も重要なのは、道徳主義は主知主義では克服できない課題を解決できる点を以て高次であると考えることである。例えば、主知主義の権化としての科学において宇宙誕生の秘密をも解明できる可能性をもつ知の「無限的全体性」は保証されているが、科学という学問には、課題を解決するという目的だけしかなく、そこには学問の性質上、人間の倫理そのものが介在する余地がない。原子力発電や原子爆弾の開発という課題があれば、それに向かって、その解決を求めるといふ判断のみが働くのが主知主義であろう。しかしながら、その結果として世界に対して様々な結果が出る事に関して、主知主義は善悪の判断はできない。そこに道徳主義が登場して、主知主義の形式論理から生み出される合理性への疑義と判断を下すのである。この関係を「未来の文化財」と呼んで、人間の可能性に対して調和の取れた在り方を提示しようとしていると考える。ミュンスターベルヒが、論理的価値の次ぎに審美的価値、そして倫理的価値を持ってきたのとは明らかに異なる。

次に、第二段階を管見する。

リッケルトは、ミュンスターベルヒよりも美学の領域を高く評価している。

美学の価値は「美」であり、文化財は「芸術」であり、その主観態度は「直観」、そして世界観は「唯美主義」である。道徳よりも美学の方が勝っていることになる。善悪よりも美醜のほうに価値があると考えている。それでは、ここでの二項対比は、何かというと「情愛学」の領域である。そこでの価値は「幸福」であり、文化財は「愛の共同体」で、主観態度は「愛着と献身」である。世界観は「幸福主義」である。

論理学も倫理学にも幸福とは何かを言説として規定することは可能かも知れないが、幸福そのものを実現していく原理と方法はない。確かに美しい存在に触れると人間は幸せな感情に包まれる可能性があるが、それは美という具体的な存在との関係でのみ感じられるものであり、愛の共同体の運用であったり、愛着と献身の調和的な在り方への指南は不可能である。幸福を感じるとは、あくまで名状しがたい包括的な関係性の中で感じられる最も個人的な感情と言わざるを得ない。美を体現する作品や特定の美的「対象に対する個人的な感情よりも、さらに対象があいまいな、それでいて広く深く、喜びを喚起する関係性への感情移入である。

このようにリッケルトは、ミュンスターベルヒよりも価値の領域を、自らを魅了する対象への直観による受動的な認識から、自らが能動的に愛着を感じて献身するという具体的な感情と行動を価値あるものとして評価していくのである。

これら高次への価値移行を可能にするものは何なのか。ここで、リッケルトは「中間段階」という「内在的総合」という段階を設けるのである。ここでは、「哲学大系」として「全体的世界観学」を構想している。包括的に世界を見る視点を据えることの重要性を強調した如くである。二項対比で言うと、一方は「夫婦の愛」として「情愛主義」を持ってくる。他者であり、異性である者同士が、価値観を共有して「愛の共同体」を築き、お互いがお互いに対する愛着と献身を行うという情愛の世界を善として総括をする。この「中間段階」を「内在的総合」として措定するのは、明らかである。それは、人間が精神的存在である限りにおいて内在的に世界を了解していくこととなるからである。また、関係的存在としての自己であるならば、好悪感や損得のみで人間関係を見ていくのではなく、最も近い他人の関係としての夫婦において幸福を実感できる段階が最高の段階であることは否めない。

しかし、ここでこれらの段階を「中間段階」とするリッケルトの立場は、次の段階の提示によって明らかとなる。それは、「神秘学の領域」と「宗教哲学の領域」を第三段階として「完成的全体性」とし、「永遠の文化財」と規定するのである。さらに、「中間段階」は、精神的存在として段階的に到達するものであったが、第三段階では、「超越的総合」として、精神的に大いなる跳躍がなければ到達しない段階であることを示している。

「神秘学の領域」の価値は「非人格的聖」である。文化財としては「全一者」として、「世界秘密」と注釈が付いている。主観態度は「放念」として、「神化」と注釈がある。そして世界観は「神秘主義」である。

「宗教哲学の領域」の価値は「人格的聖」である。文化財としては「神界」であり、主観態度は「敬虔」を挙げ、世界観は「人格神論」並びに「多神論」としている。

ここでの二項対比では、「神秘学の領域」が宇宙を対象としているのに対して「宗教哲学の領域」では、キリストを始めとして具体的な個人を対象として、そこに宿る「聖」が問題であり、それらの人格が具現した「神界」に対して「敬虔」なる態度で臨むことが要請されているのである。その意味でこの「人格的聖」を一神教的立場と多神教的立場を併記した形で、「人格神論」と「多神論」として世界観を措定するのである。一方、「神秘学の領域」では宇宙を「全一者」とする。だから

こそ、この存在は「世界秘密」としか表現できないのである。そして、「全一者」に対して一体化する方法として「放念」を挙げるのである。その在り方の最終段階が「神化」であり、「神人合一」となるのである。これこそ、「神秘主義」の本質であり、「人格的聖」への自己同一化ではなく、創造主そのものたる「全一者」への無為の自己同一化を果たしてこそ、神秘主義といえるのである。そこに人間存在の最高の姿を見ることになるのである。

