

教育システム研究

第 16 号

目 次

特集 コロナ禍の奈良女子大学附属学校園

- With コロナを受容し自分ごとにする中で見えてきた保育の本質と可能性
..... (附属幼稚園) 1
- 子どもとともに作る「新しい学校生活」 (附属小学校) 20
- 生徒の安全を守ることと生徒の学びを止めないこと
——附属中等教育学校の模索—— (附属中等教育学校) 32

第 1 部 研究論文

- 保育実践において保育実践者が写真を「撮影する」行為のもつ意味
..... (松田 登紀) 39
- 大学におけるキャリア教育科目受講の規定要因と効果
——全国大学生調査データの二次分析から—— (保田 卓) 51
- 教師の養成・研修の「臨床性」
——奈良女子大学・奈良教育大学の法人統合の現場からの覚書——
..... (西村 拓生) 61
- 方法としての臨床教育学に関する覚書(4)
——学校現場における教育問題の「意味」発掘へ向けた
事例研究に基づく方法論的検討—— (鈴木 卓治) 75
- 奈良市の某クリニックが実施したアンケートから見えてきた
新型コロナウイルス休校期間中における学習指導の傾向
——オンライン利用状況と保護者の戸惑いの声に着目して——
..... (阪本 美江) 89
- Zoom を活用した同期型オンライン授業についての覚え書き
——臨時休校期間中に実施した特別授業と教員研修を一体化した試みを例に——
..... (鮫島 京一) 99

第 2 部 実践報告

- 保育者としての私の軌跡
——自分自身の省察から「保育の専門性」を読み解く試みに向けて——
..... (鎌内 菜穂) 117
- 主体的に学ぶ力を育む「生活算数」
——6年「くらしの中の対称な図形」—— (三井 栄治) 127
- 「教員としての道を拓く」(中編)
——「女性」であること、「教師」であること—— (天野由美香) 135

奈良女子大学校史関係史料

- 翻刻 「昭和二十四年度試案 保育計画(その基礎)(一)」
奈良女子大学奈良女子高等師範学校附属幼稚園
..... (柳沢 卓・飯島 貴子・松島 英恵・高月 教恵) 153

第 3 部 年次活動報告(2019 年度)

1. 学内連携 165
2. 学外連携 167
3. 教育支援 177

2020年

奈良女子大学
教育システム研究開発センター

目 次

特集 コロナ禍の奈良女子大学附属学校園

With コロナを受容し自分ごとにするこゝとで見えてきた保育の本質と可能性 (附属幼稚園)	1
子どもとともにつくる「新しい学校生活」 (附属小学校)	20
生徒の安全を守ることと生徒の学びを止めないこと ——附属中等教育学校の模索—— (附属中等教育学校)	32

第1部 研究論文

保育実践において保育実践者が写真を「撮影する」行為のもつ意味 (松田 登紀)	39
大学におけるキャリア教育科目受講の規定要因と効果 ——全国大学生調査データの二次分析から—— (保田 卓)	51
教師の養成・研修の「臨床性」 ——奈良女子大学・奈良教育大学の法人統合の現場からの覚書—— (西村 拓生)	61
方法としての臨床教育学に関する覚書(4) ——学校現場における教育問題の「意味」発掘へ向けた 事例研究に基づく方法論的検討—— (鈴木 卓治)	75
奈良市の某クリニックが実施したアンケートから見えてきた 新型コロナ休校期間中における学習指導の傾向 ——オンライン利用状況と保護者の戸惑いの声に着目して—— (阪本 美江)	89
Zoom を活用した同期型オンライン授業についての覚え書き ——臨時休校期間中に実施した特別授業と教員研修を一体化した試みを例に—— (鮫島 京一)	99

第2部 実践報告

保育者としての私の軌跡 ——自分自身の省察から「保育の専門性」を読み解く試みに向けて—— (鎌内 菜穂)	117
主体的に学ぶ力を育む「生活算数」 ——6年「くらしの中の対称な図形」—— (三井 栄治)	127
「教員としての道を拓く」(中編) ——「女性」であること、「教師」であること—— (天野由美香)	135

奈良女子大学校史関係史料

翻刻 「昭和二十四年度試案 保育計画（その基礎）（一）」

奈良女子大学奈良女子高等師範学校附属幼稚園

……………（柳沢 卓・飯島 貴子・松島 英恵・高月 教恵） 153

第3部 年次活動報告（2019年度）

1. 学内連携	……………	165
2. 学外連携	……………	167
3. 教育支援	……………	177

特 集

コロナ禍の奈良女子大学附属学校園

With コロナを受容し自分ごとにすることで見えてきた保育の本質と可能性

(附属幼稚園)

はじめに

「子ども達の育ちを見守れる時間はもう残されていないのかもしれない。」

2020年2月に臨時休校要請が出されると知った19時、ショックで真っ暗になった感覚が今も思い出される。卒園を迎える子ども達が、一緒に過ごしてきた仲間達と一日一日、自分の育ちや園生活を振り返り、就学への見通しをもつことで学びへの意欲を高めていく時間が一瞬にしてなくなった。その衝撃は、その後緊急事態宣言の期間延長が出されるまでの2ヶ月、私たち職員に無力感を、そして「待ちの姿勢」をもたらした。子どもの主体性を育むはずの教育機関の職員に。

思考停止をやむなくされた3月、4月には、これまで曖昧になっていた日本の保育のダブルスタンダードの事実を、そして公教育としての幼児教育の危うさを突きつけられた。「学校」は3月から休校になり、子どもの感染を防ごうとしているのに、どうして幼稚園・保育所・認定こども園は休みにならないのか。幼稚園は「学校」のはずなのに、なぜ休校措置から除外されるのか。幼児教育とは一体何なのか。子どもの側からの議論はなぜ為されないのか。

これらの問題は、コロナ禍のためだけに起こったとは言えない。コロナ禍により日本の幼児教育の問題が浮き彫りになったことを、むしろ新たな可能性を見出すチャンスと捉えたい。ここでは職員の思考停止期間から思考が動き出し、附属学校として保育実践のニューノーマルを再構築していったプロセスを、一教員として、そして組織としてそれぞれの立場から振り返り意味づける機会としたい。

目次

1. 保育実践のニューノーマル

- | | |
|---------------|-------|
| (1) 3歳児 | 越智 裕子 |
| (2) 4歳児 | 辻岡 美希 |
| (3) 5歳児 | 鎌内 菜穂 |
| (4) 令和二年度の保健室 | 福西まゆみ |

2. コロナ禍での保育を探る（指導部）

角田三友紀

3. 教員研修の新たな可能性—何のための教育研究か（研究部）

松田 登紀

4. 新しい生活様式における、保護者との通信・情報発信の在り方（総務部）

柿元みはる

5. 附属幼稚園のコロナ対応

副園長 飯島 貴子

6. おわりに

園長 柳沢 卓

1. 保育実践のニューノーマル

(1) 3歳児—with コロナの社会で学び始める子ども達—

越智 裕子

新入園児、3歳児にとって、幼稚園教育は体験や環境を通して教育を行うことが前提であると考えられている中で、オンラインのもつ意味はあるのか、幼稚園の環境や教育内容を工夫することで、子ども達にどのような影響や学びがあったのか、実際の取り組みを元に振り返りたい。

① 3歳児にとってのオンライン活用の意味

新入園児は、幼稚園の環境に慣れ、安心して幼稚園生活を送れるようになることで、自ら主体的に環境に関わり、遊びを深めていくようになる。いかに、幼稚園を知って、少しでも安心して登園できるようにするかということが、3歳児に対しても、保護者に対しても必要であったと思う。新入園児にとって、入園式後は、保護者と離れて登園し、初めての場所で、初めて出会う先生や友達と一緒に生活を共にしていく時期が始まる。今まで保護者と一緒に生活していた3歳児にとって、大きな環境の変化である。

そこで、今回コロナ禍で生まれた休園中に、幼稚園とはどういうところなのか、何をするといいのか、誰がいるのかなど、事前にオンラインを活用して発信したり、双方向にコミュニケーションが取れる場を設けたりすることで、幼稚園を少しでも知って、安心して登園できるようにした。

実際の取り組みとして、Web 懇談を行い、双方向でのやりとりの中で入園するまでの家庭の様子を知ったり、学年通信を郵送し、紙面で幼稚園の環境や教育について伝えたり、動画配信を行って実際に担任の先生の顔や名前を知ってもらう機会を設けたりした。特に、Web 懇談では、担任教諭だけでなく、副担任教諭も一緒に参加し、「幼稚園に行ったら〇〇先生に会える」という実感をもてたことは、初めて登園する子どもたちにとって安心できる点に繋がったと感じた。また、自分の顔を描いたものを幼稚園に郵送してもらって、Web 懇談の時に保育室の環境に自分の作品が飾ってあるのを見ることで、まだ行ったことがない場所でも身近に感じられる機会となったことはよかった。3歳児にとっても、初めて担任の先生と話す場所が、自分の安心する家であったことで、幼稚園で対面するよりも緊張感が少なく、普段の家での様子が出ていたと思う。教師側も学級経営の見通しがもちやすく、入園前に準備ができた点もよかった。

3歳児にとって、オンラインを活用することで、環境に馴染む手がかりの一つとなったことはよかった。子どもも保護者も入園する心構えが例年よりもあったのではと感じた。



② 分散登園の取り組みの効果

with コロナでどのように幼稚園教育をスタートしたらいいのか、「新しい生活様式」を基に、密を避ける対策を考え、1日に登園する人数を制限する時期を設けた。例年では1学級24人を2人の教師で教育を行う体制であるが、6人登園を3週間、12人登園を2週間、24人全員登園を1学期の最終週に1週間行った。

登園してからは、幼稚園の生活を知ること、「新しい生活様式」



に慣れることを前提に、朝の身仕度や持ち物の始末をより丁寧に伝え、自分でできることは自分でする喜びが感じられるように、できるだけ見守るようにした。しかし、子ども達は、初めての環境に緊張し、保護者がいない状況に戸惑って泣いたり、保育室から出て園門付近まで一人で行ったりする姿や、自分の荷物を自分で持ったり、自分で始末をしたりすることに慣れておらず、疲れてしまったりする様子が見られた。一人一人の様子に寄り添いながら、安心して幼稚園に登園できるように、個別に援助する時間が3歳児にとって必要で、その初めの関わりが後の幼稚園生活に影響することを考えると、入園当初は子ども6人に対して2人の教師で教育を行うことが適していると感じた。

担任にとっても、より一人一人の子どもの様子を見守ることができ、また、子どもたちも実際に環境や教師に慣れる期間となり、双方向にとって必要な時期となった。来年以降も、新入園児の初めの時期は分散登園の時期を設けることで、より子どもが安心して登園し、教師も子ども一人一人に適した対応の理解を深めることができると考える。

③ with コロナでの保育－関わりを避ける環境・関わるように工夫された環境の有効性－

子ども同士の関わりや密を避けるために、遊びの数を増やし、遊びごとに仕切りを作って「関わりを避ける閉じられたコーナー」を意識して保育室内の環境を構成した。特に、ままごとコーナーと制作コーナーが、密になる可能性が高いと予想し、それぞれのコーナーを隣同士に構成するのではなく、なるべく離して構成した。



A児は、幼稚園でどのような遊びができるのか、実際に体を使って「関わりを避ける閉じられたコーナー」を転々としながら遊ぶうちに、「幼稚園って楽しいところだったんだね！」と発言し、A児なり「幼稚園」を捉えて言語化していた。

また、制作コーナーで、パスで色を塗ったり好きな物をかいたりしていたB児は、ままごとコーナーでC児、D児が作ったピザを教師が買いに行くという遊びを見たり聞いたりしたことで、新たに紙を取ってパスで色を塗り始め、作ったものを持ってままごとコーナーに行き、「トマトピザです」と渡した。「関わりを避ける閉じられたコーナー」にある与えられたもので遊ぶ姿から、別の「関わりを避ける閉じられたコーナー」での情報を得て、遊びを自ら創り出そうとする姿が見られた。「子どもスタート」で考える「遊びを創る」始まりには、「関わるように工夫された開かれたコーナー」の必要性を感じた。また、幼稚園生活を送ることで、周りにいる人や環境などのいろいろな刺激を受けながら、日々成長し合っていることも実感した。

3歳児の教育の中で何を大事にしているのか、どのような育ちを願っているのかなど、資質・能力を軸にして考えながら、一度立ち止まってより丁寧に考えることができた機会となった。

(2) 4歳児－異年齢児との関わりのおおきさ－

辻岡 美希

① コロナ禍における異年齢での関わり

コロナ禍における保育の中で、様々な変化がもたらされることになったが、その中でも大きく変革したのは異年齢での関わりをどうもっていくか、ということだった。感染拡大を防ぐため、異年齢で集まって行う行事の在り方を捉えなおし、今の状況下で子どもの資質・能力を育てるた

めにはどういう取り組み方ができるのか、様々な検討を行ってきた。さらに、1学期はできるだけ異年齢での交流を避けるよう遊びの場や時間帯を分け、長年続けてきた異年齢保育「なかよしタイム」の実施を見送ってきた。

同年齢の子ども同士でも、友達と関わる力や集団を意識する力など、4歳児としての資質・能力はそれなりに育っている様子は見られたが、これまで当たり前に見てきた異年齢の友達の様子が身近に感じられないことで、異年齢児に対する関心を持ちにくくなり、遊びの刺激を取り入れる姿や5歳児への憧れ、3歳児への慈しみといったものが、例年に比べると見られないことが気になっていた。子ども自身が意見を出し合い、主体的に様々な活動を作り上げていく力をつけていくためには、5歳児の取り組みを見て「おおきいくみさんになったら、こんなことができるんだ」という見通しを持てることが大切であることから、4歳児にとって異年齢保育は必要なものであると考え、感染拡大防止を考慮した上で、実施の方法を検討することにした。

② 本園での異年齢活動の取り組みと今年度の取り組み方の検討

本園では、異年齢活動「なかよしタイム」をカリキュラムに位置付け、3、4、5歳児6クラスで6つの縦割りグループを作り、その中で異年齢の固定チームで生活や活動、遊びなどを一緒にやっている。さらになかよしタイムを核にして、運動会やお別れ会などの行事を行っている。固定チームを決めることで、顔や名前が分かる関係になり、親しみを持つことでより互いの行動に関心をもって良いところを取り入れたり、見通しやめあてを持ったりするための対象になることを狙っている。また関係性を持つからこそ、お別れ会には4歳児が思いをもって5歳児にしてあげたいことを計画でき、それが4歳児のこの時期に育てたい「他者の意図を意識」し、「少し先の自分をイメージする」資質・能力を育てることに繋がっていたのである。

今年度コロナ禍での行事を検討する中で、異年齢活動がない状況でのお別れ会の意味を考えた時、例年のようになかよしタイムでの関係性がないままお別れ会をすることは、単に集まって形式的に出し物をするだけでしかなく、4歳児として5歳児のことを思って計画し、取り組むためには、関係性を持った相手がいることが大切なのではないかということになった。

そこでなかよしタイムのもち方を検討し、少しでも接触機会を狭めるために、例年6クラス混合で行っていたグループ分けを異年齢3クラスずつで行うこと、活動時間は生活や食事などを共にしない限られた活動時間のみとすること、実施回数は例年よりも少なくすることを条件として、実施することにした。

また運動会については、今年は密を避けることを考慮して、2クラスごとで行うことにした。その際、同年齢2クラスで行うと運営上はやりやすいが、3歳児はクラス単位で別の日に「運動参観」として実施し、4・5歳児については異年齢2クラスで時間差をつけて実施することにした。運営的には2回同じ流れを繰り返すことになるのだが、それでも異年齢での実施にこだわったのは、特に4歳児にとって5歳児の取り組みを見ておくことで、来年度運動会を自分たちで計画していく際に見通しをもって活動できるのではないかと考えたからだ。さらに、一人一人の子どもがそれぞれの取り組みにより自分事として関心を持てるよう、運動会の組み合わせのクラスで「なかよしタイム」のグループを組み、事前にペアを作って触れ合う機会を設けることにした。

③ 新たな運動会での4歳児の姿

今回の運動会では、例年は教師が行っていた進行を5歳児が行うことにし、それぞれのプログ

ラムで頑張ったことや見どころなどを紹介することになった。そこで事前に5歳児が、「4歳児の競技についてインタビューしたい」とやってきた。ルールや頑張りたいことについて聞かれると、共通経験を持たない相手にもわかるように伝える必要があるため、自分なりに言葉を選んで伝えようとしたり、「しっぽとりでのめあては、相手のチームのすぐ後ろを走ってしっぽを狙うこと」などと、自分のめあてを明確化したりするよい機会となった。



運動会当日は、2クラスでの実施ということで例年よりもプログラム数が少ないため、4歳児にとっても全体像が分かりやすいことと、出場機会がすぐに回ってくることで集中力が続きやすいというメリットがあった。また例年は1つの競技に同学年2クラスで出場していたが、出場人数が減ったことでペアの友達が探しやすくなり、出番でない時も多くの子が「ペアのお兄ちゃん、頑張れー」「ペアのお姉ちゃん、走るの早いなあ」などに関心をもって観察し、応援していた。運動会後には、5歳児が行った障害物リレーをやってみたいと言い出し、「あの用具がいる」「こんな風にやってたよ」とよく覚えていて再現しようとしたり、「どうやったら上手にできるのか、年長さんに聞いてみよう」と教えてもらったりして、例年より積極的に自分達の活動に取り入れようとする意欲につながったようだ。

④ 行事における異年齢活動の意味づけ

このように、行事の在り方について考えるとき、単にイベントとして捉えるのではなく、3～5歳までのカリキュラムを視野に入れた上で、それぞれの時期における発達を捉え、資質・能力を育む取り組み方を検討する必要がある。はからずも社会の状況の変化に合わせて行事の在り方を見直していく機会を得たことは、行事の意味を捉え直す契機となった。特に新たな方法で実施した運動会は、子どもにとってより見通しをもって、主体的に取り組める活動になった。

その中で、これまで当たり前に行ってきた異年齢活動と行事との関係性を改めて問い直すこととなった。4歳児がモデルとして自分の活動に取り入れる対象は、ただ面白い、ということだけではない。例えば「こども作品展」をクラスで見て回った時、多くの絵が展示されている中で注目して見られたのは、名前や顔を知っている同じクラスやチームの子の絵だった。この時期の子どもにとって、関係性があるということが意識を向けられる必要条件となることが分かる。そういった意味で、特定の異年齢関係を意図的に構成する「なかよしタイム」は、単に人間関係を広げるための場ではなく、子どもの視点を明確化し、取り入れるべきモデルにするための関係性を作るうえで大切な役割を果たしていると言える。そして異年齢で行う行事での学びを支える基盤として、顔が見える関係の重要性を改めて見直すこととなった。人との距離をとることを求められる新たな社会状況の中においても、異なる文化をもつ人との関わりを大切にしながら、子どもの育ちを支えていきたい。

(3) 5歳児—子どもと共に創る保育—

鎌内 菜穂

① 子どもと共に

2か月の休園によって「これが“できていない”」「あれも“できない”」と例年に比べて“できない”と感じ、実践に対して不安や焦りを感じていた。日常が日常でなくなり、コロナ禍とい

う状況が「いつもと違う」としか思えなかった。しかし、子どもと共に実践を重ねていく中でどのような状況であっても保育は創っていくことが可能であり、今だからこそできること・見えることがあった。そして保育は教師が一人で全てを決めて子どもに与えるものではなく、子どもと共に創り上げていくものであるということ私には子どもから改めて教えられた。そのような思いに至った5歳児の保育実践を紹介したい。

② 経験から創り上げていく―誕生会―

例年であれば、毎月月末に全園児集まった誕生会を開催し、その月の誕生児を全園児でお祝いしていた。今年度は全園児が集まることはできないので、どのように取り組むか、各学級で取り組み方を決めることになっていた。



今年度1回目の誕生会の日、「誕生会ってどうやってする？」と子どもからおたずねがあがった。どのように進めるかは大方教師の方で見通しをもっていた。しかし子ども自身がどのようにしたいと思っているのかを確かめるために「遊戯室でするわけじゃないんだよね。今年は、どうやって誕生会しようか？」と敢えて子どもに尋ねなおした。すると「部屋でしたらいいよ」「これまでみたいに誕生のお祝いのブローチがある

んだよね?」「それはやっぱり部屋に入る前につけてほしい」「だから部屋の外に祝ってもらう人は出て、お祝いのブローチをつけてもらおう」「でも今までみたいに園長先生いないよね」「もう自分でつけられるよ」「でもお祝いやし園長先生につけてもらいたい。でも仕方ないから鎌内先生でいいや」と自分達の誕生会の進め方について決めていった。子ども達はこれまでの経験から何が同じようにできるのか模索しようとしていた。そして自分達にとって何が重要なことであったかをこれまでの経験から思い返し、それを実現する方法を考えていた。教師だけで活動内容を考えていたら、「ブローチをどこで誰につけてもらうか」は大きな問題ではなかったはずだ。しかし子どもにとっては年に1回、お祝いのブローチを園長先生につけてもらえることに大きな価値をおいていたことが分かった。コロナ禍のこのような状況におかれなければ、子どもの価値に気づき得なかった。子ども達も同じくその価値を友達と共有する機会はなかっただろう。子どもが自分で決定していきながら活動を再構成していったことで、「これまでのように“できなくなった”」のではなく、自分達だけの「誕生会」のやり方が生まれた。今年も例年と変わらず、毎月の「誕生会」をととても楽しんでいる姿がある。

③ ゼロから創り上げていく―よるまでようちえん―

年長児は夏休みに入る前、園での宿泊行事を実施していた。これまでは食事・キャンプファイヤー・花火の準備を行い、夜は幼稚園で入浴もして学級の友達と一緒に寝ていた。初めて親元から離れ宿泊を経験する子どもも多く、緊張や不安を感じながらも園で一日過ごすことで子どもにとっては大きな自信になる行事であった。教師にとっても子どもの大きな成長を感じる行事であるとともに生活も含めた子どもの姿に触れることでより子ども理解が深まる機会でもあった。また、保護者にとっても我が子に経験させてやりたい行事の一つであり、進級当初から「どうかこれまで通り実施をしてほしい」と訴えがあるほどであった。改めて年長児の宿泊行事が価値あ

るものとして捉えられていたことを感じさせられた。夏ごろは少し感染拡大の様子も下火であったこともあり、「コロナ禍だから宿泊行事はできません」と簡単に決断はできなかった。何とか宿泊する方法はないものか、あれこれと模索したものの、不安は拭い切れず実施することは不可能であると判断せざるを得なかった。

では、今のこの状況で何なら可能か。私たちはこの行事を通して子どもの何を育てたいと思っているのか。改めて考える必要があった。進級して1か月がたち、分散登園から学級がようやく全員そろって保育がスタートしたばかりであった。「年長児だからできることがあることを感じ取り組むことで進級したことを自覚し嬉しく思う」ようになり、目の前の子ども達に次に願うことは、「学級としてのまとまり」や「一つの目的に向かって活動をするときに、その中で自分のしたいことを見つけて取り組むことで充実感を味わうこと」や「相談をする必要性を感じ、相談をする姿勢を身に付けて」ってほしいということだった。その教師の願いを宿泊行事にかわる行事の活動内容で実施していくことを検討していくことにした。「宿泊行事ができない」ということからスタートするのではなく、「新しい行事を子どもとともに創る」と捉えなおし前例のない中でどのように保育を組み立てていくかの模索がスタートした。

活動内容：

14:45~15:00		15:15	16:30	17:15	18:30	19:00	20:10
登園	はじめの会	各学級で考える遊び	夕方の好きな遊び	夕食(弁当)	影絵を見る	キャンプファイヤー・花火	降園

