

---

---

# JIU 教職課程年報

---

---

第 8 号      2024 年度



城西国際大学  
JOSAI INTERNATIONAL UNIVERSITY



## 目次

|                                                                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 巻頭言 .....                                                                                                             | 3  |
| 第Ⅰ部 研究報告(査読付き)                                                                                                        |    |
| Ⅰ-1 説明的文章「ちょっと立ち止まって」の構造分析と学習者反応を踏まえた<br>批判的な読みの提案<br>岡田 美也子 (国際人文学部 教授) .....                                        | 5  |
| Ⅰ-2 大学生の金融リテラシーに関わる質的調査分析<br>阿部 信太郎 (経営情報学部 教授) .....                                                                 | 19 |
| Ⅰ-3 立憲民主主義における教育とは理念的にいかなるものであり得るか<br>ー学習・発達の権利を保障する国家は「公教育」において<br>＜人間の権利＞を侵害することを免れ得るか<br>瀧 章次 (国際人文学部 非常勤講師) ..... | 37 |
| 第Ⅱ部 教育実習・養護実習報告(各教科等代表学生)                                                                                             |    |
| Ⅱ-1 教育実習(中学校・高等学校) .....                                                                                              | 57 |
| 中学校国語科 神尾 茜 (国際人文学部)                                                                                                  |    |
| 中学校社会科 高橋 浩加 (国際人文学部)                                                                                                 |    |
| 中学校保健体育科 日下 栞奈 (経営情報学部)                                                                                               |    |
| 中学校英語科 平山 泰我 (国際人文学部)                                                                                                 |    |
| 高等学校公民科 井上 駿 (経営情報学部)                                                                                                 |    |
| 高等学校保健体育科 郡司 堅央 (経営情報学部)                                                                                              |    |
| Ⅱ-2 教育実習(幼稚園) .....                                                                                                   | 69 |
| 齊藤 優奈 (福祉総合学部)                                                                                                        |    |
| 高橋 実莉 (福祉総合学部)                                                                                                        |    |
| Ⅱ-3 養護実習 .....                                                                                                        | 73 |
| 大出 珠々 (看護学部)                                                                                                          |    |
| 土屋 郁乃 (看護学部)                                                                                                          |    |

|                           |    |
|---------------------------|----|
| 第Ⅲ部 教員紹介(寄稿).....         | 77 |
| 綿貫 文野 (福祉総合学部 助教)         |    |
| 土屋 綾子 (看護学部 助教)           |    |
| ○2024 年度 教職課程スケジュール ..... | 79 |
| ○「教職課程担当教員による報告」投稿要領..... | 80 |
| ○教職課程担当教員 .....           | 82 |

## 巻頭言

2024 年度（令和 7 年度）も『JIU 教職課程年報』第 8 号をここに発刊することができました。関係各位に御礼申し上げます。城西国際大学(JIU)は「学問による人間形成」を建学の精神とする 7 学部 9 学科の総合大学であり、巻末の教職課程担当教員一覧にある通り、指導する諸分野の教員の層は厚いことがよくわかります。それを反映して本年報の内容も益々充実してきました。

今号の第Ⅰ部は、本学の教職担当教員による査読付き投稿論文です。こうした教育に関する研究成果が教職課程の指導に活かされて教育の質保証につながっていくことと思われます。また、学外の方も本学教員との共同研究のかたちで掲載可能ですので、例えば学校の先生方におかれましても実践報告等を共同でご投稿ください。

第Ⅱ部は、本学学生（各教科等代表者）による教育実習・養護実習の報告です。本年度も多数の学生が実習をさせていただきました。実習先の先生方におかれましてはご多忙のところ懇切丁寧なご指導をいただき有難うございました。報告内容は本学の教職指導に役立てるとともに、教育実習に行く学生の事前学習の教材として活用いたします。

最後に第Ⅲ部では、担当教員のうちの 2 名が自己紹介文を寄稿しました。

学校の先生方の日々の業務は膨大で、その改善が喫緊の課題です。その一方で教職は有意義でやりがいのある憧れの仕事でもあります。こうした教職を目指す志の高い学生が本学に多く集うことは大変喜ばしく心強く思っています。今後とも本学教職課程に対して、関係の皆様のご指導、ご助力をよろしくお願い申し上げます。

2025 年 3 月

JIU 教職課程年報 第 8 号編集長

阿部 信太郎

（中学校・高等学校教諭課程/経営情報学部教授）



城西国際大学教職課程 web サイト [https://www.jiu.ac.jp/teacher\\_training/](https://www.jiu.ac.jp/teacher_training/)



## 説明的文章「ちょっと立ち止まって」の構造分析と学習者反応を踏まえた 批判的な読みの提案

岡田 美也子(Miyako Okada)\*

### 【要旨】

中学校 1 年の説明的文章「ちょっと立ち止まって」(桑原茂夫)をとりあげ、先行研究をもとに文章構造を中心とした教材研究、教育実習研究授業で参観し得た学習活動の実態をもとに学習者の読みの分析を行った。本教材は学習者の興味を引く図が用いられており、図の役割を軸にすると一見わかりやすい構造となっているが、先行研究においても段落の捉え方は異なっている。また、筆者の考えを自身の日常に引きつけるという発展学習において、学習者の発表の主旨に大幅なばらつきがあり、読みの成果として評価がしにくいものであった。そこで、論理構造を改めて分析し、序論・本論・結論の関係性や序論と結論の対応のずれを確認したうえで、筆者の主張の本質がどこにあるのか、それがよりの確に伝わるようにするにはどうしたらよいかを考えさせ、そのことによって日常への活かし方がある程度焦点化することを目標に活動案を提案した。

キーワード：説明的文章 「ちょっと立ち止まって」 教材分析 論理構造 段落構成

### 1. はじめに

本稿では、中学校 1 学年の説明的文章教材「ちょっと立ち止まって」(桑原茂夫 光村図書)を取り上げ、先行研究による教材分析と模擬授業、実習における授業実践と学習者の反応等をふまえ、図の役割と論理構成の確認をとおして批判的読みを促す授業について提案を行いたい。

学校の国語科教育は長らく「読むこと」への偏重が一つの課題となってきた。現場においてはかなり修正が進んでいるが、教育実習では、おそらく授業運営がしやすいという点からであろう、依然として「読むこと」の指導が多いのが実情である。さらに、「読むこと」においては教材研究の重要度が高い一方で、教職課程を履修する学生たちが文章を分析的に読む機会は必ずしも多くない。特に「何が書かれているか(内容)」と「どのように書かれているか(表現)」でいえば、どうしても前者に意識が偏りがちであり、結果、自身と異なる読み方が提出された場合に、なぜそのような読み方になるのか、どちらの読みがより適当であるのか、あるいは、どちらも許容できるのかといったことを判断する根拠を持たないまま授業を進めてしまう場合がある。そこで、「国語科教育法Ⅲ」では、中学校国語科の説明的文章教材と物語的文章教材を一つずつとりあげ、教材研究から授業計画立案(「書くこと」

---

\* 城西国際大学国際人文学部

「話すこと・聞くこと」への展開を含む)、学習指導細案作成・模擬授業へと進めていくことに多くの時間を割いている。

説明的文章教材「ちょっと立ち止まって」については、これまで教育実習で5、6月に第1学年・第2学年を担当させていただく場合が多かったことから、授業で複数回取り上げてきた。また、平成24(2012)年度と令和5(2023)年度の2回、教育実習巡回指導で本教材による研究授業を参観する機会があった。それらを通して課題を感じたのが次の2点である。

- ・教材分析において、図をもとに本論を三つに分けることと、段落と段落の関係や論理構成を考えることの間で戸惑う学生がいる。
- ・教材文の読みのあと、筆者の考えを日常生活に活かす学習活動において、「ものの見方」ということの捉え方にかなりのばらつきがみられる。

本教材の筆者の主張「ちょっと立ち止まって、他の見方を試してみてもうどうだろうか」に対する適切な読みとはどのようなことか。

学生の教材分析と模擬授業と教育実習研究授業視察を得た問題意識をもとに、先行研究と学習者の反応から課題を抽出し、本教材の特質とそれによる学習展開について考えていく。

## 2. 教材「ちょっと立ち止まって」について

まず、教材について基本的な情報を確認しておく。

本教材は、光村図書の中学校国語科第1学年教材として昭和62年度版(昭和62年～平成元年使用)に採用されて以来、学習指導要領の改訂に合わせて単元名や組み合わせ教材を変えつつ、現行版に至るまで長く用いられてきた。近年でいえば、単元名が平成24年度版(平成24年～平成27年使用)「学びをひらく」、平成28年度(平成28年～令和2年使用)「新しい視点へ」、令和3年度版(令和3年～6年使用)「新しい視点で」と変更されたものの、一貫して稲垣栄洋「ダイコンは大きな根?」のあとに配置され、第1学年の最初の説明的文章の単元を構成している。この「ダイコンは大きな根?」では、段落の役割や段落間のつながりを考える学習、比較を用いた説明のしかたを理解する学習に取り組むことになっており、「ちょっと立ち止まって」へと連続性・発展性がある。

「ちょっと立ち止まって」は、説明的文章の標準的な構成である序論・本論・結論で構成されている。本論部分では、見方を変えることの意味や効果を、学習者の興味関心をかきたてつつ視覚的に捉えさせるための工夫として三つの図を用いている。これらの図は意味段落とも対応しており、意味段落の要点や文章の構成が捉えやすい。また内容面では、各図がものの見方や考え方を広げることの具体的事例として提示されていて、日常生活の例と併せて、認識を拡充する方法を示唆している。結論部分では「物を見るときには、ちょっと立ち止まって、他の見方を試してみてもうどうだろうか。」と働きかけ、「他の面に気づくことによって新しい発見の驚きや喜びを味わうことができるだろう」とその意義を示している。

光村図書は、本教材に対して以下のような学習活動例を提示している。

| 月        | 教材名・時数・指導目標・言語活動                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 時 | 学習活動                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 評価規準                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 新しい視点で |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                           |
| 6月       | <p>ちょっと立ち止まって<br/>3時間</p> <p>◎原因と結果、意見と根拠など情報と情報との関係について理解することができる。(知・技(2)ア)</p> <p>◎文章の中心的部分と付加的な部分、事実と意見との関係などについて叙述を基に捉え、要旨を把握することができる。(思・判・表C(1)ア)</p> <p>▼言葉がもつ価値に気づくとともに、進んで読書をし、我が国の言語文化を大切に、思いや考えを伝え合おうとする。(学びに向かう力、人間性等)</p> <p>★説明の文章を読み、理解したことや考えたことを報告したり文章にまとめたりする。(思・判・表C(2)ア)</p> | 1 | <p>「目標」や「学習の見通しをもとう」で本教材のねらいを確認し、学習の見通しをもつ。</p> <p>1 本文を通読する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・注意する語句・新出漢字を調べる。</li> <li>・P50の吹き出しを参考に、共感・納得したところや発見・気づき、疑問点等を挙げる。</li> </ul> <p>2 文章の構成に着目し、要旨を捉える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・全体を、大きく三つのまとまりに分け、本論を事例ごとのまとまりに分ける。(学習①-1)</li> <li>・筆者の考え(結論)を基に、文章の要旨をまとめる。(学習①-2)</li> <li>→P50窓「文章の構成に着目する」</li> <li>→P266窓「説明的な文章を読むために」</li> </ul> <p>2 3 文章の構成に着目し、その効果を考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・本論の図が何を述べるために示されているかまとめる。(学習②-1)</li> <li>・結論を導くために、序論と本論がどのような役割を果たしているかを考える。(学習②-2)</li> <li>・「見る」ことに関する言葉を抜き出し、注目の度合いや、見る時間の長さの順に整理する。</li> <li>→P51言葉</li> </ul> <p>3 4 考えたことを伝え合う。(学習③)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・生活の中で、ものの見方や考え方が広がったと思われる体験や事例を発表する。</li> </ul> <p>◇最初にもった疑問は解決したか、また学習の前には気づかなかった、新たな発見や疑問があれば、友達どうして報告させるとよい。</p> <p>5 学習を振り返る。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・筆者は、なぜ私たちに「ちょっと立ち止まって、他の見方を試して」みることをすすめているのだろう。</li> <li>→「ちょっと立ち止まって」という語句を使って書く。</li> <li>・要旨の捉え方についてわかったことを、自分の言葉でまとめる。</li> </ul> | <p>【知・技】原因と結果、意見と根拠など情報と情報との関係について理解している。((2)ア)→筆者の主張と事例との関係を理解している。</p> <p>【思・判・表】「読むこと」において、文章の中心的部分と付加的な部分、事実と意見との関係などについて叙述を基に捉え、要旨を把握している。(C(1)ア)→序論・本論・結論の段落のまとまりに着目し、要旨を捉えている。</p> <p>【態】進んで要旨を把握し、学習の見通しをもって考えたことを伝え合おうとしている。</p> |

表1 令和3年度版『伝え合う言葉 中学国語1』年間指導計画・評価計画(案)<sup>1</sup>より抜粋

教材研究によって教材の特性を確認したうえで、教職課程履修者が学習計画立案の手がかりとするのが、このような教科書会社による年間指導計画案と、各教材文のあとに示されている学習活動のガイドである。したがって本稿は、これらの基本的な流れを前提として考察していく。

### 3. 先行研究および教育実習参観からの問題点の抽出

「ちょっと立ち止まって」に関する学習活動案や実践例は多数提出されているが、教材分析と指導実践を含む先行研究には、以下のようなものがある。

杉村敏隆（1990）「筆者の論理を追及する説明文の指導」『国語国文学』29

舟橋秀晃（2002）「実践報告 批判的な構えで文章を吟味する－「論理的」に読む学習の初歩として（中一）」『月刊国語教育研究』360

有澤俊太郎・渡部洋一郎（2010）「「ちょっと立ち止まって」の授業研究(I)：第5～7段落の教育修辞学的考察(自由研究発表)」『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』119(0)

これらについて主に段落構成に関する分析考察と授業立案を参照しつつ、問題点を抽出していく。

#### 3.1 段落構成の問題

表1の学習活動2「文章の構成に着目し、要旨を捉える」、学習活動3「文章の構成に着目し、その効果を考える」ために、まず、段落構成を確認しておく。

「全体を大きく三つのまとまりに分け」ることについて、序論＝段落①（以下、丸付数字は形式段落を表す）、本論＝段落②～⑨、結論＝段落⑩という三部構成は明らかで、国語科教育法履修者も迷いなく適切に区切ることができる。

一方、「本論を事例ごとのまとまりに分ける」については、三つの事例＝図と対応する内容に分けるのは問題ないが、段落のまとまりをとらえる際に⑤段落の扱いを迷う場合がみられる。先行研究においても、本論の区切り方には違いがあり、また第⑤段落および第⑥⑦段落の位置づけを考察した論考がある。

まず、段落②③④⑤／⑥⑦／⑧⑨の三つのまとまりを並列に捉えているのが杉村（1990）である。杉村は、「それぞれの段落の要点を抜き出し、段落相互の関係を調べてから筆者の考えに迫っていく」といった従来型の指導が教師主導になりがちであることから、「文章のことば・書きぶりに注目させることにより、文章構成が自ずと理解できるのではないか」と考え、授業実践を行った。その結果「全体を通しての注目点」の一つとして、学習者の段落把握の実際をもとに以下のような授業案を提出している。

①～⑨段落で、よい評価の意見をどんどん出させながら、「この三枚の絵はそれぞれ筆者が何を言いたいがために使ったのか」を考えさせ、次のことを押さえる。それは、一枚目で「中心（視点）を変えることによって、見えるものが違ってしまうこと」、「二枚目で先入観を捨て去ることは大変難しいということ」、三枚目で「遠近の差によって見え方がちがってくること」である。これらを押さえることによって、筆者の考えのまとめである⑩段落に「中心」「先入観」「距離（遠近）」という言葉は是非入れるべきであり、ないのはおかしいのではと聞く。（杉村 1990:37 下）

つまり杉村は、三つの図に付随する段落毎に筆者の述べたいことを押さえ、それぞれのキーワードを「中心」「先入観」「距離（遠近）」としている。ただし、⑤～⑦段落の意味づけについては別の箇所で「⑤～⑦段落は「見るという働きについて」（同前:34 下）、「⑤段落で筆者は「見るという働き」について、はじめて自分の考えを述べている」（同前:36 上）というように、「先入観」ではなく「見るという働き」という語をキーワードとしており、揺れが見られる。

また、この部分に関する実践後の感想として、三枚の絵それぞれで筆者が言いたかったことを生徒はよく理解した、また、三枚の絵は単純な見方から複雑な見方の違いへと進んでいるので順序は変更不可で、また1枚も抜けてはだめ、ということも理解できた、としている。一方で、「中心」「先入観」「距離（遠近）」という言葉が結論に入れるか否かという問いについて、是非入れるべきであり、ないのはおかしい、と考える生徒が意外に少なかった、とも報告している。

三つの図が先にあって文章はそれを説明していると捉えた場合、このような段落把握の仕方になるのであろう。しかし、図は筆者の述べたいことをわかりやすく伝えるための材料であり、説明の内容とその仕方に重心を置くべきである。

また、批判的な読みという観点では、結論に「「中心」「先入観」「距離（遠近）」という言葉に是非入れるべき」という授業者の問題提起は、一つの読みの押しつけにもなりかねない。学習者が反応しなかったのは、授業者の読みと学習者の読みにずれがあったからとも捉えられよう。教材文自体も結論に3つのキーワードのうち「中心」と「距離（遠近）」の二語は入っており、「先入観」がこれらの語と並列の扱いになっていないことを示している。むしろ「先入観」の語がなぜ結論に入っていないのか考えさせるほうがよいと考える。

次に、舟橋（2002）を見ておく。「論理的な読み」においては「批判的な構えで文章を吟味する姿勢」が重要であるとし、「ちょっと立ち止まって」を含む教科書教材の再構成を行ったうえで授業展開案を提出し、実践ののち検証を行っている。そして段落構成については、「どの学級も②～④と⑥～⑨の段落が例示だという意見で」一致したとしたうえで、⑤の役割を問い、中間のまとめの段落であるという気づきを引き出した（舟橋 2002:62-63）。

段落の役割に対する理解と図の順序について、先の杉村（1990）と正反対の考察・実践を行ったのが有澤・渡邊（2010）である。有澤と渡部は、吉樂均の樹形図を用いた授業実践を参観し、生徒のつまづきをもとに文章構造の学習について検証、提案している。

段落把握については、「P2～4／／P5／／P6～7」<sup>2</sup>という区切りで、P5が中括りという点で舟橋と共通している。ただし、P4とP6に本質的な違いはなく、「P6～7（絵2）」は、P5を挟んで、前段落のP2～4（図1）の内容を補いつつ、やや新しい情報を付加している。……P6～7のような働きをする段落を「修辞作用段落（補説）」<sup>3</sup>という」（有澤・渡邊 2010:136 右）としている。この「補説の段落とは、「内容が総括した後に付け加えられている段落で、前述の内容を補足する文がいくつか連合してまとまっている。論理構造からはみ出す、いわばあまりの段落」のこと」（同前:137 左）であり、P6～7も「中心に見るも

のを決めたり、変えたりする」眼の働きについて述べたものであり、「中心」の語は出てこない（みえない）ものの、何を「中心と意識するか」について述べた補説である、としている。そして、このような見解をもとに、修辞作用段落（補説）の機能に注目させる読みの指導を考案し、さらに、この文章をモデルに書くという場面では、修辞作用段落（補説）も中括りも推奨できない、論理的段落のみに再編してこれらのない三段構成こそモデルにすべき、としている。

この論考では補説を否定的に扱い、不要とまで述べているが、補説は本教材だけでなく、学習者が今後読む説明的文章にも用いられている以上、その意味や効果を考えるほうが妥当と考える。

有澤の考察と実践を発展させたのが池村（2015）である。授業実践報告なので詳細は触れないが、池村は独自の授業案を立てる際に「二度の補説について、その役割や効果を同時に考えるのは、中学1年生にとって、とても難しいものである」（池村 2015:13）としている。段落論には諸説あり、修辞作用段落（補説）やそのもととされている塚原説<sup>4</sup>もその一つである。段落論を前提とした読みよりも文章の実際に即した読みを考えたい。

### 3.2 序論と結論の対応と「他の見方」の抽象度

次に序論と結論の対応の問題を挙げておきたい。

舟橋（2002）は、⑤が中間のまとめの段落であるという学習者の気づきをふまえ、「⑤と⑩の関係に気付かせるため次の板書をした」。そして、囲みは空欄とし、中に何が入るかを問うところ、記入できた生徒はいなかったという。

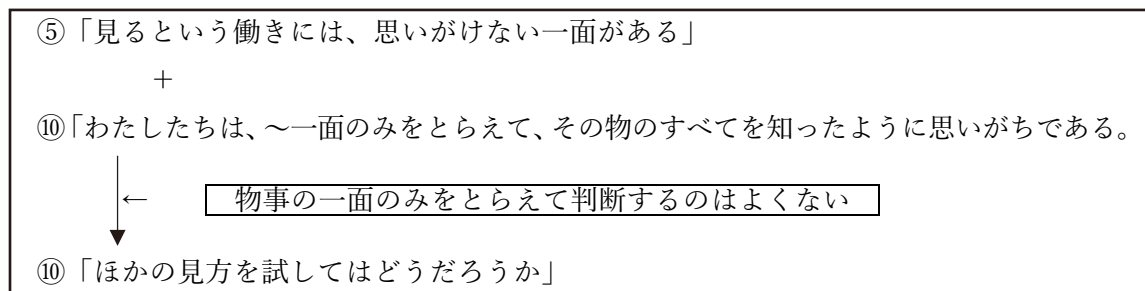


表2 舟橋（2002:63）

その理由として、本論の大部分を占める具体例と板書に抽出された筆者の主張の骨子の間に「見る」ことの意味の違い、抽象度の差があるからではないかと考える。

改めて段落①と⑩を引用する（下線は岡田）。

#### 序論 段落①

自分では A だと思っていたものが、人から B ともいえると指摘され、なるほどそうともいえると教えられた経験は多いことだろう。

#### 結論 段落⑩

私たちは、ひと目見たときの印象にしばられ、一面のみをとらえて、その物の全てを知ったように思いがちである。しかし、一つの図でも風景でも、見方によって見えてくるものが違う、そこで、物を見るときには、ちょっと立ち止まって、他の見方を試してみてはどうだろうか。中心に見るものを変えたり、見るときの距離を変えたりすれば、その物の他の面に気づき、新しい発見の驚きや喜びを味わうことができるだろう。

国語科教育法履修者の一人は、表 1 の学習活動 3「結論を導くために、序論と結論がどのような役割を果たしているかを考える」に取り組む際、段落①に「見ること」への言及がなく、序論と結論が完全には対応していないのではないかと述べた。

「A だと思」った判断材料が「見」ることによって得られたものとも考えられるが、少なくともこの段落では「思」う、「いえる」が用いられており、視覚的認知に関する言葉は出てこない。一方、本論と結論は繰り返し絵や日常風景を視覚的に見ることにについて述べている。

その観点から結論を見ると、二箇所の傍線部は本論を受けており、この部分の「見る」は視覚的認知としての「見る」と理解できる。そうすると、筆者の主張として抽出される二重傍線部の「他の見方」も、この後に続く傍線部を指すので、視覚的認知と読むのが筋であろう。