教師たるもの、ゼヒ、「道」に生きて下さい！そのためには「道」を体得することです。魂に生きて下さい！マコトの「人」を見出すことです。

シュライエルマッヘルはその不朽の著『宗教論』で、「人にまで進もう、そこに真の宗教があり、真の神が見出される」注17

と書かれた第五節「師道の極致」の冒頭の文章は、いかにも平凡な格言を根拠にしたような題目的文章のように思えるが、実は神秘主義に根拠があることが了解されたと考える。考察してきたリッケルトとミュンスターベルヒの価値の表の解釈は、専門家のご叱正を待つところであるが、提示された価値論の表の解釈はなされたと考える。

小原先生の教育論に対する評価はさまざまであるが、昭和2年のモナス社発行の『日本現代教育体系』大日本学術協会編、第四巻所収の「小原國芳氏教育学」は、著者は不明ながらも、『小原國芳全集』別巻に所収されてその全貌がわかるのであるが、今回の論文との関係で言うならば、「氏の講演は思いつきを感情に任せて大胆に言っただけと言った風だ。後や先きそんなことは氏の問題ではない。」という論調の解説がされている。しかし、この解説が、いかに表層的であるかがわかると思う。価値論を子細に解釈すれば、小原先生が単に勢いで教育論を語っているのではないことは明白であり、その表現は、聞く者をして奮起させる修辞に基づいていることが了解されると思う。本論は、全人教育論の価値論の前提となるリッケルトとミュンスターベルヒの価値論の解釈に終始したが、次は稿を改めて全人教育論の価値論について論じていきたいと考える。注19

注

注1 山縣明人 「『全人教育論』の思想史的考察IV」、単著、平成27年3月、岩国短期大学紀要第44号、岩国短期大学、1頁～3頁

注2 同上

注3 小原國芳『小原全集』第33巻、346頁、玉川大学出版部、昭和51年

注4 同上

注5 高橋巖『現代の神秘学』8頁～11頁 角川書店、平成元年

注6 同上13頁～14頁

注7 同上15頁～18頁

注8 同上19頁

注9 同上19頁～20頁

注10 小原國芳『小原全集』第33巻、347頁、玉川大学出版部、昭和51年

注11 同上349頁～350頁

注12 同上350頁

注13 同上350頁～351頁

注14 小原哲郎編『全教育の手がかり』9頁～16頁 玉川大学出版部、1985年

注15 小原國芳『小原全集』第33巻、352頁、玉川大学出版部、昭和51年

注16 同上 353頁

注17 同上 346頁

注18 大日本学術協会編『日本現代教育体系』第四巻・「小原國芳氏教育学」17頁～85頁、モナス社、昭和2年

注19 同上 18頁

# 保育者養成に関する一考察

## － 実習後のアンケートから見る学生の実習への意欲 －

佐々木和美

### A Study on Teacher Education － Motivation for Students' Practical Training as Seen from Questionnaire after Training －

Kazumi Sasaki

We conducted preliminary guidance and practical guidance (te-asobi-uta test) for teaching practice I (kindergarten) in December of the first year.

After the practical training, we conducted questionnaires on the students about the advance guidance in teaching practice I and the effect of practical guidance.

As a result, most of the students were motivated to practice, and preliminary guidance and practical examination revealed certain effects.

キーワード ; 実習、保育技術、事前指導

key words ; training, childcare practical skill, practicum advance guidance

#### I 目的

##### 1. はじめに

本学では、2年間で保育実習Ⅰ（施設）10日間、保育実習Ⅰ（保育所）10日間、保育実習Ⅱ（保育所）又は保育実習Ⅲ（施設）10日間、教育実習Ⅰ 1週間、教育実習Ⅱ 1週間、教育実習Ⅲ 2週間を実施している。ここで教育実習を例に実習の内容を挙げると、1年次での教育実習Ⅰでは、見学、観察実習を中心に実習園の生活の場に参加し、子どもたちと直接的にかかわり、園内の環境、子どもの活動並びに保育者の援助の仕方を観察することで幼稚園現場の理解を深めることを目的にしている。2年次からは本格的な実習となり、参加実習として、保育者の補助や助手として子どもにかかわり、援助することなど保育活動に直接参加するようになる。そして部分実習として30～45分の指導案を立て、図工的活動、体育的活動、音楽的活動等を指導する。最後の教育実習Ⅲでは、部分実習のほか、デイリープログラムに沿って半日、全日実習を担当教諭に代わって保育を実践するのである。

2年次での実習は、具体的に保育者の仕事や役割について学び、子どもとのかかわり、子どもの理解、保育方法の研究、指導案の作成等も加わり、学生にとっては大変な重圧となってくる。これ



