

神奈川工科大学
教職教育センター年報

第6巻
2022年

神奈川工科大学
教職教育センター

神奈川工科大学
教職教育センター年報

第 6 卷
2022

Annual Research Reports
of
Center for Teacher Education
Vol.6 (2022)

Kanagawa Institute of Technology

目 次

巻頭言	三井和博	1
研究論文		
高等学校における相関係数の指導法に関する一考察		
－ 教材作成時における相関係数の検定の必要性 －	川崎宣昭	5
刑法改正による受刑者の処遇		
－ 刑務所での学び直しは円滑な社会復帰に必要なか －	多田庶弘	11
子どもを「保護の客体から権利の主体へ」という問題性		
－ 子どもの権利条約につきまとう「最善の利益」をめぐる一考察 －	山本 聡	21
オンライン授業に対する学生の学修傾向		
－ 「現代社会講座」授業アンケートを通じて －	三浦直子・師玉真理・小田切祐詞	31
オンラインの効果的活用で「やりぬく力」をつける授業の模索		
－ 授業形態の特性と受講姿勢から －	佐藤史緒・三井和博	41
特別寄稿		
教職教育センターのこれからの期待する	三井和博	55
特集 食育推進への栄養教諭育成と卒業生の羽ばたき		
学校での食育推進における栄養教諭	饗場直美	59
栄養教諭3年目を迎える僕からのメッセージ	加藤佑亮	65
栄養教諭を目指して － 教育実習からの学び －	田代紅々菜	69
学生報告		
教職課程4年間の学びを振り返って		77
教員採用試験合格に向けて		83
活動記録		87
関係資料		
教員採用試験対策学年別年間スケジュール		97
免許取得状況・教職課程履修者推移・採用試験状況等		99
編集部から		
神奈川工科大学教職教育センター研究年報原稿執筆要項		105
編集後記	山本 聡	107

はじめに

神奈川工科大学 教職教育センター所長 三井和博

本学教職教育センターの研究報告は、「教職教育センター年報」と名称を改めてから4年目となりますが、この間における教育環境には大きな変遷がありました。昨年度までは、コロナの感染拡大防止のために教育活動においても、実験科目をリモートで行うといった想定外の対応に迫られていましたが、今年度は、新型コロナウイルス感染の対応もある程度落ち着いたため、一部ではオンラインによるリモート授業が併用されているもの、対面での授業もかなり行われるようになっていきます。また、次年度からは、原則対面授業になります。

リモートによる授業では、学生の講義に対する反応が見られず理解度も低下しているとか、オンデマンドでの授業では、回を重ねるごとに参加者が減少しているといったマイナス面が目だっていましたが、対面授業に戻った現在、授業に対する学生の姿勢がコロナ前のような状況になったかという点、必ずしもコロナ前と同じになったとは言えない状況が見えてきました。例えば、現在私が担当している科目でも、途中で授業を放棄する学生が多くなったように思えます。

一方、今年度から教職課程自己点検評価報告が義務化され、3月末日までに公表されなければなりません。この自己点検評価報告は大きく分けて大学レベルと、学部、学科レベルになり、それぞれに、状況説明、長所・特色、取り組み上の課題について評価が求められています。本大学としては、このような教職課程の自己点検・評価を進めていく中で、特に気が付いたことは、大学全体としては実務教員を充実させるための組織体制を調える必要があること、また教職組織や学科レベルでは、学科を超えた教職組織との連携が不十分であることです。それぞれの学科が、カリキュラムツリーを準備し、教育目標が達成されるように計画されています。同様に教職課程でもカリキュラムツリーに従って教育計画が実施されていますが、各学科と教職課程とで連携されたカリキュラムツリーはなく、連携された教育目標もありません。このような連携をどのように行うか、またその効果がどの程度教育の教職教育の質を向上させるのかについては定かではありませんが、検討の余地はあるでしょう。

次年度からは、原則通常授業に戻りますが、コロナ感染拡大防止のために、いろいろな対策を講じて乗り越えてきた経験を生かして更なる発展を遂げたいところです。ところで今年は、オンライン授業に関するものも含め、5報の論文「高等学校における相関係数の指導法に関する一考察 ― 教材作成時における相関係数の検定の必要性 ―」、「刑法改正による受刑者の処遇 ― 刑務所での学び直しは円滑な社会復帰に必要か ―」、「子どもを保護の客体から権利の主体へという問題性 ― 子どもの権利条約につきまとう「最善の利益」めぐって ―」、「オンライン授業に対する学生の学修傾向 ― 『現代社会講座』授業アンケートを通じて ― 」および「オンライン授業と対面授業の比較検討」を収めることができました。今後の教職課程教育を考えるうえで、何らかの参考になること期待しております。

研究論文

高等学校における相関係数の指導法に関する一考察

－ 教材作成時における相関係数の検定の必要性 －

川崎宣昭

筑波大学附属高等学校 (nkawasak@high-s.tsukuba.ac.jp)
神奈川工科大学非常勤講師

A Study of Teaching Correlation Coefficients in High School － Necessity of Correlation Coefficient Test When Creating Teaching Materials －

Abstract

高等学校の数学 I では、相関係数の学習指導を行うことになっている。相関係数の定義に従って値を計算させる教材は必ずあり、教師自身が作成したデータにより相関係数の値を計算させることもある。その際に、相関係数の検定を行ってから実際の教材を作成する手順を踏まなければならないことを主張したい。何故ならば、相関係数が 0 でなくても、相関があると主張できない場合があるからである。

本稿では、勤務校で利用している相関係数の教材、及び同じデータを用いた神奈川工科大学の数理統計学の講義で扱っている相関係数の検定の教材を紹介し、検定の必要性や、検定統計量が t 分布に従うことのシミュレーションを紹介する。そのシミュレーションでは、R によるプログラムを利用する。

高等学校で相関係数を指導する場合、相関係数の検定の教材はない。しかし、相関係数が同じ値であっても、対のデータの個数の大小によって相関があると判断できる場合とそうではない場合がある。教材作成時に、対のデータの個数が何個以上であれば「相関がないとはいえない」という検定結果になるのかを視覚的に判断できるグラフがあれば便利である。そのグラフを作成する R のプログラムを紹介する。このグラフによって、対の個数が少なめでも、相関がないとはいえない相関係数の値がどの程度なのかを瞬時に判断できるようになる。大学生には、実際に R のプログラムを作成させることで、相関係数の検定の意味を理解できるようになる。実際に、高等学校の相関係数の教材を多く作成することが今後の課題である。

Key Words: Teaching Methods for Correlation Coefficients, Necessity of Correlation Coefficient Test, Materials of Statistics in High School, Program of R

1. はじめに

高等学校の数学 I では、「データの分析」の章の中で相関係数の定義とその意味を指導することになっている ([3][4]参照)。相関係数の定義に従って値を計算させる教材は、教科書や問題集などに必ずある。また、計算が複雑にならないように教師自身が少ない対のデータを作成して相関係数求めさせることもある。その際、相関係数の値が 0 でなくても、必ずしも相関があるとはいえない場合があるということに留意する必要がある。例えば相関係数の値が 0.5 である場合、直観的には正の相関があると考えたいところだが、有意水準 5% の相関係数の検定を行えば、対のデータの個数によって相関があると判断できる場合とそうではない場合がある。相関係数の値を求めさせる計算問題では、計算が複雑にならないように対のデータの個数を少なめに設定する例として、例えば対のデータの個数を 10 とすれば平均値や標準偏差、共分散の値が比較的簡単に計算できる。しかし、対のデータの個数が 10 のように少ない場合には、十分に注意

する必要がある。実は対のデータの個数が 10 の場合、相関係数の値が 0.5 であっても、相関係数の検定を行えば「相関があるとはいえない」という検定結果となる。

神奈川工科大学の数理統計学の講義では、相関係数の検定の内容を扱っている。講義の教科書である統計学の書籍 ([1]参照) や他の書籍 ([2]参照) などでは、 r を相関係数、 n を対のデータの個数とすると、相関係数の検定を行う検定統計量 t として、

$$t = \frac{r\sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r^2}} \quad \dots \textcircled{1}$$

の式が紹介されている。①は、自由度 $n-2$ の t 分布に従うとされている。何故①の式が考えられたのかについては本稿では扱わないが、それを信じてしまうのではなく、自由度 $n-2$ の t 分布に従っていることを学生に納得させるために、乱数を使ったシミュレーションによりデータで示すことを試みた。その R のプログラムを紹介する。

次に、筆者は高等学校で数学 I の「データの分析」の指導を行っており、神奈川工科大学の数理統計学の教材の一部を活用している。実際に相関係数の値を求め、相

関があるといってもよいのかどうかについて考えさせる場面を設けている。大学生であっても高校生であっても、散布図によって相関があるかどうかの考察をさせる活動は、興味関心を持たせるために必要である。相関係数の値に対し、対のデータの個数 n がどの程度ならば「相関がないとはいえない」という検定結果になるのかについて、瞬時にわかるようなグラフを R のプログラムにより作成した。今後の数理統計学の授業や高等学校の「データの分析」の授業で生かしたい。

2. 相関係数の検定の必要性を考えさせる教材

神奈川工科大学の数理統計学の講義では、正の相関、負の相関、相関係数が 0 ではないが相関がはっきりしない場合の 3 種類のデータを扱っている。学生には実際に R のプログラムを入力してそれを実行させている。

最初に、正の相関がある場合の教材を紹介する。

以下の Table.1 は、10 名の数学と英語の小テストの得点であり、10 点満点となっている。講義では、以下の R のプログラムを作成させて、散布図、回帰直線、相関係数の値を計算させている。

No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
数学	4	8	2	5	6	3	5	7	1	9
英語	5	8	3	6	5	5	7	9	2	10

Table.1

```
m=c(4, 8, 2, 5, 6, 3, 5, 7, 1, 9)
e=c(5, 8, 3, 6, 5, 5, 7, 9, 2, 10)
plot(m, e, pch=16, xlab='Math', xlim=c(0, 12),
      ylim=c(0, 12), ylab='English', main='Scatter
      plot(positive)')
kaiki=lm(e~m)
abline(kaiki)
summary(kaiki)
```

Scatter Plot(positive)

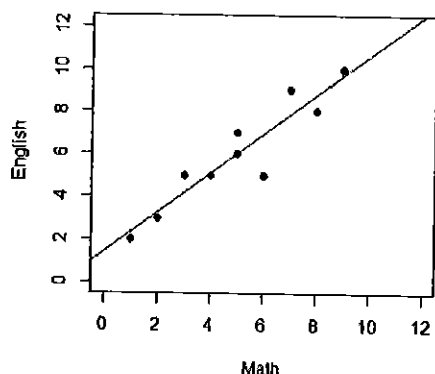


Fig.1

Fig.1 の散布図により、正の相関があることはすぐにわかる。また、以下に示す<summary の結果>から、回

帰直線の方程式は $y=0.9167x+1.4167$ であり、相関係数の値は約 0.93 となっている。

<相関係数の検定結果>を見ると、①の検定統計量 t の値と、 p 値 (p_value) も表示されており、「相関がないとはいえない」という検定結果が得られていることがわかる。むしろ、強い正の相関があると考えてもよいだろう。

<summary の結果>

```
Call:
lm(formula = e ~ m)

Residuals:
    Min       1Q   Median       3Q      Max
-1.51667 -0.31250 -0.04167  0.70633  1.16667

Coefficients:
            Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
(Intercept)  1.4167    0.6598   2.024  0.0775 .
m            0.9167    0.1257   7.293 8.45e-05 ***
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Residual standard error: 0.9736 on 8 degrees of freedom
Multiple R-squared:  0.8693,    Adjusted R-squared:  0.8529
F-statistic: 53.19 on 1 and 8 DF,  p-value: 8.446e-05

> cor(m,e)
[1] 0.9323373
```

<相関係数の検定結果>

```
> cor.test(m,e,alternative='two.sided')

Pearson's product-moment correlation

data: m and e
t = 7.2929, df = 8, p-value = 8.446e-05
alternative hypothesis: true correlation is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 0.7329992 0.9842091
sample estimates:
cor
0.9323373
```

次に、負の相関がある場合の教材を紹介する。

以下の Table.2 は、10 名の数学と国語の小テストの得点であり、10 点満点である。

No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
数学	4	8	2	5	6	3	5	7	1	9
国語	7	5	9	5	7	8	5	4	7	3

Table.2

R のプログラムは以下の通りである。

```
m=c(4, 8, 2, 5, 6, 3, 5, 7, 1, 9)
j=c(7, 5, 9, 5, 7, 8, 5, 4, 7, 3)
plot(m, j, pch=16, xlab='Math', ylab='Japanese',
      xlim=c(0, 12), ylim=c(0, 12), main='Scatter
      plot(negative)')
kaiki=lm(j~m)
abline(kaiki)
summary(kaiki)
```

Fig.2 の散布図により、負の相関があることはすぐにわかる。また、以下に示す<summary の結果>から、回帰直線の方程式は $y=-0.6x+9$ であり、相関係数の値

は約-0.82となっている。

<相関係数の検定結果>を見ると、①の検定統計量 t の値と、 p 値 (p_value) も表示されており、「相関がないとはいえない」という検定結果が得られていることがわかる。むしろ、強い負の相関があると考えてもよいだろう。

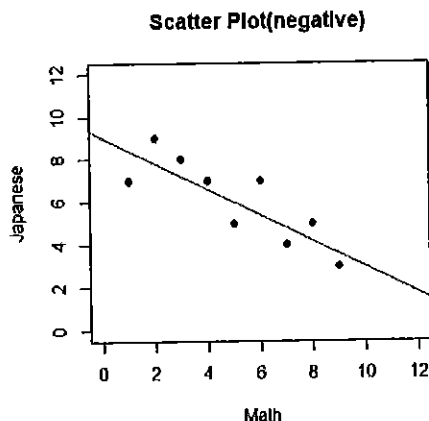


Fig.2

<summaryの結果>

```
Call:
lm(formula = j ~ m)

Residuals:
    Min       1Q   Median       3Q      Max
-1.40  -0.95  -0.10   0.80   1.60

Coefficients:
            Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
(Intercept)  9.0000     0.8196  10.982  4.2e-06 ***
m           -0.6000     0.1472  -4.076  0.00355 **
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Residual standard error: 1.14 on 8 degrees of freedom
Multiple R-squared:  0.675,    Adjusted R-squared:  0.6344
F-statistic: 16.62 on 1 and 8 DF,  p-value: 0.003553

> cor(m,j)
[1] -0.8215838
```

<相関係数の検定結果>

```
> cor.test(m,j,alternative='two.sided')

Pearson's product-moment correlation

data:  m and j
t = -4.0762, df = 8, p-value = 0.003553
alternative hypothesis: true correlation is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -0.9564483 -0.3976670
sample estimates:
cor
-0.8215838
```

最後に、相関係数の値は 0 ではないが、相関があるかどうかははっきりしない散布図を扱う。

以下の Table.3 は、10 名の理科と社会の小テストの得点であり、10 点満点である。

No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
社会	3	2	4	6	8	7	8	4	1	7
理科	1	5	3	5	7	4	5	5	2	3

Table.3

R のプログラムは以下の通りである。

```
so=c(3,2,4,6,8,7,8,4,1,7)
sc=c(1,5,3,5,7,4,5,5,2,3)
plot(so,sc,pch=16,xlim=c(0,12),ylim=c(0,12),
      xlab='Social',ylab='Science',main='Scatter
      plot(Uncorrelated)')
kaiki=lm(sc~so)
abline(kaiki)
summary(kaiki)
```

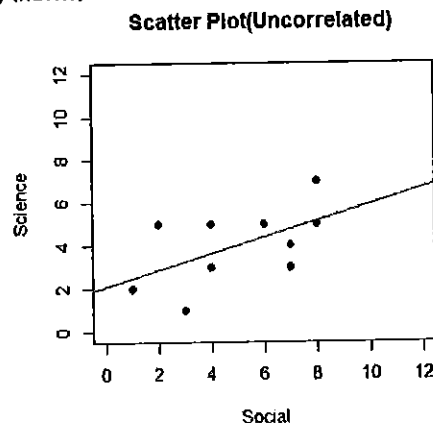


Fig.3

<summaryの結果>

```
Call:
lm(formula = sc ~ so)

Residuals:
    Min       1Q   Median       3Q      Max
-2.2414 -0.7241 -0.3103  1.1957  2.1379

Coefficients:
            Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
(Intercept)  2.1034     1.1422   1.842   0.103
so           0.3793     0.2058   1.843   0.103

Residual standard error: 1.567 on 8 degrees of freedom
Multiple R-squared:  0.298,    Adjusted R-squared:  0.2103
F-statistic: 3.396 on 1 and 8 DF,  p-value: 0.1026

> cor(so,sc)
[1] 0.5459208
```

<相関係数の検定結果>

```
> cor.test(so,sc,alternative='two.sided')

Pearson's product-moment correlation

data:  so and sc
t = 1.843, df = 8, p-value = 0.1026
alternative hypothesis: true correlation is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -0.1275465  0.8748413
sample estimates:
cor
0.5459208
```

Fig.3 の散布図では、回帰直線の傾きが正になっている。また、前に示した<summaryの結果>では、その回帰直線の方程式が $y=0.3793x+2.1034$ であり、相関係数の値は約0.55となっている。

<相関係数の検定結果>を見ると、①の検定統計量 t の値と、 p 値 (p_value) も表示されている。相関係数の値は0.5を超えており、値だけを考えれば正の相関があると考えたくなる数値だが、散布図を見ると正の相関

があると考えてもよいのかどうかははっきりしない。検定結果は、 p_value の値 (値は 0.1026) が 0.05 を超えていることから、「相関があるとはいえない」という検定結果が得られていることになる。

ここで、相関係数の値が約 0.55 であっても、検定結果が「相関があるとはいえない」となってしまうことから、対のデータの個数と相関係数の値との関係に着目させて、この疑問を解消させる指導を行うことになる。

高等学校の授業でも、これらの同じデータを利用し、相関係数の値を計算させたり、散布図を描かせたりしている。年度によって割合は異なるが、Fig.3 の散布図で相関があるとはいえない人数は大学生も高校生も多い。

3. 相関がないことの表現

(2) 相関係数の検定とは？

(x, y) の n 組のデータがあり、 x と y の相関係数を r とするとき、

帰無仮説 H_0 : x, y に相関はない。 ($r=0$)

対立仮説 H_1 : x, y に相関がある。 ($r \neq 0$) とする。

既出の①の式は、自由度 $n-2$ の t 分布に従うことが知られている。これは、相関がない (帰無仮説 H_0 が正しい) と仮定したときの①の値の分布が自由度 $n-2$ の t 分布に従うという意味である。 $r=0$ であれば $t=0$ だが、相関がない 2 変量のデータでも相関係数が 0 にならないことの方が多い。 t 分布は、それがどの程度であるのかということを表している。①の t の値が、 t 分布の散らばりに対して 0 から大きく離れていれば、「本当は 2 変量の間に相関があるのに、相関がない分布にあてはめてしまったので、①の t の値が 0 から大きく離れた値になった」ということになる。自由度 df の t 分布の有意水準 5% の下限値と上限値は、R で、

```
qt(0.025, df)
```

```
qt(0.975, df)
```

のコマンドにより求めることができる。

(2) 検定の必要性の確認

Table.1~Table.3 のデータを利用して散布図を描き、相関係数の値を計算し、相関係数の検定を行ったが、Table.3 のデータは、大学生や高校生にとってはやや疑問が残る。相関係数の検定を指導していない段階では、相関係数の値と散布図だけから考えて相関があると判断してもいいのではないかと考える学生とそうでない大学生がおり、高等学校の授業でも同様である。

そこで、神奈川工科大学の数理統計学の講義では、「相関があるとはいえない」ということをどのように伝えるのかについて、R のプログラムによるシミュレーションを行った。R によって別々に正規乱数を同じ個数ずつ発生させ、その相関係数を 2000 回計算させるというシミュレーションを行った。別々に発生させた乱数であ

るから相関がないと考えるが、相関係数の値は 0 でなくても 0 に近い値であることが推測できる。そこに着目させるのである。

2000 回分の相関係数の値を求め、それらの値を①の式に代入して 2000 回分の①の値のヒストグラムを作成する。

(3) 相関係数の検定を行う検定統計量

①の検定統計量が t 分布に従うことのシミュレーションを以下に行った。まず、平均 50、標準偏差 20 の正規分布に従う乱数を独立に 10 個ずつ 2 組発生させ、その相関係数を計算するというのを 2000 回行う。これらの相関係数の値を代入して①の検定統計量 t を 2000 個求め、その値の分布が自由度 8 ($=10-2$) の t 分布に従うことを示す。プログラムは以下の通りである。

```
r=matrix(0,2000,1) # 2000 回分の相関係数の値の格納場所
#
for(i in 1:2000){
  x=rnorm(10,50,20) # 正規乱数 10 個の発生
  y=rnorm(10,50,20) # 正規乱数 10 個の発生. x, y は独立
  r[i,]=cor(x,y) # 2000 回分の相関係数の計算
}
#
# 2000 回分の検定統計量の値の計算
t=r*sqrt(10-2)/sqrt(1-r^2)
#
hist(t,breaks=seq(-10,10,0.5),xlim=c(-10,10),
     ylim=c(0,0.5),main='検定統計量 t の分布',
     right=F,freq=F)
# 検定統計量の分布
par(new=T) # グラフの重ね合わせ
#
# 自由度 1000-2 の t 分布の確率密度関数
curve(dt(x,10-2),-10,10,
      ylim=c(0,0.5),xlab='',ylab='',main='')
```

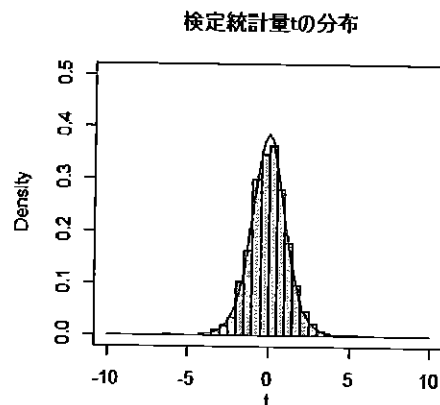


Fig.4

このプログラムは、乱数を発生させて作成した①の値のヒストグラムの分布が、自由度 8 の t 分布に従っていることを示すためのものであり、Fig.4 のようにヒストグラムと自由度 8 の t 分布の確率密度関数の曲線がきれいに重なっていることがわかる。

このことから、①の検定統計量が自由度 $n-2$ の t 分布に従っていることをデータの上から確かめることができる。相関係数の検定は、検定統計量 t の値が、 t 分布の両側 5% 点の外側の棄却域に入れば「相関がないとはいえない」と判定し、外側の棄却域に入らなければ「相関があるとはいえない」という検定結果になる。

対のデータの個数が 20 個の場合のシミュレーションも実行してみた。この場合は自由度が 18 の t 分布となり、Fig.5 のように、ヒストグラムと自由度 18 の t 分布の確率密度関数の曲線がきれいに重なっていることがわかる。

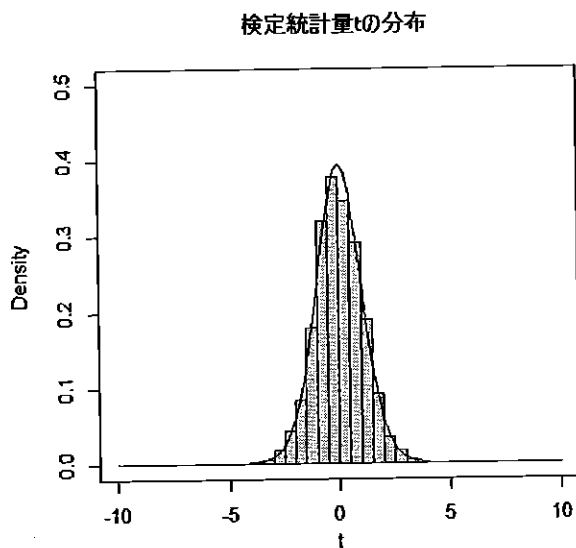


Fig.5

4. 「相関がないとはいえない」場合の対のデータの個数と相関係数との関係

対のデータの個数が 10 である場合、相関係数の値がどの程度であれば、相関係数の検定結果が「相関がないとはいえない」となるだろうか。このことを調べるためには、①の式を変形すればよい。①の式の両辺を二乗し、相関係数を表す文字 r について解くと、

$$t = \frac{r\sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r^2}}$$

$$t^2 = \frac{r^2(n-2)}{1-r^2}$$

$$t^2(1-r^2) = (n-2)r^2$$

$$(n+t^2-2)r^2 = t^2$$

$$r = \frac{t}{\sqrt{n+t^2-2}} \quad \dots \textcircled{2}$$

となる。対のデータの個数 n がわかれば、自由度 $n-2$ の t 分布の両側 5% 点の値がわかり、その正の方の値を②の t

に代入すれば r の値が求まる。相関係数の値が正の場合、この r の値よりも大きければ、相関係数の検定結果は「相関がないとはいえない」となる。

試しに、 $n=10$ とすると、自由度 8 の t 分布の両側 5% 点、 R の計算により、

```
> qt(0.975, 8)
[1] 2.306004
> qt(0.025, 8)
[1] -2.306004
```

となる。この正の方の値 2.306004 を t とし、②の式に代入すると、

```
> t=qt(0.975, 8)
> t
[1] 2.306004
> r=t/sqrt(10+t^2-2)
> r
[1] 0.6318969
```

となる。したがって、「相関がないとはいえない」という検定結果になるためには、相関係数の値が 0.63 を超えなければならない。このことから Fig.3 の散布図は、「相関があるとはいえない」ということになる。

これと同じ手続きを、他の対のデータの個数 n について行った。データの対の個数 n が $3 \leq n \leq 102$ の場合の結果をグラフに表示する R のプログラムは以下の通りである。

```
ry=matrix(0,100,1) # 相関係数の値の格納場所
rx=matrix(0,100,1) # 対のデータの個数の格納場所
#
for(i in 1:100){
  n=i+2 # n=3 が初期値
  rx[i]=n
  t=qt(0.975,n-2) # 自由度 n-2 の両側 5% 点の値
  r=t/(sqrt(n+t^2-2)) # 相関係数の値の閾値の計算
  ry[i]=r # 相関係数の閾値の値の格納
}
# 対のデータの個数 n と相関係数の閾値の値のプロット
plot(rx, ry, pch=16, cex=0.5, xlab=' 対のデータの個数', ylab=' 相関係数の値の閾値')
#
# グラフの目盛り (格子) の表示
for(k in 0:20){
  segments(5*k, 0, 5*k, 1, col='gray')
}
#
for(k in 0:20){
  segments(0, 0.05*k, 100, 0.05*k, col='gray')
}
```

このプログラムの実行結果は、Fig.6 のようになる。

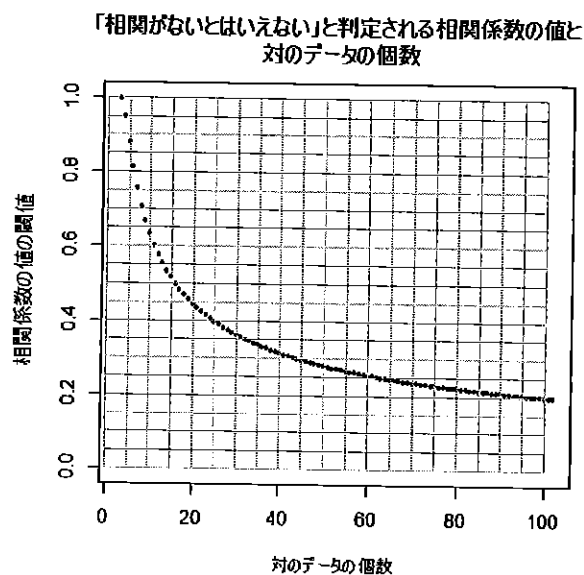


Fig.6

Fig.6 では、先ほどの具体例のように、対のデータの個数が 10 のときに、相関係数の値が 0.63 を超えていなければならないことが読み取れる。また、対のデータの個数が 40 個の場合は相関係数の値が約 0.3、60 個の場合には約 0.25、100 個の場合は約 0.2 を超えていれば、「相関がないとはいえない」という検定結果となり、比較的值が小さい正の相関係数であっても「相関がないとはいえない」という検定結果になることが読み取れる。

この Fig.6 を見れば、「相関があるとはいえない」にもかかわらず相関係数の値を求めさせるような練習問題を作成してしまうようなことは容易に避けられる。

5. まとめと今後の課題

今回の研究により、相関係数の検定結果を Fig.6 のグラフひとつで容易に判断できるようになった。今後、この結果を利用して、「相関があるとはいえない」散布図と「相関がないとはいえない散布図」を複数作成し、その判断の境界を視覚的に把握させる教材作成してみたい。

例えば、対のデータの個数を固定して相関係数を変化させた場合の境界となる散布図、相関係数を固定して対のデータの個数を変化させた場合の境界となる散布図を示せるようなものを作成してみたい。ただし、これらの教材を作成しても、数学の問題演習としてその散布図を利用することは難しい。何故ならば、相関係数の検定結果や相関係数の値を直観的に判断することが難しいからである。

しかし、大学の数理統計学の講義や高等学校の「データの分析」の授業では、散布図と相関係数、相関係数の検定のイメージを持たせることができ、興味関心を抱か

せることは可能であると思われる。

また、今回は、相関係数の検定において、 t 検定により両側 5% 点の位置で判断したり、 p 値で判断したりしたが、散布図の形状によってはそれだけで判断できない場合もあることに注意したい。

参考文献

- [1] R・Python による統計データ科学, 杉山高一・藤越康祝 著, 勉誠出版, 2020 年 1 月 31 日発行
- [2] R によるやさしい統計学, 山田剛史, 杉澤武俊, 村井潤一郎 著, オーム社, 平成 24 年 9 月 5 日第 12 冊発行
- [3] 高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説(数学編・理数編), 文部科学省, 東京書籍, 平成 31 年初版発行
- [4] 数学 I (712), 高等学校数学 I 教科書・数研出版, 平成 4 年度用

刑法改正による受刑者の処遇 —刑務所での学び直しは円滑な社会復帰に必要なか—

多田 庶弘

神奈川工科大学 基礎・教養教育センター 非常勤講師 (ch_tada@shikon.meiji.ac.jp)

Treatment of sentenced inmates due to revision of the Penal Code

Chikahiro TADA

Abstract

On June 2022, Penal Code was revised in Japan. Thereby inmates sentenced to imprisonment with work -choeki-kei- and inmates sentenced to imprisonment without work-kinko-kei- will be abolished and will be unified into imprisonment-kinko-kei. Due to the revision of the Penal Code, treatment in sentenced inmates has been shifted from the purpose of punishment to the emphasis on support for recovery (Rehabilitation) and each person is required to respond individually. Individualized treatment is also practiced under the current law. However, it is questionable whether the current situation is support for recovery. So, in this paper I think that what kind of support inmates need for rehabilitation?

Key Words: Recovery support (Rehabilitation), Prison work, Guidance for reform, Guidance in school course, Correctional treatment,

1. はじめに

国会答弁での岸田首相の「リスクニング」に関する発言は、様々な点で注目を集めた。東京新聞によれば、リスクニングは世界経済フォーラム年次総会（ダボス会議）で 2020 年に提唱され話題になったもので、職場外の大学などで学ぶリカレント教育とは異なり、職場を離れず、国や企業が社員に必要な能力を身に付けさせること⁽¹⁾のようだ。岸田首相の発言は、産休や育休中にリスクニングを行うことの困難さから批判を浴びた面もあるといえるが、学び直しということから考えるのであれば、必要なことは多いといえるのではないだろうか。

さらに「ライフステージのあらゆる場面で、本人が希望した場合には取り組める環境整備を強化していくことが重要だ」という趣旨⁽²⁾とリスクニング発言の批判についての釈明をした岸田首相の発言から考えるならば、すべての者に、いかなる場面であっても学び直すということは重要であることが改めて認識できる。そして、「すべての者に」、「いかなる場面であっても」ということは、刑務所（刑事施設）に収容中の者であっても当然に対象になるといえるであろう。

特に、刑務所に収容されている受刑者が社会に戻り再スタートをする際には、様々な点で弊害があることは想像に難くない。だからこそ、社会での再スタートを切るための準備はより必要となるのではないだろうか。

この点からいえば、昨年（2022 年）の刑法改正による拘禁刑の創設により、刑務所での処遇が懲罰という目的から立ち直りのための支援の重視へと移行されることになり、そのため一人一人の個別的な対応が求められることになったことは、受刑者の様々な意味からの学び直しも考える必要があるといえる。

そこで、本稿では罪を犯し刑務所に入所した者が、出所後の円滑な社会復帰を図れるようにするための、刑務所での取り組みについて若干の考察を行うものである。

2. 拘禁刑の創設と刑罰の内容

まず、わが国の刑罰について確認しておく。現行刑法では「死刑、懲役、禁錮、罰金、拘留及び科料を主刑とし、没収を附加刑とする。」（9 条）と規定されている。

この懲役刑と禁錮刑を一本化して創設されるのが拘禁刑である。懲役刑と禁錮刑を一本化することについては、以前から様々な議論⁽³⁾があった。議論の詳細については、すでに多くの論考があり、本稿ではその点は論じないことにするが、いずれにしても懲役刑と禁錮刑の一本化については、法改正は進んでいない状況があった。

しかし、少年法改正を契機として状況に変化が起こり⁽⁴⁾、刑法改正が 2022 年 6 月に行われ（以下「改正法」という）⁽⁵⁾、2025 年までに施行されることになった。

この改正により、「死刑、拘禁刑、拘留及び科料を主

刑とし、没収を付加刑とする。」⁽⁶⁾（改正法 9 条）、
「拘禁刑は刑事施設に拘置する。」（改正法 12 条 2 項）、
「拘禁刑に処せられた者には、改善更生を図るため、必要な作業を行わせ、又は必要な指導を行うことができる。」（改正法 12 条 3 項）となる。

さらに現行法は「懲役は、刑事施設に拘置して所定の作業を行わせる。」（12 条 2 項）となっているが、改正法が施行されることにより、作業は義務ではなくなる。そうすると、刑務所での作業の位置づけはどのようなものだろうか。

この点、「条文の構造・文言をみると 12 条 2 項に『拘置』と 3 項に『作業』『指導』と、別項として規定されていることに注目すれば、そこに差異が存すると解するのが一般的な条文解釈」であり、拘置、作業、指導の 3 つが「刑の内容であるならば、現行刑法 12 条 2 項と同様に、たとえば『拘禁刑は、刑事施設に拘置して、作業を行わせ、指導を行う』という規定になるべきであろう。また、12 条 3 項は『作業』『指導』が『できる』と規定していることから、これらを刑の内容をすることは困難である」⁽⁷⁾との指摘が示すように、刑罰ではなく処遇としての位置づけになると解釈することが妥当であるといえるのではないか。

となると、刑罰の内容としては、拘置に限定され、作業と指導は処遇内容としての位置づけ⁽⁸⁾となる。

3. 刑務所での作業の現状と課題

現行法の作業は懲役受刑者については本質的な要素で、規則正しくそれに就くことを強制されるという点においては、制裁⁽⁹⁾という意味もあるとされる。

それとともに、処遇の面もあると考えられており、その点は刑事収容施設及び被収容者等の処遇に関する法律（以下「刑事収容施設法」という）で規定されている。そこでは「受刑者の処遇は、その者の資質及び環境に応じ、その自覚に訴え、改善更生の意欲の喚起及び社会生活に適應する能力の育成を図ることを旨として行うものとする。」（30 条）、「作業は、できる限り、受刑者の勤労意欲を高め、これに職業上有用な知識及び技能を習得させるように実施するものとする。」（94 条 1 項）となっており、その作業の意義については、①規則正しい勤労生活を維持させ、規律ある生活態度を習得させる、②共同作業を通じて望ましい社会共同生活への順応性を養う、③勤労意欲を養成する、④職業的な技能及び知識を付与する、⑤与えられた作業目標の達成を通じて忍耐力ないし集中心を養うという積極的な効果が期待できる⁽¹⁰⁾と考えられている。

しかし、作業の現状については、「刑務作業を所内の秩序維持手段としてしているところに、現代の刑務所の根深い問題がある。それは別の面から見れば刑務作業そのものを苦役の手段として認めていることでもある」⁽¹¹⁾との指摘があるように刑事収容施設法 30 条、94 条 1 項などの趣旨を踏まえて実施されているかは疑問もある。実際に、刑務作業中の私語は許されず、私語どころか作業に

必要なことであつたとしても許可なく話すことは、場合によっては懲罰の対象となるということもありえる。もちろん、刑務所という刑罰を執行する施設での対応であり、一定の制約は当然といえよう。

だが、作業の実態は、多数の者にとっては日常的な、一般社会における労働とはかけ離れており、作業を通じた社会化を期待することは難しいとする見解にも耳を傾けるべきである⁽¹²⁾という指摘は、正しいと思わざるを得ない。その理由としては、刑務所において確保できる作業の内容や作業量、懲役受刑者の相互の関係等、刑事施設の規律及び秩序の維持その他管理運営上の観点を考慮することも必要になるので、そこには限界⁽¹³⁾があると考えられるため、創意工夫の余地が乏しい単純作業や生産性が著しく低い生産作業でも実施せざるを得ない⁽¹⁴⁾状況が起こるのは致し方ないとされるからだ。となれば、受刑者の勤労意欲を高め、職業上有用な知識及び技能を習得させることは難しくなるといわざるを得ない。

さらにいえば、作業は刑務所長が決めるため、何をもって受刑者の勤労意欲を高めるのか、何が職業上優位な知識及び技能を習得させるのかは刑務所長の判断となる。ということは、受刑者本人がその作業について勤労意欲を高める内容ではなく、別の作業を行いたいと考えていたとしても、刑務所長が本人にとって意欲を高める必要なものと判断すれば、それに従えということになりえてしまう。

4. 刑務所での指導の現状と課題

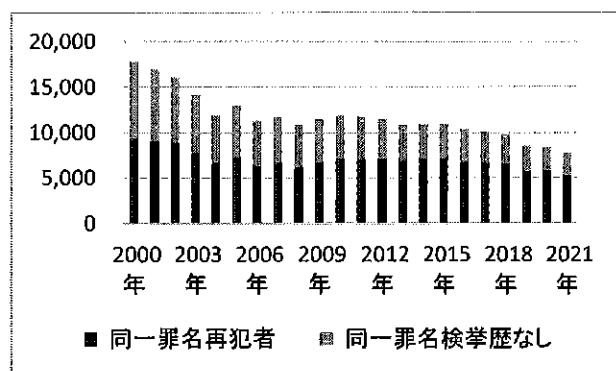
指導の現状についても確認したい。指導には改善指導と教科指導がある。「改善指導は罪の責任を自覚させ、健康な心身を培わせ、並びに社会生活に適應するのに必要な知識及び生活態度を習得させるため必要な指導を行うもの」（刑事収容施設法 103 条）で、被害者の感情を意識させ罪の意識を培わせたり、規則正しい生活を行うための一般改善指導と、薬物依存からの離脱や就労支援指導などを行う特別改善指導に区別される。

教科指導は、学校教育の内容に準ずる指導であって、社会生活の基礎となる学力を欠くことにより改善更生及び円滑な社会復帰に支障があると認められる受刑者に対して行うもののほか、学力の向上を図ることが円滑な社会復帰に特に失すると認められる受刑者に対しても、その学力に応じて行われている⁽¹⁵⁾。

このような指導は、監獄法の下でも行われていたが、刑事収容施設法で法の整備がされることになった。では、法の整備がされることで問題点が改善されたのであろうか。改善指導は、受刑者は多かれ少なかれ規範意識が欠如しており、また心身が不健康であったり、社会生活に適應するのに必要な知識および生活態度が整っていないことが多く、そのため受刑者を改善更生し社会復帰するためには、それらの問題点を改善することが必要であることから⁽¹⁶⁾行うべきものとされる。もちろん、その内容は受刑者個人の資質などに応じて個別的行うものといえるだろうが、作業においても個人に必要なものとなっ

ていない状況が考えられるなかで、指導は一人一人に合わせたものとなっているかといえ、そこにも限界があるといえるであろう。

例えば、薬物の依存離脱に関する指導は人数的には多い⁽¹⁷⁾。では、その取り組みはうまくいっているといえるのだろうか。



『令和4年版 犯罪白書』242頁の数値より作成
図1 同一罪名の再犯者率（覚せい剤取締法）

図1は覚せい剤取締法での検挙人員だ。同一罪名での検挙人員は減少しているが、再犯者率は増加している。2000年が52.4%（2000年は監獄法施行時）、2010年が60.2%、2021年は前年よりも少し減少したが68.1%（2020年は70.1%）となっている。

指導を受ければ再犯を行わないということではないが、覚せい剤取締法の同一罪名での再犯検挙人員が、ここ10年7千人から6千人で推移していることからすれば一現行法において懲役受刑者は、作業を行う義務があり作業の合間に指導が行われるため、必ずしも効果的にならない面もあるとしても一、減少しない状況は刑務所での改善指導がどの程度有効なのか疑問を感じる。

この点から考えると、他の指導にも同様な点が当てはまるものもあるといえるであろうし、そのような点から、現状は円滑な社会復帰のためのものとはなっていないのではないだろうか。

5. 円滑な社会復帰とは

刑法改正とともに、刑事収容施設法も改正され、「刑事施設の長は、受刑者の円滑な社会復帰を図るため、釈放後に自立した生活を営む上での困難を有する受刑者に対しては、その意向を尊重しつつ、次にあげる支援を行うものとする。」（改正刑事収容施設法106条1項）となり、そのなかで帰住や就労、修学を助けることが定められた。そこで、円滑な社会復帰とは何を示すのかを、今まで以上に考える必要が生じるといえる。

では、社会復帰とはどのような内容だろうか。社会復帰という言葉からは、社会に戻るのだといえる。社会に戻るということは、社会の一員として社会の中で暮らしていくということになると考えられる。そして、社会の中で暮らすためには、生活するために金銭を得ることが

必要となる。そうすると、社会復帰に必要な点は、働いて稼ぐことが重要な要素となる。だが、働くという点では、出所した（元）受刑者にとってどこかの企業で働き口を探すことは容易なことではない。

約20年服役していたことのある佐藤健一は述べている。「『僕も就労でとても苦勞しましたから』出所して仕事先を求めて100社以上を回った。履歴書に過去を正直に書いたところ、ほとんどが門前払い。父親代わりの弁護士がよく知る会社にも断られた時は心底、こたえた⁽¹⁸⁾と。佐藤のような状況は特別なことではないと思われる。となると、戻る先が社会ではなく刑務所に逆戻りということにもなりえ、それは社会復帰につながらない。

その点からは、社会復帰と就労は密接な関係にあるといえよう。そこで本稿では円滑な社会復帰について、出所後の就労という点から考えていく。なお、年齢によっても異なる点はあると考えられるため、ここでは若年者（29歳以下）、中高年（30歳～64歳）、高齢者（65歳以上）で分けて考察を行う。

6. 若年者（29歳以下）

一般的にいえば、小学校卒業後中学入学、中学校卒業後高校入学、高校卒業後就職または進学、進学した者は卒業後に就職へと進む者が多い⁽¹⁹⁾であろう。要するに学校に通っている場合、その状況が終了する時に次の方向がある程度決まっていって進むことが多い。そのため、若年者にとっては、出所後に先が見えない状況である場合、不安を感じる面が、他の年代よりも大きいのではないだろうか。そこで、出所後の方向性を在所中からきちんと考えていくことは必要となろう。

その方向の1つとして就労があげられる。ただ、若年者は就業という社会経験は少ない（あるいは短い）者が大半であるため、在所中の支援はより重要となろう。

では、どのような作業や指導が求められるのであろうか。手元に『ニッポンの刑務所30』⁽²⁰⁾がある。全国の刑務所の中の写真をまとめたものであるが、函館少年刑務所では㊦マークのバックなどを製作している写真が掲載されている。その点からいえるのは、刑務所の作業は、いわゆるモノ作りが中心であることがよくわかるということだ。もちろん、刑務所の作業のモノ作りがダメということではない。しかし、少年刑務所で㊦マークのバック等の縫製の作業をし、その技術を取得して同様の仕事に就けるのかと考えると容易とはいえない。試しに求人ハローワークインターネットサービス

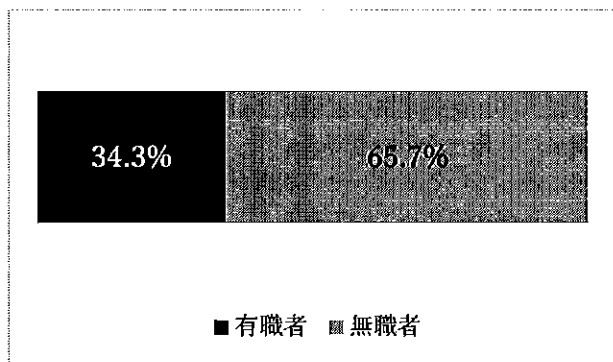
(https://www.hellowork.mhlw.go.jp/member/mem_top.html)で、「衣服・繊維製品製造・パタンナー」という条件で検索をすると、受付年月日が2月20日のものは60件、ただし全国で。東京都に絞ると2件のみで、1件は契約社員、1件はパート労働者となっている。関東圏に広げたとしても同日受付だと埼玉県1件、群馬県1件となる。その前の2月17日受付分としても、東京都の場合4