しかし、段落⑩冒頭の波線部は、「見る」ことに触れていない段落①と対応して、抽象的な意味合いが前面に出ている。そして、その観点から段落⑩の最終文の後半を読むと、抽象的な意味合い、少なくとも視覚的な認知から「ものごとの捉え方」へと主旨が展開しているように読める。結論の「見方」には国語辞書にも示されたような二つの意味「1 物を見る方法。「地図の見方」 2 ある立場からの物事の考え方。見解。みよう。「彼と私とでは見方が異なる」」（『デジタル大辞泉』）<sup>5</sup>があり、結論で筆者が主張している「見方」はどちらの意味合いのことなのかという疑問が存在するのである。

その意味で令和 3 年度版教科書の改訂箇所の一つ、学習活動 3 に「「見る」ことに関する言葉を抜き出し、注目の度合いや、見る時間の長さの順に整理する」<sup>6</sup>という活動が追加されたことは大きな意味を持つ。学習者は本活動によって、筆者が本論でどのような見方（辞書意味 1）を提出しているのか、またそれらの見方が結論へとどのように流れ込んでいるかということを確認することになる。

実際に本文から「見る」ことに関する言葉や慣用句を抜き出してみる。

p.46 よく見る／見てとる／中心に見ると／注目してみる／見えてきて

p.47 中心に見る／見えているはず／見えなくなり／中心に見ると／目を向けている／目は……引きつけられる／ピントが……合わせられる／中心に見る物を決めたり、それを換えたりする

p.48 ……と見る／ひと目見て／見える／目を遠ざける／近くから見るか遠くから見るか

p.49 ひと目見たとき、

ここには、「見方」の意味2に通ずる「見る」はない。つまり、学習者は学習活動3によってこの教材が視覚的なレベルのことを述べているのだ、という理解を強めることになるのではないだろうか。

### 3.3 授業参観をととして筆者の考えの受け止め

3.2の問題は、学習活動4に取り組む際の注意点になる。また、教材及び授業者の指示や例示にも学習者による筆者の主張の受け止めを左右する課題があると考ええる。

本単元では学習活動4として「生活の中で、ものの見方や考え方が広がったと思われる体験や事例を発表する」という活動が組まれている。前述のとおり、平成24年度と令和5年度の二回、学習者の発表を参観する機会があったので、ここで提出された例をもとに課題を考えておきたい。以下、ワークシートの内容は、実習生が研究授業で使用了ものをもとに、本稿の問題意識に関係する箇所のみを抜粋（単純ミスの修正を含む）、要約したものである。

【事例A】平成24年6月 青森県H市立中学校

#### ■教科書教材「学び」の記載

「③自分の考えを持とう。／日常生活の中で、筆者の考え方を生かせる場面がないか考えてみよう」（『国語1』（平成24年度版 p.48）

#### ■指導計画例の記載

日常生活の中で筆者の主張が生かせる場面がないか考える（学習3）

・考えを話し合い、自分の考えを広げる

◇普段の生活の中で、見方を変えることによって問題が解決したり、新たな発見ができた経験を発表させる。

#### ■研究授業での学習活動

##### 《学習活動の流れ》

予め、配布されたワークシートによって短文の型と作例を確認し、学習者が個々に短文作りをする。

作ってきた短文を班内で発表し合い、よいと思うものを選出して、短冊に書いて黒板に掲示する。

班の代表が発表し、授業者（実習生）がコメントをする。

### 《ワークシート内容》

「～をする（見る）ときは、〇〇をする（見る）だけでなく、△△も見よ！」

という一文を書きましょう。そして、このようなものの見方をすることで、どのような発見（驚き・喜び）が味わえるかも書いてみましょう（3行以内）

例：ア（異性を好きになる）ときは、（外見を見る）だけでなく、（性格）も見よ！そうすることで、本当に自分に合う人かどうか分かる。

イ（キャベツを買う時）は、（大きさ）だけでなく、（芯の部分）も見よ！500円玉くらいの大きさで、茶色くなっていないものほど新鮮である。

### 《学習者の作文》<sup>7</sup>

- ・ トウモロコシを買う時は、大きさだけでなくひげの部分も見よう。そうすれば、ひげの数だけ実の数がある。
- ・ マンガや小説を読むときは、主人公あるいは登場人物の立場になって見てみよう。そうすることで作者がその人物をどのような性格にして買ったかがわかり、よりおもしろくなるから。
- ・ 食品は大きさや安さを見るだけでなく、産地も見よ！そうすることでいろんな土地の味がわかる。
- ・ 剣道をやる時は、一方的にせめるだけではなく、あいている所を見よ！そうすればしっかり打ち込めて一本になる。
- ・ ピーマンを食べる時は、いためるだけでなく、生でも食べてみよう。そうすることで、違う味を楽しむことができる。
- ・ テレビを見る時は、バラエティー番組やドラマだけでなく、ニュースも見よ！そうすることで、世の中のことにくわしくなれる。
- ・ 友達と遊ぶ時は思ったことをそのままに出すのではなく、相手の気持ちを考えよ！そうすることで仲良く遊べる。

### 【事例B】令和5年6月 東京都K市立中学校

#### ■教科書教材「学び」の記載

「③考えたことを伝え合おう。／筆者の考えをもとに、生活の中で、ものの見方や考え方が広がったと思われる体験や事例を発表しよう」『国語1』令和3年版 p.61

#### ■指導計画例の記載 前記

#### ■研究授業での学習活動

### 《学習活動の流れ》

ワークシートによって発表に関する条件と準備手順、発表例を確認したうえで班ごとに発表準備をする。

班の代表者がパワーポイントによって資料を提示しつつ発表する。

よいと思ったものに投票し、最も多く票を獲得した班が再度発表する。

## 《ワークシート内容》

「日常の中から題材を選んで、見方を変えて見てみよう。」の発表をしよう

### 条件①～⑤

②話の構成は、「題材について、一般的に見えるもの、見方（二つ以上）、まとめ」とする。

### 準備の手順①～⑤

①題材を日常生活の中から決め、三つの見方からどの見方を参考にするかを決める。

②題材の見え方について班で意見を出し合う。

③見え方と見えてくるものを考える。

作例：題材「道に迷った時の地図」について、「普段は町を横から見てい」るが、「地図では街を上から見ている」、そのことによって、自分の位置や道の先がわかる、といったことを200字弱の文章で示している。

## 《学習者の発表例》<sup>8</sup>

- ・教科書の表紙にクジラの絵が書かれている。回転させて上下が逆になると見え方が変わる。
- ・海の色は、遠くからみると青、近くでみると透明である。距離による思い込みを捨てる。
- ・電車に乗って窓の外の風景を見ると、自分が動いているのに建物のほうが動いてみえる。
- ・コップに残った飲み物をあと少ししかないか、まだこれだけ残っていると考えるか。同じことでも悲観的に捉えるか楽観的に捉えるか。考え方によって見え方も変わる。ハッピーライフの勧め<sup>9</sup>。
- ・月の模様は、日本では兎の餅つき、中国では蛙にみえると言われる。見る場所によって何に見えるかが違う。
- ・ビルの高さは、周囲の環境によって高く見えたり、低く見えたりする。
- ・レンチキュラーは、見る角度によって絵柄が変化したり、立体感が得られたりする（技術について調べたことを発表）。
- ・雲の形は、見方によってさまざまなものに見える。
- ・貧しいとは幸せではないということなのか。発展途上国の暮らしでも幸せと感じている人はいる。幸せは考え方による。

まず、【事例A】について分析する。

一見して学習者が作った短文に非常にばらつきがあることがわかるだろう。「トウモロコシのひげを見たら実の数がわかる」といった豆知識の披露のようなものや即物的なものから、「人の性格を見る」といった物事の捉え方といった内面的なものまで対象の幅があり、これは大きく前述した二通りの「見方」に分けることができる。つまり、学習者によって「筆者の考え」の捉え方が異なっている。そのほか、見る・考えるといった認知・思考の範囲で

はなく、行動そのものの変容を促す短文が見られる。これは、授業者の示した短文の型が「～してみよう」となっていたためである。これは筆者の主張からは逸脱しているというべきであろう。

次に、【事例B】について分析する。

こちらは、授業者が提示した学習課題および発表例において「見方」を視覚的認知のレベルに焦点化している。そのため、発表でも事例Aよりは視覚を取り上げたものが多かったが、逆にレンチキュラーの技術説明のように、見る主体とは関係なく対象物そのものに見え方の違いが仕組まれたものについて発表した班も出てきてしまった。そして、事例A同様、物事の捉え方・考え方によって幸福感が得られたり得られなかったりするものだ、という発表も見られた。その要因の一つには、教科書に「ものの見方や考え方が広がったと思われる体験や事例」と書かれていることが挙げられよう。これによって、視覚的認知からの認識や判断への拡大が誘導されたと考えられる。

これらの事例からも、筆者の主張「物を見るときには、ちょっと立ち止まって、他の見方を試してみてもはどうだろうか」は、学習者によって視覚的認知のレベルと見る主体の内面的な受け止め方、大きく二様に受け止められていることがわかる。

#### 4. 授業展開の提案

以上、先行研究および学習者の実態から抽出した問題点をふまえて、本論の構成の把握と結論の受け止めから批判的読みにつなげる授業の流れを提示してみたい。

##### ■本論の構成の把握

1. 三つの図についてそれぞれ説明している形式段落を確認する。
2. 三つの図を基準に、「図の説明」＋「日常生活の例」＋「見方の提案」という方略を確認する。

| 図   | 図の説明          | 日常生活の例  | 要点 どのような見方か           |
|-----|---------------|---------|-----------------------|
| I   | ②③ルビンの壺       | ④橋か少女か  | ⑤中心にみるものを決めたり、変えたりできる |
| II  | ⑥若い女性とおばあさん   |         | ⑦意識して捨て去る             |
| III | ⑧化粧台の前の女性とどくろ | ⑨富士山、ビル | ⑧近くから見るか遠くから見るか       |

3. 述べる順序の違いや段落⑥⑦に関する日常生活の例がないことを表によって確認したうえで、段落⑤と段落⑦の主張との関係について考えてみる。
4. 結論のどの部分が本論に対応しているかを考え、結論で示されている見方が「中心に見るものを変え」る、「見るときの距離を変え」るの二通りであることを確認する。
5. 結論から翻って本論が②③④・⑤・⑥⑦／⑧⑨に分けられることを確認する。

6. 【批判的な読み】段落⑥⑦で「中心」の語が使われていないこと、段落⑤⑦の述べ方が異なっていることについて批評する。

#### ■結論の受け止め

1. 段落⑩の中心文に含まれる「他の見方」とはどのようなことか改めて考える。
2. 国語辞書で「見方」を引き、視覚的な意味の見方と、物事の捉え方・受け止め方といった二つの意味があることを確認する。
3. 序論（段落①）と結論（段落⑩）の対応について考え、筆者が物事の捉え方・受け止め方について述べている可能性に気づく。
4. 【批判的な読み】序論との対応（物事の捉え方・考え方にまで拡充）が明確になるように結論を書いてみる。

例：目で見ることだけではなく、日常の出来事や人との関わり方なども、最初の捉え方と違う捉え方ができないか考えてみたり、また他の人の視点でどう見えるか考えてみたりしてみよう。そうすると、新しい発見がある。

このような結論の受け止めの批判的な読みによって、学習活動4「生活の中で、ものの見方や考え方が広がったと思われる体験や事例を発表する」への展開がより意味のあるものになるのではないかと考える。

### 5. おわりに 本教材を通した「ものの見方や考え方」の拡張

本教材の三つのだまし絵は、学習者の興味を引く利点があり、また本論の文章構造を一見わかりやすくしている。一方、教材文自体の論理構造を精査すると、序論・本論・結論の関係性や序論と結論の対応にずれが含まれている。そのことが、「物の見方」というキーワードに対する学習者の理解の違いにつながり、筆者の主張を学習者が主体的に受け止めて自らの生活に活かすという発展学習において、発表内容のばらつきとして顕在化していると考えられる。

したがって、教材文の論理構造を確認したうえで、学習者が筆者の主張の本質を捉え、その点から述べ方を批判的に捉え、さらに主張がより伝わりやすい文章にするにはどうしたらよいかを考える、そのことによって内容に対する主体的受け止めの着地点を明確にする学習活動案を提示してみた。

平成29年告示学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進めることが示され、その留意点の一つに「深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせることが重要になること」が示されている。本教材は、見方⇒物事を捉える視点、考え方⇒思考の進め方や方向性について、多角的な視点を持つこと物事に対して複数の受け止め方を試そうとすることを勧めるものであり、中学校1年生1学期の単元として、ぜひ主体的な読みを実現させたい。

- <sup>1</sup> 光村図書 Web サイト <https://www.mitsumura-tosho.co.jp/kyokasho/c-kokugo/keikaku>  
2024 年 11 月 30 日参照
- <sup>2</sup> P は Paragraph (段落) を表す。
- <sup>3</sup> 上野有紀が塚原鉄雄の文章論、有澤の修辞学の教育的研究をもとに上越教育大学修士論文(上野 (1999)。未見) で提唱したものとある (有澤・渡部 2010)。上野は「「修辞作用段落」は、論説的文章の内容のまとまりで区分してその論理構造を明確化することによって、論理構造とのずれが生じている段落」として析出される」(池村 2015 ; 13) と規定しているという。
- <sup>4</sup> 塚原 (1966) 「「論理的段落」と「修辞的段落」」『表現研究』4。塚原は「文章構造の論理的な展開として設定される段落を、論理的段落と名づけ、文章形成の実際的な定着として設定された段落を、修辞的段落」とした。
- <sup>5</sup> Japan Knowledge 版「デジタル大辞泉」<https://japanknowledge.com/psnl/display/?lid=2001017546200>
- <sup>6</sup> 教材のあとの「学び」には「言葉を広げる」として「本文から「見る」ことに関する言葉や慣用句をぬき出し、注目の度合いや、見る時間の長さの順に整理してみよう。」とガイドが示されている。
- <sup>7</sup> 研究授業参観時のメモおよび録画に基づく。
- <sup>8</sup> 研究授業参観時のメモに基づく。
- <sup>9</sup> 発表後の投票では、この発表が最も多くの票を獲得した。内容というよりも某建築会社の CM を想起させるリズムやのりを取り入れた発表が面白く、印象に残ったということで、プレゼンテーションの仕方に評価の重点が偏ったように思われた。

### 【参考文献】

- 有澤俊太郎・渡部洋一郎 (2010) 「「ちょっと立ち止まって」の授業研究(I)：第 5～7 段落の教育修辞学的考察 (自由研究発表)」『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』 119 (0), 136-139
- 池村和重 (2015) 「説明的文章における段落指導の工夫－修辞作用段落の効果を説明する活動を通して－」『教育実践研究』 25, 13-18
- 萩中奈穂美 (2013) 「書く活動を取り入れた「評価読み」の一実践：「ちょっと立ち止まって」の場合 (自由研究発表)」『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』 125(0), 283-286
- 河野順子 (2007) 「連載講座 3 読解力向上へ向けての説明的文章の授業改革－「批評読みとその交流」を用いた「ちょっと立ち止まって」(中学校 1 年) の実践」『月刊国語教育』 327, 54-57
- 杉村敏隆 (1990) 「筆者の論理を追及する説明文の指導」『国語国文学』 29, 29-41
- 塚原鉄雄 (1966) 「論理的段落と修辞的段落」『表現研究』 4, 1-9
- 舟橋秀晃 (2002) 「実践報告 批判的な構えで文章を吟味する－「論理的」に読む学習の初歩として (中一)」『月刊国語教育研究』 360, 60-65



## 大学生の金融リテラシーに関わる質的調査分析

阿部 信太郎 (Shintaro Abe)\*

### 【要旨】

筆者らの研究グループは長年にわたり、米国の経済リテラシーテストや金融リテラシーテストのシリーズを活用して日本の高校生や大学生の経済・金融リテラシーを分析してきた。これらは短答式の四択問題を活用した大規模な量的調査であった。そこで今般、本調査研究では主として大学1年生を対象に、四択問題に加えて正答と思う理由を記述させて金融に関する思考過程を分析する質的調査を行うこととした。その結果、インフレと実質所得、インフレと金利、借入れや負債、金融資産への投資などの概念において、選択肢を正答率（見かけの正答率）と正答の理由が書ける正答率（真の正答率）には大きなギャップのあることが判明した。昨今は「貯蓄から資産形成へ」の政策の下、投資教育に注目が集まるが、そのためには金融に関するより幅広い思考力を身に付けるための教育が必要である。

キーワード： 金融経済教育、金融リテラシー、経済教育、Test of Financial Literacy

### 1. はじめに

筆者らの研究グループは、米国における経済教育の共同研究者であるWalstad（ネブラスカ大学リンカーン校名誉教授）らが作成した標準化テストを活用して、日本の高校生（以下、生徒）や大学生（以下、学生）の経済・金融リテラシーを長期にわたり規模の大きい調査を実施してきた。それらの調査の結果分析から、経済の中でもミクロ経済学については生徒・学生の理解度は比較的高いものの、マクロ経済学、とりわけ金融は理解度が比較的低いことを以前から指摘してきたところである（阿部 2019、Abe et al. 2022）。

ただし、これらは選択形式の問題（四択式）による規模の大きいサンプルを扱う量的調査であった。これらの調査については成果があったが、一方で量的調査だけでは、学生の経済に関する思考過程の把握に限界のあることが課題であった。そこで近年、金融経済教育に注目が集まっていることにも鑑みて、新しいプロジェクトとして金融リテラシーについての質的調査を実施することとした。

学生は金融についてどのような思考過程をたどるのかというリサーチクエスションの下、過去に実施した標準化テストからいくつかの設問を再度取り上げて質的な調査と結果分析

---

\* 城西国際大学経営情報学部

を実施した。

## 2. 金融リテラシー教育の意義と目的

「貯蓄から投資へ」あるいは「貯蓄から資産形成へ」という政府の政策と、2023年の金融サービス提供法の成立によって、日本では「金融経済教育」が昨今、脚光を浴びている。こうした動きにより今まで学校教育ではほとんど取り上げられてこなかった投資教育が注目されるようになってきた。

また、投資には縁遠かった日本の生活者も、貯蓄に加えて年金や資産形成にかかわる意思決定をも求められるようになった。これからの社会を生きる生徒・学生においても将来、株式投資や投資信託等を含む資産運用をするのかしないのか、またどのような形態の資産運用を行うのかという意思決定に一層迫られることになる。こうした状況においては次の3点が必要である。すなわち、(1) 投資に不慣れな生活者に対する被害防止・救済策、(2) 生活者にとってわかりやすい投資に関する情報開示、(3) 投資に関する意思決定ができるための基礎的な金融経済教育などである。

そこで、まず閣議決定や法において定義されている日本の「金融経済教育」についてまとめる。

2013年の閣議決定においては、消費者教育と関連させて次のように意義・目的を述べている。「金融経済教育の意義・目的は、金融リテラシー（金融に関する知識・判断力）の向上を通じて、国民一人一人が、経済的に自立し、より良い暮らしを実現していくことを可能とするとともに、健全で質の高い金融商品の提供の促進や家計金融資産の有効活用を通じ、公正で持続可能な社会の実現に貢献していくことにある。」（「消費者教育の推進に関する基本的な方針」平成25年6月28日閣議決定（令和5年3月28日変更））

旧金融商品販売法が2020年に改正され、金融サービス提供法となり、その後2023年に改正された同法第86条には、「金融経済教育」は、「適切な金融サービスの利用等に資する金融又は経済に関する知識を習得し、これを活用する能力の育成を図るための教授及び指導」と定義されている。

ここで、金融経済教育が定義され、政府の政策に位置づけられたことは画期的である。一方で、前述の閣議決定（2013年）にある「公正で持続可能な社会の実現に貢献していくこと」や、消費者教育の理念である消費者市民を育む視点を、金融経済教育に組み込んでいくことは検討課題として残っている。こうした検討課題には今後、改めて取り組むこととして、本論においては金融経済教育におけるもう一つの重要課題であり、筆者らの研究グループが長年取り組んできた生徒・学生の金融リテラシーの現状について、特に大学生に焦点を当てて論じていくこととする。

金融リテラシーについてはOECDワーキングペーパーにおいて次のように定義されている。

Financial literacy is a combination of awareness, knowledge, skill, attitude and

behaviour necessary to make sound financial decisions and ultimately achieve individual financial wellbeing. (A. Atkinson and F-A. Messy, 2012)

「金融に関する健全な意思決定を行うためにそして究極的には個人のファイナンシャルウェルビーイングを達成するために必要な意識、知識、技能、態度及び行動の総体」(金融広報中央委員会(2012)を参考にして筆者試訳)

このようにOECDは金融リテラシーに、認知的領域(知識、技能)から非認知的領域(意識、態度、行動)までを含めている。本論文では、金融リテラシーのうち、認知的領域(知識、技能、思考力)について取り上げる。

### 3. 調査の方法

#### 3-1 Test of Financial Literacy

筆者らの研究グループは、長らく共同研究をしてきたWalstadらが開発した標準化テストであるTest of Financial Literacy(金融リテラシーテスト。以下、TFL)(Walstad et al. 2016)を2019年に日本語に翻訳・翻案して日本の生徒・学生を対象に実施した(Abe et al. 2022)。TFLは米国の高校生を対象に金融リテラシーを測定することを目的に作成されており、四択式の45問の設問で構成されている。

TFLを調査のツールとして採用したのは、以下のメリットがあることが理由である。

- (1) TFLの設問は米国の金融教育のスタンダード(3-2で詳述)に則して体系化されている。
- (2) 各国で共通に使える設問が多いので、結果の国際比較が可能である。
- (3) 単に金融の知識を問うだけでなく技能や思考力を問う設問もある。
- (4) 生徒・学生の興味を喚起させる教材としても優れている。

以下、(1)から(4)について説明を加える。

- (1) に関しては、次項3-2で改めて述べる。
- (2) 金融制度については各国で違いがあるものの、金融に関する概念や基礎的な理論は各国共通である。45の設問のうち日本の制度に合わせて翻案が必要なものもあるが、ほとんどはそのまま使うことができる。このテストが開発された米国や今回実施した日本の他、共同研究者のいる各国での実施を呼びかけると国際共同研究が可能である。
- (3) 金融リテラシーの用語について知っているかどうかという設問だけではなく、計算や思考を要する設問もあって興味深い。本論文では、学生の金融にかかわる思考過程を分析するために、特に思考に関する問題を選んでいく。
- (4) 短答式の設問であり、知識だけでなく技能や思考に関する問いもあり、生徒・学生が自然と答えを知りたいと思わせるような問いである。クイズ的な要素もあるので生徒・学生の興味を喚起する教材としても優れていると評価できる。

一方で、米国のテストを使うデメリットとしては下記があげられる。

- (1) 米国の高校の科目Personal Finance の授業で使うことを想定されている。日本の高校では金融経済に関してここまで詳しく扱う科目はない。
- (2) 日本独自の教材ではない。

これらのデメリットについては次のような対策を行った。

- (1) 米国の高校生対象のテストではあるが、日本においては高校の教育課程を修了した大学生を対象に実施することとした。学生にも難しい設問も含まれていたが、設問の内容としてはこれからの社会を生きる上で必要な金融経済にかかわるものなので、学生を対象に実施して、学生の金融リテラシーの状況について問題提起をすることとした。
- (2) 日本独自の教材を作成することは今後の課題である。ただし、TFLを翻訳・翻案した金融リテラシーテストは、日本での教育内容に一部合致しないところもあるが、日本でも十分使えるテストと教材になったと判断している。