まで学校で学んだ保育の理論や知識の上に、実践として保育技術を身に付けることが必要となってくることを実感する実習となる。

そこで、保育者としての基盤を形成できるようにするために、1年次から保育実技を高めるよう工夫する必要があると考える。

## 2. 実習事前指導（教育実習Ⅰ）の概要

教育実習には、子どもたちとの遊びを通して総合的に指導するという幼稚園教諭の専門性を養成することが目的としてある。

本学では、1年次前期の5月に近くの幼稚園で、実習指導の授業時間内に短時間ではあるが見学実習をし、子どもと一緒に遊ぶことから子どもの実態を知り、6月に保育所見学実習（1日）8月に施設見学実習（1日）を実施し、早い時期に保育現場を知ることには力を注いでいる。

1年次の教育実習Ⅰでは、見学、観察、参加実習ということで、保育者の役割や子どもの実態を観察し学びながら、実習園の生活の場に参加し、子どもたちと遊びや生活をともにする。そして、園内の環境、園の活動内容や教師の役割や職務など幼稚園現場について理解を深めていかなければならない。実習生としての心構え、幼稚園生活全般について、保育技術として手遊び、絵本の読み聞かせ、パネルシアター、ピアノの弾き歌い、実習日誌の書き方、子どもとのかかわり方や遊びについて担任教諭とのコミュニケーションのとり方等を学び、身に付けていく。初めての实習ではあるが、多岐にわたる課題がある。

短大では2年間という短い期間で二つの資格（幼稚園教諭二種免許状、保育士資格）を取得するという大きな使命がある。前述にもあるが、1年生の事前指導の授業の中で、手遊び歌や絵本の読み聞かせなどを行い、学生の保育技術のレベルアップを目指している。今年度は更に、教育実習Ⅰの事前に1年生を対象とした「手遊び歌テスト」を課題とし、教育実習Ⅰに意欲的に取り組む起爆剤となってくれればと思い実施した。目前のテストに向けて練習することが学生同士の意識や保育技術の向上にも繋がってくれればという願いを含んでいる。

一昨年度より、2年生に対して、教育実習Ⅱの前に手遊び歌、教育実習Ⅲの前にパネルシアターを演じるテストを実施したことについては、昨年度の紀要第44号（平成27年度）において、実習における保育実技を高めるための保育実技テストの取り組みの成果を検証した。

そこで本研究では、手遊び歌テストを実施することや、実習事前指導により、学生が実習に意欲的に取り組むことができたのか、また幼稚園教諭の仕事について理解したかなどをアンケートを通して考察してみることにした。

## Ⅱ 調査の方法

### 1 アンケート作成

アンケートについては、実習の振り返り（反省と評価）に必要なと思われる項目をはい・いいえで回答した後、自由記述を行う形式とした。

アンケート項目は以下のとおりである。

〈アンケート内容〉

問1 今回初めての教育実習に積極的に取り組むことができたか。 はい ・ いいえ

その理由やきっかけなどを記入（自由記述）

問2 一日の園生活の流れを覚えることができたか。 はい ・ いいえ

問3 一日の先生の動きや仕事を覚えることができたか。 はい ・ いいえ

印象に残っている仕事について記入（自由記述）

問4 積極的に子どもとかかわることができたか。 はい ・ いいえ

どの様にかかわったか。（自由記述）

問5 絵本、手遊び、弾き歌い（ピアノ）など実践したか。 はい ・ いいえ

何をしたか、具体的に記入。または、なぜ実践しなかったか。（自由記述）

問6 子どもへの適切な援助の仕方が分かったか。 はい ・ いいえ

どの様なことが分かったか。または、なぜ分からなかったか。（自由記述）

問7 幼稚園教諭という仕事の楽しさ（やりがいなど）が分かったか。 はい ・ いいえ

どの様な楽しさ（やりがいなど）が分かったか。または、なぜ分からなかったか。（自由記述）

問8 幼稚園教諭という仕事の厳しさ・大変さが分かったか。 はい ・ いいえ

今回の実習でうれしかったこと（自由記述）

今回の実習で難しい、大変だと思ったこと（自由記述）

問9 今回の実習で非常に勉強になったことや、これからの自分の課題について（自由記述）

## 2. アンケートの実施

### (1) 調査期間

教育実習終了後の平成29年1月6日実施

### (2) 調査対象

1年生 72名 回答数 68名

### Ⅲ アンケート集計

※ 自由記述に関しては主だった記述を掲載することとする。

問1 今回初めての教育実習に積極的に取り組むことができたか。

(1) はい 55名 (81%) と回答した学生

【理由】(自由記述)

- 分からないことはすぐに担任教諭に質問し、積極的に行動した。
- 保育者のアドバイスがあり積極的に取り組めた。
- 担任教諭が優しく接してくれたから意欲が出て積極的に行動できた。
- 担任教諭の行動をよく見て、機敏に行動するよう心がけた。
- 担任教諭から学ぶことばかりで多くのことを吸収しようと思い取り組んだ。
- 積極的に手遊びや絵本の読み聞かせを行った。
- 手遊び歌テスト実施で自信がいった。
- 絵本の読み聞かせを何冊もし、子どもたちがとても喜んでくれた。
- 多くの子どもたちとかかわることを目標にした。
- 絵本の読み聞かせ(実習指導の授業で実施したのがよかった)を行った。
- ピアノ伴奏などさせてもらいよい経験となった。
- 忙しい中実習を引き受けてくださった感謝の気持ちで積極的に取り組んだ。
- 子どもたちが元気にかかわってきてくれて頑張ろうと思えるようになった。
- 日を重ねるごとに生活の流れが分かり、行動できた。
- 初めての实習で緊張したが子どもたちとかかわれる折角の機会なので、子どもとかかわることを中心に取り組んだ。
- 学びたい気持ちが強く、子どもたちや教職員の方と積極的にかかわることができた。
- 子どもたちが一日の生活の流れを理解して行動していたので、動きやすかった。
- 満遍なく多くの子どもたちとかかわった。
- 子どもたちから話しかけてくれて嬉しかった。