これまでの宿泊行事の活動でも実施していた夕方や夜の時間の幼稚園を味わえる「夕方の遊び」や「影絵」「キャンプファイヤー」「花火」は今年度も実施可能なので活動予定に組み込み、新たに「各学級で考える遊び」について子どもと共に考えていく予定であった。

実際の取り組み：子ども達も宿泊行事をととても楽しみにしていた。「泊まることができない」という事実をどのように子どもに伝えるか、子どもの期待をどう高めるか、悩みながら7月の初旬に話し合いの機会をもった。「実は夜まで幼稚園にいていいよって園長先生が言ってくれて。大きい組さんだけ夜まで幼稚園で遊んでみない？ だって」とよく知らないふりをして子どもに投げかけた。子どもの期待は一気に高まった。「お兄ちゃんもそんなのしたって言った。カレーを自分達で食べてキャンプファイヤーしたって」と兄弟の経験を話し始める子どもがいた。それに対し、教師も耳を傾けてみた。もっと子どもからやってみたいことが出てくるのではないかと考えたからだ。すると「でも今はコロナやからごはん作ったらあかんし、食べるのもダメなんちがう？」と言う子どもがいた。子どもは今の状況を子どもなりに受け止めているのである。さらに「じゃあお弁当を持ってきたらいいやん。作らなくていい」「外で食べたらいいよ」とやりとりが続いた。さらに「夜までいるなら花火もしよう」「お祭りみたいなのは？」「お祭りみたいにお店とかしたらいいよ」と言い始める子どもが出てきて、「ちょうちんとか作って吊り下げて」「ちょうちんおばけもあつたらおもしろい」「じゃあ幼稚園中をおばけの街ってことにしてほし組さん（隣の学級）に遊んでもらおうよ」とどんどん話が進んでいった。大方の流れはもちろん教師も決めてはいたが、子ども達は「夜までいられる」と聞いて幼稚園でやってみたいことを提案していったのだ。その思いは、教師の計画とも一致していた。教師が予定をおろしたのではなく、

共に考えていこうとする姿勢で話し合いを進めていったことで、子どもと共に一つずつを決めていくことになった。当日に向け幼稚園の山の中を「おぼけまち」にするために“ちょうちんおぼけやさん”や“おぼけきんぎょすくいやさん”などを作ったり、お弁当のメニューを子どもが提案したり、キャンプファイヤーに必要なものを小学生に手紙でお尋ねして小枝を集めたり、どうすればしようと思っていることが自分達でできるのか、考えを出し準備を進めていった。



当日の様子：子ども達は期待感にあふれ、登園をしてきた。未知の状況にどう立ち向かうか、それを乗り越えることで大きな自信につながるとこれまででは考えてきていたが、宿泊という多少不安を感じていた要素がないことで、自分達の手に負える活動を自分達の手で準備して取り組んできたことにも意味があると思えた。これまで準備をしてきた遊びに互いの学級の友達を誘い合った。あいにくの天気で当日は山の中を使用することはできなかったものの、園内を使って「おぼけまち」での遊びをほし組の友達に楽しんでもらった。そしてほし組の子どもが考えた遊びにも誘ってもらった。自分達の計画した活動の一つ一つ楽しみ、夜の8時に「足元が暗くなるから」と準備したきれいな提灯を手に満面の笑みで降園していった。

④「子どもスタート」の教育を進めていくということ

コロナ禍によって例年通りに“できない”ことは多くある。しかし、教師が目前の子ども達に願うことは、その時の育ちの様子で決まる。これはコロナ禍であろうとなかろうと変わらない。だから“できない”と必要以上に思うことはなかったのだ。そして活動がこれまでのように“できない”から育ちが止まるわけでもない。前例がないからこそ、自分達のこれまでの経験を総動員し、活動を再構成したり新たな活動を立ち上げたりしていく経験を積み重ねることにつながり、自分達で創り上げていくという意識はこれまで以上に高かったかもしれない。つまりこれまで以上に育ちを支えられることもあったともいえるのだ。そして前例がないことで教師も迷い、戸惑っていた。しかしそのことが却って、「子どもスタート」の在り方はいかなるものかということを見直す機会になった。教師が答えをもつのではなく、教師も分からないから共に考えてよい、子どもと協同することで創り上げていくことができるということが感じられた。

いかなる状況であってもよりよい保育を目指していくことに変わりはない。その思いをもち続け、目前の子どもから私は何を願うか、そして子どもは何を願っているのか、子どもと共に日々を歩んでいく保育を探究し続けたい。

(4) 保健室—令和二年度の保健室—

福西 まゆみ

令和二年度を振り返り、例年とは違う形となった保健室を、継続中のものも含め以下に挙げてみる。

① 休園期間中

年度当初にいきなり休園となったため、園から家庭でできる教材を園児一人ひとりに郵送する

ことになり、保健室からも何かできることはないかと考えた。ほけんだよりの形で感染防止対策のための注意喚起、心身のリフレッシュ法等を掲載した他、家庭で使える手洗いポスター、家庭で身長を測ることができるよう紙の簡易身長計（紙にイラストや目盛りを印刷してある物）を添付した。

通常であれば本園では毎月身体測定を行っているが、今年度は入園・進級の時期に実施できず残念に思っていた。成長過程の今しかない『身長・体重』や、毎月の計測時に大きくなったことを喜んでいる子どもたちや保護者の気持ちを大切にしたい、また自粛期間中の小さな息抜きになればという思いから簡易身長計を添付することにした。

② 検温カード

園児一人ひとりに検温カードを用意し、園児本人と送迎者の体温を毎日記入してもらい、登園時に門で提出してもらうようにしている。それぞれのカードに体温が記入されているか、発熱者がいないかを養護教諭が確認し、記入漏れがある場合は必ず保護者に電話等で連絡し確認するようにしている。ちなみに検温カードはクラスカラーの画用紙に印刷し各クラスの区別が付きやすいようにし、毎月違ったイラストを添えている。色々な行事が中止・変更される中、少しでも季節を感じられるようにとの思いからである。

③ 保健コーナー

通常であれば小さな保健室に三学年の園児が適宜自由に来室し、「怪我をみて欲しい」、「絵本を読みたい」、「ちょっと話をしたい」、など思い思いに保健室を利用しているが、今年度は密を避けるため保健室出入口前の屋外に保健コーナーを設置し、室内には入らず外のコーナーですべて対応するようにしている。地面に足型を貼り、複数名が来室した時も距離を取って待てるようにしている。屋外になるため、屋根からビニール製のシートを垂らし、多少なりとも区切られた空間になるように配慮した。シートは、日除け、風除け、雨除けの役割もある。

発熱・感染症が疑われる園児が発生した時のため別室を用意した。各クラス担任には体温計と該当クラスの園児の平熱一覧を予め配布し、感染が疑われる場合はすぐに別室に移動できるようにしている。

④ 健康診断

大幅な変更を余儀なくされたが、なんとか二学期中に実施することができた（本来であれば4月～6月の間に実施）。実施にあたり、園医との事前の打ち合わせはいつも以上に丁寧に行った。健診当日は園内で一番広い部屋（遊戯室）で実施し、予め床に全員分の印を付け距離を取りつつ待機できるようにした。また入室から退室までを一方通行で終わられるよう幼児にも一目でわかるようレイアウトや掲示をした。また健診器具の消毒や取り扱いはいつも以上に注意をした。

養護教諭が行う視力・聴力検査についても、例年とは実施期間や方法を変更し、一人ずつの入室とその都度器具のアルコール消毒を徹底し、約二ヶ月弱を要して全園児終えることができた。

毎月実施している身体測定は、通常は保健室内で衣服を脱いで計測しているが、今年度は保健コーナーで着衣のまま計測するようにしている。

緊張が続く中、対応策を模索しなんとか保健行事を終えることができたことに非常に安堵し、

また園児、保護者、教職員が元気に過ごせていることに感謝している。今後まだまだ対応策を練らなければならないことも出てくると思うが、来年度も皆の健康を守り、緊張の中にも少しは柔らかい気持ちを持って、日々の生活を送ることができるようになったらと思う。

2. コロナ禍での保育を探る（指導部）

角田 三友紀

(1) 休園…いかに“保育”を行うか？

新型コロナウイルス感染症対策により、当園では4月から5月にかけて休園を行った。休園中いかに保育を行うかということは私たちの悩みのタネであり、休園中の子ども達の学びを支援するためにICT活用や教材発送による保育の可能性を探ってきた。

令和の今、園児たちは生まれた時から多くのメディアに囲まれており、テレビやビデオだけでなくパソコン、タブレット、スマートフォンなどが身近にある中で生活している。ICTは一つのツールとして使用しようと考えたが、幼児期は、目線を合わせ、表情を感じ取り、言葉のやりとりをしながらコミュニケーションを取ったり、実際にものに触れて、自分の体を使って体験したりしながら、様々な感覚を通して学んでほしい時期である。また、各家庭のICT環境整備状況を把握したところ、環境が整っていても視聴すること自体に抵抗があるという場合もあった。そうした状況の中、今の時期に必要な資質・能力の育成につながる学びの環境をどのように作り、その意図を伝えていくかを検討してきた。

① 休園中の取り組みの様子

【基本方針】

幼稚園教育は「環境を通して行う教育」が基本とされる。しかし、コロナ禍で休園がやむを得ない状態では、教育の場は家庭となり、教師が本来していた役割をある程度保護者に委ねる必要がある。そのため、教材等の発送・動画の配信にあたっては、教育的な意図がわかるように、その時期に積んでおきたい経験や育てたい資質・能力などについてプリントや教育内容説明の動画等を通して知らせ、「なぜ今これを発信するのか」を伝えることを大切にしたい。

幼児の場合、こうした家庭での学びを保障するには保護者の関わりが必要となるが、家庭により養育環境は異なっており、場合によっては十分な時間がとれないこともある。そのため、内容はぜひ取り組んでほしいものと楽しみの一つとして参考にしてもらうものに分けて発信し、各年齢で必要な経験内容については登園再開後に改めて経験できるように調整していくことを知らせた上で、各家庭の事情に合わせて行ってもらえるようにした。

【動画配信の実施】

今回、新しい取り組みとして動画配信を行った。内容は「必須動画」「各学年の動画」「お楽しみ動画」として区別した。

・「必須動画」

園の教育方針や各学年の教育内容の説明など、園の教育内容についての動画は保護者が視聴する。また、後援会主催による「おうちでうたおうコンサート」の動画も配信した。

・「各学年の動画」

プリントや教材と関連し、生活・健康・人間関係・協働・環境・探究・言葉・表現など、その時期に経験したいことについて発信するもの。

担任がナビゲートしたり、保育室で撮影をしたりすることで、担任や保育室の環境に親しみをもつ機会となった。特に「制作」に関する動画は、実際に保育として行う時と同じように導入を行い、準備や制作の進め方を丁寧に知らせたことで、家庭で保護者と一緒に取り組む際の手がかりとなり、好評であった。

・「お楽しみ動画」

心や体の発散を目的としたもの。コロナ禍で経験が不足すると予想された歌の動画や、ダンスや体操、キッズヨガ等を配信した。ここでも、各動画で教師がモデルを担当することで、自分の担任や違う学級の教師の名前や顔、人となりを知る機会となった。休園が続き不安になっている時に、担任や前年度の担任の顔を見ることで、ほっとしたり幼稚園とのつながりを感じたりする機会にもなったようだ。

【双方向性の検討】

送付した教材は、作ったものや描いたものなどを園に送ってもらったり、登園再開後持ってきてもらったりしたことで、家庭での活動が園生活につながっていることを感じられるようにするとともに、それぞれの取り組みの様子を担当が捉えられるようにした。

年長児に関しては、オンラインでの「あさのかい」開催も検討したが、ICT 環境整備状況や情報セキュリティ、メディア教育への保護者の不安などを考え、今回は見送った。

(2) 登園再開…コロナ禍による制限という課題と向き合う

① 活動の精選

登園が再開しても、分散登園や保育時間の短縮などで、保育を行う時間は限られ、活動の内容にも多くの制限があった。そんな中、「制作は家庭で行ってもらい、その分の時間で集団活動の時間を十分に取ろう」というように、園でできることと家庭でできることに割り振ったり、「少人数ですと学びを得やすいものを重点的に行おう」と分散登園の利点を活用したりするなど、今何を育てたいのか、必要なことは何か、と日々子ども達に向き合いつつ、活動を精選して行ってきた。

② 行事の精選・見直し

「三密」を避けるために、行事自体も多くの見直しを行った。異年齢保育・宿泊行事・運動会・誕生会などは各年齢の項に掲載済みであるが、他にも作品展やクリスマス子ども会など全園で行っていた行事の見直しを行った。「この行事はこうあるべき」と考えてきたものを、その都度練り直してきたことで、行事によって育てたい資質・能力をより意識できるようになり、行事の保育効果や持ち方そのものを見直すことにもつながった。

(3) ふりかえって

休園中まず考えたことは、子ども達は元気であるだろうか、不安やストレスを貯めこんでいないだろうか、ということだった。最優先だったのは「養護」であり、何より子ども達の心身の健康を願い、おたよりや教材送付の際には心をこめたメッセージを付して、幼稚園との絆が切れ

ないようにつなぐことを考えた。その上で、いかに「今の時期に大切にしたいこと」を保護者に伝え、家庭のサポートを得ながら少しでも経験を積めるようにと進めてきた。休園中に行った取り組み自体は、新しい保育や保護者支援の可能性を見出す機会にもなり、それなりの意味があったと思っている。

しかし、登園再開後、子ども達とのやりとりの中で、“コンテンツ”として配信してきたものはやはりそれほど教育効果は望めないようだ、と感じる場面が度々あり、改めて本園らしい幼児教育は生（LIVE）のものであり、一方的に送るものではないこと、物的・人的な環境を通してできることがたくさんあるということを感じさせられた。

今回は2か月の休園だったので、経験内容を精選することで必要な学びが得られるように進めていくことがなんとかできている。しかし、休園期間がもっと長くなった場合、いかに教育の機会を保障するかということは、必須の検討事項である。幼児期は、子ども自身が興味や関心を持ち、能動的に豊かな環境に関わり、様々な刺激を得ることで、多くを学んでいく。その環境は支援環境に限らず、人も含めた取り巻く環境全てである。園に来られないという状況の中で、少しでもそれを満たそうと思えば、担任や学級の仲間存在を感じられるようなオンラインでの保育の方法を探ることが必要だ。まずは環境面での整備がなければ動き出すこともできないが、今後ICT教育について教材研究を行い、教員一人一人が新しい学びの方法について考え、試し、提案していけるようにしたい。

参考文献

文部科学省（2018）『幼稚園教育要領 解説』フレーベル館

3. 教員研修の新たな可能性—何のための教育研究か（研究部）

松田 登紀

(1) 幼児教育施設における ICT 環境の危機的状況

6月：保育実践におけるコロナ対策の情報共有としてのオンライン研修

6月より保育が再開して何より知りたかったのは、各園でのコロナ対策であった。保育は「環境を通じた教育」であるため、活動での教材内容や一つ一つの物的配置が大きく影響する。コロナ対策により環境の作り方そのものを根本から考え直す必要があった保育現場では、「水遊び」「昼食」など一つ一つの活動環境構成について情報として知ることが、一から十まで自分たちで考えないといけない教員自身の精神健康上においても必要だった。

そこで思いついたのは、オンラインでの研修会であった。距離や職場は離れていても、オンラインで情報交換ができれば、不安も軽減できるのではと考えての企画であった。しかし、6月末の研修への参加者はわずか1名、であった。

まだまだ幼児教育施設において「オンライン」は敷居が高く、資材やLAN環境などが整わない現実を知った。日本の「ICT教育の危機的状況」は、またもや小学校以上の教育施設対象に対応がなされており、幼児教育施設においては園内で教員にPCが、メールアドレスでさえも割り当てられていない現状であることを。

そして何より、「禍中である」ことは思考停止を生み、研修への積極性を奪うのだということを経験的に感じた。幼児教育が重要である、と世界的に言われる¹⁾一方で、我が国では「やりが

い搾取」の現状である²⁾ことを自覚せざるを得ない状況は、実践者の意欲を失わせてしまう。国は保育の質向上の取り組みの一項目に、実践者一人一人の主体性尊重のために、小学校以上の学校と同様に教職員の ICT 環境を整備することを加えることを真剣に議論してほしい。

(2) 附属学校教員の働き方改革のためにヴィジョンを明確にする

11月：一方向発信を広報として捉えたオンデマンド研究報告

保育のコンテンツをネット上に発信するのは、自分達実践者でなくてもできる。むしろ実践者にしかできない教育研究の発信を目指すことで教員が合意したのは、夏休みに入ってからだった。

組織として質の高い保育実践のための研究発信により、社会貢献したい。そうはいつでも、ネット上での発信をすとなれば専門性を身につける必要がある。それは誰の仕事？ まさか保育実践者が ICT の技術も身につけなければ世の中に発信できないのか？ 現場は不安の渦に巻き込まれた。しかしここで立ち止まるとは、また「待ちの姿勢」になってしまう。とにかくできることからやってみよう。まずはパワーポイントで研究をまとめ、動画の形にして発信することにしよう。その際、「一方向」でのオンデマンド配信なら、一台の PC しかない園でも複数人で見てもらうことができる。そして公開保育なら「見えない教育」だが、オンデマンドで教師の意図を言語化して保育実践を語る方法なら、通常とは異なるオンデマンドをメリットとして捉えることができる。

そうして11月に「資質・能力を育成する教育デザイナー—子どもスタートの教育実践知から読み解く保育の専門性—」の研究報告をオンデマンドで配信しようとした。なんとか動画も実践者の ICT スキルで作りに上げた。しかし配信前日、データはクラウド上にあってもファイルが開けないシステム上の問題が起きた。システムの問題！ これは私たち実践者の仕事ではない！

「私たちの仕事ではない！」とようやく言うことが出来た。どうして今まで言えなかったのか。情報発信の電子化の促進が国として推進されている³⁾以上、附属学校が大学と連携して教育研究をネット上で発信することは必然事項である。附属学校教員として研究発信することは使命であるが、システム構築は使命ではない。附属学校としての使命を自覚し、ヴィジョンを明確にすることが、附属学校教員の働き方改革に直結するのであろう。

(3) 研究発信は誰のためか？

公教育としての幼児教育のあり方を目の前の「子ども」から議論することを大切にするには、保育のヴィジョンを共有することが重要である。上から与えられた課題ではなく、一人一人の保育実践者が自身の課題をもって学び続けるシステムを構築するために附属学校ができることをコロナ禍が示してくれた。子どもから、実践者の問いから教員研修を立ち上げていく附属学校でありたい。

文献

- 1) ジェームズ・J・ヘックマン 古草秀子(訳)(2015) 幼児教育の経済学.東洋経済新報社
- 2) 汐見稔幸(2020)「コロナと保育指針」発達. ミネルヴァ書房.164.19
- 3) 文部科学省(2008)「学術情報発信・流通の促進」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/attach/1283003.htm

4. 新しい生活様式における、保護者との通信・情報発信の在り方（総務部）

柿元 みはる

休園中、園の再開はいつになるのか、保育が行われない中どのような毎日を過ごせばよいのかと不安をもつ保護者に、必要な情報を届けたり、保護者とのコミュニケーションを確保したり、また、園児と保護者の様子を把握したりするため方法を模索した。届ける情報の内容によって、その都度どのような方法がベストなのか相談した。各方法には、それぞれのメリット、デメリットがあり、より確実に届けられる方法になるよう改善を重ねた。

【休園中の保護者への情報発信の方法とその特徴】

方法 (活用の内容)	メリット	デメリット	使用するに当たっての対応策
メール配信 (HP 更新や教材郵送の案内、健康状態のチェック、育友会役員選挙、急を要する連絡)	<ul style="list-style-type: none"> 一度に全員への発信ができる アンケート機能により必要な情報を受け取れる 	<ul style="list-style-type: none"> 事前登録が必要 アドレス変更など保護者からの申し出がないと、届いたかどうか確認できない。 長い文章は、読み取りにくい 間違った情報も、一度に流れ、混乱・誤解を招く 	<ul style="list-style-type: none"> 送信内容と送信時のチェック体制を作る
HP (園の方針、感染対策の案内、新入園児へ対する連絡)	<ul style="list-style-type: none"> 誰でも、気軽にどこからでも見られる メール配信の設定ができていない新入園児にも情報が届く 	<ul style="list-style-type: none"> 対象者別の内容設定はできないが、パスワードをかけることで、閲覧者の限定ができる 広く一般の人も閲覧することを考慮し内容を精査する必要がある こちらの意図する対象者が閲覧したかどうか、わからない。 間違った情報も、一度に流れ、混乱・誤解を招く 	<ul style="list-style-type: none"> 発信内容と発信時のチェック体制を作る
保護者限定動画配信 (教育方針・教育内容の説明、園児対象の動画) ※詳細は 2. 指導部 参照	<ul style="list-style-type: none"> パスワードの設定により、必要な人に必要な情報のみ、配信できる。 一度に多くの情報を発信できる。 画面と文字・言葉での説明が同時進行で行われ、わかりやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> 配信が行える環境を整えるまでに手間や時間がかかる。 トラブルが起こった時に、教師の中では解決できないこともある。専門性をもつ人材が必要。 必ずしも、見てもらえない場合もある。 プランによっては、情報量の上限がある。 動画配信のコンテンツの作成に時間がかかる。 	<ul style="list-style-type: none"> 動画配信を使用するに当たっての、本園の考え方、利用の仕方を予め丁寧に伝える。 動画配信した旨を、メール配信で連絡をする。また、必要に応じて、動画配信を見たかどうかの確認をとる。 配信の環境設定については、学内での IT 関係に詳しい学内関係者の協力を得た。
郵送 (必ず読んでほしい手紙等、休	<ul style="list-style-type: none"> 双方にとって、手続きとして馴染みがあり抵抗 	<ul style="list-style-type: none"> 料金がかかる 送付時の印刷、梱包や手続きに手間がかかる 	<ul style="list-style-type: none"> 郵送した旨を、メール配信で知らせ、届かない場合は連絡をもらうようにする。

園中の園児への教材送付)	感がない。	<ul style="list-style-type: none"> 受け取ったことが、確認できない。また、届かなかった場合、受け取り手は届いていないことがわからない。 	
電話 (個人懇談)	<ul style="list-style-type: none"> 直接、話ができるので、様子を感じることができる。 通信手段として馴染みがあり気軽に使用できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 料金がかかる。 一度に、大勢には対応できない。 	<ul style="list-style-type: none"> 休園中は、レンタルの電話で対応した。
オンライン (個人懇談)	<ul style="list-style-type: none"> 直接、話している感覚に近い。 料金があまりかからない。 スマホやPCなどの機器があれば、どこでも繋がる 	<ul style="list-style-type: none"> 互いの端末やインターネットの整備が必要。 始めに、アプリの設定が必要で、慣れていない人にとっては、困難感、抵抗感がある。 	<ul style="list-style-type: none"> インターネットの繋がりにくさ解消のため、ルーターの設置やポケット Wi-Fi のレンタルをする。 IT 環境改善の大学への働きかけをする。 オンライン対応ができない家庭へ別の手段の確保をする。
メール (個人の相談)	<ul style="list-style-type: none"> 気軽に利用できる 	<ul style="list-style-type: none"> 園宛てのメールの中で埋もれてしまう恐れがある・文章からでは、読み取れない感情もある 	<ul style="list-style-type: none"> 保護者相談のための専用アドレスを取得する。 返信の内容は、複数の教師で検討、確認する。なるべく電話で対応する。