こうしてメリットとデメリットがあるものの、デメリットを克服すべく対策を行ったことから、総合的に見てメリットがデメリットを上回ると判断して、金融リテラシーテストとして活用し調査することとした次第である。

なお、TFLの45の設問は次項(3-2)で示す金融リテラシーのスタンダードに則って体系的に作成されており内容の妥当性を担保している。また、2014年から2016年まで米国でTFLを使った大規模な調査を実施していて、その際、信頼性も検証している(Walstad et al. 2016)。

### 3-2 米国の金融教育のスタンダード

米国には日本の学習指導要領にあたる全国的に法的拘束力のある教育課程の基準はない。しかし、各教科の教育課程を編成するうえで参照できるスタンダード(教育内容の参照基準)はその教科の関係諸団体で作成・公表されている。米国のHigh Schoolでは個人の生活の金融についての内容に特化したPersonal Financeという科目を設置する州や学校区があり、この科目のスタンダードであるNational Standards in Financial LiteracyがCouncil for Economic Education(米国経済教育協議会、以下、CEE)から公表された(CEE, 2013)。このスタンダードの概要は表1に示したとおりであり、TFLはこのスタンダードに則して体系的に設問が作成されている。National Standards in Financial Literacy(ここでは金融リテラシー教育のスタンダードと称する。)には、6つのスタンダードがあり、それぞれのスタンダードにはさらに8から13のベンチマークが示されている。

表1 金融リテラシーのスタンダードと TFL 設問との対応

| スタンダード               | 内容                                                                                                                                                                                                                                      | TFL 設問番号 |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| スタンダード1<br>所得の稼得     | 人々の所得はほとんどの場合、その人の労働の市場価値によって決まり賃金や給与として支払われる。より多くの教育や職業経験を積み重ねたり技能を身に付けたりすることで、所得や就業機会を増加させることができる。所得や就業機会を増加させるような活動をするかどうかの決定は、それらの活動の期待利益と費用によって影響される。所得は、利子、地代、株式の値上り益、配当、利潤などからも得ることができる。                                         | 1～7      |
| スタンダード2<br>財・サービスの購入 | 人々は欲しい財・サービスをすべて購入することまたは生産することはできない。その結果、人々はどの財・サービスを購入し、どの財・サービスは購入しないのか選択する。情報を収集した上で支出の決定を行うと、自分の経済的な状況をより良くすることができる。そのためには、情報を収集し計画を立て予算を作成することが必要である。                                                                             | 8～13     |
| スタンダード3<br>貯蓄        | 人々は、貯蓄の一部を将来使うために取っておこうと選択する。これが貯蓄である。人々は生涯に渡って様々な理由から貯蓄する。どのように貯蓄するか、どれくらい貯蓄するかについても様々な選択を行う。貯蓄の価値に影響するのは、時間、利子率、インフレーションである。                                                                                                          | 14～18    |
| スタンダード4<br>クレジットの利用  | 人々はクレジットを利用することによって、今日使う財・サービスを購入し、それらの支払いを、利子を支払って将来に繰り延べることができる。クレジットには様々な選択肢があり費用も異なるので、それらの中から選択をすることができる。クレジットの借手の過去のクレジット利用記録や将来の予想支払い能力を評価し、それに基づいて、貸手はクレジットの申し込みを承諾するかどうかを決める。リスクの大きい借手に対しては高い利子率が課され、リスクの小さい借手に対しては低い利子率が課される。 | 19～28    |
| スタンダード5<br>金融商品への投資  | 金融商品への投資とは、将来の所得を増加させるために金融資産を購入することである。投資者は、様々なリスクと期待収益率を持つ投資先の中から選択をしなければならない。期待収益率がより高い投資先は、リスクも高い傾向がある。多くの選択肢の中から投資を多様化することが投資リスクを軽減させる。                                                                                            | 29～36    |
| スタンダード6<br>保険と保障     | 人々は、金融に関するリスク、すなわち所得、資産、健康やアイデンティティの喪失から身を守るために様々な選択を行う。リスクの対処は、リスクを受け入れる、リスクを軽減する、リスクを他に転嫁するという選択肢がある。保険によって、人々はリスクを転嫁することができる。すなわち、保険料を現在、支払うことによって、将来起こる可能性のあるより大きな損失を避けることができる。保険の価格は、加入する本人の行動によって影響を受ける。                          | 37～45    |

出典：CEE(2013)より筆者翻訳

金融リテラシー教育のスタンダードは、1. 所得の稼得、2. 財・サービスの購入、3. 貯蓄、4. 消費者信用、5. 投資、6. 保険が掲げられている。これらを平易に表現すると、お金を「稼ぐ」、「使う」、「貯める」、「増やす」（投資）及び「リスクに備える」という視点で体系づけている。また、金融のマクロ経済学的な側面や制度については科目「経済学」で扱うこととして、科目Personal Financeにおいてはより日常的で身近な金融を取り上げているのである。筆者らの研究グループでは日本の経済教育・消費者教育においても、こうした日常的で身近な金融(Personal Finance)について組み込む必要性を指摘してきたところである。

なお、昨今の日本の金融経済教育は、「貯蓄から資産形成へ」という政策から投資教育が特に注目されていて、貯蓄に偏る日本人の金融資産の状況からそれもやむを得ないと言える。しかし、米国の金融教育のスタンダードにおいて投資は6あるスタンダードの一つであり、それがことさら強調されているわけではない。そのため米国人が投資をすることについてどのように学んでいるのか、興味深いところであるがそれは今後の検討課題とする。

### 3-3 金融リテラシーに関わる質的調査と設問の選択

3-1で述べた通り、本調査で採用したTFLは45の設問で構成されており、4つの選択肢から正答と思うものを選択する形式になっている。これは大きいサンプルを扱う量的調査に適しているが、一方で正答の選択肢を選んだとしても、それが本当に論理的に考えて選択しているのか、推測（あてずっぽう）によって選択しているのか判別することはできなかった。そこで、本調査では四択問題になっている設問について、正答と思う選択肢を一つ選択させて、次にその選択肢が正しいと思った理由を記述させた。もともとTFLは下記の(1)の問だけであったが、本調査では(2)を追加したのである。

「(1)正しい選択肢を一つ選びなさい。」

「(2)理由を説明しなさい。必要に応じて式や数字を用いて具体的に書くこと。」

こうして、(2)で学生が解答を分析する質的調査を行い、金融についての思考過程について解明することとした。ただし多人数の学生の記述内容を分析するには時間的な制約のあるため設問は5つに絞った。また、知っているかどうかという知識の設問ではなく、論理的な説明を要する設問を選択した。これらの設問は米国で開発されたものではあるが、日本の学生にも問題文は十分理解可能であると判断した。

採用したのは次節4で掲げる1から5の設問である。1と2はインフレに関する問いで、1はインフレと実質所得、2はインフレと金利についてである。3と4はクレジット（借金）に関する問いで、3は返済の際の支払い利子額、4は借金と担保についてである。5は金融資産への投資に関する問いで、長短金利についてである。なお、個々の設問の趣旨については次節4において詳述する。

設問の出典は2から5までは前述のTFLである。一方、設問1はTest of Economic Literacy (4<sup>th</sup> ed.) (Walstad et al. 2013) から1問を採用した。Test of Economic Literacy

4<sup>th</sup> editionはTFLの著作者であるWalstadのグループが、米国の高校生の経済リテラシーの測定を目的に作成したものである。筆者らの研究グループはTest of Economic Literacy 4<sup>th</sup> editionを翻訳・翻案している（阿部、2019）。この設問を選んだのは、インフレと実質所得に関する設問がTFLにはなく、Test of Economic Literacy 4<sup>th</sup> editionの方にあったためである。

### 3-4 調査の時期と方法

調査対象は、2つの大学（A大学とB大学）の経済学を専攻としない文科系学部の学生である。1年次配当の入門的な経済学系の科目で調査を実施し、学生は主として1年生である。A大学105名 B大学35名の合計140名である。

時期は2023年の4－5月で、科目の導入部で、金融分野の基本的概念を紹介するかたちで問題を出して解答させ、その後に問題解説を行った。大学生であるので、高等学校までの経済学習は一通り修めているが、経済学の入門的科目で実施しているので、大学では経済学を本格的に学習していない状況である。

なお、データとしての学生の解答については、個人が特定されないよう解答傾向を総計として扱って分析すること、個人の心情ではなく金融についての学生の推論を分析すること、データの使用についての協力は自由意志に基づくものであり成績には関係しないことなどの倫理的配慮事項を口頭で説明するとともに、問題文冒頭に同様の配慮事項を記載したうえで承諾者のデータを分析した。

### 3-5 先行研究

米国の標準化テストを用いた経済リテラシーの量的分析については、Walstadらによる先行研究がある（Walstad et al. 2017）。今回の質的調査にあつては筆者が分析委員会委員を務めた学習指導要領実施状況調査結果分析（家庭）（国立教育政策研究所、2014a）を参考にした。この調査は小学校家庭科における学習成果を分析すべく、全国の小学生911校（全学校の約4.2%）、延べ111,797人に質問紙調査を実施し、その大規模なデータを分析したものである（国立教育政策研究所 2014b）。小学校家庭科の問題は、四択問題の他に、記述式問題（四択問題の選択肢のうち正答と思う選択肢を選んだ理由を書かせる）などで構成されている。

特に注目されるのは、記述式問題にかかれた膨大な量の児童の記述を丹念に分類して分析しているところである。児童の記述については解答類型として正答の記述（◎）、準正答の記述（○）、正答と言えない記述の3つに分類している。また正答の記述（◎）の解答類型は複数あり、そのうちのどれかが答えられたら正答としている。

学生の金融リテラシーに関わる本調査研究においてもこうした解答の分類の仕方を参考にした。解答類型は採点前に用意しておいたが、学生の解答を分析した結果、新たな解答類型を作成した場合もあった。

## 4. 金融リテラシーの質的調査の結果分析

### 4-1 記述統計量

本節では、次節（4-2）以降で5つの設問について、それぞれ設問の趣旨と結果分析について述べる、そこではそれぞれの設問について正答と思う選択肢を選んだ理由についての学生の記述を分析する質的調査が中心となる。その前に本項(4-1)においては、5つの設問についての記述統計を示す。5つの設問について、それぞれ正しい選択肢を選んだ場合に1点ずつを与え、5点満点として計算した。その結果、平均は3.60点（正答率72.04%）であった（ $n=140$ ）。標準偏差（SD）=1.1、標準誤差（SE）=0.1、平均点の95%信頼区間は3.40点から3.80点であり、極端に偏りの大きいデータではないことが示された。尺度の内的一貫性を表す $\alpha$ 係数は0.16であった。低い数値になったが、これは全45問のうちから5問のみを選択したこと、単に知識として知っているかどうかを問う設問ではなく、論理的に考えて正答を導きだす設問に絞ったことなどが一因と思われる。

本稿で選択した以下の5つの設問は、金融リテラシーのスタンダードに則して体系的に作成された設問群から選んだものである。それらは米国のスタンダードに則して作成されたものではあるが、金融リテラシーは各国共通の部分が大きく日本でも十分通用するものなので、設問の内容については妥当性があると言えよう。ただし45問のうち、質的調査に資する思考力を要する設問を5つのみ選択したため、信頼性に多少の難のあることは否めず今後の課題である。

### 4-2 インフレと実質所得

1. もしあなたの年収が50%増加する一方で、あなたが購入するものの価格が100%上昇したとすると、あなたの
- ① 実質所得は増加する。
  - ② 実質所得は減少する。
  - ③ 貨幣所得は減少する。
  - ④ 実質所得に影響はない。
- (1)正しい選択肢を一つ選びなさい。  
(2)理由を説明しなさい。必要に応じて式や数字を用いて具体的に書くこと。

- (1) 出典： TEL 第42問
- (2) スタンダード：インフレーション
- (3) 内容： インフレと実質所得（正答は②）
- (4) 記述に関する学生の解答類型

表2の「解答類型」の欄に示す通り、正答例（◎）は数字と計算を使ったものである。なお、この正答例はテストの原著作者のWalstadらの正答例を翻訳したものである（山岡，浅

野，阿部 2016)。また学生の解答例で計算までは書かなかったものの、数字を使って実質所得の概念を説明できたものも正答（◎）とした。数字を使わないものの、実質所得とインフレーションの関係を言葉で十分説明できたものを準正答（○）とした。また、説明が不十分なもの（△）、正答とは言えないもの（×）は表2の中で示す通りである。

#### (5) 結果分析

表2に示す通り、正答の選択肢②を選んだ正答率は77.1%であり、正答率としては高い。その一方、その選択肢が正しい理由を正確に記述できた「真の正答」といえる比率は全体の18.6%であった（網掛けの部分）。この両者にはかなりのギャップがあることが明らかになった。つまり選択問題では、正答②を選べるものの、その理由を正確に述べることは、学生にとって難しいということである。物価変動を取り除く「実質」の概念は、高等学校公民科でも扱うが、生徒・学生にとっては理解の難しい概念であることが判明した。また数字を使って説明することに慣れていない。物価変動が所得や利子率にどのように影響するのかをただ解説をするだけではなく、本設問のような具体的な事例と数字、数式を使って学生自身が自分で説明する時間をとることが必要なようである。

表2 4-2の解答類型と正答率

| 選択肢     | 人数<br>(人) | 解答類型                                                                                                                                                   | 人数<br>(人) | 解答類型の比率(%) | 選択肢正答率(%) |
|---------|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------|-----------|
| 正答<br>② | 108       | ◎ 最初の年を基準年としてその年の名目所得とGDPデフレーターを100とする。すると次の年の名目所得は150、GDPデフレーターは200になる。したがって、次の年の実質所得は、 $150/200 \times 100 = 75$ になる。実質所得は75になり、実質所得（購買力は25%減少している）。 | 26        | 18.6       | 77.1      |
|         |           | ◎ 実質所得について、計算はしていないが数字を使って、所得が50%上がっても物価がそれを上回る100%上昇するなら、所得は実際には上がっていないなどと説明している。                                                                     |           |            |           |
|         |           | ○ 数字は使っていないが、実質所得について言葉で十分に説明できている。                                                                                                                    |           |            |           |
|         |           | △ 実質所得についてある程度は説明できているが、十分に説明できていない(説明があいまい)。<br>△ 正答について直接説明しているのではなく、他の選択肢が間違っている理由を述べて、消去法的に正答選択肢を選択している。                                           | 17        | 12.1       |           |
| 誤答      | 32        | × 選択肢はあっているが説明が不正確。                                                                                                                                    | 65        | 46.4       |           |
|         |           | × 選択肢の文言を（ほとんど）そのまま書いている。                                                                                                                              |           |            |           |
|         |           | ○                                                                                                                                                      | 0         | 0.0        |           |
|         |           | △                                                                                                                                                      | 0         | 0.0        |           |
| 合計      | 140       | × 説明が不正確。                                                                                                                                              | 32        | 22.9       |           |
|         |           | × 選択肢の文言を（ほとんど）そのまま書いている。                                                                                                                              |           |            |           |

表は筆者作成（以下同）

#### 4-3 金利：インフレと金利

2. インフレ率が持続して上昇するときに最も起こりそうなことは、
- ① 生活費が減少する
  - ② 貯蓄の価値が上がる
  - ③ 自動車ローンに支払う費用が減少する
  - ④ 住宅ローンの利率が上がる
- (1)正しい選択肢を一つ選びなさい。  
(2)理由を説明しなさい。必要に応じて式や数字を用いて具体的に書くこと。

- (1) 出典： TFL 第15問  
(2) スタンダード：スタンダード3 貯蓄 (表1参照)  
(3) 内容： インフレ(物価変動)と金利(正答は④)  
(4) 記述に関する学生の解答類型

表3の「解答類型」に示す通り、正答例(◎)は名目利子率、実質利子率、インフレ率の関係を正しく説明したものである。正答例はテスト原著者のWalstadらの正答例の翻訳である(Walstad et al 2016、以下の設問も同様)。また学生の解答例で、名目利子率と実質利子率という用語は使わないものの、インフレは資金の貸し借りの際の価格である利子率を上昇させると説明したものは準正答(○)とした。また、説明が不十分なもの(△)、正答とは言えないもの(×)は4-1の表1と同様である。

表3 4-3の解答類型と正答率

| 選択肢     | 人数<br>(人) | 解答類型                                                                                                                                           | 人数<br>(人) | 解答類型<br>の比率(%) | 選択肢<br>正答率<br>(%) |
|---------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------------|-------------------|
| 正答<br>④ | 76        | ◎ 消費者が借金をしたときに支払う利子は名目利子率で計算される。名目利子率＝実質利子率＋インフレ率と表される。インフレ率の上昇は名目利子率を上昇させる。(従って、他の選択肢は誤り。なぜならインフレ率の上昇は生活費や自動車ローンに支払う費用を増加させる。また、貯蓄の価値を減少させる。) | 8         | 5.7            | 54.3              |
|         |           | ○ 住宅ローンの利率が名目利子率であることまでは説明できていないが、インフレ率が上昇すると資金の貸し手は利子率の上昇を要求する。利子率は資金を借りる時の価格に相当するものだからなどの説明をしている。                                            |           |                |                   |
|         |           | △ 説明が不十分。△ 消去法のみで説明している                                                                                                                        | 10        | 7.1            |                   |
|         |           | × 説明が不正確。<br>× 選択肢の文言を(ほとんど)そのまま書いている。                                                                                                         | 58        | 41.4           |                   |
| 誤答      | 64        | ○                                                                                                                                              | 0         | 0.0            |                   |
|         |           | △                                                                                                                                              | 0         | 0.0            |                   |
|         |           | ×                                                                                                                                              | 64        | 45.7           |                   |
| 合計      | 140       |                                                                                                                                                | 140       | 100.0          |                   |

#### (5) 結果分析

表3に示す通り、正答の選択肢④を選んだ正答率は54.3%であるが、その選択肢が正しい理由を正確に記述できた「真の正答」といえる比率は全体の5.7%でありわずか8名であった（網掛けの部分）。この両者にはかなりのギャップがある。選択肢では、正答④を選べるものの、その理由を正確に述べることはできなかった。4-2と同様、名目値と物価変動を取り除く実質値の概念や利子率について正確に説明することは学生にとって難しいことが判明した。

#### 4-4 クレジットの利用：自動車ローンと頭金

3. 自動車ローンを借りるときに、支払う利子の合計が最も大きくなるのは、

- ① 借りる人の所得が、より高い場合
- ② 借りる人の信用力が、より高い場合
- ③ 借りる人の返済期間が、より短い場合
- ④ 借りる人の頭金が、より小さい場合

(1)正しい選択肢を一つ選びなさい。

(2)理由を説明しなさい。必要に応じて式や数字を用いて具体的に書くこと。

(1) 出典： TFL 第21問

(2) スタンダード：スタンダード4 クレジットの利用（表1参照）

(3) 内容： 自動車ローンと頭金（正答は④）

(4) 記述に関する学生の解答類型

表4の「解答類型」に示す通り、正答例（◎）は正しく説明したものである。この文章の通りではなくても趣旨が同じであれば正答とした。また、△や×については上記の設問と同様である。

#### (5) 結果分析

この設問と次の設問は、生徒・学生にクレジットの利用について考えさせる、あるいは考えるきっかけを与えるものである。これは金融リテラシーのうち、**Debt Literacy**（借金や負債についてのリテラシー）を問うものである。**Debt Literacy**はまだなじみのない概念であるが、欧米の論文では金融リテラシーのうち負債や借入に関わる部分に焦点を当てたものとして論じられている。その定義として「複利計算に関する基礎的な知識を日常的な金融の選択に応用するなどして、負債についての基本的な意思決定をすることができる能力」（Lusardi et al, 2015, p.333 筆者訳）とされている。

表4に示す通り選択肢の正答率は比較的高かった（75.7%）。しかし、その理由を書かせると真の正答率はかなり落ちる（47.9%）。その理由を記述から分析すると、1）頭金の意味が理解できていなかった。2）自動車を購入するのに借金をする（ローンを組む）→頭金が小

さいと借金の額は大きくなる→したがって支払う利子の合計は大きくなる、という比較的基本的な論理的な説明をすることができなかった。何となく正答の選択肢は選べるものの、お金を借りることについて頭金のような基本用語の理解と論理的な説明ができるための思考力をつける学習が必要なようである。

表 4 4-4の解答類型と正答率

| 選択肢     | 人数<br>(人) | 解答類型                                                              | 人数<br>(人) | 解答類型<br>の比率(%) | 選択肢<br>正答率<br>(%) |
|---------|-----------|-------------------------------------------------------------------|-----------|----------------|-------------------|
| 正答<br>④ | 106       | ◎ 他の条件が同一なら、頭金が小さいほど、商品購入のための借入額が大きくなる。借入額が大きくなると、支払う利子の合計が大きくなる。 | 67        | 47.9           | 75.7              |
|         |           | △ 頭金についての説明が不十分。                                                  | 6         | 4.3            |                   |
|         |           | △ なぜ利子の合計が大きくなるのか論理的な説明が不十分                                       |           |                |                   |
|         |           | × 選択肢はあっているが説明が不正確。<br>× 選択肢の文言を（ほとんど）そのまま書いている。                  | 33        | 27.6           |                   |
| 誤答      | 34        | ○                                                                 | 0         | 0.0            |                   |
|         |           | △                                                                 | 0         | 0.0            |                   |
|         |           | × 説明が不正確。                                                         | 34        | 24.3           |                   |
|         |           | × 選択肢の文言を（ほとんど）そのまま書いている。                                         |           |                |                   |
| 合計      | 140       |                                                                   | 140       | 100.0          |                   |

#### 4-5 クレジットの利用：ローンと担保

4. 住宅ローンの金利が、クレジットカードでキャッシング（借金）をしたときの金利よりも低い理由は、

- ① 住宅ローンには担保物件があるから
- ② 大きな金額のローンの方が金利は低くなるから
- ③ たいていの消費者には担保を出して借金をする資格がないから
- ④ 政府が住宅ローンの金利を、クレジットでキャッシングをしたときの金利より低くなるように設定しているから

(1)正しい選択肢を一つ選びなさい。

(2)理由を説明しなさい。必要に応じて式や数字を用いて具体的に書くこと。

(1) 出典： TFL 第27問

(2) スタンダード：スタンダード4 クレジットの利用（表1参照）

(3) 内容： ローンと担保（正答は①）

(4) 記述に関する学生の解答類型

表5の「解答類型」に示す通り、正答例（◎）は正しく説明したものである。この文章の通りではなくても趣旨が同じであれば正答とした。また、△や×については上記の設問と同

様である。

#### (5) 結果分析

この設問は前問同様、Debt Literacyに関わる問である。表5に示す通り選択肢の正答率は比較的高かった(76.4%)。しかし、その理由を書かせると真の正答率はかなり落ちる(34.3%)。その理由を記述から分析すると、1) 担保の意味が理解できていなかった。2) 担保がある→貸手のリスクが減る→したがって金利が低くなる、という論理的な説明をすることができなかった。この設問を説明するには1)の知識と2)の論理的思考力の両方が必要であるが、どちらかあるいは両方が欠けていた。ただし日常生活の身近な金融の問題であるため、解説をすると学生の関心は高かったことが見て取れた。