(2) いいえ 13名 (19%) と回答した学生

【理由】(自由記述)

- 年長だったので自分のことができるので、何も援助することがなかった。
- 制作物が多かったが、あまり積極的に動けなかった。
- 何をどうすればいいか分からなかった。
- 自分から手伝えることが少なかった。(指示待ち)
- 担任教諭に質問することができなかった。
- 特定の子どものとしかかわれなかった。
- 緊張してしまい、積極的に行動できなかった。

問2 一日の園生活の流れを覚えることができたか。

- (1) はい 68名 (100%) と回答した学生
- (2) いいえ 0名 (0%)

※ 一日の園生活の流れに関しては、1週間という短い期間ではあったが全員が把握することができたようである。

問3 一日の先生の動きや仕事を覚えることができたか。

- (1) はい 58名 (85%) と回答した学生
- (2) いいえ 6名 (9%) と回答した学生

【印象に残っている仕事について】(自由記述)

- 翌日の保育のための事前準備をすることで子どもたちの活動がスムーズにできることが分かった。
- 登園前、降園後に丁寧に掃除すること。忙しい時間の合間に掃除をすること。
- 安全、衛生への配慮(消毒等)の仕方
- 子どもたちのトイレの使い方や安全への配慮
- 時間を大切に、先のことを考えて行動している。
- メリハリのある指導、教師の大きなリアクション
- カスタネットを使ったリズム遊びを子どもに分かりやすく指導する方法
- リラックスさせてから(首や肩をほぐす)音楽発表会の練習をする指導方法
- ピアノを一日5曲以上弾いていた。
- 朝、帰りの会で子どもたちが先生のピアノ伴奏で歌っている姿に保育者になりたいと改めて思った。
- 体操の時の補助の仕方や言葉かけ
- 絵画指導で、子どもに重要なことをしっかりと伝えていた。
- 保護者とのコミュニケーション
- 子どもたち一人一人を理解し、言葉をいろいろな場面でかけていた。
- 子どもと共に楽しみ、子どもたちをしっかりと褒め意欲を高める言葉かけ

問4 積極的に子どもとかわることができたか。

【どの様にかかわったか】(自由記述)

- (1) はい 61名 (90%) と回答した学生
  - 笑顔で元気よく挨拶をした。
  - 自分から積極的に子どもたちに声をかけて遊んだ。
  - 得意な折り紙を用いて一緒に遊んだ。
  - 子どもの行動を具体的に褒めて親近感を持ってもらった。

- 子どもがやりたいことを具体的に聞いて遊んだ。
- 子どもたちに合わせて低い姿勢で視線を合わせて話しかけた。
- おとなしい子どもに話しかけ満遍なく子どもとかかわるように気を付けた。
- 人見知りのある子どもも、毎日声をかけていると子どもの方から話しかけてくれるようになった。
- 早く名前を覚えて呼びコミュニケーションをとった。
- 戸外遊びの時など他のクラスの子ともとも遊んだ。
- 毎朝鬼ごっこをして遊び、他のクラスの子どもたちも一緒に入ってくれて、大勢の子どもたちと触れ合うことができた。
- ルールや順番を守れるようにきちんと伝えて遊んだ。
- 色々な年齢の子どもたちに話しかけるように心がけた。
- 遊びの時にかかわれなかったら、昼食時にかかわるように気を付けた。
- 時間や状況を見てかかわるように工夫した。
- 自由時間にいろいろ遊びを提案し、子どもたちとたくさん遊んだ。
- 困っている子どもに援助した。

(2) いいえ 7名 (10%)

- どの子どもとかかわったらよいかわからず、特定の子どもとばかりかかわった。
- 名前が中々覚えられず、名前のわかる子どもとかかわってしまい偏った。

問5 絵本、手遊び、弾き歌い（ピアノ）など実践したか。

【何をしたか、具体的に記入。または、なぜ実践しなかったか。】（自由記述）

(1) はい 61名 (90%) と回答した学生

- 絵本をたくさん読んだ。
- 色々な種類の絵本を準備した。
- 給食前や帰りの会の時に読んだ。
- 季節に合った絵本を読んだ。
- 読み終えた後の感想を聞くことも大事だと教えてもらった。
- 絵本の前に手遊びをした。
- 絵本を読むのに声の大きさ、速さなど工夫した。
- 絵本を読む前に手遊びをするのを忘れてしまって残念であった。
- 手遊び「アンパン食パン」「ディズニー」「キャベツの中から」  
「トントントントンアンパンマン」「いとまき」「ミックスジュース」  
「はじまるよ」「三匹のこぶた」等を行った。
- ピアノ伴奏「おかえりのうた」その他