以上、実際に行った情報発信の各方法の特徴をまとめたが、これらの休園中の対策が、保育再開後の、大勢が集まれない状況や、感染状況の変化により急な対応の連絡が必要になった時などの情報発信に生かすことができた。また、コロナ禍においてだけでなく、保護者にとって受け取りやすい方法、理解しやすい方法、正確に発信できる方法、また、作成者、発信者となる教師の負担が大きくなる方法、そしてコミュニケーションのとりやすさを考え合わせた上で、新たな情報発信の方法とコミュニケーションの取り方が明らかになってきたといえよう。

5. 附属幼稚園のコロナ対応

副園長 飯島 貴子

「OECD2020年 新型コロナウイルス感染症パンデミックへの教育における対策をガイドするフレームワーク（仮称）」（以下「フレームワーク」）25項目を利用し、全体を俯瞰して対策を考え、園運営をすることとした。

① タスクフォースの設置

園長を総責任者とし、幼稚園教員の8名によって、通常の園務分掌ごとに上記フレームワーク25項目の担当を振り分けた。担当ごとにそれぞれの項目内容について、現状把握から対策を考

え、会議で検討の上、実施することとした。なお、職員会議は、5月上旬までは原則週1回オンラインで実施、その後はオンライン会議と非常勤の教職員も集まっての会議を適宜実施した。

① 園における感染症対策の決定及びその周知

「園児、保護者、教職員の健康の安全を守る」ことを最優先にして保育を行うことを幼稚園の基本方針とし、感染対策の内容については、文部科学省からの「新型コロナウイルス感染症対策の基本的方針」や「学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生マニュアルの策定について」、日本小児感染症学会「保育園における新型コロナウイルス感染症に関する手引き」、日本小児学会「新型コロナウイルス感染症に関するQ&A」などをもとにして決定した。その後も、2学期の方針（行事、健康管理、衛生管理、教育実習など）、マスクの取扱いや新しい弁当のルール、育友会活動など、新たに方針を決めたときには文書を作成し、保護者に示した。早め早めに方針を決定し、不安な気持ちでいる保護者に見通しをもち安心してもらえるように心がけた。

○園児・保護者向け



「感染源を絶つ」こととして、毎日の検温と健康観察を実施し、風邪の諸症状がある時は躊躇ない欠席を奨励した。また、「感染経路を絶つ」こととして、徒歩または自家用車（自転車を含む）での通園を奨励、園内への立ち入り制限、フィジカルディスタンスを取った登降園方法の実施などを文書で渡すとともにホームページに掲載して、周知を図った。また、「幼稚園関係者に新型コロナウイルスの感染者が発生した場合」のガイドラインも周知した。

また、三密回避として一年を通じて時差登園降園を取り入れ、正門でのアルコール消毒も徹底した。遊戯室や研究準備室、文化活動室、会議室など共有の場所には名簿を置き、使用時間・使用者を記載するようにし、使用前にアルコール消毒をするように周知した。

○教職員向け

毎日の検温と健康観察は園児・保護者と同様に実施した。清掃・消毒方法のマニュアル策定、始業前・登園時・保育中・降園時・保育終了後など各保育場面での感染症対策の内容の確認・実施の徹底、一日のスケジュールとそれに伴う教職員の動き、マスクの取扱いや手洗い、アルコール消毒の園児への徹底等について、職員会議で非常勤の教員も共有し、周知と徹底を図った。

保育室の環境も、フィジカル・ディスタンスを踏まえて整えた。各学年の昇降口の分散、個人のロッカーや椅子を置く場所を離して配置、遊びと遊びの空間を空ける、多人数にならないよう遊具の数や量の調整、園庭・遊戯室・絵本の部屋の利用人数の制限などを行った。制作遊具は一部個人持ちにしたものの、幼稚園には遊具や絵本など共有のものが多く、初めのうちは清掃・消毒に非常に時間がかかったが、衛生マニュアルの変更により、使用者が使用前後にアルコール消毒をすることになり、その徹底を図っている。

附属学校部において、「児童生徒等又は教職員に感染者が発生した場合の初期対応について」という各附属と大学との連絡、保健所との連絡マニュアルが作成され、安心して保育にあたることができた。

保育中に発熱者が出た場合の対応として、「園内で発熱者（疑い）が出た場合の対応」を養護教諭と共に作成し、保護者に早退時の速やかな迎への協力を依頼した。

② 教育（詳細については、1. 保育実践・2. 指導部 を参照）

カリキュラムについては、2020年2月に資質・能力ベースの育成するカリキュラムを編成していたので、教員に混乱はなく、保育再開後も、育てたい資質・能力を基にコンテンツを精選して保育を実施することができた。子どものアセスメントについても、従来の評価項目である「個人ファイル」で問題なく対応できた。

4月から2ヶ月もの間、幼稚園が臨時休業だったことから、保育再開後の保育について保護者に周知するために、幼稚園の教育方針や各年齢の教育内容を保育再開前の5月中旬に動画により説明を行った。幼稚園の教員が未曾有の事態の中においても前向きに保育を実施する心構えを示すことで、保護者も子どもと一緒に料理や工作をしたり、縄跳びやまりつきなどめあてをもって練習したりして、休園期間を子どもと過ごす貴重な時間と前向きに捉え、有意義に過ごした家庭が多かったようだ。

臨時休業中の教育の保障として、ホームページに体操やダンス、新しい遊具の使い方、家庭でもできる遊びの紹介、絵本の紹介、新入の3歳児対象には、園庭の環境や保育室内外の環境、遊具の紹介などの動画を配信した（動画視聴についての注意や活用の仕方については③の項目で述べる）。教材は適時郵送した。

行事については、一部中止するものもあったが、コロナ禍において今何ができるかを考え、開催方法を工夫して行った。例えば、5歳児はこれまで夏に宿泊行事「キャンプ」を実施していたが、宿泊は断念せざるを得なかった。宿泊できない「キャンプ」ではなく、「夜まで（いられる）ようちえん」とネーミングを変更し、子どもと共に計画する新しい行事へと生まれ変わった（5歳児参照）。10月の運動会は、3歳児を平日・2部開催（クラスごとに開催）とし、4・5歳児を異年齢で休日・2部開催とした。4・5歳児は、各年齢1クラスずつだったので、5歳児は自分たちで考えた障害物リレーを行って充実感を得ることができた。4歳児は5歳児の種目をよく見ており、運動会後に意欲的にリレーや障害物リレーなど5歳児の競技をすることを十分に楽しんだ（4歳児参照）。



③ 園児や保護者へのサポート

休園中は、週に1回アンケート付きのメール配信で健康状態の確認を行った。

すでに①②で述べたが、教育方針、体操やダンスなどのコンテンツ等を動画で配信した。子どもにとって映像を見ることについての身体的な負担や、育てたい資質・能力を幼稚園はどのように考えているかを示したうえでの家庭におけるコンテンツの活用の仕方などを、配信を始める前に「オンライン活用方法の考え方」を保護者に示し理解を求めた。

また、相談専用のメールアドレスを新たに開設した。

入園前（新入園児）・保育再開前（在園児）にオンライン個人懇談を実施した。新入園の3歳児は家庭での遊ぶ様子を見せてもらい、担任の顔も子どもに見てもらうことで、互いに安心して新学期をスタートすることができた。

これまでに、学期に1、2回のクラス懇談会、毎月の教育内容説明会は、三密を防ぐために動画配信にすることが多く、大きく変わった点である。学期ごとの個人懇談会は、保護者の希望に沿って、対面またはオンラインで実施した。日々の細やかな連絡は今までどおり電話で行った。園児が安定するためには、保護者の安定を図ることが大事である。文書でのお知らせ、ホームページへの掲載、動画配信、オンライン個人懇談、メール相談など、さまざまな方法を使って、保護者に情報発信したり、対話をしたりして、保護者の心の安定を図った。

④ ウェブサイトの立ち上げやオンラインシステムの構築

従来のホームページでは、園からの発信をホームページ上で行うときにパスワードをかけられないという安全性の問題があった。昨年度末にホームページを全面改訂した。臨時休園中に最終の修正を行って、念願の保護者ページも開設でき、保護者に安心して幼稚園からの文書を掲載したり、動画配信をしたりすることができた。

ただ、それらは、園からの一方向の発信であって、双方向で話ができる手段の必要性をこの時ほど感じたことはない。保護者とつながる手段がなかったのだ。小学校以上は、奈良県全体で、「G suite for Education」が導入され、双方向システムが導入された。幼稚園は、学校教育の初めではあるが、義務教育でないために、常に整備の枠から外れ、インターネットや無線環境、パソコンや電子黒板などの電子機器の整備などが遅れている。また、それらを活用できる専門性のある教職員もいない。

これらについては、幼稚園単独で解決できる課題ではなく、大学へ協力依頼をすることとした。子どもの学びを止めないために、保護者とのコミュニケーションを取るために、大学が契約した「CiscoWebex」を幼稚園・保護者間のコミュニケーションツールとして活用させてもらえるよう依頼した。システムは使わせてもらうことにはなったが、無線LAN環境がない上に、教員のパソコンもカメラが内蔵されていないものばかりで利用したくても利用できない状況があった。附属小学校の教員に無線LANを使用できる環境を整えていただいたり、附属中等教育学校からはiPadを貸していただいたり、大学からはポケットWiFiをレンタルしていただいたりして、ようやく、保育再開前・入園前の5月中旬に、保護者とのオンライン懇談会を実施することができた。

課題として、臨時的に整えた無線LAN環境を早急に今後長く使えるようにするとともに、各保育室にプロジェクターやモニターを設置することが必要である。また、OECDのフレームワークで最後まで未対応のまま残ったのが、「オンラインでの保育活動をサポートできるようになるための教師の専門性開発と保護者の学びの仕組みを創り出す」である。幼稚園の教員がいつでも相談できる体制づくりも必要と考える。

以上、幼稚園の運営面について述べた。日常生活の1コマの手洗い・うがいの仕方など小さな事柄から、行事の変更・縮小の大きな事柄、そして今まで考えてもみなかった動画配信やオンライン個人懇談など新しい事柄まで、すべての事柄を見直し、考え直し、開発した一年であった。いつも、細心の感染予防対策を実施しながら「今できることをしよう」という諦めない教員の心と、それぞれの教員が自分の得意分野を発揮し、協力を惜しまない同僚性の発揮があってこそ、未曾有の事態に対応できたと考える。

6. おわりに

園長 柳沢 卓

新型コロナウイルス感染症対策のために2020年2月に「学校」の全国一斉臨時休業が要請されてから、ほぼ1年が経とうとしています。本稿は、奈良女子大学附属幼稚園の各教師たちが、未曾有の事態に戸惑いながらも、子どもたちのために何をなすべきか、そして何をする事が出来るのか、を自らに問いかけながら苦闘してきた様子の記録となっています。

この1年間に私たちの前に次々と立ち現れた問題には、コロナウイルス独自の性質に由来すると思われる問題も勿論あると思います。しかし、感染拡大という状況下において、これまで当たり前と思っていた慣習や決まり事の意味や意義を深く問い直すことによって顕在化してきた、「すでにそこに存在していた問題」もあるように思います。

本稿に収められた各教師の実践の記録の中に、これらの問題点をつく鋭い指摘とその解決のためのヒントが多く含まれているのではないのでしょうか。

この「振り返り」が、これからの幼児教育の新たな可能性を考える契機となり、附属学校としての本園の保育実践活動の検証と再構築に繋がることを期待しています。

子どもとともにつくる「新しい学校生活」

(附属小学校)

1. 「新しい学校生活」 ～今、できることを求めて～

新型コロナウイルス感染症拡大防止を徹底するため、令和2年3月9日の卒業式、3月10日～19日、4月10日の入学式、4月13日～17日の分断登校を除いて、3月2日から臨時休業、春休み、さらに臨時休業を続けました。

関西圏の緊急事態宣言解除後、5月25日から繰り下げ登校、午前中授業を再開し、6月1日から通常授業を開始しました。また、学校給食は、6月第1週は調理済みの個包装による食材を用いた簡易給食、第2週は品数を減らした簡易献立給食、第3週から通常の給食を開始しました。

学校通信『附小だより』6月号で、「『どのようにすれば、新型コロナウイルス感染症を予防しながら、自分たちの新しい共同生活を改善し、建設していくことができるのか。そこに自分はどうのように関わっていくのか。自分にできることは何か』を子どもが自覚、自問するように働きかけて、学校経営に子どもを参画させていきたいと思います」と述べました。私たちは、子どもが自ら考え行動できるように環境を整え、子どもの学びを止めないように努めてきました。

子どもは、新学年の学校生活を順調に立ち上げることができるのだろうか。目標を見つけて力強い学びをつくることができるのだろうか。子どもを信じて「新しい学校生活」を子どもとともにつくってきたい。

不安と期待が交錯した中での学校再開。

しかし、6年生は、そのような私たちの不安を払拭する力強い「なかよし」の学びをつくりました。

(1) 1年生を迎える会

6年生は学校再開直後、1年生のために自分たちで何かできないかと「1年生を迎える会」を計画し、令和2年6月26日に開催しました。

入学式同様、1年生はペアの6年生とともに舞台から入場し、担任に名前を呼ばれると元気に返事をしました。また、1年生が早く小学校生活に慣れるようにと、附属小学校の生活や学習場面を取り上げたクイズやビンゴを提供したり、ペアで「附小音頭」を踊ったりしました。意欲的な回答や元気な踊りをした1年生に、6年生が手作りメダルや折り紙作品をプレゼントするなど、1年生への優しい思いが込められた素敵な会となりました。

6年生自ら「新しい学校生活」を意識して、学級ごとに開催したり、体育館の窓を開放して換気を徹底したり、床に小マットを敷いて人と人との距離を保ったりするなど、3密を避ける工夫を考えて実行しました。



《日記》

おむかえのかい（1年生）

きょうは、6ねんせいがおむかえのかいをしてくれました。わたしがいちばんたのしかったのはがっこうビンゴです。はかせやくのおにいちゃんがいろいろなもんだいをだしてくれました。さいごにもらったプレゼントもとてもうれしかったです。たいいくかんのさくらのかざりもほんとにさいているみたいでした。6ねんせいになったらきょうみたいにいろいろなことを、1ねんせいにしてあげたいとおもいました。

1年生の笑顔（6年生）

今日、1年生をむかえる会をしました。いちばん私がうれしかったことは、1年生の笑顔が見られたことです。いつもはそんなに笑ってくれないペアの子も、今日はたくさん笑ってくれました。それは、私たちが1年生のことを考えながら準備したからだと思います。そこで、むかえる会で良かったところと改善したいところを書きます。

◎良いところ

- ・はじめのことばのときにみんなの顔を見ながら言えた。そのことで、心をこめて話すことができた。話をしっかり1年生が聞いてくれて気持ちがよかった。また、練習のときより、はっきりと言ってわかりやすかったと思う。
- ・全体では、1年生のことをよく考えて楽しめていた。1年生の様子を見てたいくつそうだったら話しかけてあげていた。
- ・準備のときに1年生がどのようにしたら楽しめるかを考えながらできた。また、むだな時間をなくし、協力してできた。

◎改善したいところ

- ・1年生がまだ入場していなかったり、先生が準備できていないのに、話してしまったりまわりを見ることができなかったところがあった。

この会は、みんなが協力したからこそできました。だから、次の七夕会では、1年生とも協力できるようにしたいです。

(2) 1・6 ペアの交流活動

例年、6年生はペアになった1年生の入学後の小学校生活を支えています。しかし、「新しい学校生活」のもとでは、学校生活の仕方を寄り添って教えたり、対面で話し合ったりすることができません。そこで、オンラインで1・6教室をつないで交流したり、交換日記で6年生が自分の経験から1年生にアドバイスを伝えたりすることも取り入れています。

《日記》

1年生に伝えたいこと（6年生）

今日の朝の会で1年生に何を話すか考えました。みんなと重ならないようにみんなが言わなそうな日記について教えてあげようと思いました。

理由は、僕は1年生のとき、日記を書くことに困ったり、考え込んだりして苦労したからです。1年生のときから、これまで1882日、ずっと日記を書いてきました。僕は一度も、今日何を食べたか、ゲームをしたという内容を書いたことがありません。何を食べたか、その食材について興味をもったら、それは独自学習につながるのだよと思います。日記を書くことはたいへんなことですが、何日も同じ内容を書いて追究したり、独自学習をすすめたりすることはとても楽しいということだとわかってほしいです。

（副校長）

2. 各学年の取組

第1学年

今年度の1年生は入学式だけ登校し、そのあと自宅待機という異例の始まりとなった。学校には来ることができない中でも子どもらの学びを止めないため、家庭と学校をオンラインでつなぎ、学習課題を出したり子ども同士の交流の場を提供したりといったことが必要であると考えられた。

(1) Youtube で課題の配信

1年生ではまず Youtube で視聴できる課題を担当が作成して子どもらに取り組みさせた。家庭学習期間の初期は、オンライン会議用ツールなども提供が遅れており、また保護者側への負担軽減ということも鑑みて、認知度の高い Youtube をツールとして使用することにした。公開する動画は、アドレスさえわかれば本校に無関係な人でも視聴できてしまうというセキュリティ上の懸念はあったものの、概ねトラブルなく終わられたと認識している。

ここからは具体的に、課題について紹介する。まず、1年生ということもあり本校の校歌にあたる学習歌「ならの子ども」の模範唱を歌詞と連動させた動画にして視聴させた。歌詞は、パワーポイントのアニメーション機能で歌に合わせて再生し、動画編集ソフトで画面上の動きを録画して動画にした。家庭で待機する以外に選択肢がなく退屈で味気ない日々を送る子どもたちに、変化をもたらせられる課題になったと、保護者からも好評だった。また、生活科に関連する工作や動植物についての動画も作成し、家庭学習期間中に取り組みすることができる課題を配信したりテキストを配布して取り組みせたりして、学びを止めることなく通学を再開することができた。

また入学式以来、友達と会うことができなくなってしまったことに対する措置として、オンライン上で自己紹介をする機会を設けた。Webex や Zoom、G-suite などのソリューションが充実する前の段階だったので、こちらも Youtube で行った。方法としては、まず保護者に子供の自己紹介動画（名前、得意なこと、友達に対してひとことなど）を送ってもらい、こちらが編集して配信するというものである。この方法のメリットとしては、視聴時間帯に制限がないため、親の端末が使用中でオンライン授業に参加できないなどという問題が事実上ないことである。Webex などで行われていたオンライン授業は、保護者が仕事で家にいないため、端末が使用できないとか、在宅勤務であっても視聴可能な端末が使用中で（兄弟が授業を受けているケースもあった）参加できないという事態が発生している。この問題を解決できるのは、こういったオンデマンド形式での配信だろう。ただ、この形での配信は、視聴確認がとれないこと、動画データの流出防止策が事実上存在しないこと、編集の作業が授業者の負担になることなどが考えられる。

(2) Webex でのクラスミーティング

リアルタイムでの交流も必要であると考え、Webex を使って少人数でミーティングを行った。1回だけの開催では、前に記述した事情で参加できない子どもがおり、それをカバーするために時間を分けて行った。参加を希望しない家庭を除くすべての子どもを参加させるために、早朝や夕方、土曜日にも行うこととなり、これも家庭には好評であったものの永続的に続けられるものではないと感じた。

現在では、端末を配布できる見通しが立ち、仮に家庭学習となった場合も問題なく通常の時間帯に授業が行える体制が整っている。

第2学年

(1) オンライン学習

昨年3月の一斉休校に伴い、1年生のまとめをする間もなく2年生に進級した子どもたちは、分断登校期間を経て再び休校期間を迎えた。そこで、学習機会を保障するために月星両学級の担任で国語、算数、しごとの学習について動画を撮影し、YouTubeにアップロードしてオンライン学習ができるようにした。国語、算数では、それぞれ数回に渡って学習動画を配信した。しごと学習については、アンケート機能を使って植えたい作物を回答してもらい、一番希望の多かったスイカの植え付けを行う動画を配信し、学校再開後の学習に繋げた。

ところで、2年生の子どもたちは進級と同時にクラス替えを行ったため、担任との関係が希薄なまま休校期間を迎えている。保護者の声や子どもたちの日記から、この動画配信は、単に学習の保障となるだけではなく、担任の存在や学校との繋がりを感ずることができる機会にもなっていたことがわかった。また、外出自粛下の過ごし方を模索する中で、学習時間を毎日習慣付けるために利用する家庭もあったようである。しごと学習については、学校再開後に自分が希望した作物について子ども同士が話す様子や、この動画を何度も観たという声から子どもたちの関心が高かったことがわかった。少なからず自分たちの希望が反映された学級菜園となり、その後のお世話や追究についても意欲的に行うことができた。

(2) 新しい学校生活の中でのしごと学習

5月から授業は再開されたが、学習や生活の中では制限が多くなった。また、気温が上がり、夏が近づいてくる中で今年度はプール学習ができないかもしれないという事態となった。そこで、子どもたちに、「プールには入れないかもしれないが、夏場は暑い。何か水で遊ぶ方法はないか。」と問いかけた。すると、子どもたちの中から、水を使った遊びについて様々なアイデアが出された。まず、両学級で取り組み始めたあそびは水鉄砲遊びである。初めは、ペットボトルのキャップに穴を開けるだけの単純な水鉄砲であった。しかし、遊び始めると、ボトルの素材に注目し、より勢いよく、より遠くまで水が飛ぶ容器を探し始めた子、穴の大きさや数を変えて水の出方のちがいを楽しむ子など、個人個人の追究が広がっていった。びしょ濡れになりながら遊ぶ中で、「これならプール学習がなくても、ソーシャルディスタンスを取りながら水で遊ぶことができる！」と子どもたちも手ごたえを感じ始めた。その後、月組ではウォータースライダーや、水サファリといったアトラクションを自分たちで企画し運営する「ウォーターパーク」を、星組では、水鉄砲を使った射的屋さんや水花火、また新しい水遊びとして、魚釣り屋さんや、金魚すくい屋さんを作って「水祭り」をそれぞれ開催し、もう一方の学級を招待することにした。当日は、できるだけ密を避けるように、出し物の場所を点在させたり、並ぶ時には間隔を取ったりするという配慮がされていた。また、ウォータースライダーは、人気のアトラクションであったが、顔を含めた全身が濡れる可能性があることから、マスク置き場も設置されていた。子どもたちは、教師の想像以上に、自然な形で感染症対策を自分たちの遊びの中に取り入れることができていた。学習の振り返りの中では、「距離を取って並ぶように声を掛けているところが良かった。」「この部分は密が出来ていた。」等、感染症対策の観点から見た感想も出ていた。

結果的にプール学習は行われたのであるが、制限がある状況下の中でも、自分たちで遊びを創る様子は生き生きとしていて非常に頼もしかった。まだ油断ならない状況は続くが、この経験がきっと今後の子どもたちの学習生活に生かされていくものであると考える。

第3学年

5月25日(月)、ようやく学校が再開した。久しぶりに子どもたちの元気な姿に触れることができた。子どもたちのどの顔も、やっと友だちに会えた嬉しさで、笑顔が溢れていた。

この日、登校時の手洗い、予備用マスクやハンカチの持参など、感染防止のために、これから注意すべきことを子どもたちと話した。その中で子どもたちから「3密」という言葉が出たので、「3密とは？」と問いかけた。すると「密閉・密集・密接」という言葉がすぐに返ってきたので、それぞれの意味を確認した。その「3密」を防ぐことが「新しい学校生活」につながることを教師が伝えると、「新しい生活様式」ということが問題になった。そこで、本年度のしごとの最初の話し合いのテーマを『新しい生活様式』について考えよう」として、新しい学校生活の作り方についてみんなで考えることにした。