表5 4-5の解答類型と正答率

| 選択肢     | 人数<br>(人) | 解答類型                                                                                                          | 人数<br>(人) | 解答類型<br>の比率(%) | 選択肢<br>正答率<br>(%) |
|---------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------------|-------------------|
| 正答<br>① | 107       | ◎ 担保とは借手から貸手へ差し出された財産で、借手が借金を返せなくなった時に貸手は担保を売却することができる。担保があることによって貸手のリスクは減少するのでローンの金利は下がる。住宅ローンの場合は、住宅が担保になる。 | 48        | 34.3           | 76.4              |
|         |           | △ 担保についての説明が不十分。<br>△ 担保があるとなぜ金利が低くなるのか論理的な説明が不十分。                                                            | 19        | 13.6           |                   |
|         |           | × 選択肢はあっているが説明が不正確。<br>× 選択肢の文言を(ほとんど)そのまま書いている。                                                              | 40        | 28.6           |                   |
|         |           |                                                                                                               |           |                |                   |
| 誤答      | 33        | ○                                                                                                             | 0         | 0.0            |                   |
|         |           | △                                                                                                             | 0         | 0.0            |                   |
|         |           | × 説明が不正確。<br>× 選択肢の文言を(ほとんど)そのまま書いている。                                                                        | 33        | 23.6           |                   |
|         |           |                                                                                                               |           |                |                   |
| 合計      | 140       |                                                                                                               | 140       | 100.0          |                   |

#### 4-6 金利：長期社債・短期社債の金利

5. ある会社が同時に2種類の社債を発行する。1つ目の社債は1年満期であり、2つ目の社債は10年満期である。1年満期の社債に見込まれるのは、

- ① より低い利率
- ② より高い利率
- ③ 投資の多様化の減少
- ④ 投資の多様化の増加

(1)正しい選択肢を一つ選びなさい。  
(2)理由を説明しなさい。必要に応じて式や数字を用いて具体的に書くこと。

(1) 出典： TFL 第31問

(2) スタンダード：スタンダード5 金融資産への投資（表1参照）

(3) 内容： 社債と長短金利（正答は①）

(4) 記述に関する学生の解答類型

表6の「解答類型」に示す通り、正答例（◎）は正しく説明したもので、学生の記述には2通りあった。表6に示す最初の◎はWalstadらの著書に示された正答例であり、次の◎は学生が記述した正答例である。また、△や×については上記の設問と同様である。

(5) 結果分析

この設問は金融商品と金利に関わる問である。表5に示す通あり選択肢の正答率は比較的高いにもかかわらず(75.7%)、その理由を書かせると真の正答率は急落する(12.9%)。その理由を記述から分析すると、1) 社債と利率の意味について理解できていなかった。2) 社債の短期利率が低くなる理由を論理的に説明することができなかった。これまでの金融リテラシー調査においても金利、利率)に関する問題の正答率は低かった。学校内外において金利について学ぶ機会がほとんどなかったこと意味していると言えるであろう。

表6 4-6の解答類型と正答率

| 選択肢     | 人数<br>(人) | 解答類型                                                                                                                                                           | 人数<br>(人) | 解答類<br>型の比<br>率(%) | 選択肢<br>正答率<br>(%) |
|---------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------------------|-------------------|
| 正答<br>① | 106       | ◎ 社債が満期になる年数が長くなるほど債務不履行のリスクが高まる。したがって、1年満期の社債に比べて、10年満期の社債はより大きいリスクを持つことを相殺するためにより高い利率を提供するであろう。<br>◎10年満期の社債は長期間のため、金利変動や経済の変化によるリスクが高まるため、より高い利率が設定されるであろう。 | 18        | 12.9               | 75.7              |
|         |           | △ 説明が不十分。消去法で説明                                                                                                                                                | 41        | 29.3               |                   |
|         |           | × 選択肢はあっているが説明が不正確。選択肢の文言を（ほとんど）そのまま書いている。                                                                                                                     | 47        | 33.6               |                   |
| 誤答      | 33        | ○                                                                                                                                                              | 0         | 0.0                |                   |
|         |           | △                                                                                                                                                              | 0         | 0.0                |                   |
|         |           | × 説明が不正確。<br>× 選択肢の文言を（ほとんど）そのまま書いている。                                                                                                                         | 33        | 23.6               |                   |
|         | 1         | 未回答                                                                                                                                                            | 1         | 0.7                |                   |
| 合計      | 140       |                                                                                                                                                                | 140       | 100.0              |                   |

## 5. 結論：成果と課題

筆者らの研究グループが従来実施してきた金融リテラシー調査は四択式の設問による量的調査であった。これは大規模な調査が可能で成果が見られた一方で、正答を選んだ学生については、本当に理解して解答しているのか、それとも推測（あてずっぽう）によって解答しているのか、区別がつかなかった。そこで本研究においては四択式に加えて選択肢を選んだ理由を書かせることによって、質的調査を実施した。その結果、学生の金融リテラシーに

において、調査を実施したインフレと実質所得（物価変動と実質概念）、インフレと金利、クレジットの利用（借入や負債）、金融資産への投資などについて思考力のレベルで課題があることを明らかにした。また、学生の記述を解答類型に分類することによって金融経済についての思考過程をまとめることができた。

ただし、記述式問題の採点をするのは時間がかかるため、今回は2大学の学生を対象に調査を行うにとどまった。ランダムサンプリングではないので、サンプルに偏りはあるものの、一定の成果を見出すことができた。そのポイントをあげると下記の通りである。

- (1) 本研究は、高等学校の教育課程を修了した学生に対するポストテスト（総括的評価）でもあり、また大学で経済学の授業を受ける前のプレテストによる診断的評価である。このような状況にある学生の金融リテラシーの実態を明らかにすることができた。
- (2) 選択肢選択問題では正答率は高くても、その理由を論理的に説明できる比率は低いことが明らかになった。つまり見かけの正答率（選択肢の正答率）と真の正答率（記述の正答率）のギャップが大きかった。このことについては二通りの解釈が可能である。まず、感覚的にはわかるが論理的な説明を十分にすることができないため論理的思考力という点で金融リテラシーに課題があることが指摘できる。しかし一方で、説明はできなくても感覚的にはわかるので真の正答率まであと一歩という解釈もできる。
- (3) 本研究では、筆者らの過去の調査でも理解度が低かった名目値と実質値、金利などの概念を今回も調査項目に入れた。また、物価変動、クレジットの利用、金融資産への投資は金融経済の今日的な課題として取り上げた。いずれも論理的思考力に問題があり、学校内外で学ぶ機会が十分でないことを示している。

最初に述べた通り、昨今は「貯蓄から資産形成へ」の政策の下、投資教育が脚光を浴びている。投資に関する教育も必要ではあるが、投資について理解するにはその土台として、本論でその不足を指摘した金融についての幅広い基本的な知識と論理的な思考力の育成が必要である。そのためには金融リテラシーを育成する教材と教育方法を開発していかなければならない。解決方法の一つとして考えられるのが、今回使用したTFLや経済リテラシーテストのシリーズの豊富な設問の活用である。これらは金融リテラシーを測定する標準化テストというだけでなく、生徒や学生に考えさせる教材としても優れている。金融を身近な生活からとらえるPersonal Financeの観点から体系的につくられた設問群は、それぞれが簡潔な文章で書かれた問題と選択肢であり、学生の興味を喚起するのに役に立つ。選択肢の選択に終わらずに理由を考えさせれば金融に関する論理的な思考力を育成することもできるであろう。

こうした成果の一方で今後の課題もある。今回はいわゆる受験偏差値でいえば平均値前後の2大学の学生を標本とした。そのため、大学生一般の傾向から大きく乖離していることはないと予想されるが、やはり再現性に課題があることは否めない。そのためさらに多くの大学からより大きいサンプルを収集し今回の結果を検証する必要がある。また今後、ポストテストも実施して効果検証をすることも課題である。

## 付 記

本研究の一部は文部科学省科学研究費助成事業（23K02443）の助成を受けて実施した。

## 【参考文献】

- 阿部信太郎（2019）2010年代における高校生と大学生の経済リテラシー調査の比較分析、アジア太平洋討究（早稲田大学アジア太平洋研究センターI（第35号）173-187
- Abe, S., Takahashi, K. & Inose, T. (2022). Financial Literacy among Japanese University Students: Current State and Issues. Bulletin of Josai International University, Faculty of Management and Information Sciences 30(1), 41-54.
- Atkinson, A. and Messy, F-A (2012), Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study, OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions No. 15.
- Council for Economic Education (CEE). (2013). National Standards in Financial Literacy. New York: Council for Economic Education.
- 金融広報中央委員会(2012) OECD/INFE 金融教育のための国家戦略に関するハイレベル原則（金融広報中央委員会仮訳）  
file:///E:/2024%20%20Paper%20%20Financial%20Literacy/oecd001%E3%80%80%E9%87%91%E8%9E%8D%E6%95%99%E8%82%B2%E5%9B%BD%E5%AE%B6%E6%88%A6%E7%95%A5.pdf（2024年10月1日確認）
- 国立教育政策研究所(2014a) 平成24年度学習指導要領実施状況調査 教科等別分析と改善点（小学校 家庭）  
[https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido\\_h24/01h24\\_25/07h24bunseki\\_katei.pdf](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h24/01h24_25/07h24bunseki_katei.pdf)（2024年10月1日確認）
- 国立教育政策研究所(2014b)平成24・25年度小学校学習指導要領実施状況調査 結果のポイント  
[https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido\\_h24/01h24\\_25/h24\\_25csr\\_point.pdf](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h24/01h24_25/h24_25csr_point.pdf)（2024年10月1日確認）
- Lusardi, A. and Tufano, P. (2015), “Debt literacy, financial experiences, and overindebtedness”, Journal of Pension Economics and Finance, Vol. 14 No. 04, pp. 332-368
- Walstad, W.B., K. Rebeck. Financial Fitness for Life: High School Test Examiner’s Manual, 2005, New York: Council for Economic Education.
- Walstad, W.B., K. Rebeck. Test of Financial Literacy: Examiner’s Manual, 2016, New York: Council for Economic Education.
- Walstad, W. B., & Rebeck, K., 2017, The Test of Financial Literacy: Development and measurement

characteristics, *Journal of Economic Education*, 48(2), 113-122.

Walstad, W. B., Rebeck, K. & Butters R.B. (2013), *The Test of Economic Literacy: Examiner's Manual* (4<sup>th</sup> ed.), New York: Council for Economic Education.

Walstad, W. B., Rebeck, K. & Butters R.B., 2013, *The Test of Economic Literacy: Development and results*, *Journal of Economic Education*, 44(3), 298-309.

山岡道男, 浅野忠克, 阿部信太郎(2016) スタンダード 現代経済リテラシー入門、経済教育総合研究所



立憲民主主義における教育とは  
理念的にいかなるものであり得るか  
ー 学習・発達の権利を保障する国家は「公教育」において  
＜人間の権利＞を侵害することを免れ得るか

瀧 章次 (Akitsugu Taki)\*

【要旨】

立憲民主主義下における＜教育を受ける権利＞は、理念型としては、人間の権利の一つとして、学習権を、従って、非規約主義的真理観に立つ、「分かる」ことの絶対的内発性に立つ真理探究権を、内包する。さらに、かかる内発性を人間本性の規範原理とするならば、個人としての尊厳という原理（「個人尊厳原理」）の十全的充実として、協働的真理探究を通して人類的な価値を創出する動態に関与するものでもある。従って、国家による国民の権利の保障の単位において、公教育が、この万人共同真理探究権に対して、真理の先行性並びに既存性を僭称することにより内発性を侵害し、「教える者」の自由を蔑ろにして規制する試みは、「思想の自由」を侵害することを免れ難い。また、＜子ども＞と＜人間一般＞との区別による二重基準を導入する試みも、個人尊厳原理の普遍性と倫理性を脆弱にする。個人尊厳原理は、立憲民主主義国家にとって、万人共同真理探究権の対象として、常なる再審議に開かれる故に、対可能的侵害・予防的阻止力の是認による同原理自壊にいかに対抗するか主権者の意志が問われることとなる。

キーワード： 立憲民主主義 個人の尊厳 教育を受ける権利 公教育 思想の自由  
学習権

1. はじめに

国際連合においては第 2 次世界大戦後、人間の権利 (human rights) について、普遍的な価値として、歴史的にも地理的にも、潜在的には、汎通的に成り立ってきているとする信念のもとに (Preamble, UN Charter 1945; UNESCO 1949; Woodcock 2006: 246; cf. DDHC 1789: Préambule; A. 2)、その内容を具体化すると共に (UDHR 1948 ほか国際人権諸条約 (UNHRTB))、その実質的実効性のために、侵害に対する具体的で確実な救済と補償の制度を国内的に整備することを要請し (UN The Paris Principles 1993; 各国際人権条約選択議定書 (UNHRTB))、また教育 (education)、啓発 (awareness) も要請し続けてきている (e.g. UNESCO 1994; UN DHRET 2011)。

---

\* 城西国際大学国際人文学部 (非)

他方、第2次世界大戦後、21世紀の現在に至るまで、国家間の戦争や軍事的な紛争、対立は止むことがない。むしろ核兵器の使用含め、世界大の軍事的危機は今日高まっている。武力行使は最大の、＜人間の権利＞の蹂躪と考えるならば、この事態は上述の国際的動向に逆行するものと言える。

そのみならず、貧困、食糧危機、気候危機など相互に関連する問題により、人間の社会的生存は、地球規模で、破局の入り口にある。

かように、もし＜人間の権利＞が根本的危機に直面していると言えるならば、それはまた、立憲民主主義の危機でもあるのではないか。＜人間の権利＞を保障する社会の仕組みとして17世紀西欧に始まる、立憲民主主義のプロジェクトは—立憲主義と民主主義とは、本来的には、何事も票決にかけてよいと言えるか否かをめぐる緊張関係にあるものであるけれども—21世紀の現代、＜人間の権利＞保障の点で、後退を余儀なくされているのではないだろうか。具体的には、民主主義を標榜する主権国家の内部においても、立憲民主主義は、地球社会における普遍化に貢献するどころか、後退し続けているのではないか(AS01; AS02)。

この疑念を強化する報告がある。世界では、「民主主義」を掲げている国が圧倒的に多いけれども、さまざまな指標に基づいて、その実質を経年的に調査している報告によれば(V-Dem)、民主主義の実質は、権威主義的なものへと置き換わりつつあることが示唆されている。

それでは、立憲民主主義を支える教育はどうなっているだろうか。教育は、社会においてその体制を反映するという、両者の相関に関する一般的な予想は、歴史的に大きく逸れるものではない(Dewey 1916: 106-116; Rio, Knusten and Lutscher 2023)。統治権力一般が、自らの正当性を否定することはないとすれば、次の世代に、自己の統治体制を再生産するよう、社会を誘導する、あるいは、規制することは、民主主義を掲げていても、容易に起こり得るであろう。実際、冷戦終結後、民主主義、＜人間の権利＞を内容とする教育がイデオロギー教育に代る国が増える傾向が明確にあるとの、国別公教育内容に関するデータもある(Rio, Knusten and Lutscher 2023: 18-19)。

しかしながら、今後も立憲民主主義が後退して行くなれば、それを支える教育もまた変容して行くことになるのではないか(cf. RUSEMJ (a) 1946: 24)。こうした現在の状況を鑑みる時、＜人間の権利＞、民主主義、教育、これらの間の制度的相関について、実証的な研究、調査の必要性和共に、改めて、立憲民主主義において、どのような教育が理念として導出され得るか、すなわち、理念としての立憲民主主義的教育とは何であるか、これを再確認しておくことも必要ではないか。社会構成の契機として有意な教育について、それぞれの現実の領域国家の憲法体制の中で、その実態を顧みて、一人ひとりが今後の社会構成的実践を図る上で、理念的な確認作業は、実践上の参照軸を形成する意義において、有用なことではないか。

とりわけて、＜人間の権利＞の思想において、教育を受ける権利は社会権に分類され20世紀第2次世界大戦後一般化されると一般に説明されるものの(e.g. 芦部 2011: 83-4; 戸波

1992: 223-4)、既にフランス革命において、コンドルセが 1792 年に国民議会の提出した『公教育の一般組織に関する報告と法案』に見られる通り、教育は個人の権利として、前-憲法的な価値として考えられており、しかも子供に限らずすべての人間に備わるべきものとして、また、学校という場に限らぬものとして、構想されていた (Condorcet 1792: 1, 31; 長尾 1991: 138; 堀尾 1991: 8-14; 樋口 2007: 282)。

同じことは、20 世紀にあっても、日本国憲法第 26 条、1947 年制定時、教育基本法第 2 条 (「あらゆる機会にあらゆる場所で」、第 3 条 (「教育の機会均等」) (高橋 1947a: 225; 1947c: 160; 辻田 田中 1947: 序 1)、国連諸文書 (e.g. UDHR, 26.1: 'Everyone has the right to education.'; UNESCO 1960; ICESCR 1966: Article 13: 'the right of everyone to education'; CRC 1989)においても確認できることである。

また国際連合の世界人権宣言を承認し、社会権規約 (ICESCR 1966)、子どもの人権条約 (CRC 1989)を批准している国であれば、保障の実質はどうあれ、理念的には、教育を受ける権利 (the right to education) とは万人のものでなければならない。従って、憲法、締結する外交条約から考えても、日本にとっても、現在実現されていて然るべき理念である。

国際社会におけるかかる理念の確認に立つと、現代がいかに理想とはかけ離れた困難な状況にあるのであれ、なおのこと立憲民主主義的教育理念を再確認することは、現実を評価して実践の方向付けを進める上で重要であろう。

以上のような問題意識の上で、立憲民主主義的教育理念とはどのようなものか、以下において、実定法上の国民の権利の準位一個々の文化的、歴史的、政治的条件を踏まえた実定法の解釈と運用基準を論ずる準位一に対して、典型的に先行する理論的準位において、素描を試みたい。

素描にあたっては、立憲主義、民主主義、いずれにも諸理論があり、また、教育哲学、それを支える人間観にも諸理論があることは言を俟たない。

また、<人間の権利>についても、そもそもその存立に対する懐疑がある、このことも確認しておかなければならない。古典的なフランス革命に対するジェレミー・ベンサム (Bentham 1843) やエドモンド・バーク (Biggar 2020: 10-16)の応答に始まり、現代に至るまで、法に先行する抽象的な道德規範として、英語では無冠詞単数形 human right は存立するにしても、human rights というような複数で言われるものが、実定法に先立って成り立っているとする考えを批判することは、哲学、倫理学の理論的研究では、国際的動向にも拘らず、少なくない (e.g. Biggar 2020)。

さらには、法学においても、歴史的に先行する所謂「自然権」という思想、また、近代ではそれと結びつく社会契約論という思想、これらの有効性についても、多くの批判がある (井上 1986)。さらには、立憲主義の研究そのものにおいても、憲法に先立つ実体として<人間の権利>の存立を措定することについて、憲法の教科書的な記述とは別に、その存立が討議の対象になっている (井上 2003: 3-67; 2019: 3-192)。

以上、関連分野の学術的遺産を顧みれば、立憲民主主義下における<教育の権利>を範型

的に理念として示そうとする企ても、正規には、理論的構成素の批判的な再定位に裏付けられて初めて一定の批判的位置を獲得できるものである。

かかる意味で、本稿は、この正規の手続きから見れば独断的との謗りは免れまい。さりながら、実践上の反省契機として、拙速ながら、立憲民主主義的教育理念の一素描を試みることにとする。

すでに法律分野、教育法、教育行政の分野では、教育の権利は、日本国憲法上の権利の問題として論じられている。当然ながら、その先行前提となる〈人間の権利〉も既に問われている（e.g. 堀尾 1991）。また、今回、問題とするところの、教育における思想・意見表明の自由（e.g. DDHC 1789 Article 11）の侵害に関する問題についても、日本国憲法第 19 条における「思想及び良心」の自由との関係で、日本の制度問題として、2006 年の教育基本法改正時前後、豊富な研究もある（e.g. 西原 2006）。

こちらにも、そのすべてとの批判的体質を展開するには及ばない所であるけれども、本稿では、「教育を受ける権利」を「学習権」と解釈する定説（戸波 1992: 237; 芦部 2011: 264-265）を前提に、先行研究では形式的に済まされている学習権の本質、特に、その前提となる学習の、さらには、「分かる」ことの本質、これを捉え直すことにおいて、改めていかなる教育理念が全人類的な地平において展望し得るか、この問題を問う。

特に、日本でも 1947 年教育基本法制定時に、一定程度受容されていた人間観として（e.g. 文部省 訓令第 4 号（1947 年 5 月 3 日）「教育基本法制定の要旨」（その土着性、歪みは後論 3.2.参照））、人間を先行世代による単なる塑形対象と見るのではなく、個人として自律的自発的に生涯にわたって一すなわち、出来る限り先行世代の価値観から自由に一自ら発展して行く存在として理解する、かかる人間観に基づいて、考えてみたい。

議論の構成としては、まずは、「子ども」と「おとな」という区別をせずに、人間一般の問題として、立憲民主主義下における〈教育を受ける権利〉とはどのような理念となり得るか検討する（第 2 節）。続いて、前提となる学習観、真理観を、人間観と合わせて考察する（第 3 節）。その上で、「思想の自由」、「意見表明の自由」の問題との関係で、「学習権」とはどのようなものであり得るか検討する（第 4 節）。それに続いて、特殊「学習権」の問題として、主体「子ども」に帰属する「学習権」について考察する（第 5 節）。最後に、人間一般の「学習権」、特殊「子ども」の「学習権」は、国民国家の立憲民主主義体制においてどのように位置づけられるかを考察する（第 6 節）。

## 2. 立憲民主主義下における＜教育を受ける権利＞は、人間一般の権利として、どのような理念となり得るか

「教育を受ける権利」を、万人が享受する権利として、また、学習する権利としてとらえると、前-憲法的な準位においていかなる含意を有するであろうか。

学習という事象は、さしあたり、ひとりで学ぶ場合とだれかから教わる・学ぶ場合に分けられると考えておく。一人の人にとっていずれか一方しか権利がないということではなければ、いずれもがすべてのひとに備わる権利となる。

「教える者」とはいかなる者か、この問題をさしあたり脇において、学ぶ者に焦点を当てると、さしあたり身体的な作法、身のこなしにおける体得の場合も含めて、学ぶことの必要条件として、「分かる」、「理解する」、「知る」、「発見する」というような系列の事象が成り立つことが考えられる。

ここで、このような事象のうち、例えば、「分かる」や「理解する」を取り上げて、「分かる権利」や「理解する権利」ということを考えてみよう。人間観の対他者的な「権利－義務」関係の一側面として成り立つか考えてみると、学習者個人の意志の記述として、「分かる意志」や「理解する意志」が言葉として不安定なのは、例えば、「分かれ」、「理解せよ」のような命令を受ける身を想像してみると分かる。ほかの明瞭な意志動詞で代替する表現の場合に比べて、自他の規制に置くことの困難な性格を明らかにする。

せいぜい、「分かる」、「理解する」ことについて対他的な規制に置くことができることは、結果として「分かる」ことに至る過程に留まる。すなわち、「分かる」過程を整える準備的な意志的行為を指定できるという前提において、「権利」を構想することは可能である。このような「分かる」の不確定性を前提とした上で、「学習する権利」とは、「分かる過程を整える権利」として「探求する権利」と言ってもよいであろう。

この「探求する」行為の一般的条件としては、「分かる」ことの対象を、行為者の視点に立てば、包括的評価の言葉として、「虚偽」ではなく、「真理」と称することも「探求」という名称同様認容できよう。