件で、正社員 1 件、契約社員 1 件、パート労働者 2 件である。もし、函館少年刑務所がある北海道（全域）で探すならば、2 月 20 日、17 日の受付分は同じものでは求人はなく、13 日受付分が 1 件、その前の 10 日受付分だと 2 件で、3 件ともパート労働者となる。

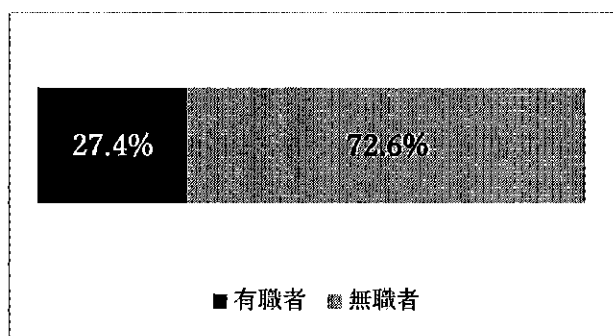
そもそも衣服・繊維製品製造・パタンナーは求人としては多くなく、条件を正社員とするならば、さらに少なくなる。

図 2 は 2021 年に刑務所に初入所した受刑者の犯行時の状況で、図 3 は再入所での状況だ（図 2・図 3 とともに若年者以外の年齢層も含む）。どちらも無職者の割合は高いが、再入者では 7 割を超えている。就労と犯罪は必ずしも結びつくとはいいい切れないが、数値から見る限り無関係とはいえないのではないかな。

その点からは、出所時の就労への取り組みは円滑な社会復帰支援につながる面があると考えられ、出所時に帰宅先があり就労先もあるならば、再犯の状況にも変化が生じる可能性は大きいと考えられる。



『令和 4 年版 犯罪白書』247 頁の数値で作成
図 2 2021 年初入所者の犯時の状況



『令和 4 年版 犯罪白書』247 頁の数値で作成
図 3 2021 年再入者の犯時の状況

もちろん、刑事収容施設法が制定されてから様々な取り組みが行われており、2006 年から法務省と厚生労働省で刑務所出所者等総合的就労支援対策を実施するなどの対応がなされている。だが、出所者のスムーズな就労が行われるようになったかといえば、課題は解決されているとはいえない。

例えば、出所した受刑者の状況をわかったうえで雇用

をする企業を協力雇用主として募集している。その協力雇用主に対するアンケート⁽²¹⁾では、雇用した者に対する就労上の問題があったと回答した企業は 50%あった。その理由（複数回答可）としては、無断欠勤などの勤務態度の問題としたのは 53.4%以上となっているが、他には意欲の乏しさと回答も 30%ほどある。意欲の乏しさは雇用する側の主観が入る場合も多いといえるだろうが、刑務所での作業や指導が就労と結びつかないのであれば、意欲の乏しさを指摘されても、出所者だけを批判することが妥当といえるのだろうか。

若年者は就業経験が長くない者が多い。そのため、刑務所での作業は、その後の彼らにとって大きな意味をもつであろう。さらにいえば、その作業も一から十まで刑務所側が決めるなかでの内容となる。もちろん、自分で勝手に作業方法などを変更することは難しいとしても、主体性がなく作業が行われる状況では、意欲の乏しさが指摘されるのは、当然の結果となるのではないかな。

そのため若年者の作業は、他の年齢層以上に、なぜその内容の作業を行うのか、本人の出所後とどのように結びつくのかを、本人が理解したうえで作業を行うことが、特に、立ち直り支援に重点が置かれる改正法が施行された後では、必要といえるのではないだろうか。

さらに、「若年受刑者の改善更生を図るためには、例えば、学力の不足により社会生活に支障がある者に対しては教科指導に重点を置いた矯正処遇を行うなど、それぞれの若年受刑者の特性に応じた矯正処遇を行うことが重要である。現在も少年刑務所においては、義務教育未修了の受刑者、社会生活の基礎となる学力を欠く受刑者、通信制高等学校に在籍している受刑者等に対し、一定期間又は一定時間に集中して、その間、ほぼ作業を行わせることなく教科指導のみを行う取組が行われている」⁽²²⁾ということからすれば、教科指導は作業以上に重要となるだろう。

そこで、入所者（2021 年に入所した 16 名—この点は 20 歳未満の犯罪少年で扱う—）の教育程度を確認すると、中学卒業 7 名、高校中退 5 名、高校卒業 4 名となる⁽²³⁾。学歴からいえば 75%が中学卒業である。若年者（犯罪少年）の場合、高校中退の理由が刑務所入所によるということもありえ、その点からいえば教育途中であるため、学び直しというよりも継続的に教育を行うということからの教科指導の必要性は高い。

実際、求人を探すと、ハローワークインターネットサービスの 2 月 20 日受付分でフリーワード「高卒」と入力して検索した場合 127 件の求人が表示されるが、「学歴不問」とすると 24 件と減少する。ということからすると、中学卒業という学歴での求人数は高卒以上に比べ少ないことになる。

もちろん、学力面の不足への対応は、監獄法の時から検討されており、松本少年刑務所には中学校の分校が設置⁽²⁴⁾されている。そして、その後の教育の場として通信制高校課程で学ぶことができ、松本少年刑務所で 192 人（1966 年度から 2021 年度）、盛岡少年刑務所で 154 人

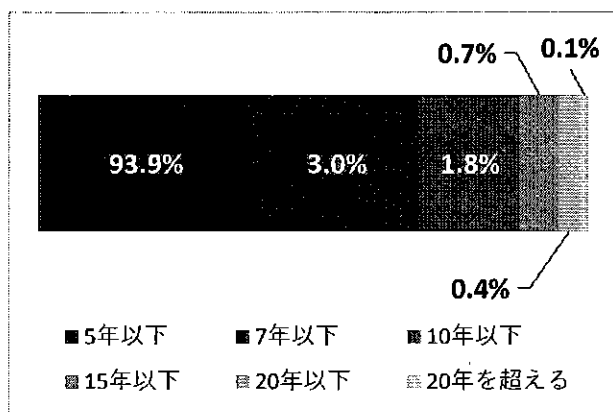
(1976 年度から 2021 年度)⁽²⁵⁾が卒業している。その他に、高卒認定(高等学校卒業程度認定試験)も多くの刑務所で受験でき、チャレンジする者も多い。

ただ、正確に言えば、高卒認定は高校卒業と同程度の学力が認められ、専門学校や大学などを受験できる資格があるとされるもので、高校卒業とはならない⁽²⁶⁾ため、この点も現状では課題があるといえる—その点については次の 30 歳から 65 歳未満のところで検討する—。

いずれにしても、現状の若年者の処遇は、円滑な社会復帰となっていない状況が多くあると考えられるなかで、改正法施行でそれが変わるのかと考えると、容易ではないといえるのではないかな。

7. 青年と中年 (30 歳から 65 歳未満)

青年と中年として 30 歳から 65 歳を一つのカテゴリの中で論じるのは、必ずしも適切でないかもしれないが、ここではそのカテゴリで論じる。



『令和3年矯正統計年報』114 頁-115 頁の数値により作成
図4 2021 年懲役新入所者の刑期

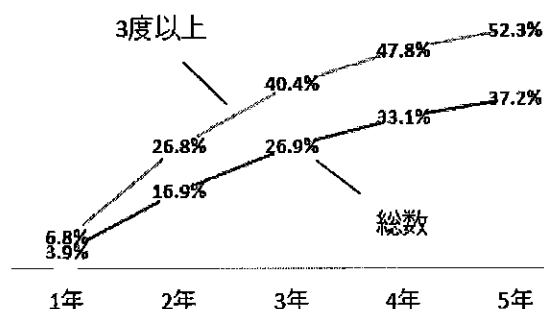
図4 は 2021 年に刑務所に入所した者の刑期⁽²⁷⁾だ。刑期ではほとんどが 5 年以下ということになる。要するに、一定の(比較的短い)期間で多くの受刑者は社会に戻るということだ。もっとも、同年の再入率率が 57%で、5 度以上の入所者が 22.9%⁽²⁸⁾からすると、単純に比較的短い期間とはいいい切れないが、まずは 2021 年に入所した刑期で考える。

作業については、若年者と同様なこともあるといえるが、異なる点として初入者は一定期間社会における就業経験がある者が多いのではないだろうか。そのため、刑務所で社会の中で経験したものと同様な作業を行うことができるのであれば、出所後の就労につながる可能性は高いといえる。

しかし、社会で経験したことと同じ作業が刑務所で行うことができるとは限らない。また、仮にあったとしても作業内容は刑務所長が決めるため、経験したものと別の作業になることもある。だが、それ以上に大きいのは、仮に社会で経験した同じ作業を行うことができたとしても、刑務所での作業は労働とはならないため、いわゆる履歴書で記載する職業とはいえないということだ。実際

に、作業を行っても支払われるのは作業奨励金であり賃金ではない。—その点からいうならば、作業を労働と見なされるような位置づけにすることを検討すべきであろう。だが、本稿でそこを論じることになると別の議論になるので、(刑務)作業が労働かどうかはここでは論じない。—

作業が職業経験とはならない点があるとしても、社会復帰に結びついているのであれば、再入率は低い数値となるのではないだろうか。図5 は、2017 年に出所した者が(2017 年を 1 年目とする)5 年以内に犯罪を行い刑務所に再入所した状況だ。3 度目以上の入所があった者の場合、半数以上が出所から 5 年以内に再入所していることになる。累犯になればなるほど刑務所に戻る率が高くなっている。何度も入所するということは、作業を(その都度、別の作業をする場合もあるが)通算すると長い期間行っていることになるが、作業や指導を数回行っても戻ってくる状況は、結局、(本人自身の問題点があるとしても)刑務所内の作業や指導が円滑な社会復帰と結びついていないということになるのではないかな。



『令和4年版 犯罪白書』249 頁の数値より作成
図5 出所者の5年以内の再入率

では、作業でも職業訓練を行う方が円滑な社会復帰支援と結びつくのであろうか。刑務所での職業訓練は、CAD、自動車整備、ビル管理設備、クレーン、情報処理など 56 種類あり 1,0957 人が 2021 年に修了⁽²⁹⁾している。そのうち 3,265 人は同年に出所しており、多いのはフォークリフト 362 人、情報処理 251 人、ビル管理設備 171 人⁽³⁰⁾などとなっている。

その者がどの程度、その資格をいかしているのかは不明な点もあるが、例えば、2021 年に再入所した者のうち前刑で職業訓練を受けた者は 1,302 人おり、フォークリフトの訓練を受けた者が 161 人いる。だが、その中で再犯時にフォークリフトを扱う就業をしていたと考えられる者はほとんどいない。情報処理、ビル管理設備も同様で、有職者よりも無職者の方が多いのが実情だ⁽³¹⁾。

そもそも職業訓練を受けられる者は、義務教育修了以上の学力があり行状良好でなければならないという条件がある⁽³²⁾といわれており、刑務所の中でのある種エリートといえる。その者が再度入所してしまう。しかも、犯行時に前刑の職業訓練とは関係のない職業に就いていた

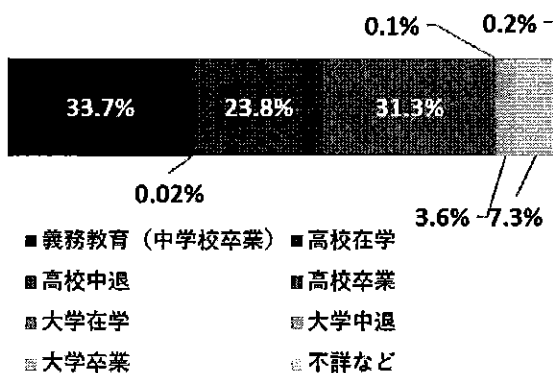
り無職といった状況は、職業訓練も必ずしも有用となっていないと現状があるといえるのではないかと⁽³³⁾。

以上のような点からは、現状の作業や指導では円滑な社会復帰に結びつかない点が多いといえるが、仮に作業や職業訓練で円滑な社会復帰への道筋ができたとしても、就労するための求職活動については問題ないのだろうか。

この点は、前述したように法務省と厚生労働省が連携した支援が行われており、コレワーク（矯正就労支援情報センター）を創設するなどの取り組みがなされている。だが、その連携した支援についても「刑務所出所者等の社会復帰支援対策に関する行政価・監視結果に基づく勧告」（以下「勧告」という）が行われており、問題点の指摘がある⁽³⁴⁾。勧告で示された点は一定の改善が行われている⁽³⁵⁾ようだが、受刑者の円滑な社会復帰という点から考えた改善が行われているのかは、前述した状況を考えると疑問となる。

また、支援が行われる求人の業種、職種についても考える必要がある。求人を中心とする協力雇用主は特定の業種に偏っている。例えば、建設業は多いが IT 企業は多くない。そうすると、職業訓練で取得した技術や知識をいかす職種は多くない可能性がある。そうなった場合、円滑な社会復帰という点からは、うまくいかない可能性は否定できないのではないかと。

さらにいえば、作業には自営業があり、刑務所内での炊事、清掃などを扱う。この作業は改正法施行後も、一定数の者が担うことになる。その作業を行わない場合、炊事や洗濯など日々の刑務所での生活に支障が生じるのであり不可欠といえるのであるが、本人の円滑な社会復帰に必要と刑事施設の長が判断し、それが適切とされてしまうのであれば、本人にとってプラスとならないとしても行わざるを得ないことになる。この点も課題として残る。



『令和3年 矯正統計年報』160頁～161頁の数値により作成
図6 2021年入所者の教育程度

指導についても触れておく。図6は2021年度に刑務所に入所した者の教育程度だ。6割近くが学歴的にいえば中学卒業ということになる。この点から指導もより必要となることが想定される。

若年者のところでも触れたが、中学卒業だと求人的に

は高校卒業以上よりも少なくなる。そこで、高卒認定などを受験する受刑者もあり、それが社会復帰につながるものであればいいことはない。ただ、高卒認定は高校卒業程度の学力があるという証明にはなるが高校卒業という学歴ではない。そのため、高卒認定の資格をいかすには、専門学校、大学などを卒業する必要がある。

だが、受刑者が大学などで学ぶことは難しい。確かに大学には通信教育課程を設置しているところもあり、通学しなくともオンラインで学べる体制も整っているが、オンラインでの授業の場合には、インターネットに接続して学ぶためインターネット環境が必要だ。

しかし、受刑者はインターネットに接続することはできない。また、スクーリングがある大学は、塀の外には出られないため行くことはできない。もちろん、受刑者が簡単にインターネットに接続できる状況や外部に出られることが容易に認められないのは理解できる。だが、それにより大学などで学ぶことを断念せざるを得ないならば、円滑な社会復帰を妨げることにものなるのではないだろうか。

なお、インターネットの接続については職業訓練でも検討する必要があるのではないかと。職業訓練では情報処理系の資格を取得する者も多いことは触れたが、そこではアプリ開発を行うこともあるようだ⁽³⁶⁾。アプリの開発は開発言語の理解が重要という点からは、インターネットへの接続が必須ではないかもしれないが、IT技術の日々の進歩などを考えるならば、開発を行うためには実際にインターネットに接続することは必要なことは多いと考えられ、そのような点からも必要といえよう。

働き盛りという言葉があるが、30歳代から50歳代くらいの年代はその言葉が当てはまる点が多いのではないかと。もちろん、働くことだけが社会復帰になるわけではないが、出所後に自分の居場所がないと感じるような状況は、社会復帰に結びつかないのではないかと。

いずれにしても、改正法が施行されるなかで、社会に戻った時に本人にとって必要となる支援を進めなければならないのであるが、課題が改善され、円滑な社会復帰に必要な支援が行えるのかは疑問である。

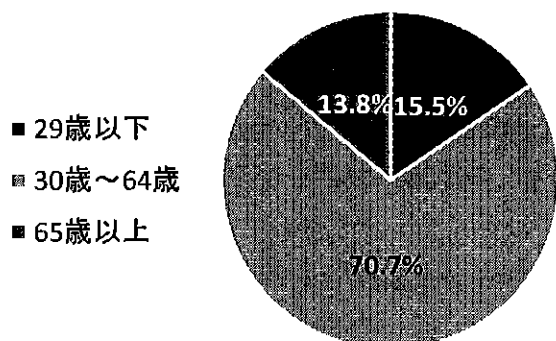
8. 高齢者（65歳以上）

図7は2021年に刑務所に入所した者の年齢層の状況だ。65歳以上の高齢者が約4分の1入所している。

刑務所における高齢者や障がいがある方の問題については、約20年前に元衆議院議員の山本譲二がその著書『獄窓記』（ポプラ社）で注目を集めたが、その時よりも深刻な状況といえるのではないかと。なぜなら、入所者は10年前から5ポイント増加し、高齢受刑者の中で認知症の疑いがある者が1割強おり、今後さらに増える可能性がある⁽³⁷⁾といわれているからだ。もちろん、罪を犯したのであれば罪を償うことは当然だが、特に認知症などで理解が難しい高齢者の刑罰や処遇は、そうでないものと比べ、より細かい対応が求められる⁽³⁸⁾。

では、どのような対応が必要となるのであろうか。も

し、認知症を患っているならば就労は難しい。だが、そもそも高齢者の社会復帰に就労が必要なのかといえ、他の年齢層に比べれば必要性は低いという考え方が正論のように思えてしまう面もある。



『令和4年版 犯罪白書』54頁の数値により作成
図7 2021年入所受刑者の年齢層

しかし、就労が必要になる高齢者も多いのではないだろうか⁽³⁹⁾。なぜなら、高齢受刑者などは、出所後に配偶者や親族の死亡などで身寄りが少ない者が少なくない。孤立や貧困で再び犯罪を起こす割合は他の年代より高く、出所後の社会復帰が全国的な課題となっている⁽⁴⁰⁾との報道がある。実際、出所後の居住先でいえば若年者は7割近くが、父母、兄弟、配偶者などの親族だが、高齢者は親族などは26%ほどで、更生保護施設などが帰住先となる者も多く、帰住先が不明な者も他の年齢層よりも高い⁽⁴¹⁾。このことは、生活費を自分自身で得る必要がある者も少なくないことを示しているといえ、就労も必要となることも多いといえる。

もちろん、必要な取組が行われていることもある。

2018年に80代の受刑者が松本少年刑務所にある中学校を卒業した。彼は戦中、戦後の混乱の中で義務教育課程を修了できなかったようだ。卒業の時に「ほんの片隅かもしれませんが、それでも社会の中で生活できる自信ができました。卒業証書はお守りです。肌身離さず持ち歩きます。今後、罪を犯しそうになったら、この卒業証明書を見て、ここでの日々を思い出す。そうすればきっと思いとどまれると思うから」⁽⁴²⁾と述べている。彼は80年の人生の中で、何度も犯罪を繰り返し60年くらいを刑事施設（少年院、刑務所）の中で過ごしたようだ。その彼は、中学校卒業後に出所した後は、再犯は行っていない⁽⁴³⁾とのことだ。

ということは、松本少年刑務所にある中学校での学びは、80代の受刑者の社会復帰に必要なだったということであろう。80代で学ぶことは必要なのかという意見はあるかもしれない。でも、本人にとって必要と考えられるのであれば、円滑な社会復帰に役立つことになる。

このことから、刑務所側がこれまでの状況、出所後の想定を考え、本人の話に耳を傾け処遇をしていくこと

が、より重要ということになるのではないかな。

9. 終わりに

刑法を改正し、出所者の立ち直り支援に重点をおき、本人を処遇していくことは必要なことといえる。だが、前述したように刑務所での作業や指導に課題があるなかで、改正法の施行でどこまで本人の円滑な社会復帰に役立つ対応となるのか疑問はある。

この点、再犯、非行の原因として、本人が問題性を理解し、自覚することはできても、社会生活の中で改善更生に向けた取組を実践することができておらず、これらのかい離を埋めることが相当に困難であると考えられる。具体的な取組としては、いわゆる「特効薬」をないことを前提に、各処遇機関等における現行の指導・処遇等について、根気強く見直し、工夫、進化を継続していくことが望まれる⁽⁴⁴⁾とされる論考があるように、解決への道は険しく、困難なことだらけといえよう。

だとしても、そのまま何もせずに見守るだけでいいということではない。では、何が必要なのだろうか。

確かに特効薬はないといえるかもしれない。だが、仮にあるとしても、特効薬を見つけることが、個々人の円滑な社会復帰にとって適切といえるのだろうか。本人の円滑な社会復帰は、当然個々人で異なる。となれば、特効薬を見つけることは、結局、行政側にとってのみの特効薬になりかねない。例えば、本人が必要としていない学び直しを本人に課し、学び直したから社会復帰には支障がないということになるならば、それは行政側からの自己満足的な「円滑な社会復帰」になるだけだ。

そこで、考える必要があるのは、共助する関係ではないだろうか。問題解決をするための訓練を受けた専門家が常に一方的に援助するという、いわば援助する者と援助される者の役割が固定された一方的な関係でないことが共助する関係の本質として重要⁽⁴⁵⁾と指摘されるように、出所後を考えるうえでは、本人の自由意思が尊重されなければならない。そして、それに基づき、入所時から一人一人に寄り添う計画を立て処遇していくことが求められるのではないだろうか。もちろん、人員、設備、予算などを考えると、受刑者一人一人に寄り添った処遇計画を入所時から立て、行っていくことは難しいといえよう。だが、難しいからやらないのであれば、拘禁刑を創設しても、それは刑の名称を変更するだけになり改正をした意味はないことになる。

現代社会は多様性を尊重するといいいながら、こうあるべき、こうでなければならないというある種の固定概念が正しい考え方とされ、それ以外の考え方が否定される社会ということもできてしまう。

その点から考えるならば、受刑者が自分自身の考えで立ち直りに必要と思える学び直しができる状況が確立されるのかどうかは、私たちの社会が真の意味での多様性のある社会となりえるのかと無関係とはいえないのではないかな。

参考文献

- (1) 2023年2月1日東京新聞（朝刊）20面。
- (2) 前掲(1)東京新聞。
- (3) 例えば1961年の改正刑法準備草案では、懲役刑、禁錮刑をそのまま維持する案（本案）と、一本化する案（別案）の併記がなされている。改正刑法準備草案や自由刑の単一化については、日本刑法学会『改正刑法準備草案』（有斐閣、1962年）、川出敏裕「自由刑の単一化」刑法雑誌57巻3号441頁以下など参照。
- (4) 懲役刑、禁錮刑の一本化が進んだ状況については、少年法適用年齢引き下げ議論の中で取り上げられ、報告書がまとめられ進んでいった経緯がある。
- 経緯については、本庄武「禁錮刑の創設－『懲罰』から『更生』につながるか」法学セミナー816号24頁以下参照。また、報告書については「『若年者に対する刑事法制的在り方に関する勉強会』取りまとめ報告書」（2016年）。報告書については法務省ホームページ、<https://www.moj.go.jp/content/001210544.pdf>（最終閲覧-以下同じ-2023.2.10）。
- (5) この改正では、拘禁刑の創設以外の侮辱罪の改正も行われているが、侮辱罪の改正は2022年7月から施行されている。
- (6) 拘留は改正されずに維持されるため、厳密な意味での一本化とはならない。
- (7) 高橋則夫「拘禁刑の創設について－受刑者処遇の理論的・実践的課題」ジュリスト1579号100頁。
- (8) 高橋前掲(7)書100頁。
- (9) 林眞琴ほか編『逐条解説 刑事収容施設法（第3版）』（有斐閣、2017年）455頁。
- (10) 林ほか前掲(9)書453-454頁。
- (11) 菊田幸一『日本の刑務所』（岩波新書、2010年）115頁。
- (12) 金澤真理「自由刑受刑者への処遇の義務づけ 社会復帰は義務づけの根拠たりうるか」赤池一将ほか編『刑事司法と社会的援助の交錯』（現代人文社、2022年）61頁。
- (13) 林ほか編前掲(9)書456頁。
- (14) 本庄前掲(4)書26頁。
- (15) 『令和4年版 犯罪白書』64頁。
- (16) 林ほか編前掲(9)書502頁。
- (17) 前掲(15)白書（64頁）によれば、2021年の薬物依存離脱指導の受講開始人員は7,493人である。
- (18) 2023年1月7日 毎日新聞（朝刊）18面。
- (19) 文部科学省の調べによると、2023年3月の高校卒業予定者の就職内定率は75.1%、大学（学部）予定者の就職内定率は75.1%（いずれも2022年10月現在）となっている。高校卒業予定者については文部科学省ホームページ、https://www.mext.go.jp/content/20211215-mxt_jidou01-000016683_1.pdf。（2023/2/10）
- 大学卒業予定者については、同ホームページ https://www.mext.go.jp/content/20221118-mxt_gakushi01-000025995_01.pdf。（2023/2/10）
- (20) 外山ひとみ『ニッポンの刑務所30』（光文社、2013年）。
- (21) 法務省ホームページ、<https://www.moj.go.jp/content/001381561.pdf>。（2023/2/20）
- (22) 前掲(4)報告書9頁-10頁。
- (23) 数値は『令和3年矯正統計年報』160頁。
- (24) 松本少年刑務所内の中学校（松本市立旭町中学校桐分校）については、拙稿「刑事施設収容者の学ぶ権利」埼玉学園大学紀要（経済経営学部篇）19号27頁以下参照。なお、桐分校ができたのは1955年であり、その当時は義務教育課程を修了していない受刑者が多くいたことから開設されており、現在とは異なる状況であるが、学ぶという点からは同じ視点といえるのではないかと。
- (25) 数値は前掲(15)白書64頁。
- (26) 文部科学省ホームページ、https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shiken/mext_01768.html。（2023/02/20）
- (27) ここでの数値は懲役受刑者の有期刑のみ。
- (28) 数値は(15)白書246頁による。なお、6.青年、中高年の数値は、統計資料の関係で必ずしも30歳から65歳未満ではなく、それ以外の年齢も含んでいる。
- (29) 数値は前掲(15)白書63頁。
- (30) 数値は前掲(23)統計246頁-251頁。
- (31) 数値は前掲(23)統計222頁-233頁。

(32) 菊田前掲(11)書 120 頁。

(33) 菊田は職業訓練を受け資格を取得しても必ずしも社会復帰に結びついていないのは、修了証明書を見せること自体が元受刑者を推定させるからだと指摘している。

(菊田前掲(11)書 120 頁-121 頁)。

(34) 総務省の指摘の点については、拙稿「監獄法改正後の状況 一行刑改革提言から 10 年、改革は進んだのか」
神奈川工科大学研究報告（人文社会科学編）第 39 号 6 頁以下参照。

(35) 総務省行政評価局「刑務所出所者等の社会復帰支援対策に関する行政評価・監視の結果に基づく勧告に対する改善措置状況（2 回目のフォローアップ）の概要」

https://www.soumu.go.jp/main_content/000406797.pdf.

(2023/2/20)

(36) 2023 年 2 月 17 日 朝日新聞（大阪本社 朝刊）19 面（神戸地域版）。

(37) 2022 年 1 月 25 日 日本経済新聞（朝刊）38 面。

(38) 認知症を患っている疑いがある者、車椅子での移動が必要な者などが刑務所で処遇されることが妥当なのかという議論もあるが、本稿ではその点は論じない。

(39) 年金の受給で生活ができるのであれば問題ないが、高齢累犯者の場合、社会での就労をしていない期間が長い者もあり、厚生年金の受給者は多くないであろう。国民年金も作業奨励金では支払うことは難しい。もちろん、手続きをすれば免除となる場合もあるが、受刑者が手続きをすることは容易ではない。そのため、受給資格がなく、出所後も働くことが必要な者も決して少なくないのではないか。

(40) 2023 年 2 月 26 日 徳島新聞 29 面。

(41) 数値は註(15)白書 372 頁。

(42) 2018 年 3 月 9 日 朝日新聞（朝刊）25 面（長野東北信版）

(43) 2021 年 4 月 17 日放映の TBS テレビ「報道特集」による。

(44) 法務総合研究所研究部報告 63『犯罪者・非行少年の生活意識と価値観に関する研究』（法務総合研究所、2022 年）204-205 頁。

(45) 水藤昌彦「『拘禁刑』の創設と社会復帰支援—刑事

司法と福祉の連携の新たな展開」月刊福祉 2023 年 1 月号 53 頁。

子どもを「保護の客体から権利の主体へ」という問題性 ー子どもの権利条約につきまとう「最善の利益」をめぐるー

山本 聡

神奈川工科大学 教職教育センター (satoshi@gen.kanagawa-it.ac.jp)

The problem of children “from objects of protection to subjects of right”

Satoshi YAMAMOTO

Abstract

最善の利益という場合、発達段階により保護的利益から自律的利益へと移行する。生存権～学習環境・発達権～意見表明権という具合にその内容が変わる。大人の側にとっては、子どもが成長することで手間がかからなくなり利益をもたらすことになる。しかしこの特質が子どもを早く大人化させ、子ども自身にその責任を転嫁させる傾向が強くなる。また、「利益」を誰にとっての利益なのかによりその内容が変わる。法律上の多くは「大人の側からの最善の利益」であり、実質的な「子どものニーズ」とも異なる。理論上は、子どもの権利を「権基底的」に捉えるのか、「義務基底的」に捉えるのかで変わる。幼い子供に意見を聞くことは困難であることから、大人が「子どもによかれと考える」内容、大人中心の権利論が浮き彫りになる。

Key Words: 保護と自律 子ども最善の利益 自己決定と自己責任 意見表明権

1. はじめに

20 世紀の半ば以降、英米の新しい子ども法は表面的には保護主義から責任原理へと大きく変化して来ている¹⁾。子どもの問題に対して大人と同じ市民のパートナーと考え、自分のことは自分で考えさせることがいいこととした結果、大人と同じような責任を取らせようという側面も内在化されていた。経済的損失に対し神経質なほど過敏に反応せざるをえない今日、大人子どもに関係なく生ずるこうした流れはむしろ自然なものと思われることが多い。「子どもは保護すべき存在」として保護・教育主義という昔の理想は、その制度の形成を支えた当時の情熱が時代とともに冷却してしまうと、単なる美辞麗句の「慈恵的専制」と認定され、悪しきパターンリズムの危険性に対するイデオロギー批判にさらされてしまったからである。

ゴールト判決²⁾ およびティンカー判決³⁾ を境にして、「パレンス・パトリエ」から「デュープロセス」へと大きく振り子が振れたように、今度は自己決定や自己責任といった自律的な「子どもの権利」思想が、皮肉なことに家族の崩壊を早める要素として働くこととなった。

社会は、多様な家族や親子関係を認め、家族という旧態然とした関係性から個人を解き放つ一方で、懐古主義的な家族関係や親子関係を取り戻そうとする傾向が見られた。法的に強制（18 歳成人、共同親権など）することで、より一層窮屈な関係へと子どもを追いやり、家族の

絆を脆弱化させようとしている。個人主義的な人権思想にもとづく「子どもの権利」の把握では、子どもの成育過程の中で内在化されるべき社会的ルール（自律と責任）がうまく内在化されないという現実がある。「それは私の責任です」という責任の取り方が本来の自律であるが、実際は「それは自分の責任ではなく、〇〇の責任である」と責任を押し付け合う自律となり、「責任の所在」を「教育」「家庭」「子ども自身」にたらい回しにする傾向を生みだしている。

その原因として考えられるのは、関係性という視点から見た「規律」「しつけ」「教育」「非行・犯罪」のとらえ方の欠如（社会的なルールは個人の発達段階に相応した、個人にのみ着目するという自律主導のしつけでは確立し得ないということ）があげられる。そこには、不道德な行動や不遜な言動を非難する社会的責任論のように少年個人の個別的処遇だけでなく、家庭での親子関係や学校における教師と生徒の教育関係、地域における所属集団との生活関係といった問題をきちんと把握し、保護すべき問題と自律を問う問題を峻別し、教育・支援していこうという考え方が必要である。

もちろん少年の犯罪行為に対しての責任を「教育的」に捉えることは以前より行われていたが、教育的配慮の名の下に制裁加重（刑罰に限定されない社会的制裁）方向で動きやすいこと、「教育思想」が過去に間接的な人権侵害や過度の自由剥奪処分を招いてきたという弊害を考えると、非行に対する処分は「司法および福祉」機能

に限定することも必要である。しかし、大事なのは子どもをよく育て、社会の安全を保つことである。そのために、積極的に家族関係（親子関係）に介入（ペアレンティングの在り方を強制）し、教育関係（教師生徒の関係）に規制（教科教育中心で生徒指導は抑制的）を加えることが、はたして社会にとって良い方法と言えるのか。子どもの実質的な幸福の実現は、実は法や権利以前の人間関係の回復にかかっている。法律や政策による対応だけで「子どもの権利」を実現することはできないと言える。

J. ゴルトシュタインは「法（権利）は人間関係を破壊することはできるが、人間関係を形成することはできない」と述べている⁴⁾が、まさしく今日的「子どもの問題」を考える場合、従来の「子どもの権利」概念の把握だけでは繕いきれないものがあるのではないだろうか。そこで、この関係としての「家族（親子関係）」、関係としての「教育（教師と生徒）」さらには、「大人と子どもの関係」の視点から「子どもの権利」を再考してみることが本論文の目的である。

2. 親子関係としての「子どもの権利」とは

2.1 子どもの依存性

子どもは一種の関係概念である。ある集団の中心的（力のある）側から見て、同種・同族でありながら対関係にあるもの、例えば年齢の大に対する小、成熟に対する未成熟、自立に対する依存、支配に対する従属などの関係にあるものの総称といえる。こうした関係概念は、労働者、使用人、兵士、さらにはジェンダー、家族関係、社会的関係などへと広げることが可能である。しかし、そうした場合の抑圧された社会集団の依存性はしばしば制約され、人為的につくり出される。労働者や使用人のように人為的につくり出された依存性は、抑圧者と非抑圧者との間で支配的な権力関係となって現れ、しばしば「慈善的精神を持って権限を行使すべきである」というパターンリスティックなレトリクトとして表現される。そして、抑圧者は、慈善的精神の下で社会集団に対する抑圧を維持する（非抑圧者にとっては依存を続ける）ことで利益を得ているのであり、いわば双務的な依存関係にあるといえる。

一方、子どもの依存性は、人為的に作られたものではない。また、社会的あるいは政治的変革によって恣意的に終わらせるものであってもらない。子ども期の依存性は、人間の生のある段階でしかなく、通常そういった段階から抜け出ることが期待されているし、そのために大人によって援助され、促される必要がある。子どもの良き生を保障するために、力を持っている側（親などの大人）は、子ども自身の未熟な依存性を終焉させる（大人の側の恣意によって、早めに切り上げる場合もある）ことで利益を得ることができるのである。このように、子どもという段階は大人の生活へ自らが入り込むことで徐々に（依存性を）脱していくといった性質のものであり、従来のように公民権運動や女性運動のような（対立

的な関係の中から権利を獲得してゆくといった）市民運動の流れとして、「子どもの権利」を把握することは、今後さまざまな問題を生じさせることになると考えられる。

子どもの養育、しつけ、教育等は、しばしばいい加減であったり、誤って判断されたりする。そうした養育、しつけの過程で、親や教師が子どもの依存性を軽減しようとする際に「力を行使する」ことがある。しかし、このことは、とは基本的に異なることに注意すべきだ。なぜなら、子どもの依存性は、子どもが依存する相手にとって負担であるということから生じる当然の力関係であるからだ。

大人と子どもの質的な相違が前提にある。そして、子どもの生活への法的介入は、子どもが親に依存しなければ生きてゆけない、保護されるべき地位（status）のゆえに正当化される。だから、法的介入の目的は矯正にあって、処罰にはない。その結果として、「子どもの権利」とは、親の無視や虐待、過剰で危険な労働から子どもを守り、大人になる準備をするために学校に行くことを補償するという観点から定義される。

子どもは、以前考えられていたほど大人との質的相違がないと考えられるようになり。子どもは、親に依存するだけの存在ではなく、ある意味で自律した存在と考えられる。だから、大人ならば違法とされないような行為に対し法が介入してくることは、子どもの自己決定権を侵害することになる。親や学校をめぐる全ての司法システムに対する子どもの権利保障を含むべきである。子どもは、大人に与えられる憲法上の保障を同様に与えられるべきである。法的介入の目的は行為に対する自己責任をとることであり、違法行為の結果として処罰されることになる。よって、「子どもの権利」とは、子どもの保護を受ける権利（nurturance right for children）ではなく、子どもの市民的権利（civil rights of children）としてとらえられるようになった。

具体的には、①非犯罪化：虞犯（status offence）にまで司法の介入を広げることは人権侵害である。保護・矯正処分による再犯率の低下が確立しえない現状では、司法機関が親のしつけを手伝う必要がある。②適正手続きの保障：犯罪行為の程度に応じた刑事責任のみが問われるべきであって、それ以上の裁量権を司法機関が持つべきではない。③社会防衛と非施設化：子どもの人権の認知と自己責任は、その保護法益を社会の安全に置く。矯正施設への収容は「公共安全」に対する明白かつ現在の危険の場合に限られる。

社会の影響を、最も受けやすい子どもはさまざまな被害にあいやすくなる。自己決定とは無関係に犯罪に走ることが容易になるだろう。

どんな非行行為にも必ず原因がある。しかし、原因は弁解とはならない。将来の行動の可能性としてのみ、言い分は等しく考慮されるべきものである。そこに教育の必要性が生まれる。教育は、その人の将来の可能性に注目するからである。

子どもは人間である。同じ人間であるなら、同じく尊厳性を持ち、人間という意味では平等であり、同じ権利の主体となりうる。だから、「子どもは保護の客体としてではなく、権利の主体としてとらえるべきだ」との主張がなされる。しかし、未熟なものが子どもなのであり、自らその主張をし得ないところに特殊性をもった存在であって、否応なしに今置かれている環境に影響を受け、大人のように権利を十分行使することが出来ない存在なのである。このことは、昨今の子どもの虐待の増加を考えてみれば自明のことである。そんな中で、子どもを権利の主体であるという主張にはいかにほどの意味があるというのだろうか。子どもに限らず、障害を持つ人、国家の存亡が危うい国の人々といった権利主体のマイノリティーに対し、あなたにも天赋人権があると主張することが、いかにほどの慰めになるのであろうか。この答えの一助となる論考がある。

最首悟氏は『星子が居る一言葉なく語りかける重複障害の娘との20年』（世織書房）のなかで、障害を持った娘さんに天赋人権があるとみなすのは欺瞞であると述べた。最首氏は、人が星子さんに接しているうちに、その人に関わりたいという思う気持ちが出て来る、その気持ち、つまり「内発的義務」が生じる限りにおいて、人との関係性のうちに人権が発生するのだととらえ、「ヒトが共同へ向かったときの、その自発意思、すなわち自由を狭めながら責任観念を発生させた内発的義務とは・・・自発的に内発的にこれは義務と思うようなことが自分の中に形成されてきて、その義務が弱い存在、愛する存在に向けて行為化されるとき、相手の感謝などには関係なく、深い充足感がはらまれるだろう。・・・行動原理の根底は内発的義務であり、その内容は「かばう」とか「共に」とか「世話をする」とか「元気づける」であって、それを果たすとき、心は無意識のうちに満たされるのかもしれない」と述べた。そして、この「内発的義務」という概念を、シモーヌ・ベーユ『根をもつこと』（春秋社）5)の「義務の観念は権利の観念に優先する。・・・一つの権利はそれ自体として有効なのではなく、その権利と対応する義務によってのみ有効となる」という言葉の中に見出している。つまり、他者があること、他者との関わりの中で自発的に生まれる義務のうちに、はじめて人権というものが生まれるのであり、権利それ自体に、有効な力を保障するものが内在しているわけではないということだ。

子どもの権利についても全く同じことがいえる。子どもを単に権利の主体ととらえるとき、子どもの側の積極的な権利主張としての従来の捉え方では限界がある。大人の側の内発的義務＝子どもの権利という、パラダイムの転換が必要だ。その基礎をさかのぼっていき、人間の権利の根底にあるものを探ることで、子どもの権利の根拠を見出そうとするのは賢明とはいえない。むしろ、子どもの生命・発達・生活といったものに対する大人側の義務＝子どもの権利、としてとらえた方がいいだろう。いかなる場合でも、子どもの側からの権利主張がオールマ

イティーに実現されるという保証はないからである。オノラ・オニールというイギリスの倫理学者も「子どもの権利と子どもの生」という論文（現代思想1996年6月号）で、「子どもの基本的な権利に最善の根拠付けを与えるには、基本的義務を広くとらえておき、その義務に応じて諸権利をきちんと埋め込むことが大事だ」と主張しているのも同趣旨であろう。権利が紙に書いた餅に帰するなら、その権利はないも同然である。

人間の子どものというのは、大人の縮小型をしているために、早熟である場合、大人なのか子どもなのか判断しきれぬときがある。服や容姿や仕事などで区別出来たときはよかったが、今ではもうお手上げである。子どもという枠組み、つまり「子どもは働いたり、大人のように責任を負わせるべきではなく、自由に遊び、学ぶべきだ」という言説は、今ではあまり快く受け取られていない。子どもであっても分別が付くのであるから、自分でやったことの責任をとらせろ。子どもは小さな大人なのだから、大人と同じ権利を与えるべきだ。一方、子どもだって同じ人間なのだから、人権は認められてしかるべきだともいう。いや、大人と同じ権利は認められない。親に扶養されているのだから、制限されるのは仕方ないだろう・・・等々、様々な意見がみられる。子どもの中には、自らの責任阻却期間（子どもだから許される）を利用して大人と同じ行為をやり、その論拠として自己決定権（誰にも迷惑をかけていないことなら何でも自分で決めていい）を主張するものも現れた。

2.2 子どもの自律性

第1回から第5回までの子どもの権利条約第44条の「締約国の報告義務」にもとづいてなされた、国連子どもの権利委員会における総括所見では、繰り返し政府のフォローアップが必要であると指摘している。そして、日本政府の対応は毎回自信のない言い訳の羅列となってしまう。マイノリティの権利を考えると決まって同じパターンに陥る。よくいう「自己決定」対「パターナリズム」といった二項対立的なものがそれである。

自己決定主義（個人の尊重派）はスマートな行動派としてカッコいいが、暖かみのある共同体主義（関係性尊重派）も捨てがたい安心感がある。社会にはさまざまなしがらみや人間関係にいらだつ人がいる。彼らは、決まって自己決定（自律）を主張する。そして、図式通りに自己決定（自律）を肯定し、現実の様々な場面に単純に当てはめようとする。主張は明快で、スマートである。反論の余地はないが違和感を感じる。人間は、否応なく社会的背景や人的関係に巻き込まれる。仕方なく、込み入った中で問題に突き当たる。そんなとき、一見したわかりやすさが、むしろ事態を混乱させてしまうことになる。子どもの権利と教育の問題、障害者の権利と福祉の問題、加害者と被害者の権利の問題、これらはみな、自己決定（自律）とパターナリズム（保護・依存）あるいは、子どもの人権とパレンスパトリエ（国親思想）とい

う二項対立的な問題ではなく、もっと微妙で複雑なものである。だから、いらだつ人々は、早くこのもやもや状態をすっきりさせたい時、人権や自己決定を都合よく使う。特に子どもの権利と教育の問題を考えると、福祉の問題を考えると、犯罪と被害の問題を考えるとそうである。大事なことは、むやみに簡単な議論をしないことである。社会は時として、権利を与えられた未熟者に対し過度の憎悪を抱くことを忘れてはならない。

そもそも、「自己決定」も「パターンリズム」も、本人のためと言いながらある一定の方向に意図的に導こうとする装置であるということでは同類ともいえる。「本人がいいと言っているのだからとやかく言うことはない」と見捨てるのと、「そんなはずはない、心の中では嫌がっているのだから分かってあげるべきだ」と手を差し伸べるのか、実は根底でつながっていて、どちらも結局、大人の側の言いなりにしたいという意図が見え隠れする。6)

2.3 子どもの権利条約成立の真実

冒頭の子どもの権利について考えてみる。各委員の主張は次のようなものである。

国連子どもの権利委員会サンデンバーク委員の意見

「日本社会において、保護の対象としての子どもという観念から権利の主体としての子どもという観念—これは私どもの条約の主要な精神でもあるわけですが—への移行をどのように認識されているのでしょうか。」