この日の話し合いは、以下のとおりである。(一部を抜粋)

【C】僕は昨日も話に出ていた「ソーシャルディスタンス」と「3密」が、新しい生活様式では大切になってくると思います。3密を防ぐために気をつけることが重要です。しっかり距離をとることも大事なことだと思います。

【C】みんなが初めての経験です。だから分からないことが多いです。なので、手洗いやマスクをするなど、小さい事だけど大事になってくると思います。でも、つい忘れてたり、3密などをやってしまうこともあります。だからこそ、小さい事をやっていって、今は、新しい生活様式に慣れることが大切だと思います。

【C】僕も〇〇さんの言うように、今はできることをすることが新しい生活様式では大切だと思います。みんなで感染を防ぐことが重要だと考えます。

【C】3年生になって、いつもと違う中で生活が始まりました。〇〇さんが言ったように、手洗いやマスクをするなどの小さい事が当たり前になるようにして、今できる感染予防をすることが大切だと私は思います。

【C】コロナは誰のせいでもありません。だから自分が気をつけることが感染予防につながると私は思います。

【C】私も小さい事を忘れないようにして、新しい生活様式を守ることが大切だと考えました。そうしないと、また感染が広がってしまうと、3年生の学習ができなくなってしまいます。それでは困るので、小さい事でもやっていくことが大切だと考えました。

【C】私は、このコロナの対策で大切なことは、私たちだけでなく、全学年で気をつけていかないと意味がないと思います。例えば昨日の下校の時をみても、距離がとれてなくて、密になっている人が多くいました。今までの話を聞いていて、みんなの考えはどれもとても大切なことだと思います。それは分かるし、その通りだとは思いますが、この話し合いの意見は、学校から配付されたプリントに書いていることを言っているだけのように感じました。それだけではだめだと思います。私はこれらの行動を当たり前にするのが、新しい生活様式だと考えます。だから、当たり前にするために、私たちがどう工夫するのかを考えなければいけないと思います。(以下省略)

この話し合いで、子どもたちが「新しい生活様式」を取り入れた“新しい学校生活”を自分事として捉え、どうすべきかを一生懸命に追究し、自分たちでできることを考えて実行しようとしている姿に、頼もしさを感じた。

第4学年

—動画配信による学習—

動画配信による学習は、主に国語と算数の学習を行った。算数は、板書を利用した解き方の解説が中心の内容となった。これは比較的やりやすい印象であったが、国語の内容については非常に頭を悩まされた。解説をしても、ただ聞くだけになって面白くないだろう。そこで、教室での学習と同じように進める、「物語文や詩の独自学習」を中心に行うことを目指して動画を作成した。学習の流れは以下の通り。

- ① 教師の範読を行う。
- ② 各自でノートに感想を書く。
- ③ 「気になったこと」「考えたいこと」などを手掛かりに独自学習のテーマを考える。
- ④ 教師の提示する「独自学習の手がかり」や「キーワード」をもとにテーマを決定し、独自学習に取り組む。
- ⑤ 独自学習を各自で行った後、その作品についての教師の解釈を話す。

このような内容で、実際に子どもたちが学習に取り組めるのだろうかと不安ではあった。しかし、学校再開後に見た子どもたちの日記などからも、意外に独自学習として成立していることが分かった。ただ、これはこれまでに学校で行ってきた学習が生きた結果であり、もしも突然に動画配信で同様の指示を出したとしても、全ての小学生ができることではないだろう。

また、独自学習はできるが、その後の相互学習ができないことが残念であった。せっかくの自分の解釈を誰にも話せないのは面白くない。「お家の人と聞き合いをしてみましょう」と伝えたことで、家庭で対話を行った児童も多かったようであるが、学級のように多人数で行う対話とは深さや面白さも違う。動画配信による学習は、教師の解説を一方的に聞くだけのものならば有効かもしれないが、他者との「対話」を中心とした学習展開を行うのは難しいように感じた。

—オンラインで繋ぐなかよし—

4年生はクラス替えが行われたために、児童にとっても教師にとっても新しいクラスでの新年度スタートとなった。それだけに、「学習はどう進めるのか」ということだけでなく、新しいクラス、友だち、先生に対する期待や不安も大きいと感じていた。

そこで、「ZOOM」を利用した「オンラインなかよし学習」を展開した。これは、新しいクラスの友だち、先生との交流を目的としたもので、5回ほど行った。全員の顔を見ることができて、チャットでのやりとりなどもすぐにできるようになり、自由に子どもたちは会話を楽しんでいた。

「ミュートにすること」「チャットは指定時間以外しないこと」など、やってみて初めて分かる新しいルールづくりの必要性も見えてきた。

「ZOOM」の良い点は、自動でグルーピングされる機能を使って、グループワークが行えることだった。30人が一斉に集うオンライン学習では、発言するタイミングが難しい。時間も非常にかかる。結局、何人かしか話せないということも起きてしまう。少人数のグループに分かれれば、一人ひとりの話す時間も確保できた。いつも学校で行っている「元気調べ」などは、グループワークの時間の中で何周も回っていて、子どもたちはとても楽しい時間を過ごすことができたようであった。今回は、「なかよし」の時間での使用だったが、独自学習をした後にこのグルーピングを使い、学習を展開すれば、「対話」の学習も十分に可能ではないかと感じた。

第5学年

(1) オンライン学習

5年生では「ユーチューブ」を使用して、学習のオンライン配信を行った。

学習教科 内容 国語「俳句」

算数「整数と小数」「体積」

理科「花のつくり」

社会「日本の国土」

子どもが集中して視聴できるように、45分間の授業をコンパクトにまとめ、それぞれのビデオを15分程度にした。休校期間中において、朝起きてから決まった時刻に学習を始める生活リズムがつくれるように、平日の朝9時に1本ずつ配信した。動画配信では、教師からの一方的な説明となってしまいが、子どもの中には丁寧にノートにとってまとめたり、何度も繰り返して視聴したりした子もいた。毎朝9時には机に座り、動画を心待ちにしていた子どもも多かったと事後アンケートで分かった。子どもたちの家庭の通信環境が整っていたため、ほとんどすべての子どもがユーチューブを見て学習していた。自粛期間開けに、ユーチューブで学んだ内容を復習することから学習を再開したが、学習内容をおおむね理解できていた。

(2) オンラインダンス、造形発表会

5年生全体で「学びポケット」を使用して、造形作品「紙飛行機」の見せ合いをした。造形作品は、多く発表されなかった。しかし、発表者の思いや鑑賞者の感想を交流し、有意義な発表会となった。その後、「紙飛行機」にふさわしい音楽を教師から3曲提示し、それらの曲に合わせて各家庭でダンスを考えた。最後は、ZOOMを使ってダンスの発表会を行った。ZOOMでは、映し出せる人数に限りがあるため、全員の発表を一度に見ることはできなかった。ところが、多くの子どもがダンスに参加し友だちと活動する満足感を得られたようである。

(3) オンラインメール交流

5年月組では「学びポケット」を使用して、様々なエピソードを紹介し合った。「作った料理」「体の柔らかさ紹介」「ペット紹介」など、普段の朝の会で発表するような内容を交流し合った。「学びポケット」のメール機能には、コメントを書くことができ、友だちのエピソードに対して感想などを書くことができた。

(4) オンライン朝の会・学級なかよし

5年生組では、ZOOM、Webexを使ったオンライン朝の会を複数回行った。自粛生活を余儀なくされ、学級の仲間と会えない状況が続いていた中で、ステイホームの過ごし方を伝え合い、共有した。発表するタイミングがつかみづらいため、言いたいことが言えなかったとの感想もあったが、チャット機能をうまく使用し、お互いの考えを共有できていた。

オンライン学級なかよしでは、「今年の学級目標を決めよう」というテーマで交流した。子ども達からオンラインでは発表し、意見を絞り込むことが難しいので、アンケートを取った方がよいという意見が出されたため、Google フォームを用いて学級全員の意見を集めた。その後、オンラインアンケート投票を行い、目標を決めることができた。

第6学年

5月から、新型コロナウイルス感染症防止対策を徹底する「新しい学校生活」が始まった。この状況を学びの機会と捉え、6年生の子どもに、コロナ禍の中でも自分たちにできることはないか、工夫すればこれまでとは違うものになるかもしれないが、目的を果たすことができる活動ができるのではないかと働きかけた。その結果、子どもは様々な活動を創り出した。本稿では、1年生とのペア交流と異学年のなかよし活動について紹介する。

5月28日の帰りの会で、ある子どもが1年生とのなかよしを深めるために、2つの案（オンライン交流とお悩みボックス）を提案した。そこで、翌日、その2つの案を含め、1年生との交流の仕方について話し合った。各案に対して、具体的にどうすれば実現できるのか、問題点は何か、それを解決する方策は何かと建設的に話し合いがすすめられた。そして、話し合いの結果、3密を避けながら行える下記のような活動を通して、1・6交流をすすめていくことになった。

・朝の会

毎日1人ずつ、1年生組の教室に行き、学校生活のことや学習につながるような話をする。それについて、おたずねをうけて、答える。

・交換日記

ペアの子とのコミュニケーションを図るために、1年生のペースに合わせて交換日記をする。

・Webex 交流

オンラインでそれぞれの教室をつなぎ、共通のテーマについて話し合う。

・なかよしポスト

6年生が作った新聞や交換日記、お悩みカードのやりとりをするポストをそれぞれの学級に設置する。

従来、異学年のなかよし活動として、なかよし委員会やなかよし集会が開かれていた。しかし、今年度は、昨年度までのように異学年が一つの場に集まって活動することができなかった。そこで、子どもは、目的を定めて、これまでとは違う形で異学年のなかよし活動を行う方法を考え、実行した。

なかよし委員会では、全校児童がよりよい学校づくりに参画できるようにすることを目的として、各学級のなかよし委員が同じ場所に集まらなくてよい方法を考えた。各学級になかよしノートを配布し、全校に伝えたいことを記入してもらおう。そして、回収したノートに書かれた内容について、6年生のなかよし委員で協議し、協議の結果をお昼の放送で伝えることにした。

なかよし集会の代わりに、なかよし新聞を発行することになった。目的は、学級相互の生活や学習の様子を知ること、なかよしの精神を広げたり、自分たちの生活や学習に生かしたりすることができるようにすることである。6年生の子どもが各担任の先生方へ取材に行き、その取材したことをもとに、なかよし新聞を作成する。そして、各学級に配布し、掲示してもらおうことにした。また、集会時に行っていた教師の話もできないため、先生紹介号も作成して、全校児童に発信した。

このように、子どもはこれまでの方法に捉われず、主体的・創造的にさまざまな活動を展開することができた。

3. 給食の取組

「新型コロナウイルスによる感染症への対応について」と保護者宛の文書が令和2年2月27日付で配布される頃から、新型コロナウイルス感染症がより一層身近な脅威へと迫ってきた。学校行事では、3密が予想される活動（調理や食事等）は中止となった。会食による感染リスクが高いことが示されていたため、給食の在り方や給食時間の持ち方も見直す必要が出てきた。

(1) 給食の対応

文部科学省から「新型コロナウイルス感染症対策のための小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における一斉臨時休業について」（令和2年2月28日付）が通知され、全国一斉の臨時休業を要請する方針が内閣総理大臣より示された。このことを受け、本校でも同日付で保護者へ文書が配布され、3月2日から3月19日まで臨時休校、3月23日～4月7日まで春季休業日とした。また、春季休業明け4月8日からは、繰り下げ登校を行い、午前のみで下校するなど感染防止対策をしながら学校生活をする事になり、当面は、給食を中止することになった。

3月分は、2月中に発注されていたため、キャンセルすることが難しく、保存できない食材は破棄、保存ができるものは献立を変更して後日使用することとした。在庫となったものは一部業者に保管を依頼した。この給食を中止する影響は4月にも及んだ。4月献立は、3月分の在庫を中心に献立を再編し、給食再開に向けて発注した。しかし、新型コロナウイルス感染症は収束の気配がなく、春季休業が明けた4月からも通常の学習に戻る事なく、5月末まで給食を実施できない状況が続いた。そのため、3月からの在庫を使い切るまでの献立編成は9月までの期間を有した。

また3月分食材費の支払いは、文部科学大臣裁定「学校臨時休業対策費補助金交付要綱」（令和2年3月10日付）に基づき申請し補助金で賄った。保護者へは、既に徴収していた3月分給食費を返金処理し、4・5月分は徴収しない対応とした。そのため、今年度は、年間給食回数が減少することを考慮し、給食費月額を見直すなど、給食業者や保護者への対応、給食調理員の業務調整も合わせて行う必要があり、それらの対応に追われることとなった。その後、本校では6月から給食を再開することとした。

6月の給食再開に向け、例年年度初めに行っていた食物アレルギー児童を持つ保護者への面談も新1年生を優先して行った。その他の学年については、病院に通院しにくい状況を踏まえ、今年度に限っては、医師の診断書の提出を待たず、昨年同様の対応を引き続く形で対応することとした。

(2) 給食時間のルールづくり

文部科学省「新型コロナウイルス感染症対策の現状を踏まえた学校教育活動に関する提言」（令和2年5月1日付）同省「新型コロナウイルス感染症に対応した小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における教育活動の再開等に関するQ&A」（令和2年5月13日付）を根拠資料として、新しい給食時間のルールづくりを行った。食教育推進給食委員会より5月19日付で、学校給食再開に向けて、職員会議で資料を配布し職員で共通理解を図った。

6月からの給食再開は、1・2週目は、簡易昼食として、給食室では調理せず出来合いの個包装による食事を提供。3週目は、給食室で調理する簡易給食として、通常より1品減らした献立にし、4週目からは、通常給食へと段階的に給食を実施するようにした。

簡易昼食の期間中に子どもたちに「新しい給食のルール」の周知と徹底指導を行った。また、感染リスク低減のため、箸やスプーンを各自持参するよう変更した。

新しい給食のルール ※全員マスクを着用します。

令和2年7月22日更新

	給食当番		当番以外
給食前	<ul style="list-style-type: none"> 身支度を整えます（エプロン・三角巾）。 体調の悪い人は当番をしません。 マスクで口と鼻をしっかりと覆います。 せっけんを使って手洗いをします。 配膳前のアルコール消毒をします。 		<ul style="list-style-type: none"> 机上进行を整頓します。 ナフキンを準備します（高学年）。 換気します。 せっけんを使って手洗いをします。 アルコール消毒をします。 マスクで口と鼻をしっかりと覆います。
配膳	<ul style="list-style-type: none"> 給食当番以外は、配膳しません。（配膳に係る人数を限定します） そのまま口に入る食品に直接触れません。（盛り付け時に、はみだした物に触りません） 		<ul style="list-style-type: none"> 取りに行く時は、一方通行で、間隔をとって行います。 選ばずにサッと取ります。食器に触るのは自分の分だけです。 自分の分は、自分で取ります。
給食中		<ul style="list-style-type: none"> 「いただきます」をしてから、マスクを外します。 持参した箸やスプーンを使用します。 対面での食事や、食事中的の会話はしません。 静かに食事に集中して食べます。 分量を増やす場合は、「いただきます」前に先生が回ってします。 配膳されたものは減らせません（「お減らし」はできません。給仕の時に調整します）。 給食のやりとり（あげ合い）はしません。自分の分は自分で食べます。・デザート等、余り物のジャンケン、は、飛沫が飛ばない方法で分けます。 	
下膳		<ul style="list-style-type: none"> マスクをつけてから「ごちそうさま」をします。 片付けは、自分の分は自分でします。 牛乳パックは一人ひとりが折りたたんでゴミ袋へ捨てます（グループで集めません）。 食器は丁寧に重ね、ゴミは、ゴミ袋へ落ちないように捨てます。（ストローやデザートスプーンなど唾液が付着したものの扱いは十分気を付けます） 	
片付け	<ul style="list-style-type: none"> 配膳台を台拭きで、きれいに拭きます。 台車に乗せて運びます。（ゴミ袋は、担任が口を閉じます） せっけんを使って手洗いをします。 		<ul style="list-style-type: none"> せっけんを使って手洗いをします。

4. 保健室の取組

文部科学省から通知された、『学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル～「学校の新しい生活様式」～（Ver.1～Ver.4）』の資料をもとに、「感染源を絶つこと」、「感染経路を絶つこと」、「抵抗力を高めること」という3つのポイントに重点をおいて取り組みを考えた。

(1) 感染源を絶つこと

・健康観察カードの作成

児童生徒の健康管理の徹底のため、健康観察カードの作成を行った。作成の際には、学校医に相談した。検温のタイミングとして、起床時と入浴前の1日2回の検温をおこなうことにした。また、体の症状や診断の有無等を書き込む欄をもうけた。学校医の指導を受けた「健康観察カード」は、2週間分の記録ができるように作成し、児童用と保護者用を配付している。

・検温及び発熱により早退しなければならない児童の待機場所

保健室では、体調不良やけがの対応、服の着替えなどの業務を行っている。感染症対策のため、登校前に発熱を確認できなかった児童の検温及び体調不良者の対応は、保健室以外の部屋で行う必要があると考えた。そこで、保健室前の廊下を隔てて向かい側にある部屋を『検温及び発熱により早退しなければならない児童の待機場所』として設けることにした。(図1) この部屋は、十分な広さの空間を確保しつつ、換気もできる。また、保健室からも行き来しやすい場所として最適だと考えた。



図1

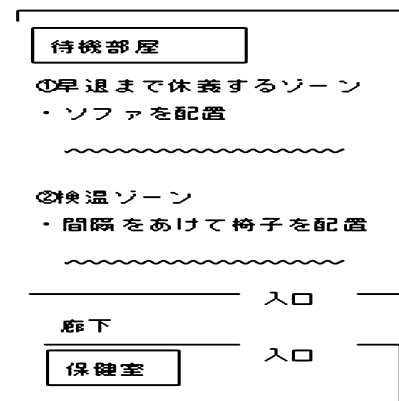


図2

部屋の一部を①早退まで休養するゾーンと②検温ゾーンを分けた。(図2) 両ゾーンは、パーティションを用いて分離した。健康観察カードに検温及び風邪症状の確認ができていない児童は、保健室前の出入口から集会室へ入り、②検温ゾーンで検温と健康観察を行う。②検温ゾーンで検温し、発熱を確認した場合は、①早退まで休養する休養するゾーンへ移動し、保護者の迎えが来るまで待機する、という対応を行った。

(2) 感染経路を絶つこと

・手洗いの徹底

手洗いの徹底について、登校時、給食の前後、トイレの後、特別教室等での学習後に、水とせっけんで30秒間手を洗うことをきまりとした。このことを周知徹底させるために、掲示物の作成と掲示を行った。掲示は手洗い場の蛇口と石けんが出るところにおこなった。(図3) また、共有物を触る場所として、図書室やパソコンルームに入退出する前後も必ず手洗いをを行うように注意喚起をする掲示を行った。



図3

・清掃・消毒

学校再開後は、児童生徒の手がよく触れるところで、接触感染の危険の高い場所の消毒作業を行った。教室内のドアノブ、電気スイッチ、窓枠、ホワイトボードペン、ホワイトボード消し、

鉛筆削り、テレビのリモコン等の消毒は学級担任が行った。また、給食配膳台は栄養教諭、手洗い場の蛇口等は養護教諭が消毒を行った。20分休みと昼休みには、支援員によるトイレの消毒作業も行った。図書室は図書ボランティアの保護者が机の消毒を行い、パソコンルームのキーボード等は担当教諭が消毒作業を行った。

当初の消毒作業では、次亜塩素酸ナトリウム溶液（パソコンルームのキーボードのみアルコール消毒液）を使用した。その後、『学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル～「学校の新しい生活様式」～（2020.9.3 Ver.4）』により、通常の清掃活動の中にポイントを絞って消毒の効果を取り入れる、ということが記された。また、通常の清掃活動の一環として、新型コロナウイルス対策に効果がある家庭用洗剤等を用いて、発達段階に応じて児童が行っても差し支えない、ということも記された。このことから、学校の通常清掃の中に消毒作業を取り入れ、教師も子どもも共に行う方法へ変更した。清掃活動に使用する家庭用洗剤は、安全性を第一に考えた。経済産業省、niteにより作成された『新型コロナウイルス対策ご家庭ある洗剤を使って身近な物の消毒をしましょう』の資料と学校薬剤師のご指導の下、「純石けん分（30%脂肪酸カリウム）」の含有された製品を使用することにした。各教室へ洗剤の原液と希釈用の容器を配付し、毎日希釈液を作り、清掃の際に使用するようにした。使用場所は、手洗い場・教室の学級机・給食配膳台・図書室の机である。手洗い場・教室の学級机・給食配膳台は児童が清掃消毒作業を行った。図書室の机とパソコンルームは保護者と担当教諭が行った。

学校再開後のトイレ掃除は教諭及び保護者が行っている。また、休み時間のトイレのレバー等消毒作業は支援員が引き続き行い、2度ぶきの必要ない消毒剤を使用する作業へ変更した。

・生活の仕方の変化

『新型コロナウイルス感染症対策専門家会議「新型コロナウイルス感染症対策の状況分析・提言」』の資料より、トイレは感染リスクが比較的高いと考えられ、いくつかの注意点が挙げられていた。この中で、トイレの蓋を閉めて汚物を流すよう表示する、という箇所があった。このことから、洋式トイレの個室へ、「トイレをつかうときのおやくそく」の掲示をした。（図4）全児童が共有する場所として、使用禁止を検討しなければならない箇所が挙げられた。蓋がなく閉めて流すことができない和式トイレと冷水機である。この2つに関して、学校医の指導を受けて、感染リスクを避けるために使用禁止とした。



図4

(3) 抵抗力を高めること

春休みから引き続いて休校となったこともあり、生活リズムが崩れた児童が多いと予想された。そこで、自分の生活リズムをふりかえり、感染症の予防へつながる生活の実践を考える機会が必要だと考えた。栄養教諭と共に、「早寝早起き朝ごはん」というキーワードの中で、食習慣と生活習慣について考える通信を発出した。9つの生活習慣のチェックリストを作成し、それらの項目に対して3つの評価（○△×）と改善したいことを2つ挙げ、それらが体の健康及び感染症予防とつながっている理由や根拠を載せた。

生徒の安全を守ることと生徒の学びを止めないこと

—— 附属中等教育学校の模索 ——

北尾 悟（奈良女子大学附属中等教育学校）

本稿では、コロナウイルス感染防止のための長期の休校措置（主に2020年3月～6月）の中で、附属中等教育学校がどのような対応をとっていったのかについて、報告する。

1. 長期休校下での「学びを止めない」模索

2/27、政府対策本部から突然、3/2から春休みに入るまで臨時休校の要請があった。それから約3ヶ月の休校期間の本校の対応は、生徒の学びのありかたを基準に大きく分けると、以下の4期に区分される。

- 【1期】3/2～4/7 一斉臨時休校と郵送課題の実施
- 【2期】4/8～5/8 緊急事態宣言とオンライン学習の開始
- 【3期】5/11～5/28 時間割にもとづくオンライン学習の実施
- 【4期】6/1～ 学校再開と「感染レベルにもとづく学習スタイル」の作成

以下、各時期の特徴について、詳しく見てみる。

(1) 1期（3月2日～4月7日）

- 2/27 政府対策本部の発表（春休みに入るまで臨時休校の要請）
- 3/ 5 休校期間中の課題等をクロネコDM便にて各家庭に送付
- 3/19 登校日（学年別）で春季休業中の指示を徹底
- 4/ 6 臨時休校を5/6（水）まで延長することを発表
- 4/ 8 学年別登校日

