

教育実践における「普遍的視点」に関する理論的提言 —上原専禄による「民族の独立」を基礎として—

荒井 眞一* 青木 香保里**

* 札幌学院大学非常勤講師

** 家政教育講座

The Theoretical Suggestion about “The Universal Perspective” in The Educational Practice: Based on The Suggestion about “The Independence of The People” Advocated by Sen-roku UEHARA

Shin-ichi ARAI* and Kahori AOKI**

*Adjunct Instructor, Sapporo Gakuin University, Ebetsu 069-8555, Japan

**Department of Home Economics Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

1. はじめに

本稿の目的は、教育課程編成に根幹をなしている考えの基礎となった提言について、先学による記述の検討を通してその一端を明らかにし、教育課程編成について理解を深め、それらの理解を実際の教職課程における講義の有効な基礎とすることにある。

平成30年度から31年度にかけて、教職課程を設置するすべての大学に対して、この課程についての再課程認定が文部科学省によって行われた。この課程認定においては、かつての「教職に関する科目」に対してコアカリキュラムというものが文部科学省より示され¹⁾、その結果教職課程における最低基準ともいふべき内容の順守が図られることとなった。すなわち、この実施により全国共通の教育内容が示されることとなったわけである。このことが全国の大学の教職課程に与えた影響は決して小さなものではないだろう。

文部科学省初等中等教育局教職員課作成による『教職課程認定申請の手引き（教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き）（平成31年度開設用）【再課程認定】』（以下『教職課程認定申請の手引き』とする）によれば、大学関係者に対しては、以下のような要望が示された²⁾。

教職課程の担当教員一人一人が担当科目のシラバスを作成する際や授業等を実施する際に、学生が当該事項に関するコアカリキュラムの「全体目標」「一般目標」「到達目標」の内容を習得できるよう授業を

設計・実施し、大学として責任をもって単位認定を行うこと。

本稿においては、再課程認定以後「教育の基礎的理解に関する科目」との枠組みに含まれることとなった教職科目のうち、「教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）」を考察の対象とする。この科目は従来から「教育課程論」などという名称の下各大学で開講されている（便宜上以下すべて「教育課程論」とする）が、この科目におけるコアカリキュラムの「(1) 教育課程の意義」の到達目標には「教育課程編成の目的を理解していること」、学習指導要領の内容に関して「その社会的背景を理解している」ことの2点が述べられている。また、「(2) 教育課程の編成の方法」の到達目標には「教育課程編成の基本原則を理解している」ことが述べられている³⁾。

また、『教職課程認定申請の手引き』に示される「総合的な学習の時間の指導法」にかんするコアカリキュラムにおいては、「(2) 総合的な学習の時間の指導計画の作成」に関する「到達目標」として以下のような内容が示されている。

主体的・対話的で深い学びを実現するような、総合的な学習の時間の単元計画を作成することの重要性とその具体的な事例を理解している。

『教職課程認定申請の手引き』によれば、このような学びは「教科を越えて必要となる資質・能力の育成

の視点から」理解される必要があるという⁴⁾。本稿では上の記述に従い、「主体的・対話的で深い学び」に関わる内容について考察を深めたいと考えている。この実現のため本稿では、次章において『学習指導要領解説』の「総合的な学習の時間編」(2017年)の記述を検討したのち、続く3章で社会科教育を足場として理論的な提言を行った上原専祿による論稿を検討し、現行の学習指導要領に通ずる内容を導き出すことを試みたい。

2. 『学習指導要領解説』(2017)に示される 「普遍的視点」に関する理論的提言

本章においては、教育実践における「普遍的視点」に関する理論的提言に関する文部科学省の見解を検討するための材料として、2017年に公布された『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』を採用する(以下『総合的な学習の時間編』とする)。「総合的な学習の時間編」を採用する理由は、前章末で示した「教科を越えて必要となる資質・能力」が教科に関するコアカリキュラムに盛り込まれている点にある。