ここまでの留保的分析を受入れれば、「教育を受ける権利」を「学習する権利」と捉える考え方は、学習者の立場に立って、(「求」より「究」に単純・単発以上の構造性を籠めて)「真理を探究する権利」と考えることは一定程度妥当であると言える(e.g. 堀尾 1991: 4)。

このような「真理探究の権利」には、「分かる」、「理解する」ことは「自発的」な事であるという理解に立つものである。さらに、この理解を基盤として、人間観一般にまで広げれば、自発的な「分かる」という事象が、知識形成をなし、これは強制し得ない、自律的なものとして、その人間の本質を形成する、このような考えに至る。すなわち、「真理探究の権利」という考え方は、自律的自発的な人間性理解とも強く結びつくものである。

また「真理探究」の過程が、「学習権」という＜人間の権利＞の内容となるとすれば、そ

それは「分かる」ということの自発性を、個人の尊厳として理解することでもある。また、そのことは、真理探究を、普遍的な万人における権利として考えることになる。

では、万人に「真理探究の権利」が存立するということは、社会構成上いかなる含意が得られるであろうか。

確かに、「教育を受ける権利」に戻って、この権利が＜人間の権利＞のカatalogにおいて、通常、教科書的には、社会権と分類されるように、資本主義が発達した段階において、人間一般の社会的生存権を確かなものとする社会的諸条件の一つとして、特に、「子どもが教育を受ける権利」として、既存社会の産業労働条件への適合、あるいは、再適合という側面から考えられて来ていることも否めないであろう。

しかし、そうした文脈の中にも含まれている、社会的生存を可能とする前提に戻って考えてみる時、また、＜人間の権利＞を個人尊厳原理から導くものとして考えてみる時(GG 1949, A. 1; Preamble, ICESCR 1966; Preamble, ICCPR 1966)、真理探究権というものは、個人の尊厳を相互に守り合っていくことそのものとしても、構想することはできないであろうか。

すなわち、生涯を通して、自らが自立して批判的に経験世界を捉えていく姿勢は奪われてはならないということで、国家や同時代の社会が要請する、既存価値体系、行動倫理体系への適合、再適合にすら、その妥当性について、安易に「分かる」ことへと外形的に同調させられてはならない姿勢が問われているとも言えるのではないか。

このような意味では、万人の「真理探究権」は、国民の権利以前の前-憲法的な理論的準位においてこそ、国民国家に先立つ、人類的な価値を創出する動的可能性としての、人間存在の本性として、また、個人尊厳原理が内包する系として、捉え直すべきことではないか。

既存社会への適合という側面から考える場合には、真理の既存性を先行前提とすることを否定しがたい。従って、既存真理体系を固化する限り、既存真理内容を伝達する専門家集団を、真理探究権の前提として想定することも不可能ではない。

しかしその場合においてすら、自律的、自発的人間観に即して言えば、外形的な同型化は斥けられるべきことで、一律の一方的な形式の相互関係は個人における真理探究の条件を満たすものではないはずである。

それに対して、人類的価値創出動態に関与する人間の尊厳として再措定する立場に立つ場合には、真理の既存性そのものは探究の対象である。また、真理探究は、なお＜教える＞ー＜学ぶ＞の関係性で語り得るにしても、その相互関係とは平等な関係においてなされる相互の意見表明と批判とが平等な手続きにおいてなされることが要請される。その面では参加者が真理の先行性を提議する特権は与えられていない。

また真理を対象とするがゆえに、その公共性、その普遍化可能性から考えても、通常の対他的関係性以上に、さらなる他者との共有への当事者の関与が波及的に期待できる関係性になり得る。

### 3. 前項の前提となる学習観、真理観、人間観

#### 3.1. 学習観、真理観について

学習観の前提となる「分かる」、「知る（知っている状態になる）」という事象を考える場合、「探求する」ことのモデルとして、ものを「探す」場合に準えて考えれば分かる通り、「探す」ことで探しているものが必ず見つかる手続きを指定できるような行為の記述とはなっていないことに改めて留意する必要がある。

すなわち、探し物が見つかる手段を、予め特定して完全に記述できない点で、不確定性を備えている。

この場合、双対関係として「学ぶ権利」に対して「教える義務」を考える場合、「教える」も同様の不確定性の問題を含む事があり得る。確かに、一般の基礎教育の教場を想像すると、すでに「探し物」も「探し方」も分かっているという前提で、教場の相互伝達が進捗する。問答型で教場の対話が進んでも、教える側には迷いがなく、内心、「誘導」の意思は揺らがない。

しかしだからといって、一人ひとり、自律的かつ自発的に理解するという人間観に立てば、「教える側」が外形的同型化に満足している可能性もあるし、客観的には条件反応が形成されたに過ぎない場合もある。

少なくとも、探求という事象のすべてが、探査・搜索・発見という獲得モデルに類比されるものとは限らない。また、「探求」が協働的に行われる場合、「教える」側に「探し物」を予め指定できる特権性が確保されているとも言えないものである。

「学ぶ」行為を外形的な行為として完全に指定記述することができず、「分かる」という外形的に特定できない不確定的要素を含むことは、先述の通り、外形的行為の規制対象とすることが困難となるが故に、私事として介入の対象とはしないとしないのであれば、公的な統制の問題としては、「教える」という行為の既存外形性に規制可能性を求めざるを得なくなろう。

この点で、「教える」自由が確保されているか否かは、「学ぶ」ことが内包する不確定性、並びに、自律、自発性を保障し得ているか否かを判定する基準となる。

#### 3.2. 人間観について

学習を自律的かつ自発的なものと考え、他律的な真理の先行性も既存性も前提としない考え方は、18世紀末から展開されてきた人間観と結びついていると言える（Condorcet 1792: (1792 ed.) 119; (1793 ed.) 70; 長尾 1991: 138; 堀尾 1991: 11-12）。

例えば、デューイにおいても（Dewey 1916: 125-127）、1947年、教育基本法に影響を与えたアメリカ教育使節団の報告書も同様の考えである（RUSEMJ (a) 1946: 24; 25: ‘the development of personality’; 60; cf. GG 1949, A. 2(1): ‘die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit’）。これらの思想は、人間の可能性は潜在的な意味で無限であるという仮説に立つ。その上で、この無限の

可能性としての人間性を、生涯を通して、発展させていくという仮説を加えている。教育基本法制定の際、日本政府もその立場を支持する答弁をしている（高橋 1947c: 165: 「人間の中には無限に発達する可能性が潜んで居ると云ふ考を基礎」として「教育は此の資質を啓発し培養しなければならない」）。

この考えは、発達心理学に裏付けられたフランスの第2次世界大戦後の1947年「ランジュヴァン・ワロン計画」(Le Plan Langevin-Wallon (Mialaret 1997: 17): ‘Tous les enfants, ..., ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte.’)にも書かれている。文言の上では、1948年、世界人権宣言、第26条第2項 ‘the full development of human personality’ も1959年、子どもの権利宣言 (UN 1959: Principle 6: ‘the full and harmonious development of his personality’) も相即する。そして、この系統の考えは、人間本性としての nature に人為的に介入する事を斥ける教育観 (e.g. Rousseau 1762: 1.36: ‘Observez la nature et suivez la route qu’elle vous trace. ... Voilà la règle de la nature. Pourquoi la contrariez-vous? Ne voyez-vous qu’en pensant la corriger vous détruisez son ouvrage, vous empêchez l’effet des ses soins?’)とも通底すると言える。

この人間観は、日本の改正教育基本法（2006年改正 第1条）にも「人格の完成」という言葉が改正前から引き継がれている点で、日本国憲法制定期におけるその受容の形跡が残されている (e.g. カント、フィヒテ思想移入の系譜: 金子 1925: 97; 吉原 安達 1925)。

しかし、教育基本法制定時における受容の経緯を具に見て行くと微妙な歪みがある。

ポツダム宣言 (PD(a), (b)) 受諾、敗戦の詔、連合国司令部覚書 (SCAPIN-178 (a); (b) (a)(2): ‘... the dignity of the individual’: 「個人の権威の思想」)、アメリカ教育使節団報告書 (*RUSEMJ* 1947 (a), (b), (c); cf. Stoddard 1942: 443-481)、大日本帝国憲法改正案国会審議 (杉本 1946: 39; 田中耕太郎 1946: 39; 金森 1946a: 39)、教育刷新会議建議 (教育刷新委員会 1946 (a), (b); 1948; 政府案決定に至る経緯における教育刷新委員会の働きについては、高橋 1947b: 1; 1947c: 161)、教育基本法国会審議 (辻田 田中 1947: 「議會における諸論議」)を通して、教育刷新会議は教育勅語を認容したとの伝聞もあるものの (鈴木 1948: 64)、最終的には国家主義 (文部省 1937『國體の本義』: 121 (「人格の完成」批判)) に対する対案を導く決定は、内発的なものであることは否定できない (SCAPIN-178 (a) 1945 ‘... critically examined, revised, ...’; ‘Incalcation of concepts’; *RUSEMJ* (a) 1946: 24-5; 辻田 田中 1947: 2; 18; 25; 堀尾 1994: 78-9; cf. CCD 54, 1947; GG, 1949: 2(2))。

しかしながら、アメリカ教育使節団報告書 ‘the development of human personality’から、教育基本法第1条「人格の完成」への展開において(*RUSEMJ* (a) ‘personality’ (24)の訳語: (b), (c) 「人格」; (a) ‘the development of personality’ (25) の訳語: (b) 「個性の啓発」; (c) 「人格の向上」; (a) ‘the development of personality’の訳語(60): (b) 「個性の発達」; (c) 「個性の發展」; 教育基本法第1条: 教育刷新委員会原案 (1948: 1) 「人間性の開發」)、世界の近代国家同様に、立憲民主主義に立つか否かにかかわらず、憲法において規定される権利の具体化としては、学習権における真理の先行性、既存性への関与の点で、国家主義から完全に自由になれ

たかは疑問の残るところである。

その理由は、まずは、「完成」という階梯を立てて、近代日本語上の造語「人格」を選択したことのうちにある（元田 1881: 58; デニング 1886: 18; バーンズ 1885-6: 8, 13 et passim (Barnes 1868 ‘person’); 参考文献表諸辞典参照）。ここには、真理探究者の自律性、自発性という「人間の尊厳」を侵害している可能性を否定できない。この「人格」という政府案最終決定によって、無記の「人間性」(*OED* online, s.v. ‘personality’ 1.5b; ‘Personality is what makes a man to be himself, can never be divested ... nor is interchangeable with that of any other creature.’ (Tucker 1777: 353) ) の選択と異なり、真理の先行性に関与することが意図されていたことが推定できる(神林山 1947: 2; 佐々木【憲法学者として戦前、戦後で＜人間の権利＞に対する考えが変遷する（佐々木 1930; 1948）】 1947a: 161; 162; 1947b: 2; 高橋 1947b: 2; 1947b: 12; 1947c: 165; 辻田 田中 1947: 2-3; 62-3; 田中 1961: 77-78)。

さらに問題なのは、この階梯化された真理探究、「人格の完成」について、具体的な範例として、これまた近代日本語、欧語翻訳造語「真善美」を範例としたことのうちにある（中国古典に「善美」は『史記』、『漢書』にあるが、「真善美」はない（『漢籍全文資料庫』ほか参考文献表諸辞典参照）；『交詢雑誌』1883: 2、有賀 1885: 72、三宅 1891 が明治期の用例）。このことによって直ちに、真理の既存性に関与することになる（高橋 1947c: 165; 辻田 1947a: 6: 「人格の完成ということは、當然真、善、美を兼ね具えた人格の完成ということを考えるのであります。」；辻田 田中 1947: 64)。

しかし、これに留まらない。当時は欧米にあっても、「真善美」の思想において、「自然権」思想同様に「神の抹殺」は疾うに生起していた（Cady 1886: 226: ; ‘truth, goodness, beauty’; Jannot 1878: 42: ‘truth, goodness or beauty’; Junénin 1704: 12）。とはいえ、キリスト教社会であれば、「真」を超越概念に組み込んで、「真善美」と一体にし、「完成」という階層構造に位置づけることが、中世キリスト教哲学における超越的価値体系に関与することを含意することは容易に気づかれることであつたと考えられる。

日本政府案起案者はこのことを熟知していたにしても（堀尾 1994: 93-94: 「人格の完成」原案策定者：カトリック信者、文相、田中耕太郎 (cf. 田中 1961: 91); 教育基本法を検討する教育刷新会議第一特別委員会委員、河井道 (Kawai 1939: 206: “... Our motto is ‘Truth, Goodness and Beauty.’...” (1968: 321: 「『真・善・美』」); 228: ‘the development of personality and the re-creation of character’ 352 (the italic mine): 「人格の発展と性格の改造」)、説明に当たる政府当事者たちは、「完全性」の階層構造に潜在的に関与している点で、図らずも、イエス・キリストに倣う道徳に関与する事になった（Anselmus, *Monologion*, 16; Goris and Aertsen 2019; catechismus catholicae ecclesiae 1997: pt1.sect.1.chap.1.41: ‘multiplices creaturarum perfectiones (earum veritas, bonitas, pulchritudo) Dei perfectionem reverberant infinitam.’; cf. WRV 1919: A. 146; 148; GG 1949: Vorspruch; A. 7; Verf BW 1953: Vorspruch; A. 1; 12(1); なお超越価値連記、先行ギリシア語文献類例は Plutarchus, *de cupiditate divitiarum*, 528a5; Pseudo-Demosthenes, *Epistula*, 1.16.3)。

#### 4. <思想・意見の表明の自由>の問題との関係で、「学習権」とはどのようなものであり得るか

ここまでの議論に従い、万人における「教育を受ける権利」を、前-憲法的な準位において、個人尊厳原理に立つ<人間の権利>の一つとして、万人の学習権、すなわち、自律的かつ自発的な人間性の発展と捉える人間観に基づく、万人の真理探究権を内包するものと理解するならば、この権利は、<思想・意見の表明の自由>との関係でどのように理解すべきであろうか。

前-憲法的な準位における他者との関係として、他者を自己の手段とすることは、個人尊厳原理に基づく、自他の平等な関係に悖る点で、「真理探究権」に関わる対他者関係の当事者においても、真理探究上の平等な関係があるべき関係であることが含意される。それは、一方が他方に対して、真理の先行性や既存性を僭称することはできないことを含意することは先に顧みたとおりである。

ここでは思想の自由という点からさらに考察すると、自律的、自発的に、真理を探究する権利である限り、思想の形成においても、「分かる」という根源的な自発性同様に、他者の思想との外形的な同型化が強制されることも誘導されることも、個人尊厳原理に悖ることになる。このことは、思想を体系から切り離して断片として捉える時でも、最終的には、当事者の体系的理解の進捗に委ねられるべきことがらであろう。

思想の形成という側面に加えて、意見表明の自由という問題からさらに考えるならば、真理探究の場が、対他者関係において進捗する場面では、少なくとも期待の次元において、相互の意見表明の自由が平等に尊重されるべきことになる (cf. 鈴木 1948: 57-58; 法務庁 1949: 5.14-17)。それと同時に、学習の権利は、教わる権利も含む意味では、共同真理探究者は、良心において、誠実に自ら探究に貢献することが求められるであろう。

「教育を受ける権利」が前-憲法的準位においてこのようなことを内包しているとすれば、そのことの一つの意義は、「教育」とは、万人が、個人尊厳原理を相互に尊重することに基づいて、自由と平等のもとで、ひとつの体験を共有し、その体験において、それぞれが真理に出遭う、そのような人生の喜びを重ねていく社会構成経験であることを改めて提示することにある。このことは先行世代が子どもたちを手段として、既存の価値体系に外形的に同型化させることにおける強制による苦しみの体験とは大きくかけ離れるものとなる。

#### 5. 特殊「学習権」の問題として、「子ども」に帰属する「学習権」

以上、前-憲法的準位の考察として、<思想・意見の表明の自由>に基づく、真理共同探究権の場が存立する理念型を考える時、ここに、「子ども」を関係当事者として導入する時、どのように記述すべきか。

もし「子ども」をここまで論じてきた人間一般と同じ存在とするならば、前-憲法的準位における、対他者関係性をどのように期待するかの記事において、「子ども」自身も、「子ども」に対する場合も、全く変わることはなく、また、真理の先行性、既存性を僭称することも許されないことになる。

しかし、もし前-憲法的準位における考察において、「子ども」と分類する存在を導入して、これまでの「人間一般」とは異なり、対他者関係において同じ資格ではないとすると、その資格はどのように位置づけるべきであろうか。

「子ども」を、他なる存在者に対する関係として、「モノ」や「イキモノ」として人間の手段になり得る存在に、「子ども」とは異なる「人間一般」者は、位置づけることは許されるだろうか。

もし「人間一般者」の側が、「子ども」を対他関係において、「モノ」や「イキモノ」として関係する期待をもってよいのであるならば、その立場に立つ人は、もし、「子ども」が「もの言わない」(‘infant’; ‘enfant’) にしても行動、みぶりで—自分自身を、「モノ」や「イキモノ」として関係する期待をもつならば、そのことに対して、自分の、個人としての尊厳が侵害されたという理由で、「憤ったり」、抵抗したり、懲罰を与えたりする権利を持っているといってもなお、自らの倫理性を保てるであろうか。

このような個人尊厳原理に関する二重基準を前-憲法的準位における対他関係の期待に導入しても、倫理性を保てるのであるならば、人間観、学習観についても、二重基準を導入しても、なお倫理性を保てるであろうか。

普遍的な準位としての考察において個人尊厳原理が普遍性を失うのであれば、考察そのものの全体が誤った問題設定に立っていることになるのではないか。

さしあたり回避策は二つあるように思う。

「教育」、「学習」、「個人としての尊厳」も「人間観」も残して、「子ども」と「人間一般」との関係は「しつけ」の関係として、共同真理探究とは別次元に置くとする理論操作であろう。例えば、先行世代の習慣への馴致にあっては、真理の先行性も既存性への関与とは別次元の事象として、対他関係性に置くとしよう。その場合、「人間一般」は、個人としての尊厳に関する倫理性を保てるであろうか。

第二の方法としては、人間は生まれながらに「個人としての尊厳」は有しているけれども、生まれながらには、「個人としての尊厳」を理解していない、すなわち、それを意識化できていないのであるから、人間一般とは異なる存在とすることである。それによって、人間一般に対する場合に準ずる対他者関係に置くことを考えることである。

そこで人間の発展を二段階とする。「人間一般」と準-「人間一般」とでもしよう。確かに、個人尊厳原理の理解を基準とする場合、前-憲法的準位でなくとも、「人間一般」が<人間の権利>のカatalogを持っていて、仮に、個人尊厳原理に従ってすべてを導き出せるとしても、対他関係性の期待において、諸権利の相互尊重における限界まで十全に理解していることはないのではないか。もしそうだとすると、「個人の尊厳」に関する理解を、人間発展段階

説の基準とするならば、どこに線を引いて二種類の人間、「人間一般」と準-「人間一般」に分けることができるだろうか。仮に正当な線引き基準があるとしても、飛躍的發展ではなく漸次的發展であるならば、意識化が成立するまでは、個人尊厳原理から導出される全体系の内、上位の人間とは差をつけて、侵害されてもよしとするのだろうか。それとも、意識化を前提として、侵害することなく十全に扱うのだろうか。前者であれば、軽度であるとしても、個人尊厳原理は程度において普遍性に欠ける原理となることにならないだろうか。もし程度問題であるならば坂道を転がり落ちる議論に従って倫理的原理性は保てないのではないか。

もし倫理的普遍性を保つための妥当な回避策がどれもこれもよいとは言えないならば、問題設定全体が誤りであるか、あるいは、「子ども」を導入することは暫時賢明ではないことになる可能性が高い。もし前者であるならば、前-憲法的準位における普遍性を記述する企てが誤りであることになる。もし依然「人間一般」における教育権の素描が受け容れられるものであるならば、その中には、個人尊厳原理を問うことを含めて、体験を通して真理に出遭うことのよろこびは、万人に、したがって、大人と子供との間にも、開かれていることになる。

## 6. 人間一般の「学習権」、特殊「子ども」の「学習権」は、国民国家の立憲民主主義体制においてどのように位置づけられるか

前-憲法的準位の理論的普遍性そのものが不当な問題設定でない限りは、ここまでの議論が、もし一定程度、立憲民主主義的教育理念の一可能性を描けているのだとすれば、「子ども」を導入するとしても、個人尊厳原理の無条件性とその倫理性を守る限りは、人間一般における真理探究権ならびに共同真理探究権は、＜思想・意見表明の自由＞とも整合的に構想することが可能である。

確かに、前-憲法的準位の理論的普遍性について自律自存とすることは、立憲民主主義理論において、批判がなされてきている。中でも、憲法制定、憲法改正の現実的な立法府における審議にかけられることを免れる特権的な地位を与えることには、民主主義的な憲法制定権を前提とすることからその不当性が論じられている（井上 2003: 3-67; 2019: 3-192; cf. 憲法制定過程における審議の正統性について、高橋 1947b: 6; 佐々木 1947a: 161; 鈴木 1948: 71; contrast 高橋 1947a: 225; 1947b: 1; 1947c: 160; 金森 1947: 167; 辻田 田中 1947: 序 5-6; 憲法制定者「われら」の代表度については、教育刷新委員会第一特別委員会作成、教育基本法前文参考案（辻田 田中 1947: 21））。

その意味では、立法府の憲法論議にも耐え得る正当性は、＜人間の権利＞にせよ、その原理となる個人尊厳原理も常に問われ続けるものでなければならない（高橋 1947b: 2; 西原 2006: 172）。この再吟味が万人に開かれていることを明記する意味では、憲法制定準位にあ

っても、真理探究権並びに共同真理探究権を内包する意味での「教育を受ける権利」は、国民の権利として有効ではないか。

その上で、では、真理探究権並びに共同真理探究権を全国民に憲法で保障するということはどのようなことになるであろうか。

これまでの議論に従えば、真理の先行性並びに既存性について、公教育が僭称することは許されないことになるのではないか (ICCPR 1966: A.1.1.; A.18.2.: ‘No one shall be subject to coercion...’; 教育を法で定めることが人間の自由の侵害になるという考えについては、杉本 1946: 39; *RUSEMJ(a)* 1946: 58; 澤田 1947: 166; 佐々木 1947a: 162; 金森 1947: 167; 田中 1961: 50-51; 堀尾 1991: 23-25; 33)。

もしそうだとすると、真理は、歴史的に、既存の歴史的「宗教」概念に従って、「宗教」からの、「信仰告白」からの中立性と並び、政治的党派からの中立性も要請されてきていることに鑑みれば、＜人間の権利＞の相互尊重の限界に関わる意味での、社会構成責任は、前-憲法的準位の期待の内にあり得るとしても、そもそも、＜人間の権利＞を保障する制度としての立憲民主主義の正当性についても、その真理性は、真理探究権を拘束するものではないのではないか。

また公教育においては＜人間の権利＞の侵害であるならば、私的な教育の場にあっても、従って、家庭でも親にあっても、同じく＜人間の権利＞の侵害ではないのか (松本 2007: 35; 親、私立学校における教育の自由について、UDHR 1948: A. 26.3; WRV 1919: A. 146; 149; GG 1949: A. 6.2; 7; Temperman 2010)。

確かに、前-憲法的準位から憲法制定準位への移行というのは論理的な準位そのものが同列に語り得ない問題である。理念と現実とは次元が異なる。理念と言えども、現実への実装にあっては、具体的な一国の憲法制定が、領域国家の憲法である限り、地理的、歴史的、文化的、政治的な過程の中にある社会集団にとっての憲法制定過程における、その基準の位相にあることになる (高橋 1947c: 160; 165; 1947d: 2; 佐々木 1947a: 162; 164; 1947b: 2; 7-8)。

当然のことながら、そのまま前-憲法的な人類に普遍的とされる価値が、現実化することはない。現実の諸条件の下でその価値が解釈され、その価値の適用も解釈されるものである。その意味では、現実の憲法制定に当たる人間が、憲法そのもの含めて統治体制を、真理の先行性、既存性の基準から免除するような非国家主義的態勢を完全になし得るか、歴史的にも疑問である (辻田 1947b: 8 (cf. 辻田 1947a: 6-7); 近藤 1948: 120-9; 鈴木 1948: 56-57; WRV 1919: A. 148(1); Verf BW 1953: A. 1)。ましてや、歴史的にも文化的にも全く土壌がないところで、そもそも学習も、真理探究も成り立つとは考えにくい。

さらに、真理探究の課題以前に、現実の社会にあっては、子どもは、自分を守る力のない存在として、個人としての尊厳に対する侵害から、まず何よりも保護されなければならない状況が立ち塞がっている。その上、教育の機会を奪われたり、不平等に扱われたりする点で、基盤的な保護を受ける事が先決的社会問題になっている (WRV 1919: A. 120; 日本国憲法 1946 第 26 条第 2 項; GG 1949 A. 6(1); Verf BW 1953: A. 12(2); Weishart 2018; UDHR 1948; A.