1期の特徴は、郵送課題の実施である。2/27に臨時休校を決定し、期末試験も急遽中止し、生徒を下校させたが、生徒を長く放置するわけにはいかない。とりあえず課題等をクロネコDM便で各家庭に送付することになった。インターネットを活用した授業が一部では行われていたが、1人1台端末も整備はされておらず、全校的にオンラインで学習を進めるシステムもなかったためである。

(2) 2期（4月8日～5月8日）

- 4/7 「新型インフルエンザ等緊急事態宣言」が発表された
在宅でのオンライン学習を発表
(ednityのシステムを使用して課題配信のみを行う)
各家庭に、在宅でのオンライン学習が可能になる環境整備への協力依頼

4/21～ レンタルケータイによる担任との個別面談を実施。

5/10 オンライン入学式 入学式を同時オンラインで配信（Zoom を利用）

政府の非常事態宣言の発表により、5/6 まで休校が延長するなか、本校もようやくオンライン学習をはじめた。利用したシステムは、ednity というすでにサポートが終わっているもので、動画配信はできない。学習課題をシステムにのせて配信し、自ら取り組むように指示した。このシステムを選んだのは、中学2年生でこのシステムを使って授業を進めている教員がいて、3年生以上がこのシステムに慣れているという理由である。登校日を設定することすら難しい時期だったので、できるだけ生徒たちが慣れ親しんだシステムで行う必要があった。あわせて、生徒の家庭での様子の確認や相談にのるために、担任との個別面談をレンタル携帯で実施した。この面談の結果が、次の3期の取組へとつながっていくことになる。1年生は入学式をしておらず、1日も登校できていない状態。学校で入学式を実施し、家庭に Zoom を用いて同時配信した。休校から1か月半、学校としてようやく生徒の生活や学習に対する対策がスタートする。4/30、さらに休校延長は5月末までという発表がなされる。

(3) 3期 (5月11日～5月28日)

5/31 まで休校延長を発表。

- Google フォームにて家庭の ICT 環境調査を実施。未整備の家庭（約 70 家庭 = 1 割）に、端末、レンタル Wi-Fi 貸出
- 奈良県教育委員会の「G-SUITE for Education」への参画。活用
（「課題配信」オンライン、オンデマンドによる授業の実施）
- オンラインによる「朝の会」や「ホームルーム」を実施
- 時間割にもとづく授業開始（1～4年 午前中3時間）

3期は、時間割にもとづき、授業を配信するオンライン学習が実施される。担任による電話面談の結果、生徒たちの生活リズムの乱れや学習への不安が広がっていること、また友人と一緒に話したいとの思いが募っていることもわかった。LINE やメールなどでつながっているようだが、意外と普通の会話がされていないことも明らかになった。対策として、オンライン「朝の会」や「HR」、また時間割にもとづく授業の開始を決めた。特に奈良県教育委員会が契約している「G-SUITE for Education」への参加が大きかった。システムに慣れない先生方の負担は大変だったが、研修会を持ちなんとかスタートすることができた。

(4) 4期 (6月1日～6月12日)

6/1月～6/5金 オンライン授業継続・登校日（学年別）を設定

6/8月～6/12金 感染防止対策にもとづく学校再開

- 身体的距離の確保＝分散登校（クラス 20 名での授業）
* 半数は同時配信（Meet で配信） 6/15（月）～全員登校へ
- 時差登校（8:35 → 9:00）
- 短縮授業（55分授業）に ※通常は 65分授業
← 消毒や換気時間の確保・教員の負担軽減
- 部活動は、当初禁止 → のち、再開

4期は、いよいよ学校再開。この時期は、感染対策と学習活動、また行事や部活動をどう両立させればいいかが大きな課題となった。本校の場合は、6/1から学年別に登校日を設けて登校を再開し、2週目からは授業を再開

(2週で1まとまり)

	月	火	水	木	金	月	火	水	木	金
イ	登校	在宅	登校	在宅	登校	在宅	登校	在宅	登校	在宅
ロ	在宅	登校	在宅	登校	在宅	登校	在宅	登校	在宅	登校

した。文部科学省のガイドライン(1)にもとづき、生徒間が2m確保できるように、クラスを2分割して分散授業をしたが、これだと授業は半分しか進まない。

そこで、登校していない生徒たちに教室の映像を同時配信した。とてもよいと判断した方法だったが、ハード面・ソフト面での問題が起こった。ハード面では、ネット環境の不十分さ(回線速度100Mbps)や教員が不慣れなこともあり、配信映像の停止や乱れ、音声の途切れなどの問題が多発した。ソフト面では、オンラインと対面を並行することにもなう授業の進めにくさについての指摘が多く、オンライン参加の生徒が放置されがちになるなどの指摘が生徒からあった。6/15(月)からは、時間短縮、時差登校を組わせて全員登校を開始した。また全員登校への移行に際して、今後の2波3波に備えて、本校の行動基準を作成することにした。本校は奈良県に立地しているが、通学域は広く大阪京都に及んでいるため、国や大阪府の基準(2)を参考にし、本校の行動基準(資料1)を作成した。

資料1「行動基準」

	「新しい生活様式」をふまえた行動基準	大阪府の対応	本校の行動基準
↑ 近隣自治体の動き	レベル3 身体的距離	できるだけ2m程度	5/29まで 休校(登校日を設定)
	感染リスクの高い教科活動 部活動	行わない 個人、短時間	部活動実施しない
	レベル2 身体的距離	できるだけ2m程度	6/1～6/12 学校再開(分散・短縮)
感染リスクの高い教科活動 部活動	リスクの低い活動から実施 教師等が活動状況の確認	行事・部活動実施せず	6/1～6/12 学校再開(分散・短縮) 半数オンライン授業
消毒作業			机、椅子も含めた消毒
レベル1 身体的距離	1mを目安	6/15～ 学校再開(通常授業)	6/15～ 学校再開(通常授業)
感染リスクの高い教科活動 部活動	十分な感染対策のうえ実施 十分な感染対策のうえ実施	行事・部活動実施可 (対外試合・合同練習は、 7/11以降)	全員対面授業 部活動実施可 (全面実施は、6/20以降)
消毒作業			ノブ、共用具などに重点化

可能な限り、この形で実施

現実には、この行動基準は、その後20年秋以降の感染者急増の中で見直すことになったが、現在にいたるまで、可能な限り通常の教育活動を続けることを重視していることは変わらない方向である。このことは、3月からの長い休校期間の経験の結果、得られた教訓である。リスクをゼロにするのではなく、活動は継続しながら、リスクをできるだけ減らす対策を行うことが大切だと考えている。この方向がおおむね生徒や保護者の期待に沿っていることは、次のアンケートからも裏付けられる。

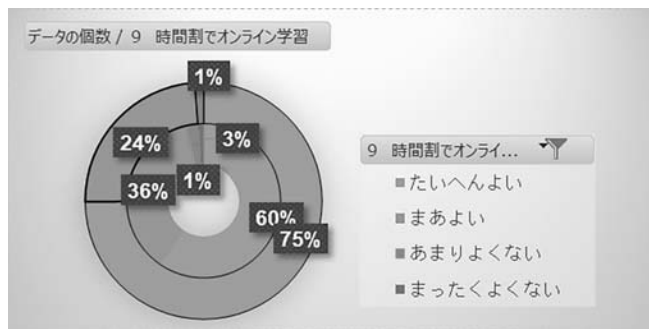
2. 休校期間への生徒・保護者のアンケート結果

7月になり、休校期間中の取組について全校生徒および保護者にアンケートをとった(7月に

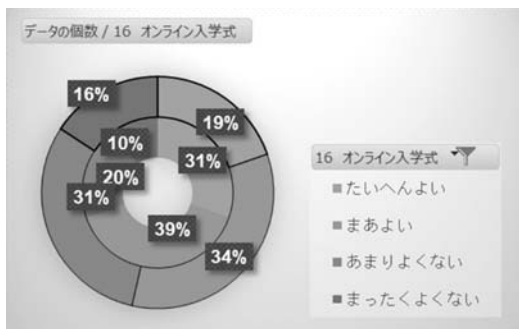
オンラインで実施（回収率生徒 52%、保護者 72%）。

それによると、学校が取り組んできた休校中の取組は、おおむね生徒・保護者ともに支持されている。資料 2 は、5 月から始めた時間割にもとづくオンライン学習への評価である。保護者の評価の方が高いのが興味深い。資料 3 は、一番評価がきびしかったオンライン入学式である。特に保護者の評価が低いのは、やはり実際に参列してやりたかったということであろう。特に学校行事は、可能な限り実施するほうがよいと感じる。

[資料 2]

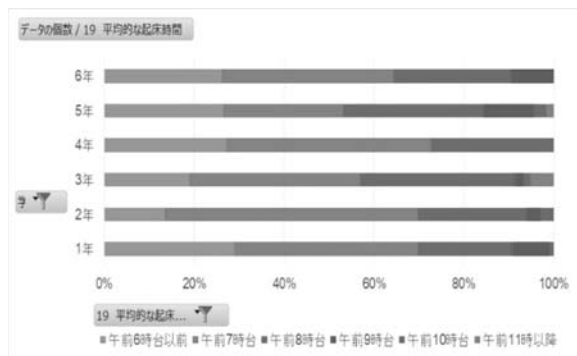


[資料 3]

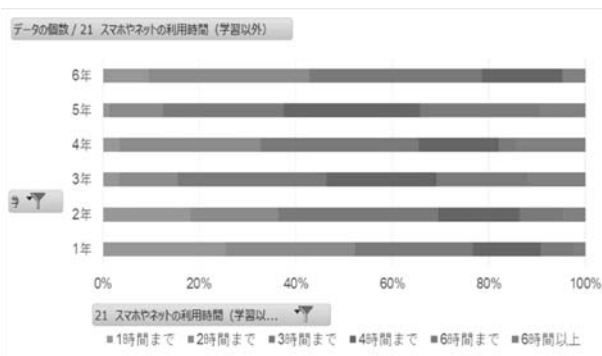


続いて生徒の生活習慣についてである。資料 4 から、起床時間午前 8 時台以前が 80~90% であることがわかる。生徒の生活習慣は休校期間中も、意外ときちんとしている。朝の会の効果が大きかったのかもしれない。ただ個人差は大きくなっている。資料 5 は、ネット利用時間（学習以外）の調査であり、1 日 6 時間以上が 10% 程度いる。学校再開以降の学習・生活面での格差につながっていると思われる。

[資料 4]

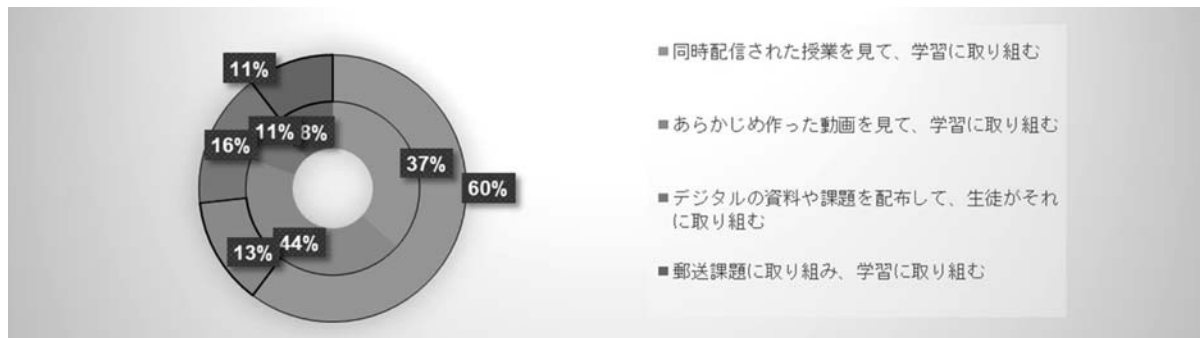


[資料 5]



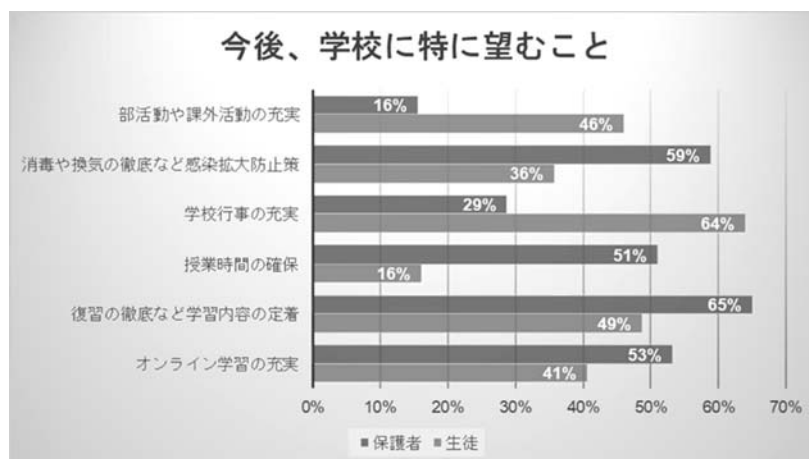
資料 6 は、3 か月半の期間で実施した学習形態についての生徒（内円）、保護者（外円）の評価である。最も支持が高いのは、生徒は事前に作成された映像を見るオンデマンド型学習（44%）、保護者は同時配信のオンライン学習（60%）である。

[資料 6]



おもしろいのは、「今後学校に期待すること」(資料7)である。生徒と保護者で明確な差があり、生徒は部活や学校行事に力をいれてほしいと考えているのに対して、保護者は授業時間をしっかり確保し、学習の定着をはかってほしいと考えており、部活や行事については3分の1以下である。学校としては、どちら

[資料7]



を重視したらいいのか、いまだに大変悩むところである。感染対策も保護者と生徒で大きな落差がある。今後も、感染対策を徹底しながら、生徒たちの学びの保証と心身の成長を支えていくことを模索していきたい。

以上、生徒の学習や生活の面から休校期間の本校の取組とその評価を見てきたが、そうしたこれまでの日常と異なる教育活動を支えた先生方の勤務をどうするかということは、もう一つ悩みの種であった。このことについて、最後に触れておきたい。

3. 教員の働き方の面から

まず勤務関係を見てみる(資料8)。4月になり緊急事態宣言がでると、いつ感染者が出るか不安が広がり、本校では週の勤務を会議日を含む最大2日までとする出勤ルールを決め、担任の先生方にはレンタル携帯を持っていただき、在宅勤務が可能になる条件を整備した。もちろん、携帯にかけて良い時間は平日の勤務時間帯とした。その後6月になり、オンラインが本格化すると出勤日が増え、先生方の負担も増大する。情報共有のために「オンライン昼の会」を提案したが、先生方からは昼に時間が制約されることへの負担感と、オンライン上で情報共有が可能だということで、反対が多く断念した。

次に会議運営についてである(資料9)。休校期間は、今までできなかった会議の効率化やペーパーレス化を一気に実現した。4月中旬から会議を次々とオンライン化し、職員会議はZoom配信、配布資料はデジタル化することで、効率の良い会議運営ができるようになった。ただ、デジタル化で資料の量が逆に増えていることや紙媒体が必要な場面についての整理が現在の課題である。また学校再開に合わせて、朝礼を廃止し、Google Classroomで連絡事項を共有するシステムを導入した。いまでは、朝のHRまでの時間が、少しだが余裕ができていようである。

[資料8]

3月 一斉臨時休校と郵送課題	基本は、「長期休業中の勤務」に準ずる扱い 感染の深刻な地域については、在宅勤務を許容
4月 緊急事態宣言とオンライン開始	基本的に在宅勤務(会議のための出勤以外は在宅) ・職員会議の設定は、週1回 ・最大週2日(会議設定日+他1日)までの出勤ルール導入 ・出勤者は、毎日玄関前WBに氏名を記入 ・担任のレンタルケータイ所持で、平日の在宅勤務を支援

5月 時間割にもとづくオンライン学習	<ul style="list-style-type: none"> ・原則、在宅勤務継続 ・“出勤分散”をお願いするも、オンライン対応のため、出勤日急増（専任、非常勤とも） ・GW 期間にオンライン配信の準備作業が集中 →「超過勤務手当」「休日手当」を担当者に支給 ・教員打ち合わせ＝オンライン昼の会の実施提案 → 反対多く、断念。 ・デバイス環境が不十分な教員に対する端末貸与
6月 学校再開	6/8～ 通常の勤務体制へ 6/15～ 変形労働時間制再稼働クラブ再開により、土日出勤（出張）増

[資料 9]

3月 一斉臨時休校と郵送課題	職員会議配布資料の一部デジタル化（紙媒体との併用） ※導入への「迷い」の時期
4月 緊急事態宣言とオンライン開始	会議方法のオンライン化本格化 <ul style="list-style-type: none"> ・小規模会議は、オンライン実施 ・職員会議を大教室で実施（換気） ・在宅参加を容認（Zoom の活用） ・配布資料の全面デジタル化（メール配信）
5月 時間割にもとづくオンライン学習	<ul style="list-style-type: none"> ・毎日の情報共有の必要性増す ・教員打ち合わせのためのオンライン「昼の会」の実施提案 → 反対（「情報共有は他の方法で十分」）多く、「断念」
6月 学校再開	「朝礼」の実施方法変更 <ul style="list-style-type: none"> ・基本的に集まって実施しない。 ・情報共有を在宅でも可能に ・ Google classroom の活用

最後になるが、学校再開後も、休校期間に実施したことを生かして、業務の効率化や生徒や保護者の支援につなげている。その例をいくつか挙げておく。

- ① 保護者の欠席連絡をオンライン入力化
 - ・ Google Forms の活用
 - ・ 管理職、担任の負担軽減に
(現在、さらに校務システムとリンクしたものを検討中)
- ② 諸行事・諸連絡へのオンライン配信の活用
 - ・ 保護者向け配布物もデジタル配信（HP リニューアル）
 - ・ PTA 役員会をオンライン実施
- ③ Google Classroom の活用
 - ・ 「対面朝礼」は廃止 効率的な時間の利用 連絡の徹底に
 - ・ 教室に入りにくい生徒への教材配信に活用 → 現在、部屋の改築計画中
- ④ 「超過勤務手当」の措置
 - ・ 校務にともなう休日出勤に対して体系的に措置（振替措置が困難）

【参考文献】

- (1) 文部科学省「学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル～『学校の新しい生活様式』」（2020年5月22日発表） ※12月3日が最新版
- (2) 大阪府教育委員会「学校における教育活動の再開について」2020年5月25日通知

第 1 部

研 究 論 文

保育実践において保育実践者が写真を「撮影する」行為のもつ意味

松田 登紀（奈良女子大学附属幼稚園
奈良女子大学教育システム研究開発センター）

1. はじめに

社会状況の変化に伴う教育改革における課題は多岐にわたる。その中でも幼児教育においては、令和元年10月より無償化が実施され、公教育としての保育がこれまで以上に問われることとなり、それに伴い「保育の質」についての議論が盛んに行われている¹⁾²⁾。一方で、子どもの権利としての公教育である保育とは別に、保護者や企業などの社会のニーズに応えるサービスとしての保育についての言説も我が国では大きいこと³⁾は、感染症拡大による緊急事態宣言中にも保育が実施されていたことから明白である。

このような状況の中で、どのようにして保育実践の質の向上を図るかについては、「保育内容等の評価や研修」「日々の保育の振り返りや対話、記録」⁴⁾などが挙げられており、多様な課題に対応する実践者の育成は急務である。しかし育成に関して研修を課すだけでは、早期離職率の高い保育者の離職要因である「残業の多さ」「保育以外の行事や指導案作成・事務作業困難感」⁵⁾に拍車をかけることとなることから、研修や日々の保育の振り返りの方法についてはこれまでも多くの研究が蓄積されてきた。

その中で近年、デジタルカメラ等の普及もあり、研修や日々の保育の振り返りに「写真」の活用を推進する動きがある。そこで本論文では保育実践における「写真」行為の一つである「撮影する」行為に注目し、保育実践において保育実践者が写真を「撮影する」という行為がどのような意味をもつのか、保育実践者の立場から論じてみたい。

2. 本研究の問題と目的

(1) 先行研究の概観

保育の現場で、実践者自身が写真を活用する歴史はまだ浅い。しかし、これまで「見えない教育」と呼ばれ、子どもの育ちをどのような方法で評価するのかが長年課題であった幼児教育において、ICTの発達、質の高い保育と言われるレジャ・アプローチや「ドキュメンテーション」等の概念の移入に派生する保育の「見える化」という言説により、現場での写真など映像を活用する意識は急速に広まっている。そしてそこには様々な研究者による研修への写真の活用推進も影響している。

①写真を活用した園内研修に関わる研究

秋田⁶⁾⁷⁾は、研究保育に写真を用いることで「参加していなかった人も話題を提供しやすく全体の時間の流れが写真なので数枚の写真から全体に見えやすい」ことや「動線や高さ、そこでそれぞれの子がどのようにものとかかわっているのかを『見える化』できる」ことを指摘し、「見える化と言葉化を意識的にやってみることで、参加者それぞれが次の実践を考えていく」としている。また写真や映像記録の強みとして「実際に位置やレイアウトなど物理的な配置や雰囲気な

どが伝わりやすい」ことで「動線の変化や空間の使用などが見える化することができる」、加えて「意識して焦点化した部分だけではなく、撮影者にもそのときには気づかなかったような観点を見いだしたり考えたりすることができる」とし、他者の撮影した写真を実践者自身が見ることで「自分の居方を振り返る機会」をもつことができるとしている。中坪⁸⁾は「写真評価法(PEMQ:Photo Evaluation Method of Quality)」について「保育環境の構成について、保育者の意図と実際の子どもの活動を中心に、写真を用いて語り合うツール」とし、「保育者相互の見識や実践知(実践の現場で十分発揮される(活用できる)知識や能力)の交流が期待され」としている。瀧川⁹⁾は「園内研修で写真を使うことによって、事例やエピソードをかく時間があまり取れない園であっても、保育の振り返りや子ども理解など専門性の向上に欠かせないプロセスを研修の中に組み込むことの可能性や手法を提案できた」とし、「文字記録なしで、各自各クラスの保育場面の写真を複数持ち寄り、その写真を中心として子どもの思いや保育環境の読み取りを深めていく」研修の実施を提案している。鶴ほか¹⁰⁾は、「写真という媒体によって、同じ場面を共有できるとともに、複数の視点からその場面を捉えることができる」とし、「写真を通せば、一目で同じ場面を共有できるため、カンファレンスが進めやすくなる」としている。また、「写真も記録として残せる」ことで「振り返りがしやすくなる」と考察し、園内研修や日々の記録において「共有」や「振り返り」という観点から写真の活用を推奨している。そしてこれらの研究について上田¹¹⁾は、保育カンファレンス研究について「写真やアクティブ・ラーニング、複線径路・投至性モデルなどさまざまな方法論を用いたカンファレンスの提案などもなされている」とし、写真を活用する保育カンファレンスが園内研修の方法の一つとなりつつあることを示している。

②写真を活用した日々の振り返りや記録に関わる研究

教育における記録、実践に関わって「書く」ということのある方について秋田¹²⁾は「子ども達の『今ここ』の活動を理解しそこから発達や学習の道筋をみとることから次の教育をデザインすることが、幼児教育では教師の専門性として特に強くもとめられる」とし、幼児教育における記録の重要性を述べる。最近では教育要領等の改訂や子ども理解のツールの見直しなどにより「保育の記録や評価について検討することが、ますます重要視されている」¹³⁾として学会誌で特集が組まれるなど、質の高い保育実践として海外から移入された記録システムである「ドキュメンテーション」や「ラーニング・ストーリー」に関わって多くの先行研究が存在する。^{14) 15)}など