(2) いいえ 7名 (10%)

- 発表会の練習があり時間がとれなかった。
- 絵本を準備していたにもかかわらず、お願いできなかった。
- 自信がなかったので、できなかった。

問6 子どもへの適切な援助の仕方が分かったか。

【どの様なことが分かったか。または、分からなかったか。】(自由記述)

(1) はい 57名 (84%) と回答した学生

- 一人一人にかかわることの大切さを学んだ。
- 活動をする前に、必ず「今からすること」「注意すること」を簡潔に伝え、活動に取り組んでいた。
- 全部手伝うのではなく、見守ることの大切さが分かった。できそうなことに挑戦させることが大切だと指導を受けた。
- 無理矢理に子どもにさせるのではなく言葉で分かるまで伝える。
- 喧嘩への対応
  - ・言葉にできない思いを代弁する。
  - ・お互い納得いく答えを導き出すよう援助する。
- 5歳児への援助では、子どもと一緒に考えることを学んだ。
- 5歳児は、保育者が援助するばかりでなく、子ども同士が助け合っていた。
- 反省会で毎日質問し、適切な援助を学んだ。
- 悪いことをしたらきちんと叱り、良いことをしたらしっかり褒めることを学んだ。
- 一人一人の子どもたちに合った援助の仕方があることを学んだ。
- 常に安全への配慮を怠らず、全体を見る。
- 少し成長が遅れている子どもに対してもみんなと同じように接し、子ども自らできるように言葉をかける。
- コミュニケーションが苦手な子どもへもどんどん話しかけていく。
- 注意するときは短くはっきりと分かりやすい言葉をかける。
- 子どもができない時の声かけや援助の仕方が分かった。
- 全てが分かったわけではないが、特に嘔吐した子ども、周りの子どもへの配慮の仕方が分かった。

(2) いいえ 9名 (13%) 未記入 2名 (3%) と回答した学生

- 援助の見極めができるようになりたい。
- 喧嘩をしたときの対応を教えてもらったがすぐには難しい。
- 泣いている子どもへの対応が難しかった。

- 子どもの様子を見ながら接する。
- 子どもと信頼関係を築くことによって、みんなから愛される先生になりたい。
- 見ていることは多くあったが、理解できなかった。

問7 幼稚園教諭という仕事の楽しさ（やりがい等）が分かったか。 はい ・ いいえ

【どの様な楽しさ（やりがい等）が分かったか。または、分からなかったか。】（自由記述）

(1) はい 65名（96%）と回答した学生

- 子どもたちの成長が見えることがやりがいに繋がると思った。
- 子どもの面白い発想が間近で見ることができるのが凄く楽しかった。
- かかわりにくい子どもが日にちの経過とともに慣れてきてくれたこと
- 一日が早く感じた。子どもたち一人一人と話をするのが楽しかった。
- 子どもたちの笑顔
- 自分が考えたことで子どもたちが喜んでくれたこと
- 子どもたちが一生懸命頑張って何かを達成すると、自分まで嬉しくなること
- 子どもたちからパワーがもらえた。

(2) いいえ 2名（3%） 未記入 1名（1%）と回答した学生

- 担任教諭が求めていることと、自分の行動にずれが生じていた。
- 日々忙しすぎて、楽しさまで辿り着けなかった。

問8 幼稚園教諭という仕事の厳しさ・大変さが分かったか。 はい ・ いいえ

(1) はい 68名（100%）と回答した学生

(2) いいえ 0名 0% 未記入 0名 0%

【今回の実習でうれしかったこと】（自由記述）

- 担任教諭から絵本読みが上手だと褒めてもらった。
- コミュニケーションが苦手な子どもが最終日に話してくれた。
- 「せんせい」と声をかけてくれた。
- 子どもたちから進んでかかわってきてくれた。
- 自分のためにプチ発表会を開いてくれた。
- 子どもとかかわれた。
- 子どもたちが「大好き、明日も来てね」と言ってくれたことや、手紙を書いてくれたり、手作りのプレゼントをしてくれた。
- 子どもたちの笑顔
- 子どもと深くかかわり、先生も親身になって指導してくださり嬉しかった。新しい手遊び（ピッピとチッチ）を学んだ。

【今回の実習で難しい、大変だと思ったこと】（自由記述）

- 障がいのある子どもへの対応
- 多くの子どもたちへの対応と安全に保育すること
- 叱るのではなく、いろいろな言葉を使って理解させること
- 適切な言葉がけや接し方、その場ですぐに思いつかなかった。
- 外国籍の子どもたちとのコミュニケーション
- 気持ちに寄り添うために、どの様にかかわったら良いのか常に考えていくこと
- 楽しさだけでなく教育も必要、バランスが難しいと感じた。
- 友達の輪の中へ入ることができない子どもへの対応
- 日誌の書き方
- 先生との距離感、接し方に戸惑った。
- 発達障害の子どもへの適切な援助
- 保育活動中の子どもとのコミュニケーションのとり方
- 毎日の保育活動等を考えること
- 何をしたらいいかではなく、何を質問すれば良いかすらわからなかった。