26.1; 26.3; UN 1959; UNESCO 1960)。

しかし、それでも、なお父権的過保護の危険性をないものにしてはならないであろう。前-憲法的準位における学習権の考察が、第2次世界大戦前後、人類全体の危機において、社会全体に対する教訓として、後続世代が前世代の先行価値体系の手段にされることのない自由な創造を期す考えをも伴っていたことは、依然、留意しておくべきことではないか (cf. Stoddard 1942: 443-481)。

その上で、立憲民主主義国家が、個人尊厳原理を、少なくとも、学習権の潜在的对象となし (*RUSEMJ* (a): 8-9: ‘the recognition of the worth and dignity of the individual’; *Verf BW* 1953: 2a; cf. *UDHR* 1948: A. 26.2 ‘Education shall be directed ... to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms.’ (= UNESCO 1960: A. 5.1a); *ICESCR* 1966: Article 29b)、かつ、体系的矛盾に陥ることなく、真理探究並びに共同真理探究の場に、直接的にも間接的にも主張・断定ならぬ、平等・対等な間柄における真の問いとして提起するとすれば (cf. 西原 2006: 192-3)、それはいかにして可能なのであろうか。

「個人の尊厳」は、集団ではなく個人に価値があるという意味で、時に「個人の価値」とも言われてきていることであり、これは、「他人ヲ以テ代フルコトガ出来ナイヤウナ貴重ナルモノ」(金森 1946b:18)「人間は人間たるの資格に於て品位を備へ」「何等他のものと替へらるべきものではない」(高橋 1947c: 165)、「個人の持つ独自の侵すべからざる権威」(辻田 田中 1947: 53)、「何か他のものと代えられるような『価格』を有する物権」と「本質的に」異なるもの (辻田 田中 1947: 55)、と説明されてきていることでもある。

この「個人としての尊厳」を人間が理解する必要性が唱えられたことは、とりわけ、第二次世界大戦中、個人尊厳原理とは反対に、存在次元において国家を個人に先行させる国家主義に立って、国内、国外において、人間の生命を資源として消費・消尽する事態を招いたことに対する深い反省に立っている。実際に、国家主義は、現実の世界にあっては、他の国家が並び立つ限り、それ自身普遍化不可能な考えである (辻田 田中 1947: 2)。それにも拘らず、戦時のみならず、統治機構が国民を動員するための思想として既存「宗教」概念に立つ「宗教」の利用始め、帰属親和的心情を喚起して、連鎖的に集団的同調圧力を醸成する操作手段は巧みに繰り返されている。

このような第二次世界大戦後の文脈にあっては、国際連合の諸文書では、「個人としての尊厳」は、「平和」、「正義」、「自由」、「民主主義」との相互関係性の下に、教育内容として提示されてきていることは改めて留意しておいてよいだろう (Preamble, UNESCO 1946)。

もちろんそれだからと言って、冒頭に述べた状況を鑑みれば、万人における共同真理探究において、個人尊厳原理が普遍性を理念的にも実践的にも獲得し得ているとは言えない危機に人類は立っている。

このような人類にあって、なおも「個人としての尊厳」が意識のみならず実践に浸透するためには、普遍的な人間の権利を自らが行使する日常性において、他者の個人としての尊厳を、直接的ばかりでなく、物質的思想的世界連関の当事者として、間接的にも守る、そのよ

うな制約を自らの行為に課すことを、世界大に意識化して行くことが求められているのではないか。

その意味では、自己の尊厳に対する侵害に対して、前-憲法的準位にあって、誰もが個人尊厳原理を対他的に期待する限り、権利の限界に関する相互的な平和的調整なしに、抵抗権、懲罰権のみならず対他者・無力化行使権を、定言的ならぬ条件的なものとしてでも、存立せしめ、力には力を以て対抗するしかないとすることは (Diderot 1751-1772 s.v. 'Etat de Nature')、個人尊厳原理の普遍性を弱化することを招くことは否定できない。ましてや、侵害者が万一現れる場合の想定として、抵抗も懲罰も切迫的反応として反照的に是認することに避け難いにしても、なお、悪は自己の化身ならずやと問うこともなく、即時に暴力の行使、憎しみの暴発とその連鎖に、想像力に留まらず、非反省的に歯止めなく搦め捕られる心性を認容するならば、個人尊厳原理は自壊せざるを得ないのではないか。

人類にとって、万人共同真理探究権の優先的課題が「個人の尊厳」にあるならば、国民の公教育にあって、歴史的文化的政治的特殊性を制約しても、相互のその尊重を普遍化することを追窮することが第一となる。

## 【参考文献】

Anselmus, *Monologion*.

有賀長雄訳、惹迷斯・如安諾 原著 ほか 1885『如氏教育學：譯註』上巻 牧野書房

AS01: 「百年 未来への歴史 序章・瀬戸際の時代 ...」『朝日新聞』 2024 年 9 月 24 日 朝刊 p. 20

AS02: 東島雅昌 「権威主義は民主主義の顔でやってくる ...」『朝日新聞』 2024 年 11 月 22 日 (<https://www.asahi.com/articles/ASSCN35BFSCNULI003M.html?msocid=2716efa90b796142094cfbe70add60ce>)

芦部信喜著 高橋和之補訂 2011 『憲法』 第 5 版 岩波書店

バーンス 著 ほか 1885-1886『標付馬太伝：バーンス氏新約全書註釈』第 1-5 号 東京出版

Barnes, A. [1868] *Notes on the New Testament*, vol. 1, London.

Bentham, J. 'Anarchical Fallacies; Being an Examination of the Declarations of Rights issued during the French Revolution', in: Bowring, J. (ed.) (1843) *The Works of Jeremy Bentham*, Vol. 2, Edinburgh, 489-534.

Biggar, N. 2020 *What's Wrong with Rights?* Oxford.

Cady, C. 1886 'A Problem in Education' in: The State of Michigan 1886 *Forty Seventh Annual Report of the Superintendent of Public Instruction of the State of Michigan*, Lansing: 225-234.

*Catechismus Catholicae Ecclesiae* 1997 ([https://www.vatican.va/latin/latin\\_catechism.html](https://www.vatican.va/latin/latin_catechism.html))

CCD 54, 1947: Control Council, Directive 54, dated 25<sup>th</sup> June 1947, 'Basic Principles for Democratization in Education in Germany', in: Allied Control Authority in Germany (1945-

- 1948), *Enactments and Approved Papers of the Control Council and Coordinating Committee*, vol vii, 153-154. ([https://maint.loc.gov/rr/frd/Military\\_Law/enactments-home.html](https://maint.loc.gov/rr/frd/Military_Law/enactments-home.html))
- 中央研究院 (台湾)「漢籍全文資料庫」(データベース)
- Condorcet, J.-M. C. 1792 *Rapport et projet de décret sur l'organisation général de l'instruction publique* (édition: 1792; 1793).
- CRC: Convention on the Rights of Child, 1989.
- DDHC 1789: Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (<https://www.legifrance.gouv.fr/contenu/menu/droit-national-en-vigueur/constitution/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789>).
- デニング 著 ほか 1886『宗教と日本魂』博聞社
- Dewey, J. 1916 *Democracy and Education*, New York.
- Diderot, D., d'Alembert, J.L.R. et Jaucourt, L.d. 1751-1772 *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts, et de métiers*, Paris.
- GG: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, 1949.
- Goris, Wouter and Jan Aertsen, "Medieval Theories of Transcendentals", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2019 Edition), Edward N. Zalta (ed.).
- URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2019/entries/transcendentals-medieval/>>.)
- ヘボン『和英語林集成』初版(1867)、再版(1872)、第3版(1886)
- 樋口陽一 2007『憲法』第3版 創文社
- 法務庁 (a):『国際人権宣言』1949 法務庁人権擁護局
- (b): 法務庁人権擁護局 1949『自由人権叢書』6巻
- 堀尾輝久 1991『人権としての教育』岩波書店
- 1994『日本の教育』東京大学出版会
- ICCPR: International Covenant on Civil and Political Rights, 1966.
- ICESCR: International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, 1966.
- 井上達夫 1986「リベラリズムと国家－社会契約説の可能性と限界」『共生の作法－会話としての正義』創文社: 157-191
- 2003『法という企て』東京大学出版会
- 2019『立憲主義という企て』東京大学出版会
- Junénil, C. 1704 *Institutiones theologiae ad usum seminariorum*, vol. 2., Lugduni.
- Jonnot, J. 1878 *Principles and Practice of Teaching*, New York.
- 金森徳次郎 1946a: 第90回帝国議会、衆議院帝国憲法改正案委員会(1946年7月3日)
- 1946b: 第90回帝国議会 貴族院 帝国憲法改正案特別委員会(1946年9月18日)
- 1947: 第92回帝国議会 貴族院 本会議(1947年3月19日)
- 上林山榮吉 1947: 第92回帝国議会 衆議院 教育基本法案委員会(1947年3月13日)
- 金子白夢 1925『現代思想六講』新生堂

- Kawai, M. 1939 *My Lantern*, Michi Kawai.
- 河井道 [「わたしのランターン」 翻訳委員会] 1968 『わたしのランターン』 恵泉女学園
- 北原保夫ほか 2003 『日本国語大辞典』 第2版 小学館
- 『交詢雑誌』 (140) 1883 交詢社
- 近藤齊 1948 『新教育原理』 学生書房
- 教育勅語 (1890年10月30日) 国立公文書館デジタルアーカイブ  
 ([https://www.digital.archives.go.jp/DAS/meta/Detail\\_F2014062711431164696](https://www.digital.archives.go.jp/DAS/meta/Detail_F2014062711431164696))
- 教育刷新委員会 1946a: 「教育刷新委員 (審議) 会 (抄)」  
 ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1318177.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318177.htm))
- 1946b: 文部科学省「二新教育の方針」「学生百年史」  
 ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317738.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317738.htm))
- 教育刷新委員会 1948 『教育刷新委員会建議』 第1集
- 松本和彦 2007 「基本的人権の保障と憲法の役割」 『人権論の新展開』 (岩波講座 憲法 2)  
 岩波書店
- 三宅雪嶺 1891 『真善美日本人』
- 文部省編 1937 『國體の本義』 文部省
- 文部省訳 1946 『聯合國軍最高司令部に提出されたる米國教育使節團報告書』 東京都教育局
- 文部省 1947年5月3日 文部省訓令第4号「教育基本法制定の要旨」  
 ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/kihon/about/003/a003\\_05.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/003/a003_05.htm))
- 諸橋轍次ほか (1960-2000) 『大漢和辞典』 大修館
- 元田永孚 1881 『幼學綱要』
- Murray, J.A.H. et al. (edd.) 1919 *A New English Dictionary*, vol. 9-2, Oxford
- 長尾十三二 1991 『西洋教育史』 第2版 東京大学出版会
- 中村幸彦編 1982 『角川古語大辞典』 角川書店
- 西原博史 2006 『良心の自由と子どもたち』 岩波書店
- 落合直文 1902 『国書辞典』 大倉書店
- OLD: *Oxford Latin Dictionary* 1968, Oxford.
- 大槻文彦 1891 『言海』 再版 大槻文彦
- PD(a): The Potsdam Declaration (<https://worldjpn.net/documents/texts/docs/19450726.D1E.html>)
- PD(b): 国立国会図書館「ポツダム宣言」「日本国憲法の誕生」  
 (<https://www.ndl.go.jp/constitution/etc/j06.html>) (外務省編『日本外交年表並主要文書』下  
 巻 1966年刊))
- PLW 1947: Mialaret, G. 1997 *Le Plan Langevin-Wallon*, Paris.
- Rio, A.d., Knusten, C.H. and Lutscher, P. 2023 *Education Policies and Systems Across Modern History  
 A Global Dataset*, The Varieties of Democracy Institute.
- Rousseau, J.J. 1762 *Émile ou de l'éducation*, 3 vols., La Haye (edition inspected: Amsterdam, 1765).

- RUSEMJ (a): The US Government 1946 *Reports of the United States Education Mission to Japan Submitted to the Supreme Commander for the Allied Powers, Tokyo, March 30, 1946*, Washington
- (b): 合衆國教育使節團編 1946『合衆國教育使節團報告書』國民教育社
- (c): 文部省訳 1946『聯合國軍最高司令部に提出されたる米國教育使節團報告書』東京都教育局
- SCAPIN-178 (a): 'Administration of the Educational System of Japan' 22<sup>nd</sup> October 1945 (<https://jahis.law.nagoya-u.ac.jp/scapindb/docs/scapin-178>)
- (b): 「日本教育制度ニ對スル管理政策 (昭和二十年十月二十二日連合軍司令部ヨリ終戦連絡中央事務局經由日本帝國政府ニ對スル覚書)」文部科学省「学制 百年史 資料編」([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317996.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317996.htm))
- 佐々木惣一 1930『日本憲法要論』金刺芳流堂
- 1947a: 第 92 回帝國議會 貴族院 本會議 (1947 年 3 月 19 日)
- 1947b: 第 92 回帝國議會 貴族院 教育基本法案特別委員會 (1947 年 3 月 20 日)
- 1948 「基本的人權享有能力と個々の基本的人權」佐々木惣一編 1948『憲法と新法律の研究』同友社：1-14
- 澤田牛麿 1947: 第 92 回帝國議會 貴族院 本會議 (1947 年 3 月 19 日)
- Stoddard, G.D. 1942 *The Meaning of Intelligence*, New York.
- 鈴木安蔵 1948 「教育基本法とその諸問題」佐々木惣一編 1948『憲法と新法律の研究』同友社：53-96.
- 杉本勝次 1946: 第 90 回帝國議會、衆議院帝國憲法改正案委員會 (1946 年 7 月 3 日)
- 高橋誠一郎 1947a: 第 92 回帝國議會 衆議院 本會議 (1947 年 3 月 13 日)
- b: 第 92 回帝國議會 衆議院 教育基本法案委員會 (1947 年 3 月 13 日)
- c: 第 92 回帝國議會 貴族院 本會議 (1947 年 3 月 19 日)
- d: 第 92 回帝國議會 貴族院 教育基本法案特別委員會 (1947 年 3 月 20 日)
- 田中耕太郎 1946: 第 90 回帝國議會、衆議院帝國憲法改正案委員會 (1946 年 7 月 3 日)
- 1961『教育基本法の理論』有斐閣
- Temperman, J. 2010 'State Neutrality in Public School Education: An Analysis of the Interplay Between the Neutrality Principle, the Right to Adequate Education, Children's Right to Freedom of Religion or Belief, Parental Liberties, and the Position of Teachers', *Human Rights Quarterly* 32 2010: 865-897.
- Tucker, A. 1777 *Light of Nature Pursued*, vol. 3, London.
- 辻田力 田中二郎監修 1947『教育基本法の解説』國立書院 (「議會における諸論議」: 26-39)
- 辻田力 1947a: 第 92 回帝國議會 衆議院 教育基本法案委員會 (1947 年 3 月 13 日)
- 1947b 第 92 回帝國議會 貴族院 教育基本法案特別委員會 (1947 年 3 月 20 日)
- UDHM: The Universal Declaration of Human Rights: 外務省仮訳 「世界人權宣言」

- ([https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/udhr/1b\\_001.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/udhr/1b_001.html))
- UN 1959: The Declaration of the Rights of the Child.  
(<https://digitallibrary.un.org/record/195831?v=pdf>)
- UN Charter 1945: The United Nations Charter 1945 (<https://www.un.org/en/about-us/un-charter/full-text>).
- UN DHRET 2011: General Assembly resolution 66/137: The Declaration on Human Rights Education and Training. (<https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n11/467/04/pdf/n1146704.pdf>)
- UN The Paris Principles 1993: The United Nations, General Assembly resolution 48/134, 1993.  
(<https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n94/116/24/pdf/n9411624.pdf>)
- UNESCO 1946: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1945 ‘The Constitution of UNESCO’. (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382500>)
- 1949: *Human Rights, Comments and Interpretations*, a symposium edited by UNESCO with an Introduction by Jacques Maritain, Westport, CT.
- 1960: Convention against Discrimination in Education.  
(<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education>)
- 1994: International Congress on Education for Human Rights and Democracy, 1994 ‘Final Report’.  
(<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161096>)
- UNHRTB: United Nations Human Rights, Treaty Bodies (<https://www.ohchr.org/en/treaty-bodies>).
- V-Dem [Varieties of Democracy]: Department of Political Science, University of Gothenburg, The V-Dem Institute, *Democracy Reports* (<https://v-dem.net/publications/democracy-reports/>).
- Verf BW 1953: Die Verfassung des Landes Baden-Württemberg, 1953 (<https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/jlr-VerfBWrahmen>).
- Weishart, J.E. 2018 ‘The Constitutionally Anomalous Right to Education’, in: Bowman, K.L. (ed.) 2018 *The Oxford Handbook of U.S. Education Law*, Oxford UP.
- WRV [Weimarer Rechtsverfassung] 1919: Die Verfassung des Deutschen Reiches, 1919  
(<https://www.gesetze-im-internet.de/wrv/>).
- 吉原藤助, 安達久 1925 『系統の日東西洋教育史』 啓文社



## 教育実習を終えて

神尾 茜（国際人文学部）

実習先・教科：福島県公立中学校・国語科

教育実習を終えて、私は様々なことを学ぶことが出来た。

当初3週間だった実習が4週間になり、1ヶ月耐え切れるかどうかかなり不安があった。

第1週目では、最初の挨拶からかなり緊張し、こんな状態で模擬授業通りに授業をすることが出来るのか、生徒が理解できるような授業をすることが出来るのかと思いながら、先生方の授業を参観した。担当クラスの生徒たちとも距離感がつかめずにただ名前を覚え、挨拶程度しか話せず1週目を終えた。

第2週目に入っても参観した先生方の授業のように授業ができるイメージが全く出来ず、生徒たちともなんとなくしか話せない日が続いた。しかし週末には授業が控えていたため、指導案を何度も直し、模擬授業を繰り返しながら過ごした。授業初日、CDを使い本文を読ませ、本文中の意味調べをさせるという内容で、ほぼ説明等しない授業だったが、その中でも短い指示や説明、黒板の使い方の難しさをかなり痛感した。指示の言葉が少し違うだけで生徒たちがそれぞれ別のことを始めてしまったり、何をしたらいいかわからなくなったりしてしまう生徒が出てしまった。それまでに上手く生徒と打ち解けることが出来なかったため、生徒が気軽に質問出来ずに、指示内容が分からなくても分からないまま進めてしまうということも起きてしまった。

第3週目からは、本格的な授業が始まり、指示することと説明すること、黒板を使うことが増えてきて本当に大変だった。授業中に発問した際、生徒の理解度に合わせた発問を用意することが出来ずに、誰も挙手することがなく上手く進まないことがあった。しかし、この頃から生徒たちとの距離感をなんとなく掴むことが出来てきて、生徒が気軽に質問できる環境を作ることができるようになってきた。休み時間や部活の時間など、雑談をしに来てくれる生徒や、部活動にもっと参加して欲しい、指導しに来て欲しいなどの声をかけてくれる生徒が増えてきた。指導案や教材を作ることがかなり大変な時があったが、生徒たちに積極的に声をかけてもらえることがとても嬉しく、参加できる時は部活動に参加したり、話をしたりする時間を作った。雑談の中で授業中どのようにしたらわかりやすいか、今の授業で何が難しいかなど話す機会もあった。どのようにすれば生徒たちにとって授業がわかりやすく、主体的に参加しやすくなるのかを考え、授業中に取り込むこともあった。

第3週目の金曜日に研究授業があった。授業では考えることや発表をする場面があったが、事前に他クラスでプレ研究授業をした際にはほとんどの生徒が挙手しなかった。その上、多くの先生方が見に来られる中で生徒たちが今まで以上に手を挙げないかもしれないという不安があった。研究授業前、生徒たちに「間違えてしまっても大丈夫だから、これかもし

れないという答えがあったら、遠慮なく手を挙げてみて」と声をかけた。すると授業中の発問でそれまでにないくらいの手が挙がった。間違えてしまうと緊張していつも手を挙げない生徒も積極的に発言してくれるようになった。本当に生徒たちに助けられた瞬間だった。担任の先生から、緊張している私をみてかなり頑張って挙手してくれた、と聞かされた。距離が分からないながらも毎日話しかけていた成果が出た、とも言っていた。1週目で心が折れそうだったが、生徒たちと打解けるために話しかけ続けていた成果が出てほっとした。

研究授業が終わり、今までよりも生徒たちが話しかけに来てくれるようになり、やっと打ち解けて来たように感じられた。最後の国語の授業の際に物語の続きを書くという課題を出したのだが、生徒たちから「面白いからみて」「こんな物語にした」等、たくさん話しかけにきてくれた。

実習前の模擬授業では生徒との対話はなく、実際に経験してこれほどに難しく、大変だとは思ってもみなかった。中学生の頃には分からなかった先生の立場から見たクラスの様子、クラスをまとめることの大変さ等も学ぶことが出来た。ちょっとした声かけの違い、指示の違い、説明の仕方の違いで生徒たちが良くも悪くも変わることがわかった。生徒たちの毎日の生活の記録を見て、生徒たちの健康状態や気持ちの変化などの実態を把握して生徒一人ひとりに合わせた指導をしていくことが大切だということを学んだ。クラスの理解度に合わせた授業作りをすることの大変さも実習前にはわからなかったが、全て指導案通りではなく、臨機応変に授業内容を変え、対応していくことが大切だということも学ぶことが出来た。

最後に生徒に貰った色紙には「先生が担任の先生として戻ってくるのを待っている」という文が書かれており、かなり嬉しかった。1ヶ月かなり長く感じたが、その中で得るものがたくさんあった。コミュニケーションやその場に応じた対応をすること、声かけの大切さなど現場に出てかなり多くのことを学んだ。この教育実習の1ヶ月で学んだことをこれからに活かし、学び続けることを忘れずにしていきたい。