それ以外にも実際に写真を用いた研修における実践者の声として、片岡ほか¹⁶⁾は「写真を使って語ったり記録したりする参加型の研修」では、「普段なら億劫で面倒な作業」である保育記録が、「写真を使った記録」により「負担感や抵抗感が少なく、短時間でわかりやすく、忙しい中でも直ぐに実践できることが一番の魅力に感じられたようだ」と、保育記録の簡素化として写真の活用を挙げている。

その上で河邊¹⁷⁾はそもそも「子どもの学びの履歴を可視化する」ことを目的としている「ドキュメンテーション」や「ラーニング・ストーリー」は「保育者同士の対話が促進され、省察が個人の中に閉じられないという特徴」がある一方で「保育者自身が自分の保育行為を深く省察するような記述は薄くならざるをえない」とし、記録の意義は一様ではなくそれぞれの方法によりメリット・デメリットがあることを指摘している。

(2) 問題の所在と研究の目的

このように先行研究では、写真の活用について①他者と保育実践を共有する際の「見える化」、②保育の振り返り、③子ども理解、④複数の視点の提示（他者との対話）、⑤保育記録の簡素化、の5点から有効性を指摘していた。特に研修や記録に共通する保育の振り返りの重要性は写真の活用以外でも研究が進められてきており、今後もその流れは推進されていき、現場にも導入されていくことになるだろう。

しかしその写真として生み出される以前の写真行為である、保育実践者自身が写真を「撮影する」ことが保育実践においてどのような意味をもつのか、についてはこれまで言及されずにいる。我々保育実践者は、保育を文脈の中でみとり評価し、次の保育を構想している。脈々と流れる複数の複雑に絡み合った文脈を捉えながら保育実践を創造しているのである。それゆえ近年の「見える化」に推された、保育実践中に写真を「撮影する」ことに、つまり保育実践の部分を切り取るということに慣れていない。「撮影する」その行為が保育実践に入り込んでくる事態は、保育実践者にとっては文化的保育実践を大きく変えてしまうことになりかねない、そんな危機感を抱かせる。それは保育実践者が「撮影する」ということは保育実践における保育者の身体の在り方を、思考様式を変える可能性を感じずにはいられないからである。

そこで本論では保育実践者が保育実践の写真を「撮影する」という行為について、写真のもつ特性から考察することを試みる。これにより、保育の「見える化」を始めとするICT活用を前提とした質の高い保育実践について、保育実践者自身が人的環境としてICT機器をどのように活用するのか、その議論にも一石を投じると思われる。そして本稿で明らかになった保育実践者が「撮影する」意味をもって、物質的な写真を活用した研修や記録の方法について再度問い直す布石としたい。

3. 保育実践者が保育実践を「撮影する」行為がもたらす意味

(1) 保育実践における新しい行動様式—「撮影する」

保育における写真活用の推進は、写真行為である「撮影する」という、これまで保育実践の中にはなかった行動様式をもたらした。これまでは保育実践者が保育実践の中の小さな感動として感知し、または小さな気づきとして心に留めていただけで、行動としては現れなかった保育実践の中にある内的思考に付随し、新しい行動様式として「撮影する」という行為が加わったのである。それは、「カメラを手にするだけでひとは、つぎつぎに流れ去る経験を枠におさめ、それを物語として語りうるものにするだけで、ひとまず安心する」¹⁸⁾ 行為と重なる。

西村¹⁹⁾は、「撮影する」という行為によって、生活や旅行という「それ自体ははっきりした区切りをもたない一連の持続に、そのつど句点が打たれる。これによって生活や旅行のひとつまひとつまが、あたかもひとつの文章のように構造化され分節化される。それらは物語になる」という。確かに保育実践というはっきりした区切りをもたない一連の文脈に、そのつど「撮影する」という行為が入ることで、撮影された写真は、保育実践者の意味する「ひとまとまりの物語」として捉えることができる。そこで「ひとまとまりの物語」とする主体はあくまでも保育実践者、なのである。保育実践は、子どもや対象との関係性から創造していくものであり、「見えない教育」であるからこそ、「撮影する」行為により物質的にも「構造化され分節化される」必要が生まれるのかもしれない。

(2) 保育実践の中で「撮影する」身体性がもたらす後ろめたさー「不介入な行為」

保育実践者が保育中に撮影をしているまさにその時、実践者は「人的環境」としてどのように子どもに影響を及ぼしているのだろうか。そう振り返るたび、筆者は後ろめたい気持ちになることがある。それは何故か。

事例1 ごっこ遊びを発展させるために人的環境として援助するはずが、「撮影する」行為により援助の思考から離脱

右の写真は、手前に写っている3歳児の子どもがサンタの衣装を制作しサンタさんになり、戸外で遊ぶ学級の友達にプレゼントを渡そうと袋の中のプレゼントを選んでいる最中である。教師はこの時トナカイとなり、「サンタごっこ」という共通の土台をもつ子どもの文脈を、全く遊びの枠組みを共有していない戸外で遊ぶ友達につなぐために、「寝ていたらプレゼントがもらえるんだって。」という、子どもの中にある「クリスマス」のもつ概念をごっこ遊びを共有する枠組みとして言語化しながら、一緒に楽しむ姿を見せることで人的環境として援助をしているところであった。



その中で、通常であればごっこの世界に乗ってきにくいA児が椅子に座って眠る様子を見せ、ごっこ遊びに参加していることをA児の育ちとして記録に残したい、という思いもよぎった保育実践者は、少しの葛藤を味わうことで援助に関わる思考と身体性を停止した後にごっこの場から少し離れて撮影をした。

保育実践者の援助の方法は多種多様で、保育実践者は専門性として、どのような自分の行為も人的環境として子どもや遊びに影響を及ぼしているという意識をもつ。ここでは子どもの仲間となって「サンタごっこ」を支えている保育実践者が、同時にA児の育ちをみとり、その結果「撮影する」という行為のために、遊びから、遊びの援助を支える思考から一旦離脱している。そしてそのことが保育実践者の「後ろめたさ」として、「撮影する」瞬間も、そして写真を見るたびに見過ごされそうな感情ではあるにしても思い起こされるのである。

これが、ICT機器を持たずに保育をしていたらどうであっただろうか。「サンタごっこ」の遊びに入り込み、子どもの遊びの枠組みを共有するための援助をしながらもA児の育ちをみとることは全く相反せず、そのまま遊びの援助を思考し絶え間なく援助し続け、離脱することはなかっただろう。保育実践者がもし援助の方向を絶え間なく思考し行為し続けていれば、子どもとの相互作用として作り出される遊びの方向性はまた違ったものになっていたかもしれない。

ところで、ソング²⁰⁾は「写真撮影は本質的には不介入の行為である」としている。身体的に「介入する人間は記録できないし、記録している人間は介入できない」のである。しかし保育実践における身体性という視点から考察すれば、「撮影している保育実践者」としての身体性は子どもと共有することとなり、保育実践においてはむしろ身体的に介入しているとも言えるのではないか。

幼児教育の援助の基本について久富ほか²¹⁾は「子どもに対する細やかな心配りを必要とし、子

どもの育ちに欠くことができないもの」としている。この視点から考えれば、子ども自身から承認欲求や客観視のための撮影の要請がある援助として「撮影する」以外の「撮影する」行為は、子どもの話に傾聴できず注視もできず、援助とは言えないことになる。むしろ子どもが保育実践者について「聞いてもらってない」「見てもらってない」「一緒に遊んでない」と、肯定的な「身体による豊かな応答」²²⁾を受け取れないことで、保育実践者の「撮影する」という居方が子どもに否定的な身体的応答となることも考えられる。保育実践者はその影響を自覚した上で、何のために「撮影する」のか、を意識する必要がある。

そしてこのことは、援助する身体性から言及すれば、日本の保育文化における保育実践者の身体性にも影響を及ぼす可能性を孕んでいる。なぜなら日本の保育文化は「話したり聞いたりするときは子供の目線に合わせる」「子供と一緒に遊ぶときは楽しそうにする」という、身体性を意識した丁寧な援助により子どものリテラシーや社会情動的発達を支えているという特徴をもつからである²³⁾。これを踏まえれば、写真を用いた記録システムの形式だけを海外から移入し「撮影する」行為は、我々日本の保育実践者が大切にしてきた保育文化を今後変えてしまう可能性があることを自覚する必要があるだろう。

(3) 写真の時間的構造が生む写真提示の妥当性や信頼性

今橋²⁴⁾は「写真を読む、という行為を改めて考える時、(中略) 重要なのは、時間的構造である。写真は『くかつてあった> そして <すでにおわった> できごとの実在性』²⁵⁾であり、しかもそれを <いま> 語るという特性を持っている」としている。つまり保育実践者の学びとして、「保育実践中に何かを感じて撮影したまさにその時」、「保育実践後すぐに保育を振り返った時」、「日の記録を書く時」、「週の記録を書く時」、「期間で振り返る時」では、写真として切り取られた保育実践の意味が異なる可能性があるということである。

事例2 時間経過により写真の物語が変わる



子どもがごっこ遊びの中で役割を認識したり仲間意識をもったりしやすくなり、遊びが発展したり、豊かな表現をしたりする育ちを支える援助の一つとして、遊びに用いる衣装を自分で制作する活動を行った。左写真の撮影意図は、撮影時点では「カラーポリ袋」を用いた活動の記録、であった。

しかしこの後、普段はなかなか対象とじっくり向き合いにくいB児が自分で時間をかけて制作した衣装に愛着をもち、まじまじと眺めていたこと、偶然昼食時にも身につけていたことで秋の日差しが衣装に当たると影も色づくことに気づいたこと、自分の気づきが嬉しく周りの友達や教師に繰り返し言語化し伝えていたこと、というできごとと育ちのみとりが重なった結果、筆者にはこの写真の物語は「カラーポリ袋の活動」から「B児の育ち—自分ごとからの気づきにより学びの面白さを得る」となった。

事例2の説明は、すでに子どものアセスメントも終わった後、最後に意味付けられた物語で書かれたものである。写真は保育の「見える化」「可視化」としてのエビデンスの一つとして位置づけられているが、この場合はそう言い切れるのだろうか。「撮影する」その瞬間に保育実践者

が感じ取っていたことが、その後の保育実践の積み重ね、及びB児のアセスメントによって写真で表現する物語そのものが変わっていくということは、「写真はできごとのたんなる記録ではなく、それ自身が、シャッターがおされる以前には現実のどこにも存在しなかった、一つのあたらしいできごとなのである」²⁶⁾ということ、撮影する保育実践者は理解しておく必要があるのではないだろうか。それ故に写真を提示するだけでは記録の「妥当性や信頼性を高める」²⁷⁾ことにはならないということも併せて確認しておきたい。

(4) 写真のインデックス性

事例3 インデックスとして読み取ると？



研修に用いる、共有するために好ましい保育実践写真について瀧川²⁸⁾は「写真は『子どもの気持ち(内面)を読み取り、想像すること』『その理由を考えること』ができるツールであり」、「『多様な見方(読み取り)』に気付いていくことができるツール」であるとして、写真を用いた研修の『『子どもを見る目』『保育環境を捉える視点』を個々の保育者の資質向上につながる可能性がある』に言及している。そのためには「読み取りや振り返りに有益な写真」の条件として①子どもの表情が写っている②子

どもが取り組んでいる様子がわかる③他児との関係がわかる、を挙げ、「読み取りやすさ」を求めた具体的な場面も提示している。

しかし、これは写真論に基づけば、「写真の自立性を脅かすインデックス性(写真が現実の痕跡であるという記号的性質のこと)」²⁹⁾を強めていることに他ならない。保育実践の中で目的は何であれ、保育実践として「良い写真」が無意識のうちにインデックスとして蓄積されていく可能性がある。保育実践者が語る言葉は「保育現場周辺でしか理解されにくい独特の和語表現やジャゴンに過依存し、学校社会や家庭に対して独善的排他的な言辞となる」³⁰⁾、いわゆる「幼稚園語」と呼ばれる。これと同様に、保育実践者がもつ「写真的視覚」が限定されてしまうことが保育実践者にとって、そして保育にとってどのような影響をもたらすのであろうか。目の前の子どもを見失い、これまでの経験から想起される子どもの育ちやコンテンツのインデックスに当てはめてしまうことや、保育実践の多様性を妨げることにならないだろうか。

危機感を感じながらも、保育実践における写真のインデックス性を強化する流れは止まらないであろうことも予想される。北野³¹⁾は「音声入力や写真や映像の子ども別、場面別、10の姿別のソート機能」など、多忙な保育者の負担を軽減するためのICT活用方法の開発について紹介している。保育の情報としての写真データの活用という意味では今後発展すべき分野でもある。写真のインデックス性を意識しつつ、保育の「一回性」を捉える「写真的視覚」を保育実践者は意識し「撮影する」ことは可能となるだろうか。

(5) 写真の性質としての「内省」—自己との対話

「視覚装置」としての鏡は、人間に新たな視覚と精神の様式をもたらし、「自意識」や「内省」を発達させた³²⁾。我々実践者が保育実践の現象を「撮影する」ことで切り取って残しておこうと

意識する際にも、同様にこれまでの保育実践では行われなかった思考の様式が発達しているのではないか。それは、何を目的に撮影するのかによって異なるが、保育実践を切り取る際には必ず直観的に何かを感じとって切り取っていることから証明できる。

例えば以下の写真は2020年11月20日に筆者が撮影した写真の一部と、撮影時に瞬時に浮かんだ判断を後日言語化したテキストである。(下線は筆者)

<p>A お寿司屋さん</p>		<p>雨天の日、一台のカウンターから回転寿司屋さんが始まる。一人一人の子どもが「まな板がいる」「お寿司はこうやったら回るよ」と自分なりのアイデアを言葉にして教師や友達に伝えている。この時には子ども同士の距離感や関わり、積み木の配置や色など子ども自身が工夫した場の作り方に心が動いた。 *実践者は写真から一人一人の子どものみとり、遊びの展開について、短期的にも長期的にも振り返って言語化できる。</p>
<p>B 絵本の部屋</p>		<p>遊びの場が広がり、自分から保育室を離れて絵本の部屋に出かけていった子ども達がどのように遊んでいるのか、<u>後でじっくり振り返るために記録として撮影した</u>。実践者自身は保育室の遊びの援助を中心としていたため、絵本の部屋での子どもへの援助は絵本の部屋の教師に任せ、撮影後すぐにこの場から立ち去った。 *実践者は写真から遊びについて、子どものみとりについて言語化できない。</p>
<p>C やり遂げるC児</p>		<p>お寿司屋さんのお寿司を作るため、画用紙で粘土を包んでいる。指先で小さな米粒大の大きさの粘土を丸め、その大きさに合わせた画用紙で包んでいる。これを手元の粘土がなくなるまで、自分で決めた「終わり」まで最後まで諦めずに集中してやり遂げようとしている <u>C児の育ちに感動して撮影した</u>。 *実践者は写真から子どもと対象との向き合い方について意味づけ、みとりを再構成し言語化できる。</p>
<p>D 一対多</p>		<p>年長(5歳)児が自分達の遊びのお誘いに3歳児の保育室に came。3歳児は興味津々で年長児の長い話を聞き、自分ごとにしてお尋ねをする子どももあり、<u>一対多でのやりとりの育ちを実感したため、誰がどの場所でどのような体勢で年長児と関わったのか、その場の状況を記録として撮影した</u>。 *実践者は写真からこれまでの集団の育ちを物語りとして意味づけ言語化できる。</p>

この日の撮影枚数は上記3枚を含めた10枚であったが、撮影枚数は多い日には20枚を超え、少ない時には全く撮影できない日もある。そのことは保育実践の質と関係があるのだろうか。これについての考察は紙面の都合上別稿に譲るとして、ここでは上記4枚の写真を「撮影する」に至った思考や実践に関わる行動について考察したい。

上記Bの写真以外は、保育実践者が子どもの何らかの育ちをみとり、心が動いた際に撮影している。それは、「撮影する」ことで育ちが見えるように感じられる写真(C:対象との関わり

方や集中している身体)もあれば、コメントが加えられることで意味をもつ写真(A:D:これまでの遊びや対象との関わり方など、文脈に沿った意味づけ)もある。どちらにしても、保育実践者がこれまでの遊びや子どもの育ちの物語りをすでに構築しており、その物語りとの「ズレ」を感じ、再構成するようなみとりが得られそうな感覚であること、子どもの主体性が発揮され子ども自身の遊びになっていることで教師が保育実践と物理的な距離が取れていること、がきっかけとなり、「撮影する」行為が現れている。

一方でBの写真を「撮影する」に至った1番の動機は「担任教師がその場にいなかったこと」である。保育実践として振り返って意味付けるならば、子どもが自分から保育室や担任教師から離れて絵本の部屋という場所を選択した、という育ちであり、場の広がり、人の広がり、育ちの文脈から語ることは可能であるが、それ以上に物語りの広がりや深まりはない。これには、Bの状況が保育実践の一回性や新たな意味の再構成として撮影されたのではなく、そのインデックス性を強く帯びたイメージの記録としての写真、という意味合いが強いからではないだろうか。Bのテキストに「後でじっくり振り返るために記録として撮影した」とあるのは、「撮影する」行為のきっかけとなる思考にこれまでの物語りを再構成する予感はないが、保育実践を1日を通して見れば、または長期的に子どもの育ちを振り返ってみれば、何か意味が見出せるのではないか、という、いわば保険的な写真、であったと言える。

シュッツ³³⁾は「持続の流れの方向のなかで素朴に生を送る場合、そこにはただ流動的で、境界のない、相互に絶えず移行し合っている体験が見られるだけである」とし、「体験された体験に注意を向けることによって、私は反省作用において純粹持続流から、流れの中で素朴に生を送ることから外に出る。そのようにして体験は、把握され、区別され、際立たされ、境界づけられる」としている。これは前記(1)において「撮影する」行為により保育実践が「構造化され分節化される」ことと重なり、保育実践者が保育の専門性として保育実践の中で「内省」する意識が作用することにより、「生きられた体験に反省のまなざしを向け、有意味な体験を構成することにおいて、初めて保育者は体験から学ぶことができる」³⁴⁾と言える。いわばB以外の状況における保育実践者の「撮影する」行為は、瞬時に自分の中にある物語りとのズレを感じることで自己と対話し、「体験から学」んでいる行為なのである。その意味では保育実践中に「撮影する」行為は保育実践者の専門性向上には有効であると考えられる。しかし一方でBの写真が示すように、「撮影する」行為には自己との対話を生み出さない保険的な写真の可能性もあるということを実践者は自覚する必要がある。ただ単純に「撮影する」行為が自己との対話を生み出すのではなく、保育実践者がこれまでの遊びや子どもの育ちの物語りをすでに構築していること、そしてその物語りとの「ズレ」を感じられること、加えてその「ズレ」をもって物語りを再構成していくことが重要であり、このことが保育実践者の専門性を高めていくのである。

逆説的に言えば、保育実践者が撮影した写真について言語化することで、無意識的なみとりとのズレに気付き、自覚化することで次の実践での援助が変容する、ということもあり得る。保育実践を「撮影する」ことにより、その保育実践はすでに過去のものとなり、主体から距離を離していく。そうして「撮影する」ことによって切り取られた保育実践は「現実を反映しているのではなく、再構成し、提示している」³⁵⁾表現へと形を変えていくのである。つまり、保育実践者は「撮影する」ことで保育実践を切り取り、自身がどのようなことに興味をもち評価し、視点を推移させたのか、ということと向き合うことになり、自身の「揺れうごいた心の内が明らかになる」³⁶⁾、ということもできるのである。

(6) 保育実践の専門性としての即興的判断と「撮影する」こと

保育実践における保育実践者の高度な専門性として「状況による知と即興的判断、その判断の経験を振り返り（中略）子どもを理解し関わりのレパートリーを拡張していく思考様式」³⁷⁾が挙げられる。保育実践者は、保育実践の中で子どもの育ちを見通し、子どもへの願いや思いを込めて、関わるのか、見守るのか、そばにいるのか、離れるのかなどを、その場の状況や見えない関係性をみとり即興的に判断するのである。

この時間にして一瞬のうちに状況を認識して判断する行為は、「一方ではある出来事の意味を、他方ではこの出来事を表現する、視覚的に知覚されたフォルムの厳密な構成を、ほんの一瞬のうちに、同時に認識することである」³⁸⁾「撮影する」という行為と同質であることが、保育実践で「撮影する」行為が受容されている一因であろう。「撮影しよう」とする感覚は、保育実践において「身体が着眼している事実」があり、「身体がその事実へ接し、そこに意味を見出しているから」、ボタンを押して「撮影する」行為となる。その瞬時の、状況や関係性を察知して何かを捉える「リフレクション・イン・アクション」³⁹⁾に通じる行為こそが、「撮影する」という行為を後押ししているのかもしれない。

4. 総合考察

写真行為は「撮ること」「撮られること」「眺めること」という行為により成立する⁴⁰⁾。本稿では保育実践における写真について、写真行為の一つである「撮影する」行為の側面から論を進めてきた。その結果、保育実践者が保育実践の写真を「撮影する」行為は、

- ①連続する保育実践を「構造化し分節化する」
- ②保育実践から距離を取り、「不介入な行為」としての身体性をもつ
- ③日本の保育文化における身体の居方に影響を及ぼす可能性がある
- ④写真の時間的構造から、写真を提示する妥当性や信頼性を検討する必要がある
- ⑤保育実践を「写真的視覚」によりインデックス的に切り取る可能性がある
- ⑥保育実践者が物語りを再構成する「内省」を促す専門性を高める一方で、撮影時には意味をもたない保険的な記録も促す可能性がある
- ⑦保育実践における即興的判断と重なり「リフレクション・イン・アクション」に通じることが明らかになった。保育実践中に「撮影する」という行為が思いの外多様な意味をもち、そして我々保育実践者に多かれ少なかれ影響を及ぼしていることを、「撮影する」保育実践者は自覚することが望まれる。そして「撮影する」行為が結果的に子どもに、保育実践にどのように還っていくのか、今後さらに時間をかけて検証していく必要がある。

5. 今後の課題－保育実践の「見える化」「可視化」と写真を「見る」行為－

保育実践の意義が社会で理解されることは、幼児教育関係者の長年の強い願いであった。その実現の一つとして期待されているのが保育の「可視化」「見える化」である。

保育の「可視化」「見える化」が指し示す具体的内容は一致していない。例えば岩田ほか⁴¹⁾は「ドキュメンテーションや写真というメディアで『見える化』を試みる」とし、ドキュメンテーションや写真を用いることが保育の「見える化」につながるとしている。また佐藤⁴²⁾は「ヴィジブルな保育記録（中略）の利点、よさはヴィジブル→目に見えてわかりやすい、伝わりやすいという点です。言葉で長々とエピソードを書かなくても、写真と簡単なコメントで伝わるという

ことです」とし、写真を用いた記録の手軽さを強調している。山田ほか⁴³⁾は「可視化」とは『子どもの育ち』の客観的な評価指標であるとし、公教育として求められる客観性について言及している。

一方で秋田⁴⁴⁾は『ドキュメンテーション』等の概念の移入が、(中略)支配的な言説として取り上げられ、流行となっています。根幹の哲学や思想の真髄を十分に理解する前に、デジタルカメラ等の普及と相まって(中略)安易なノウハウの技術的言説も流布しています」と、近年の「ドキュメンテーション」等のノウハウ的な活用について警鐘を鳴らしている。また松田⁴⁵⁾は『写真』という媒体は、保育実践を言語化した文章よりも情報量が多く、一見保育が可視化されたような錯覚に陥るのだが、実際には撮影する側・読み取る側の教育観や意図、経験知により解釈がかなり異なる」とし、単に写真を用いることでは保育は可視化できないのではないかと疑問を呈している。