問9 今回の実習で非常に勉強になったことや、これからの自分の課題について（自由記述）

- 言葉がけの大切さ（声の大きさ、表現の仕方等指導してもらった）
- 子どもたちの見守り方、声かけ、担任教諭との接し方
- 保育者になれるか不安であったが、担任教諭から励ましてもらったので勇気が出た。
- 緊張してしまうので万全に臨むためにも練習を積むこと
- 保育者が子どもたちが良い環境で過ごせるようにするために細部にわたって配慮しているということを実際に見ることができて良かった。
- 日誌の書き方（させるなどの言葉を使わず、子どもの生活の援助をしているという心をもって書く）ということが分かった。
- 年齢による発達の違いと対応の仕方の違いを学んだ。
- 保育者の感情で子どもたちと接するのではなく、常に子どもたちの立場になって状況を把握していた。
- 子どもたち一人一人の長所を見つけ、長所をもっと伸ばそうとしているところや場面ごとに言葉がけを考えて行うことを学んだ。
- これからいろいろな経験を積むべきだと思う。
- 教師としての立場、指導法、声の大きさなど勉強になった。
- 子どもたちが楽しめるように絵本の読み聞かせの研究をしていきたい。
- 子どもとのかかわり方が偏っていたので次回は満遍なくかかわりたい。
- 発表会の準備や練習への取り組みなど学ぶことができた。

- 子どもへの声かけや、援助の場面、やりすぎない援助を心がけることを学んだ。今後の課題として満遍なく子どもたちとかわることができるようにしたい。
- 子どもたち一人一人が気持ちの良い環境作りが大切であることを学んだので、今後の課題として話しやすい環境作りを考えていこうと思う。
- 担任教諭がピアノがとても上手だったのでピアノをしっかりと練習しようと思った。
- ピアノや手遊び歌、折り紙のレパートリーを増やしたい。
- 子どもの成長につながる指導計画を心がけていると知り勉強になった。自分もそういうことを頭に置いて子どもたちとかわっていききたい。
- 子どものために何をしたらいいのか周りを見られるようになりたい。
- TPOに合った言葉遣いや声の大きさをすること
- 学校で教わっていることは一部で、知識やバリエーション、応用力は自分で吸収していくべきなのだと思う。
- 幼稚園教諭とは体育会系の職場であると感じたので体力をつけなければいけないと思った。

#### IV 考察

本研究では、上記のアンケートより、幼稚園教諭の仕事の内容や子どもとのかかわり等についての理解、保育実技（絵本、手遊び歌、ピアノの弾き歌い）の実践等について、学生がどの様に意欲的に実習に取り組んだか、そして幼稚園教諭の仕事のやりがい等の学びについて考察し、明確にすることで今後の指導に活用していきたい。各項目について考察を行った。

##### 1. 今回初めての教育実習の積極的な取り組みについて

81%の学生が積極的に取り組むことができたと回答している。

- 「分からないことはすぐに担任教諭に質問し、積極的に行動した。」「保育者のアドバイスがあり積極的に取り組めた。」「担任教諭が優しく接してくれたから意欲が出て積極的に行動できた。」と実習で直接指導してくださる担任教諭とのかかわりが重要であるということが分かった。担任教諭が優しく助言してくれたり、励ましてくれることで意欲をもって積極的に実習することができたようである。また、担任教諭も学生が積極的に取り組み意欲的であれば、いろいろなことを教えてくれたり、子どものことについて詳しく話してくれたりと指導の幅が広がったり、コミュニケーションもうまくとれるようになったのではないかと推察する。お互いが相乗効果となり、より充実した実習になりうると思う。
- 「積極的に手遊びや絵本の読み聞かせを行った。」「手遊び歌テスト実施で自信がついた。」「絵本の読み聞かせを何冊もし、子どもたちがとても喜んでくれた。」「絵本の読み聞かせ（実習指導の授業で実施したのがよかった）」「ピアノ伴奏などさせてもらい

よい経験となった。」と事前の手遊び歌テスト実施により練習を積んだことが自信となり実践できたようだ。絵本の読み聞かせ、ピアノの弾き歌いは、基礎ゼミナールでの授業課題「絵本100冊読み」や各クラスで友だちの前でピアノの弾き歌いの発表をしたり、実習指導での授業課題等が学生の積極性へ繋がっていると考える。

## 2. 一日の園生活の流れを覚えることができたか。

100%の学生が一日の園生活の流れを理解できていた。幼稚園生活全ての一日の流れを理解できた訳ではないが、一週間という短い期間ではあったが全員が把握することができたようである。このことについても実習した一週間の生活の流れであることを理解し、これからの実習に臨む必要がある。