## 教育実習を終えて

高橋 浩加（国際人文学部）

実習先・教科：千葉県公立中学校・社会科

### ● はじめに

私は母校で教育実習をさせていただきました。生徒数が少なかったことや、期間中に体育祭があったことで、生徒との交流が深めやすかったと思います。また同級生の兄弟や私が中学生の時から勤務していらっしゃる先生方もいて、前向きに教育実習に取り組むことができました。まずは環境に慣れることを意識して、次に生徒とたくさんコミュニケーションを取れるように積極的に行動しました。

### ● 実習前の取り組み

教育実習前の事前打合わせは電話で行い、一年生の地理分野を担当することや、人数は20人程度で電子黒板やタブレット等のツールを活用していることを伺いました。

大学の社会科教育法で行った模擬授業に倣い、担当する単元を教えられるように板書計画と指導案を事前に作成しました。

地理の導入的な単元を教えるので、生徒の興味関心を高めるために、映像や教科書から使う資料などの使い方をよく確認しておきました。また、小学校の復習に繋がる点、発展する点が多いため、少し知っているところから深めるためにどのように活用するかがポイントになると思いました。

### ● 実践授業

実践授業では、プリント、教科書、地図帳、電子黒板、タブレット、地球儀、地図を使用していました。最初の1週間は、担当教諭の授業参観を行い、どんな形で行うと一番生徒が理解しやすく、主体的に取り組めるかを客観的に見て学んでいました。

第一回目の実践では、担当教諭からノートに書くことが多くて、生徒の活動が少ないと指摘を受けました。模擬授業の経験と担当教諭から学んだことを行おうと思いましたが、生徒の実態に合わせたり、発問の仕方に工夫が必要であったり、飽きないように授業に集中させるための策が必要だと感じました。

その後計10回実践授業を行い、映像や画像を準備し、生徒に考えさせるためにプリントを作成して、試行錯誤をしました。一番生徒の関心を高められたのは、映像を持ってくることで、説明後により詳しいNHK for Schoolの映像を見せると、「なるほど」と集中して確認しており、口頭で説明するだけより生徒に定着しやすくなると感じました。

### ● 検証・生徒の反応

担当クラス、授業をしたクラスが異なった為、いろいろな生徒と交流ができましたが、一

緒にいる機会が多い生徒ほど心を開いてくれたと感じます。生徒の身につけているもので、キーホルダーやタオルのキャラクター、読んでいる本など色々なところに生徒の好みが見られており、その点に気づいて話しかけると嬉しそうに語ってくれました。

また、生徒と話す機会が増えると授業にやる気を持って取り組み、挙手をして考えを発表する生徒も増えました。その点において、やはり生徒との関係性をうまく構築していると、授業を行いやすいと思いました。

発問に関しては、生徒の実態に合わせていないと難しくなってしまいます。言い方や、知らないことを別に例えるなど工夫が必要だと感じました。生徒に「え？こうじゃないの？」と思わせることができれば良い導入になり、話し合いがうまく進みました。イメージしにくいものであれば、写真や地図を使って説明をした方が浸透しやすいと感じました。

#### ● 改善点・課題点

授業実践の 3 回目くらいまで説明と板書が多く生徒の活動が少ない、生徒から見るとつまらない授業になってしまったと思います。教員側が教えて満足ではなく、生徒の理解、疑問、関心を高めた上で次の事項に繋げなければ良い授業とは言えません。自分の授業を計画的に進めるのに必死になりますが、一番は生徒の様子をよく見ることだと気が付きました。生徒の状況を見て、板書、発問、映像、画像を的確に合わせていく必要がありました。

精錬授業では班の話し合いを取り入れましたが、反対意見が一向に出ず、上手く疑問や関心を高められませんでした。反対意見を増やすような私からの説明があればもっと盛り上がったと思います。それと同時に、班で意見をまとめるのではなく、それぞれ色々な意見があるので、出た意見をまとめずに発表させた方が議論は深まると思いました。

#### ● これから実習に行く皆様へ

私が教育実習で一番重要だと思うのは、授業面では「準備」、生活面では「積極性」です。

授業面に関しては、一通り教えられるように自分が理解していること、どのような発問をすることで生徒の関心が高められるか考えることが出来れば、説明はうまく行くと思います。ただ生徒の活動が多い方が授業に集中して楽しんで取り組めるため、どのように活動させるか考えを練ることも重要です。

生活面に関しては、前に出て話す機会がとても多いですし、何より生徒から見ると先生です。困っている生徒がいないか、体調が悪い生徒がいないかなど、日頃からの生徒観察も重要です。天候や体育祭の影響で体調不良者が増えます。自分から話しかけていくことで、生徒は安心して学校に来られるようになります。勇気が必要になるかもしれませんが、やらないうちはやって生徒と交流を図った方が自分も楽しく過ごせます。

教育実習の中で生徒と共に成長することもしばしばあります。共に成長するという点を踏まえて、自分の意思で実習に来たことを忘れずに誠実に生徒や先生方に向き合ってください。

## 教育実習を終えて

日下 栞奈（経営情報学部）

実習先・教科：千葉県公立中学校・保健体育科

実際に、母校である中学校で教育実習を行い、様々な場面で数えきれないほど多くのことを学ぶことが出来た。教育実習が始まる前までは、楽しみという気持ちはほとんどなく、不安や辛いことなどマイナスの気持ちが多くを占めていた。

実際、熱中症警戒アラートの発表により体育祭の日程が変更され、予定とは異なり教育実習初日が体育祭となった。私にとって、その 1 日は更に実習への不安が増すとともに多くの反省点が出た。理由としては、初めて顔を合わせる生徒との会話の繋げ方に苦戦をしてしまうことや、学年種目などの生徒が最も力を入れている競技の際に、何も知らない私がどのような応援をするべきなのかといったところにとっても私自身が戸惑ってしまい、個人的にはぎこちない接し方になっていたように感じる。しかし、その中でも話しかけてくれる生徒が多くいてくれたことや教員の方々もとても優しく、接し方や間の取り方を褒めていただくなど、お世辞であってもその声掛けをしてくださったおかげで 3 週間できることを全力で実践してみようというような強い気持ちが生まれた。

教育実習 2 日目からは、実際に教員方の生徒への接し方や授業の進め方、指示の仕方等を見て、納得する場面や率直に素晴らしいなど感じる事が多くあり、授業実習の参考にさせていただくことが多くあった。具体的に、最も印象的だったことは体育の授業は特に、初めての競技に取り組む生徒も少なからず存在することが考えられるため技術のポイントや練習内容は全て教員が 1,2 時間目で提示し教えるものだと思っていた。しかし、初めはあえてポイント等は伝えずに生徒達が実際に行っていく中でヒントや答えを少しずつ教えるという形が理想ということを知ることが出来た。特にこれに関して、私自身の考え方とは全くの正反対であったため大きな学びを得た。

これを踏まえて、私は 3 学年女子の「ソフトボール」の単元全てを任せていただいたため、教育実習 3 日目から授業実習を行い始めた。1 週間目は全クラスオリエンテーションということもあり、準備通りに進めることができたことに加えて、専門分野であったことから、ある程度予想外の生徒から質問や目の前の生徒にあった助言等も行うことができ、問題なく終えることが出来た。最も課題点が浮上してきたのは、2 週間目からであった。実際に、身体を動かす授業に入ること、体系移動が多くあるのにも関わらず、授業の内容ばかりに気を取られてしまい、体系指示の仕方の準備が甘く、想像以上に伝わらない場面があった。また、チームごとの練習に入る際の指示として、時間を伝え忘れてしまったことがあった。生徒を解散させた後に気が付き、その場で時間の指示を付け加えたが、やはり校庭ということで声が届きづらく聞こえていない生徒がいることも考えられるため集合している時に伝

えきることが大切であると感じた。

これらに対して、担当教員から、「細かく説明しすぎていて説明時間が長いから重要ポイントを事前に用意をしておき、1つ目、2つ目・・・などの伝え方が良い」や「最低限の体系移動は必ず発生するが体系移動が少なくなるような場の設定にすることが大切」ということ、特に体育の授業では「生徒が身体を動かす時間を多く確保することが重要であるため、説明や移動の時間等は可能な限り短くする」ことを考える必要があると学ぶことができた。他にも、「生徒が自ら練習を行う場面での指示には、内容・場所・用具・時間を必ず伝える必要がある」などの助言をいただいた。

これらの内容や日々の授業実習を通して、毎日の授業実習を振り返り、改善点を見付け、次回克服するための改善策を考え実行するというサイクルを3週間繰り返した。その結果、教員の方々や生徒のおかげで日々成長をすることができ、精錬授業の際には、体育科の教員方に加え、他教科の教員方も多く参観にきてくださり、体育祭のような生徒の活動姿であったとおっしゃっていただくことができた。もちろん、課題もあったが、この実習を通して教員を目指すという気持ちが更に強くなったため、教員になった時にその課題は克服できるように、そして教育実習の3週間の経験を生かし、今回お世話になった素晴らしい教員の方々のように、私もなれるようにすることを目標としていきたいと考える。

最後に、私は部活動指導にも参加をして、大きく2つについて学ぶことが出来た。

まず1つ目は、生徒との信頼関係が最も大切であるということ。実際に専門であるソフトボールの指導を行ったが、当初の信頼関係が全く築けていない時と中盤からの信頼関係が築けてきた時では生徒の耳を傾けてくれる姿勢が大きく異なっていた。だからこそ、まずは信頼関係の構築が重要だということを学ぶことができた。

最後に2つ目は、1人1人をしっかり見ることが大切であるということ。生徒は、やはり努力しているところを認めてほしいという気持ちがあるし、良くも悪くも教員からの言葉を待っているように感じた。褒められたり、助言をもらったりした後は目に見える形で生徒はやる気を出していた。これらのことは、部活動指導でもそれ以外の指導の場面でも繋がることが考えられるため、頭に入れて今後の生徒への接し方に取り入れていきたいと考える。

## 教育実習を終えて

平山 泰我（国際人文学部）

実習先・教科：千葉県公立中学校・英語科

私は、母校である千葉県公立中学校で実習を行った。4つの小学校区から約 800 人の生徒が集まる大規模校で、1 年生 7 クラス、2 年生 6 クラス、3 年生 7 クラス、特別支援学級 4 クラスの計 24 クラスがあった。学級指導は 3 年 6 組で、教科指導は 3 年 4 組・5 組・6 組・7 組の 4 クラスで行った。

部活動指導は男女バスケットボール部を担当した。私はこの部活で大学 1 年生の時から外部指導者を務めてきたため、部員たちとは互いによく知る仲だった。教科指導を担当したクラスの生徒たちだけでなく部員たちとも一緒に 3 週間の実習期間を過ごせたことは、とても嬉しかった。

この実習で常に意識したのは、生徒を「観察する」ことだった。初日から生徒とコミュニケーションを積極的に行うように努めたが、各生徒がどのような特性を持っているのか、どのくらいの英語レベルであるのかなどをよく観察した。そこで気づいたことが、教材研究や学級指導の際に大いに役立った。改めて生徒の多様性を知ることの大切さを学んだ。

1 週目からショート・ホームルーム（SHR）を担当させてもらった。部活動の外部指導者の経験もあるため、生徒の前に立って話すことは慣れている方だと思っていた。しかし、SHR では短い時間で学校生活に関する大切なことを伝えなければならないので、伝えるポイントをどのように表現すれば生徒に伝わるのかを考える訓練になった。

1 週目後半からは、英語の授業実習もさせてもらえた。初めは明るく楽しい授業を展開していく中で英語を身につけさせるよう意識していた。だが次第に、それだけではなく、大事なポイントやアクティビティの説明の伝え方を工夫し、生徒の興味を惹く授業を展開することが大切だと思うようになった。そして、教師の授業に対してポジティブな意見を持ってくれる生徒がいて初めて、教師と生徒の間に信頼関係が結ばれるということに気づくことができた。

2 週目に入ると、英語約 15 コマ、道徳 1 コマの授業実習を行った。一般に英語授業はオール・イングリッシュで行うことになっているため、その通りにやってみたところ、生徒の反応はあまり良くなかった。そこで私は、指導教諭の先生にアドバイスをいただいて、生徒の英語レベルに合わせた授業を展開するよう努めた。生徒の理解が深まっていくのを感じた。

教材研究の大切さを学ぶこともできた。たとえば、生徒に新出文法を理解させるには、既習事項の理解と紐付けさせる必要がある。それを行うには、教科書の説明を繰り返すだけでは足りず、文法書を用いた研究が欠かせない。また、教科書の例文を使う際に、主語を生徒

の身近なものにすることによって、イメージをわきやすくしたり興味を引いたり工夫することも欠かせない。

他方で、時間配分には苦しんだ。指導案（略案）は毎授業書いたが、その通りにいかないことが多くあった。文法説明やアクティビティなどの時間配分は、その内容を明確にし、生徒の反応や応答を具体的に想定した上で各パートにかかる時間を計算しなければ、上手にできないと感じた。おかげで、生徒の実態をよく知り授業上のリスクを具体的に思い描ければ、授業は円滑にマネジメントできることに気づけた。

最終週には体育祭練習が始まり、授業実習はその後に行われることになった。日によっては3時間も練習があったので、生徒の集中力が今までより明らかに低下しているのが分かった。アクティビティを増やして、積極的に学べる環境づくりをした。

そして研究授業の日を迎えた。準備にあたっては、たくさんの時間を使って指導案（細案）を書き、教材を準備した。指導教諭の先生からは、生徒観や指導観で生徒たちの実態を書く際にその信憑性を高めたいときは、レディネステストのデータを活用して数字で示せばよい、と教わった。授業当日は、実習で学んだことを最大限に発揮しようと意気込んだせいか、顔が引き攣るくらい緊張していた。生徒はとても協力的に授業に参加してくれた。おかげで私は安心し、自分の持ち味である明るく元気に楽しく学ぶ授業を展開できた。昼食や昼休みなど様々な場でたくさんの生徒とコミュニケーションをしてきたおかげで、良い信頼関係が築けたと感じた。授業後には、参観してくださった約20名の先生方の批評箋を拝見した。お褒めの言葉と改善に向けたアドバイスをたくさんいただいた。中には、生徒と私の信頼関係についてのコメントもあり、一教員になるための成長が私なりにできたことを実感した。

実習最終日には、自分の人生経験を踏まえて、「自分の人生を愛す」というタイトルでフリートークを50分間行った。いじめや挫折の経験があっても、学友や恩師との出会い、海外留学などの素晴らしい機会をつかんで、自分の人生を好きになってほしい、と伝えた。そのメッセージが心に響いたのか、別れが寂しかったのかは尋ねられなかったが、クラスの生徒全員が涙していた。生徒と良い人間関係を築くことができたことと改めて実感した。

3週間の教育実習を経て、教員として学校現場で働くことの大変さ、細かなことにも気配りをするものの難しさなど、様々なことを学ぶことができた。さらに、現代社会では生徒の多様性が増している分、一人一人の生徒との信頼関係を結ぶことがますます重要になっていると考えた。これから増えてくるだろう外国人生徒を支援していくには、教職員のグローバル化を進めていく必要があるとも思った。

## 教育実習を終えて

井上 駿（経営情報学部）

実習先・教科：福岡県私立高等学校・公民科

教育実習の期間の 1 日 1 日が私自身にとって、非常に貴重な時間で、素晴らしい経験ができた実感できるものであった。教育実習初日に行われたオリエンテーションでは、教師というのは責任が重い職業であり、生徒に対して姿で示すことが重要だと学んだ。教育実習生であっても、3 週間の期間の中で生徒たちのこれからの人生に何らかの影響を与えることもあると学び、私自身、授業やホームルーム、休み時間など、教科指導だけではなく大学生になって感じたことや高校生の頃を思い出しながら話をしていきたいと思った。

初日、初めて教室に入り教壇に立った時は、生徒の視線が痛く感じたが生徒からの声掛けや前に立つことへの慣れも出てきて自信をもって話をすることができたように感じた。生徒たちが、私が教壇に立った際にこちらを向いて、話を聴く姿勢をとってくれていたことも非常に大きかったと思う。最初の 1 週間は、色々な先生の授業を見て吸収していったと言われた。多くの先生方の授業を見学させていただき、実習校が中高一貫科もあったため、中学生の授業を見学することができた。その中で感じたことは、大前提として知識量を身に付けておく必要があると感じた。教科書の中身だけでなく、そこに関連のある生徒の興味の引く出来事や豆知識などが必要だと感じた。また、クラスによって雰囲気の違いや、学力の差、取り組み方の違いを感じた。そのため、それぞれのクラスに合わせた創意工夫が非常に大切だと感じた。

2 週目からは授業を行った。私が担当したクラスは、特 S 選抜クラス、進学クラス、スポーツクラス、といったようにそれぞれが違う特色を持ったクラスであったため、工夫が大切になっていた。初めての授業では、話の流れを意識すると良いと、担当の先生から指導を頂いた。教科書の小見出しが変わる際に、「次に～」ではなく、「そこで～」というように話を持っていくことで、生徒たちも理解が深まりやすいと学んだ。また、この授業では何を言いたいのか、を自分自身でもって話を進めていくことが必要だと学んだ。

最後の査定授業に向けて出た課題の一つに、話に熱量を感じないと指摘を受けた。淡々と話を進めてしまう癖があるので、熱量を意識して最後の査定授業に取り組んだ。最後の査定授業を終えた後に、担当の先生からお褒めのお言葉を頂き取り組んだ成果が出せたと実感できた。話の流れがスムーズになったこと、臨機応変に対応していたことを評価していただいた。担当の先生から、A I ではなく人間が教えることを意識していくことが教員に求められていること。教員だけでなくすべての仕事において A I ではなく、人間にしかできない対応力を求められていく時代となってことを意識するよう指導された。今回の経験が私自身の「対人間力の力」を高める経験になったと思う。これからの社会に必要なスキルを身に付

けることができたのではないかと感じた。

LHRの取り組みの中で、生徒の自主性を重要視した探究活動というものがあった。生徒たちは自身の興味のあるテーマについて探究を行い、発表をするのだが自由度が高い分、生徒の意欲は増すのだが、教員側に求められることも多く、アドバイスをすることに苦勞した。

また、LHRの50分のすべてを私に時間を下さり、自由に話す機会を頂いた。そこでは、自身の高校時代の話、大学選びの話、大学生活の話、今だから感じる高校時代にすべきことについて話を行った。おもしろい話や興味の高い話をしたのだが、私が配属された学級は高校2年生であったため、進路についての話に関連させた話を多く行った。このように自分自身のことや考え方などを話す機会というのは、私自身にも貴重な経験になったと思う。生徒達には、自分という芯を強く持っていくことが重要だという話を多く行った。高校生までは指摘してくれる人がいるが、これからは自分のことは自分で律していく必要があるから、頭に入れて生活を送ることが重要だと話をした。生徒に話をしながら、自身にも言えることであった。この3週間を通して多くのことを学び、経験することができた。これを生かして、これからの人生に向けてさらに努力していきたい。

## 教育実習を終えて

郡司 堅央（経営情報学部）

実習先・教科：千葉県私立高等学校・保健体育科

5月28日～6月21日まで教育実習を行った。「あっという間に終わってしまった」という気持ちと「一日一日が充実していた」という気持ちが入り混じった状態になったと感じた。高校時代、長く感じていた50分の授業が教師という立場になるととても短く感じたため、改めて時間内により良い授業を展開する現場の先生方の凄さ・素晴らしさを知ることができたと感じる。私が保健と体育の授業実習を通して学んだ点は5つあった。以下に順を追って記す。

1つ目は、「安全管理」だ。1番初めの授業実習を行った際に、学校で支給されたタブレットや自分で持参したバインダーなどを体育館の床の上に置いたまま授業を次の指示をしたり、ボールかごやホワイトボードを最初の位置に設置したまま授業を展開したりしたため、安全な場所に移動させてから練習を行うように対策をした。その結果、安全にそして楽しく授業を行うことができたと感じる。そのため、授業準備の段階から安全管理を意識しながら準備を行い、本番でより良い授業を展開が出来たと考えている。

次に、2つ目は、「熱中症対策」だ。私が教育実習に参加した期間（5月28日～6月21日）は気温が高く蒸していたため、事前にアナウンスを行ったり、授業中に水分補給の時間を確保したりして対策を行った。その結果、生徒の運動パフォーマンスを維持しながら活動することができたと考えられる。そして、授業の導入からまとめまで運動パフォーマンスを維持できるような指導案作成（休憩時間を含む）や教材研究、服装や窓の開け閉めなども行ったことが「熱中症対策」として重要だったと感じる。

次に、3つ目は、「移動時のメリハリ」だ。初めの頃の授業実習（バレーボール、バドミントン）を行った際にボールをつきながら移動したり、笛の合図なしに勝手に練習を行っている生徒がいたりしたため、移動前に「ボールをつかないようにしてください」や「笛の合図で練習を始めます。」などの具体的な指示を行い対策した。その結果、メリハリがつき、移動がスムーズに行えたと感じる。そのため、メリハリをつけさせるための言葉のチョイスや指示の仕方などをさらにより良くしていき、無駄な時間をできるだけ作らない授業を展開していきたいと考えている。

次に、4つ目は、「板書」だ。体育の授業の板書のときは黒字のマーカーばかりになってしまったり、保健の授業のときは黒板のスペースを有効かつできなかったりしていたため、色を使い分けたり、板書のレイアウトを考えながら板書計画を行った。その結果、体育の授業では重要なポイントが理解できたり、保健の授業では短冊を使用した説明や黄色のチョークを使用し色の使い分けを行ったりすることができたと感じる。そのため、「生徒に

何を理解させたいのか」「生徒にどの部分を伝えたいのか」などをしっかり考えながら板書計画を作成していき、少しでも知識として生徒に身につけさせていきたいと考えている。

最後に、5つ目は、机間巡視の「巡回中の助言」だ。保健（応急手当・心肺蘇生法の実習）と体育（バレーボール、バドミントン）どちらの授業も実践的な授業を行ったため、初めは巡回中の助言のしかたがとても難しかった。しかし、授業以外の時間（休み時間など）を活用し、生徒とのコミュニケーションを図りながら特徴や技能レベルを把握することにより、それぞれの生徒に合わせた助言のしかたや表現のしかた（ジェスチャーや生徒の好きなものに例えた説明など）を身につけることができたと感じる。そのため、授業をしっかり行うことももちろん大事だが視野を広げながら情報収集を行うことにより、ヒントを発見することができると考えられるため、情報量を増やしていきたいと感じる。

このように、保健体育の授業はさまざま「配慮」が必要であると考えられる。なぜなら、状況に応じた適切な配慮がないと生徒が怪我をしてしまったり、内容を理解できないまま授業を終えることになってしまったりするからだ。そのため、配慮する力を向上させるために日々の生活で様子を観察していきたいと考えている。その結果、新たな気づきや変化を見逃さず発言することができれば、配慮する力が向上した証明となり、自分自身が成長した証となると感じる。

## 教育実習（幼稚園）報告書

齊藤 優奈（福祉総合学部）

実習先：千葉県内幼保連携型認定こども園

保育目標：幼稚園実習は、初めてなので保育園との生活の流れの違いや保育者の援助の違いなど教職課程で学んできた事柄を実際の教育・体験的認識と理解を深め、教育者としてのあり方を学び、責任実習・部分実習では、事前に計画を立て子ども達が安全に楽しめるように配慮していきたいです。