本稿では紙面の都合上明らかにできなかったが、今後保育実践に関わる写真行為の一つである「見る」行為について、写真の特性やリフレクションなどの思考様式の観点から明らかにしたい。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP20H00764 の助成を受けたものである。

引用文献

- 1) 文部科学省 (2018～) 幼児教育の実践の質向上に関する検討会
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/140/index.htm#pageLink3
- 2) 厚生労働省 (2018～) 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会
https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/other-kodomo_554389.html
- 3) 浅井幸子 (2020) 「保育の新たな物語へー公教育としての保育」 発達, ミネルヴァ書房, 162.2
- 4) 上記 2.14
- 5) 濱名潔・中坪史典 (2019) 「新人保育者の離職と育成をめぐる研究の動向と課題」 幼年教育研究年報, 41.65
- 6) 秋田喜代美 (2015) 「研究保育での撮影と共有」 月刊保育とカリキュラム, 2015年4月号, 裏表紙
- 7) 秋田喜代美 (2016) 秋田喜代美の写真で語る保育の環境づくり, ひかりのくに, 112-113
- 8) 中坪史典 (2018) 保育を語り合う協働型園内研修のすすめ, 中央法規, 14-15
- 9) 瀧川光治 (2016) 「写真を活用した保育の振り返りと園内研修の手法の提案ーアクティブ・ラーニング型園内研修の1つとしてー」 大阪総合保育大学紀要, 10.29
- 10) 鶴宏史・大槻伸子・大中美咲 「写真を用いた園内研修の方法ー武庫川女子大学附属保育園の取り組みー」 武庫川女子大学学校教育センター年報, 第2号, 139
- 11) 上田敏丈 (2018) 「保育者は保育カンファレンスを行うことで何を学ぶのか?ー質的研究のメタ統合の試みからー」 保育学研究, 第56巻第3号, 236

- 12) 秋田喜代美 (2004) 「教育の場における記録 (インスクリプション) への問い」 <教育学年報 10> 教育学の最前線. 世織書房. 441
- 13) 白梅学園大学・白梅学園短期大学子ども学研究所「子ども学」編集委員会 (編集) (2019) 子ども学. 7. 萌文書林. 103
- 14) 大豆生田啓友・岩田恵子 (2019) 「わが国におけるドキュメンテーションの可能性に関する一考察」 子ども学. 7. 125-140
- 15) 宍戸良子・三好伸子 (2018) 子どもの育ちをとらえるラーニング・ストーリー—いつでもどこでもだれでもできる観察・記録・評価. 北大路書房
- 16) 片岡元子・松井剛太・松本博雄・高橋千代 (2017) 「自治体における幼児教育・保育に係る研修制度の立ち上げプロセスの検討 I—大学との連携による実施の概要と評価—」 香川大学教育実践総合研究. 34. 23
- 17) 河邊貴子 (2019) 「保育の計画につながる保育記録とは—SOAP 記録が促す『理解から援助へ』の過程—」 子ども学. 7.141
- 18) 西村清和 (1997) 視線の物語・写真の哲学. 講談社選書メチエ. 61
- 19) 上記 18.
- 20) スーザン・ソントグ 近藤耕人訳 (1977) 写真論. 晶文社. 20
- 21) 久富陽子・梅田優子 (2016) 「保育における援助」 日本保育学会編. 保育学講座 3 保育のいとなみ—子ども理解と内容・方法. 東京大学出版会. 210
- 22) 諏訪正樹 (2020) 間合いとは何か—二人称的身体論. 春秋社
- 23) 国立教育政策研究所編 (2020) 幼児教育・保育の国際比較—OECD 国際幼児教育・保育従事者調査 2018 報告書. 明石書店. 47-91
- 24) 今橋映子 (2008) フォト・リテラシー—報道写真と読む倫理. 中公新書. 47
- 25) 上記 18.39
- 26) 上記 18.40
- 27) 文部科学省 (2019) 幼児理解に基づいた評価. 59
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/07121724/_icsFiles/afieldfile/2019/05/15/1296261_1.pdf
- 28) 瀧川光治 (2015) 「写真を活用した保育の振り返りと園内研修の手法の提案」 大阪総合保育大学紀要. 第 10 号. 287-297
- 29) 前川修 (2019) イメージを逆撫でする 写真論講義 理論編. 東京大学出版会. 9
- 30) 浜口順子 (2014) 「平成期幼稚園教育要領と保育者の専門性」 教育学研究. 第 81 巻 第 4 号. 74
- 31) 北野幸子監修・著 (2020) 子どもと保育者でつくる育ちの記録—あそびの中の育ちを可視化する—. 日本標準. 92
- 32) ルイス・マンフォード 生田勉訳 (1972) 技術と文明. 美術出版社. 163
- 33) アルフレッド・シュッツ (1932) 佐藤嘉一訳 (1982) 社会的世界の意味構成—ウェーバー社会学の現象的分析. 木鐸社. 67
- 34) 榎沢良彦 (2016) 「保育者の専門性」 日本保育学会編. 保育学講座 4 保育者を生きる 専門性と養成. 東京大学出版会. 21
- 35) レン・マスターマン (1995) 「メディア・リテラシーの 18 の基本原則」 メディア・リテラシーを学ぶ 人のために. 鈴木みどり編. 世界思想社. 297

- 36) 松本徳彦 (1996) 写真家のコンタクト探検—一枚の名作はどう選ばれたか. 平凡社. 5
- 37) 秋田喜代美 (2013) 「総論 保育者の専門性の探究」 発達. ミネルヴァ書房. 134.19
- 38) アンリ・カルティエ＝ブレッソン (2004) アンリ・カルティエ＝ブレッソン写真集成. 岩波書店
- 39) ドナルド・A・ショーン (1983) 柳沢昌一・三輪健二監訳 (2007) 省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考. 鳳書房.
- 40) ロラン・バルト (1985) 明るい部屋 写真についての覚書. みすず書房. 16
- 41) 岩田恵子・大豆生田啓友 (2018) 「保育の可視化へのプロセス」 玉川大学学術研究所紀要. 第 24 号. 4
- 42) 佐藤康富 (2017) 「保育者・子ども・保護者が喜ぶ保育記録とは」 写真とコメントを使って伝えるヴィジブルな保育記録のススメ. すずき出版. 10
- 43) 山田徹志・宮田真宏・中村友昭・前野隆司・大森隆司 (2020) 機械学習を用いた「子どもの育ち」の可視化—位置・向き情報を用いた関心推定の試み—」日本教育工学会論文誌.
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjet/advpub/0/advpub_44010/_pdf/-char/ja
- 44) 秋田喜代美 (2020) 「日本の新たな保育の物語りへの展望」 発達 162. ミネルヴァ書房. 54
- 45) 松田登紀 (2019) 「幼小一貫した資質・能力を育成する「育ちの履歴カリキュラム」に関わる研究」日本保育学会第 73 回大会発表論文集. k-509

大学におけるキャリア教育科目受講の規定要因と効果

—— 全国大学生調査データの二次分析から ——

保田 卓（奈良女子大学研究院人文科学系）

1. 問題と目的

わが国におけるキャリア教育は、2000年代になって学校教育に導入されて以降、ますます重視されるようになってきている。「キャリア教育」の語が文部科学省の公的文書に初めて登場したのは中央教育審議会（1999）であるが、その後2002年に省内に「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議」が設置され、その報告書（2004）では、キャリア教育が必要とされる背景として、①求人状況の変動等、就職・就業をめぐる環境の激変、②職業人としての基礎的資質・能力の低下をはじめ、若者自身の資質等をめぐる課題、③身体的な早熟傾向に比して精神的・社会的自立が遅れる傾向等、子どもたちの成長・発達上の課題、④高学歴社会となり若者が職業について考えることや職業の選択・決定を先送りにするモラトリアム傾向が挙げられ、キャリア教育は「小・中・高等学校、大学等の学校段階にとどまらず、卒業後の職業生活や社会生活を通し、生涯にわたって展開される必要があること」（pp.1-2）が提唱されている。さらに中教審答申（2011）では、「社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力に含まれる要素」として、①基礎的・基本的な知識・技能（読み・書き・計算等）、②基礎的・汎用的能力（「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」から成るとされる）、③論理的思考力、創造力、④意欲・態度及び価値観、⑤専門的な知識・技能を挙げている（pp.23-27）。高等教育政策においては、大学審議会答申（2000）で教育課程へのキャリア教育の導入が謳われ、2010年には大学設置基準第42条の2にキャリア教育の義務化が盛り込まれた¹⁾。現在、キャリア教育はほとんどの大学において教育課程の内外で実施されている²⁾。

さて、大学においてこのように導入・展開されてきたキャリア教育は効果をあげているのだろうか。個別の大学での検証結果は数多く報告されている。最新の例を挙げると、平尾（2019）は地方国立の総合大学における初年次必修のキャリア入門科目の受講がキャリア意識の向上に正の効果をもつことを明らかにしている。また神原ほか（2019）は、関西圏の私立大学における全学共通の初年次キャリア教育科目の受講が大学生生活の目的意識や協働意識等を高め、これらを通じて間接的に大学生生活への適応感にも正の影響を及ぼすことを示している。しかしながら、複数の大学を横断的に対象とした研究は少ない。例外として高階（2014）があり、キャリア教育プログラムが学生の自己効力感の強化を通じて就職活動を活発化させることを見出しているが、これも対象は兵庫県・大阪府などに所在する国公私立5大学にとどまっている。また小杉（2007a,b）は労働政策研究・研修機構が実施した全国調査データを分析して、キャリア支援の講義が就職先未内定・就職活動停止学生の減少に寄与していないことを示し、キャリア開発科目や大学主催のセミナーが十分に効果をあげていない可能性を示唆しているが、調査時期が2005年・2006年であり、その後の大学におけるキャリア教育の進展を考慮すると、これからのキャリア教育を構想するための参考にするには一定の留保が必要であろう。そこで本研究では、大学生対象の比較的

新しい全国調査データの二次分析を行い、キャリア教育の効果について、より一般化可能でアクチュアルな知見の獲得を目指す。

一方、キャリア教育科目の単位が卒業要件に入っていない場合も多いことを考えれば、その受講がいかなる要因に規定されているかを明らかにすることも有意義と思われるが、これについては先行研究がほとんど見当たらないので、本研究で併せて検討する。

2. データと変数

(1) データ

京都大学高等教育研究開発推進センターと電通育英会は、2007年から3年毎に共同で「大学生のキャリア意識調査」を実施しており（2013年からは東京大学大学総合教育研究センターも参加）、これまで実施されたうち2010年と2013年の個票データが東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJデータアーカイブから提供されている。本研究で用いた2013年調査（以下「本調査」と記す）は、大学生の生活実態とキャリア形成活動・将来設計・就職意識を把握し、電通育英会の奨学事業の参考とすることを目的として、全国の4年制大学および医系・薬系6年制大学に通う1年生・3年生を母集団として、株式会社マクロミルのモニターから無作為抽出された標本に対して、2013年11月8日～14日にインターネットを通じて実施された（電通育英会、2020）。本研究の目的に照らして、キャリア教育の受講経験が比較的豊富で、その効果が現れやすいと思われる3年生標本のみを用いた。

分析に入る前に、本調査と同年度（平成25年度）の「学校基本調査」から、可能な限り本調査の設定する母集団に近い集計を比較対象として、標本の代表性を確認したのが表1（性別と文系・理系）、表2（大学設置者と所在地・学生居住地）である。

表1については、標本と同じ

3年生のみの「学校基本調査」

集計が利用可能であった。本調査では大学・学部・学科名等も質問されているがデータは非公開のため、表1では回答者の所属が文系／理系いずれかの設問を用い、「学校基本調査」の「関係学科」との対応を推定しつつ比較した。標本の性別比は母集団と大差無いが、文理比は男子で文系がやや少なく理系がやや多い一方、女子でも理系が少し多いのに対して「文系でもあり理系でもある」が若干少なくなっている。

表2では、標本値は公開データの中に所属大学所在地の情報が無いので回答者の居住する都

表1 標本と母集団の比較（性別と文理） 単位は%

性別	文理	標本 (N=707)	母集団 (N=606,481)
男子	どちらかといえば文系	47.2	56.4
	どちらかといえば理系	47.9	39.0
	文系でもあり理系でもある	4.9	4.5
	小計	100.0	100.0
女子	どちらかといえば文系	66.3	65.9
	どちらかといえば理系	30.0	23.1
	文系でもあり理系でもある	3.7	11.0
	小計	100.0	100.0
男子計		57.6	55.9
女子計		42.4	44.1

注1) 標本・母集団とも3年生のみ。

注2) 母集団は文部科学省「平成25年度学校基本調査」による。文理の各カテゴリ（設問の選択肢）の「学校基本調査」における区分は下記の通り。

「どちらかといえば文系」人文科学，社会科学，教育，芸術，その他（人文・社会科学，国際関係学（国際関係学部），人間関係科学）

「どちらかといえば理系」理学，工学，農学，保健総合科学

「文系でもあり理系でもある」家政，その他（教養学，教養課程（その他），その他）

表2 標本と母集団の比較（大学設置者と所在地・学生居住地）

設置者 学生居住地 ／大学所在地	標本 (N=707)					母集団 (N=2,562,068)				
	国立	公立	私立	計	地方 構成比	国立	公立	私立	計	地方 構成比
北海道・東北	46.1	6.2	47.7	100.0	9.2	34.9	8.4	56.7	100.0	14.7
関東	19.6	5.8	74.6	100.0	46.8	8.8	1.9	89.2	100.0	22.2
中部	42.1	10.2	47.7	100.0	12.4	25.7	7.0	67.4	100.0	19.4
近畿	20.9	5.7	73.4	100.0	19.7	11.9	5.7	82.5	100.0	13.8
中国	57.7	19.2	23.1	100.0	3.7	33.4	11.4	55.2	100.0	9.1
四国	55.6	22.2	22.2	100.0	1.3	57.2	8.8	34.0	100.0	5.7
九州・沖縄	49.0	8.2	42.8	100.0	6.9	31.1	8.5	60.4	100.0	15.1
計	29.0	7.2	63.8	100.0	100.0	17.5	5.0	77.6	100.0	100.0

注1) 標本は学生居住地で3年生のみ、年生のみ、母集団は大学所在地で全学年。

注2) 母集団は文部科学省「平成25年度学校基本調査」による。各地方の都道府県内訳は下記の通り。

北海道・東北：北海道，青森，岩手，宮城，秋田，山形，福島

関東：茨城，栃木，群馬，埼玉，千葉，東京，神奈川

中部：新潟，富山，石川，福井，山梨，長野，岐阜，静岡，愛知，三重

近畿：滋賀，京都，大阪，兵庫，奈良，和歌山

中国：鳥取，島根，岡山，広島，山口／四国：徳島，香川，愛媛，高知

九州・沖縄：福岡，佐賀，長崎，熊本，大分，宮崎，鹿児島，沖縄

道府県で代用し、また母数は3年生のみの大学所在地方（都道府県）別学生数データが入手できなかったため便宜的に学部全学年合計の値を用いた。総じて、標本は母集団と比べて設置者別では国公立がやや多く、地方別では都市部が多い。

以上のように、標本は母集団に対して、文理・所属大設置者・地方の点で若干の偏りが見られるものの、本研究の目的に照らして重大な難点とはならないと判断した。

(2) 変数

本調査の設問のうち、本研究で変数として使用するものは表3の通りである。表注に示したように回答を除外した後の標本数は634であった。

3. 結果

(1) キャリア教育科目受講の規定要因

キャリア教育科目受講を規定する要因から探るため、重回帰分析を行った結果が表4である。効果が有意であったのは2変数であり、いずれも正の効果であった。すなわち、大学入学前にインターンシップに参加した機会が多いほど ($\beta = .17, p < .001$)、また中学・高校での進路指導などで就職や将来の生き方について考える機会を与えられることが多かった学生ほど ($\beta = .13, p < .01$)、キャリア教育科目受講が促される。いずれも不自然な結果ではない。大学入学前に中学・高校などでさまざまな形でキャリア教育や職業教育を受けた経験が豊かなほど、大学入学後も働くことについて知ることができる機会を活かそうとするだろう。

その一方で、属性（性別・文理）や収入状況、将来に関する親の関与に関連する変数の効果が有意水準に達したものは無かった。

表3 使用する変数

回答分布の単位は%（「授業・実験参加時間」「アルバイト時間」を除く）		
変数名	設問のワーディング	コーディング ^{*1} と回答分布
性別ダミー	「あなたの性別をお知らせください」	「男」=1(1):57.7 「女」=0(2):42.3
文理ダミー	「文系ですか、それとも理系ですか」	「どちらかといえば文系」=1(1):59.1 「どちらかといえば理系」=0(2):40.9 ※「文系でもあり理系でもある」のサンプルは除外
仕送り有無ダミー ^{*2}	「あなたの収入状況についてお答えください」	「親からの仕送り等でもらっている毎月のお金」 有り=1:51.4, 無し=0:48.6
アルバイト収入有無ダミー ^{*2}		「アルバイトその他で自分で得ている収入」 有り=1:69.1, 無し=0:30.9
奨学金有無ダミー ^{*2}		「奨学金などで得ている収入」 有り=1:32.5, 無し=0:67.5
その他収入有無ダミー ^{*2}		「その他の収入」 有り=1:7.9, 無し=0:92.1
学費免除有無ダミー	「あなたは学費免除・授業料免除の対象になったことはありますか」	有り=1:13.1 無し=0:86.9 ※「無し」には「免除の申請をしたが通らなかった」を含む
授業・実験参加時間 ^{*3}	「一週間の生活を振り返って、あなたは次の活動にどれくらいの時間を費やしていますか。一週間の平均的な時間数を記入例を参考に記入してください」	「授業や実験に参加する時間」 平均値=14.9, 標準偏差=7.3 最大値=35, 最小値=0
アルバイト時間 ^{*3}		「アルバイトをする時間」 平均値=6.9, 標準偏差=7.1 最大値=25, 最小値=0
入学前インターンシップ参加	「あなたは、今までに企業・学校・官公庁等へのインターンシップ（職務体験、就労実習などを含む）にどの程度参加しましたか」（大学入学前）	「かなり参加した」=4(1):1.4 「まあまあ参加した」=3(2):3.3 「少し参加した」=2(3):10.9 「参加したことはない」=1(4):84.4
中高進路指導	「あなたは、中学・高校での進路指導などで、就職や将来の生き方についてどの程度考える機会を与えられてきましたか」	「かなり与えられた」=4(1):14.7 「まあまあ与えられた」=3(2):46.4 「少し与えられた」=2(3):29.8 「まったく与えられなかった」=1(4):9.1
将来に関する両親の関与	「あなたのご両親は、あなたの就職や将来のことにに関して、どれくらい関与しますか」	「非常に関与する」=5(1):7.1 「まあまあ関与する」=4(2):32.8 「どちらとも言えない」=3(3):25.1 「あまり関与しない」=2(4):25.1 「まったく関与しない」=1(5):9.9
キャリア教育科目受講	「あなたは大学に入って、単位の出るキャリア教育科目（就職対策や人生設計などに関する授業科目）をどの程度受講しましたか」	「かなり受講した」=4(1):9.1 「まあまあ受講した」=3(2):21.0 「少し受講した」=2(3):25.9 「受講したことがない」=4(1):44.0
将来設計の有無	「あなたには、だいたいの将来設計がありますか」	「大いにある」=5(1):10.7 「どちらかと言えばある」=4(2):42.7 「どちらとも言えない」=3(3):20.8 「どちらかと言えばない」=2(4):18.3 「まったくない」=1(5):7.4
結婚やその後の生活についての考え	「あなたは結婚（する・しない）やその後の生活（子供をつくる・つくらない／妻は働きに出てほしくない／夕食時は絶対家族そろって過したい／単身赴任などで夫婦が別居になるのはいやだ、など）についてどのくらい考えていますか」	「かなり考えている」=4(1):23.2 「まあまあ考えている」=3(2):39.6 「どちらとも言えない」=2(3):15.5 「あまり考えていない」=1(4):21.8

^{*1}解釈を容易にするために再コード化した（カッコ内が元のコーディング）。また、選択式設問は全て択一である。

^{*2}元の設問は金額で回答する形式であったが、0が多数を占めたため再コード化した。

^{*3}元のデータには非現実的に過大な回答が含まれていたため、それぞれ元のデータで平均値+標準偏差×2を超えるサンプルは除外した。

(2) キャリア教育科目受講の効果

キャリア教育科目受講が正の影響を与えうる変数として、ここでは「将来設計の有無」と「結婚やその後の生活についての考え」の二つの設問を用いる。後者は職業キャリアについて直接的に問う設問ではないが、結婚やその後の生活は職業キャリアを構想するにあたっても密接に関連する事柄であり、また中教審答申(2011)が「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分

と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ねが、『キャリア』の意味するところである」(p.17)と述べるように「キャリア」の意味を広く捉えれば、キャリア教育によって結婚(生活)についての思考がどれほど促されたかを検証するのも(あるいは少子化対策の観点からも)有意義であろう。

一方、独立変数には、前節で従属変数としたキャリア教育科目受講に関する設問の他、それに対して正の効果が確認された入学前インターンシップ参加と中高進路指導、さらにキャリア教育科目受講に関する統制変数として授業・実験参加の総時間、将来設計や結婚(生活)の構想への影響を想定しうる社会経験の変数としてアルバイト時間を加えた。手法として、前節で分析した入学前インターンシップ参加と中高進路指導のキャリア教育科目受講に対する効果も加味した共分散構造分析を用いた。その結果を集約的に示したものが図1である。

キャリア教育科目受講は「将来設計の有無」「結婚やその後の生活についての考え」の双方に対して有意な効果が見られ(順に $\beta = .08, p < .05$; $\beta = .10, p < .01$)、意外にも後者に対する効果のほうがやや大きかった。前者の場合、授業・実験参加時間も有意であったが($\beta = .11, p < .01$)、それを統制したうえでなお効果が認められた(後者のモデルでは授業・実験参加時間は有意ではなかったため、図1はこれを除外したモデルの結果を示している)。その他、両者に共通する有意な効果としては、中高進路指導の直接効果($\beta = .17, p < .001$; $\beta = .12, p < .01$)、アルバイト時間($\beta = .12, p < .01$; $\beta = .16, p < .001$)が挙げられる。また、入学前インターンシップ参加の直接効果は「結婚やその後の生活についての考え」に対してのみ有意であった($\beta = .13, p < .001$)

ところで、「結婚やその後の生活についての考え」やその規定要因は、いわゆる「M字カーブ」などのジェンダー・ギャップが残存するわが国の現状(内閣府、2019)においては性差の存在することが推測される。そこで「結婚やその後の生活についての考え」を最終目的変数とする分析のみ、図1に示した両性合算の場合と同じモデルを用いて(有意でない係数も除外せず)男女別で分析したのが図2である³⁾。男子は係数の大きさや有意水準を問わなければ図1の両性合算の場合と同様の結果であったが、女子は有意の係数が「中高進路指導」から「キャリア教育科目受講」へのパスのみであった($\beta = .15, p < .05$)。

表4 キャリア教育科目受講の規定要因(重回帰分析)

	回帰係数	標準回帰係数	有意確率
性別ダミー	.018	.009	
文理ダミー	.051	.025	
仕送り有無ダミー	-.098	-.049	
アルバイト収入有無ダミー	.103	.047	
奨学金有無ダミー	.163	.076	
その他収入有無ダミー	.119	.032	
学費免除有無ダミー	.067	.022	
入学前インターンシップ参加	.310	.174	***
中高進路指導	.155	.128	**
将来に関する両親の関与	.065	.073	
決定係数		.080	
自由度調整済み決定係数		.066	
回帰のF検定		$p < .001$	

(*** $p < .001$ ** $p < .01$)