2.1. 『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』にみる学校教育における歴史的成果

『総合的な学習の時間編』によれば、学習指導要領の「改訂の経緯及び基本方針」として以下のような記述がなされている⁵⁾。

学校教育には、子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められている。

上の記述に従うならば、学校教育においては、他者との協働の中での課題の解決や、様々な情報を自身で整理し自身の生きる目的の再構成が可能となるような教育活動が求められることになる。『総合的な学習の時間編』によれば、このような目的を達成するためには以下のような方法論が求められるという。

教育基本法、学校教育法などを踏まえ、これまでの我が国の学校教育の実践や蓄積を生かし、子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成することを目指す。

上の内容を実践するに際して重視されることが「社会に開かれた教育課程」であるという⁶⁾。上の文中に「これまでの我が国の学校教育の実践や蓄積」との記

述があるように、『総合的な学習の時間編』に示される内容は以前より教育現場においてみられたものであり、『総合的な学習の時間編』においても以下のような補足的記述がなされている⁷⁾。

こうした力は全く新しい力ということではなく学校教育が長年その育成を目指してきた「生きる力」であることを改めて捉え直し学校教育がしっかりとその強みを発揮できるようにしていくことが必要とされた。

上の記述に従うならば『総合的な学習の時間編』において求められる育成目標となるべき能力は、我が国の学校教育における歴史的な遺産ともいえるべき「生きる力」ということになる。そして『総合的な学習の時間編』においては、「生きる力」は以下の3つの柱に整理されている⁸⁾。

ア「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く『知識・技能』の習得)」

イ「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』の育成)」

ウ「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養)」

『総合的な学習の時間編』では、上記3つの柱のうち、ウに関して以下のような記述がなされている⁹⁾。

我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善(アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善)を推進することが求められる。

ここまでの記述をまとめるならば、学校教育が長年その育成を目指してきた「生きる力」の主要構成要素である「学びに向かう力、人間性等」は、「主体的・対話的で深い学び」の実現にとって不可欠の要素であるといえる。そしてまたこの実現は我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点であり、アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善によって推進されるべきものであるということになる。それゆえ『総合的な学習の時間編』では、「総合的な学習の時間改訂の趣旨及び要点」として以下のような目標が示されることとなった¹⁰⁾。

総合的な学習の時間の目標は、「探究的な見方・考え方」を働かせ、総合的・横断的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を

考えていくための資質・能力を育成することを指すものであることを明確化した。

「総合的な学習」においては、いかに教科横断的な内容を取り入れるのかという点以上に、「主体的・対話的で深い学び」の実現を図るのかということが重要視されるようである。そしてまたこのような考えは、「我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点」であるという理解が『総合的な学習の時間編』に示されている。

2.2. 『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』にみる学習の在り方

前節で述べた「主体的・対話的で深い学び」を実現するための学習の在り方について、『総合的な学習の時間編』では以下のような記述がなされている¹¹⁾。

(総合的な学習の時間の目標となることの1つとなる事柄は一筆者) 総合的な学習の時間に固有な見方・考え方を働かせて、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成するという総合的な学習の時間の特徴を踏まえた学習過程の在り方である。

「総合的な学習の時間に固有な見方・考え方」に基づいて「横断的・総合的な学習を行うこと」により「自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成すること」が求められているといえる。この育成を行うための具体的な方法として、『総合的な学習の時間編』では「探究的な見方・考え方を働かせる」ことが挙げられているが、これらは以下の4点にまとめられている¹²⁾。

生徒は、①日常生活や社会に目を向けた時に湧き上がってくる疑問や関心に基づいて、自ら課題を見つけ、②そこにある具体的な問題について情報を収集し、③その情報を整理・分析したり、知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組み、④明らかになった考えや意見などをまとめ・表現し、そこからまた新たな課題を見つけ、更なる問題の解決を始めるといった学習活動を発展的に繰り返していく。

上記知的作業の結果をまとめれば「探究的な学習とは、物事の本質を探って見極めようとする一連の知的営み」ということになる。また、「横断的・総合的な学習」については、以下のような例が示されている。