「次に強調したいのは保護を必要とする子どもという考え方から市民としての子どもという考え方観念へ移行することの重要性です。といいますのも、この点に関する（日本政府）代表団の立場があいまいであったからです。私はこれが本条約の主要な特徴であると考えております。私たちはかつては児童に対して福祉を提供してきましたが、現在では、子どもを人間として、市民として、そして権利の主体として見たいと思っているのです。」

カーブ議長の意見

「私は先ほど子どもの最善の利益が第一次的な考慮事項とならねばならないと申しあげました。（日本の）国内法においては子どもの最善の利益が第一次的に考慮されなければならないことを明示した条項はございません。……子どもに対するケア、愛情、子どもの保護が児童福祉法において考慮されていると理解しております。しかし、それは（子どもの最善の利益と）同じではありません。なぜならば子どもの最善の利益は、子どもを扱っている専門家、教師などの人々が考慮すべき新たな要素を導入することを目的とする原則だからです。それは、子どもの利益は、その親の利益及び子どもに責任を有するものの利益からは独立しているということです。子どもの利益は、他のすべての利益との妥協の結果として考慮されなければならないということではなく、第一次的に考慮されなければならないのです。考慮にあたっての独立した要素であるという考え方が子どもの毎日の生活の中に本当に導入されているのかどうかをうかがいた

い。」

そして審議の中では、子どもに関わるさまざまな領域に渡って、施策決定とその実施に子どもの参加があるのかを質されている。

更にカーブ議長は

「子どもに意見を聞くということは子どもの意見を本当に考慮に入れるということを意味します。また、その意見が現実的に考慮に入れられることを保障しなければならないということの意味します。もし、子どもの考えが受け入れられないのであれば、子どもに意見を聞いた人はなぜ意見が取り上げられなかったのかを子どもに説明する義務があります。」と述べている。

カーブ議長の審査における最後のまとめの言葉を次に挙げると、

「本条約は人間の尊厳に関するものです。すなわち、子どもが「非合法」と呼ばれば人間としての尊厳を犯されたことになるのです。子どもがもしその個性と人格を受け入れられなければ、それは人間としての尊厳を犯されたことになるのです。自分に関わることについてその意見を聞かれなければ、それは本当の意味でのパートナーとなる機会を奪っているものであり、それはその人間としての尊厳を犯していることになるのです。日本において子どもは未来の創造者であるといわれています。これに含まれているメッセージは、将来の創造のために、今、子どもをパートナーとするということです。」

子どもに関する法体系で子どもの権利主体性を明言した法律は日本では一つもないことを考えれば、確かに子どもの権利後進国かもしれない。「児童が心身ともに健やかに生まれ、且つ育成されること」「愛護されること」をその理念としている児童福祉法にしろ、「親権者は子どもに対して監護・教育権を有し、義務を負う」とする民法、さらには「少年の健全育成を期し、非行のある少年に・・・保護処分を行う・・・」ことを目的とする少年法、そして憲法における人権の捉え方として「・・・発達途上にある子どもには、成人とは異なる権利保障が要請され、大人と違った扱いをすること、保護を与えることが正義に適う面がある・・・」奥平康弘『憲法Ⅲ』（有斐閣）とし、判例もこの考えを共有しているのを見れば、日本政府の子どもの人権に対する消極性が明らかである。子どもの権利委員会にすれば、こうした対応にいらだちを覚えるのは当たり前である。しかし、それにもかかわらず、やはり、その図式通りの意見に私は、どこかで不快感を覚えるのである。

3. 市民としての子どもとは（子どもの市民的自由とは）

3.1 国家と子どもの関係

市民としてではなく単に人間として生きることは出来るのだろうか。同じように、市民としてではなく子どもとして生きることは出来るのだろうか。人間として生きるときは必ず、現実には市民として生きることにならない

いだろうか。単に人間として生きるというとき、それは頭の中で編み上げた人間としてであり、現実の関係性の中で生きる市民ではない。人間としてというとき、一人一人の具体的人々を念頭に置いて考えることはしない。人間ということばの中には、個性が意味づけられていないからである。ならば、子どもということばも同じであろうか。子どもということばは、おそらくはじめから、「親の保護のもとで育てられるもの」という意味を含んでいる。だから、単に子どもとして生きることはいり得ないことになる。ゆえに、子どもとして生きすることは市民としての親と関わることで生きることになる。市民の権利(civil rights)は人間の権利(human rights)とは違う。人間の権利は、人間であることによって当然(生まれながら)与えられた(誰からという疑問はあるが)権利であるという。一方、市民の権利は、人間が複数集まることによって出来た社会(共同体)の中で許された自由である。子どもの権利は、人間の権利からくるのか市民の権利からくるのであろうか。人間の権利をよりどころとしているのであれば、子どもの権利も普遍的ではあるが、具体性のないものとなる。市民の権利からくるのであれば、社会の中でケアされるべき子ども像が浮かび上がる。重要なのは社会の教育力ということになる。

私の権利は、私の意のままになるモノとしての権利ではない。他者との関係で、私に向けられたという意味での権利である。つまり自分を道具のようにしてしまうことに対する断固たる拒絶の権利である。子どもとしての私にも同じことがいえる。そこに人間の尊厳性が生まれる。子どもの(人間としての)尊厳である。

人間はなぜ尊厳性を持つのであろう。人間の尊厳を生命・自由・所有物(property)に置く主張は、「私は私の身体を持つ、この身体は私の所有物だ」という直感から出発している。この考え方は、他人が私の身体を意に反して強制的に利用することに対抗している。しかし、よく考えると、そこには自ら進んで奴隷となる(身体を提供する)ことに対しては何の歯止めもないのである。理性的な人間であればそんなことはしないだろうという答えをすることは出来るが、その裏には人間を理性的な存在としてあらかじめ用意して置かねばならないという弱みがある。しかし、子どもの(人間としての)尊厳性を考えた場合、子どもをあらかじめ理性的な存在として用意することは出来ない。まさに、そこに腑に落ちない点(人権として不快である感覚)が生じていたのだ。子どもは、「理性的な存在としての大人」に援助・保護されてはじめて人間としての尊厳性が保障されるのだ。そのため、子どもを保護援助する大人は理性的な存在としてあらねばならないのである。しかし、現実はその簡単にはいかない。様々な親がいて、様々な社会があり、様々な国家がある。市民としての子どもは、その生きる生活環境に応じて、大人以上にさまざまな影響を直接受けることになる。

3.2 学校と今どきの子ども

アメリカの代表的シュールレアリスム詩人であるロバート・ブライ 8)は、著書『未熟な大人と不遜な子ども』柏書房(原題はThe Sibling Society)の中で、「今時の若者たちは、同じ家に暮らしている家族や学校の教師などよりも、同じファッションに身を包み、同じ音楽を聴き、同じハリウッド映画を好むはるか外国のティーンエイジャーの方をよほど身近に感じている。彼らは、過去の業績や芸術を評価せず、独自の世界を作り上げて共有するという。自分のことは自分でやり、自分だけで進みうまくやっていくのがルールと考え、すべてに対して辛辣であり、その辛辣度によって自己を主張している。年長者にも年下にも無関心で、あらゆるものに対して恩知らずであり、感情が薄っぺらで受け身であり、いつも落ち込んでいる。・・・大人と真剣な対話をすることも、十分に愛されているというという実感も持てない子どもは、同年代の子どもたち同士の評価ばかりを気にするようになり、皆と同じでいなければならない、まじめなことを言っただけから浮いてしまったり、目立ってはいけないうという強迫観念にとりつかれて、感情を表現する能力そのものを失ってしまっている。」と表現している。彼はこうした一群の若者を兄弟主義者と呼び、先人や権威、親や教師、年寄りや年輩者などは、彼らにとって何ら意味をなさない存在となり下がってしまったのだという。何故こうした若者が増えたのかというと、ブライは「大人が大人になりきらず思春期の未熟な状態にとどまっているために、子どもが大人になることにあこがれをもてなくなってしまったことが原因」だとしている。また、「こうした社会(兄弟主義社会)は、内側に向かって崩壊する構造を持っている。」と述べ、アメリカや日本を覆う「兄弟主義社会」の行く末を案じている。社会というものは死すべき運命である人間が構成単位となっている。そこでは垂直的な人間関係があり、目上の者を通して文化を引き継ぐことができる構造となっていた。しかし、インターネットが象徴しているように、兄弟主義社会は、書き方に規範はなく、何の基準も求められず、情報をいかなるフィルターにもかけずにそのまま届けられるメディアの中で、極端に水平的な社会を作り上げる。そして、幻想が幻想を生み、本来の文化や倫理を圧倒して急速に薄っぺらな社会ができあがる。「彼らは、やがて、神をも兄弟と見なすことになるだろう。」とブライは述べている。

一方では、被害者としての子どもがいて、何の援助もされずに、何一つ権利主張も出来ずに死んでゆく子どもがいる。それは、親が悪いのであり、社会が悪いのであり、戦争が悪いのであり、運が悪いのである。それでおしまいである。

他方、そんなことより自分のライフスタイルの方が大切であり、学校はやりたくないことを押しつける「権威と抑圧の場」とであると主張する子どもがいる。彼は、他人(教師)の軽率な(?)行動によって自分の権利が侵害されることにいらだつのである。それが、多くのしが

らみの中でとらざるを得なかった行動であるかもしれないという、気の毒な人間に思いをはせることなくである。

子どもの置かれた状況は様々である。国により、文化により宗教により社会的背景により、子どもをどう取り扱うはちがってくる。子どもをケア出来る可能性の高い環境ほど権利意識が高くなる。そして、自立心の強い子どもほど権利意識が高くなる。これは自明の理である。ならば、こうした環境が低く、自立心の弱い子どもは権利意識があっても権利を享受することは困難だ。これも自明の理である。かくして、人権の「マタイ効果」（富める者はますます富み、奪われる者はますます奪われていくという聖書のマタイ伝から取られた概念）が現れる。

4. 親子関係の権利・義務化と子育ての孤立

法律は、子どもたちの「ニーズ」を「権利」と置き換えるという、とても魅力的な方法で子どもの権利を確立してきた。子どもは親とは独立して権利を有し、行使できる主体に高められた。もちろん家族の意義や親の責任についてその重要性をうたい上げはするが、そこに描かれる家族像は、従来のような有機的な家族ではなく、権利・義務の秩序化された市民社会的家族像に根ざしている。そこでは、親の指示や指導は、子どもの権利行使とのバランス上あらわれる教育的アドバイスに過ぎなくなってしまう。子育てに必要な暖かい配慮や寛容性、しつけに必要な厳格さ、さらに親の判断で決定する（パターンリスティックな）権限、といった現実の親子関係の根底にある有機的な複合関係は、けして法律で規定された権利・義務関係では成立し得ないところにある。今日、地域社会の減退と核家族化の中で、子育てはいっそう母子の煮詰まった関係に孤立化してしまう傾向がある。このことが子育ての負担イメージと無関係ではない。

いままで親子関係に亀裂が生じたとき、理想的な家族関係を取り戻そうと急ぐあまり、他律的に修復しようと、保護－依存関係を強いてこなかっただろうか。親子関係に最も必要な、有機的な絆をよりいっそう冷淡にし、かえって脆弱化させてしまっていなかっただろうか。子育ての親への義務化は、一時的に子どもの逸脱行動を抑え込む力にはなるだろうが、子育てを堅苦しい義務的行為におとしめているように思えてならない。

親子関係は、法的に把握された社会的関係（子どもを市民として、そして権利の主体として見る）、あるいは法的に親子関係を擬制した権威的關係によって回復しうるものではない。

自然の親子の関係が法の手により「権利」という概念の中に再構築されたとき、「親子関係」を概念的に「親」－「子」の関係へと分解してしまう。「権利」という概念自体がそもそも孤立した個人を基礎に成立した概念であり、権利を享受するためには、その対岸にある義務が遂行されてはじめて得られる利益であるからだ。「義務は自律的だが、権利は他律的」である。なぜなら、義務は単独でも成立しうるが権利はあくまで他者の同意を得

てはじめて発生するものだからだ。他者の良識と善意が前提なのである。あらゆる権利が消滅しても義務は残るが、義務が消滅すれば権利の方は存在しえない。人間らしく扱われる権利があると声をからして叫んでも、周囲の人々がそれに同意しなければ、どれほど立派な権利を有するかを証明しても意味がない。相手を殺すことを思い止まることはできても、自分が殺されることを相手に思い止まらせる確実な手立てはない。権利要求が功を奏するのは、要求の正しさが認められたからではなく、要求する側の力が認められたからだ。シモーン・ヴェイユが「義務の概念は権利の概念に先立つ」という命題を掲げ、義務基底的に権利を再構成したのは、こうした理由があったからだ。自分と他者を比較する権利主張は、個人的なものである以上、人と人との間に連帯ではなく分裂を生み、相手の心に共鳴ではなく警戒をかき立てるだろう。

もともと、子どもの依存性は人為的に作り出されたものではないし、従属性・劣等性といった抑圧される側のネガティブな要素として理解されるものでもない。子どもの依存性は、親子関係の相互的な帰属の一形態に過ぎない。したがって、子どもの権利とは、子どもを保護の客体から権利の主体へとといった、つまり「子どもが自分の自律的な意思で権利を行使できる」とか、子どもの利益を親から切り離して、子ども個人の利益と読み替えることではない。子どもの最善の利益とは、権利の名の下に孤立化させられた利益（市民的自由の権利）なのではなく、有機的な親子関係の中にある利益なのである。

5. 保護と自律のはざま

子どもを育てるときに決まってしまう言葉に「自分で決めたことは自分で責任をとりなさい」というのがある。これは自明のこととされ、子どもは何においても自分で決定できるように自律心をつけることが教育の本質であると考えられる。選択の自由を認めるのなら、その結果を選択した人が引き受けなければならないと誰しも思う。しかし、必ずしも決めた人がその責任をとらなければならないということにはならない。なぜなら、選択の幅や説明が不十分であったり、形式的に同意したが誤認があったりだまされたり、あるいはお仕着せのものであったりした場合（子どもにとってそれはよくあることだろうが）、その責任を全てとらねばならない理由はない。

同じことが、「なぜ人を殺してはいけないのか」という子どもの質問の中に見いだせる。人を殺しても結果として責任をとらなくていい場合があるからである。この子どもの問いは、「理由があれば殺すこともありうる」という可能性を問うているのだ。むかつく相手を殺すことは、自分が気持ちよく生きるためにはそう悪くないと思っているのだ。彼らは、法律で規定され、刑罰が与えられるからやらないだけだと考える。しかし、現実には法律で規定されているから人を殺さないのではない。ある理由で人を殺すことが、人と人との関係性を遮断してし

まい、社会の中で生きて行くことを放棄してしまうからに他ならない。

理由なくして人を殺すことはいけないうことであり、罰すべきことであると考えられてきた。また、人間にとって健康的に生きることは、何よりも大切であることも明らかでされてきた。だから、憲法でも「権利」として強調されてきたのである。しかし、あらためて「なぜ人を殺してはいけないのか」という子どもの問いに、多くの大人は呆然としてしまうのである。人間は社会の中で生きて行くもの、人と人との関係性の中で、あるいは様々なしがらみの中で、相互に迷惑をかけながら自己を主張してゆかざるを得ない存在であることが、すっかり抜け落ちているのである。社会を念頭に置かない個人の尊重の誤解は、「自分の思いは、当然他人はわかっているはずである」という前提のもとで始まる。傍若無人に見えるのは、まず自己の尊重から始まるからである。わからないのは相手の責任であると考え。だから、不遜なわりに、他人の些細な言葉に傷つく。自分の行動は自分にとって理由のある行為であり、他人には迷惑をかけていないと信じているのであるから当然のことである。

社会を念頭に置かない個人の尊重の誤解は、あらゆるところに蔓延している。先端医療の発展に伴い延命が可能となるにつれ、自己決定が重視されるようになり「死ぬ権利」も強調されてきた。昔に比べ生命の尊重は絶対的なものではないという意識が強くなった。また、メディアの発達によりヴァーチャルな世界を体験でき、疑似生命体と戯れ、簡単に生死をリセットすることができる環境に私たちは置かれることになった。従来から、自由のために生死をかけるという考えもあったが、むしろ、現在の考え方は「自由を他人に対しても自分に対しても絶対視」する点に特徴がある。法的に無条件の自由を保障することは不可能であるし矛盾でもあるが、生命に対する価値観の変化は、現在の刑法に大きな危機をもたらす原因となっている。「安楽死」「尊厳死」「脳死による臓器移植」「ヒトゲノム」「クローニング」「高齢化社会とQOL」など、何らかの理由があれば「死ぬ権利」（あるいは自己の生命・身体処分権）を法的に保護すべきことになる。「なぜ生命を尊重すべきか」も、われわれは十分にわからないのに。

人間の生命を保護すべきことは、当然、法律（刑法）の問題である。しかし、刑法の条文は、この点について何一つ答えてはくれない。だから、凶悪な事件が起きるたびに、裁判官は「生命の価値」についていろいろとところから答えを持ち寄り、判例の中に裁判官の「生命哲学」を示すことになる。

最高裁大法廷は昭和23年3月12日の判決で、死刑は憲法第1条で禁じられている残虐な刑罰に当たらないと宣言したが、その前提として「生命は尊貴である。一人の生命は全地球よりも重い。死刑は、まさにあらゆる刑罰のうちで最も冷厳な刑罰であり、またまことにやむを得ざるに出ざる究極の刑罰である。それは言うまでもなく、尊厳な人間存在の根元である生命そのものを永遠

に奪い去るものだからである」と説明した。

しかし、判決に言う「尊厳な人間存在の根元である生命そのもの」を死刑という刑罰によって永遠に奪い去るということは、「人間の尊厳」をも奪い去ることになり、死刑を否定することにならないだろうか。なぜなら、「人間の尊厳」は「生命の尊重」の根元であるはずなのに、「生命は人間の尊厳の根元であるから尊重すべきである」と主張しているからである。「生命の尊重」と「人間の尊厳」の論理的順序を逆に捉え、「尊重」と「尊厳」を混同しているところからきている。憲法第13条を「個人の尊厳」と表記する学者もあるところを見ると、「家父長制を廃止し、個人としての権利を保障する」という「個人主義」を正当に宣言したにすぎない規定を、個人を絶対視するという誤った意味で理解される危険性もあるだろう。

そもそも、人間が「平等」であるのは、その個性(individual)によるものではなく、どんな人間の人格も普遍的なものととらえ、唯一無比である存在においては誰しも平等なのだということからくる。逆に、人間を個人として考えれば、個性や自主性といった「自由」の概念と結びつき易い。かくして、「人間の尊厳」→「平等」、「個人の尊重」→「自由」という構図ができあがる。だから、よくいう「個性を尊重する平等な教育」などあり得ないのであり、「個性を尊重する自由な教育」つまり、多様な、格差のある教育こそ、個人を尊重した教育なのである。生徒の個性を考えずに平等に扱うべきシステムとしての学校という枠組みの中で、個人の自由を尊重した教育を行うことは至極困難なことである。教育基本法において「個人の尊厳を重んじ」（前文）とあるのは「人間の尊厳を重んじ」という意味なのか「個人を尊重し」という意味なのか定かではないが、後者の意味で用いられていることは、第1条「個人の価値をたつとび」から容易に理解できる。つまり、日本の戦後教育の目的は、子どもの「人間としての尊厳性」（平等性）を重視するというのでもなく、「子どもを個人として自律した人間として尊重する」という意味でもない。そこには子どもを「自主的精神を持った個人として育成させる」という教育の目的以外に何も表現されていない。そして、その基本は、発達程度に合わせて子どもの自由度を調整するというところにほかならない。学校教育は、もともと生徒に対し画一的平等な対応をすべきところなので、個人の自由が極端に阻害される危険性がある。だからこそ、理性的な存在としての大人（教師）が必要だったのであり、聖職としての教師像がもてはやされたのである。

ところが、自由は自分と他人の意思によってのみ成立し、また制限されるものと理解されがちになった。この考え方からすると、すべての人間を義務づける道徳律とは無関係に、自分と他人の意思だけを尊重し、本人または他人が望む限りにおいて、いかなる行為も「人間の尊厳」の名において正当化されることになる。本来、「人間の尊厳」とは、人間は犯罪者であろうと、不治の患者

であろうと、死に臨む人であろうと人間である限りにおいて例外なしに尊厳を有しており、その人間としての尊厳を侵してはならないという意味である。ゆえに、人間にとって最大の価値を持つとされる「生命」や「自由」を奪っても正当なる理由があれば、人間の尊厳は侵されないということがあり得るのである。

生徒理解や生徒指導、カウンセリングといった概念は、ともすると「子どものことを考えて」「子どもの最善の利益」にポイントを置きがちであるが、大切なのは、「子どもの人間としての尊厳」を侵害することなく接することが何よりも必要なのである。前述した国連子どもの権利委員会カーブ議長は子どもの権利条約第12条の意見表明権について「子どもに意見を聞くということは子どもの意見を本当に考慮に入れるということを意味します。また、その意見が現実には考慮に入れられることを保障しなければならないということを意味します。もし、子どもの考えが受け入れられないのであれば、子どもに意見を聞いた人はなぜ意見が取り上げられなかったのかを子どもに説明する義務があります。」と述べています。ここで重要なのは、子どもの意見を最善の意見と考えることではなく、子どもの人間としての尊厳を侵害することなく意見を聞き、「その子どもの意見が最善ではないという場合、説明をきちんとすべき義務があること」である。また、カーブ議長の審査における最後のまとめの言葉にある、「本条約は人間の尊厳に関するものです。・・・子どもがもしその人格（個人ではない）を受け入れられなければ、それは人間としての尊厳を犯されたことになるのです。自分に関わることにについてその意見を聞かれなければ、それは本当の意味でのパートナーとなる機会を奪っているものであり、それはその人間としての尊厳を犯していることになるのです。」と述べているのはまさに正当である。

発達心理学者アンリ・ワロンは、「子どもの権利とは、子どもの本性を尊重させ、子どもの中にある固有の諸資質を尊重させ、子どもは大人でないこと、大人でないから子どもには大人と違った扱いが必要なこと、大人は子どもに自分の感じ方や考え方や規律を押しつける権利を持っていないことを承認させる権利」（『ワロン・ピアジェ教育論』明治図書12頁）としているのもまさに正当である。どちらも、その根底には、子どもは大人に依存していかなければ生きてゆけない存在（親との関係性の中でしか生きられない）であること、だからこそ大人の好き勝手にしてはいけないのであり、子どもの権利の実効性はまさに大人の側に託されているのであることを忘れてはならない。重要なのは子どもの側の積極的な権利主張としてとらえるのではなく、大人の側の内発的義務＝子どもの権利というところから必要なのである。個人の自由の尊重からやってくる「やんちゃな個人主義」は、ともすると他者との関わり方におけるいくつかの選択の問題を、自分一人の内部の問題として処理してしまう危険性を常にはらんでいる。特に子どもの問題を考える場合、子どもの権利＝積極的な自己決定＝正しいこと、と

いう図式通りの子どもの権利を単純に当てはめ、現実の様々な場面のしがらみを、できるだけ早く断ち切ろうとすることは、むしろ事態を混乱させて、子どもにとっても大人にとっても不満を残すことになりはしないかと懸念しているのである。なんであれ、子どもは、しがらみの社会の中に戻り、生きてゆかねばならないからである。

6. 責任の意味、保護と依存の関係

自律を尊重しながら子どもを育てていこうとすると、必ず直面する問題がある。一つは、「子どもは十分に分別があるのだろうか。仮に分別があったとしても、自己決定ができるほどまとまと分別であろうか。」ということであり、もう一つは「子どもの自己決定できるという能力に制約を加えることが、子どものためになることもあるのではないか。」という疑問である。

確かに、子どもを親の所有物とみなし、親の言いなりにしてきた時代があった。だから、自分のことは自分で決めることのすばらしさを「自律権」と置き換え、不合理な親の権威に対抗してきたのである。特に「子どものため」といいながら、実は「親の都合」でしかない場合に、有効な戦略（少なくとも、いやだと拒否できること）として機能してきた。しかし、どんなに自律を尊重する親であっても、たとえば、自己決定が「自分勝手」を助長しはしないかと心配したり、子どもは自己決定権を過剰に行使しているのではないかという感覚をどこかに持っている。だから、どんな親でも、そうした心配が重なると、時として、「権利には義務が伴う」などと論じたり、「本当に責任がとれるのか」と再考を促したりする。それにもかかわらず、子どもが「自分で責任とるからいいだろう」などと簡単にいい切ってしまうと、今度はその軽率な判断の一方で深い悲しみがあることを示し、「〇〇が悲しむぞ」などと情に訴えかけたり、自分一人の問題ではないという意味で「親から授かった身体ではないか」などといったりする。

少なくとも心のどこかに「押しつけることも、その子を大切に思っているからなのだ」という思いがあり、「子どもを尊重すること」の中に、時に「子どものいうことと反すること」があるからなのであろう。子どもにつらい思いをさせたくないという思いは、子どもの好きにさせて失敗を体験させるよりも、一層「その子を大切に思っているから生じるのだ」と親は信じて疑わない。たしかに、都合のいいように親が勝手に決めることと「子どもを思って親が決めること」とは少し違う。逆に、親を抜きにして子どもが都合のいいように決めてしまうことや、放任のあげく「勝手にすれば」といういいかたも子どもの自己決定とはいえないだろう。

子どもにとって、自己決定に意義があるのは、自分で決めることに「価値」があり、たとえ失敗しても、過ちから学んで成長するからに他ならない。ただその場合、必ずやり直せる機会が与えられていることが重要である8)。「自律を尊重する原理（自己決定）」と「一定の制

約をする原理（パートナーリズム）」は、子育てに必ずしも対立する概念ではなく相互補完的に働いているものである。時に、子どもの権利主張が社会関係に中断をもたらすように見えるのは、「保護—依存」という慣性へのかく乱が違和感となって感じられるからに過ぎない。それは実は、関係性の否定ではなく、むしろ自律への始まりと見ることができる。権利の主張は、自分の有意性を確立するという優れて言語的な営みであり、子どもが「ことばの力」を身につけたかどうか（成長）のメルクマールでもある。しかし一方、「私に権利がある」と主張することは、相手に何も語らせない強い意思やコミュニケーションの断絶を感じさせてしまう欠点を持っている。自律とともに相手や社会に対する「感受性」を子どもに身につけさせることこそが大人にとっての責任といえるだろう。

7. 地域社会・学校・家庭の協働のために

子どもを育てる責任があるのはもちろん親である。我が国では子育ての分担や時間の割合が極端に夫婦で異なっている。子どもとの接触時間は母親が父親の約 2.5 倍で子育ての大半を担っている。子どもの責任は親にあると仮定すれば、わが子の非子の責任は母親にあるということになる 9)。しかし、社会は家族だけで構成されるものではない。親子関係が時代や社会的背景とともに変化し、家族と地域社会が子育てに関する共通のプラットフォームを持ち得ない社会をどう運営して行くのかは、やはり政治や行政の仕事である。自由な社会の中で、親の知らないさまざまな影響を受け、親の思い通りには子は育たなくなっている。近所付き合いの煩わしさが希薄になった反面、地域の支援は期待できない。子育てに悩み、相談する窓口は地域の行政機関か NPO であろうが、これらは横のつながりに乏しく、専門性（発達心理や小児精神医学など）の質も高くない。親と一緒に悩みはするが、対応が見つからず共倒れすることが多い。親が子育てに振り回されないためにも、国は子育てのあり方を研究・分析し、自信を持って子育ての方針を提示すべきであろう。そして、そのための環境整備や指導支援機関設置はやはり政治の仕事であるだろう。その上で子どもの悪行に対して親や子どもに自己責任を問うのが道理であろう。

2007 年 7 月、英国「子ども省」は、「青少年のために高みを目指す」（Aiming high for young people a ten year strategy for positive activities）という「10 年戦略」を開始したばかりである。これにともない「青少年リーダーシップ研究所」（National Institute of Youth Leadership）や「英国子育て実践学院」（National Academy for Parenting Practitioners）を設立したという。青少年の主体性や社会性の養成ならびに親の養育サポート、指導・改善を目的としている。そこでは、指導者に対する研修を行うとともに、この指導者が地域社会において、直接親をサポートするケースワーカー、教師、医療や警察などの関係者

に対して研修を行い、ひいては子どもに対する親の対応を改善し、サービス全体の改善を実現する。また、教育・養育に関する国の学術研究の拠点、地域の実務的なサポートや解決策を提供する拠点となるものでもある 10)。

この意気込みは見習うべきものがある。将来の国家の構成員をどのように育てるのかは、家庭だけの仕事ではないだろう。

8. おわりに

このほど、異次元の子ども政策の司令塔として「子ども家庭庁」を設置した。鳴り物入りで民間や若い行政官を多用し新行政庁にすぐさま期待はできない。すでに 12 年前マニフェストで創設を検討事項に掲げていた民主党政権時には、子ども関連政策の所管を一つにする「子ども家庭省」を目玉としていたが、調整に時間がかかり幼保一体型の「こども園」の検討を手掛けただけで、果たされなかった経緯がある。

諸外国では、2007～2010 年当時の英国ブラウン政権が「子ども・学校・家庭省」を新設して、各省に分散していた子どもに関する様々な業務を統一し、その実質的権限を自治体に与え各州の福祉、医療、保健、教育、警察、司法を有機的に結びつけた。そして、地方当局は市民と連携し、「Every Child Matters（どの子どもも重要である）」というグリーンペーパーの理念に基づいて有効なサービスの提供を行うなど一定の実績をあげた。しかし、その後キャメロン政権時にもとの教育省に戻された。また、ドイツでも「連邦家庭・高齢者・女性・青少年省」があり、ノルウェーでは「子ども家庭省」が支援を行っている。

かつて、国立国会図書館の青少年問題プロジェクトの客員調査員時に、英国の新しい省庁である「子ども・学校・家庭」省の青少年グループ専門官を招聘し、国会議員および政策秘書に向け「子どもの責任、親の責任」と題した国際政策セミナーを開き議論した経験がある。英国専門官は、メディアや市民が抱く「子どものイメージ」がネガティブであることや少年司法改革によって刑事責任年齢が欧州中で最も年少となった点を憂い、「全ての子どもが継続的な支援と保護を受けて最善のスタートを切ることが出来る」よう、年齢や地域に応じた政策プログラムが実施されていることを強調した。子ども家庭省の新設により従来の縦割り行政を乗り越え、具体的かつ個別的な支援と問題行動に対する多様な命令や支援が必要に応じて与えられるという。その財源も銀行の休眠預金を利用している。

わが国の子ども対策は、予算のない内閣府がとりまとめていたこともあり、省庁ごとの政策がばらばらで、包括的・具体的な対策が一向に進まない。たとえば、学校は文科省、保育・児童自立支援施設は厚労省、矯正教育は法務省、子育て支援税制は財務省・経済産業省・文科省・内閣府、女性の継続就労・再就職支援は文科省・厚労省・経産省・農林水産省・内閣府、犯罪・非行につい

ては警察庁・法務省・家庭裁判所といった具合である。文科省がかつてモデル事業として行った、親たちを地域ぐるみで支援する「家庭教育支援チーム」もしつづけに悩む家庭のとらえ方によって恣意的な国家の介入につながるなどの批判があった。道徳教育の強化や少年法の厳罰化は、市民感情を利用した国の政策の感が強い。日本のこうした取り組みは、民主党政権時の各地方自治体で「子ども課」の創設と地域との連携で芽を出し始めていたが、PTA や子供会といった古いしがらみの体制では、批判を乗り越えられるだけの理論と資源を前提に立案してはいなかった。児童虐待においても同様な古いシステムに阻まれ、有機的に機能していない。

結果として福祉、医療、保健、教育、警察、司法の有機的な結び付きのない厚労省管轄の「子ども家庭庁」となった。未来社会の構成員である子どもたちにどれほどの投資ができるかが、その国の政治力の指標だ。小倉特命大臣および渡辺初代長官の想像力ある政治・行政に期待するものである。

参考文献

- 1) 2007 年 10 月 12 日に国立国会図書館主催で行われたセミナー報告書。「平成 19 年度 国際政策セミナー 基調講演：英国は少年犯罪にどう向き合ったか—英国における子どもの責任・親の責任—」国立国会図書館 参照。
- 2) アメリカ連邦最高裁判所ゴールト事件判決は、日本にも大きな衝撃を与えていた。この判決はゴールト少年に対する被疑事実の告知の欠如、弁護士依頼権の欠如、黙秘権及び反対尋問権の侵害を認め、少年裁判所における少年の権利保障と適正手続の確立を強調した
- 3) ティンカー事件(1969)：米国の公立学校生徒が、ベトナム戦争反対の意思表示をするために黒い腕章を着けて登校したことを理由に、停学処分を受けたものである。意思表示のために腕章を着けること（非言語的行為による意思の表明）に「純然たる言論」に極めて近いものと判断し憲法修正第 1 条の「言論および出版」の自由（表現の自由）の問題となることを認めた。
- 4) J. Goldstein, A. Freud, A. J. Solnit, Beyond the Best Interest of the Child, The Free Press, New York 1973 at 50, ジョセフ・ゴールトシュティン他（中村たえ子訳）『子の福祉を越えて』岩崎学術出版社 1991 年
- 5) (山崎庸一郎訳) 『シモーヌ・ヴェイユ著作集Ⅳ』根をもつこと 春秋社 1998 年。副題は「人間に対する義務宣言への序曲」といい、義務基底的権利の再構成を行っている。最近では、富原真弓『シモーヌ・ヴェイユ』岩波書店 2002 年にも詳しく解説されている。また、子どもの権利を関係論的権利論から説くものとして、大江洋著「関係論的権利論—子どもの権利から権利の再構成へ」、倫理学の側面から子どもの権利と子どもの生を説くものに、Onora Sylvia O' Neill "Children's Rights and Children's Lives in Ethics" The University of Chicago 1998, がある。オノラ・オニールは「子どものよき生を保障する判断基準として、子ども自身が有するという権利観念よりも子どもに対する大人の側の義務観念の方が優れている」として、実定的な権利の基礎付けのあり方として、さらなる基本的権利によって基礎付けることより、子どもに対する大人の側の義務の観念によ

って基礎付ける方が理論的に優位だと説く。

6) ニール・ポストマン (小柴一訳) 『子どもはもういない』新樹社 2001 年、土井隆義『非行少年の消滅—個性神話と少年犯罪』信山社出版 2003 年、フィリップ・アリエス (杉山光信訳) 『子どもの誕生』みすず書房 1981 年、佐藤直樹『大人の〈責任〉、子どもの〈責任〉』青弓社 1998 年等に、子どもの相対概念性について書かれている。

7) ロバート・ブライ (荒木文枝訳) 『未熟なオトナと不遜なコドモ—「きょうだい主義社会」への処方箋』柏書房 (原題は The Sibling Society) 1998 年、ロバート・ブライは、アメリカの代表的シュールレアリスム詩人であり、アメリカの青少年像をとらえて現代の青少年を的確に表現している。

8) 自己決定・自己責任：これについては、瀧川裕英「自己決定と自己責任の間—法哲学的考察」(『法学セミナー』日本評論社 2001 年 9 月号, pp. 32-35. 所収) が参考になる。自己決定には、①道具的価値②成長的価値③象徴的価値の 3 つの意味があるが、自由主義経済社会においては、本人のことは本人に決定を委ねることが、各人の幸福を達成するための手段・道具として最も効率的であるとして道具的価値ばかりが機能しているという。人任せにせず、自分で考え自分で決定することで成長するという成長的価値 (失敗したときにも、失敗して初めて学ぶことがあるという意味で成長がある) や、たとえうまくいかなかったとしても本人が自分の生き方を決定したということが結果には還元できない意味を人生に与えるという象徴的価値は、特別な場面 (たとえば教育的場において) 以外は自己決定の意味としては後退してしまっている。また、自己決定の対面にある自己責任の前提には、平等 (対等) な関係がなければならないが、実際には自己責任=自業自得の理論に直結していることが多く、自己責任が平等を保障することなく、むしろ差別を助長することさえある。特に子どもに対して適用してしまうと、自己決定と自己責任が矛盾することになる。自己責任の原則を厳格に貫くと成長の機会を奪うことにつながるからだ。過ちから学んで成長するためには、やり直す機会を与えられることが必要であり、過重な自己責任はその機会を奪うことがあるからである。自己責任が魅力的に見えるのは、自己責任を越えた価値内容を持つ自己決定 (成長的価値・象徴的価値) と連続しているように見えるからである。しかし、自己決定と自己責任の間には前述のように断絶がある。自己決定を尊重する社会が、自己責任社会である必然性はない。

9) 斎藤真緒「今日における子どもを持つ意味変容—イギリスにおける Parenting Education の台頭—」『立命館人間科学研究』第 11 号, 2006. 2. pp. 125-135

10) 「青少年対策と子育て責任のあり方—ペアレンティングと責任—」国立国会図書館調査および立法考査局総合調査「青少年をめぐる諸問題」青少年をめぐる諸問題報告書 2009 年 pp. 193-207

オンライン授業に対する学生の学修傾向 ——「現代社会講座」授業アンケートを通じて——

三浦直子¹・師玉真理²・小田切祐詞³

¹ 神奈川工科大学基礎・教養教育センター (miura@gen.kanagawa-it.ac.jp)

² 神奈川工科大学基礎・教養教育センター (ssidama@gen.kanagawa-it.ac.jp)

³ 神奈川工科大学基礎・教養教育センター／同教育開発センター (odagiri@gen.kanagawa-it.ac.jp)

Research on Students' Learning Tendencies in Online Classes: Questionnaire survey in "Series of lecture on Modern Society" classes

Naoko MIURA¹⁾, Shinri SHIDAMA²⁾, Yuji ODAGIRI³⁾

Abstract

In this research, we conducted a problem-finding study of the results of the questionnaire survey and free response to the "Series of lecture on modern society" classes. From the results, we identified some categories linked to the aims and characteristics of the Series (academic objectives, omnibus format, etc.), and others linked to the management of the on-demand online class. In addition, we found out study time habits of students, including when they worked and how long they spent on assignments and preparation/review of the on-demand online class. About 20% of the students were highly engaged in their studies and spent each more than thirty minutes to prepare and review the on-demand online class. Nearly 40% of the students didn't review at all, and it appears that their lack of interest in feedback is due to the fact that they submitted the assignment not for their study, but for credit.