また、模擬保育試験で指摘されたように私は、子どもたちへの声掛けがワンパターンになってしまっているので、場面別の保育者の声かけを観察し、自身の実践に活かせるようにしたいです。

その為にも、今までの実習や学校で学んだことを活かし、幼稚園実習に挑みたいと思います。

### 1. 実習で取り組んだ実習内容

- ・毎日絵本を読む
- ・毎朝、ピアノを弾く
- ・部分実習（カタツムリ製作）
- ・部分実習（カエルの紙コップ製作）
- ・責任実習（部分実習で作ったカエルの紙コップを使って紙コップけん玉を作り、けん玉大会）

### 2. 実習の目標と達成状況

初めての幼稚園実習で不安だったのですが、部分実習・責任実習の際に模擬保育試験で大学の先生に指摘されたことを気をつけながら行うことができました。

### 3. 実習で学んだこと・反省点・今後の課題

初めての幼稚園実習で1ヵ月間という長い期間を乗り越えられるのか本当に最初は、不安で一杯でしたが、保育者や子ども達に恵まれていたので、毎日がとても楽しく実習に取り組むことが出来ました。

大学で行われた模擬保育試験の際、大学の先生から、声掛けがワンパターンになってしっていると指摘を頂いていたのですが、責任実習では、ワンパターンにならずに少しは、多くの言葉掛けに気をつける事が出来たかと思いますが、反省会の際、言葉づかいを指摘されました。

例えば、「入れれるかな？」ではなく「入れられるかな？」など、「ら」が抜けないように、

また、「できたかな？」ではなく「準備していいですか」など、一つ一つの言葉を丁寧に  
するよう心掛ける事が今後の課題だと分かりました。

また、保育者が子ども達に対する声掛けや注意の仕方、仲立ちなど全てにおいて子ども達  
としっかり向き合いながら関わっている姿が見られ、とても勉強になりました。

## 教育実習（幼稚園）報告書

高橋 実莉（福祉総合学部）

実習先：千葉県内幼稚園

### 1. 実習で取り組んだ実習内容

- ・年少クラス 1日観察実習
- ・年中クラス 1日観察実習
- ・年長クラス 担当「たけ組」18日間

行事：交通安全教室、参観日、内科検診、オンラインヤクルト工場見学、歯科検診、お誕生日会

部分実習：ドンじゃんけん(50分)

責任実習：紙コップでゲコゲコがえる作り

### 2. 実習の目標と達成状況

#### ○実習目標

幼稚園での実習は初めてなので子どもたちの一日の流れや先生方の動きなど基本的な部分を学びつつ、先生方の声掛けをみて取り入れ、声掛けのレパートリーを増やしながらスキルを向上していきたい。子ども一つ一つの行動や表情など細かな部分まで観察し、気持ちを考え寄り添ったり、代弁したりなど観察と実践を繰り返し行いたい。部分・責任実習では子どもの姿や色々なパターンを想定することなど指導案や用具の事前準備・計画を徹底的に行い、視野を広げながらクラス全体、余裕を持って運営できるようになりたい。

#### ○達成状況

母園での実習だったことから自分が幼児期に育った環境で尊敬している先生から、自分が大人になって保育の視点で20日間学べたことがとてもいい経験になった。自立を促す声掛けでは実践する前に子どもたち一人ひとりの様子などの観察し信頼関係を築き把握することがとても大切であり、そこから声掛けの日々の実践をしていくということを学びました。部分・責任実習では指導案や細案、用具準備など前回の反省を生かし事前準備を徹底することが出来ました。説明するときに子どもに向けた言葉の表現を考えたり、活動の姿をもっと想像したりすることでより自分が納得のいく部分・責任実習にすることが出来たと思います。

### 3. 実習で学んだこと・反省点・今後の課題

一番の学びは“クラスを運営する際に全体を見ながら個々にもきちんと着目する”と“保育者の姿が子どもに偉大な影響を与える”こと。集団保育でクラス全体に目を配らせなければ

ならないとのことから泣いたり、怒ったりしている子どもの対応やクラスの雰囲気作り、自身とやる気に繋がるような言葉掛け、善悪の伝え方等、日々の子どもたちの成長を見守りながら運営することを伺い、これから保育者を目指す者として視野を広げ保育を行うという課題を見つけることができた。また、部分実習や全日実習において、先生の立場になり運営する際に不安な顔になってしまったり、間が抜けてしまったり等から、より子どもたちから見る“先生の姿”によって保育の進め方やクラスの雰囲気作りに影響すると実感した。先生も穏やかであれば子どもたちも穏やかに、笑顔でいれば子どもたちもあつという間に笑顔になるように自分の未来の保育者像をしっかり立て、自身を持って保育を行いたい。

## 教職実践演習課題「子どもの現代的健康課題と目指す養護教諭像」

大出 珠々（看護学部）

実習先：栃木県公立小学校

インターンシップの際、保健室を来室した生徒が「自分の性別がわからない」と相談する場面に触れました。私は、教育現場において、ジェンダーに関する相談対応の重要性を改めて感じました。特に、思春期の児童生徒が抱えるジェンダーの悩みは多様であり、その背景にはアイデンティティの混乱が影響しているのではないかと考えています。この経験は、養護教諭として、こうした生徒の声にどのように寄り添い、適切な支援を提供できるのかを模索するきっかけとなりました。

WHO（世界保健機関）は、国際疾病分類（ICD-11）で「性同一性障害」という用語を廃止し、「性別違和」という表現を採用しています。この変化は、性に関する違和感を抱える人々に対する偏見を緩和し、多様な性の在り方を受け入れる流れを後押しするものとなりました。学校現場でも「トランスジェンダー」や「Xジェンダー」といった多様な表現が用いられるようになり、性を固定的なものではなく、カラフルで多様なものとして捉える視点が重要視されています。「LGBTQ+」という表現が広まり、この「+」にはあらゆる性の在り方が含まれることで、多様性を尊重する姿勢がより明確に示されています。児童生徒が自らの性に関する悩みを自由に表現できる環境を整えることが、学校においても重要であると感じました。

児童生徒から相談を受けた際には、まず相談者の話を受け止めることが何よりも大切だと考えます。

そのうえで、自らの固定概念や正解を一方的に押し付けるのではなく、それぞれの多様な性の存在を尊重しながら、自分自身を大切にすることを伝えていきたいです。また、相談の場が他の生徒の目につかないようにカーテンで仕切るなど、プライバシーを確保した空間を整備することも必要だと感じました。さらに、多様なセクシュアリティに関する掲示物や本を保健室に備え、生徒が気軽に情報を得られる環境や「話してみたい」と思える場を提供していきたいと考えています。

養護実習は、地元の公立小学校で実習をさせていただきました。小規模な学校ということもあり、3週間の実習で、児童の名前と顔に加えて、持病や普段の様子も覚えることができました。また、1日の保健室の来室児は20人程度、ベッドの使用人数は3人程度と保健室の利用人数も比較的少ないため、普段の様子と比較しながらの対応することができました。小学校での保健室に来室する児童の特徴として、体調不良の程度は比較的軽度なものが多く、相談内容も限られていました。

しかし、就職予定先の中高一貫校は実習校と大きく異なり、児童生徒数も多く、インター

ンシップ時には1日の来室生徒数が30人程度でした。ベッド数も最大9床と多くの生徒が利用できる体制となっています。現職の方の話では「中高生になると体調不良だけではなく、人間関係や進路、家庭環境、自己表現に関する悩みなど、より複雑で多様な相談が寄せられる」とのことでした。特にジェンダーに関する悩みは、学年が上がるにつれて深刻化しやすいと考えられるため、養護教諭としてより専門的な知識を持って対応することが求められると感じました。

また、この学校には調理科や音楽科といった専門学科が設置されており、それぞれの分野において個性を重視する生徒が多く在籍しています。そのため、生徒の個々の価値観や自己表現の方法も多様であり、ジェンダーに関する悩みがより複雑に絡み合う可能性があります。例えば、制服の着用に対する違和感や自己の性をどのように表現するかといった悩みなどで、これは周囲の環境によって大きく影響を受けることが考えられます。このような背景を踏まえて私は、養護教諭として生徒一人ひとりの悩みを傾聴し、個別に適切な対応をすることの重要性を改めて実感しました。

公立小学校での実習を通して得た経験は、基礎的な保健室運営の流れや児童への対応を学ぶ機会となりました。より多様な相談や悩みに対応するためには、今後さらに知識や経験を深めていく必要があると痛感しています。就職予定先の中高一貫校は生徒が抱える問題がより複雑かつ多様化しているため、養護教諭としての柔軟な対応力や相談しやすい環境づくりが一層重要になると考えます。また、ジェンダーに関する悩みは非常に繊細なテーマであるため、相談者に寄り添い、信頼される存在であることが養護教諭として何よりも大切です。そのため、児童生徒が「話してみたい」と思える環境をつくるために、今後も多様な価値観を学び続け、ジェンダーに関する知識を深め、柔軟に対応できる力を養っていきたいです。

## 教職実践演習課題「子どもの現代的健康課題と目指す養護教諭像」

土屋 郁乃（看護学部）

実習先：千葉県公立中学校

近年、中学生の生活はテクノロジーの進化と社会環境の変化により大きく変わっています。これらの変化は中学生に新たな可能性をもたらす一方で、問題も生じています。コミュニケーション能力の低下やいじめ、学力格差、価値観の多様化や精神的ストレスといった健康課題です。

まず、スマートフォンと SNS の普及により、友人とのコミュニケーションは SNS が中心となり、対面での会話が減少傾向にあります。この結果、コミュニケーションの苦手な生徒の増加やネット上でのいじめ、SNS 依存といった新たな問題が生じていることが課題として挙げられます。

次に、学習環境の変化です。オンライン授業やデジタル教材が普及し、学習の機会は増加しました。しかし、家庭環境や自主性の違いにより学力格差が広がる傾向があります。また、塾や習い事との両立に悩む生徒も増えており、学習面・身体面への負担が生徒に影響を及ぼしていることが懸念されます。

他に、価値観の多様化が挙げられます。多様化が進み、個性やジェンダーの尊重が重要なテーマとなっています。その一方で、「どう振る舞うべきか」と悩む生徒も増えており、周囲との違いを受け入れつつ自分らしさを模索することが新たな課題となっています。

さらに実習を通して、前述の課題に加え、別の問題を実感しました。生徒の食の偏りや睡眠不足など生活習慣の乱れになります。これらは個々の生活リズムの問題にとどまらず、生徒の心身の健康や学業成績、学校生活全般に深く関わっており、養護教諭として見過ごせない重要なテーマでもあります。

保健室に体調不良で来室した多くの生徒が朝食を摂らずに登校していました。会話を重ねた際、朝の忙しさや食欲がわからないことを理由に挙げる生徒が多かったのが印象的でした。給食の時間には副菜や牛乳を残す生徒が目立ち、時には全校で 100 本近くの牛乳が残されることもありました。これらの偏った食生活は、栄養不足を引き起こし、生徒の体調不良の一因となっている可能性があります。

また、SNS の発展により、ルッキズム（外見至上主義）の影響が強くなり、特に女子生徒の間で摂食障害の課題が増加傾向にあります。痩せていることが社会的成功や美しさの象徴と捉えられ、その価値観が摂食障害の発症や悪化に影響を与えていると考えます。さらに、コロナ禍による社会的隔離やストレスが思春期の摂食障害の増加や症状の悪化に追い打ちをかけていると感じました。摂食障害は、心身の成長・発達に深刻な影響を与え、場合によっては生命の危険を伴うこともあります。早期治療を受けることが回復を早め、重症化を防

ることができるため、早期発見を目指して養護教諭は生徒の小さな異変にすばやく気づくことが重要です。

睡眠不足も多くの生徒が抱えている問題でした。夜遅くまでスマートフォンを使用したり、勉強や塾の課題に追われたりすることで十分な睡眠時間を確保できない生徒が多く、その結果、授業中に眠気を訴える生徒や集中力の続かない生徒が見受けられました。

これらの生活習慣の乱れは、生徒に多方面で悪影響を及ぼしていきます。朝食を抜くことで血糖値が低下し、授業中の集中力が欠如します。これは学業成績の低下につながる可能性があります。また、栄養不足が長期化すると、身体の成長や免疫力にも影響を及ぼし、発育・発達不全や感染症に罹るリスクが高まります。睡眠不足は心身の疲労を蓄積し、学校生活全般に対する意欲を低下させるだけでなく、ストレスを増加させ、精神疾患に陥るリスクもあります。

生徒が抱える生活習慣の乱れを解決するためには、養護教諭としてこれらの問題を早期に発見し、個別の相談を通じて、生徒一人ひとりに合った支援を行っていくことが必要です。具体的な支援策としては、保健だよりやポスターを活用し、朝食や栄養、睡眠が健康や学業に与える影響をわかりやすく伝えていきます。保護者へも情報を提供し、家庭でのサポート体制を促進することも大切です。

また、保健室は、生徒が悩みを抱えた際に安心して立ち寄れる場所として整備することも重要です。養護教諭として生徒から信頼されるよう努め、コミュニケーションをとることで生徒と信頼関係を築き、プライバシーが保たれた安心できる環境を提供していきます。必要に応じて、教職員やスクールカウンセラーとの連携を強化し、総合的支援を行いたいと考えています。

生徒が自分の生活を自ら振り返り、健康的な生活習慣を形成できるようになることが最終目的です。そのために養護教諭として、生徒一人ひとりの生活背景や課題へ丁寧に向き合い、個別支援や健康教育に全力を注いでいきたいです。

## ■幼稚園教諭課程

### 綿貫 文野（福祉総合学部福祉総合学科 助教）

#### 自己紹介

幼稚園教諭、保育士、リトミック、タッチケア、おもちゃインストラクターの資格を保持しています。保育士、保育園の園長、企業所内保育所園長、学童の園長、幼保連携型認定こども園開設、保育者養成校の経験を経て現在に至っています。



#### 担当科目

「保育者論」「乳児保育」「保育原理」「保育内容指導法」  
「幼児国語」「保育園経営特論」「保育実習指導」「ゼミナール」

#### 趣味

ピアノ、スノーボード（ハーフパイプ）

#### モットー

愛情のある優しく包み込むようなホスピタリティーある教育者を目指しましょう。

#### 教職を目指す学生へのメッセージ

笑顔のある教育者は、いつも周りに子どもがたくさんいます。私は、3つの心の花を大切にしています。それは、1.優しさ 2.勇気 3.チャレンジする花です。皆さんが、子どもの無限の可能性を信じ、子どもの引き出しをたくさん持つ教育者になるためのお手伝いできればと願っております。

研究テーマは、『保育所の連絡帳』です。どのように記述したら、子どもの成長を保護者に伝え、子育て支援になるのかを日々研究をしています。皆さんと共に学びを楽しみ、人間力を高めていきましょう。大学生活で一生涯の友や恩師を見つけてください。

## ■養護教諭課程

### 土屋 綾子（看護学部看護学科 助教）

#### 自己紹介（教職関連の経歴、趣味、モットーなど）

看護師から北海道教育大学函館校で養護教諭1種、千葉大学院教育学研究科で養護教諭専修免許を取得しました。教職歴は、千葉県立高校の定時制から始まり、小学校、中学校と約21年間、保健室で勤務していました。本学着任後は、看護学部養護教諭養成課程を担当しています。

趣味は体を動かすことです。バレーボール、スキー、スノーボード、スキューバダイビングなど、多種目競技を地味に長く取り組んでいます。最近は文武両道を目指し、英会話とお囃子（笛と太鼓）を始めました。「仕事も遊びも楽しみながらコツコツと続ける」がモットーになります。



#### 担当科目

「学校保健」「養護概説」「教職実践演習（養護）」「養護実習（事前及び事後指導を含む）」「健康支援・健康教育」

#### 教職を目指す学生へのメッセージ

文部科学省は「教育振興基本計画第4期」で「持続可能な社会の創り手の育成」と「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」をコンセプトに挙げています。これは、子どもたちのウェルビーイングを高め、家庭や地域・社会に広げることで、多様な個人を支え、将来にわたって世代を超えて循環していくという姿の実現をねらいとしています。

今、私たちにできることは自分自身が身体的・精神的・社会的に良い状態を保ち、幸せや生きがいを感じることです。自分次第です。人生を楽しみましょう。そして、子どもたちや周りの人へ幸せを広げていきましょう。

## 2024 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<br>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<br>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<br>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<br>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      | 教職課程オリエンテーション<br>内諾ガイダンス・内諾活動開始<br>介護等体験費納入 | 3月 教員採用試験<br>模擬試験実施 | 養護実習内諾ガイダンス<br>内諾活動開始       |
| 5月      | 介護等体験ガイダンス<br>介護等体験事前指導                     |                     |                             |
| 6月-12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-11月 | 介護等体験(特別支援学校)                               |                     |                             |
| 11月     | 教育実習報告会                                     |                     | 養護実習事前面接<br>模擬健康相談オリエンテーション |
| 3月      | 教育実習事前面接・模擬保育<br>教育実習事前面接・模擬授業<br>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

#### 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<br>内諾ガイダンス・内諾活動開始<br>介護等体験費納入 | 3月 教員採用試験<br>模擬試験実施 | 養護実習内諾ガイダンス<br>内諾活動開始       |
| 5月      | 介護等体験ガイダンス<br>介護等体験事前指導                     |                     |                             |
| 6月-12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-11月 | 介護等体験(特別支援学校)                               |                     |                             |
| 11月     | 教育実習報告会                                     |                     | 養護実習事前面接<br>模擬健康相談オリエンテーション |
| 3月      | 教育実習事前面接・模擬保育<br>教育実習事前面接・模擬授業<br>履修カルテ記入   |                     |                             |

## 「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 | 9月中旬           |
| ② 投稿締切   | 12月13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月中旬           |
| 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、教職年報編集委員会（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、教職年報編集委員会が掲載の可否を決定する。
- ⑤ 上記査読者は、盗用・剽窃の有無について iThenticate を使用して確認した結果および査読の結果を文書によって教職年報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) 要旨とキーワードを付する。和文の原稿では、要旨は 200～400 字程度、キーワードは 5 個程度、欧文原稿の場合、要旨は 100～200 語程度、キーワード 5 個程度をつける。なお、1 ページ以内の日本語要旨・キーワードをつけてもよい。
  - (ウ) 横組み・縦組みの別も含めて、印刷の様式は教職年報編集委員会が決定する。
  - (エ) 図表・写真の掲載数、掲載サイズ、レイアウトは教職年報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 抜刷は、執筆者1名あたり50部まで作成できる。費用は執筆者負担とする。
- 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、教職年報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、以下に、投稿区分(1)～(3)の場合は無記名で、投稿区分(4)の場合は氏名を記した上で、要旨、キーワード、本文、注、参考文献の順に記す。注は後注形式にする。執筆者は、参考にした文献を本文中で必ず明記し、論文の最後の一覧にしてまとめて記載するものとする。
- ③ 図表・写真には番号やキャプションをつける。また、必要に応じて出典も明記する。
- ④ 原稿は、WordファイルおよびPDFファイルをメールにて指定されたアドレスに提出する。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。校正段階での内容変更は認められない。
- ⑤ 著者校正は原則初稿までとする。
- ⑥ 統一をはかるため、教職年報編集委員会で体裁を改めることがある。

## 教職課程担当教員

| 所属     | 教員名    | 職位           | 教職に係わる授業科目                                                                                                                   |
|--------|--------|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 薬学部    | 額賀 路嘉  | 教授<br>教務担当部長 | —                                                                                                                            |
| 国際人文学部 | 岡田 美也子 | 教授           | 「国語科教育法Ⅲ」「国語科教育法Ⅳ」「日本文学史」<br>「日本の文学a(古典)」「日本の文学(古典)」「教育実習Ⅰ(事前及び事後指導を含む)」「教育実習Ⅱ」「教職実践演習(中・高)」                                 |
| 国際人文学部 | 三島 武之介 | 准教授          | 「国際関係論」「政治学入門」「日本と北米」「政治学」<br>「アメリカの歴史」                                                                                      |
| 経営情報学部 | 阿部 信太郎 | 教授           | 「社会科教育法Ⅰ」「社会科教育法Ⅱ」「社会科教育法Ⅲ」「公民科教育法Ⅰ」「公民科教育法Ⅱ」「消費生活と行政」「社会科教育法Ⅳ」「教育課程論」「教育実習Ⅰ(事前及び事後指導を含む)」「教育実習Ⅱ」「教職実践演習(中・高)」               |
| 経営情報学部 | 大塚 正美  | 教授           | 「生涯スポーツ概論」「スポーツ社会学」「陸上競技」<br>「体育史」「教育実習Ⅰ(事前及び事後指導を含む)」「教育実習Ⅱ」「教職実践演習(中・高)」                                                   |
| 経営情報学部 | 柿木 亮   | 准教授          | 「保健体育科教育法Ⅰ」「保健体育科教育法Ⅱ」「保健体育科教育法Ⅲ」「保健体育科教育法Ⅳ」「健康管理概論」<br>「解剖生理学」「バレーボール」                                                      |
| 経営情報学部 | 目時 修   | 教授           | 「生徒指導(進路指導の理論及び方法を含む)」「教職論」<br>「教育課程論」「教育方法論」「教育方法論(ICT活用を含む)」「特別のニーズ教育論」「教育実習Ⅰ(事前及び事後指導を含む)」「教育実習Ⅱ」「教職実践演習(中・高)」<br>「介護等体験」 |
| 福祉総合学部 | 川瀬 力也  | 助教           | 「地域ボランティア研修」「幼児文化論」「保育内容演習(表現)」「保育の表現理解(造形)」「保育・教職実践演習A」「保育・教職実践演習B」                                                         |

| 所属     | 教員名   | 職位          | 教職に係わる授業科目                                                                                                              |
|--------|-------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 福祉総合学部 | 広瀬 美和 | 教授          | 「保育内容総論」「保育内容演習(人間関係)」「幼児教育原理」「保育・教育課程論」「幼児教育方法論」「子どもの人間関係と観察」「保育内容演習(言葉)」「保育・教職実践演習 A」「保育・教職実践演習 B」「教育実習(事前及び事後指導を含む)」 |
| 福祉総合学部 | 安田 孝  | 准教授         | 「教育心理学」「保育の心理学」「子どもの理解と援助」「教育実習(事前及び事後指導を含む)」                                                                           |
| 福祉総合学部 | 綿貫 文野 | 助教          | 「地域における子育て支援 A」「地域における子育て支援 B」「保育内容指導法」「幼児教育研究(遊びの援助)」「保育者論」「保育内容演習(環境)」「保育・教職実践演習 A」「保育・教職実践演習 B」                      |
| 看護学部   | 太田 幸雄 | 准教授         | 「精神看護学概論」「精神看護方法論」「養護実習(事前及び事後指導を含む)」「教職実践演習(養護)」                                                                       |
| 看護学部   | 鈴木 明子 | 教授<br>看護学部長 | 「公衆衛生看護学概論」「教職実践演習(養護)」                                                                                                 |
| 看護学部   | 土屋 綾子 | 助教          | 「学校保健」「養護概説」「健康支援と健康教育」「養護実習(事前指導及び事後指導を含む)」「教職実践演習(養護)」                                                                |

## JIU 教職課程年報 第 8 号

---

2025(令和 7)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))  
[https://www.jiu.ac.jp/teacher\\_training/](https://www.jiu.ac.jp/teacher_training/)

---