例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する課題、地域や学校の特

色に応じた課題、生徒の興味・関心に基づく課題、職業や自己の将来に関する課題などである。

『総合的な学習の時間編』の記述に従うならば、「自己の生き方を考えていくこと」は「学んだことを現在及び将来の自己の生き方につなげて考えること」に通ずることである¹³⁾。このような学びを通して「自ら社会に関わり参画しようとする意志、社会を創造する主体としての自覚が、一人一人の生徒の中に徐々に育成されることが期待されている」という¹⁴⁾。

本節における記述を概観するに、『総合的な学習の時間編』の記述において求められる内容の中には、社会に対する問題意識が内外にわたるものとして示されている。このような考えが「我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点」であるというのであれば、そのような内容は「国際理解」にかかわる「現代的な諸課題」をその内容として含む社会科教育の分野における先学による記述にその一端を垣間見ることが可能なのではないだろうか。

3. 上原専禄論稿にみる「普遍的視点」の内容

3.1. 『歴史地理教育』にみる上原専禄の問題意識と歴史教育への提言

歴史学者として名高い上原専禄が歴史教育への数々の提言を行うに際して主要な足場となったのは教育雑誌『歴史地理教育』である。この雑誌は現代まで約70年もの間歴史教育に対して実践や理論を通して様々な提言を行ってきた。この『歴史地理教育』に論稿を寄せたのは創刊当初の1950年代から60年代中盤にかけての時期である。

『歴史地理教育』1954年8月号において上原は、当時の学校教育に大きな影響を及ぼしていた新教育に対して以下のような意見を述べている¹⁵⁾。

激動をつづける現代世界のまっただ中に投げ出された日本が、いやおうなしに背負わされた大小の歴史的・政治的諸課題にどうこたえるか、というきびしい問題意識の上に「新教育」が立ってはいなかったことが、歴史教育にとつてもいわば致命的欠陥をかたちづくっていた、

上原によれば歴史の学習とは「教科書や参考書に書かれている歴史的事実や事件を知識として受けとることではなく、それらに記されていることをいわば一つの見本として、生徒自身が歴史像を創造的に描き出そうと試みること」である。上原の考える歴史教育とは「世界と日本にわたる歴史像の自主的構成への態度を育て上げるという方法を通じて、子どもたちに歴史意識と歴史的自覚を備えさせる」ことを主眼とすべきも

のであり、そのような方法を通して以下のような意識を生徒たちに芽生えさせることであるという¹⁶⁾。

生徒たちに、今の日本が現実には直面している政治・経済・社会・文化の歴史的課題への問題意識をあるいは付与し、あるいは生徒たちのもっているそうした問題意識をいっそう深めること、また生徒自身を含んだ日本民族の置かれている問題状況への歴史的自覚を促し、あるいは確立すること

歴史教育に対する上原の考えは、歴史教育者協議会全体の活動の基礎ともなっている。歴史教育者協議会の「設立趣意書」においては、広く知られる第一項目「歴史教育は、げんみつに歴史学に立脚し、正しい教育理論にのみ依拠するべきであって、学問的教育的真理以外の何ものからも独立していなければならない。」との記述に続いて、第三項目において以下のような記述がなされている¹⁷⁾。

国家の自主独立が真の国際主義の前提であるという歴史的事実と理論にかんがみ、正しい歴史教育は正当な国民的自信と国際精神を鼓舞するものでなくてはならない。

生徒自身による「世界と日本にわたる歴史像の自主的構成への態度」を通じて育まれた「歴史意識と歴史的自覚」を基礎とする「国民的自信と国際精神」が「真の国際主義の前提」としての「国家の自主独立」へと通ずるという意味と思われる。

上原は1964年にも『歴史地理教育』に論稿を寄せている。この論稿において上原は、国民の生活と歴史とのかかわりについて以下のように述べている¹⁸⁾。

自分の生活がどのような歴史関係において規定され、どのような歴史関係において存在し、どのような歴史関係をつくりだしているのかということについての自覚を確立していくことが、日本人としての国民の生活が主体的になっていくということの一面を形成することになると思う。