Key Words: Academic Tendencies, Online Class, Class Questionnaire

1. 研究目的

新型コロナウイルスの世界的な感染拡大のなか、学生の学ぶ機会を保证するために、2020年度には日本で多くの大学がオンライン授業を導入した。本学でもオンライン授業が導入されることとなり、その後は、感染防止に努めつつ演習・実習系の専門科目が徐々に対面授業へと戻っていった。しかし、それとは対照的に、講義形式の文系一般教養科目では、履修者人数の多さや（間隔をあけた着席のための）大教室確保の難しさもあって、大半の文系科目では2020年度から3年間、オンライン授業のままの開講となった。

理工系大学である本学では、文系科目全般に苦手意識を抱く学生も多い。コロナ禍前の対面授業では、履修者が苦手意識を持たないように教室全体の理解度を確認しながら、その都度口頭で補足説明を行ったり視聴覚教材を参照したりと、学生が授業に関心をもち積極的に学べるような様々な工夫をすることができた。しかし、2020年度から3年間は、ほとんどの文系科目でオンデマンド方式を中心としたオンライン授業での実施となった。そ

の際には、毎回の授業課題によって学修の理解を促すことに加えて、授業課題へのフィードバックを行うことで、オンライン授業であっても一方向的な教育とならない授業運営に努めた。だが、それでも対面授業における授業運営と比べると、学生の学修への取り組みや内容理解には、オンライン授業に特有の傾向が生じていたことが予測される。

2023年度からは本学でも、文系一般教養科目を含めて、全学的な対面授業へと切り替わる。同時に、引き続きICTを活用した教育を行うことが求められている。しかし、ただ授業の事前学修や事後学修にICTを利用するだけでは、効果的な活用とは言い難い。そのためにも、この間のオンライン授業に対する経験的なデータを検討することは、急務の課題である。言い換えれば、オンライン授業時における学生の学修傾向を調査によって把握し、それに基づいてICT活用の長短を考察することは、この先の新しい大学教育の在り方を考えるためにも不可欠である¹⁾。

そこで本研究では、文系導入科目「現代社会講座」の全14クラスで実施した授業アンケートの調査結果を精査

することを通じて、オンライン授業に対する学生の学修傾向について明らかにすることを目的とする。なお本研究は、本学のヒト倫理審査委員会の承認を得ている（承認番号：第 20220715-03）。

2. 調査の概要

2.1 対象科目について

本研究では、本学 13 学科中 11 学科で 1 年次必修科目となっている「現代社会講座」において独自に実施した授業アンケートの調査結果を精査する。

「現代社会講座」は、常勤・非常勤を含む 7 名の教員が担当する「オムニバス科目」であり、哲学・文学・心理学・政治学・経済学・法学・社会学という 7 つの学問分野（核となる 7 つのコア科目）について 2 回ずつ学ぶ人文社会系の導入科目である。

この科目は調査時に、オンライン授業の「オンデマンド方式」で開講された。月曜日の 1 限（9 時 30 分）に授業が公開され、教科書と解説ファイルを読みながら各自で課題に取り組み、提出期限の木曜日 23 時 55 分までに課題（大半は数百字程度の論述問題）を提出するというスケジュールで実施された。また、金曜日の夜から土曜日の午前中にかけて、事後学修用のフィードバックとして、各クラスの履修者のなかから課題の回答をピックアップして紹介したり簡単な解説を付したりしたフィードバック・ファイルが公開された。また、翌週の授業のための事前学修として、土曜日の夜から日曜日の午前中にかけて、教科書の該当箇所が指定され、解説ファイルが公開された。

2.2 調査方法について

本調査は、全 14 クラスの履修者 1,126 名（2 年次以上の再履修者 67 名を含む）を対象として、最終回（第 15

回）の授業公開直後に当たる 2022 年 7 月 25 日～8 月 10 日の期間に、manaba course 上のアンケート機能を用いて全 20 問の Web アンケートを行った。935 名から有効回答を得て、回収率は 83.04%であった。

3. アンケート調査の結果と考察

3.1 9 つの質問項目の結果と考察

最初に、本学の授業アンケートに準じた質問項目 6 つと、科目の特性を反映した質問項目 3 つの回答の集計結果について考察したい。9 つの質問項目の回答傾向を比較できるように、図 1 にまとめている。また、各項目の後ろに記載した数値は、「はい」を 4 点、「どちらかといえば、はい」を 3 点、「どちらかといえば、いいえ」を 2 点、「いいえ」を 1 点として、項目ごとの平均点を算出したものである。この平均点が高い順となるように、項目を並べている。

(1) シラバス通りに学ぶことができたか

「この授業を、シラバス等で説明された目標、内容に沿って学ぶことができた」かどうかについての質問では、52%が「はい」、45%が「どちらかといえば、はい」と回答した。じつに 97%が肯定的な回答であった。オムニバス科目として 7 名の教員が携わることから、この科目は例年きちんとシラバスに沿って授業運営がなされている。第 1 回の授業では、シラバスの一部抜粋を教材として学修目標や科目概要について解説し、そこから課題も出していたことから、このような結果となったと想定される。授業課題に取り組むことによって、よりシラバスに関する記憶が定着しており、調査回答時に想起されたと考えられる。

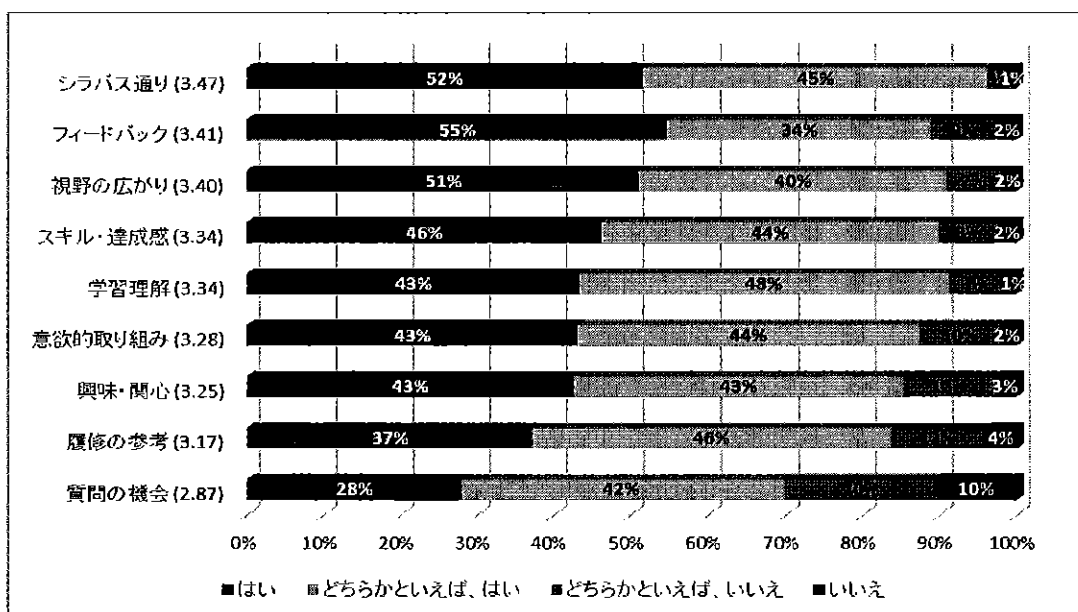


図 1 9 つの項目に関する調査結果

(2) フィードバックが行われていたか

「課題や宿題などに対して、先生はフィードバックを行っていた」かどうかの質問についても、55%が「はい」、34%が「どちらかといえば、はい」と回答した。

「2.1 『現代社会講座』について」で言及したとおり、この科目では毎回の授業課題について金曜日の夜から土曜日の午前中にかけて、必ずフィードバック・ファイルをmanaba courseの掲示板に添付し、履修者が確認できるようにしている。そのため、「はい」という回答が「シラバス通り」か尋ねる質問項目よりも3ポイント多かったが、他方で「どちらかといえば、いいえ」が9%で、「シラバス通り」と比べて6ポイントも多くなっている。

授業アンケートの最後に設けた自由記述(問20)を見ると、「フィードバックとしてクラス内の履修者の回答が紹介されていたが、一人ひとりに対して添削をするなど、もっときめ細やかなフィードバックが欲しかった」という主旨のコメントが複数名からあった。このことから、フィードバックに対する学生の要求水準の高さゆえに「どちらかといえば、いいえ」が若干増えたと考えられる。

(3) 文系学問を学んで視野が広がったか

「この授業を受けて、自分の視野が広がった」かどうかという質問では、「はい」が51%、「どちらかといえば、はい」が40%と、肯定的評価が9割を超えており、質問項目の平均点でも上位3番に入った。上2つが授業の運営に関する質問(シラバスとフィードバック)であるのに対して、この質問は履修者が理工系大学で文系学問を学ぶ意義を評価する項目である。この質問項目が上位に上がったということは、オンライン授業でも工夫次第で、科目の特性を反映した学修目標どおりの成果が得られるということがわかる。

最終質問の自由記述でも、「オムニバス形式の授業だったため、普段は接することがなかったトピックに触れることができ、有意義だった」という主旨のコメントが多くあった。

(4) 知的関心、スキルや考え方、達成感を得たか

「この授業をとおして知的な関心、新しいスキルや考え方、もしくは達成感が得られた」かどうかという質問では、「はい」が46%、「どちらかといえば、はい」が44%で、合計すると90%ちょうどとなった。

この質問項目も、「視野の広がり」と同様、知識を暗記するのではなく文系学問の「考え方を学ぶ」ことを科目の狙いとしており、その意義を9割の履修者が実感できたということができよう。他方で、自分の考えや考察を論述する課題に取り組んだからこそ、上記(2)で検討したとおり、その「フィードバック」に対する履修者の期待も高くなったと考えられる。

(5) 学習内容を理解できたか

「この授業で設定された学習内容を理解できた」かど

うかという質問では、「はい」が43%と若干少なく、「どちらかといえば、はい」は48%で、合計すると91%となった。

履修者の9割は学修内容を理解できたものの、1割近くは理解が難しかった(「どちらかといえば、いいえ」が8%、「いいえ」が1%)と回答したことに注目したい。最終質問の自由記述を見ると、長文を読むことに慣れていない学生や留学生からの戸惑いのコメントが複数あった。また、オムニバス形式ゆえに、自分の興味・関心とマッチした学びやすい学問分野と、あまり興味・関心をもてない学問分野とがあったというコメントも散見された。そのため、1割近い履修者は、科目全体としてみると内容理解に難しさを感じたと考えられる。

(6) 意欲的・自発的に取り組めたか

「この授業に意欲的・自発的に取り組むことができた」かどうかという質問では、「はい」が43%、「どちらかといえば、はい」が44%と、合計して87%となった。この項目から肯定的評価が90ポイントを切ることになる。

最終質問の自由記述を見ると、「オンライン授業だと、分からないときや質問があるときに、すぐに先生に聞けない」という回答が複数あった。対面授業であれば、授業後にすぐ教員に尋ねることができる。しかし、オンライン授業(特にオンデマンド方式)では、教員がタイムラグを空けることなく24時間体制で学生対応することは不可能であり、そのことが「今わからずに困っている」

「課題の提出期限があるため、すぐ疑問に答えて欲しいのに、返事が得られない」という履修者の学修意欲に影響したと想定される。また、上述したように、教科書であれ解説ファイルであれ、テキスト中心の授業運営であったことから、読むことに苦手意識があると、なかなか意欲的に取り組むことは難しいと思われる。

(7) 興味・関心をもって学べたか

「この授業を、興味や関心をもって学ぶことができた」かどうかという質問では、「はい」が43%、「どちらかといえば、はい」も43%で、合計86%が肯定的評価だった。

この質問は、本学の授業アンケートにはない独自の項目である。これはまた、「視野の広がり」の項目の高評価と表裏一体の関係にあると考えられる。オムニバス形式の授業運営では、普段あまり興味・関心を持っていなかった学問分野についても、その考え方を簡潔に・分かりやすく学ぶことができて視野が広がるという長所がある反面、普段あまり興味・関心を持っていない分野を学ぶからこそ、7つの学問分野の中には、最後までなかなか興味・関心を持つことができなかったものがあったかもしれない。そのため、科目全体を振り返った際、馴染めなかった学問分野が強く印象的に思い出されると否定的に評価につながるのではないかと考えられる。

(8) 文系科目の履修の参考になったか

「この授業を受けて、文系の履修科目を選ぶ参考になった」かどうかの質問では、「はい」が37%、「どちらかといえば、はい」が46%で、合計83%が肯定的評価だった。

この科目では、コロナ禍前の2016年にも、3つの質問項目「興味・関心」「視野の広がり」「履修の参考」と自由記述（合計4問）による授業アンケートを実施しているが²⁾、その当時の調査結果では、「履修の参考」3つのうち最も平均点の高い項目であった。しかし、オンライン授業時では、9項目のうち下から2番目と振るわない順位となった。

コロナ禍前の対面授業でも、その後のオンライン授業でも、第1回の授業で、1年次前期の文系導入科目である「現代社会講座」と、1年次後期から3年次にかけて履修する文系一般教養科目の関係について解説している。しかし、オンライン授業の授業課題として、上位1位となった「シラバス通り」とは異なり、この科目と今後の文系一般教養科目についての関係や、この科目が履修選択にどのように参考になるかに関する出題はなかった。そのため、2割弱の履修者にとっては、科目間の関係が漠然としてあまり記憶に残らなかったと想定される。

他方で、8割以上の履修者からは、この科目を履修することで、今後の履修選択の参考になったという評価を得ている。

(9) 質問の機会が設けられていたか

「意見を伝えたり質問・発表したりする機会が設けられていた」かどうかという質問では、「はい」は28%、「どちらかといえば、はい」でも42%で、肯定的評価は70%ちょうどにとどまった。他方で、「どちらかといえば、いいえ」は20%、「いいえ」は10%で、9つの質問項目のなかでは、否定的評価が最多となった。他の質問項目では、80%以上から肯定的評価を得ていたことと比較すると、注目すべき問題点であるといえよう。

否定的評価の割合が高かったのは、オムニバス形式の授業運営の都合上、学生からの連絡先として、科目責任者である1名の専任教員に限定してメールアドレスを公開していた（第1回の教材に記載した）ことに起因すると思われる。というのも、授業運営に当たり、7名の教員が7つのクラスで2回ずつ専門分野について授業を担当するため、1人の教員のもとへ授業課題が提出される7クラス分の履修者人数は合計で500名以上となる。それだけの母集団の学生から、（常勤・非常勤を含む）教員のところへ不定期に・次々と問い合わせメールが舞い込むことのないように、科目責任者1名が1,100名以上の全履修者の「問い合わせ窓口」となって、病欠時の遅れての課題の依頼や、Web上での操作トラブルへ対応し、必要に応じて個別の担当教員へ仲介するようにした。このため、「個別の担当教員に直接質問をしたくても、連絡先が分からない」まま、質問できなかったという履修者がいたと思われる。

履修人数の多い科目の場合、授業後に教室で教員に話しかけることができる対面授業と比べて、オンライン授業では（オンデマンド方式だけでなく、Zoomなどを用いたリアルタイム方式であっても）、質問することが難しいと思われる。とくにオンデマンド方式の場合は、質問できないことで課題が未提出となり、多欠席から不合格になっていく学生がコロナ禍前に比べると増加している可能性がある（他方で、未提出は必ずしも質問しづらいことだけが原因とは限らないことにも、注意する必要がある）。オンライン授業の大きな問題点である。しかし、対面授業と並行してICTを活用する際には、教室で直接、教員に口頭で質問することができるため、この点に関しては改善されると思われる。

さらに指摘しておけば、この項目の質問文には「発表」の機会に言及した表記が含まれている。そのため、履修者のなかには「他の履修者の前で発表する」というプレゼンテーションの機会が与えられていないことを思い浮かべて否定的評価の回答を選択したという可能性も、また考慮する必要があるだろう（教室内における教員と学生の、また学生間の相互作用を計る対面授業用の質問文を、オンライン授業の科目へと適用したことによって生じた「ずれ」が回答に影響したとも考えられる）。

3.2 授業形態に関する質問項目の結果と考察

次に、「現代社会講座」の授業形態に関する2つの質問項目の結果について考察しよう。それぞれについて回答の比率を確認するために、円グラフを作成した。

(1) オムニバス形式について

「現代社会講座」に特有の授業形態として、7名の教員によるオムニバス形式での授業運営がある。そこで、「オムニバス形式（授業回ごとに担当教員が変わる授業形式）」についてどう評価するか尋ねたところ、下の図2のように、「良い」が43%、「どちらかといえば、良い」が45%と、合計して88%が肯定的評価で、おおむね好意的な評価を得た。「3.1 9つの質問項目の結果と考察」の中では、「意欲的な取り組み」に比較的近い分布状況といえる。

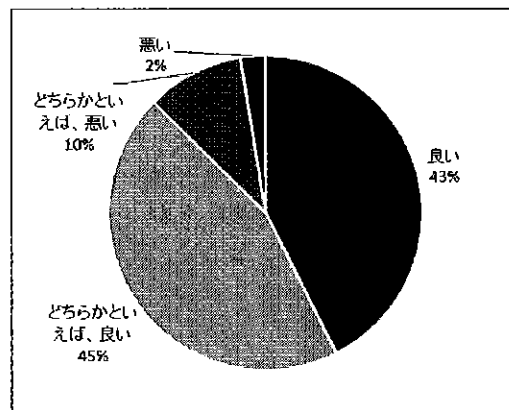


図2 オムニバス形式について

他方で、最終質問の自由記述を見ると、全体の 8 割がオムニバス形式の長所やメリットについて言及していたが、2 割が問題点の指摘であった。オムニバス形式に対する良い評価の自由記述は、9 つの質問項目のうち「視野の広がり」と、また悪い評価の自由記述は「興味・関心」と共通する内容であった。加えて、悪い評価の自由記述のなかには、「興味をもったところで、すぐに別の学問分野変わってしまう」「1 つ 1 つの内容が、浅い」という指摘があった。

(2) 希望する授業形態について

「現代社会講座」の授業形態として、希望する実施方式を選択肢 4 つで示したところ、右上の図 3 のように「オンデマンド方式のままだが良い」が 85%の支持を得ており、続いて「Zoom でのリアルタイム方式が良い」が 7%、「教室での対面授業が良い」が 5%、「ブレンド型授業が良い」は 3%という結果となった。

ただし、注意しなければならないのは、この回答は文系一般教養科目や英語系科目、また一部の専門科目など、多くの科目でオンライン授業が実施されていた時期のものであるという点である。週に 3 日ほどの通学を前提として、当時バイトに励んでいたり趣味に打ち込んでいたりした学生は、「現状維持」を望む傾向が強い。「現代社会講座」1 科目のために、週の通学日数が 1 日分増えることには、猛反対するだろう。これに対して、2023 年度以降のように、全学的に対面授業へと移行した場合には、状況が大きく変化する。時間割どおりに教室へ行けば授業を受けられる対面授業とは異なり、毎回の授業課題の提出を忘れないように気をつけ、自分から manaba course へアクセスし期日までに毎週課題を提出しなければならない「オンデマンド方式」を、面倒に感じて敬遠するようになるかもしれない。回答時点ではオンデマンド方式に対する希望が多かったが、状況が変われば、必ずしも回答時に学生が希望した実施方式を採用することが良いと言うことはできない。学生にとって学びやすい

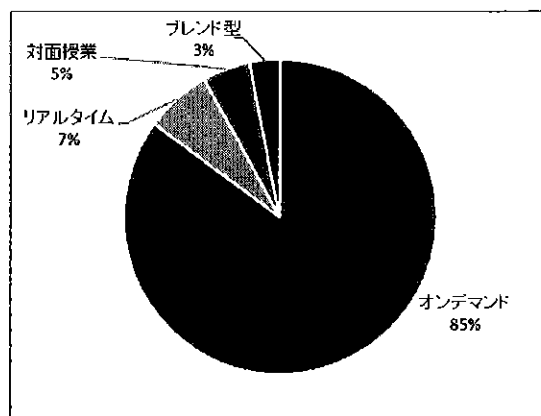


図3 希望の授業形態について

授業形態は何かについて、改めて熟考する必要があるだろう。

3.3 学修時間に関する質問項目の結果と考察

続いて、オンライン授業の課題に取り組む曜日と時間帯について検討したい。

(1) 課題に取り組む曜日・時間帯の結果と考察

前述したように、「現代社会講座」は、月曜日の1限開始時刻（9時30分）に授業課題が公開され、木曜日の23時55分が提出期限となっている。そこで、第1回の教材のなかで、オンデマンド方式のため各自で予定を立てて課題に取り組む必要があること、課題の提出は期限ぎりぎりに出せば良いという考えではなく、急な通信トラブルや体調不良に備えて、時間に余裕をもって取り組むこと、そのためにも（例年は月曜日の午後に教室で開講されていた科目なので）夜間ではなく日中に、何曜日の何限かを決めて毎週のスケジュールに組み入れ課題に取り組む必要があること等を、学修アドバイスとして伝えている。

それでは、履修者が実際に課題に取り組んでいた曜日と時間帯について、下の図4で確認してみたい。なお、

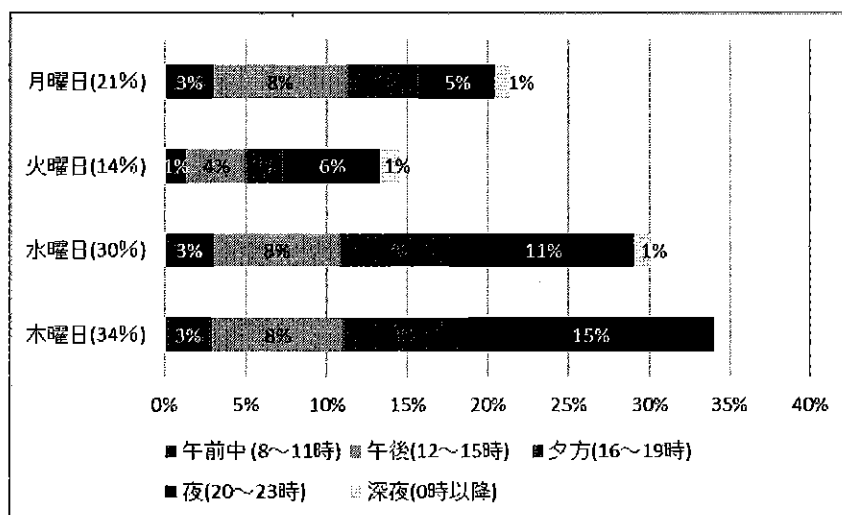


図4 課題に取り組む曜日と時間帯

図4の数値(割合)は、グラフ全体で100%となるように表記している。

まず曜日について確認すると、月曜日に21%、火曜日に14%、水曜日に30%、木曜日に34%の履修者が課題に取り組んでおり、課題の提出期限である木曜日だけに大きく集中するということではなかった。また、図4では回答時刻を4時間ごとに大きく5つの時間帯に分類し、午前中(8時～11時)、午後(12時～15時)、夕方(16時～19時)、夜(20時～23時)、深夜(0時以降)とした。ここから、オンライン授業に取り組む学生の生活時間について確認したところ、深夜に課題に取り組んでいた学生は全体の3%強と、事前の予想よりも少なかった。本調査を実施した時期は、対面授業のために週に3日程度は通学していたと思われ、そのため生活時間が大きく崩れることなかったと考えられる。月・水・木のそれぞれ、日中(午前中～午後の時間帯)に課題に取り組んだ履修者が10%強ずつおり、火曜日の5%を含めると、全体の4割近くが学修アドバイスどおり日中に課題に取り組んでいたことが明らかとなった。

他方で、全体の15%程度(120名以上)の履修者が、課題の提出期限当日である木曜日の20時以降からようやく課題に着手していることも分かった。そのなかには木曜日の日中に、授業や課外活動、アルバイトなどで忙しくしており、夕食を取った後で課題に取り組んだ学生もいたかもしれない。「寝落ちしてしまい、提出できなかった」という理由から、課題の遅延提出の依頼メールが届くことが複数名からあった。さらに詳細に確認すると、課題の提出期限(木曜日の23時55分)の直前に当たる、木曜日の22時以降から課題に取り組んでいた履修者も50名弱いたことが判明した。うち23時以降と回答した履修者も、10名いた。「提出期限に数秒遅れて、間に合わなかった」という理由で遅延提出の依頼があったケースの相当数は、十分な取り組み時間を確保せずに、慌てて期限直前から課題に着手したためではないかと思われる。

(2) オンライン授業における学修時間の結果と考察

次に、オンライン授業時の履修者の具体的な学修時間について検討したい。

右上の図5は、授業課題に取り組む平均的な学修時間の割合を示した円グラフである。この質問項目では、「この授業の課題を提出するまでにかかる時間」について尋ねており、平均して何分程度かかったか数値を記入してもらった。記入された数値を4つのカテゴリーに再コード化したところ、「30分未満」で課題を提出すると回答した履修者は、全体のわずか4%程度にとどまっていた。また、「30分以上～60分未満」が36%、「60分以上～90分未満」が42%、「90分以上」という履修者も全体の2割弱という結果になった。また、授業課題に取り組む学習時間の平均値は61.60分で、最頻値は60分であった。

なお、回答者によってはこの質問項目を、純粹に

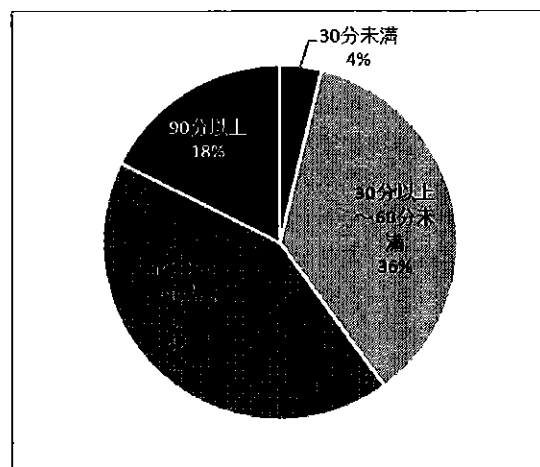


図5 授業課題の学修時間

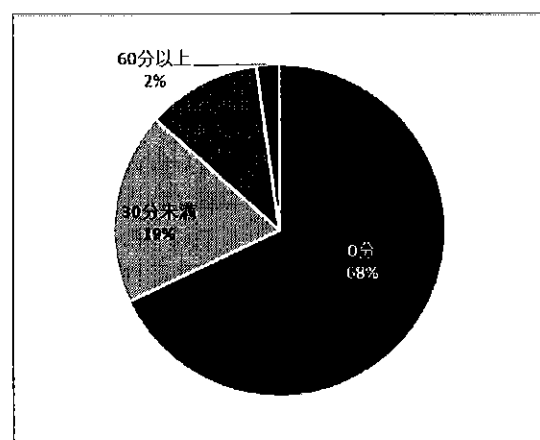


図6 事前学修の時間

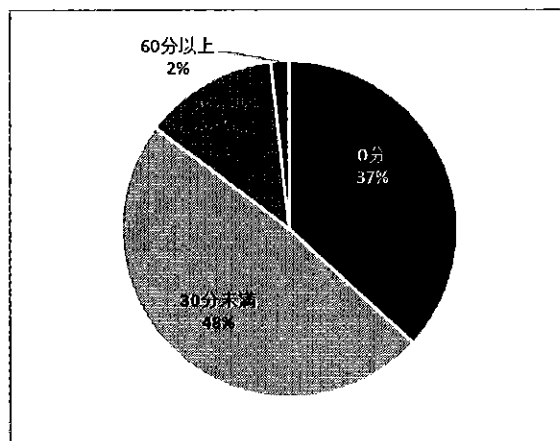


図7 事後学修の時間

「manaba course上で課題文を読み始めてから、回答を記入して提出ボタンを押すまで」だと解釈し、教科書や解説ファイルを読む時間を排除して回答した学生も含まれている可能性があることを指摘しておきたい。例えば、課題の提出に掛かった時間を「5分」と記入した回答があったが、どの授業課題も教科書や解説ファイルを読まずに回答できるものではないため、それらを一読することも含めて、実際には毎回の課題を平均「5分」で提出するのは困難だと思われる。このように、「30分未満」

に該当する全体の 4%の履修者のうち何名かは、質問文の意図の勘違いから記入したとも考えられる。

続いて、事前・事後学修の時間について、それぞれ記入してもらった数値を、4つのカテゴリーに再コード化し円グラフにしたものが、前ページの図6と図7である。なお、事前・事後学修をしていないという回答は、「0分」のカテゴリーとして再コード化している。

図6のように、事前学修については、全体の7割近い履修者から「していない」という回答を得た。オンライン授業と対面授業が混在し、多くの課題に追われる学生生活では、課題の回答に直接関係するかわからない学修はしたくない・忙しくて時間を割く余裕がないという、効率性や時間のコストパフォーマンスを重視する考えになりがちなのかもしれない。他方で、3割以上の履修者が、教科書の指定された箇所や解説ファイルを事前に読んで理解に努めている様子も、グラフから見てとれる。さらに、留学生など履修者の一部は、事前学修に1時間以上を割いていることも分かった。文字情報だけに頼りがちなオンデマンド方式の授業の問題点ともいえる。なお、事前学修を行っていた履修者のうち、学修時間の平均値は24.18分で、最頻値は30分であった。

次に、事後学修であるが、教材としてフィードバック・ファイルを提供した。これは、毎回の授業課題について、同じクラスの履修者の回答の中から複数名分をピックアップして紹介した教材である。そのためか、図7にあるとおり、事後学修には全体の6割以上の履修者が取り組んでいることが明らかとなった。最終質問の自由記述にも数多く見受けられたが、フィードバック・ファイルがあることによって、クラスメイトの回答を見ることができ、他の学生の考えや意見を知ることができるため、学修内容の理解が深まると実感できたようである。また、自分の回答が取り上げられることを目標にして頑張るなど、学修の励みになったという自由記述も複数あった。なお、事後学修を行っていた履修者のうち、学修時間の平均値は17.23分で、最頻値は10分であった。これは、事後学修を行う履修者数(母集団の人数)が増えたことにより、「自分の回答が記載されているかどうか確認しておこう」「クラスメイトの回答なら、読んでみよう」と、ざっとファイルに目を通す学生が増えたことに起因すると思われる。他方で、フィードバック・ファイルを読み流す「ライトな学修」を行う履修者が増えたことによって、学修時間の平均値と最頻値のいずれもが、事前学修よりも短くなったと想定される。また、注目すべき点として、事前・事後学修の「30分以上～60分未満」と「60分以上」のカテゴリーの回答割合には、大きな変化が見られなかった。ここから、オンデマンド方式のオンライン授業でも自主的に「しっかり学修」する履修者が一定数いることが予想される。これとは反対に、フィードバック・ファイルにまったく目を通さず、事後学修を一切行わない履修者も4割弱いることには気をつけなければならない。課題に対するフィードバックに関心を持たず、フィードバック・ファイルを一読すら

しないということは、単位取得のために毎回の授業課題を提出することだけが自己目的化してしまっていると考えられる。対面授業でも引き続き manaba course 等を用いて授業課題の提出をさせた場合、親しくなったクラスメイトの回答をただ書き写して(コピー&ペーストして)提出することで、実質的な学修を伴わずに単位取得を目指そうとする履修者が現れるかもしれない。今後、ICTを活用した大学教育を行う際にも、注意しなければならない根深い問題であろう。

3.4 自由記述の結果と考察

最後に、最終項目として「この授業の『良い点』や『改善して欲しい点』を書いてください」という質問の自由記述欄へ記入された回答について、その内容を検討しておきたい。

自由記述欄に一言でも回答を記入しているのは、全体の50%であった。ただし、「特になし」といった回答や「ありがとうございました」とお礼を述べるだけの回答が、8%ほどあった。そのため、具体的に授業の「良い点」「改善して欲しい点」に言及した自由記述の回答は、全体の42%であった。

次ページ冒頭の図8は、具体的な内容に言及した自由記述(全体の42%)を、その内容ごとに再コード化して横棒グラフに表したものである。自由記述の多くが1行程度の簡潔な文章であったため、「良い点」または「改善して欲しい点」のいずれかへの言及として大半は分類できたが、「良い点」と「改善して欲しい点」の両方に言及したものや、複数のカテゴリーに言及した長文の回答もあり、これらに配慮して、ここでは「複数回答」としてデータを処理している。なお、グラフ内の数値は、そのカテゴリーに言及した回答数(実数)であり、割合ではないことに注意されたい。

言及の多かった「授業の工夫」であるが、「良い点」として「ちゃんと資料(※解説ファイル等)が分かりやすく作られており、教科書だけではわからない部分もあって、こういった資料があることで課題を進められているので、資料があることは良い点」「学生にも親しみがあるものを例として挙げていて、授業を受ける側のことも考えていた点が良かった」など、教材や出題の工夫が挙げられていた。他方で、「改善して欲しい点」としては、「文章が長く、読みづらい」「WordよりPowerPointの資料のほうがいい」「動画にして欲しい」といった要望が上がっていた。オンデマンド方式の授業を実施するに当たり、教員側は分かりやすい説明や工夫を凝らした内容を心掛けたが、教科書に加えて、同じく「文章」を通じた解説が教材の中心であった。そのため、長文を読み慣れていなかったり、そもそも読むことに慣れていなかったりする学生にとっては、苦勞の多い状況だったと考えられる。対面授業になればこの点はかなり改善されると期待できよう。

次の「多領域」であるが、「かなり広く学ぶことができるので、やっていたためになったという実感がある」

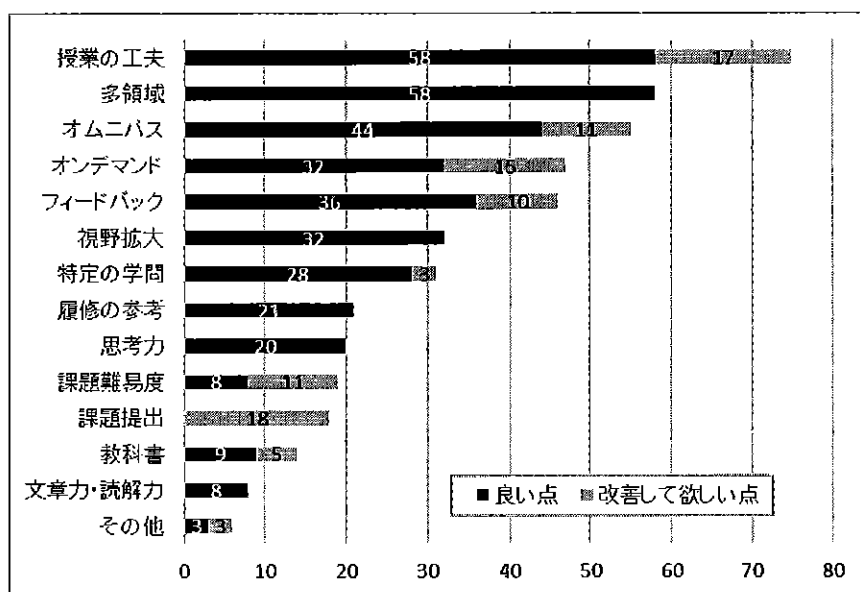


図8 自由記述のカテゴリーと回答数

「これまで自分の興味のあまり向いていない分野のことが学べるいい機会になったと思う」といったコメントが並んだ。オムニバス形式の授業運営による、実質的な利点といえよう。

これに対して、授業運営の形式としての「オムニバス」には、長短両面が指摘された。「良い点」としては、「それぞれ専門の先生が講義を行ってくれるので、より詳しく学ぶことが出来て、毎回新鮮な気持ちで、授業を受けることができるのいいと思う」「先生が変わるということもあり、同じ授業の進め方にマンネリ化することなく、毎回この先生は何を伝えようとしているのかと模索しながら授業に取り組めたので、とても良かったと思う」といった点が挙げられた。他方で、「改善して欲しい点」としては、「2回でテーマ（※学問分野）が変わってしまうと、折角慣れてきたころには次のテーマに進んでいるというのが辛いと感じた。また、正直テーマによって得意不得意の差が大きすぎた」というように、2回ずつ次々と7つの学問分野に強制的に接するという授業形式に対して戸惑いを感じる学生もいたことには注意が必要であろう。

「オンデマンド」というオンライン授業の一形態についても、賛否が大きく分かれた。「良い点」としては、「自分の好きなタイミングで気軽に受講できる」「一つの問題に対して長い時間をかけて考えることができる」という、特定の曜日・時限に縛られずに自分のペースでゆっくりと受講できることが評価された。加えて、「コロナ感染の心配がなく授業を受けることができた」という指摘も見逃せない。高齢者と同居しているケースなど、家庭の事情で「通学」に不安を抱える学生には、コロナ禍には学びやすい授業形態の一つであったらと思う。他方で、「改善して欲しい点」としては、「モチベーションを維持するのが大変だった」「直接、先生から学んだり、質問できるようにしてほしい」等が上った。

続く「フィードバック」では、「この授業のフィードバックで、自分以外の回答や意見を見ることで理解を深めることができ、良いと感じた」「毎回、フィードバックとして興味深いとされた回答が紹介されていたので、他人の考えや意見から新たな気づきや学びができたことが良かった」「フィードバックがしっかりしていたので、課題の回答へのモチベーションが高く、自分の質問や回答がフィードバックに取り上げられると嬉しかった」等が「良い点」として挙げられた。他方で、「改善して欲しい点」としては、興味深い回答をピックアップしてそれを解説するという形ではなく、「一人一人にコメントを返してほしい」という要望や、「自分の書いていることがあっているか分からなかった」という不満が挙がっていた。しかし、他の授業科目も複数担当しながら、提出期限から1日だけの猶予で（翌・金曜日の夜から遅くとも土曜日の午前中までに）、フィードバック・ファイルを毎週作成し公開するだけでなく、個別にコメントを付すということは、担当教員の時間的な制約を考えると大変困難である。特に、履修者人数が120名を超えるクラスでは、わずか1日で一人一人添削して全員にコメントを返すことは、現実的とは言えない。「改善して欲しい点」として上がった要望は、フィードバックに対する高評価と、それゆえ履修者の期待の高さから来たものかもしれない。なお対面授業では、授業後に教室で学生からの質問へ個別に柔軟に対応することが可能となるため、改善されると思われる。

また「視野拡大」では、「この授業を通じて、理系でも、文系科目を学ぶべきであるということが分かった」「自分の知らなかった分野や社会問題に触れることで、視野が広がった」「現代社会の状況などを調べるきっかけになったり考えるきっかけになったり、いろいろと勉強になった」等が挙げられた。「多領域」が学問分野についての興味や知識の広がりであるのに対して、「視野拡大」は大学での学びや現代社会への理解の広がりを、履

修者が実感してくれたということである。

「特定の学問」とは、「現代社会講座」の科目全体に対するものというより、特定の学問分野・特定の授業回に向けられたコメントである。例えば、「〇〇学で自分たちの生活の仕組みについて知ることができたことが良い点であった」「〇〇学の授業を経て今までの自分に無かった視点から物事を考えられるようになったのでとても有意義な講義だった」といったものから、「〇〇学の考え方が難しく、課題を書くのに苦労した」というものまで、様々であった。「オムニバス」の自由記述にもあったが、自分の苦手・不得意な学問分野だと感じた場合、後者のような回答になったと思われる。

次の「履修の参考」とは、この科目の狙いの一つに対応している。すなわち、科目名だけを見て雰囲気や履修を決めるのではなく、具体的な内容に触れて各学問分野のエッセンスを理解し、その上で文系一般教養科目の履修選択に役立ててもらおうというものである。「触れる機会がない内容の科目について知ることでは今後の選択の幅が広がる」「今後の履修計画を立てやすくなったので良かった」といった自由記述は、学修の狙い通りの効果があったことを示唆しているといえよう。

「思考力」は、知識の暗記ではなく、各学問の視点や考え方を学び、自ら応用して考えるような課題を出すこと、すなわち「授業の工夫」のうち、特に出題の工夫によって身につくものであると思われる。「良い点は、授業の課題で、教科書やレジュメ（※解説ファイル）を読むだけでなく、しっかりと考えさせられるようにできているところだと思う」「答えを述べよ系ではなく、考えを述べよ系で、しっかりと頭を使うことが多かったのも、そこが良かった」「高校までの授業より自分で考えて、頭に残るような授業だったと感じている」、とりわけ「今までの人生では考えたこともなかった問題について考察することで、日常生活の中で疑問に思うことが増えたため、自身の視野を広げることができた」と、思考力が鍛えられたことで、自発的に疑問をもつようになり、「視野拡大」に結びついたという指摘もあった。

しかし、課題についてはまた、多くの戸惑いも生じさせたようである。

「課題難易度」とは、毎回の授業課題の出題レベルについて、一人一人理解度の異なる履修者たちの、どこに焦点を当てるべきかという難しい問題を内包している。

「課題のやるべきことが明白でわかりやすかった」「課題として出される問題が、取り組みがいがあってよかった」「このくらいのレポート（※課題）内容が丁度いい」というものから、「難しい課題があった」「課題の重さ（※大変さ）が、学問（※学問分野）によって結構異なっていた」というものまで、様々な自由記述があった。特に後者は、前述の「特定の学問」と同様、苦手・不得意な学問分野の課題で強く感じるのではないかと想定される。

また、「課題提出」では、「課題公開から締切りまでの時間が短い」といった提出期限（月曜朝公開・木曜夜

締切り）に関するものから、manaba course の操作が分かりづらく「途中の段階で中断（※一時保存）と間違えて提出を押してしまったことがあるので、再提出が可能にならないか」といったシステムに関する改善点の指摘まで、多様な問題点があげられた。これもまた、「オンデマンド」方式という授業形態に由来する困難さであると想定される。

「教科書」については、履修者の個人的な背景がさらに色濃く反映されているコメントが多かった。「教科書の内容が読みやすく面白かった」という肯定的なものもあれば、「教科書は、文章や言葉が非常に難しく書かれており、すんなりと頭に入ることは無く、理解することもままならないので、勉強に効率がよくない」という否定的なものもあった。また、「教科書をしっかり使った授業でとてもいいと思う」という意見もあれば、「教科書の内容を丸々読ませるより、ページを指定するほうが効率よく学習できる」という意見もあった。

なお、注意したいのは、上に引用した自由記述のうち最後の（4番目の）コメントを書いた履修者は、教科書の1章分すべてを読むのではなく、授業課題の回答に必要な1~2ページだけをピンポイントで読めばよいという学修姿勢を前提としている点である。そのことから「効率よく学習できる」というのは、大学教育の効果的な学びを意味しているわけではなく、手っ取り早く課題を提出することを指しているのではないかと考えられる。

さらに、「教科書の内容をのせてもらえると嬉しい」という自由記述もあった。これは、解説ファイルやフィードバック・ファイル等の教材と同様に、教科書をPDF化してmanaba上に載せて欲しい、教科書を購入させるのではなく無料で提供して欲しいという要望と思われる。インターネットを活用することに慣れ親しんだ学生たちは、「無料」で情報を得ることを当然視する傾向がある。しかしこの要望は、出版社の正当な利益を害するため、当然対応すべきではない。

履修者の授業アンケートを謙虚に受け止め、授業改善に活かすことは、大変重要である。しかし、こうした学生たちの要望にまで応えることは、かえって大学教育としての意義を損なうことにもなりかねない。単に、「改善して欲しい点」「要望の声」が上がったという事実には振り回されるのではなく、その内容の慎重な吟味と現実的な見極めが大切である。

続く「文章力・読解力」とは、前述の「視野拡大」「思考力」と同じく、「現代社会講座」を学修することで身につく能力を示している。履修者からの自由記述では、「この講義ではいろいろな事を題材として、そこから読み解く力と文章力などが鍛えられたのでよかったと思う」「考察を書く課題が多く、自分の考えをまとめ、説明する練習が多くできた」「様々な視点の考え方を文章にする力を身につけられたと思う」等のように、授業を通じて「文章力・読解力」の習得を実感できたという意見が複数寄せられた。

最後に「その他」であるが、「良い点」に分類される

3つはすべて、読書経験そのものを挙げている。「教科書を読まないといけないので、本を読むきっかけになってくれること」「普段本を読むことがあまりないので、授業を通して本を読む機会ができたので良かった」等、読解力以前に、そもそも読書経験に乏しい学生の傾向が見て取れよう。また「改善して欲しい点」としては、「あまり必要性を感じなかった」という科目の存在意義に対する疑問が2つ、そして留学生からの「日本語の言葉の説明がよくわからない部分もあり、毎回理解するのに時間がかかってしまう」という指摘である。

4. 結語

本研究では、「現代社会講座」への授業アンケートの集計結果および自由記述の回答に対して、問題発見型の考察を行った。そこから、科目の狙いと特性（学修目標、専門家によるオムニバス形式）に結びついた回答カテゴリーと、オンデマンド方式によるオンライン授業という授業運営に結びついた回答カテゴリーとを見てとることができた。

「現代社会講座」は、文系導入科目として7名の教員による「オムニバス」形式で実施された。そのため、「シラバス通り」に運用することを重視し、毎回の授業後に「フィードバック」を実施するよう教員間で確認した。加えて、7つの学問分野のそれぞれを専門領域とする7人の教員が担当することで、分かりやすい説明や考察を深める出題といった「授業の工夫」が可能となった。「他領域」の学問分野に触れ、また「視野の広がり」を実感することで、「思考力」や「文章力・読解力」が身についたという回答が多かった。それによって「興味・関心」を持つことができた履修者多かった半面で、「特定の学問」について苦手意識をもったままの履修者もいたようである。しかし、これもまた「オムニバス形式」ということで、2回の授業ごとに別の学問分野に切り替わるため、新鮮な気持ちで取り組めたという回答も多かった。2回ごとに切り替わると、深い内容を学べないという指摘もあったが、文系導入科目として、「履修選択の参考」に活用できる利点は大きいだろう。

また、「オンデマンド」方式のオンライン授業は、「課題提出」の際の時間的な自由度が高い反面、「質問する機会」が乏しく、それが学修意欲の減退や課題の未提出につながる可能性がある。さらに、「課題提出」の操作ミスや「課題難易度」についての不満にもつながっていると思われる。毎回の授業課題に対して「フィードバック」が実施され、その期待の高さから個別にコメントが欲しいという要請も上がった。さらに、教科書を読み、解説ファイルを参照しながら課題に取り組むという方法は、長文を読むことに慣れていない学生にとっては、問題の多いものと感じられただろう。文字ではなく、口頭での説明を希望する点については、2023年度から対面授業に移行すれば、教室内で直接教員から説明やコメントを得ることができるという点で改善される反面、オン

デマンド方式の利点として評価されていた部分を、今後ICTの活用によって引き続き活かすことができるか検討する必要があるだろう。

さらに、今回の調査で明らかになったのは、授業課題に取り組む曜日・時間帯や学修時間、事前・事後学修の実施の有無と学修時間である。深夜の時間帯に課題に取り組む履修者の割合は数%と低く、また事前・事後学修にも自主的にしっかり取り組む履修者が全体の20%弱いる反面、フィードバックに興味を持たず、学修ではなく課題を提出することが目的化していたと思われる履修者が全体の40%弱もいたことについては、今後の対面授業でどのように改善できるか更なる検討が必要である。

本研究で得られたこれらの仮説については、また別の機会にクロス集計によって精査し考察することで、「演繹的」ではなく「帰納的」に¹⁾、調査結果から得られた知見を活かしつつ、ICT活用へと結びつけていきたい。

参考文献

- (1) 荻谷剛彦, コロナ後の教育へ, 中央公論新社, pp.19-50, 2020.
- (2) 尾崎正延, 三浦直子, 師玉真理, 理工系・医系大学における理想的教養教育の実践, 2016年度大学教育研究フォーラム発表レジュメ, 2017.