## 3. 一日の教諭の動きや仕事について

88%の学生が、一日の教諭の動きや仕事について理解したとの回答している。

- その中で印象に残っている仕事は、「登園前、降園後に掃除を丁寧にする。」「翌日の保育のための事前準備をすることで子どもたちの活動がスムーズにできることが分かった。」と保育活動以外の仕事の大切さに気付くこともできていた。
- 「メリハリのある指導、教師の大きなアクション」「カスタネットを使ったりリズム遊びを子どもに分かりやすく指導していた。」「朝、帰りの会で子どもたちが先生のピアノ伴奏で歌っている姿に保育者になりたいと改めて思った。」「ピアノを一日5曲以上弾いていた。」「体操の時の補助や言葉がけ」「絵画指導、子どもに重要なことをしっかりと伝えていた。」など保育活動での、子どもたち全体への指導の仕方についての学びや気づきが多かった。

## 4. 子どもとのかかわりについて

90%の学生が積極的にかかわったと回答している。

- 「自分から積極的に子どもたちに声をかけて遊んだ。」学生が多かったが、「早く名前を憶えて呼びコミュニケーションをとった。」「子どもの行動を具体的に褒めて親近感を持ってもらった。」「子どもがやりたいことを具体的に聞いて遊んだ。」「得意な折紙を用いて一緒に遊んだ。」「子どもたちに合わせて低い姿勢で視線を合わせて話しかけた。」「おとなしい子どもに話しかけ満遍なく子どもとかわるよう気を付けた。」「遊びの時にかわれなかったら、昼食時にかわるよう気を付けた。」など、意図するかかわり方を考え工夫して実習に臨んだことが窺えた。
- 積極的にかかわれなかった学生は「どの子どもとかわったらよいかわからず、特定の子どもとばかりかわった。」「名前が中々覚えられず、名前のわかる子どもとかわってしまった。」と子どもとのかかわり方が偏ってしまったことが記述されていた。



多くの子どもとかかわることができなかったということは、教育実習Ⅰの目的の中の一つの「幼児理解」が十分に達成できなかったことと言えるので、次回では達成できるように学生への事後指導を実施していきたい。

## 5. 絵本、手遊び、弾き歌い（ピアノ）などの実践について

90%の学生が保育実技を実践したと回答している。

- 絵本は事前に準備し実習に臨んだ学生が多かった。事前訪問時に園から指示が出ているところもあったようだ。授業でも読み聞かせを行ってきたが、やはり実際子どもを前に読むと、子どもたちが醸し出す独特の雰囲気の中で、子どもの反応や予想外のリアクション等もあったと思うが、子どもに伝わっている手応えを感じながら読む体験ができたことは大きな学びがあったと思う。それは手遊び歌や弾き歌いでも感じることもできたことと考えられる。これからも体験を積み重ねて成長して行ってほしい。
- 残念ながらできなかった学生は、行事等があり厳しい状況であったかもしれないが、それは言い訳のようにも思え、積極性に欠けていたためだと思う。それは保育実技実践だけに限らず、実習全体的に消極的になり、担任教諭とのコミュニケーションのとり方にも影響があったのではと考えられる。十分反省し次回はそういうことのないように頑張ってもらいたい。

## 6. 子どもへの適切な援助の仕方について

84%の学生が適切な援助の仕方について理解できたようだ。

- 年齢や発達、一人一人に合った援助の仕方や、やりすぎてはいけないこと、見守ることの大切さを学んだようだ。
- 喧嘩や泣いている子どもへの対応が難しかったようだが、ご指導を受けながら経験を積み重ね、個々の特性や様々な状況によって対応に違いがあることを理解し体得していくことが必要であると思う。

## 7. 幼稚園教諭という仕事の楽しさ（やりがいなど）について

96%という殆どの学生が仕事の楽しさ（やりがい）を理解することができた。

- 子どもたちの傍で日々成長を見守りながら支援していくことがやりがいにつながると思ったようだ。1週間という短い実習期間でも、子どもたちが夢中になって縄跳びに取り組み、目標に向かって頑張ろうとする姿に共感することができたり、達成すると自分まで喜びを感じることができたと記述にあった。短期間でも子どもと遊びこむことでかわりが深まったことを察することができる。
- しかし一方、担任教諭が求めていることと、自分の行動にずれが生じていたことに悩んだり、日々忙しすぎて、楽しさまで気づく余裕がなかったりという学生もいた。

- 気持ちに寄り添うために、どの様にかかわったら良いのか常に考えていくことは大変だがそれだけにやりがいのある仕事だということが分かった学生も多かった。

## 8. 幼稚園教諭という仕事の厳しさ・大変さについて

全員（100％）の学生が幼稚園教諭の仕事の厳しさや大変さを理解したようである。

- 子どもが好きだけでは務まらない、とても責任のある仕事であることを実習を通して実感できたようだ。具体的には、「多くの子どもたちへの対応と安全に保育することの難しさ」「一人一人に合った適切なかかわり方、言葉がけ」「障害のある子どもや外国籍の子どもとのコミュニケーションのとり方」「楽しさだけでなく教育することの大切さ」等を挙げていた。
- 担任教諭の保育を観察したり、かかわる中で、その人の保育観や保育の方法を理解し、影響を受けていた。「子どもへの声かけや、援助の場面、やりすぎない援助を心がけることを学んだ。」「子どもたち一人一人が気持ちの良い環境作りが大切であることを学んだ。」「子どもの成長につながる指導計画を心がけていると知り勉強になった。自分もそういうことを頭に置いて子どもたちとかかわっていきたい。」等の記述から理解できた。