「歴史関係」なる語が目を引き、上原の論に従うならばこの「歴史関係」について深く理解することによって「日本人としての国民の生活が主体的になっていくということ」を目指すことが可能になると理解される。このような考えは学習指導要領に見られた「主体的で深い学び」をとして「生きる力」を獲得することを目指すという主張に通ずるものがあるのではないか。上原によれば「歴史の学習は、日本の国民が、生活や仕事を意味のあるものにしていく上に、どうしても必要なもの」であり、このことによって「生活や行

動の目標や課題が明らかにされ、それに接近していく、その課題を実現していく方法がつかみとられ」という一方で、これが実現されなければ「そういう課題が実現され、目標に接近していく条件というものが、はっきりと手にはいっていないければ、生活や行動が意味のないものになる」という。上原によれば、それが故に以下のような課題が眼前に提示されることとなる¹⁹⁾。

当然私たちは日本国民にとって必要な歴史研究の一般的な方法、一般的な内容はなにかという問題について考えないわけにはいかなくなってくる。

上の記述の後上原の論は教育内容や教育方法に対する原理的な視点として示されることになる。ここにおいて上原は「因果関係」「機能関係」「意味関係」という3つの視点を提示しているが、「意味関係」に関しては以下のような記述がなされている²⁰⁾。

ある事件、ある事態が何を原因にして起こったのであるか、なぜそれはそのような事態として機能しているのか、わかっただけで満足すべきではなくて、さらにその意味が問われなければならない。

ここに示される内容はまさに、「主体的で深い学び」の歴史教育における実現といえるのではないか。このような記述には時代や立場といったものを超えた「普遍的視点」が垣間見られる。

3.2. 上原専禄による「民族の独立」を基礎とした「普遍的視点」

本節においては、1961年に上原によって示された「民族の独立と国民教育の課題」という論稿（講演の記録と思われる）を考察の対象とする。この論稿の中で上原は「民族の独立」という大きな問題に対して「国民教育」という点から考察を行っている。このような大きな問題に対して教育の果たすべき役割について上原の論じたことを以下にまとめた。

歴史教育の重要性ということについて上原は「生存の保障、生活の向上という事態が実際に確保されてゆかなかつたならば、いかに生命は尊いもので、人格は尊厳だ、などといったてても、それは観念的な空論にすぎない」との問題意識に続いて以下のように指摘している²¹⁾。

世界のどこでも出てきた歴史的、政治的問題は、政治の問題だとはいいながら、人間というものはなにを生き甲斐として生きているのだろうか、人間とはいったいなにを意味するのだろうかという問題とかわつたものであり、(中略)、したがって教育の

問題を考える場合には、そのような意味における歴史的、政治的な問題にかかわらざるを得ないのであります。

社会における様々な問題について上原は「世界平和」「民族の独立」「社会の民主化」という3つを挙げている²²⁾。これらの3つのうち、特に上原が重視しているのは「民族の独立」であり、「民族の独立こそが、すべての歴史的、政治的な問題の凝集点としてとくに重視されねばならない問題であると思う」という²³⁾。この理由は以下の記述に示される。

民族の独立をどう実現してゆくか、その問題の解決を通して人類全体の根本的問題にどうこたえてゆくか、こうした深い問題にとりくむにはそのような問題にとりくみうるような国民に私たち自身がなつてゆかなければならない。そういう主体形成の問題が先にあるのではないかと思うのであります。

このような深い問題に取り組んでいくためには相応の知識や心構えが求められることになるだろう。それゆえ「そのような問題に取り組んでゆける国民に、私たち自身が私たち自身の工夫、努力を通してなつてゆく、そのことこそが国民教育にほかならないのではないか」という記述へと通じてゆくことになる²⁴⁾。

上記「国民教育」の基礎となる民主主義の教育に関して上原は「民主主義の教育というものは、いまのような民族独立の問題を自分自身の問題として自覚し、その問題をにない得るような教育でなければならないのではないか」と述べている²⁵⁾。上原によれば、このような目標を達成するためには以下のような方法論が求められるという²⁶⁾。