オンラインの効果的活用で「やりぬく力」をつける授業の模索 —授業形態の特性と受講姿勢から—

佐藤 史緒¹・三井 和博²

¹ 神奈川工科大学 教職教育センター (shios@t-ce.kanagawa-it.ac.jp)

² 神奈川工科大学 教職教育センター／基礎・教養教育センター (mitsui@gen.kanagawa-it.ac.jp)

Proposal for classes that give students the ability to persevere through effective of online

Shio SATO, Kazuhiro MITSUI

Abstract

本報告は、「オンライン授業」と「対面授業」の授業形態の特性から、今後の授業においてどのような工夫ができるかについて考察したものである。学生と教員を対象に、オンライン授業と対面授業についての調査をおこなった結果、授業形態によって学生に身につく力・スキルが異なることが提示された。また、オンライン授業における受講姿勢として、動画による学習の機会について整理したところ、学びに対する意欲の違いが示唆された。教員には、授業の工夫だけではなく、学生の「やりぬく力」をサポートするような、柔軟さが求められていることが考察された。

Key Words: Online class, face-to-face class, Education effect, the power of passion and continue

1. はじめに

世界が「パンデミック」状態になったときから3年が経過し、新型コロナウイルス感染症に対する対応も変わってきた。多くの大学において、2020年度は入学式や卒業式等の行事ごとは開催されずに、強いられる形でオンライン授業に試行錯誤した時期であった。本学では、2021年度から、学科の主要科目や実習・実験科目については対面授業に変更され、他科目についてはオンライン授業を継続するという形で、対面授業とオンライン授業の併用をおこなった。学生は、対面授業を受講しながら、空き時間等にオンライン授業を受講することになった。教員も、担当する科目によって、対面授業とオンライン授業の準備が求められた。多人数が参加する会議はオンラインの開催、一方で少人数の会議は対面や、ハイブリッド型を取り入れ、少しずつ状況が変わってきたことを実感しながら、状況に合わせて対応していた時期であった。

周辺の大学でも似たような状況が多く、メディアでは「対面授業とオンライン授業のどちらがよいのか」という内容のアンケートや記事を目にすることも多くなった¹⁾²⁾。学生の理解度等によって、また学問領域によって、どちらの授業形態が受講しやすいかという結果が提示さ

れていた。しかし、授業形態については、「どちらがよいのか」という視点ではなく、それぞれの授業形態による良さを活かしていくことが重要である³⁾。「オンライン授業」と「対面授業」を経験したからこそ、それぞれの良さと課題を捉え直すことで、よりよい「学び」に向けた授業環境を考えていくことが必要な時期にきていると考えられる。

では、「対面授業」と「オンライン授業」について、それぞれ活用できる点はどこなのか。本学のように工学系の大学にとっては、「実験」や「実習」は学びの基本にもなる部分であるため、今後は「対面授業」が基本になることが想定される。そこで、「オンライン授業」について客観的に捉えながら、「対面授業」に活かされる部分について考えていきたい。

2. 目的

以下の①と②より、授業形態による特性から、今後の授業を捉え直す機会とする。なお、本研究では、「実験」「実習」科目と「講義」科目では異なる部分があるため、全学科に共通した科目であり、学士力を培う科目として設定されている「共通基盤科目」と、専門学習における導入教育として設定されている数学や自然科学の分野で

構成された「専門基礎導入科目」を対象として考えていくことにした。

①「オンライン授業（双方向型または課題配信型）」と「対面授業」について、授業による学び方や身についたと感じるスキル等を振り返り、授業形態の特性について検討を行う。「オンライン授業」については、「双方向型」と「課題配信型」により教育効果は異なると考えられるが、本研究ではどちらも含んだ形で広く「オンライン授業」と捉え、「オンライン授業」と「対面授業」について比較検討することにした。調査 1 では、学生を対象に、受講した「オンライン授業（双方向型または課題配信型）」と「対面授業」について振り返る項目を設定した。調査 2 では、「共通基盤科目」または「専門基礎導入科目」の担当教員を対象とし、授業の様子や受講している学生に対して感じたこと等から、教員と学生との視点の違いについて検討した。なお、本報告では、紙面の都合上、調査結果の一部のみ報告する。

②オンライン授業の「課題配信型（オンデマンド）」授業に着目し、動画配信再生数を受講姿勢と捉え、授業への取り組みについて考察した。

3. 調査 1：学生を対象とした調査

3.1 目的

本調査の目的は、「オンライン授業（双方向型または課題配信型）」と「対面授業」を受講した学生の授業への取り組み方や授業や教員のサポートについて、また授業によって身についたと感じる力・スキル等を検討することであった。

3.2 方法

調査対象者：本学の学生 27 名（1～4 年生）であった。

調査時期：2023 年 2 月 15 日～24 日に実施した。

手続き：教職課程の 1～4 年生を対象に、ポートフォリオシステム manaba を使用し、回答を依頼した。アンケートの説明として、調査は無記名で行われ、学年のみ回答を求め、WEB による回答であること、回答は任意であり強制ではなく、中断も可能であること、成績には一切関係しないこと、統計的に処理され個人が特定されることがないことを提示し、同意を得たもののみ回答するように依頼した。アンケートの回答には、リアルタイム評価支援システム REAS（Realtime Evaluation Assistance System）を用いた。REAS は、メディア教育開発センターが研究・開発したアンケートシステムであり、メディア教育開発センターおよび放送大学が管理者となり、ASP（Application Service Provider）方式で、無償で提供している調査支援システムである（<https://reas3.ouj.ac.jp/cgi-bin/WebObjects/top>）。教育機関・研究機関等に所属する個人が非営利な教育・研究目的で使用する場合に登録することで、アンケート用紙を作成することができる。アンケートの内容として、学科の科目以外（「共通基盤科目」や「専門基礎導入科目」）

について、オンライン授業（双方向型または課題配信型）と対面授業を受講した経験から、回答できる内容であり、質問は全部で 35 問であることを提示した。

調査内容：[1] オンライン授業（双方向型または課題配信型）について；（1）課題は期限通りに提出できたか（選択式）、（2）オンライン授業のよいところ（記述式）、（3）オンライン授業のよかったところ（複数選択式）、（4）オンライン授業のやりにくかったところ（複数選択式）、（5）オンライン授業がどの程度身についたか（選択式）、（6）オンライン授業に対して楽しいと感じたことはあったか（選択式）、（7）オンライン授業で受講した科目を対面授業で履修したいと思った科目はあったか（選択式）、（8）（7）で回答した具体的な科目や理由（記述式）、（9）オンライン授業の教員の説明やサポートが十分だったか（選択式）、（10）授業や教員からのサポートについての意見（記述式）、（11）オンライン授業による学習効果が高かった科目について（記述式）、（12）（11）の理由（記述式）、（13）実施形態（双方向型）によるわかりやすさの程度（選択式）、（14）実施形態（課題配信型）によるわかりやすさの程度（選択式）、（15）実施形態（双方向型）による理解度（選択式）、（16）実施形態（課題配信型）による理解度（選択式）、（17）オンライン授業によって身についたと感じる力・スキル（複数選択式）、[2] 対面授業について；（18）出席の程度（選択式）、（19）対面授業のよいところ（記述式）、（20）対面授業のよかったところ（選択式）、（21）対面授業のやりにくかったところ（選択式）、（22）対面授業がどの程度身についたか（選択式）、（23）対面授業に対して楽しいと感じたことはあったか（選択式）、（24）対面授業で受講した科目をオンラインで受講したほうが良いと思った科目はあったか（選択式）、（25）（24）で回答した具体的な科目や理由（記述式）、（26）対面授業の教員の説明やサポートが十分だったか（選択式）、（27）授業や教員からのサポートについての意見（記述式）、（28）対面授業による学習効果が高かった科目について（記述式）、（29）（28）の理由（記述式）、（30）対面授業によって身についたと感じる力・スキル（複数選択式）、[3] オンライン授業と対面授業の比較；（31）どちらの授業形態のほうが身についたか（選択式）、（32）授業形態の違いによる「学習に対するやる気」や「楽しさ」について（記述式）、（33）オンライン授業と対面授業を経験して感じること（記述式）、（34）次年度からの対面授業や対面による活動に対する楽しみの程度（選択式）、（35）学年（選択式）

3.3 結果と考察

〔1〕オンライン授業（双方向型または課題配信型）について

（1）オンライン授業のよかったところとやりにくかったところ：オンライン授業を受講して「よかったところ」と「やりにくかったところ」について、選択式で 3 つま

で回答を求めた（表1、表2）。

表1 オンライン授業のよかったところ（複数回答）

オンライン授業のよかったところ	選択率
自分のペースで学習できた	26.0
提示される資料等を何度も確認できた	23.4
自分の好きな場所で学習できた	18.2
自分の好きな時間に学習できた	16.9
集中できた	5.2
対面授業よりも理解しやすかった	3.9
質問しやすかった	2.6
他のことをやりながら受講できた	2.6
理解が深まった	1.3
その他	0.0

表2 オンライン授業のやりにくかったところ（複数回答）

オンライン授業のやりにくかったところ	選択率
教員に質問しにくかった	21.7
授業時間外の作業時間が増えた	16.7
集中力が持続しなかった	15.0
対面授業よりも理解しにくかった	11.7
やる気がでなかった	10.0
友だちに相談できなかった	8.3
自分で時間の管理ができなかった	6.7
提示される資料等を理解できなかった	3.3
課題の提出が間に合わなかった	3.3
その他	3.3

その結果、「自分のペースで学習できた」（26.0%）、「提示される資料等を何度も確認できた」（23.4%）、「自分の好きな場所で学習できた」（18.2%）が上位にあげられた。主に、「時間」や「環境」に関連する内容であり、自分の生活環境に合わせて受講できることは、オンライン授業の特性のひとつと考えられる。

「やりにくかったところ」については、「教員に質問しにくかった」（21.7%）があげられた。他に「授業時間外の作業時間が増えた」（16.7%）、「集中力が持続しなかった」（15.0%）、「対面授業よりも理解しにくかった」（11.7%）、「やる気がでなかった」（10.0%）であった。オンライン授業の場合には、双方向型と課題配信型による違いもあるが、すぐに周りに助けを求められる環境ではない。教員への質問も、チャット機能やメール等を利用する場合には、わからない部分を文章で説明することが必要であり、文章力やコミュニケーション力、パソコンスキル等が必要となるため、質問すること自体が「大変」と感じてしまった学生もいるかもしれない。また、オンライン授業の場合には、資料等を自身で学習（読解）

していくことや、集中できる学習環境を整えることも必要になる。自己管理ができるかどうかによっても、オンライン授業の受講のしやすさ等が変わる可能性がある。

(2) オンライン授業の学びがどの程度身になったか、楽しいと感じたことはあったか：オンライン授業の学びがどの程度身になったと思うかを尋ねた。その結果、「身になったと感じる」（38.5%）、「やや身になったと感じる」（42.3%）であった。また、オンライン授業による授業内容について「楽しい」と感じたことはあったか尋ねた結果、「楽しいと感じたことはあった」（33.3%）、「楽しいと感じたことはややあった」（33.3%）であった。学生も、オンライン授業の受講の仕方を工夫しながら、前向きに取り組んでいたと考えられる。その姿勢により、学びが「身になった」と感じ、「楽しい」とも感じられることに繋がったのではないかな。

(3) オンライン授業で受講した科目を対面授業で履修したいと思った科目はあったか（理由）：受講したオンライン授業の科目を、対面授業で履修したいと思ったことはあったかどうかを尋ねた。その結果、「対面授業で履修したいと思った」（11.1%）、「対面授業で履修したいとやや思った」（37.0%）との回答がえられた。理由について、以下に示す。なお、具体的な科目名が含まれたものについては除外して提示する。

- ・内容の理解がしにくい
 - ・対面の方が先生の感情が伝わるからやりやすい
 - ・特に持続した集中力が必要になる数学などの科目については改めて対面で受け直したい
 - ・実際に先生が話してくれれば、より理解しやすいのかなと思った
 - ・少しフィードバックなどの過程で分からないことが発生した時に質問しづらかったり、理解が追いつかなかったりする場面がいくつかあったため
 - ・先生の授業に関連した雑談が面白かったから
 - ・体育の授業は実際に体を動かしてみたかったため
 - ・グループワークのある科目はもちろん、実技科目については対面で履修したほうが周りから見比べたり相談したりしやすい
 - ・オンライン授業で受けたり課題をやるよりも学校に行って対面で授業を受けて教えてもらったりした方が身に付きやすいと感じたから
 - ・いっぽう、「思わなかった」（18.5%）、「あまり思わなかった」（7.4%）理由について、以下に示す。
 - ・オンライン授業の方が自分に合っていると感じたから
 - ・全体的にオンライン授業で十分満足しているため
 - ・教職科目は対面でやる方が圧倒的に理解も満足度も高かったが、ほかはそうでもない
 - ・オンライン授業に割り当てられたものは基本的な科目が多く、わざわざ対面で行う必要はないと思うから
- あげられた理由から、対面授業のように、教員とのコ

コミュニケーションがあり、直接説明を受けたほうが理解度が上がるという意見や、実技のように体験することが重要だと感じていることが示唆された。また「改めて対面で受け直したい」という学習に対する積極的な意見もみられた。自身の学習がどの程度身についているかを客観的に捉え、改めて対面授業を通して学ぶことで、より理解を深める等、今後の対面授業を活用してほしい。

(4) 教員の説明やサポートについて：オンライン授業の際の教員の説明やサポートについては、「十分だったと感じる」(22.2%)、「やや十分だったと感じる」(44.4%)であった。学生の理解度等によっても、教員へのサポートに対しては意見が異なる可能性がある。具体的な意見として、以下があげられた。

- ・YouTube と変わらないものをリアルタイムでやるため理解しにくい問題がある
- ・課題や提出物の振り返りのフィードバックがあった方が、やりがいを感じやすい
- ・チャットやメールで質問した時に早めに連絡が欲しい
- ・機材の利用に不慣れな教員の方が多い
- ・資料のみだけでなく動画を利用し、耳からも情報を得て理解できる環境が欲しい
- ・授業後の自主勉強会の開催、質問をしに研究室に来て欲しいと声をかけるなどがあるとよい

(5) オンライン授業による学習効果が高い科目：受講したオンライン授業の中で、学習効果が高いと感じた科目と理由について記述式で回答を求めた。なお、本結果では科目名は除外し、理由のみ提示する。

- ・分からない所があった場合に zoom で 1 つ 1 つ解説してくれた
- ・動画により細かい作業の見直しが繰り返し行える
- ・インターネットを活用するときの注意点などに触れるとともに、触れた内容の利用や利用して感じたこと、考えたことなどをアウトプットする機会があった。そのため、自分がどのような学習をしたのかわかるとともに、その後の利用の時に注意するようになったのでオンライン授業での学習効果が高かった
- ・一般教養は専門に比べ難易度が低いものなので理解出来たと感じる
- ・オンラインの場合、隣に自動通訳を置くことで今言ったことがどういう意味なのか理解しながら授業を受けられたから
- ・Zoom を使用してコロナを気にすることなく学生と会話することができたから。対面で行うと周りの音で聞きにくくなってしまうが、オンラインだと 2 人ずつになって会話することができるから
- ・自分と教師だけに思うことができるので、集中して行えたから
- ・基礎系の科目は自分のペースで授業を受ける方が、理解が深まってより集中できたのでよかった
- ・資料で数値の推移などを見ながら学ぶことがメインだ

ったので、オンラインでは自分だけの画面で資料がよく見ることができ、学びとしての効果が高かった

- ・社会的な内容は自分で調べながら試聴した方が、理解が深まりやすかった
- ・授業資料や記事だけで授業を受けることが多かったですが、必ずフィードバックがあったのでより理解しやすかった
- ・授業資料を理解するまで熟読できるから
- ・自分のペースでゆっくり問題に取り組むことが出来た

(6) オンライン授業の実施形態（双方向型または課題配信型）の違い：オンライン授業の実施形態（双方向型または課題配信型）による、「わかりやすさ」と「理解度」について尋ねた。

その結果、双方向型（リアルタイム）オンライン授業と課題配信型（オンデマンド）オンライン授業では、「わかりやすさ」（リアルタイム： $M=7.37$, $SD=18.35$, オンデマンド： $M=7.22$, $SD=18.38$ ）、「理解度」（リアルタイム： $M=7.48$, $SD=18.31$, オンデマンド： $M=7.44$, $SD=18.32$ ）ともに、差はみられなかった ($t(26)=0.61$, $p=.55$, $t(26)=0.18$, $p=.86$)。

(7) オンライン授業によって身についたと感じる力・スキル：オンライン授業を受講したことによって身についたと感じる「力・スキル」について、提示された選択肢の中からすべて回答するよう求めた。その結果を図 1 に示す。

その結果、もっとも身についたと感じた力は、「タイピング力」(14.4%)であった。次に「メールの書き方」(12.8%)、「わからないことを調べる検索力」(12.0%)と続いた。「タイピング」については、オンライン授業になり、スマホよりもパソコンの使用が増えたためであろう。課題提出のために調べたり、常にパソコンを見る環境にいることも検索を促す機会になったのではないかと。 「メールの書き方」については、教員への質問等において、頻繁にメールを利用する機会が多くなったことによるものだと考えられる。いっぽう、「文書を読む力」(10.4%)、「効率よく作業を進めるスキル」(10.4%)もあげられた。特に課題配信型の場合、提示された資料を読み、学習することが必要になる。文章に接する機会が増えたことによるものだろう。ただ、「文章を読むスピード」(4.8%)や「文章書く力」(2.4%)はあまり身についたと感じていないようであった。「効率よく作業を進めるスキル」については、オンライン授業の課題提出が重なることで、自身で時間割を決めて作業を進める等が求められる。オンライン授業と対面授業の併用により、対面授業の空き時間にオンライン授業の課題に取り組む等、効率よく進める工夫をした結果だろう。「オンライン授業」によって、自身の生活をコントロールすることの大切さを考える機会になったのではないかと。

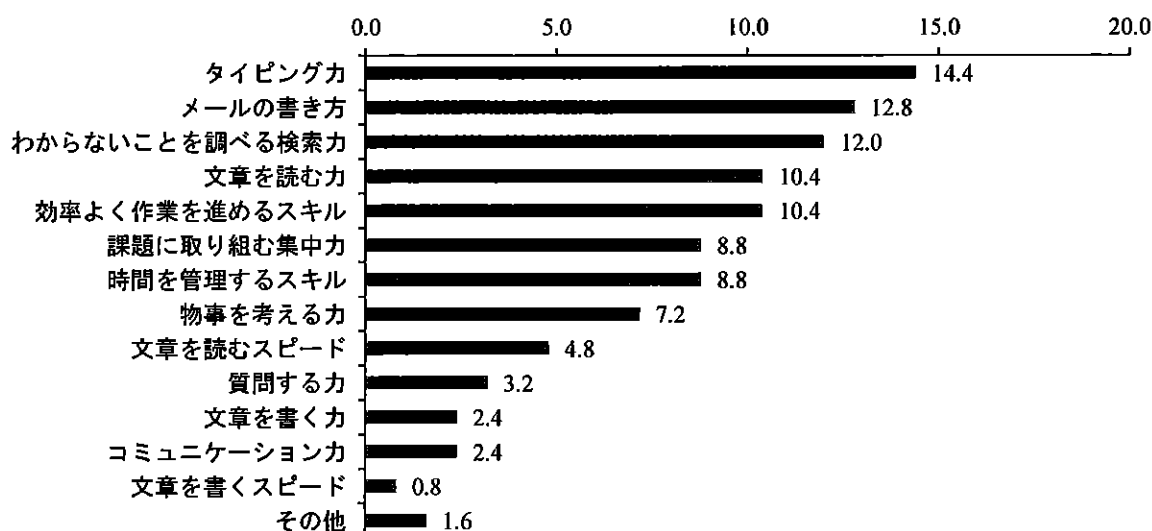


図1 学生が「オンライン授業」で身についたと感じる力・スキル

〔2〕対面授業について

（1）対面授業のよかったところ、やりにくかったところ：対面授業を受講して「よかったところ」と「やりにくかったところ」について、選択式で3つまで回答を求めた。その結果を表3、表4に示す。

「よかったところ」（表3）として、「受講仲間がいる中で学習できた」（20.3%）、「授業内でコミュニケーションする機会があった」（16.2%）というように、「仲間」や「コミュニケーション」に関する内容が上位にあげられた。また「オンライン授業よりも理解しやすかった」（13.5%）、「決まった授業時間の中で学習できた」（13.5%）、「教室のほうで集中できた」（9.5%）という、「授業内容の理解」や「授業環境」に関する内容が提示された。対面授業の場合には、自身の時間割に沿って行動することになる。授業は1コマ90分という枠組みがあるため、オンライン授業のように、納得のいくまで資料を学習したり課題に取り組むということはない。限られた時間だからこそ集中して作業しやすいことが考えられる。いっぽうで、「やりにくかったところ」の上位に、「教員に質問しにくかった」（14.6%）、「教室のほうで集中できなかった」（14.6%）があげられた。教員への質問のしにくさについては、教室内で教員に話しかけにくい状況もあるだろうし、学生によっては話しかけることが苦手な場合もある。授業の際には、さまざまな学生がいることを考慮した対応が必要である。例えば、教室内においても、オンラインでも随時質問を受けつけるようにする等の工夫をすることも考えるとよいだろうか。オンライン授業に慣れてしまった学生にとっては、周りに他者がいることで集中できない等もあるかもしれない。

「授業内でコミュニケーションする機会があった」（6.3%）は上位にあがってこなかったことや、「よかったこと」の上位に「コミュニケーションする機会があった」があげられたことから、他者とのコミュニケーションには前向きに考えている学生が多いと考えられる。対

面授業に慣れてくれば、教室内での集中や授業の受講のしかたも変わってくる可能性がある。

表3 対面授業のよかったところ（複数回答）

対面授業のよかったところ	選択率
受講仲間がいる中で学習できた	20.3
授業内でコミュニケーションする機会があった	16.2
オンライン授業よりも理解しやすかった	13.5
決まった授業時間の中で学習できた	13.5
教室のほうで集中できた	9.5
質問しやすかった	8.1
提示される資料等の説明を聞いた	6.8
授業時間外の作業時間が減った	6.8
理解が深まった	4.1
その他	1.4

表4 対面授業のやりにくかったところ（複数回答）

対面授業のやりにくかったところ	選択率
提示される資料等の説明がわかりにくかった	14.6
教員に質問しにくかった	14.6
教室のほうで集中できなかった	14.6
授業時間外の作業時間が増えた	14.6
講義についていけなかった	12.5
受講仲間がいることで集中できなかった	8.3
授業内でコミュニケーションする機会があった	6.3
オンライン授業よりも理解しにくかった	4.2
その他	10.4

（2）対面授業がどの程度身になったか、楽しいと感じたことはあったか：対面授業の学びがどの程度身になったと感じたかを尋ねたところ、「身になったと感じる」

(59.3%)、「やや身になったと感じる」(25.9%)であり、85%以上の学生が「身になった」と感じていた。また、対面授業に対する楽しさについては、「楽しいと感じたことはあった」(40.7%)、「楽しいと感じたことはややあった」(33.3%)であり、70%以上の学生が「対面授業」に対して楽しいと感じていたようであった。

(3) 対面授業で受講した科目をオンラインで受講したほうがいいと思った科目と理由：対面授業で受講した科目の中で、オンライン授業で受講したほうがいいと思った科目があったかを尋ねた結果、「あった」(25.9%)、「ややあった」(14.8%)という回答がえられた。その理由として、以下があげられた。なお、具体的な科目名については除外して提示する。

- ・ひたすら暗記をするだけだから
- ・一日一コマのためだけに学校に行くことがあったことは不便だった
- ・プリントをただ読み進める科目があったから
- ・資料を淡々と解説している授業についてはオンラインでいいのではないかと感じた
- ・資料に書き込むものが多いのにもかかわらず説明をしてしまう方がいらしたので、オンラインで受講したいと感じた時はあった
- ・対面で行っても見ているのは画面だったからオンラインでも同じだと思う
- ・座学の授業は実技がないのでオンラインでもいいと思った
- ・作業する内容によっては、繰り返し見たい、聴きたい説明がオンラインでは可能となるから

(4) 教員の説明やサポートについて：対面授業における教員の説明やサポートについて十分だったか尋ねたところ、「十分だったと感じる」(36.0%)、「やや十分だったと感じる」(20.0%)であった。

授業や教員からのサポートについての意見としては、以下があげられた。特に、サポートが「十分だったと感じない」と回答した学生の意見を提示する。なお、具体的な授業名をあげての意見については除外した。

- ・使いまわしの資料が多いと思った
- ・説明が先生の中での理解になっているから学生に伝わっていない事が多々ある
- ・生徒に対して興味が無さすぎる教授がいることが少し気になる

(5) 「対面授業」による学習効果が高かった科目：対面授業で受講した科目の中で、特に対面による学び(学習効果)が高かったと感じる科目とその理由についてあげてもらった。なお、本結果では、具体的な科目名を除外し、以下に主な理由について提示した。

- ・実際に操作してみたり、観察してみないとどのような現象が起きているかが分かりにくいと思ったため

- ・手を動かして実際の事象に立ち会わないと理解が進まない部分が多くあるため
- ・実際に自分が次の機会に実践しないといけないので目の前でやってもらった方がわかりやすいとおった
- ・実際にやってみないと分からないから
- ・理論だけでなく実践する能力も大切であると思うから
- ・先生が身近に感じてとても学びが楽しかった
- ・質問や相談がしやすいため
- ・他の学生と関わる機会があったから
- ・グループワークがやりやすかった
- ・対面でしか出来ないことをしていたから
- ・解いた問題をすぐに確認してもらえた
- ・先生の講義を聞きながら実験またはソースコードを書くことで理解しやすかったり、一緒にの班の人とともにコミュニケーションを取りながら授業を受けることができるから
- ・細かくわかりやすい方法を確認しながら進めていくことで理解が深まり、勉強意欲が上がった
- ・学生のリアクションを見ながら進める科目は対面の方がスムーズで良いと思った

(6) 「対面授業」によって身についたと感じる力・スキル：対面授業によって身についたと感じる「力・スキル」について、提示された選択肢の中からすべて回答するよう求めた。その結果を図2に示す。

身についたと感じた項目は「コミュニケーション力」(31.3%)だった。次に「質問する力」(12.5%)と続いていた。どちらも、対面によって直接対話することに関わる内容であり、対面コミュニケーション力といえる。「文章を書く力」(10.9%)、「課題に取り組む集中力」(9.4%)については、1コマ90分の中で説明を聞き、メモをとったり、振り返りを書くことによって身についたと感じた項目であろうか。「物事を考える力」(9.4%)は、一人で考えるのではなく、他者と対話し意見交換することが大切であることを示唆していると考えられる。また、「集中力」については、限られた授業時間で、集中して取り組むことによって身についた力であろう。

いっぽう「オンライン授業」のときには上位にあげられていた「わからないことを調べる検索力」(4.7%)、「効率よく作業を進めるスキル」(3.1%)、「文章を読む力」(1.6%)は下位項目となった。学生自身が「身についた」と感じている力やスキルは、「オンライン授業」と「対面授業」ではまったく別の内容ということになる。しかし、「わからないことを調べる検索力」は、本来は対面授業でも必要な力である。本学の学生が、よりよい社会人になるためには、選択肢としてあげた力(スキル)は、是非身につけてもらいたいものである。そうすると、反転授業のような、自宅で「オンライン授業」を活用した予習・復習を行い、その後「教室」では、学習した知識を活用し、コミュニケーションを行うような授業が理想ということになるだろうか。

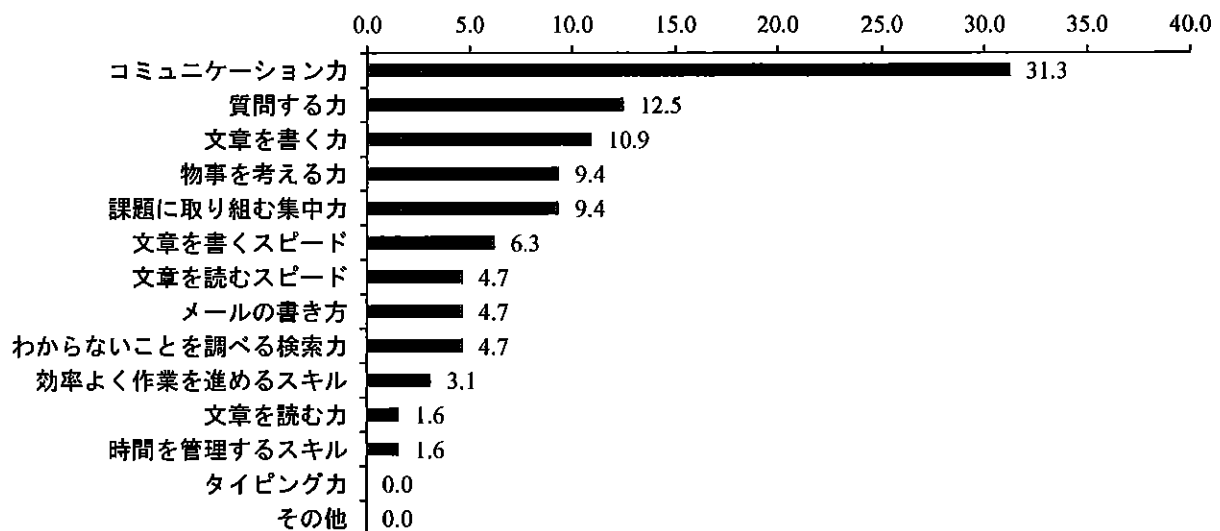


図2 学生が対面授業によって身についたと感じる力・スキル

【3】オンライン授業と対面授業の比較

(1) どちらの授業形態のほうが身になったか：学生自身の振り返りとして、「オンライン授業」の学びと「対面授業」の学びを相対的に比較して、どちらの授業形態のほうが身になった（学びが大きかった）と思うかについて、回答を求めた。その結果、対面授業のほうが身になったと感じている人が多かった（「対面授業」のほうが身になったと感じる（30.8%）、どちらかといえば「対面授業」のほうが身になったと感じる（26.9%））。

(2) 授業形態の違いによる「学習に対するやる気」や「楽しさ」について：授業形態の違いによって感じる「学習に対するやる気」や「楽しさ」について考えることを自由記述で求めた。なお、本研究では、授業形態の特性について考えていくことが目的であることと、対象者が少ないことから、分類をせずに、一部提示する。ただし、個人的な内容の記載や、具体的な授業名のあるものは除外した。

- ・オンラインでは、自由な時間に出来るという面で楽に課題を進められる反面、やる気次第で進捗や内容が変化してしまう。それに対して対面授業ではやる気によって変化はするが目の前にやるべきものがあるという点でしっかりと進められると考えられる。よって、楽しさもやる気と理解度で変わってくると思うので対面の方が良いのかと思う。
- ・「オンライン授業」はいつでもどこでも受ける事ができるし、移動時間や準備時間が掛からないのでやる気がある時にすぐ取り組める。そして、何回も聞くことができるので、分からなくても何度も聞いて調べてどんどん勉強が楽しくなっていました。「対面授業」は1度しか授業を受けられないので少しも聞き逃してはいけないと、緊張してしまうのであまり楽しいとは思えなかったです。
- ・オンラインでは自宅でできる分、やる気が下がってし

まう部分はあると思う。しかし、自分のペースででき、予習復習もしっかり行えるのは利点と考える。対面では、授業ペースが教員側になってしまうため、追いつけなくなりやる気もなくなることもあると思うが、友人達と協力できる環境であれば、対面の方が楽しさというのは感じられると思う。

- ・オンラインは無駄は無いが、コミュニケーションの機会もない。対面は先生の話や友達との何気ない会話があるため、楽しさはオンラインよりあると思う。
- ・オンラインより対面のほうが授業をしているという実感があややる気集中につながる。
- ・対面の方がオンラインに比べて人と接する機会が増えるため、周りにやる気が影響されやすいと感じた。
- ・オンライン授業では、先生に質問がしやすく人の目が気にならないので授業に集中できるが、環境を整えることが必要かつ友人に連絡しなければいけないので相談しづらかった。対面授業では、友人に相談しやすく環境も整っているが、登下校による時間のロスや先生や学友に対して対面で物事を話さなければいけないので質問しづらい。
- ・同じ科目を受けている人がどれくらいいるのか、どんな人が受けているのかが分からなかったため、課題提出に際しても周りがどれくらいのレベルで仕上げてくるのか分からないため、緊張と不安で、授業を楽しむ余裕があまりなかったように思いました。
- ・オンライン授業では時間無制限の授業のため、「授業を受けている」という楽しさはない。対面授業では学生の理解度によって授業内容が決まるので、そこに「授業のたのしさ」を感じるといった。
- ・オンライン授業では対面授業よりも自由が多いので学習に対するやる気や集中してやり遂げた時の楽しさを感じられると思った。
- ・同じ教室で同じ方向性で頑張る仲間がいることはモチベーションがよい状態で保たれた。コミュニケーション

ンする機会も増えるので新しいことを知れるチャンスが多かったように感じる。

- ・オンラインの方は授業に対するモチベーションを維持することが難しかったが、対面授業は出席することが目的となっていたことがあった。また、オンラインと対面では授業の楽しさは変わらないと感じた。オンラインで楽しいと感じる先生は対面でも楽しいのだろうと想像できるが、オンラインで意欲の湧かない講義は対面でも楽しいと感じることは無かったと思う。そのため結局はオンラインであるかないかではなく先生の力によるものが大きいと感じた。
- ・授業形態の違いによる「学習に対するやる気」や「楽しさ」はあまりないと考えます。それらに影響するのは授業形態ではなく、授業内容だと感じたからです。様々な先生方が創意工夫してオンライン授業をしてくださったので、対面授業で話を聞くだけの講義ならばオンライン授業でもいいと思い、学習に対するやる気が下がりました。オンライン授業でも、受講生を放置して先生が話すだけの講義はやる気がなく、あまり積極的に授業に参加しませんでした。このような体験から、「学習に対するやる気」や「楽しさ」は授業形態の違いではなく、授業内容に大きく影響を受けると考えました。

(3) オンライン授業と対面授業を経験して感じること：「オンライン授業」と「対面授業」を経験して、感じることを自由記述で求めた。なお、個人的な内容の記載や、具体的な授業名のあるものは除外した。

- ・オンラインと対面の授業を経験して、やる気次第と本人の意思の強さでどちらが合うのかは違うと思うが、対面の方が理解しやすいと感じる。
- ・オンラインの方が探求したり、一般教養系の学習は理解が深まる考える。実践系の科目は対面で無いとダメだと思う。対面でも授業時間を一部の問題ある学生が騒いだり、カードで出席のタッチだけして逃げて授業サボろうとした事件の説教で潰されるのが対面のデメリットだと思う。
- ・オンライン授業ではシラバス通りに進んでいくが理解していなくても進んでしまうので理解をしづらい部分もあるなと思った。
- ・対面でのコミュニケーション力はどこにいても必要であるのでたくさん機会をいただける教職の授業は貴重な時間であると感じている。
- ・オンライン授業でも対面授業でも成績は大きく変わらないなと感じた。
- ・オンライン授業と対面授業はそれぞれに良いところがあり、授業の内容や何を学ぶかや授業を受ける学生の雰囲気などそれぞれに応じ、良いところいかしてその授業の学び全体でいい学習が出来ればいいと思います。
- ・オンライン授業は家で集中してできるのが強みで、対面授業は友人にすぐ相談できるのが強みだと思う。それ以外は授業の違いでしかないと思う。

- ・オンライン授業は自分の好きな場所・時間で授業を受けたり、自宅で授業時間に受けたりして、やる気が起きなかったりオンライン授業の課題を後回しにしてしまい忘れてしまうことがあるが対面授業では決まった時間に授業を受けるので集中して取り組むことができ、オンラインよりも理解しやすいと感じた。
- ・オンライン授業を受けると、対面で話を聞くだけの講義はオンラインで良いのではないかと感じるが多くなりました。オンライン授業や対面授業でやるのであれば、それぞれの利点を活用した授業をする必要があると感じました。
- ・家から出なくていい、人に会わなくていいという楽しさがオンラインにはありますが対面と比べると理解のしやすさが劣ると感じます。
- ・個人的には対面授業より圧倒的にオンライン授業の方が向いていたので、オンライン授業の方が身になったと感じた。でも、実験をする科目に関しては対面授業にした方が良いと思う。
- ・授業は対面でテストはオンラインでいいと思う。
- ・機材を活用しきれていない面が目立っていると思った。科目によってはプリントの配布が中心になっているものもあるため、講義のやり方を今一度確認すべきと思った。
- ・対面だと通学時間をもったいなく感じる。一方で先輩や同級生と関わる機会があるのはいいなと思った。

(4) 対面授業や対面による活動に対する楽しみの程度：次年度からの「対面授業」や対面による活動に対する楽しみの程度を尋ねた。その結果「楽しみである」(22.2%)、「やや楽しみである」(22.2%)という回答がえられた。いっぽうで「あまり楽しみではない」(18.5%)、「楽しみではない」(11.1%)という回答もあった。オンライン授業によって、人との距離感や自宅での作業等に慣れてしまったということもあるかもしれない。今後社会人になった際にも、他者とのコミュニケーションは必須である。また、大学での学びには、他者との意見交換により、「自己」を理解し、「他者」を知るスキルを身につける楽しさもある。次年度からの対面による活動には、積極的に参加してほしい。また、そのためにも、教員には対面授業の教育効果をより高める工夫が求められていると考えられる。

4 調査2：教員を対象とした調査

4.1 目的

「オンライン授業」と「対面授業」による学生の様子等から、教員の視点による授業形態の特性について検討する。

4.2 方法

調査対象者：本学の「共通基盤科目」または「専門基礎導入科目」を担当している教員8名であった。

調査時期：2023年2月15日～24日に実施した。

手続き：「共通基盤科目」または「専門基礎導入科目」を担当している教員に、メーリングリストを使用し、アンケート調査への回答を依頼した。アンケートの説明として、調査は無記名で行われること、WEBによる回答であること、回答は任意であり強制ではないこと、回答の途中で中断することも可能であること、回答は統計的に処理され個人が特定されることがないことを提示し、同意を得たもののみ回答するように依頼した。アンケートの回答には、リアルタイム評価支援システム REAS を用いた。アンケートは「共通基盤科目」や「専門基礎導入科目」について、オンライン授業（双方向型または課題配信型）と対面授業の様子を伺う内容であり、質問は全部で31問であることを提示した。

調査内容：〔1〕オンライン授業（双方向型または課題配信型）について；（1）オンライン授業で使ったツール（複数選択式）、（2）オンライン授業における学生の反応や理解度の確認のしかた（記述式）、（3）オンライン授業で以下がどの程度できていたか（①学生の理解度の把握、②学生のリアクションの確認、③学生へのフィードバック、④授業での適切な指示、⑤学生とのコミュニケーション、⑥課題の提出確認）（選択式）、（4）オンライン授業で一番工夫したところ（記述式）、（5）オンライン授業における学生対応について、特に難しいと感じたところ（記述式）、（6）オンライン授業における学生へのフィードバックで特に気をつけたところ（記述式）、（7）オンライン授業の学生の様子で、気になったところ（記述式）、（8）オンライン授業によって、学生に身についたと感じた力・スキル（複数選択式）、〔2〕対面授業について；（9）対面授業で使用するツール（複数選択式）、（10）対面授業における学生の反応や理解度の確認のしかた（記述式 3 つまで）、（11）対面授業で以下がどの程度できていたか（①学生の理解度の把握、②学生のリアクションの確認、③学生へのフィードバック、④授業での適切な指示、⑤学生とのコミュニケーション、⑥課題の提出確認）（各選択式）、（12）対面授業で一番工夫したところ（記述式）、（13）対面授業における学生対応について、特に難しいと感じたところ（記述式）、（14）対面授業における学生へのフィードバックで特に気をつけたところ（記述式）、（15）対面授業の学生の様子で、気になったところ（記述式）、（16）対面授業によって、学生に身についたと感じた力・スキル（複数選択式）、〔3〕オンライン授業と対面授業の比較；（17）授業形態による学生の学習に対する「やる気」や「姿勢」について（記述式）、（18）オンライン授業と対面授業を経験して感じること（記述式）、（19）次年度からの対面授業に向けて考えること（記述式）、（20）担当している授業内容について（選択式）

4.3 結果と考察

（1）学生の反応や理解度の確認のしかた：「オンライン授業」と「対面授業」における、学生の反応や理解度の

確認のしかたについて、選択肢の中から該当する項目を3 つまで回答するように求めた。その結果を表 5 と表 6 に示す。

表 5 オンライン授業：学生の把握の仕方（複数回答）

オンライン授業の学生の反応や理解度の確認	%
問いかけへの学生の反応	26.3
授業に対する質問数	10.5
授業に対するコメントの内容	26.3
Zoom等の双方向システムによる学生の様子（観察）	10.5
全体的な雰囲気	0.0
その他	26.3

表 6 対面授業：学生の把握の仕方（複数回答）

対面授業の学生の反応や理解度の確認	%
問いかけへの学生の反応	30.0
授業に対する質問数	10.0
授業に対するコメントの内容	5.0
教室内の学生の様子（観察）	35.0
全体的な雰囲気	5.0
その他	15.0

表 5、表 6 より、「問いかけへの学生の反応」は、「オンライン授業」（26.3%）と「対面授業」（30.0%）のどちらの場合でも活用していた。また、「オンライン授業」の場合には、「コメントの内容」（26.3%）によって理解度を確認している教員が多かったが、「対面授業」の場合には、「コメントの内容」（5.0%）ではなく、「教室内の学生の様子」（35.0%）を観察し学生の様子を確認している傾向がみられた。「オンライン授業」の場合には、受講者全体の様子を確認することは難しいことから、受講者の課題やコメントを確認することになる。さらにオンライン授業の場合には、「その他」（26.3%）として、課題の正解率や、課題のやりとり等、提出物があげられた。オンライン授業の場合には、学生の理解度を確認するために、提出物や問題が多くなる傾向が示唆された。

（2）学生に身についたと感じた力・スキル：「オンライン授業」と「対面授業」のそれぞれによって、学生に身についたと感じる「力・スキル」を提示された選択肢の中からすべて回答するように求めた。「オンライン授業」により身についたと感じた力・スキルの選択率を図 3、「対面授業」により身についたと感じた力・スキルの選択率を図 4 に示す。

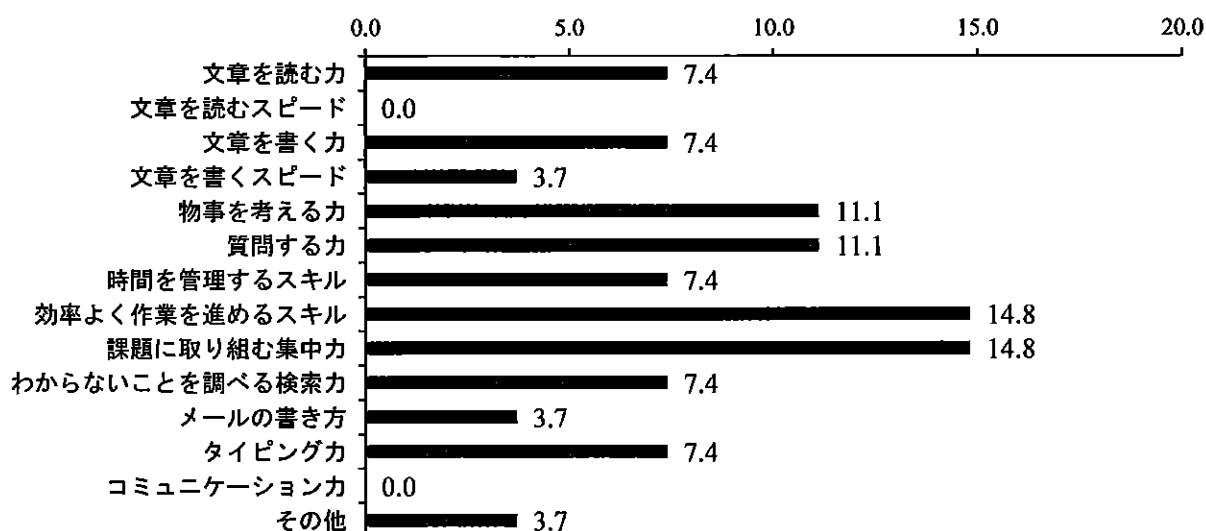


図3 「オンライン授業」により学生に身についたと感じた力・スキル

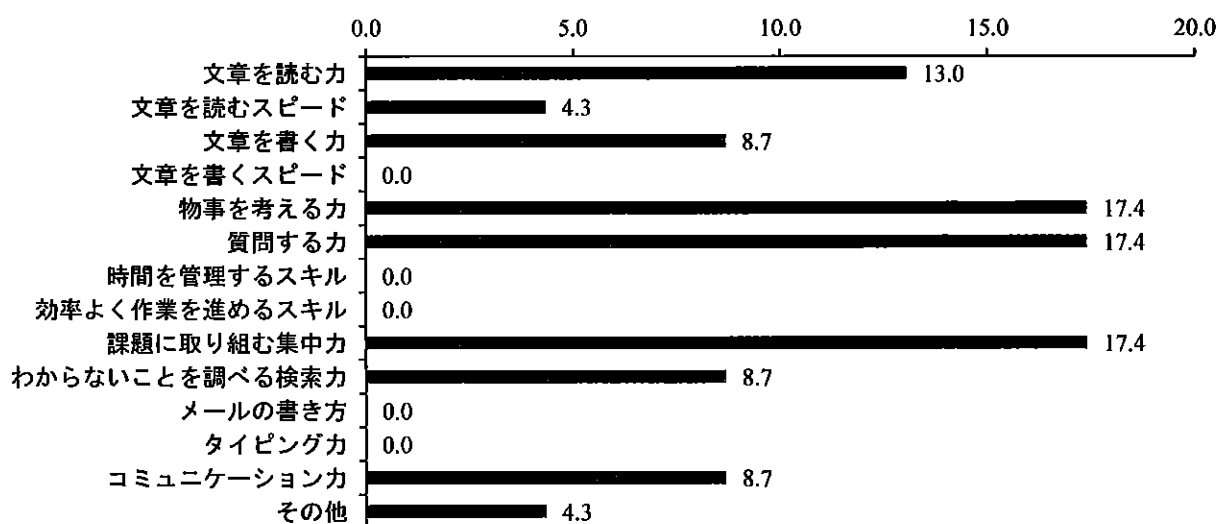


図4 「対面授業」により学生に身についたと感じた力・スキル

図3、図4より、オンライン授業では、「課題に取り組む集中力」、「効率よく作業を進めるスキル」（各14.8%）があげられた。「効率よく作業を進めるスキル」については、学生の「オンライン授業で身についたと感じる力・スキル」（図1）でも上位にあげられていた。学生の回答では「メールの書き方」も上位にあげられていたが、教員からは身についたスキルとして「メールの書き方」はほとんど感じていないようであった。学生としては、これまでよりもメールの機会が増えたことで「身についた」と捉えていたかもしれないが、教員の場合には、受け取ったメールの文面等において判断した可能性がある。対面授業では、「物事を考える力」「質問する力」「課題に取り組む集中力」（各17.4%）があげられた。オンライン授業の場合には、学生に身についたと感じられる内容にばらつきがみられたが、対面授業の場合には、偏りがみられた。授業内容によっても異なる可能性はあるが、授業形態によって学生が活用するスキ

ルに違いがあることを考慮すると、対面授業においても、オンライン授業の要素を利用すること等を考えていくことは、学生のさまざまなスキル向上につながっていくと考えられる。

（3）オンライン授業と対面授業の比較：オンライン授業と対面授業について、感じていることを記述式で求めた。

- ・両者とも一長一短があると思うので、いいところ取りした（ブレンドした）授業設計を行っていききたい。
- ・学習意欲の低い子や理解度の低い子は、オンライン授業よりも対面授業の方がいいように感じた。ただ、学習意欲および理解度が中程度以上の子は、オンライン授業の方が学習効果は高いと感じた。
- ・もっと学生に授業参加を促すような工夫をしていたら、オンライン授業も、もう少し効果的なものにできたのかもしれないと思います。対面授業においても、wifi環境のある教室では、オンライン授業で使用して

いたようなツール（例えば、manaba 上の小テスト）を使用して、学生の理解度をリアルタイムで確かめるようなこともできることが分かりました。そういう意味では、オンライン授業を体験してみて、いろんなツールを使えるようになったことは、自分自身にとってプラスだだと思います。