## 9. 今回の実習で非常に勉強になったことや、これからの自分の課題について

実習で実際子どもたちとかかわったり、保育を観察することで多くの学びがあった。その中でも多くの学生が学んだと挙げているのが、子どもたちとの適切なかかわり方であった。一人一人に合った言葉がけや援助、また見守ることの大切さ、そしていつも保育者が「子どもたちのために」を頭に置いて考え行動していることだ。そこに気が付いたからこそ、「ピアノや手遊び歌、折り紙のレパートリーを増やしたい。」「子どもたちが気持ちよく過ごせるための環境づくりが大切である。」「子どもの成長に繋がる指導計画の立案」など保育実践力を高めるための具体的な課題を見つけることができたのだと思う。

## V まとめ

このアンケートを通して、1年生が初めての教育実習 I に 8 割以上の学生が積極的に取り組むことができたことは大きな成果であったと思う。自己満足なところもあるかもしれないが、自分でやり遂げたという達成感や、自己肯定感を持ち今後の実習にも期待が持てる。自分から担任教諭に手遊びや絵本の読み聞かせをやらせてほしいと申し出た学生が多かったのも、手遊び歌テストを受けるということで繰り返し練習し、教員の前で披露して、その際多くのアドバイスをもらい改善し、自信をもって実習に臨むことができたからと考えられる。

昨年からの実習指導の課題は、「やらされていることから→自分からやろうとする意欲へ」と引き上げられるよう、保育実技の技術向上としている。そのために、絵本の読み聞かせやピアノの弾

き歌いに取り組んできたがまだまだ充分ではない。それは学生が、保育の現場でその技術がどれだけ必要なものであるかを理解していなかったせいではないかと思う。そのため、やらされているという思いが強く、本気になって取り組むことができなかったのであろう。今回の実習での取り組みで、それらがどれだけ必要であるかと実感したことを、アンケートから読み取ることができた。これから2年次での指導に活かし、「自分からやろうとする意欲へ」と引き上げていきたい。

最後に、教育実習Ⅰの実習園は大学の指定実習園ということで、これまでも指定実習園との交流会等で連携を密にしている。園長先生をはじめ担任教諭からの具体的な温かく優しいご指導や励まし、かわいい子どもたちとかかわることで、学生の実習への意欲や次への課題、また実習に行くのを不安に思っていた学生も保育者になりたいという強い気持ちに変わってくれた。このことに深く感謝しつつ、これからも学生の実態や本学の実習への取り組みを理解していただき、協力を得ながら定着した指導・連携体制に繋げていきたい。

保育者になりたいと入学してきた学生の夢を実現するために、今後も学生の視点に立って、共に実習を振り返りながら新たな課題に向けて、意欲的に取り組めるよう一層充実した実習指導を行っていきたいと考えている。

#### 【 参考文献 】

- 1) 岩国短期大学幼児教育科編『平成28年度 実習の手引き』
- 2) 岩国短期大学紀要 第44号 2015年3月 保育者養成に関する一考察—実習における保育実技を高めるために—佐々木和美
- 3) 東京成徳短期大学紀要 第48号 2015年3月 保育者養成における実習の意義—実習の振り返りから見る学生の成長（その1）—

## 後 記

本紀要には、論文1編と実践報告1編を掲載している。掲載論文は、執筆者の研究テーマにもなっている一人の教育学者に焦点を当て、その人物の教育論、とりわけ教師論における教師としての在るべき生き方、すなわち教師論の内容について、論文に引用された新カント学派の価値論を中心に考察したものである。実践報告では、「教育実習Ⅰ」の事前指導として取り組んだ保育実技テストの成果や「教育実習Ⅰ」における学びの内容について、実習後の学生へのアンケート調査を基に考察している。

執筆者両名は毎年欠かさず紀要への投稿を続けておられる。お二人にとっては、研究が続けることが大学人としてのアイデンティティを保つことであり、日々問題意識をもち、それを論文にまとめることが自身の日常生活の一部として根付いておられるのであろう。

昨今の本学教員の日常は多忙を極めている。その中であって、個人の研究は容易に後回しにされることになる。

そうであるならば、紀要編集委員会としてもただ一般的に「多くの投稿を期待する」というスタンスではなく、いかにして教員間に、多忙な中でも「研究は重要であり、研究しなければ」という雰囲気醸成するか、さらに一歩進めて「研究への条件づくり」に積極的に取り組まなければならない時期にきていると思われる。本学の研究に関して、大きな課題を突き付けられている昨今である。

最後に、ご執筆いただいた両名には改めて敬意と感謝を申し上げます。

紀要編集委員会

山 縣 明 人 中 川 伸 子  
(委員長)

### 岩国短期大学紀要 第45号

平成29年3月1日 発行

編集者 紀要編集委員会

発行者 岩国短期大学

岩国市尾津町2丁目24番18号

印刷所 ヨハネ印刷株式会社