国民教育は全体としていうならば、学校教育と学校教育をこえた広い意味の社会教育との両面を含み、国民自身がどのような新しい日本人になつてゆくのかという、そういう自己革新の任務をも内容としてもっている

上の記述は教育基本法第2条における「教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない」と同様な意味を持つだろう。学校という特定の場にとらわれない幅広い教育の必要性が示唆されている。このような方向性に加えて上原は、以下のような記述で「主体的で深い学び」に通ずる提言も行っている²⁷⁾。

世界のどこで起こった問題も、実は、私たち自身の問題と深くつながる問題に他ならないのだ。そういう現実認識のもてる子どもに、これからの子ども

をしてゆくわけにはゆかないものだろうか。それが国民教育の内容の第一として考えたいものであります。

社会における様々な問題に対して、それぞれの問題についての「現実認識」があつて初めてそれらの問題を理解したといえるということと思われる。社会に対する正しい認識の基礎には、それぞれの問題を自身に現実認識の中で自身の問題としてとらえてゆこうという主体性が不可欠の要因となるということであろう。このような考えは、上原による以下の記述からも察せられるのではないか²⁸⁾。

教育においてはけっして子どもを受動的な被教育者として考えてはいけぬ、教師の思想とか認識とかを機械的に子どもに伝達することを教育と考えてはいけぬ、教育の営みにおける子どもの主体性を認め、子どもの人格を通して認識が構成されてゆく、そういうような教育方法が考えられなければならない

上に示したように、上原による記述を「主体的で深い学び」という枠組みの下で総括するならば、「民族の独立」といったような問題に対して「現実認識」を踏まえたうえで自身の問題として主体的に考える必要性が指摘されるのではないか。

4. おわりに

以上本稿では、「民族の独立」をキーワードとして上原の歴史教育に対する提言の幾つかを概観した。「民族の独立」に関しては「民族の独立と国民教育の課題」より3年後に刊行された「歴史研究の思想と実践」においても触れられている。この論稿で上原は「自分をも含む国民が、生活や仕事のなかで、いわば直接的に感じとった問題、それも、からだ全体で感じないわけにはいかなかった問題」として「生存の問題」「生活の問題」「自由と平等の問題」「進歩と繁栄という問題」「独立の問題」の5つを取り上げている²⁹⁾。特に最後に取り上げられた「独立の問題」は「独立の問題が一段深いところに位置して、他の問題のかなめになっており、他の諸問題は独立の問題に集約される」という考えを上原は持っていたようである。このような位置付けをふまえて上原は「5つの問題が追求されていくことが、歴史学習の中身になるべきではないか」との見解を示している³⁰⁾。

ただし、上原によれば問題は5つに尽きるわけではないという。上原によれば「5つの問題についていえば、それらは政治的、社会的、経済的問題である。その政治的、社会的、経済的諸問題と、深く結びついている、あるいは密接に関係している2、3の問題が別にある」という。その別の問題について上原は以下の

ように述べている。

日本の国民が以上のような問題をまさしく問題として意識していき、自覚化していかなければならないという問題、また日本の国民にそれを意識させていき、自覚させていかなければならないという問題

上記2者をまとめれば「前者は国民文化創造の問題であり、後者は国民教育の問題」であるという。これらのうち、本稿の考察の対象ともかかわる「国民教育の問題」について上原は、「独立の問題を中核にしたもろもろの問題をまさしく自己の問題として自覚していく主体、そのような問題に意欲的にとりくんでいく主体、担い手をつくり出していくという問題」と述べている³¹⁾。本稿2.1.で示したように学習指導要領に示される「生きる力」には「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養）」との記述がみられ、これらが「我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点」としての「主体的・対話的で深い学び」に通ずるものとされていた。上原による「国民教育の問題」に関わる記述は、「民族の独立」を足場として「もろもろの問題をまさしく自己の問題として自覚」しつつそれらの「問題に意欲的にとりくんでいく」ことを目指すものであった。知識の獲得が社会に対する意識を高めるという点において、ペスタロッチ（1746-1827）やヘルバルト（1776-1841）が主張した「訓育と陶冶という2つの機能は、すべての教育活動に2つの側面として備わっている」と柴田義松によって解説される「訓育的教授」という考えにも通ずるものであり³²⁾、まさに「普遍的な視点」と呼ぶにふさわしいものと思われる。