- ・コロナ禍初期では、ICT 活用の教育がこれからの教育の中心になるとの意見が多くみられたが、近ごろはトーンダウンしているのかあまり聞こえてこない。従来の授業を基盤としながら、オンライン授業・ICT 活用の利点を上手に取り入れることが、今後の授業には必要である。
- ・対面一色にせず、オンラインと対面をもう少し混ぜた方が、学生の心からのニーズに合っていると思う。オンラインだと怠けたり孤独になったりしてしまうというのが、要するに、オンラインのデメリットなのだと思う。だから「1、2 限は対面授業にして教室に集める。午後はオンラインやオンデマンドにして、友人同士で課題に取り組んだり、自習室や支援室質問対応に誘導する。」というようなシステムが良いように思える。

5. オンデマンド授業の受講姿勢による学生の学びに対する影響

コロナの感染拡大を予防する措置として取られた、オンデマンド授業やオンライン授業で学生の理解度が低下したとか、授業の進度が低下したなどの声を聞くことが多かったが、学生における授業の受講結果としての合格率などは、実際どのような影響があったのか。

そこで、担当していた科目における、合格率や受講放棄などの割合、さらにオンデマンド授業の受講姿勢（実際に動画を見ている割合）を調べた。もちろん、年度が異なると学生の基礎学力も異なってくるので、すべてが授業形態の違いによるとはいえない。対象とした科目は工学系学科の「化学系専門基礎導入科目」、「共通基盤科目の数理情報系科目」であった。

「化学系専門基礎導入科目」の 2019 年度、2020 年度、2021 年度 2022 年度の合格率、成績不振による不合格者（E）の割合、科目放棄による不合格者（X）の割合を表 7 に示した。

表 7 化学系専門基礎導入科目の合格率などの割合 (%)

	合格率	Eの割合	Xの割合	授業形態
2019年度	83.4	7.1	9.5	対面
2020年度	74.5	4.3	21.2	オンデマンド
2021年度	87.8	7.3	4.9	リモート
2022年度	87.5	3.1	9.4	対面

表 7 より、コロナ感染拡大防止のための措置を講じた最初の年である 2020 年度の合格率が大きく低下しており、

不合格者の多くは科目放棄によるものであることがわかる。この場合の科目放棄は、ほとんどが学期途中からで、挫折感が漂っているように感じられた。2021 年度では、合格率が回復して、科目放棄の割合も大きく減少していた。これは一部が対面授業になったことで、授業形態がリモートの場合にも、学生同士の情報交換ができるようになったことが関係していると考えられる。実際、課題のレポートを見ると回答が何パターンかに分類できるものが含まれており、学生同士が相談している様子がうかがえた。2022 年度は対面授業になり、むしろ合格率は 2019 年度より良いぐらいであるが、実際は S（優秀）評価の学生が減少し、C（何とか合格）評価の学生が増えているので、理解度がよくなったとは言えないのが現状である。

次に共通基盤の数理情報系科目の例をみてみよう。表 8 は、共通基盤科目の数理情報系科目の 2019 年度、2020 年度、2021 年度 2022 年度の合格率、成績不振による不合格者（E）の割合、科目放棄による不合格者（X）の割合を示したものである。

表 8 共通基盤数理情報系科目の合格率などの割合 (%)

	合格率	Eの割合	Xの割合	授業形態
2019年度	82.1	14.3	3.6	対面
2020年度	53.1	26.5	20.4	オンデマンド
2021年度	82.9	9.4	7.8	オンデマンド
2022年度	87.0	6.5	6.5	オンデマンド

共通基盤科目の数理情報系科目の倍でも表 8 からわかるように、2020 年度での合格率が極端に悪く 53.1%としかなく、科目放棄の割合も 20.4%になっているが、さらに十分に科目内容が理解できずにレポートの正解率が低く、成績不振者も 26.5%に上っている。オンデマンドの授業に成れていないため、表 7 の場合と同様に途中で科目放棄をする学生が多くなっていると考えられる。2021 年度および 2022 年度では、いずれもオンデマンド授業であるが、合格率は回復しており、授業形態より学生間の情報交換が強く影響していることが予想される。ただし、科目放棄の学生の割合は、対面より多い状態が続いており、情報交換の輪の中に入らなかった学生が科目放棄の方に入ってしまったとも考えられる。実際、提出された課題をみると、解答が 4 種類ぐらいのパターンに分かれており、解答が似すぎているものもみられた。

この 2 科目については、オンデマンド授業で科目放棄する学生の割合が多くなる傾向がみられた。しかし、国家試験の合格を目指した医療系の学科については、異なった傾向がみられた。医療系の学科における専門基礎導入科目について、2020 年度、2021 年度 2022 年度の合格率、成績不振による不合格者（E）の割合、科目放棄による不合格者（X）の割合を示したものが表 9 である。

表9 医療系専門基礎導入科目の合格率などの割合(%)

	合格率	Eの割合	Xの割合	授業形態
2019年度	87.5	11.3	1.3	対面
2020年度	95.5	0	3.3	オンデマンド
2021年度	98.8	0	1.2	オンデマンド
2022年度	95.9	0	4.1	オンデマンド

表9からわかるように、対面授業よりオンデマンド授業の方がいずれの年度も合格率が高くなっている。しかも、科目放棄の割合はやや高いが、成績不振による不合格者はいずれも「0」である。この結果だけを見ると、オンデマンド授業の方が、理解度が高くなるように思われるが、必ずしもそうとはいえない。その一番大きな理由はオンデマンド授業では試験がないということである。最終的な理解度のチェックは、制限時間付きのレポート課題である。従って、ある程度理解していれば覚えていなくても、課題に答えることができるため、得点を取りやすく評価も高くなる傾向にある。それにもかかわらず、Xの科目放棄学生の割合がやや多めであるのは、オンデマンド授業の特徴なのかもしれない。いずれにしても、この学科の場合は、学生の科目履修（学び）に対する意識が高いことがうかがえる。

そこで、次にオンデマンド授業において、学生が実際に動画を見ている割合を調べてみた。動画の配信はYouTubeで行っているが、YouTubeでは動画を再生させた回数が表示されるので、その数の受講者数に対する割合を表10および11に示す。この割合は、おおよそであるが学生が動画を見ている割合を示すと同時に、100%を超える場合は繰り返し動画を見ている割合を示すことになる。表10は、工学系学科の共通基盤科目の数理情報系科目に対するもので、表11は、医療系学科の専門基礎導入科目に対するものである。

表10 共通基盤の数理情報系科目における受講者数に対する動画再生回数の割合(%)

授業回数	第1回	第5回	第10回	第15回
2020年度	124	73	51	49
2021年度	89	36	27	39
2022年度	54	17	33	13

表11 医療系専門基礎導入科目における受講者数に対する動画再生回数の割合(%)

授業回数	第1回	第3回	5回	第8回
2020年度	404	268	173	102
2021年度	306	125	99	82
2022年度	208	134	100	88

表10からは、いずれの年度も動画再生割合が一番高いのは第1回目、さらに年度間では、オンデマンド授業が始まった最初の年度であることがわかる。特に、2020年度の第1回目は繰り返し見ている学生がいることを示

しており、これはある意味で、初めての経験で、もの珍しさも加わっているように感じられる。しかし、回が増すごとに再生割合が低下し、2020年度でも最後の授業は半数になっている。また、年度が増すごとに再生割合は減少し、2022年度では最初から半数程度になっていた。これは、オンデマンド授業に慣れてきたことも考えられるが、各授業に対して資料が配信されており、資料を見るだけで、ある程度課題に答えることができるためでもあるだろう。それにしても、2022年度の第15回目は13%と著しく低い。オンデマンド用動画の作り方を検討する必要がある。

いっぽう、医療系専門基礎導入科目は授業回数が8回だったが、表11からわかるように動画再生回数の割合は、いずれの年度でも第1回目は100%を超えており、2回以上見ていることになる。特に2020年度は404%と4回も見えていた。しかし、授業回数ならびに、年度を追うごとに再生回数の割合は減少しており、表10と同じ傾向がみられた。その中でも2022年度の最終授業において、80%以上の学生が動画を見ている背景には、学科による勉強意欲の違いや最後まで継続する力が考えられた。

6. おわりに

本報告は、「オンライン授業」と「対面授業」の授業形態の特性を捉え直すことで、学生の学びをより高める授業について考察する機会とすることであった。調査においては、授業形態により学生に身につく力やスキルが異なる可能性が示唆された。学生の力・スキルを向上させるために、対面授業においても、オンライン授業をポイントで活用するような工夫が必要ではないだろうか。また、学生が「学び」に対して積極的になれるような視点も必要である。その背後には、「学びたい」「知りたい」という意欲や最後まで「やりぬく力」が必須である。教員には、授業の工夫とともに、学生のサポート役として、柔軟さと試行錯誤できる力が求められているのではないか。

7. 参考文献

- (1) 株式会社ビジネス・ブレークスルー 「「オンライン授業 VS 対面授業」について 現役大学生調査 BBT 大学の調査結果とオンライン授業の可能性について」 2021年8月11日 (<https://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000022.000059894.html>)
- (2) 東洋経済 ONLINE education 特集 「大学が直面、学生は対面より「オンライン授業のほうがいい」の危うさ 芝浦工大が問いただすキャンパスの存在意義」 2022年4月5日 (<https://toyokeizai.net/articles/-/541782>)
- (3) 佐藤史緒 (2021). 授業形態による教育効果再考の提案—オンライン授業と対面授業の検討— 神奈川工科大学教職教育センター年報, 4. 59-70.

特別寄稿

教職教育センターのこれからの期待する

教職教育センター所長 三井和博

1. はじめに

本学の教職課程は、1963年の幾徳工業高等専門学からはじまり、1975年の幾徳工業大学、さらに神奈川工科大学へと発展するにつれて、取得できる教職免許の種類も増え、中学、高校の教員になる学生の数も増えて行った。また、教育研究活動を工業のみならず科学全般に広げるとともに、支援室の設置から教職教育センターの設置へと移る中で、教員になる学生の数はさらに増え、ここ数年はOBも含め10名以上の学生が教員になっている。このような実績は、教職課程の学部や学科を持たない単科大学としては珍しく、当大学が教員の養成に力を入れていることを示すものである。しかしながら、文部科学省が求めている教職課程のありかたとはまだまだ離れていることが、今回の教職課程自己点検・評価を通して分かった。それは、大学の組織的な取り組みから教職課程も持つ学科の意識にまで至っている。以下に、解決していかなければならぬと思われる点について述べてみたいと思う。

2. 大学組織としての今後の取り組み

課題の一つとして、実務家教員の問題がある。現在、本学では実務家教員を採用していないため、文部科学省が求めるような体制にはなっていない。実務家教員の配置については当センターでも議論に上がってきたが、採用人事に絡む問題でもあり、今後中央教育審議会からの答申も踏まえ、大学当局との話し合いが必要に思われる。また、PC教室の利用やインターネット環境の整備は逐次行われているが、より使い勝手の良いICT環境を整備するためには、セキュリティも含めたインターネットの利用に関する利便性について、非常勤の教員も含めた全教員のアンケートを実施する必要があるように思われる。

教職課程の教育効果を向上させるためのFDとして、これまで教職教育センター運営委員を対象に教職課程FDを数回にわたって実施してきたが、コロナ感染拡大防止のため、全学教員を対象とした教職課程FDは行っていない。そこで今後、参加者のワーキングを含むような全教員を対象とした教職課程FDや、事務員も含むための教職課程SDを実施することができればよいと思う。

ところで、このことは大学全体の組織に係ることではないかもしれないが、教員の質の向上を目指すという観点から、教職教育センターの教育理念と学科の教育理念を踏まえて教育目的や教育効果を検討し、さらにPDCAサイクルを回すことが可能となるカリキュラムが組めたらと思うこともある。

3. 教職課程を置く専門学科における今後の取り組み

教職課程を置く専門学科毎にいろいろな課題はあるが、学科全般に対しての課題は、教職課程において履修しなければならない科目の学習成果の向上に向けて、学科の専門科目を含めた教職に必要な科目全体に対し、学年進行に伴うカリキュラムの編成を作ることであろう。また、専門学科別の課題としては、専門学科の教育理念に基づいて策定した教師像を明確にし、その教師像を専任教員・非常勤教員を含めた教職課程に係る全教員に浸透させること、教職課程に対する情報を学生に対して直接周知すること、教員への志望意志が強い学生と弱い学生が混在する中で、専門教育と教職科目とのバランスのとれた指導や評価をどのようにしていくか等が解決していかなければならない事柄として挙げられる。

4. 今後への期待

これらは、いずれも短期間に解決できる課題ではない。そもそも実務教員の配置は、採用人事に絡む問題であり、学園当局の理解がない限り難しいことである。また、教職課程の再課程認定や自己点検・評価報告の義務化がなされるまでは、専門学科の理念には教職課程に関する記載はなく、専門学科における教職課程設置の意義も明確ではなかった。従って、教職課程を含む教育目標やそれに対応するカリキュラムツリーの検討は行われていない。そのような現状の中で、これらの課題をどのように解決していけばよいのであろうか。

おそらく解決の方向は、入学前から教員になることを希望している学生を確保することと思われるが、効果ある宣伝ができないと難しい。今現在考えられる宣伝は、学科の定める卒業単位と同じ単位で卒業できる教員養成コースを設置するか、教員採用試験に合格する人数を増やし、教員採用実績のある大学であることをアピールすることしかないように思われる。このことは、同時に専門学科の協力を得るうえでも有効に働くように思える。また、教職課程を履修している学生の情報を専門学科と共有し、学生の学力やモチベーションを上げる方策を検討することで、専門学科の協力を引き出すことができるように思われる。学生のモチベーションを上げるには、成功体験が有効であるとも言われている。学生のできないをできるにすることのようだが、これは必ずしも学業に関するものである必要はなく、できなかったことができるようになったという体験があればよいようである。

ここ数年は、OBも含め10名以上の学生が教員になっているが、現役の合格者は、まだよくて数名である。この数を30名、いや20名にできればと思ってしまう。教育学科や教育学部を新たに設置した大学では、大学全体の偏差値の向上も起こっており、教職課程を重視する意義は十分にあり、今後の教職教育センターの活躍に期待したい。

特集

食育推進への栄養教諭育成 と卒業生の羽ばたき

学校での食育推進における栄養教諭

饗場 直美

神奈川工科大学 管理栄養学科 (aiba@bio.kanagawa-it.ac.jp)

1. はじめに

近年我が国においては、栄養の偏り、不規則な食事、肥満や生活習慣病の増加等の国民の食生活の問題に加え、食の安全上の問題や食の海外依存等の食に関する環境変化等、国民の食にかかわる問題が複合化してきた。これら幅広い食に関する問題に対し総合的に取り組むために、2005年6月に食育基本法が公布され、2006年3月に食育推進基本計画が決定された。食育の目的として、食育基本法の第一章総則、第二条に「国民の心身の健康の増進と豊かな人間形成に資すること」、第三条に「食に関する感謝の念と理解が深まる必要がある」と記されている。食育は全人的、包括的な考え方で組み立てられており、我が国特有の取り組みであり世界に類を見ない。食育の取り組みは、国民運動として様々な食の場面で、すべての世代を対象に間断なく行われることが求められ、それぞれの世代に合わせた食育が必要となるが、中でも、食習慣が確立する時期である小・中学校の子どもたちへの食育を重点的に実施するために、小・中学校に新たに栄養教諭制度が導入された。

本稿では、学校における食育推進のために新しく導入された栄養教諭制度の背景と栄養教諭の役割と現状、課題について紹介する。

2. 我が国における食育推進

2-1. 食育とは

食育は、石塚左玄（1851～1909）の食本主義に基づいた五育（徳育、食育、体育、知育、才育）の構成要素である¹⁾。石塚左玄は医食同源として食養を提唱し、著書『食物養生法』の中で「体育知育才育は即ち食育なり」と五育の中でも食育の重要性を説いている。また、村井弦斎も『食道楽』の「食育論」において、食育が体育や知育の根源であり、体育や知育よりも食育が大切であると述べている²⁾。食育の基盤となる食と健康に関する考え方は、古くは江戸時代に貝原益軒が著した「養生訓」での「医食同源」の考え方に見られる。現在の食育は、明治時代に確立された全人的、包括的人間形成に必要な五徳の中心としての食育を、戦後取り組んできた国民の健康保持・増進のための健康教育に展開させたものである。

る。

2-2. 食育推進基本計画の目標

食育基本法に基づき策定された食育推進計画は5年ごとに改定され、2021年に第4次食育推進計画が策定された。第4次食育推進基本計画においては、「生涯を通じた心身の健康を支える食育の推進」と「持続可能な食を支える食育の推進」の重点事項が掲げられ、国民の健康の視点からの取り組みに加え、新たに「持続可能な食を支える食育」というSDGs（Sustainable Development Goals）の観点が取り入れ、世界環境の視点が加わったものになった。また、同時に、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の世界的流行のなかでの改定であったことから、「新たな日常」の中での食育の取り組み方として、ICTを使用した食育等の新しい方向性が示されている。

第4次食育推進基本計画の目標は16項目設定されており、家族との共食の増加、朝食欠食の減少、栄養バランスに配慮した食生活の実践の推進、ゆっくりよく噛んで食べることの推進、農林漁業体験の増加、環境に配慮した食品選択、食品ロス削減、郷土料理や伝統料理の伝承、食の安全性への意識等に加え、特に学校給食における地場産物の活用等の推進等について別途目標値が設定されている。これは、食育の中でも子どものへの食育が重点課題であることを示しており、子どもの食事内容、食行動等の食習慣の構築に関わる教育が、家庭と協働して小・中学校において総合的に進めていくことが求められていることを示している。

2-3. 栄養教諭の導入

日本における学校給食は、明治時代に山形県鶴岡町の小学校で始まった。戦後の子どもたちの心身の健全な発達に寄与するために、1954年に学校給食法が制定され、その専門職員として学校栄養職員が設置され、栄養士または管理栄養士の資格を有する学校栄養職員が栄養管理を中心とした給食業務を担ってきた。

2005年食育基本法の制定に合わせ、学校での食に関する指導を行う栄養教諭を学校教育の中に導入するために、2004年に学校教育法が改正された。改訂された学校教育法第37条には、栄養教諭の設置と栄養教諭の職務として「栄養教諭は、児童の栄養の指導及び管理をつかさどる」

と記載され、栄養教諭が学校教育の栄養の指導に導入された。

栄養教諭の職務の内容は、2004 年の中央教育審議会（中教審）答申「食に関する指導体制の整備について」において、「栄養教諭は、教育に関する資質と栄養に関する専門性を併せ持つ職員として、学校給食を生きた教材として活用した効果的な指導を行うことが期待される。このため、（１）食に関する指導と、（２）学校給食の管理を一体のものとしてその職務とすることが適当である」と記されている。

中教審の答申に基づき、給食時間を栄養の提供から食育すなわち教育の場とし、給食を「生きた教材」として活用した食育を実施するために、2009 年に学校給食法が改正された。改正された学校給食法では、学校給食の目的を「食育」の観点から見直し、第 1 条に「学校給食及び学校給食を活用した食に関する指導の実施に関し必要な事項を定め、もつて学校給食の普及充実及び学校における食育の推進を図ることを目的とする。」と記されている。また、食事内容の水準を確保する学校給食実施基準を法に位置づけるとともに、安全・安心な学校給食実施のための学校給食衛生管理の基準を法的に位置付け、学校給食を「生きた教材」として活用するための法的基盤が整備された。

2-4. 栄養教諭の職務

栄養教諭の職務は、食に関する指導（学校給食法第 10 条）と給食栄養管理（第 7 条）の 2 つにわけることができる（表 1）。

表 1. 栄養教諭の職務内容

区 分	内 容
食に関する指導	児童生徒への個別的な相談指導
	児童生徒への教科・特別活動等における教育指導
	食に関する指導の連携・調整
学校給食管理	給食基本計画への参画
	栄養管理
	衛生管理
	検食・保存食等
	調理指導 その他

学校給食管理は、栄養教諭が中心に行う職務であり、栄養に配慮した献立作成や、安全・安心して食べられる給食を提供するために学校給食実施基準に準じた栄養管理と学校給食衛生管理基準に基づく衛生管理を示し、学校栄養職員と同等の職務内容である。しかし、栄養教諭は給食管理における献立作成においても、「生きた教材」として活用することを念頭に置き、教育的な観点に基づいた計画的な献立作成が求められる。

食に関する指導は、栄養教諭の重要な職務内容であり、個別の相談指導、教科での指導、食に関する指導の主に

3 つに体系化されている。児童・生徒への個別の相談指導は、養護教諭や学級担任と連携して、アレルギーや肥満、痩身、スポーツを行っている児童・生徒へ個別に相談や指導を行う。教科での指導は、学級担任や教科担任と連携して各教科での食に関連した内容について指導を行う。食に関する指導は、学級担任と連携して、特別活動の学級活動で指導するほか学級活動である給食時間に食に関する指導を行う。

また、食に関する指導を行うための学校内での連携・調整を図るいわゆる学校内の食育マネジメントを行い、学校の中での栄養の専門職として食育の中心的役割を担う。

3. 学校における食に関する指導

3-1. 資質・能力の 3 つの柱

2016 年中教審答申では、学校教育で子供たちに身に付けさせる資質・能力として、「各教科等」「教科を越えたすべての学習」「現代的な諸課題に対応する」の 3 つに整理された。食に関する教育は、「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」の中の「健康・安全・食に関する力」に位置付けられている。

中教審答申に沿って改定された 2017 年に学習指導要領では、育成すべき資質・能力の要素について、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性等」の 3 つの柱として整理された³⁾（図 1）。

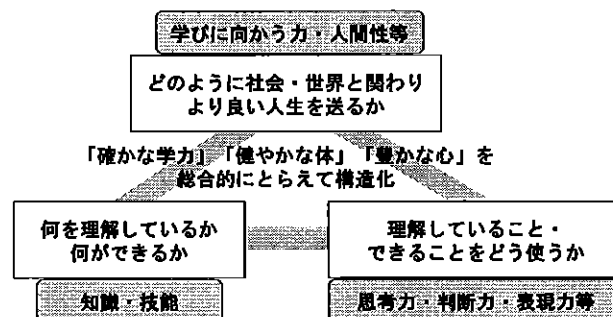


図 1. 育成すべき資質・能力の 3 つの柱

中教審答申で示された「健康・安全・食に関する力」を育成するために、『食に関する指導の手引き—第二次改訂版—』⁴⁾では、食に関する指導の目標が 3 つの柱に沿って整理された。「知識・技能」では、「食事の重要性や栄養バランス、食文化等についての理解をはかり、健康で健全な食生活に関する知識や技能を身に付けるようにする」、「思考力・判断力・表現力」では、「食生活や食の選択について、正しい知識・情報に基づき、自ら管理したり判断したりできる能力を養う」、「学びに向かう力・人間性等」では、「主体的に、自他の健康な食生活を実現しようとし、食や食文化、食糧の生産等に関わる人々に対して感謝する心と育み、食事のマナーや食事を通じた人間関係形成能力を養う」と整理された。

小学校学習指導要領「特別活動編」（平成29年告示）解説第3章第1節「学級活動」⁶⁾でその指導内容について見ると、「給食の時間を中心としながら、健康に良い食事のとり方など、望ましい食習慣の形成を図るとともに、食事を通して人間関係をより良くすること」と記されており、学級活動においては望ましい食習慣の形成と食事を通して人間関係の構築の2つ面に集約できる（図2）。

すなわち、生涯健康で過ごすことができるように、児童・生徒が自分の食生活を見直し、改善することができるように知識・技術を身に付けさせ、望ましい食習慣を形成すること、また、豊かな社会生活ができるようになるために、楽しく食事をする体験を通して社会性を身に付け、よりよい人間関係構築ができるようになることが求められている。

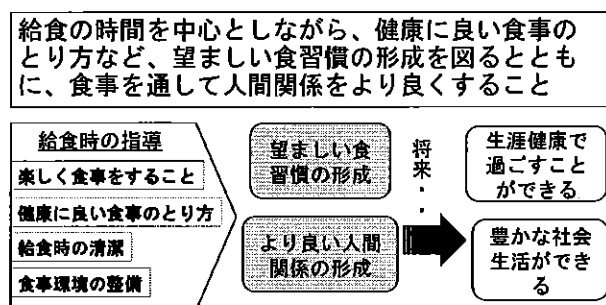


図2. 特別活動「学級活動」における食育の観点をふまえた学校給食の考え方（小学校学習指導要領）

3-2. 6つの食育の視点に基づいた全体計画

『食に関する指導の手引き—第二次改訂版』⁴⁾では、食に関する指導の目標を達成させるために、6つの食育の視点にまとめられている（表2）。6つの視点は、「食事の重要性」「心身の健康」「食を選択する能力」は主に望ましい食習慣の形成につながり、「感謝の心」「社会性」「食文化」はより良い人間関係の形成につながる。

表2. 6つの食育の視点

視 点	内 容
食事の重要性	食事の重要性、食事の喜び、楽しさを理解する
心身の健康	心身の成長や健康の保持増進の上で望ましい栄養や食事のとり方を理解し、自ら管理していく能力を身に付ける
食品を選択する能力	正しい知識・情報に基づいて、食品の品質及び安全性等について自ら判断できる能力を身に付ける
感謝の心	食物を大事にし、食物の生産等に関わる人々への感謝する心を持つ
社会性	食事のマナーや食事を通じた人間関係形成能力を身に付ける
食文化	各地域の産物、食文化や食に関わる歴史等を理解し、尊重する心を持つ

実際の食の指導の際には、6つの視点についてそれぞれ各学年別に整理を行い、発達段階にあった学習指導案を作成し上で指導を行う必要がある。栄養教諭はカリキュラムマネジメントに基づいた食に関する指導を実施するために、初めに「食に関する指導の全体計画」を作成する。全体計画は、学校教育目標を達成するための食に関する指導の全体目標と各学年の食に関する指導の目標を設定したものである。作成に当たっては、子どもたちの実態を既存データや各学校で行う調査によって把握し、6つの視点に沿って各学年における食に関する指導の内容整理を行う。次に、学年ごとの年間の食に関する指導計画を作成し、各教科と学校給食等を連携させながら、最終的に食に関する指導を給食時に実践できるように献立作成に反映させる。

3-3. 教科と給食における食に関する指導

食に関連した教科として、生活科、家庭科、技術家庭科、保健体育科、体育科、総合的な学習の時間、社会科、理科、道徳等多くの教科と特別活動・学級活動があげられる。教科で授業を行う際には、栄養教諭は食や栄養の専門家として学級担任とティーム・ティーチング(TT)で指導に関わるが、各教科の内容を事前に把握するとともに、発達段階にあった教材の準備が必要となることから、児童・生徒の発達状況の理解が必須であり、担任や養護教諭等との情報共有や日ごろの連携が重要である。

栄養教諭が行う食に関する指導は、教科と給食時の食の指導を一体化して実施することで、児童・生徒の食への理解が体験を通じて深まり、食行動の変容や食習慣の確立へ導くことができる。教科の内容に結び付けた献立内容の給食を提供し、給食を教科の学びの体験とすることが食に関する指導につながることから、毎日の給食献立に、6つの食育の視点を反映させた内容の献立を作成し、毎日の給食時に「一口メモ」等の短い時間での食の指導を継続的に行うことが重要である。

給食時間の指導は、主に給食指導と食に関する指導からなる。給食指導では、給食の準備、配膳、食具の並べ方、片付けの一連の作業を通して、衛生管理、協働の精神、食事のマナー等を修得する。この給食指導は、主に担任が給食時間での配膳等の作業において日々指導する。

食に関する指導では、教科での学びを確認させると共に、栄養教諭が6つの視点で作成した献立について、産地や栄養、バランスの良い食事の体験、食事の食べ方等の食に関する知識、技能を習得する。この、給食時間における食に関する指導においては、栄養教諭自身が教室に赴いて直接児童・生徒に指導することも可能であるが、栄養教諭は一人配置であることから、給食時間の指導は学級担任と栄養教諭が連携して行うことになる。栄養教諭が献立作成で意図する6つの視点に基づき、給食時の食に関する指導内容についての教材や資料を作成し、担任に指導してもらうなど、栄養教諭と担任の連携がより必要となる。

子供たちの食行動の変容から食習慣としての確立を目

指すためには、一定期間の継続した指導が必要であることから、給食指導においても、全体計画の中で、年間を通して児童・生徒に習得してもらいたい内容を明示化させ、計画的に指導を組み立てる必要がある。

3-4. 栄養教諭に必要とされる資質

給食時間を食に関する指導の時間とするために、栄養教諭は毎日の献立を「生きた教材」として活用する必要がある。毎日の献立は、学校給食実施基準や学校給食衛生管理基準に沿って、児童・生徒が健全な成長をするために必要な栄養を摂取する栄養を安心・安全に摂取できるように栄養管理及び衛生管理されている。栄養教諭が導入された以降、給食は食に関する指導の「生きた教材」とするために献立内容の見直しが進んだ。例えば、主食・主菜・副菜・汁物の明確化、和洋中の献立の確立、わかりやすい献立名への変更などが行われ、栄養バランスのとれたおいしい給食に加えて教材として活用できるように質的に進化してきた。

このように、栄養教諭が学校給食を教材として活用しながら食の指導を実践するためには、給食を教材として組み立てられる献立力が基礎的な能力として求められるが、この能力は管理栄養士・栄養士としての給食管理能力に他ならない。

これに加えて、教材として作成した給食を使って、食に関する指導を行う教諭としての教育力が求められる。この教育力は、栄養士・管理栄養士として学ぶ栄養教育力だけでは不十分であり、教員としての教職課程で学ぶ教育力が必要となる。

望ましい食習慣の確立のためには、学校内で教育をはじめ家庭での食事大きく影響することから家庭との連携等も必要となる。栄養教諭は学校内で連携のみならず、家庭との連携や地域との協力体制を構築しながら食に関する指導に向けての総合マネジメント力も必要とされる。

4. 栄養教諭の配置状況

第4次食育推進基本計画においても、学校栄養職員の栄養教諭への速やかな移行に努めることが述べられている。栄養教諭の配置は、設置以降の10年で5356名(2015年度)であったが、その後緩やかになり、2022年度では6823名となっているが、残念ながら全校配置にはいたっていない⁶⁾。全国の小・中学校(国公立)は29256校あり、そのうち栄養教諭・学校栄養職員が配置されているのは11445校である。これは、学校給食法の中で、学校栄養職員の配置が児童・生徒数によって規定されており、小規模校(550名未満)の学校では4校に1名配置とされ、各校1名の配置となっており、学校栄養職員からの任用替えによって栄養教諭の配置が進んだために、配置率が39.1%にとどまる現状を引き起こしている。

配置校の中で栄養教諭の割合は全国では60.3%(R4年5月時点)であるが、都道府県別で配置率をみると、

90%を超える県は3県にとどまり、70%~90%は22県、60%~70%は13県、9県は50%以下と、その配置率には地域格差が大きく見られる(図3)。島根県(100%)、鹿児島県(97.8%)、愛知県(93.3%)などは100%近い配置率であるが、一方、東京都(6.7%)は著しく低く、本学のある神奈川県(32.8%)も全国の中で下位10位に入っている。学校栄養教諭の配置に格差が生じているのは、配置が義務的なものではなく、地方公共団体の判断にゆだねられている仕組みがある。

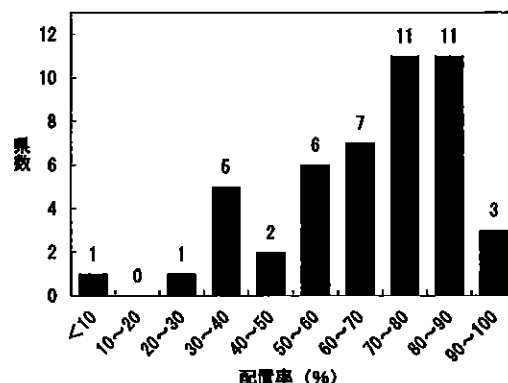


図3. 全国における栄養教諭の配置率別分布

5. 本学における栄養教諭養成

栄養教諭の資格は、栄養と教職に関する専門性から栄養士・管理栄養士の取得が必須であり、免許状を取得できる施設は栄養士・管理栄養士養成施設となる。本学は、厚生労働省に管理栄養士養成施設として認定されており、管理栄養士に必要な科目単位の修得により、卒業時に、栄養士を取得と、同時に管理栄養士の国家試験資格を得ることができる。

栄養教諭には専修免許状、一種免許状、二種免許状の3つの免許状がある。3つの免許状の違いは、主に大学種別と栄養士免許の種類による。本学は、管理栄養士養成施設であることから一種免許状を取得することができる。本学では、栄養士も取得できるが、二種免許状(栄養士)は取得できない。従って、栄養教諭を目指すためには管理栄養士を目指すことが必須であり、管理栄養士の科目履修と同時に教職科目の履修をする必要がある。

本学で栄養教諭を希望する学生は、学科学生の約5%程度にとどまっており、決して多いとは言えない。また、栄養教諭の免許を取得し、実際に学校で栄養教諭として勤務しているのは数名にとどまっている。それは、本学のある神奈川県や近隣の県において、栄養教諭の配置が進んでおらず、栄養教諭の募集自体が少ないことが理由の一つとして考えられる。栄養教諭配置の進まない地域においては、栄養教諭の新規採用の募集が少ないが、代わりに学校栄養職員としての募集が行われている。本学においても、栄養教諭の資格を終始ながら学校栄養職員として採用され学校に勤務している卒業生も多い。

栄養教諭には管理栄養士としての能力も必須であるこ

とから、管理栄養士取得のための教育が行われている。本学科創設の際の学科理念として「科学的センスのある管理栄養士」を掲げ、学科教育の4年間の中で、科学的根拠の探求と論理的思考の育成に力を置いてきた。

最近では、教職課程の中でICTを使った教育力の育成が文部科学省から求められているが、本学は工学系の大学であり、教職課程のみならず、管理栄養学科の専門科目である栄養教育論においても、ICTを使用した教育媒体の作成に力を入れているところに特徴がある。

6. これからの課題

栄養教諭制度が導入され17年が経過しても、栄養教諭配置は100%に届いておらず、栄養教諭の配置率の地域格差は、学校における食に関する指導の格差につながる。ことからより一層の栄養教諭の配置の推進が必要である。

2023年1月に「養護教諭及び栄養教諭の資質能力の向上に関する調査研究協力者会議 議論の取りまとめ」⁷⁾が提出された。その中で、現在の栄養教諭は、給食業務の比重が大きく、栄養教諭としての本来の役割が果たせておらず、児童・生徒に認識されていないと報告されている。また、配置が進まない理由として、栄養教諭の職務の効果をまわりに認知してもらえていないことが挙げられており、栄養教諭の配置効果を周りに評価してもらえるように可視化する必要が求められている。

栄養教諭を認知してもらえない理由の一つとして、学校内で一人配置であるため、各クラスへのかかわりの頻度が少ないことがある。一人配置であるために、栄養教諭の職務である食に関わる指導を担当に全て依頼し、担任に資料等の提供のみに終わるのであれば、栄養教諭の顔はますます見えなくなる。より認知してもらうためには、栄養教諭がより児童・生徒の前に出て指導ができる仕組みを整える必要があり、それを実現できるのが近年学校でも導入されてきたICTである。2020年に起こった新型コロナウイルス感染症蔓延によって、学校給食の状況は大きく変わり、給食場面はみんなで楽しく食べる共食から一人で食事を食べる黙食へ移った。共食による食育効果は、6つの食の視点の中の社会性や感謝の心、食文化等の学びにつながり、より良い食の体験の為のモデリングの機会も提供してきた。新型コロナウイルス感染症蔓延によって、学校では前を向いて黙食が行われ、みんなで楽しく食べる場面から、静かに食べる場面に転換し、子どもたちの楽しい食の体験ができないことがマスコミ等においても大きく取り上げられ、黙食のマイナス面が強調されてきた。

しかしながら、黙食による給食時間に行える食に関する指導もあることを再認識すべきである。新型コロナウイルス感染症蔓延と対峙したこの3年間において大きく進歩したのが学校内でのICT環境である。全クラスに大画面モニターが設置され、児童・生徒にタブレットが配布されるなど、ICTの活用のためのインフラ整備が大きく進んだことは、一人職種である栄養教諭が全生徒の前に毎日出

ていく大きなチャンスとなる。

毎日の給食時間に、栄養教諭がオンラインや画像を通して、今日の給食についての食に関する指導を毎日5分でもできれば、1年190回の給食を実施すると仮定すれば合計950分指導できる。継続的に指導を行うことは行動変容を起こさせることにつながり、児童・生徒の日頃の食行動変容こそが食に関する指導の目に見える効果の認知につながる。

栄養教諭は、190回の指導を通して、最終的に身に付けさせたい食行動・食習慣を抽出し、学年ごとに学びが積み重なるように指導内容を構築するカリキュラムマネジメント力とともに、その計画を実践するための給食作成能力や教材作成能力それに加えての教諭としての教育力が必要である。

また、栄養教諭配置効果の認知を高めるために必要なこととして、栄養教諭の外への情報発信がある。学校内のみならず、外部に向けて学校での食育の実践とその効果について評価を行い、その結果を可視化し、外に向けて情報発信する力が求められる。そのために、栄養教諭が日ごろから行う様々な調査結果を解析するデータ解析能力が求められる。学校の中での食育をPDCAサイクルとして実践させながら、日々の食育をより良いものに更新するデータサイエンスの力が求められる。

7. まとめ

栄養教諭が導入されて17年が経過した現在においても、栄養教諭は全校配置に至っていない。栄養教諭は食や栄養の専門家としての栄養士・管理栄養士という国家資格と教員免許という2つの資格を有する独特な職業である。2つの資格を取得するためには、大学で同時に2つの分野の知識・技術を習得する必要があり、学生にとっては大きな負担であると考えられる。しかしながら、栄養教諭が学校で行う食育は、子どもたちの未来を創生する重要な職業であることから、やりがいも大きい。食育は指導の直接的効果の定量的可視化が難しく、栄養教諭の認知につながっていないのかもしれない。栄養教諭の認知を高めるために、栄養教諭自身の栄養の専門家としての能力、教諭としての教育力、食育をマネジメントする力、データの分析力等幅広い能力が必要とされることから、大学での栄養教諭養成においても、これら能力を同時に習得できるような教育が求められるが、栄養教諭が日々研鑽するために、卒後の研修等の充実等の社会的整備も必要であると考えられる。

参考文献

- 1) 橋本政憲 丸山博 食医石塚左玄の食べ物健康法 農山漁村文化協会, pp.17-21, 2004.
- 2) 村井弦斎 食道楽(下) 岩波書店, pp.201-203, 2005.
- 3) 文部科学省, 平成29・30・31年改訂学習指導要領, 2019. https://www.mext.go.jp/content/1421692_7.pdf

- 4) 文部科学省、食に関する指導の手引き―第二次改訂版一、2019.
- 5) 文部科学省、小学校学習指導要領「特別活動編」（平成 29 年告示）解説、2017.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/13/1387017_014.pdf
- 6) 文部科学省、養護教諭及び栄養教諭の資質能力の向上に関する調査研究協力者会議基礎資料、2023.
https://www.mext.go.jp/content/20230116-mxt_kenshoku-000026992_13.pdf
- 7) 文部科学省、「養護教諭及び栄養教諭の資質能力の向上に関する調査研究協力者会議議論のとりまとめ、2023.
https://www.mext.go.jp/content/20230118-mxt_kenshoku-000026992_1.pdf

栄養教諭3年目を迎える僕からのメッセージ

加藤 佑亮

秋田県 小坂町立小坂小・中学校

1. はじめに

私は、秋田県の栄養教諭として2021年度に採用いただきました。この原稿を書いている今、私は教員3年目の春を迎えようとしています。今回、原稿執筆の依頼をいただいたこと、大変嬉しく思っております。栄養教諭として勤務する傍ら、お世話になった大学へ恩返しできることがないか考えていたところに今回の執筆依頼をいただきました。私自身が大学4年間で学んだことや、これまで2年余りの栄養教諭としての活動などをまとめて記したいと思います。今回執筆依頼をいただいた理由の1つに私が本学出身栄養教諭第1号ということがありました。本寄稿を機に、本学関係者や教職関係者の方々に一栄養教諭の活動が伝われば嬉しいです。また、現在学生として勉学に励んでいる方、栄養教諭という職業に少しでも興味を持っている方にも読んでいただきたいです。栄養教諭という仕事の魅力が多くの方に伝わるとともに、これから栄養教諭を目指す方のために少しでも励みとなれば嬉しいです。まだ教員生活3年目と日が浅いため、ベテランの先生方のように内容の濃い経験は持ち合わせていませんが、現在に至る経緯や栄養教諭として勤務しながら日々感じていることが皆さんにとって少しでも参考になれば幸いです。

2. 大学4年間で学んだこと

大学では、管理栄養士国家試験の受験資格を取得するために必要な必修科目に加え、栄養教諭免許を取得するために必要な教職課程も履修しました。必修科目だけでも平日の5日間は1限目から6限目までほとんど埋まっており、さらに、教職課程は土曜日にも授業がありました。教職課程に興味を持っていた周りの友達の中には「土曜日まで大学に来て授業を受けるのは嫌だな。」という理由から教職課程の履修を諦める人もいました。たしかに、アルバイトやサークル活動も充実させながら、教職課程を履修することは易しいことではありません。しかし、私自身が教職課程を履修したことで教職科目について多くの知識を得られたことや、教員採用試験に向かって仲間と切磋琢磨できたことは他には代えがたい経

験です。栄養教諭を目指すか否かに関わらず、教職課程を履修して良かったなと思います。

大学4年次は饗場先生の研究室でお世話になりました。饗場先生からは数えきれないほど多くのことを学ばせていただきました。その中でも「ロジック(logic)」と「エビデンス(evidence)」という2つの言葉は饗場先生から教えていただいたことの中で、今でも大切にしている言葉です。2つの言葉とも饗場先生が常日頃からおっしゃっていた言葉です。

1つ目の「ロジック(logic)」とは「論理」を意味します。物事に取り組むときや人に話をするときにはきちんと筋道を立てて行いなさいということです。よくある悪い例として、感想文を書いた時の1文が長くなってしまいうことが挙げられます。1文の中に接続詞が多くなるほど取り留めの無い話になってしまいがちです。そうならないためにも、1文1文を短く区切ることを意識するようになりました。また、聞き手をイメージし、事前に構成立ててから話す習慣も身に付きました。

2つ目の「エビデンス(evidence)」は「根拠」を意味します。栄養教諭として専門性を発揮するためにエビデンスを基にした説明は欠かせません。なぜ減塩が必要なのか、なぜ野菜は1日に350g以上食べなければいけないのか、1つ1つにエビデンスが存在します。エビデンスを無視して食育を進めてはいけないことを饗場研究室で学びました。

教員採用試験に向けては、3年次の春頃から本格的な対策を始めました。主に力を入れて取り組んだのが、教職教養と専門科目の筆記対策と模擬授業練習です。教職教養と専門科目の筆記対策については、自分の受験する都道府県の過去問をひたすら解きました。管理栄養士の国家試験対策も同じですが、敵を知らなければ対策もできません。最初は全く解けなかった問題もコツコツ練習を重ねることで徐々に解けるようになりました。模擬授業については、食に関する指導の手引きに記載のある「食育の6つの視点(当時は6つの目標でした)」に沿って授業案を立てました。大学在学時は子どもたちと関わる経験が少なかった分、実際の指導場面をイメージすることが大変でした。そんなときには、教職教員センターの先生方のお世話になりました。教職教員センターの

先生方は学校現場で長年子どもたちを相手にしてきたベテランの先生たちです。子どもたちの実態をつかむためにとてもお世話になりました。栄養分野の専門的な部分については饗場先生を頼りました。子どもたちに身につけさせたい力は何か決め、そのために栄養教諭がどんな役割を果たすかを考えることが大切であると学びました。

卒業後は出身地である秋田県で栄養教諭として活躍することを明確な目標にしたのは大学2年次に入ってからだったと記憶しています。饗場先生からは「栄養教諭として活躍するのであれば秋田県にこだわらなくてもいいのではないか」と何度も説得を受けました。しかし、故郷に恩返しをしたい気持ちが強かった私の気持ちは最後までぶれませんでした。饗場先生には何度もご迷惑をおかけしたと思っています。それでも饗場先生は、「秋田県で活躍したいという気持ちが最後までぶれなかった加藤君はいつかきっと故郷で活躍できるはず」と卒業式の時に背中を押してくださりました。この言葉に大きく励まされたとともに、この言葉をくださった先生には今でも感謝しています。

3. 栄養教諭1年目

実は、私は大学を卒業してすぐに栄養教諭になれたわけではありません。臨任職員（臨任）の栄養士として数年間の勤務を経験しています。今思えば、この臨任で勤務した期間があったからこそ、栄養教諭に採用していただいて即戦力として職務にあたる事ができたのだと思います。臨任を経験したことで幸いしたことが2つあります。1つは学校現場に入れたことです。学校現場で働くことができたことで、子どもたちや調理員、教職員の方々と関わり、学校という場所の雰囲気を肌身で感じ取ることができました。2つ目は各種研修会を通じて先輩の栄養教諭の方々とつながりを持てたことです。先輩方から栄養教諭として必要なスキルを学べたことがその後の採用へとつながるとも大きな経験となりました。所詮臨任かと思われる方もいるかもしれませんが、結果的には栄養教諭になるための1番の近道であったと思います。大学在学時は現役合格にこだわったこともありましたが、もしダメだったとしても諦めず、まずは学校現場に入ることがなにより大切だと思います。学校という場所で1歩ずつステップアップしていけば良いのです。私が言えるのは、「栄養教諭になる」ことを最後まで諦めない人に道は開けるということです。

3-1. 各教科等での指導について

さて、ここからは栄養教諭として採用していただいたからの話です。臨任で勤務した経験はあったものの、栄養教諭としての最初の1年間は、目の前のことを精一杯こなしているうちにあっという間に過ぎていきました。教員として採用された最初の年には初任者研修というものを受けなければなりません。初任者研修では県の指導主事の先生や教頭先生などからお話を伺い、栄養教諭と

しての資質を高めました。初任者研修の一環として各教科等で授業をさせていただいたこともありましたが、授業は、小学校6年生の保健で生活習慣病の予防について行いました（図1）。教科担当の先生とTTで行ったのですが、準備を含め、授業後にいただいた指導助言まで、どれをとっても勉強になることばかりでした。授業構成の部分で発問の精選について教えていただいたことは特に記憶に残っています。その先生いわく、「教師の発する発問次第で、子どもたちがどれだけ興味をもって授業に参加するかが決まる」とのことでした。栄養教諭として、子どもたちの既習事項や発達段階を担当の先生と共有することが大切であることも学びました。発問の精選はその後授業を行う際にも大切にしていることの1つです。

3-2. 給食時間における食に関する指導について

本校は併設型の小中一貫校で、小学校1年生から中学校3年生までが同一の校舎内で学校生活を送っています。

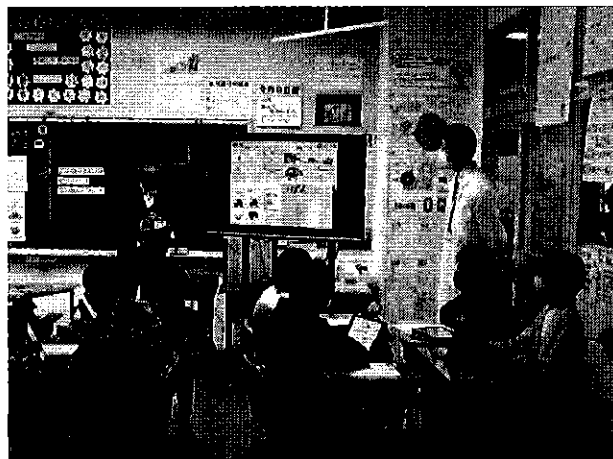


図1 小学校6年生「生活習慣病の予防について」授業の様子（栄養教諭1年目）

本校のメリットは、児童生徒への指導を9年間を通して系統的に実施できることです。これは食に関する指導にも当てはまります。小学校1年生は学校給食というものを初めて経験します。給食がどういうものかわからないため、「みんなで楽しく食べるためには給食の時間にはこういうマナーを守るといいね」や「今日の給食に入っている食べ物は何かという名前かな？」というところから始まります。それが、小学校中学年（3、4年）になると少し食べ物に詳しくなり、「食品の働きを3色食品群で考えてみよう」や「小坂町の特産品の食べ物」などを学びます。小学校高学年（5、6年）では「主食・主菜・副菜について」や「地場産物の良いところ」などを学びます。中学生になると内容がより具体的となり、ある程度の自律性が求められてきます。例えば、「食品の働きを6群に分けて考えてみよう」や「中学生が1日に食べるべき食事の量とその内容について」といったことなどです。これらのことを系統的に教えるためには各教科等での指導も大切ですが、年間約200回ある給食時間

をいかに効果的に使うかが大切です。新型コロナウイルス感染症が流行している時期の採用だったため、思うように給食時間の指導を進めることが難しかった面もあります。それでも各教室に足を運び、子どもたちの食べる様子を観察・声掛けすることは毎日続けました。毎日続けることで子どもたちとの信頼関係が築け、こちらの指導も通りやすくなることを身をもって体験しました。

4. 栄養教諭2年目

1年目は初任者研修で助けてくださる方が周りにたくさんいましたが、2年目は初任者研修で学んだことを実践する年です。「教員2年目は一人立ちの年」という言葉も聞きました。まさに、一人職の腕の見せ所だと思います。私はこの年、「この学校のために栄養教諭としてなにができるのか」をより強く意識して過ごしました。その中で大きな飛躍のきっかけとなったのが「第17回全国学校給食甲子園大会」でした。この大会は「地場産物を活用した魅力的な献立」を決める全国規模の大会です。私はこの大会に、小坂町の花として指定されている「アカシアの花」を活用した献立で申し込みました(図2)。



図2 第17回全国学校給食甲子園に申し込んだ献立写真
(山菜入り炊き込みご飯、牛乳、桃豚ときのこの炒め物、アスパラのハニーサラダ、うるいのみそ汁、町の花アカシアのカップケーキ)

大会には、全国から1248件の申し込みがありました。学校給食摂取基準やアピールシートなど全4回の書類審査を通り抜き、7校のみが選ばれる決勝大会まで本校は進出しました。これだけでも十分の快挙であり、たくさんの方々からお祝いと共に決勝大会に向けてねぎらいの言葉をかけていただきました。決勝大会は調理コンテストを東京の会場で行いました。調理審査では、味や見た目はもとより、学校給食衛生管理基準に沿った調理作業であるかどうか大きな審査ポイントとなりました。厳しい審査の結果、本校は全国第3位に相当する「大村智特別賞」を受賞することができました(図3)。受賞の瞬間は、それまで一緒に練習に励み、本番でもペアとして同行してくれた調理員さんとがっちり握手を交わした

ことを今でもはっきりと覚えています。大会が終了して学校に戻ってからは「学校給食甲子園受賞おめでとう集会」が開催されました。集会の中で、受賞の瞬間が動画で流れた時には全校の子どもたちから自然と拍手が生まれていました。「自分たちは全国で3位の給食を食べているんだ。」「全国3位はすごい!」という子どもたちの声も聞かれました。そこには、故郷の給食に誇りを持っている子どもたちの姿がありました。この学校のために自分に何ができるのかと、正直不安に思っていた2年目の私にとって全国学校給食甲子園の受賞は大きな自信へとつながった出来事でした。また、給食甲子園では、食育授業コンテストも並行して行われました。申し込んだ献立を用いて子どもたちへ5分間指導する想定で模擬授業することが審査の内容でした。ICT機器を活用することが条件だったため、大型テレビでパワーポイント資料を提示しながら指導を進めました。食育授業コンテストの結果は最優秀賞に次ぐ「優秀賞」でした。こちらも、「大村智特別賞」の受賞同様、今後の職務の自信につながる結果となりました。

一方で、全国を見渡すと上には上の先生がいるということも痛感した大会となりました。子どもたちのために熱意をもって職務に従事している栄養教諭の先生たちが全国に数多くいることが分かりました。その方々に負けないためにも、今後はより一層の努力を重ねる必要があると感じました。



図3 第17回全国学校給食甲子園の表彰式の様子

5. 栄養教諭3年目を迎えるにあたって

ここまで、私自身の栄養教諭2年目までの活動を記してきました。ここまで記したことは2年間の活動のごく一部ですが、栄養教諭が学校で活躍する場面はたくさんあることが少しでも伝わったでしょうか。

現在、栄養教諭はその存在意義が問われる危機的状況にあります。その理由には、栄養教諭の活躍が他職種の先生方から見えていないことや、栄養教諭の表立った実績報告の数が少ないことなどがあります。この事実は、私が大学在学時から饗場先生もおっしゃっていたことで

す。今まではもちろん、これからは栄養教諭が自己の活動実績を発信していくことがますます求められています。発信する方法には様々あるかと思います。研究会などでの実践発表もそうですし、研究論文での発表という形もあると思います。大学の先生方と協力することも必要不可欠だと思います。栄養教諭の活躍が1人でも多くの方々に伝わるよう努力していきたいと思います。そのためにはなによりも、目の前の子どもたちと向き合い、子どもたちが食に興味をもってもらえるような指導を展開し続けることが必要です。まだまだ経験未熟な私ですが、栄養教諭という職業に誇りをもち、1日1日を大切にしていきたいと思います。

6. 最後に

私が栄養教諭として採用されるまでの期間、手厚く支援してくださるとともに、今回このような形で寄稿させていただききっかけを作ってくださった神奈川工科大学教職教員センターの大畑多津雄先生や田辺基子先生、佐藤史緒先生、望月正大先生、また、栄養教諭を志す決意のきっかけとなり、教職課程や卒業研究を含め数多くのご指導を賜った饗場直美教授に対し、この場をお借りしてお礼申し上げます。本当にありがとうございました。

栄養教諭を目指して —教育実習からの学び—

実習期間：令和4年11月7日(月)～11月18日(金)

報告者 管理栄養学科 田代紅々菜

目次

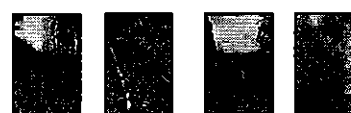
1. 実習校の紹介
2. 児童について
3. 実習中のスケジュール
4. 兼務校での栄養教諭と担任の関わり
5. 研究授業について
6. 教育実習で学んだこと
7. 教職実践演習における授業改善と再検討
8. 教職を通して学んだこと

1. 実習校の紹介

1.1 実習校について

- ・実習校：伊東市立旭小学校
- ・特徴：自然と一緒に育つ学校

- * 旭山という山を持っている
ターザン・ネットアスレチック
崖上りができる！
- * 茶畑・ミカンの木があり、
お茶摘みやミカン狩りも出来る
- * ビオトープがある！
オタマジャクシやカエル、
メダカ・トンボなど様々な
生き物を見ることが出来る



ターザン ネットアスレチック 頂上 陽れ道
* 来年、学校統合のため閉校する予定である。

1.2 学校教育目標

「こころ」を磨き「かしこさ」を身に付け「たくましく」生きる子

〔指導の重点〕自分からしよう!!最後までやりぬこう!!

〔目指す子どもたちの姿〕

- こころ (徳育)**
 - ・ 相手を尊重し、優しく接したり思いやりをもって行動したりする子
 - ・ あいさつや正しい言葉づかい、温かな話し方やしっかりとした聞き方を身に付けている子
 - ・ 規範意識や自制心があり、正しい行動ができる子
- かしこさ (知育)**
 - ・ 基礎的・基本的な知識・技能をきちんと身に付け、問題解決に生かす子
 - ・ 友達との協働や対話を通して、考えを広げたり、つなげたりして深めていける子
 - ・ めあてや学びの過程を大切に、振り返りを成長につなげる子
- たくましさ (体育)**
 - ・ めあての達成に向け、最後まで辛抱強くやり抜く子
 - ・ 失敗しても間違ってもへこたれず、積極果敢に挑戦し続ける子
 - ・ 体も心も健康で、安全な生活が送る元気な子

2. 児童について

2.1 児童の様子 (学校の雰囲気)

- ・ 児童数：全校14名 全学年1クラスのみ

学年	人数
1年生	16名
2年生	30名
3年生	27名
4年生	16名
5年生	34名
6年生	26名
全校生徒	149名

教員は全員のことを知っている。
休み時間は、学年関係なく遊んでおり、
児童同士仲が良い。

～主な遊び～

- 旭山で遊ぶ児童・鬼ごっこ かくれんぼ 陽れ鬼
ネットアスレチック ターザン
- 校庭で遊ぶ児童・鬼ごっこ ドッチボール
バレーボール
- 校内で遊ぶ児童・お話 折り紙

2.2 担当した3年1組について

- ・ 明るくやんちゃな生徒が多く、クラス全体が明るい。
休み時間にはほぼクラス全員で鬼ごっこやバレーをしていた。
授業中に歩き回る児童もいたが、多くの児童が授業を真剣に
楽しんで受けていた。
- ・ ハーフの児童や、イスラム教の
児童、軽度の発達障害を持って
いる児童もいた。
- ・ 児童たちはみんな仲良かった。



4.2 ③ 見て触れることのできる教材作成

- 給食が出来るまでのDVDを視聴後、模造紙などを利用し回転釜の大きさを提示した。

(方眼用紙30枚、画用紙15枚使用 直径1m、高さ50cm 作成時間3時間30分)

- その日の給食のポプスーの具材を回転釜の中に入れた。

(にんじん→オレンジ、ベーコン→茶色、
キャベツ→黄緑、ほうれん草→緑、玉ねぎ→白色
各画用紙2枚使用)

- 回転釜の大きさや使い方を伝えるため、田代が具材を回転釜に入れ、しゃもじで混ぜて見せた。



実際に見せた回転釜

4.2 ④ 児童の反応・教室イメージ

置いた場所：黒板のテレビの前

児童の反応：

- 材料を回転釜に入れる際、児童はその様子を見ようと、一斉に前に来て回転釜の周りに集まった。
- 回転釜やしゃもじに興味・関心を持ち、次々にさわりました。



反省点：

- 高さが50cmと低く、児童の見やすさを考慮していなかった。
- 児童が興奮状態のまま話し始めてしまい、説明の時間が無かった。
- 回転釜を斜めにし、中まで全員が見える状態にしてから説明を始める。しゃもじやすい網を持つ人は、授業中は代表の人に感想を言ってもらい、授業後に触りたい人が触れるようにすると良いと思った。

4.3 ① 5年生食育授業の概要(T3として参加)

クラス・人数：5-1・34人

研究テーマ：「朝ごはんについて考えよう」(3つの仲間)

題材設定理由

- 食事調査より5年生は毎日朝食を食べていたが、食事内容は4、6年生に比べて緑の仲間の摂取率や3つの仲間をそろえて食べた割合が10%低いとわかった。

- いつも食べている朝食も献立を考える中でバランスの良い朝食になることに気が付き、家庭でバランスの良い朝食を食べてほしいと考えた。

目標

- バランスの良い朝食を食べることで1日を元気に過ごせるとわかる。
- 自分の朝食には何色が足りていなかったかに気が付き、バランスの良い朝食を食べようとする意欲を高める。

4.3 ② T3 として行ったこと

行ったこと

- 「どうしたらスイッチオン朝食(バランスのよい朝食)になるか考えてみよう」と問いかけた。
- 児童の朝食を赤・黄・緑に分類出来ているか、作成した朝食はバランスが取れているか確認した。

目的

- 児童にこの授業で行う事、考えることを伝えた。

工夫点

- 児童の朝食の分類が正解の場合は大げさに褒め、間違っていた場合は出来ている部分を褒め、ヒントを伝えるなど、褒めることを意識し、児童のやる気が維持できるようにした。
- 作成した朝食献立は、ただバランスが取れているか確認するのではなく、児童に工夫点やこだわり、食習慣などを聞きながら確認し、より児童の生活にあった食事の提案を心がけた。

4.3 ③ 授業中の児童の様子

- 自分の朝食を黄・赤・緑に分ける際、パンと書くのではなく、小麦と卵など、詳しく書いていた児童もいた。
- 理想の朝ごはんでは、自分の今の朝食に+αの料理を足していた児童や、自分が食べたい料理から考えていた児童もいた。
- 献立の工夫点は、「野菜がなかったから、サラダを入れた。」や「黄・赤・緑がそろっていたけど、赤の食品が少なかったから、増やしてみた。」などをあげた。
- 分かったことには、黄・赤・緑のそろった食事が一日を元気に過ごすために必要なため、黄・赤・緑のそろった朝食を食べたい。緑のグループがなかったから食べたいなどがあった。

4.4 T3 として学んだこと

- 各学年の食に関する問題を把握し、それを食育に生かすことが大切だとわかった。
- 担任の先生との打ち合わせでは、担任の先生に指導案の設定理由や授業の流れやワークシートの構成をわかりやすく伝えられるよう準備する必要がある。
- 担任の先生との信頼関係を築けると、自分のやりたい授業をすることが出来るとわかったため、担任の先生と密接に関わりたい。
- 児童の反応を大げさに応じる、説明の際に冗談を入れながら話すと児童がより興味・関心を持って授業を受けることが出来る。

5. 研究授業について

5.1 研究授業の概要

学年・人数：3年生・27人

研究テーマ：「よくかんで食べるとどんな良いことがあるのだろうか」

題材設定理由

- 近年の児童の好きな食べ物の特徴は、油や汁が多く、口当たりの良い食べ物であり、あまり噛まなくても食べられる料理である。
- 食行動が確立される子どもの頃からよく噛むことの重要性を学び、噛む習慣をつけることで、肥満からの生活習慣病や虫歯、歯周病の予防のリスクを減らすことにつながると考える。
- 以上のことからよく噛むことの大切さを児童に気が付けさせ、よく噛んで食べる習慣をつけさせたいと思ったため。

目標

- よく噛んで食べることの大切さがわかる。
- 唾液と咀嚼の関係性がわかる。

5.2 研究授業の流れ

(導入：担任の先生)

1口何回ぐらい噛んで食べているのか実際に想像で噛んでみた。

(展開：田代)

- ・パクパク実験：米系の硬い・軟らかいお菓子を噛み班ごと破片の長さや感想の表を黒板に貼り、比較した。
- ・唾液実験：あらかじめよく噛んだお菓子とあまり噛んでいないお菓子に同量の水を入れ、飲み込みやすさを比較した。

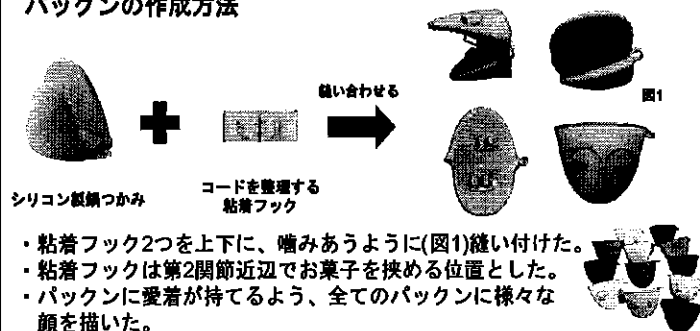
(まとめ：田代)

感想・分かったことを
プリントに書き、発表した。



5.3 ① 教材：パクパク実験のパックン

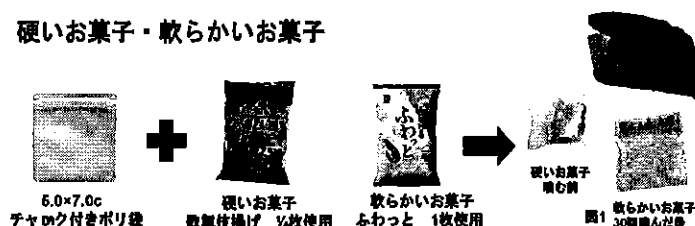
パックンの作成方法



- ・粘着フック2つを上下に、噛みあうように(図1)縫い付けた。
- ・粘着フックは第2関節付近でお菓子を挟める位置とした。
- ・パックンに愛着が持てるよう、全てのパックンに様々な顔を描いた。

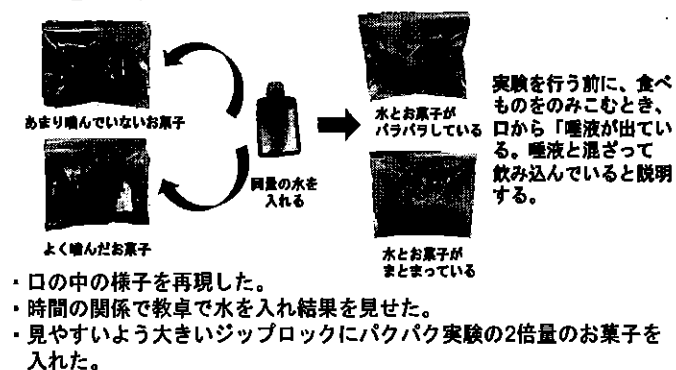
5.3 ② 教材：パクパク実験のお菓子の準備

硬いお菓子・軟らかいお菓子



- ・硬いお菓子・軟らかいお菓子は同じ体積・米系になるようにした。
- ・パックンでかんだ際にお菓子が逃げないように5.0x7.0cの袋とした。
- ・児童が噛むお菓子・回数がわかりやすいよう10、チャックの上に係や回数を書き、間違えにくいようにした。

5.3 ③ 教材：唾液実験の準備と工夫



- ・口の中の様子を再現した。
- ・時間の関係で教卓で水を入れ結果を見せた。
- ・見やすいよう大きいジップロックにパクパク実験の2倍量のお菓子を入れた。

5.4 児童の様子・反応

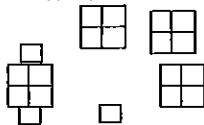
① パクパク実験

授業前からパックンを見て「なにこれ!」「どうやって使うの?」と興味津々に話していた。パックン実験中は号令に合わせて出来るだけ自分のお菓子が小さくなるように頑張って噛んでいたがうまく噛めていない児童は「全然噛めない!」と話していた。終始楽しみながらお菓子を噛み、観察していた。

② 唾液実験

よく噛んだお菓子、あまり噛んでいないお菓子それぞれに水を入れると、「ゲロみたい」「気持ち悪い」の声が勝ち、教室が静かになった。

- ・班によって進みが異なっていた。
- ・1回目のパクパク実験後の盛り上がり後に統制が取れず2回目の実験開始に時間がかかった。



5.5 研究授業で学んだこと

- ・体験型の実験は児童の興味関心をとても引くことが出来ると実感したが、児童のペースに飲まれないよう統制することも大切だと気が付いた。
- ・児童の反応によって噛むことの大切さや問題提起するとより興味関心を持つことが出来る。
- ・唾液実験は教卓のみで行ったため、よく噛んだお菓子と噛んでいないお菓子の違いが良く見えず、反応が悪くなったことも考えられる。各班に水を入れたものを配り、違いがわかりやすいよう提示する必要があると思った。

6. 教育実習で学んだこと

6.1 栄養教諭について

食育授業の進め方

1. アンケートや喫食率から児童の問題点を把握
2. 指導案・媒体を作成し、担任の先生と打ち合わせ
3. 食育授業を行い、感想やその後の喫食率からフィードバック

栄養教諭に必要なこと

情報統計の技術

担任との
信頼関係

「食べることは
楽しい」
と思える授業

6.2 教員の仕事について

主な教員の仕事をまとめた

学習面	生活面
・教科・クラブ活動の授業準備や授業 ・校外活動 ・校外活動場所の方との打ち合わせ ・しおりの作成 ・児童への事前指導 ・校外活動で危険な場面や配慮する点の有無 ・学校からの行き方の確認 - 児童の安全を守るため念入りの確認	・友達関係 - 児童間で問題が起きた際 →授業を止めてでもお互いの話を聞く - ラポールの形成を大切にしている ・家庭問題 →児童の行動が大きく影響している - 家庭状況を把握し、児童一人一人に合わせた対応が必要

6.3 ① 指導案・教材作成において気をつける点

指導案

- ・児童の食に関する問題や知ってほしいことを中心にテーマとする。
- ・児童の理解度に沿って進めていく(担任と連絡密に)

教材

- ・言葉では理解しにくいものを可視化しわかりやすくする
- ・後ろの席でもしっかりと見える・わかるもの
- ・児童が使いやすいもの

6.3 ② 授業の際に気をつける点

- ・児童を置いていかないように、一連の流れがわかるようにする(一度書いたものを消さずに残す)
- ・導入で問題を提起し、まとめが答えとなるように作る
- ・児童に気がついてほしいポイントで発表を入れ、全員で確認しながら進める
- ・低学年は発表を好む
 - 全員に発表させるように意識する
- ・中・高学年は発表する人が固定になる
 - 良い意見だと思う児童を指しながら進める

6.4 児童との関わりについて

- ・さまざまな背景の問題を持っている児童が多い
 - 保護者との関係を知り、児童がどうしてこの行動を起こしているのか理解する



頭ごなしに怒るのではなく、保護者の方にも目を向けて配慮しながら指導する必要がある

6.5 大変だったこと・難しかったこと

- ・研究授業では、バックンでお菓子を噛むところまでは盛り上がっていたが、嚥下についての話や、唾液実験で「気持ち悪い」という声が多く静かになった。児童の反応を取り上げて返答できないまま授業が終わってしまった。
 - 返答の練習、学年に応じた話が必要
- ・児童一人ひとりに時間を割いて話を聞く、全員が授業を受けられるようにサポートしたいが、個人差が大きく全員を見ることが出来ない。より気にしなければいけない児童を優先的に指導する必要がある、少し気になる児童は後回しになってしまうこともある
 - 指導案や教材、発問などに工夫が必要

7. 教職実践演習における授業改善と再検討

7.1 教育実習～実習報告会までの流れ

- ①先生方、教職を履修している3年生、L科の1、2年生、理科を選択している1、2年生に教育実習の体験談を報告した。
- ②研究授業の反省点や改善点から指導案の改善を行った。
- ③改善した指導案を先生方に見せ、ご意見・アドバイスを頂いた。
 - (②③を繰り返した)
- ④先生方や教職の3年生に模擬授業を行い、ご意見・アドバイスを頂き、より良い指導案・教材作成を行った。
- ⑤実習報告会を行った。

7.1 実習報告会：実習の研究授業からの再検討

旭小の研究授業の流れ

(導入)
1口何回ぐらい噛んで食べているのか実際に想像で噛んでみた。
(展開)
①バクバク実験
米系の硬い・軟らかいお菓子を噛み、班ごと破片の長さや感想の表を黒板に貼り、比較した。
②唾液実験
あらかじめよく噛んだお菓子和み、噛んでいないお菓子に同量の水を入れ、飲み込みやすさを比較した。
(まとめ)
感想・分かったことを書き発表した。

実習報告会の授業の流れ

(導入)
弥生時代・現在の食事の噛む回数を比較した
(展開)
バクバク実験のみ
米系の硬い・軟らかいお菓子を噛み、班ごと破片の長さや感想の表を黒板に貼り、噛んだお菓子の形を比較した。
(まとめ)
感想・分かったことを書き発表した。

唾液実験をなくしたことで、時間ができ、よりバクバク実験の結果を班で考える時間ができた

7.2 児童役(大学生)の様子・反応

①パクパク実験

- ・パクパク実験は皆興味を持って楽しんでた。
- ・噛んだ時の感想をすぐ書く児童や悩む児童がいたが硬いお菓子、軟らかいお菓子チームで協力しながら、感想を書いていた。
- ・班のプリントの「かんさつ」の書き方に混乱し止まってしまう児童が多かった。

②全体を通して

- ・初めての児童役の方が多く、最初は戸惑っていた方もいたが、徐々に慣れ、班の中で協力しながら授業を受けていた。

7.3 児童役からのコメント

- ・食べ物を様子を視覚的に見ることができるのは斬新だと思った。
- ・パクパク実験は大学生の自分でもやって楽しかったため、小学生はより楽しかったのではと思う。
- ・ワークシートの「かんさつ」の部分に何を書けばよいか困ったため、もう少し分かりやすい書き方をした方が良いと思った。
- ・最初は緊張していたが、話しやすい雰囲気があり、溶け込むことができた。

7.4 学んだこと・気がついたこと

- ・児童が分からない所は他の児童も分からないと思っていることが多いため、一人に説明するのではなく、全員に説明した方が時間や効率が上がることを実感した。
- ・注目してほしい・大切な話は、より大きな声、一度止まってから話すなど、抑揚をつけて話ができたらより、児童に分かりやすく説明することができると感じた。
- ・児童の言葉を拾いながら説明するとより児童に寄り添った受領ができると気が付いた。
- ・授業の内容は詰め込むのではなく、ある程度ゆとりを持った授業にした方が、中途半端にならずに終わることができると実感したため、児童・生徒の力量や内容を意識して指導案を作る必要があると分かった。

8. 教職を通して学んだこと

8 教職を通して学んだこと

- ・学校の先生はこんなに大変な職業だったと改めて痛感し、恩師の先生方のありがたみを実感した。
- ・人の前に立つことが苦手だったが、授業や、教育実習の中で人の前に立つことに慣れることができた。
- ・学校という場所は、勉強を学ぶことの他に、社会を学ぶことだと改めて分かった。
- ・教師は発達段階に沿った指導や話し方をすることが求められ、また、児童生徒の生活態度は、家庭環境にも大きく影響することからただ怒るのではなく、背景を理解し、指導することが必要だと分かった。

学生報告

2022 年度 教職課程 4 年間の学びを振り返って

機械工学科 村串佳輝

教職課程では、特にグループワークや共同での作業を多く行うことができた。グループワークや共同作業を何度も行っていくことで自分の意見をしっかりと持つことができるようになったと思う。しかし、グループワークや共同作業の難しさも様々な場面で実感した。意見をまとめたり、企画を成立させたりしていくためには、ただ意見の交換をしているだけでは抜け漏れが出てきてしまうため、チームのメンバー全員に共有できるようメモを取っておく必要がある。これは、社会人になってから重要視されている「報告、連絡、相談」にもつながってくると考える。

教育実習では大学生でありながら、良くも悪くも社会人というものを少しだけ味わうことができたと思う。社会には様々な人がいるため、その多様なひとたちとどのようにかかわっていくかが社会に出てから悩まされていくことだと思う。このような面において教育実習は非常に良い経験となった。

機械工学科 前田虎太郎

教職 4 年間で「教える」ことの難しさを痛感した。教員という職業に求められていることの重要性に気づくとともにそれらを追求し続けてきた歴史が教育という大系を形作ってきたと学んだ。はじめは持っていたら便利そうだからと教職の履修を始めたが、学べば学ぶほどにその奥深さやそれを生かした生徒対応の開発や実践の難しさを知った。

自分のそれまでの経験を基に自分なりの考えを持ち臨んだ教育実習では、実際に現場に入ってみるとそれらを実践するにはあまりにも楽観的で理想論的な考えだったと気づかされた。そこから机上の理論のみの学びではなく、現場で活用することを意識した理論を学ぶことが重要であるという考えに、自分の思考を昇華させることができたように思う。

この 4 年間で得た経験は、来年度教員になる自分にとって生徒との関わり方やわかりやすい・面白い授業を作るという点において直接的かつ有意義な学びだったと自信を持って言える経験であった。

電気電子情報工学科 山田 祐

「面倒見もいいし、向いていると思う。」そう友達から言われたことが教職を考えた始まりだった。高校 3 年生最後の春、全ての大学の不合格が決まり、不承不承の神奈川工科大学の生活が始まった真只中、教職課程を履修することを決心した。1 年生、2 年生、3 年生、学年を積み重ねるにつれて、教職課程の履修者は減っていった。けれども、今思うと逆にこのことが私に前向きな行動をとらせてくれる切っ掛けとなった。

入学後、後ろ向きだった私は他の学生と話すことは少なかった。授業でグループワークなど特に苦手とし、必要最小限の会話に留まることが多かった。大きな転換点となったのは 3 年生だ。介護等体験での帰り道に同じ施設となった他学科の学生と話をしたり、教育実習事前指導でさまざまな活動を行ううちに、次第にコミュニケーションが取れるようになっていった。私は特にサークルなどに所属していなかったため、他の学科の学生と話せることは新鮮だったし、何よりほかの学科のことを知る良い機会でもあった。

私は教職課程を履修したからこそ、こうした出会いとコミュニケーション能力の強化につながったと感じている。

電気電子情報工学科 五味遼汰

教職課程を履修したことで今までとは違った目線で人と接するようになり、コミュニケーションを取るうえでの距離感が依然とは段違いに上手くなった。教師に必要な能力の一つとして、生徒一人ひとりに合った接し方をすることが挙げられる。そのため、教職課程では教育心理学などを通して生徒の成長段階における精神的な状態や、それに対する対応の仕方を学んできた。学びのインプットに対し、教師と生徒役としてロールプレイを行い実践的な力を身につけ、教育実

習で実際の教育現場を体験することで生徒一人ひとりに合った接し方が確実に身に付いたと実感している。人に合わせた接し方ができるからこそ、企業で何らかのプロジェクトのプレゼンを行う際に誰にでもわかりやすく説明が行えるのではないかと考えている。これまでに学んできたことを活かし、今後更に成長していきたい。

電気電子情報工学科 新屋友規

教職課程4年間の学びとして、発想力を養うことができたと感じている。

授業のやり方で意識したのは、視覚的情報を増やし、生徒の印象に残して理論的な話に入るという進め方です。この考えは以前から私のやりたいこととしてあったのですが、実際にやってみるとパソコンの使い方、教具の選定、教具を出すタイミングなど、自分のイメージを実践するためにはやるべき準備が多く大変でした。

試行錯誤の末、教具の工夫に比重を置いて多くの時間をかけ、毎回違う教具を試作し、アドバイスをもらい、より良い教具を作ることにより重点を置きました。神奈川工科大学にはkait工房という工作室があるため、発想力さえ養えば、自分の思い通りに教具を作れるという強みがあるからです。この工房で、発想力を鍛え、実践する力が備わったと思います。

この発想力は社会人になった際には、問題解決力として武器になってくると思います。就職先ではクライアントの様々な問題を相談・解決することが仕事になってくるので、アドバイスに役立ってくると思います。特に伝え方を工夫することで発想力がさらに生きてくると思います。教職の課題を前向きに解決することが社会人としての能力を養うことにもなったと思います。

応用化学科 大村有玖乃

4年間で経験できた大きなことは、教育実習での授業の実践である。座学で学ぶことと実践として行うことにどれだけ差があるのか思い知らされた。実際の授業は生徒から出る思いがけない質問や回答にどのように答えるかが肝心であった。座学で学んでいたことは、もちろん基本事項として知っておかなければならないことであるが、それだけでは、実際に現場に出た際には通用しないこともあると知ったからである。何事も知識だけではなく、行動に移さなければ実際の様子を知ることにはできないと改めて感じることができた。社会に出てからもこの気づきを行動力の面で活かしていきたい。教職課程を履修していく中で自分の不足している部分をたくさん見つけることができた。特にグループワークでは、他の学生や先生方の話を聞く中で、参考にしたい知識や考え方を知ることができ、4年間でたくさんのことを学ぶことができた。

まだまだ知識不足、経験不足なことばかりであるため、一生勉強という言葉を忘れずに過ごしていきたい。

応用化学科 林尚慶

4年間、教職課程を履修したことにより様々な学びを得ることができました。相手の立場で物事を考えることの重要性、教職の仲間と協力して一つの課題に取り組むことの難しさや楽しさ、そしてグループの中の役割をしっかりとこなす事の大切さを知り、社会人になる為の準備をすることができたと思います。他にも、プレゼンテーションの資料作りや発表の力をつけることができました。人前で発表することに苦手意識がありましたが教職課程を履修することで、発表する機会が増え苦手意識が無くなり抵抗を感じなくなりました。様々な学科の仲間と話す機会も増え、コミュニケーション能力を入学当初に比べて成長する事ができたと実感することができました。

教育実習に行くことで、専門科目だけでは経験することのできない貴重な経験をすることができ、自分の中では貴重な財産になりました。この経験を活かしこれからの人生を過ごしていきたいと思います。

応用化学科 三浦響

教育課程では、教育のことはもちろんのこと、社会人として必要な力を学べる場であったように感じました。教職課程の授業は、グループワークが多く行われました。自分たちで役割を決め、1つのものを完成させるのですが、連携があまり上手く取れないことが多苦手でした。しかし、自分の意見や仲間への連絡に自ら動くことで少しでもグループがスムーズに動くようになったりする場面もあり、まず行動することの重要性を学べたように感じます。

教育実習では、指導教員から生徒が楽しい授業を作るように指摘され、積極的に参加してもらうためにはどのようにすればいいかなどを考えながら授業を作り直したことで、生徒が楽しく学べる場をつくることが出来ました。目標を立て、相手の立場に立って考えることは基本的なことではありますが、社会人としても必要な能力でもあり、教育実習に行ったからこそ気づけたものだと感じました。

教員にならない道を選びましたが、これらの学びや気づきは教職課程を取ったからこそ得られたものであるため、この4年間は無駄ではなかったように感じます。

情報メディア学科 草薙海杜

4年間を通じて「教育」について、様々な分野でこと細かく学んだことによって、多くの知識を得ることができました。また、「教育」というものの本質や意義を深く考え、学ぶことが出来ました。教職課程と部活や学科の勉強との両立は凄く大変でした。教職課程の先生方に何度も指導を受け、挫折しかけたことも多々ありました。教師になるということ、教壇に立つということはここまで大変なことなんだと思いました。

しかし、実際に教育実習に行き、教員という仕事の楽しさややりがいを体験することで、教員になりたいという気持ちが大きくなりました。教職ではなく部活動を活かす道に進みますが、教職課程を履修して良かった、部活・学科・教職の両立を頑張ってきた努力が報われた気がしました。教職課程を履修したからこそ、経験と学び、そして達成感は、私にとっての強みになりました。教職課程で培ったことを活かして、立派な社会人を目指します。4年間ありがとうございました。

情報メディア学科 伊藤郁弥

最初は教員になるつもりで教職課程を履修していました。しかし、学科の授業を受ける中で社会経験を積んでから教員になっても遅くはないという話を聞き考えを変えました。まずは社会を経験することを選びました。だからといって教職課程を4年間続けたことは無駄だとは思っていません。教職課程の授業では学科で学ぶこと以外に沢山の学びがあります。それは、学校教育のためだけに使える知識ではなく、身近に起きた問題に対して、教職課程の授業で学んだ見方や考え方を応用することができるからです。例えば教育心理学の授業では子どもの気持ちになって考えることや問題の対処方法について考えます。これは学科で学んだUI（ユーザー・インターフェース）、UX（ユーザー・エクスペリエンス）で応用することができます。アルバイト時にどのような接客したら喜ぶか、小さいお子さんへはどのように動けばいいか等、先を考えて行動できるようになりました。教職課程の授業で学んだ見方や考え方は、社会に出てからも役に立つと思います。

ホームエレクトロニクス開発学科 中山鴻志

教職課程を4年間学び、教職の基礎知識以外にも、伝える力や新しいものを創り出す力がより高まった。3年生から、大学外で教育活動や発表の機会が増えることになったが、教職課程で身につけた伝える力を対話や資料作成に活用できたことがよい結果をもたらしてくれた。これは社会でも様々な面で発揮できる力だと感じた。また、創造力は特に教材研究で身についたと思う。別の視点から見ることができる教材が良いと学び、同じ仕組みをより簡略化もしくは拡大して伝えるよりも形を変えて違った視点から仕組みを説明したほうがわかりやす場合もあることを学んだ。こうした力も今後の

工業技術の理解と普及には必要だと感じた。

ホームエレクトロニクス開発学科 山下武将

教職課程を4年間学び感じたことは、大変ではあるもののやりがいのある仕事が教員であるということです。私は最初から教員になりたいくて教職課程を履修したわけではありません。多くの学生と同様に、「教員免許が取れるからやってみよう!」という考えで履修しました。そのため、1.2年次は授業の多くで、先生方にはよく怒られ、やめようかと思った時もありました。しかし、3年次から教育ボランティアやティーチャーズカレッジなど、実際に教育現場に足を運ぶ機会が増え、子ども達と関わるうちに「座学で学んだことはこのことか。」と実践に活かすことができたり、子どもから「わかった!」という声や「先生の授業面白かった、またやって!」などと伝えられたことが励みとなり、気が付けば「教員になりたい!」と思っていました。その勢いで教員採用試験を受験し、合格することができました。

教職課程を取ったことで私の人生が決まったと思っています。4年間の学びを活かして教壇で子どもたちに多くのものを伝えていきたい。

応用バイオ科学学科 大堀達也

教職課程を通して、教育について考える力を身に付けました。1年生の「教職概論」をはじめとしたさまざまな教職科目で教育の大枠について学んだことで、教育について考える意欲がわきました。2年生では、「総合的な学習の時間の理論と実践」など、学校教育の制度や教育の中身について勉強したことで、学校教育の必要性について知ることができました。3年生では、理科教育法や福祉施設の実習を通して、座学だけではない実践的な教育について考えることができました。4年生の実習体験を通して、「教える」ということの難しさや面白さを経験し、より効果的に生徒に教えるためにはどのようにしたら良いのか考えることができました。この4年間の一つ一つの積み重ねから教育について考える力を身に付けることができたと思います。

教職課程で身に付けた考える力は、私が社会人になった際に活かすことができると思います。物事をわかりやすく説明ができるよう、常に考えていきたいと思っています。

応用バイオ科学学科 富岡民年

他の教職履修生とは違い、2年生の後期から履修し始めた私にとっては約2年半中味の濃い、得られた学びはとても多かったと感じています。教職課程を履修したからこそできた経験は人を育てる力の大切さだと思います。教育実習中の部活の練習に参加した際、制球が定まらず、苦勞しているピッチャーのボールを受けることを申し出て、何回か指導を行いました。そして最後の日にボールを受け、そのピッチャーの成長を感じられた時、教職を履修してよかったと実感しました。在校時の顧問の先生が言った「お前たちの時もそうだったけど、勝つ喜びを味あわせてやりたいんだ。」という言葉こそが、2年半の教職の勉強や経験の結果得られた大事なボールだと感じることができました。実習で身に着けた人を育てる力を、自ら研究者として成長し、将来の研究者を育てるために活かしたい。

応用バイオ科学学科 植松和俊

教職課程を履修したことによって様々な人と関わる機会が増え、人間関係を広げていくきっかけになった。、そうしたことで人の話を理解する力も身についたと思う。以前は友人と話しているときにどことなく話がかみ合わないような気がする事が何度もありました。その原因を考えてみると、反射的な返答や相手の気持ちを考えない言葉ばかり繰り返して、その場限りの軽い会話になってしまっていました。

教職課程を履修することで複数の学科の学生や様々な人と接する機会が増え、相手が何を考えていて何を言いたいのかを自分の中でまとめるように心がけました。同じ学科でないことで相手との共通点を見つけにくく、自分の伝えたいこ

とすら話せない状況を経験したからです授業では自分が思いつかなかった考えに触れ、より他者理解が深まったように感じました。相手の気持ちを考えて自分の言葉で伝えるという当たり前だけれど難しいことを、教職課程経験することによって養えたと思います。

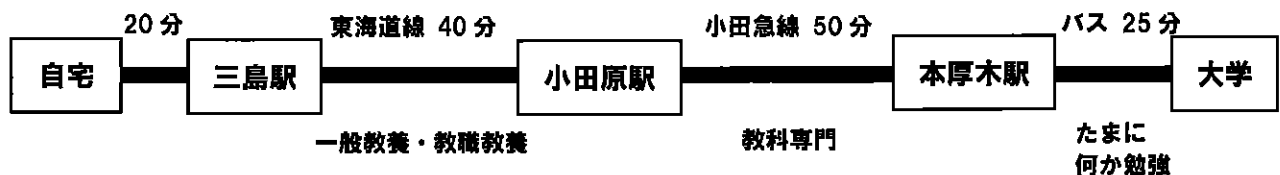
神奈川県教員採用試験合格に向けて

今回、令和4年実施 神奈川県教員採用試験 工業(電気)を受験し、二次試験合格を達成した。
同時に静岡県も受験したもののそっちは一次試験で落ちました

・採用試験までの道のり(学習)

12月	この頃は一般教養や教職教養、教科専門の勉強をぶらぶらやっていた 自学自習も申し込みはしていたものの学科の学習や活動が忙しく疎遠気味
2月中旬～ 3月中旬	春季対策講座に参加 続けて、東京アカデミーの集中講義にも参加
4月	本格的に採用試験を考えはじめながら相変わらずぶらぶらと勉強 この頃から受験生4人で週に1回学習会を実施した
5月	さすがにぶらぶら勉強じゃだめだと思いちゃんと傾向を確認して勉強し始める
5月～7月	過去問を繰り返し解いたり直前対策講座に参加したりして 押さえておくべき点を整理し、知識としてかけている部分を補強 教育実習に2週間参加 静岡県立沼津工業高等学校
7月	静岡県と神奈川県教員採用試験一次試験を受験 神奈川県 一次試験合格 静岡県 一次試験不合格
7月～8月	模擬授業と面接の最終練習
8月	神奈川県教員採用試験二次試験を受験

自分は「集中力が続かない」「集中のスイッチが入らない」「計画はあくまで計画」というタイプだった
特に家ではどうしても学習意欲が湧かず(家では勉強したくない派)、学習時間の確保が課題だった
そこで目を付けたのが通学時間 実は静岡県の三島駅から通学していたため、なんと1日に6時間弱という膨大な通学時間を有していた なので東海道線の区間は一般・教職教養を、小田急線の区間は専門の学習を行うことにした。結果的に「休憩にもなってない空き時間」を活用することになり効果的に働いた。