今回本稿に置いて考察の対象としたのは歴史教育に関わる上原専禄による論稿であった。戦後新教育において中核とされた社会科に対する提言の数は多いと思われるが、他教科においても「普遍的な視点」と呼ぶにふさわしい提言はいくつも見られるように感じている。学習指導要領の記述がそれらの提言の蓄積の上に成り立っていることを理解することは容易であるが、これらの歴史的な意味を今一度深掘りして理解することは将来の教育実践のあり様について考察する際においても有効な示唆に富むものと思われる。

今回考察した上原による論稿から導かれる成果を今後教科という枠組みの中で具体的に生かそうと考えるならば、その時に求められる事柄は社会科教育（歴史分野）における教育課程編成の在り方、あるいは教育課程の基礎となる教育内容の在り方に対する具体的な内容を通じた議論の深まりであるように思われる。60

年ほど前に刊行された上原による記述は現代にはそのまま当てはまらない点もある。しかし一方で現代においても複雑な社会問題はなくなっておらず、「民族の独立」との表現もまた、対象とする社会事象の内容に対応する形でその表現を変えつつも社会の根底において残存しているように思われる。このような内容を突き詰めて考察することが可能となるような教育実践の方向性こそが「普遍的な視点」と呼ぶにふさわしいといえるのではないか。

引用

- 1) 文部科学省初等中等教育局教職員課『教職課程認定申請の手引き（教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き）（平成31年度開設用）【再課程認定】』（2017）p.122-153
- 2) 文部科学省初等中等教育局教職員課前掲書1）p.124
- 3) 文部科学省初等中等教育局教職員課前掲書1）p.132
- 4) 文部科学省初等中等教育局教職員課前掲書1）p.134
- 5) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』（2017）p.1
- 6) 文部科学省前掲書5）p.2
- 7) 文部科学省前掲書5）p.3
- 8) 文部科学省前掲書5）p.3
- 9) 文部科学省前掲書5）p.4
- 10) 文部科学省前掲書5）p.6
- 11) 文部科学省前掲書5）p.8
- 12) 文部科学省前掲書5）p.9
- 13) 文部科学省前掲書5）p.11
- 14) 文部科学省前掲書5）p.17
- 15) 上原専禄「歴史教育の目標」（歴史教育者協議会編集・発行『歴史地理教育』1954・8）p.5
- 16) 上原前掲書15）p.6
- 17) 歴史教育者協議会「設立趣意書」（歴史教育者協議会編集・発行『歴史地理教育』1957・11）p.93
- 18) 上原専禄「歴史研究の思想と実践」（歴史教育者協議会編集・発行『歴史地理教育』1964・11）p.4
- 19) 上原前掲書18）p.5
- 20) 上原前掲書18）p.7
- 21) 上原専禄「民族の独立と国民教育の課題」（梅根悟・海老原治善・中野光編『資料 日本教育実践史 5』三省堂1979, 初出は『日本の教育 第10集』1961）p.569
- 22) 上原前掲書21）pp.567,8
- 23) 上原前掲書21）p.570
- 24) 上原前掲書21）p.573
- 25) 上原前掲書21）p.574
- 26) 上原前掲書21）p.575
- 27) 上原前掲書21）p.577
- 28) 上原前掲書21）p.578
- 29) 上原前掲書18）p.8
- 30) 上原前掲書18）p.9
- 31) 上原前掲書18）p.10
- 32) 柴田義松『新・教育原理』（有斐閣双書 2003）p.9

（2022年9月21日受理）