その分試験直前以外の休日はほとんど休憩した。

・テキストや参考資料

東京アカデミー5冊(学内購入) / 一般・教職 過去問集(学内配布) / 自学自習での過去問

基本的にこの3つがあればほとんどの学習はこなすことができた。ただ、「高校・大学でやらなかった範囲」(電動機など)があり、それは理論から学ぶ必要があったため支援室の教科書も活用した。

面接や模擬授業は指導案をはじめ参考になるものが多いが、あまりにも参考にしすぎると独自性が損なわれたり発言を続けるうちにボロがでたりするので、ありのままを追求するため何度も練習するのが良いかもしれない。

・おわりに

採用試験の一次・二次共に1か月前からはできるだけ予定は入れないほうが良いです。

対策講座に参加できなかったり、直前の心構えがしづらかったりします。どうしても研究室の都合等で合わないときは積極的に支援室に相談したほうが良いです(研究室内の指導教員とも連携を取ると良いかも)。

実は教員採用試験の5か月前まで教員免許のシステムを勘違いしていて「教員採用試験一次試験を合格するとその都道府県の教員免許がもらえて」「その都道府県で二次試験を合格すると教員になれる」と思っていたのは内緒です

教員採用試験合格に向けて

氏名 山下武将（ホームエレクトロニクス開発学科4年）

教科 中学技術

採用予定 神奈川県

①採用試験合格までの対策スケジュール

	11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	1次試験	2次試験
一般教養									→	
教職教職									→	
専門教養	→	→	→	→	→	→		→		
小論文								→	→	
面接対策										→
模擬授業										→

②1次、2次試験対策と使用教材

一般教養→東京アカデミーの2022年度過去問集 or 都道府県の過去問

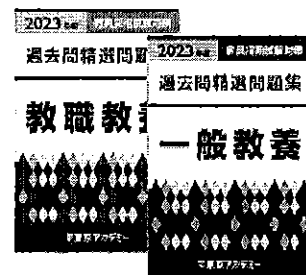
教職教養→東京アカデミーの2022年度過去問集 or 都道府県の過去問

専門教養→都道府県の過去問3年分を1周

小論文→戸井田先生による小論文指導

面接対策→学内での2次対策練習

模擬授業→学内での2次対策練習



③参加の学生へ

- ・教員採用試験直前に教育実習がある方は実習に集中する。
- ・採用試験勉強は仲間と共に行う。
- ・試験問題などでわからない場合は先生方にすぐに聞き、解説してもらう。
- ・焦らずコツコツと試験に向かって勉強をする。
- ・勉強しただけしっかりとリフレッシュを行う。

④教員希望者へ

私は、大学入学時「教員免許をとりあえず、取得しよう!」という考えで教職課程を履修しましたが、実際に大学で学んだことが学校現場を経験することでリンクしたり、子どもと触れ合うことで「教員になってみたい!」と思えるようになりました。皆さんもたくさんの経験をして教員という職の魅力を知って教員になっていただきたいです。私もこれからさらに教員の魅力を知っていきたいと思います。

活動記録

2022 年度 教職教育センター活動記録

運営委員会

第1回教職教育センター運営委員会

日 時：2022 年 6 月 10 日（木）17：00～18：20

場 所：K2 号館 1405 および Zoom（ハイブリッド）

参加者：T センター運営委員会委員 12 名（内オンライン 2 名）、T センター教員、事務局

議 題：2020 年度教職教育センター活動報告《総括》

審 議：1) 2020 年度教職センター活動報告

報 告：1) 教育実習予定者名簿

2) 2021 年度教員採用試験結果（最終）

3) 教職希望者の進路

4) 各学年教職履修者名簿

第2回教職教育センター運営委員会

日 時：2022 年 9 月 8 日（金）15：00～16：30（ハイブリッド）

場 所：K2 号館 1408

参加者：T センター運営委員会委員 9 名、T センター教員、事務局

報 告：1) 本年度の教員採用試験の途中経過報告

2) 後期教職ガイダンス（新規）の参加依頼（9 月 16 日 3 限）

3) ICT（1 単位）の義務付けの方向性について

第3回教職教育センター運営委員会

日 時：2022 年 12 月 23 日（金）配信 メール会議

報 告：1) 2022 年度教育実習、栄養教育実習の終了報告とお礼

2) 「2022 年度栄養教育実習報告会」実施について

3) 2023 年度教育実習事前指導①～⑧実施について「2022 年度ガイダンス内容と進め方」

第4回教職教育センター運営委員会およびFD研修会

日 時：2023 年 3 月 17 日（金）15：00～15：45

場 所：K2 号館 1408 教室

参加者：T センター運営委員会委員 20 名、オブザーバー 2 名

議題・報告：「自己点検評価」の作業過程終了の報告と御礼 / 本年度の教員採用試験報告 など

FD 研修会 同 16：30～17：00

講 師：教職教育センター 門田「工科大の教員養成における ICT 活用の環境整備と教育実践」

教職課程会議

第1回教職課程会議

日時：2022 年 4 月 13 日（水）3 限（13：20～15：00）

議題内容：

- 1) 2021 年度総括案の検討（章立て、内容）
- 2) 2022 年度教職ガイダンスの振り返り
- 3) 支援室・教務課との連携の課題
- 4) 次年度への見直し計画
- 5) ガイドブックの修正（含む教職センターHPの修正）
- 6) 年報の再検討（章立て、役割分担、締め切り・編集・印刷日程、投稿規定）
- 7) その他 日 時：2022 年 5 月 24 日（月）16:40～18:30

第 2 回教職課程会議

日時：5 月 18 日（水） 3 限（13：20～）

議題内容：

- ・最新の教職履修者名簿（2・3 年）
- ・3 年教育実習の内諾状況
- ・1 年「教職概論」履修者と教職課程受講料納入状況
- ・4 年実習予定者の状況について
- ・対面授業への移行科目について
- ・その他

第 3 回教職課程会議

日 時：2022 年 6 月 15 日（水）14:00～16:00

議題内容：

- 1) 後期「新規履修ガイダンス」の日程の再検討
- 2) 年報の編集委員会
- 3) 4 年生：教育実習の状況報告
- 4) 4 年生：事後指導についての確認
- 5) 3 年次：事前指導・次年度の卒研案内について
- 6) 文科省「令和 3 年度における教育実習の実施状況調査」（6 月 27 日締切）について
- 7) 教職概論の成績について
- 8) 教職センターの HP（教職情報の公開）について
- 9) 学校見学について
- 10) ガイダンス WG の件

第 4 回教職課程会議

日 時：2022 年 7 月 13 日（水）14:00～15:30

議題内容：

- 1) 支援室の学生部屋等の検討
- 2) 4 年生：「教育実習Ⅰ・Ⅱ」「教職実践演習」について
- 3) 3 年次：事前指導について
- 4) 1 年生：教職概論の成績について
- 5) 2 年次：「生徒指導と進路指導」における学校見学の報告について

その他

第5回教職課程会議

日 時：2022年9月15日（水）13:30～14:30

議題内容：

- 1) 教職履修学生の前期成績状況の報告
- 2) 教職ガイダンス（16日）の教室変更等
- 3) 各学年の実習関係に関する日程調整アンケートの実施
- 4) 3年次への教職センターの卒業研究の連絡
- 5) その他

第6回・7回教職課程会議

日 時：（第6回）2022年10月5日（水）13:30～14:30

（第7回）2022年10月20日（木）13:20～15:00

議題内容：

- 1) 2023年度の時間割について
- 2) 3年次：教育実習事前指導の予定確認
- 4) 「中断届」、「復帰願い」についての検討

第8回教職課程会議

日 時：2022年11月17日（水）13:30～15:00

議題内容：

- 1) 教職自己点検評価の教職会議関連記載事項の検討
- 2) 2023年度の時間割の確認（前回所員会議で未確認だった部分）
- 3) 「教職概論」外部講師の依頼について
- 4) 「数学科教育法」非常勤講師面接について
- 5) 第2回年報編集委員会について
- 6) 授業についての確認

その他

第9回教職課程会議

日 時：2022年12月15日（水）14:00～15:30

議題内容：

- 1) 教務関係、次年度ガイダンス、非常勤講師
- 2) 3年次：事前指導
- 3) 2年次：教育実習説明会
- 4) L科3年次：栄養教育実習報告会
- 5) 教職センター研究年報の編集委員会について
- 6) その他

第10回教職課程会議

日 時：2023 年 1 月 16 日（月）13:20～16:00

議題内容：

- 1) 教務関係
 - ・2023 年度のガイダンス計画状況
 - ・「教職課程ガイドブック」入稿予定
 - ・次年度の時間割および非常勤講師について
- 2) 2 年生：教育実習指導について
- 3) 3 年次：教育実習指導について
- 4) 4 年生：各プロジェクトの状況について
- 5) 栄養：「教育実習報告会」の報告とその後の予定
- 6) 「教職概論」の最終回の内容と成績について
- 7) 卒業式当日の教職履修者への対応
- 8) KセンターとTセンターの委員選出について
- 9) その他

第11回教職課程会議

日 時：2023 年 2 月 6 日（月）13:20～16:00

議題内容：

- 1) 次年度のセンターの活動に向けて
 - ・教職センター長の言葉および次年度センター長のご紹介
 - ・次年度に向け教職センター教員と支援室と教務課の連携について
 - ・24 年度に向けて教職課程の改善と環境整備など
- 2) 教務関係
- 3) 成績確認
 - ・「教職概論」「教育実習Ⅰ・Ⅱ」「教職実践演習」についての成績会議
- 4) 次年度に向けた教員内の役割分担について
- 5) 「教職概論」「教育実習Ⅰ・Ⅱ」「教職実践演習」の授業内の役割の明確化
- 6) その他

第12回教職課程会議

2023 年 3 月 6 日（月） 13:20～15:50

議題内容：

- 1) 2023 年度「教職概論」について： シラバス、進め方、評価の確認
- 2) 2023 年度ガイダンスについて
- 3) 教職課程履修学生の成績確認と面談
- 4) 教職会議における共有ドライブの活用について
- 5) 非常勤講師懇談会： 3 月 24 日 13:00～15:00 対面 +zoom
- 6) ご退職者お別れ会について 3 月 24 日（非常勤講師懇談会后）
- 7) 卒業式後の教職 4 年生対応 有志で企画を検討中

その他

2022 年度 教職教育センター非常勤講師懇談会

実施日：3月24日（金） 実施時間：13:00～15:00

形式：ハイブリッド形式（対面＋zoom）

会場：神奈川工科大学 K2 号館 1404 教室

内容：

1. 今年度の教職教育センターの取り組み（所長）
2. 今年度の教員採用試験の報告等（支援室）
3. 次年度の授業に関するお願い（教務委員）
4. 非常勤講師の先生方からのご意見

関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会

※総会・研究懇話会など2回開催 各研究部会3回について以下の内容で参加した。

関私教協 2022 年度定期総会・合同研究大会、研究部会総会

第1回研究部会

1. 日時：2022 年 5 月 15 日（日） 11 時 15 分～17 時 30 分

※東教協は 10:00 より定期総会開催

2. 開催方法：Zoom で開催

3. タイムテーブル

（1）東教協定期総会 10:00～11:00

（2）関私教協定期総会 11:15～12:15

……昼食休憩…… 12:15～13:20

（3）合同研究大会 13:20～15:30

（4）関私教協研究部総会 15:45～16:10

（5）第1回研究部会 16:10～17:30

4. 関私教協定期総会の議題

（1）2021 年度活動報告（各部、地域協議会、事務局）

（2）2021 年度入会・退会大学

（3）2021 年度会計決算（案）

（4）2021 年度会計監査報告

（5）2022 年度役員大学担当表

（6）2022 年度活動方針（案）

（7）2022 年度予算（案）

5. 関私教協・東教協 合同研究大会（13:20～15:30）

（1）テーマ 「教員養成における性の多様性を考える」

（2）講師 渡辺 大輔 氏（埼玉大学基盤教育研究センター准教授）

6. 関私教協研究部総会

（1）研究部長挨拶

(2) 各研究部紹介 (第1部会～第8部会)

7. 第1回研究部会 (ブレイクアウトルームで各研究部に分かれて開催)

▼第1部会：教育実習部会

参加者：教員・事務職員 29名

参加大学：東京理科大学、慶応義塾大学、共栄大学、立正大学、城西大学、日本大学、尚美学園大学、國學院大、學、東洋学園大学、大正大学、東都大学、日本工業大学、明星大学、高崎健康福祉大学、十文字学園女子大学、実践女子大学、帝京平成大学、東洋大学、昭和音楽大学、成蹊大学、神奈川工科大学

内容：研究テーマの話し合い

中教審(「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会基本問題小委員会)で教育実習の時期・方法の見直しについて、議論が進んでいることを踏まえて、「学校体験活動と教育実習の位置づけ(役割)」について情報交換をしながら考えていくことになった。

- ・学校体験活動を実習の中に組み込むことができる場合のボランティア等の内容について
- ・インターンシップを単位化することによる課題等

第一部会 第2回研究会：2022年10月7日(土) 18:00～20:00 (Zoom)

参加者 24名

参加大学：東京理科大学、慶応義塾大学、実践女子大、尚美学園大学、城西大学、青山学院大学、跡見学園女子大学、多摩大学、大正大学、東都大学、東京工芸大学、東京電機大学、東洋大学、日本大学、日本工業大学、國學院大學、立正大学、神奈川工科大学

テーマ：「教育実習ならびに自己点検評価に関する情報交換」

- ①教育実習に関する第一部会アンケート原案について
- ②2022年度教育実習の状況について
- ③教職課程自己点検評価(質保証)の準備状況について

第一部会 第3回研究会：2023年3月12日(土) 14～16時 (オンライン)

テーマ：「教育実習関連指導におけるメディア授業の活用」

- ・通信制大学の星槎大学で指導にあたられている2名の先生による、メディア授業の活用例についての報告
- ・講演後、意見交換(アンケート結果について)

関私教協 2022年度定期総会・合同研究大会、研究部会総会

▼第3部会：教職カリキュラム部会

参加者：教員・事務職員 34名

参加大学：日本女子大学、中央大学、東邦音楽大学、武蔵野大学、開智国際大学、鎌倉女子大学、高千穂大学、作新学院大学、桜美林大学、川村学園女子大学、芝浦工業大学、清和大学、白百合女子大学、洗足学園音楽大学、大正大学、和洋女子大学、文教学園大学、帝京平成大学、東京家政大学、東京情報大学、東京理科大学、日本大学、白鷗大学、杏林大学、日本女子体育大学、神奈川工科大学

内 容：

1. 自己紹介 *部会参加希望者は 51 名とのこと

2. 正副部会長選出

部会長：梨本加菜(鎌倉女子大学) 副部会長：坂田仰(日本女子大学)

*昨年度に続き信任された。なお、次年度は交代を検討することになった。

世話人：池田賢市(中央大学)、高木雅史(中央大学)、瀬川大(日本女子体育大学)*進行

3. 2022 年度研究課題の検討

・教免法および教職課程制度改革に伴うカリキュラムの課題。特に自己評価の実施。

・「情報通信技術を活用した教育の理論と方法」の科目について

・新カリキュラム完成年度に向けて etc

→上記の前年度より申し送りのテーマが紹介され、意見交流した。

→自己評価についての要望が強く、他の部会とも共通するかもしれないので、今後具体的につめることになった。

今後の予定：・年 3 回ほどを目途に、今後日程を調整する。次回は 7・8 月頃が仮案。

・オンライン開催の継続についても要望があり、正副部会長と世話人で検討する。

▼第 7 部会：理数系教員養成部会

参 加 者：教員 8 名

参加大学：工学院大学、鎌倉女子大学、帝京大学、東京家政学院大、神奈川工科大学 他

内 容：自己紹介及び研究テーマの話し合い

参加者の自己紹介の後、本年度の研究テーマなどについて相談した。

関私教協 第 2 回 研究懇話会（オンライン）

1 日時：2022 年 12 月 10 日(土) 14:00～17:00 ※13:30～オンライン参加開始

2 プログラム：

テーマ：「教員不足問題」

趣 旨：

文部科学省は、2021 年に初めて実態を調査し、同年 4 月 1 日時点で、全国の公立学校 1,897 校において 2,558 人の教員が不足しているという結果を示した。2022 年 4 月にも東京都等の複数の地域で公立小中学校で教員が不足していることが報道されるなど、教員不足が今日の社会的な課題として重視されるところである。教員不足問題に関しては、これまでに、国や地方の教員不足の実態を明らかにすることをはじめ、教育や子どもへの影響をふまえて、その背景の理解や解決に係る考察や指摘が重ねられつつある。今回の講演では、公立小中学校の教員のお立場から宮澤弘道先生（講演 1）および栗栖博愛先生（講演 2）、そして教員不足問題を専門に研究されている島崎直人先生（講演 3）をお招きしてご報告いただき、意見交換を通して、教員養成課程に係る課題や方策の探究を含む教員不足問題に関する知見や検討を深めたい。

講師：宮澤 弘道 氏（東村山市立北山小学校教諭）

栗栖 博愛 氏（桐生市立境野中学校教諭）

島崎 直人 氏（一般財団法人神奈川県教育会館理事長）

令和4年度 神奈川・山梨地区私立大学教職課程研究連絡協議会

日時：2023年2月25日（土） 13:00～15:20

開催の概要

<第1部> 13:00～13:30

開会挨拶 佃 直毅（松蔭大学 教職課程主査・教授）

議題（1） 関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会報告

吉田 真理子教授（洗足学園音楽大学 教職センター長）

議題（2） 次期幹事校及び開催詳細について

<第2部> 13:30～15:00

「教職課程自己点検報告書の作成と公開（令和4年度実績と令和5年度への対応）」

（1）テーマの主旨説明および進め方について

事例報告：専修大学 法学部 森田司郎教授

事例報告：横浜商科大学教職センター長 東風安生教授

事例報告：東洋英和女学院大学人間科学部 山田 亮専任講師

（2）質疑応答と全体討議 15:00～15:10

閉会挨拶 村野一臣教授（洗足学園音楽大学 教職センター）

關係資料

2023年度 教職課程履修 及び 教員採用試験対策学年別年間スケジュール

教職教育センター支援室

月	日	4 年	日	3 年	日	2年&1年
3	30	☐ 2～4年新規履修希望者ガイダンス	30	☐ 2～4年新規履修希望者ガイダンス	30	☐ 2～4年新規履修希望者ガイダンス
	31	☐ 4年教職課程ガイダンス	31	☐ 3年教職課程ガイダンス	30	☐ 2年教職課程ガイダンス
4	13	☐ 『教員希望者ガイダンス』 (前期対策講座申し込み) (直前対策講座申し込み) (かながわティーチャーズカレッジ説明)	13	☐ 『教員希望者ガイダンス』 (前期対策講座申し込み) (かながわティーチャーズカレッジ説明) ☐ 教育実習申込ガイダンス	3	☐ 新入生オリエンテーション
	16	☐ 第3回全国公開模試 受験予定者個別面談開始 ☐ 神奈川県実施要項説明会 ☐ 横浜市実施要項説明会 ☐ 願書提出	16	☐ 第3回全国公開模試 ☐ 栄養教育実習ガイダンス ☐ 神奈川県実施要項説明会 ☐ 横浜市実施要項説明会	4	☐ 1年教職課程履修ガイダンス
5	8	前期対策講座(～6/16)	8	前期対策講座(～6/16)	8	前期対策講座(～6/16)
	14	☐ 第3回校内模試 ☐ 教育実習直前ガイダンス ☐ 教育実習(5月中旬～6月下旬、10月) *教育実習予定者(28名) ☐ 願書提出	14	☐ 第3回校内模試	14	☐ 第3回校内模試
6	11	☐ 第4回校内模試	11	☐ 第4回校内模試	11	☐ 第4回校内模試
	19	☐ 直前対策講座(～6/30 3・4限) ☐ 免許状一括申請説明会		☐ 『介護等体験』実施ガイダンス *中学校免許取得希望者		
7	下旬	☐ 採用1次試験(関東地域:9日)	3	☐ スターティングガイダンス	3	☐ スターティングガイダンス
	29	☐ 1次試験合格発表		☐ 採用1次試験(東京:9日)		
8	2	☐ 2次試験対策(在校生のみ1日)	1	☐ 教員希望者ガイダンス(夏期集中講座申し込み等)		
	5	☐ 2次試験対策(2日間)②		☐ 来年度採用試験受験準備開始		
9	6	*学習指導案、模擬授業、面接対策		*受験予定都道府県市の情報収集		
	7～	☐ 2次試験開始		*過去問(数年分)入手と傾向調査		
10		☐ 免許状一括申請 申請書提出	1	☐ 採用試験夏期集中講座(基礎) *東京アカデミー(～9/12)		
			12	○本年度実施問題による模試(神奈川県問題)		
11			25	後期対策講座説明会		
			27～	☐ 採用試験受験希望者個別面談(3年)		
12		☐ 2次試験合格発表	2～	☐ 後期対策講座(～12/15)		
		☐ 教育実習		○授業見学(11/6)		
11				○一般・教職教養演習		☐ 「介護等体験」希望者ガイダンス(2年)
				○専門教科演習		
12				○論文演習		
				☐ L科教育実習(小学校:2週間)		
12	3	☐ 第1回校内模試	3	☐ 第1回校内模試		

月	日	4 年	日	3 年	日	2年&1年
1	中旬	☐ 第1回全国公開模試(東京アカデミー)	10,11 中旬	☐ 春期休業対策講座説明会 ☐ 第1回全国公開模試(東京アカデミー) 《3年年主体、1・2・4年は希望》 23 春期対策講座事前説明会		
2	10	☐ 採用試験合格者報告会	5~ 10	☐ 春期休業対策講座(毎日:時間割作成)《3年年主体、1・2・4年は希望》(~2/24) ○学習指導案作成演習 ○模擬授業研究 ○専門教科演習 ○一般・教職教養演習 ○論作文演習 ☐ 採用試験合格者報告会		
3		☐ 第2回全国公開模試	6~ 15	☐ 第2回全国公開模試(東京アカデミー) ☐ 採用試験春期集中講座(東京アカデミー)《3年年主体、1・2年は希望》(~3/15) ☐ 地域対応(神奈川県)型教養模試(東京アカデミー)		
4				☐ かながわティーチャーズカレッジ説明会(8月~翌年2月) ☐ 「学校支援ボランティア」への参加 ○厚木市、海老名市、綾瀬市 他 ○スクールサポーター(県教委主催)		

1 免許取得状況

表1 年度ごとの学科別免許件数及び取得人数

2016～2022年度教員免許取得者数合計（7年間）											2022年度卒業生（19生）												
	人数		免許数		中学校			高等学校					人数		免許数		中学校			高等学校			
	合計	中学	高校	技術	数学	理科	工業	数学	情報	理科	栄養		合計	中学	高校	技術	数学	理科	工業	数学	情報	理科	栄養
M	40	32	40	10	22	0	18	22	0	0	0	3	1	3	0	1	-	2	1	-	-	-	
E	35	22	41	6	16	0	21	20	0	0	0	3	2	3	0	2	-	1	2	-	-	-	
C	32	25	37	1	0	24	8	0	0	29	0	3	1	3	-	-	1	0	-	-	3	-	
I	16	0	21	0	0	0	6	0	15	0	0	0	0	0	-	-	-	0	-	0	-	-	
N	8	0	13	0	0	0	6	0	7	0	0	0	0	0	-	-	-	0	-	0	-	-	
D	11	0	13	0	0	0	2	0	11	0	0	2	0	2	-	-	-	0	-	2	-	-	
V	5	0	5	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	-	-	-	0	-	-	-	-	
R	14	9	11	9	0	0	11	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	-	-	-	-	
H	14	8	12	8	0	0	10	0	2	0	0	2	1	1	1	-	-	1	-	-	-	-	
B	42	35	43	0	0	35	2	0	0	41	0	3	1	3	-	-	1	-	-	-	3	-	
L	(30)	(30)		(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(30)	(0)	(0)		-	-	-	-	-	-	-	(0)	
	217	131	236	34	38	59	89	42	35	70	(30)	16	6	15	1	3	2	4	3	2	6	(0)	
		367											21	※院生1含まず（高専免 理科）									
2021年度卒業生（18生）											2020年度卒業生（17生）												
	人数		免許数		中学校			高等学校					人数		免許数		中学校			高等学校			
	合計	中学	高校	技術	数学	理科	工業	数学	情報	理科	栄養		合計	中学	高校	技術	数学	理科	工業	数学	情報	理科	栄養
M	2	2	2	1	1	-	0	2	-	-	-	7	7	9	3	4	-	5	4	-	-	-	
E	5	3	5	0	3	-	2	3	-	-	-	5	2	5	1	1	-	2	3	-	-	-	
C	5	5	8	-	-	5	3	-	-	5	-	5	2	5	-	-	2	2	-	-	3	-	
I	0	0	0	-	-	-	0	-	0	-	-	3	0	4	-	-	-	1	-	3	-	-	
N	1	0	1	-	-	-	0	-	1	-	-	2	0	4	-	-	-	2	-	2	-	-	
D	0	0	0	-	-	-	0	-	0	-	-	3	0	5	-	-	-	2	-	3	-	-	
V	0	0	0	-	-	-	0	-	-	-	-	1	0	1	-	-	-	1	-	-	-	-	
R	1	0	1	0	-	-	1	-	-	-	-	0	0	0	0	-	-	0	-	-	-	-	
H	3	3	1	3	-	-	1	-	-	-	-	2	1	2	1	-	-	2	-	-	-	-	
B	3	3	3	-	-	3	-	-	-	3	-	4	2	4	-	-	2	1	-	-	3	-	
L	(1)	(1)		-	-	-	-	-	-	-	(1)	(5)	(5)		-	-	-	-	-	-	-	(5)	
	20	16	21	4	4	8	7	5	1	8	(1)	32	14	39	5	5	4	18	7	8	6	(5)	
		37		※院生2含まず（高専免 工業・情報）									53	※院生2含まず（高専免 工業）									
2019年度卒業生（16生）											2018年度卒業生（15生）												
	人数		免許数		中学校			高等学校					人数		免許数		中学校			高等学校			
	合計	中学	高校	技術	数学	理科	工業	数学	情報	理科	栄養		合計	中学	高校	技術	数学	理科	工業	数学	情報	理科	栄養
M	7	4	7	0	4	-	3	4	-	-	-	10	12	7	5	7	-	2	5	-	-	-	
E	7	5	9	2	3	-	6	3	-	-	-	6	5	7	2	3	-	3	4	-	-	-	
C	4	4	5	1	-	3	2	-	-	3	-	4	3	4	-	-	3	0	-	-	4	-	
I	3	0	5	-	-	-	2	-	3	-	-	2	0	3	-	-	-	2	-	1	-	-	
N	1	0	1	-	-	-	1	-	0	-	-	1	0	2	-	-	-	1	-	1	-	-	
D	1	0	1	-	-	-	0	-	1	-	-	1	0	1	-	-	-	0	-	1	-	-	
V	1	0	1	-	-	-	1	-	-	-	-	0	0	0	-	-	-	0	-	-	-	-	
R	3	2	2	2	-	-	2	-	-	-	-	1	1	0	1	-	-	0	-	-	-	-	
H	0	0	0	0	-	-	0	-	-	-	-	1	1	1	1	-	-	1	-	-	-	-	
B	3	3	3	-	-	3	-	-	-	3	-	9	7	9	-	-	7	0	-	-	9	-	
L	(8)	(8)		-	-	-	-	-	-	-	(8)	(4)	(4)		-	-	-	-	-	-	-	(4)	
	30	18	34	5	7	6	17	7	4	6	(8)	35	29	34	9	10	10	9	9	3	13	(4)	
		52		※院生1含まず（高専免 工業）									63										
2017年度卒業生（14生）											2016年度卒業生（13生）												
	人数		免許数		中学校			高等学校					人数		免許数		中学校			高等学校			
	合計	中学	高校	技術	数学	理科	工業	数学	情報	理科	栄養		合計	中学	高校	技術	数学	理科	工業	数学	情報	理科	栄養
M	10	6	11	1	5	-	5	6	-	-	-	1	0	1	0	0	-	1	0	-	-	-	
E	4	3	5	1	2	-	2	3	-	-	-	5	2	7	0	2	-	5	2	-	-	-	
C	2	2	2	-	-	2	0	-	-	2	-	9	8	10	-	-	8	1	-	-	9	-	
I	5	0	6	-	-	-	1	-	5	-	-	3	0	3	-	-	-	0	-	3	-	-	
N	2	0	3	-	-	-	1	-	2	-	-	1	0	2	-	-	-	1	-	1	-	-	
D	1	0	1	-	-	-	0	-	1	-	-	3	0	3	-	-	-	0	-	3	-	-	
V	3	0	3	-	-	-	3	-	-	-	-	0	0	0	-	-	-	0	-	-	-	-	
R	6	5	6	5	-	-	6	-	-	-	-	3	1	2	1	-	-	2	-	-	-	-	
H	2	2	2	2	-	-	2	-	-	-	-	4	0	5	0	-	-	3	-	2	-	-	
B	7	7	7	-	-	7	0	-	-	7	-	13	12	14	-	-	12	1	-	-	13	-	
L	(8)	(8)		-	-	-	-	-	-	-	(8)	(4)	(4)		-	-	-	-	-	-	-	(4)	
	42	25	46	9	7	9	20	9	8	9	(8)	42	23	47	1	2	20	14	2	9	22	(4)	
		71											70										

※ () 内数の栄養免許は個人申請の為、卒業時の申請有資格者数。合計数は () 内栄養免許を含まず

表2 年度別学科別免許取得人数 (人)

年度	2013年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度	2022年度
M	6	5	2	1	10	10	11	7	2	3
E	6	5	10	5	4	6	14	5	5	3
C	9	10	5	9	2	4	9	5	5	3
I	2	3	4	3	5	2	5	3	0	0
N	3	1	5	1	2	1	1	2	1	0
D	1	2	0	3	1	1	1	3	0	2
V	2	0	1	0	3	0	1	1	0	0
R	0	5	3	3	6	1	4	0	1	0
H	0	1	3	4	2	1	0	2	3	2
B	12	12	10	13	7	9	6	6	3	3
L	(15)	(9)	(9)	(4)	(8)	(4)	(8)	(5)	(1)	(0)
年度計	41	44	43	42	42	35	52	34	20	16

※合計数は () 内栄養免許を含まず

表3 年度別免許件数 (件)

年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度	2022年度
中学	技術	6	2	1	9	9	5	5	4
	数学	5	6	2	7	10	7	5	4
	理科	16	13	20	9	10	6	6	8
	計	27	21	23	25	29	18	16	16
高校	工業	18	24	14	20	8	17	19	7
	数学	3	6	2	9	9	7	7	5
	情報	6	11	9	8	3	4	8	1
	理科	22	12	22	9	13	6	6	8
	計	49	53	47	46	33	34	40	21
栄養	(9)	(9)	(4)	(8)	(4)	(8)	(5)	(1)	(0)
年度計	76	74	70	71	62	52	56	37	21

※合計数は () 内栄養免許を含まず

2 教職課程履修者の推移 (2017年度～2022年度)

表4 各年度の履修者数 (学科別) ※入学年度ごと

学科	2017	2018	2019	2020	2021	2022
M	13	8	11	9	4	10
E	8	10	6	8	9	5
C	9	12	6	10	6	13
I	15	1	2	4	4	9
N	10	1	7	6	6	6
D	5	1	3	5	3	15
V	3	1	1	1	0	1
R	0	2	3	3	2	5
H	4	4	4	1	2	4
B	9	10	5	17	4	7
L	11	2	0	6	2	5
合計	87	52	48	70	42	80

※在学中の中断者を含み、退学者は含まない。

3 教員採用試験状況 (2017年度～2022年度)

表5 各年度の採用試験受験者・合格者数 (現役/卒業生)

受験者/合格者	2017	2018	2019	2020	2021	2022
受験者	現役	27	17	22	11	11
	卒業生	45	51	52	46	47
	合計	72	68	74	57	58
1次合格	現役	10	8	9	9	6
	卒業生	12	15	10	12	20
	合計	22	23	19	21	26
2次合格	現役	3	2	6	3	4
	卒業生	10	11	6	8	9
	合計	13	13	12	11	13

※卒業生データは確認がとれている範囲に限る。

* 学科の記号と学科名

記号	学科名
M	機械工学科
E	電気電子情報工学科
C	応用化学科
I	情報工学科
N	情報ネットワーク・コミュニケーション学科
D	情報メディア学科
V	自動車システム開発工学科
R	ロボット・メカトロニクス学科
H	ホームエレクトロニクス開発学科
B	応用バイオ科学科
L	管理栄養学科

表6 2022年度卒業生就職結果

採用区分	学校種	教科	人数
正規採用	中学校	技術	1
	高校	工業	1
臨時任用	高校	理科	3
	高校	工業	1
非常勤			0
合計			6

※合格者のうち1名大学院進学のため辞退

2021

4 2021年度 教職教育センター支援室 来室調査

表7 理由別来室者数

	院生	4年	3年	2年	1年	合計
1 相談	9	46	146	31	46	278
2 自学自修	0	93	27	0	1	121
3 課題提出	2	4	28	9	13	56
4 各種提出	1	13	47	3	6	70
5 その他	2	50	167	24	8	251
合計	14	206	415	67	74	776

表8 学年別・月別来室者数

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	合計
院生	4	0	0	4	1	2	1	2	0	0	0	0	14
4年生	41	36	40	40	8	12	9	10	2	1	6	1	206
3年生	35	67	52	63	6	35	71	33	26	12	10	5	415
2年生	14	5	3	7	3	10	14	1	2	4	2	2	67
1年生	35	6	1	4	1	10	6	1	0	1	0	9	74
合計	129	114	96	118	19	69	101	47	30	18	18	17	776
昨年	(183)	(108)	(98)	(75)	(27)	(89)	(69)	(55)	(36)	(20)	(12)	(16)	(788)

表9 学科別来室者数

M	141
E	103
C	146
I	14
N	16
D	70
V	1
R	37
H	132
B	92
U	0
L	10
A	0
大学院	14

表10 相談・その他内訳上位

ガイダンス	58
定例面談	38
履修相談	30
教育実習	28
採用試験	19
グループ学習	10
その他	60

* 学科の記号と学科名

記号	学科名
M	機械工学科
E	電気電子情報工学科
C	応用化学科
I	情報工学科
N	情報ネットワーク・コミュニケーション学科
D	情報メディア学科
V	自動車システム開発工学科
R	ロボット・メカトロニクス学科
H	ホームエレクトロニクス開発学科
B	応用バイオ科学科
L	管理栄養学科

表11 卒業生相談数(教職相談日・電話相談・対策講座等)

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	合計
卒業生	4	5	5	10	12	8	7	1	4	0	10	3	69

※ 7月、8月:二次試験対策、9月、10月:合否結果報告、2月:合格者報告会時

メモ

- ・来室理由は相談が一番であり、月別の来室状況を見ても、年度当初と9月の来室が多いことから、履修登録に係る相談が多いと思われる
- ・学年別には4年生、3年生が多く、採用試験が近づく時期に、支援室を活用することが多いと予想される
- ・学科別には工学部と創造工学部の学生の来室が多い。対策講座への取組などで、来室して課題を提出していくことが考えられる

編集部より

神奈川工科大学教職教育センター研究年報原稿執筆要項

神奈川太郎¹・神奈川次郎²・神奈川三郎³

¹ ×××大学××科 (taro@xxxx.ac.jp)

² ○○○高等学校 (jiro@xxxxxx.ac.jp)

³ ***大学大学院**専攻 (saburo@xxxxx.ac.jp)

Example paper for the Research Reports of Center for Teacher Education

Taro KANAGAWA¹⁾, Jiro KANAGAWA²⁾, Saburo KANAGAWA³⁾

Abstract

In this paper we explain the formats of the reserch paper of --.....
...英文 150 語以内。日本語でも可（日本語の場合 350 文字以内）

.....
.....
.....
..... Font size used here is 10pt.the length may be less than 150 words.

Key Words: Educational method, Teacher Training, E-learning, etc. Up to five words

1. 執筆の手引き（ゴシック・ボールド体）

タイトルページは2つの部分で構成されます。

（a）タイトル部分（題目、著者、所属、欧文タイトル、
欧文著者名、アブストラクト、キーワード）：横一段組

（b）本文部分：横二段組

（1） タイトル部分のレイアウトとフォント

タイトル部分の左右のマージンは、本文の左右のマージンよりもそれぞれ 10mm ずつ大きくとって下さい。
すなわち A4 用紙の幅に対して左右それぞれ 30mm ずつのマージンをとります。

タイトルは A4 用紙の上辺に約 20mm のマージンを取り、センタリングします。以下次の順にタイトル部分の構成要素を書いて下さい。

（約 15mm のスペース）

タイトル：明朝体 16pt フォント

（約 10mm のスペース）

著者名：明朝体 12pt フォント

（約 5mm のスペース）

著者所属：明朝体 10pt フォント

（約 10mm のスペース）

欧文タイトル：Times New Roman 体 12pt フォント

（約 5mm のスペース）

欧文著者名：タイムス体 10pt フォント

（約 10mm のスペース）

アブストラクト：英文，Times New Roman 体 10pt フォント 150 語以内

（1 行のスペース）

キーワード：英文，Times New Roman 体 10pt フォント，5 語以内

（1 行のスペース）

著者と所属とは肩付き数字で対応づけ、上記のように並べて下さい。' Abstract '，' Key Words ' という文字は Times New Roman 体にします。

（2） 本文部分のレイアウトとフォント

本文とキーワードの間に適当なスペースを空け、所定の箇所より書き始めて下さい。

本文は二段組で、左右のマージンは 20mm ずつ、段と段との間のスペースは 8～10mm とします。下辺マージンは 20mm です。

本文には明朝体 9pt（英文 10pt）フォントを用いて下さい。

2. 一般ページ

第 2 ページ以降の通常のページは上辺のマージンを 20 mm とします。それ以外はタイトルページの本文部分と同じレイアウトとフォントで本文を作成して下さい。

3. 見出し（見出しが 1 行以上に長くなるときはこの例のようにインデントして折り返す）

3. 1 見出しのレベル

見出しのレベルは 2 段階までとします。第 1 レベルの見出し（章）はゴシック体とし、2. などの数字に続けて書きます。また見出しの上下にスペースを空けます。このファイルのサンプルから分かるように、上を 1 行以上、下を 1 行程度空けて下さい。

3. 2 第 2 レベルの見出し

第 2 レベルの見出し（節）もゴシック体で、3. 2 のようにします。見出しの上だけに 1 行程度のスペースを空けて下さい。

4. 数式および数学記号

数式や数学記号は次の式 (1.1), (1.2) のように書きます。

$$\int_{-2}^3 \frac{1}{x} dx \quad (1.1)$$

$$\int_{-2}^3 \frac{1}{x} = [\log |x|]_{-2}^3 = \log 3 - \log 2 = \log \frac{3}{2} \quad (1.2)$$

書式は、各所属学会の推奨する書式に従って書いて下さい。

数式の後の式番号は括弧書きで右詰にします。

5. 図、表および写真

5. 1 図、表および写真の位置

図、表および写真はそれらを最初に引用する文章と同じページに置くことを原則とします。原稿末尾にまとめたりしないで下さい。図、表および写真の横幅は、「二段ぶち抜き」あるいはこのサンプルの表 1 や図 1 のように「一段の幅いっぱい」のいずれかとします。図、表および写真の幅を一段幅以下にして図、表および写真の横に本文テキストを配置することは避けて下さい。図、表および写真と文章本体との間には 1 行程度の空白を空けて区別を明確にします。

表 1 表のキャプションは表の上に置く。このように長いときはインデントして折り返す。

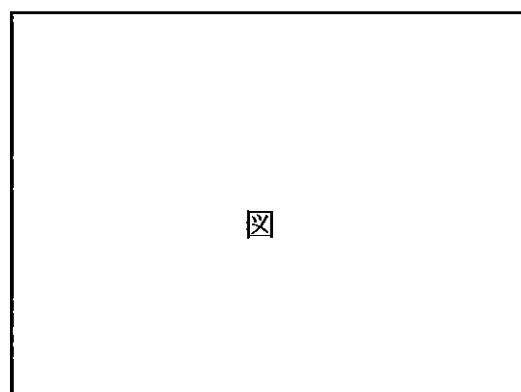


図 1 図のキャプションは図の下に置く。

5. 2 図、表中の文字およびキャプション

図、表中の文字や数式の大きさが小さくなり過ぎないように注意して下さい。特にキャプションの大きさ 9pt（英文 10pt）より小さくならないようにして下さい。

長いキャプションは表 1 のようにインデントして折り返す。英文キャプションの場合は、見出しを Table 1 や Fig. 2 として下さい。

6. 参考文献の引用とリスト

参考文献は出現順に番号を振り、その引用箇所です付き右括弧付き数字で指示します。参考文献はその全てを原稿の末尾にまとめてリストとして示し、脚注にはしないで下さい。

参考文献（記入例）

- (1) Tompson, S. P. and Bondo, J. N., *Theory of Computing*, 3rd edn., McGraw-Hill, Auckland, 1999.
- (2) 神奈川太郎, 厚木次郎, e-learning システムにおける学習効果解析法, 日本教育学会論文集, 11, Paper No.20010077, pp.123-130, 2001.
- (3) Lee, B., Software Architecture for e-learning system, *Information Technology Conference*, ACCM, pp. 11-16, 2002.

編集後記

「神奈川工科大学 教職教育センター年報」第6巻をお届けします。コロナ禍3年目となり対面とオンライン（オンデマンド）のハイブリッド授業にも慣れ、試行錯誤した教材や教授法もある程度余裕をもって提示できるようになりました。全てを自分で管理しなくてはならない分、受動的な「学習」をしてきた学生ほど意識の低下が著しく、途中でドロップアウトしてしまう例も見られました。自主的に「学修」できるタイプの学生にとっては、時間的余裕が学習効果に表れる者も見られました。全体としては、「教員の提示の仕方が悪い」とのクレームや「単位さえ取ればいい」という安易な方向にシフトしているような気がしてなりません。オンデマンドにおいては、ChatGPTの登場によりWikipediaのコピペ以上に安易な学修の習慣をつくってしまうことを危惧する意見も目立ちます。

グローバルな世界では、ロシアのウクライナ侵攻が1年以上も続き、国際経済に大きな打撃を与え、食物自給率の低い日本の物価を押し上げて続けています。国際刑事裁判所がプーチン大統領に逮捕状を出したり、国連安全保障理事会においてロシアの侵攻を非難する決議案がロシアの拒否権行使により否決されたりと戦後の世界組織としての機能不全が露呈し始めています。ドローンによる無人爆撃や自作自演の被害の訴えなど、VRの世界の出来事のように実態や正義とは何かを感じられない無力さは、情報技術の進歩に内在するネガティブな危惧でもある。

そんな多様な社会変化の中、本第6巻の5編の論文も同様に、数学相関係数の指導法・刑務所での学び直し・オンライン授業と対面授業の比較検討・オンライン授業に対する学生の学修傾向・子どもを保護の客体から権利の主体へという問題性といった多岐にわたっていて、とても興味深いテーマになっています。

「サイエンス（science）」は理数系というイメージの強い日本の大学の認識では、そもそも「知を愛する＝哲学」（philosophy）者が、自然現象（物・化・生・地+数など）あるいは人間の過去の遺産（文学・歴史・地理・芸術など）、そして現実の社会の諸現象（政治・経済・法・文化など）と各対象の違いでのサイエンス（学問）であることに気づいていないようです。

いずれにしても応用の学問（工学・情報学・栄養生命学など）はさらに多岐にわたって発展し、人間の幸福を目的とした応用分野であることを大切にすべきでしょう。

教職課程は、より優れた教員の輩出だけでなく、新たな教育手法や教材の開発、教育全体を俯瞰的に見ることのできる教員の育成にも責任を持つべきでしょう。そのためには、免許科目だけでなく、また学科や学年の垣根を越えて、他の専門性への敬意と後輩への暖かいまなざしを向けられる教職履修学生であって欲しいと思います。

今年度は「特集」として「食育推進への栄養教諭育成の難しさ」と「OBの学校現場で活躍」、栄養教諭を目指している学生の実習報告の3点を掲載したことは、今後の栄養教諭養成にさらなる期待を込めた証左です。

ご投稿いただいた先生方には心よりお礼申し上げます。次巻以降も多様なテーマのご投稿をお待ちしております。今後よろしくお願い申し上げます。（山本）

2023年3月吉日

編集委員長

山本 聡（教職教育センター 副センター長 教授）

編集委員

門田 和雄（教職教育センター 教授）

田辺 基子（教職教育センター 教授）

佐藤 史緒（教職教育センター 准教授）

事務局担当

大畑多津雄（教職教育センター支援室 室長）

後藤 宗治（教職教育センター支援室 室員）

2022 年度 神奈川工科大学教職教育センター年報

2023 年 5 月 31 日

発行 〒243-0292 神奈川県厚木市下荻野 1030

神奈川工科大学教職教育センター支援室（電話 046-291-3329）