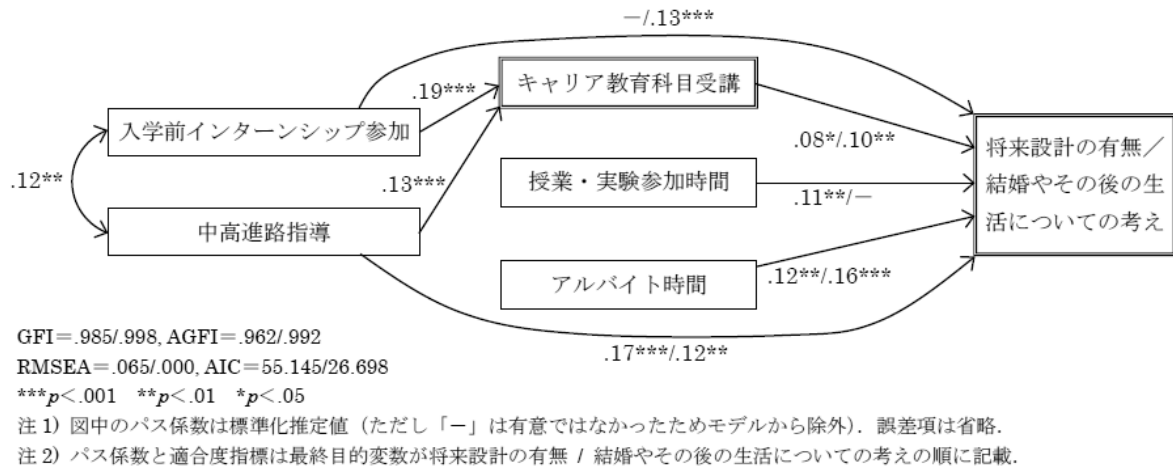


図1 「キャリア教育科目受講」の効果を含む「将来設計の有無」「結婚やその後の生活についての考え」の規定要因 (共分散構造分析結果)

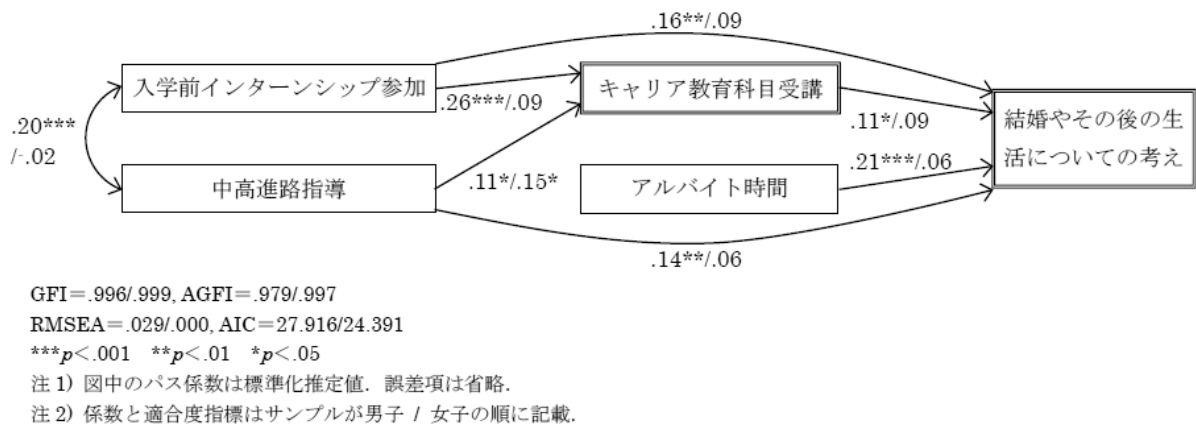


図2 「キャリア教育科目受講」の効果を含む「結婚やその後の生活についての考え」の規定要因 (共分散構造分析結果, 男女別)

4. 結果

本研究の最大の目的は、全国データを用いて大学におけるキャリア教育科目受講の効果を検証することであった。前章に示した結果から、学生はキャリア教育科目を受講することで、自身の将来設計や結婚およびその後の生活の構想を促されることがわかった。中教審答申(2011)では、キャリア教育の課題は「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す」(p.17) こと、特に高等教育におけるそれは「自らの視野を広げ、進路を具体化し、それまでに育成した社会人・職業人として必要な能力や態度を専門分野での学修を通じて伸長・深化させていく」(p.41、下線引用者) ことにあるとされており、これに照らせば、大学におけるキャリア教育科目は、学生が自身の未来を鳥瞰的に展望するのを支援しているという点で、政策上望まれる機能の一端を果たしていると言えるだろう。

ただし、女子標本に限れば、結婚(生活)への考えに影響する変数は本研究で使用した中には無かった。試みに結婚(生活)への考えの回答分布を男女別に集計すると、肯定的な回答(「かなり考えている」+「まあまあ考えている」)の比率が男子58.2%、女子69.0%と女子のほうが10ポイント以上も高かった($\chi^2 = 7.770, p < .01$)。大学入学前のインターンシップや進路指導

の効果も認められないので、女子はかなり早い段階から結婚について考え始めている可能性がある⁴⁾。3章で述べたようなジェンダー・ギャップも一因かもしれないが、ともあれキャリア教育を行う際には、性別で効果が異なる点として留意しておいてよいだろう。

加えて注目すべきは、大学入学前のキャリア教育やキャリア形成支援活動の効果の大きさである。入学前のインターンシップ参加や中高進路指導（等で就職や将来の生き方について考える機会を与えられてきた程度）は、大学入学後にキャリア教育科目をどの程度受講するかに影響し、さらに、キャリア教育科目受講や授業・実験参加時間およびアルバイト時間を統制してもなお、将来展望の形成に直接効果をもっていたのであった。ただしインターンシップ参加から「将来設計の有無」へのパスは有意ではなかったが、その他3つの有意なパスに限れば、その直接効果の大きさはいずれも大学のキャリア教育科目受講の効果を凌ぐほどであった。翻って考えれば、高校までは（特に普通科高校であれば）学ぶ内容という点では将来の進路との関連が比較的小さいのに対し、志望大学を決定する際には学部・学科等の専門分野を決めなければならない、それによって大学卒業後の進路も多かれ少なかれ制約されてしまう。つまり大学よりも高校時代（以前）のほうがまだ“自由度”が大きいわけで、それだけになおさら、キャリア教育が生徒の将来展望の形成に与える影響もより大きいのではないか。いずれにせよ、こうした知見は大学に関わるもう一つの政策 이슈、すなわち高大連携に活かすことができよう。影響力の大きい大学入学前キャリア教育に入学後のキャリア教育を巧く接続することで、両者の効果をさらに高めるシナジー作用が期待できると思われる。

なお、本研究の問題関心の対象ではなかったが、学生の将来展望の形成に対してアルバイトがプラスに作用していることが副次的に明らかになった。アルバイト経験が「社会人基礎力」（経済産業省）や「就職基礎能力」（厚生労働省）といったジェネリックスキルを伸長させることは、これまでもしばしば指摘されてきたが（e.g. 澁谷、2019；天川、2015）、本研究では、そうしたいわば“即効性”のスキルとは異なるものの、将来展望という、より射程の長い、キャリア形成の原動力ともいえる要因を促進することが確認された。だからといって学業を疎かにしてアルバイトに勤しむことは決して推奨できないが、労働市場が流動化している今日、学業とアルバイト等の課外活動は、それぞれの意義を認めたくえて“共生”させる——これまでも実態としてはそうであったように——必要があるだろう。

最後に、今後の課題について触れておきたい。本研究ではキャリア教育科目受講の効果の一端を確認できたが、ではどんな内容／方法のキャリア教育科目が、学生のキャリア形成をいかなる側面から促すのかは扱っていない。これに関しては、1章で述べたように個別大学の事例研究は蓄積されつつあるので、今後は成功事例について他大学での検証を進め、成果を共有していくことが重要であろう。

【謝辞】

本文 2. (1) でも述べたように、本研究での二次分析にあたり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センター SSJ データアーカイブから「[大学生のキャリア意識調査、2013]（電通育英会）」の個票データの提供を受けました。記して謝意を表します

〔注〕

- 1) 条文では「キャリア教育」の語は用いられていないものの、「大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする」とされており、内容的には事実上キャリア教育義務化の規定とみられる。
- 2) 文部科学省（2019）によれば、2016年度時点でキャリア教育を実施している大学の比率は教育課程内で96.9%、課程外で95.2%である。
- 3) 「将来設計の有無」についても男女別で分析を行ってみたが、「結婚やその後の生活についての考え」の場合のように顕著な性差は無く、おそらく標本数の減少が原因で有意な効果の数が減少するのみであったので、結果は省略する。
- 4) 参考として、中高生に将来の夢を複数回答形式で尋ねたところ、「素敵な相手と恋愛・結婚する」が中学生男子40.0%・女子57.0%、高校生男子33.0%・女子48.3%、「あたたかい家庭を築く」が中学生男子38.0%・女子57.0%、高校生男子30.5%・女子51.0%であったとする調査結果がある（ソニー生命保険株式会社、2019）。

〔参考文献〕

- 天川勝志（2015）「大学生に求められる就業基礎力に関する考察—産業構造の変化に伴う人材採用・育成戦略と関連して—」『成蹊大学一般研究報告 第3分冊』49, 1-16.
- 『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～』（2014）（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002/010.pdf）（2021年1月12日）.
- 中央教育審議会（1999）『初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）』（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm）（2021年1月12日）.
- （2011）『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）』（https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf）（2021年1月12日）.
- 大学審議会（2000）『グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について（答申）』（https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315960.htm）（2021年1月12日）.
- 電通育英会（2020）「大学生の意識調査 調査結果」（<https://www.dentsu-ikueikai.or.jp/transmission/investigation/result/>）（2021年1月12日）.
- 平尾智隆（2019）「自然実験によるキャリア教育の効果測定」『日本労働研究雑誌』61(6), 79-92.
- 神原歩・山本理恵・湯口恭子・三保紀裕（2019）「初年次キャリア教育科目の受講が新入生の大学生活への適応感に及ぼす効果」『キャリア教育研究』37(2), 45-54.
- 小杉礼子（2007a）「企業からの人材要請と大学教育・キャリア形成支援」小杉礼子編『大学生の就職とキャリア「普通」の就活・個別の支援』勁草書房, 117-154.

- 小杉礼子（2007b）「大卒者の早期離職の背景」小杉礼子編『大学生の就職とキャリア「普通」の就活・個別の支援』勁草書房，155-214.
- 文部科学省（2019）「平成28年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」（https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1417336_001.pdf）（2021年1月12日）.
- 内閣府（2019）『令和元年版 男女共同参画白書』（<http://www.gender.go.jp/about/danjo/whitepaper/r01/zentai/index.html>）（2021年1月12日）.
- 澁谷由紀（2019）「大学生がインターンシップ経験とアルバイト経験から得た学びについての一考察」『キャリア教育研究』37(2)，55-66.
- ソニー生命保険株式会社（2019）「中高生が思い描く将来についての意識調査2019」（https://www.sonylife.co.jp/company/news/2019/nr_190806.html）（2021年1月12日）.
- 高階利徳（2014）「キャリア教育・支援プログラムが大学生の就職活動時の自己効力に与える影響」『商大論集』66(1)，1-26.

教師の養成・研修の「臨床性」

—— 奈良女子大学・奈良教育大学の法人統合の現場からの覚書 ——

西村 拓生（奈良女子大学研究院人文科学系・
教育システム研究開発センター）

※小論は、松田恵示・鈴木卓治編著『教育の新たな“物語り”の探究』（書肆クラルテ、2021年刊行予定）の第3章として書かれたものだが、先行き不透明な法人統合への置文として、編者と出版社のご了解を得て本センター紀要に転載させていただく。

はじめに——開放制と目的養成の邂逅

これからの時代に、教職を志す学生さんたちが教師になるために、また（後述するように）教師に「なり続ける」ために、求められる教師の養成と研修のあり方とは如何なるものか。——その問いを、ここでは奈良女子大学と奈良教育大学という二つの国立大学の「法人統合」の現場に即して考えてみたい。結論めいた見通しを言うならば、それは教師の養成・研修の「臨床性」を臨床的に考える試み、ということになる。

小論の筆者は奈良女子大学に勤務し、文学部の教育学・人間学コースというところで、必ずしも教員養成に限定されない教育学一般の研究・教育に従事しつつ、全学（文学部、理学部、生活環境学部および大学院）の教職課程の運営を担っている。自ら教職課程で担当している授業は「教職論」「教育原理」「教育実習」「教職実践演習」等である。現在の奈良女子大学は、いわゆる教員養成系ではない一般の総合大学である。そこで教職を志望する学生さんたちは、それぞれの学部で専門の学問を修めつつ、国語、社会科（地歴、公民）、英語、数学、理科、情報、体育、家庭科、そして小学校、幼稚園などの教員免許取得のために教職課程を履修している。すなわち「開放制」の教員養成である。

さて、この奈良女子大学が、2022年4月から同じ奈良市内にあるもう一つの国立大学、奈良教育大学と「法人統合」することになった。これは大学の運営組織（私学だったら学校法人にあたる）を統合して運営の合理化を図るもので、それぞれの大学本体は引き続き二つの別々の大学として存続する。（この法人統合の動き自体が今日の教員養成をめぐる大きな問題状況に直接的に由来するものなのであるが、そのことは後述する。）教職課程も基本的には引き続き別々ではある。しかし私たちは、この法人統合を機に、両大学が行う教師の養成・研修の連携や部分的統合を進めようとしている。それは、一つには合理化の一環ではあるのだが、そのような外在的な理由よりも（実は統合によって合理化できる部分はそれほど多くはない）、むしろ、これからの教師の養成と研修を考えたときに、両大学の連携が、ある種の歴史的必然であると考えからである。それはどういうことか。

奈良女子大学の前身は、明治43年に創設された奈良女子高等師範学校である。これは女学校（中等教育）の教師を養成するための学校であった。大学への入学が許されていなかった戦前の女性にとって、奈良と東京の二つの女子高等師範学校は唯一開かれた高等教育機関であり、いわば女子の最高学府として、全国から優秀な女子学生が集まっていた。他方、奈良教育大学の前身は、（細かくはいくつかの流れがあるのだが）その歴史が明治21年まで遡る奈良師範学校である。

優秀な小学校（初等教育）教員を輩出し、奈良県の学校教育を主導してきた学校であった。この二つの学校、実は第二次世界大戦後の学制改革の中で「奈良学芸大学」という一つの大学に統合されるはずであった。ところが、奈良女子高等師範学校の同窓会（佐保会）がこの方針に強硬に反対し、GHQや政財界に働きかけて統合方針を撤回させ、単独で二つ（後に三つ）の学部をもつ一般の総合大学として奈良女子大学になったという経緯が伝えられている。そこで奈良師範学校の方は当初、奈良学芸大学、後に昭和41年に奈良教育大学（この改称の意味についても後述する）という教員養成のための単科大学になり、その後の70年あまり、二つの大学はかなり隔たった別々の道を歩んできた。

この時の経緯から、奈良女子大学はアカデミズム志向の強い大学であったが、しかし女子高等師範学校の伝統は根強く、戦後も多くの教員が輩出してきた。現在でもおよそ半数から三分の一の学生が教職課程を履修する。その意味で私たちは、一般大学における「開放制」教員養成のトップランナーを自認してきた。この教員養成の「開放制」の意義は、今日ではあまり省みられることはないが、戦前の、帝国大学と別枠のいわゆる「師範教育」によって国家に従順な存在として養成された教師たちが子どもたちを戦争に駆り立てることになってしまった反省から、教師は閉ざされた専門教育ではなく、開かれた大学教育によって養成されるべきである、という主旨で確立された制度である。単なる高度な専門教育と大学教育との違いは何か。それは後述するように「教養教育」の有無である。それ故、戦後に各地の師範学校が大学になった際の名称も「学芸大学」であった。この「学芸」は英米語で「教養」に相当する「リベラル・アーツ」の訳語に由来している。従って、奈良女子大学における教員養成は、単に各専門分野における高度な学問を修めて教師になる、というだけでなく、大学が「大学」である所以の深い教養を身につけて教師になる、ということを志向するものである。（「教養」に敢えて「深い」という形容詞をつけること——普通は「幅広い」と言われることが多いかもしれない——や、それを「身につける」という言葉のニュアンスについては後述する。）

しかし、この「開放制」教員養成の意義は、今日もはやあまり意識されないのみならず、むしろ逆風にさらされている。奈良女子大学では2019年4月から文学部に幼稚園・小学校の教員養成に特化したコースを新設した。この変更により、幼稚園・小学校の教職課程の履修はコース所属の学生に限定され、他の学部・学科・コースの学生には閉ざされることになった。文部科学省と中央教育審議会の方針に従ったものであるが、私たちとしてはきわめて不本意な変更であった。奈良女子大学が幼稚園・小学校の教員養成について「開放制」を放棄せざるを得なくなった理由は、少なくとも初等教員養成において近年、「目的養成」が強調されるようになってきているからである。「目的養成」とは、しばしば「開放制」と対になって使われる言葉であり、もっぱら教師になるという「目的」に特化して「養成」を行う謂である。その限り「開放制」とは相いれない。近年それが強調されるのは、戦前の師範教育のような国家統制を再び強めたいという意向によるというよりは（それも警戒すべきではあるが）、学校教育が直面する様々な困難に対応できるように教師の専門性を高めたい、という「善意」によるものと思われる。一部の教育学者もそれを熱心に推進している。（さらに後述するような縮小圧力に抗して国立の教員養成大学・学部を擁護したい、という動機もあるだろう。）このような状況に直面して、私たちは、あらためて「開放制」と「目的養成」の関係の問い直しを求められることになった。

そのような折に、奈良教育大学との「法人統合」の話が持ち上がった。先方は言うまでもなく「目的養成」を旨とする教員養成大学である。両大学の連携は、戦後、一度は統合されるはずだっ

たにもかかわらず別々の道を歩んできた二つの大学の軌跡が、ここに来て再び交わる、という歴史的因縁にとどまらず、教員養成における二つの原理が、相反するのではなく、あらためて有意義に協働する可能性を追求する契機となるのではないか。それは、日本の教員養成が抱え続けてきた歴史的課題への、あらためての取り組みとなるのではないか。——私たちは今、そのような構えで、連携に臨もうとしている。では、そこでは何が志向されるのか。本章は、それを確認するための覚書でありつつ、これからの時代に求められる教師が育つためには何が必要なのかについて、私たちの固有の場での取り組みを通じて一つの提案を試みるものである。

1. 教科の専門性と実践体験からの学び

まずは、あらためて「開放制」と「目的養成」、それぞれの利点を奈良女子大学と奈良教育大学に即して考えてみよう。

奈良女子大学の卒業生は全国各地の高校・中学で教師として活躍している。たとえば分子生物学の最前線を学んだ理科の先生とか、万葉集に造詣の深い国語の先生とか、大学での学びに基づき、それぞれの教科について高い専門性をもつことが教師にとって大切であることは論を俟たない。そして、そのことは実は教科指導に限られない、教育関係の基盤である教師の「権威」の所以にもかかわる問題である。初等教育の段階では、教師は教師であることだけで、子どもにとって権威であり得る。しかし中等教育段階になると、生徒たちは、教師もまた、けっして完璧ではない一人の人間であることがわかってしまう。それでもなお、教師が権威たりうるとしたら、その拠り所は教師の専門性である。あの先生、人間的には欠点もあるけれど、歴史の知識はすごい、とか、数学の力はとてまかなわない、とか。「開放制」の教員養成は、奈良女子大学のような一般大学において、そのような高度な専門性をもった教師を育てることができる。

今、中等教育段階では、という話をした。では、初等教育段階では、教師にそのような専門性は求められないのだろうか。たしかに小学校では専科の先生は例外的で、基本的には教師は全ての教科を教える。一見、高校・中学のような教科の専門性は求められないように見える。「目的養成」志向が強まっているのも、まずは初等教員養成においてである。しかし、本当にそうだろうか。

奈良女子大学には附属小学校がある。大正新教育の時代以来、子ども中心の（今日風に言えば）総合学習やアクティブラーニングを実践し続け、常に新たな試みのモデルとなっている学校である¹⁾。そこでの子どもたちの学びは、一見したところ「子ども中心」で、教師は「教えない」ように見える。しかし、よく見ていると附属小の教師は、子どもたちの活動をじっくり見守りつつも、的確なタイミングで問いを投げかけたり、議論を方向づけたりしており、それによって子どもたちの学びが深まっている。ただやみくもに子どもたちに委ねて、話し合せているわけではないのである。では、子どもたちが自ら学ぶ力を信じながら、それを阻害しないように「出る」——という言い方が附属小ではされる——タイミングを教師に教えるものは何か。それは、子どもたちの学びの道筋についての透徹した見通しである。全ての教科についてそれを極めるのは大変だろう。しかし、ある教科において的確に「出る」ことのできる能力を磨けば、それは他の教科にも応用される。じっさい附属小の教師たちはそれぞれが専門の研究教科をもっており、逆説的なことに、特定教科のエキスパートだからこそ、総合学習やアクティブラーニングのよき導き手たり得ているのである。その意味で、高度な専門性は初等教育においても、じつは決定的に重要である。

おそらく「開放制」の奈良女子大学での教師養成は、このような教科の専門性においてアドバンテージをもっている。その利点を奈良教育大学と可能な範囲で共有できないか、というのが連携の一つの眼目ではある。では、「目的養成」の方の利点は何か。最初から教職を志望する仲間たちと、教職課程を中心におくカリキュラムで学ぶことによるモチベーションの高さ、ということはあるかもしれない。しかし奈良女子大学でも、最終的に教職に就く学生さんたちのモチベーションは非常に高い。教職課程のカリキュラム自体は文科省の基準に従っている限り、差異は無い。大きな違いは、カリキュラム全体に占める教職課程の位置づけだろう。じっさい、奈良女子大学で教職課程を履修する学生さんたちは、専門教育に加えて多くの授業を履修するので、かなり忙しい。では、それと比べたら余裕があるはずの教育大学の学生さんたちだからこそ可能になっていることは何だろう。近年の教職課程の動向からすると、それはインターンシップのような様々な実践体験を通じた学びかもしれない。奈良教育大学のような、地域に人材を輩出してきた地方の教育大学・学部は、必然的に地域の学校現場とのつながりが強い。加えて近年、教員の「養成・採用・研修」の一体化を推進する文科省の意向を受けて、奈良教育大学は奈良県教委との連携を強化している。それに比べると奈良女子大学は、学生の出身も就職先も全国に広がるため、奈良という特定の地域とのつながりは強くない。そこで、上記のようなカリキュラム上の物理的・時間的制約はあるにせよ、奈良女子大学で教職を志望する学生さんたちにも、奈良教育大学が有する地域の学校現場とのつながりを利用させていただき、より豊かに実践に即した学びを体験させたい、というのが、連携のもう一つの眼目である。

ただし、ここで考えねばならないのは、体験すればそれでよいのか、という問題である。様々な教育現場に赴いて観察したり実践したりする体験が本当に教師としての力量につながるためには、それを然るべき仕方では反省・省察すること（リフレクション）が必要である。これは、たとえば教育実習やインターンシップの事前・事後指導の課題であるのみならず、現職教員の研修にとっても、じつは死活的な問題である。そのことを、奈良女子大学の私たちは教職大学院（福井大学・奈良女子大学・岐阜聖徳学園大学の連合教職大学院）への取り組みを通じて考えてきた。それは次々節であらためて論じることにしたいが、「目的養成」の場で学生さんたちに用意され、求められている様々な実践体験を、真に有意義な学びにつなげるためには何が必要なのかを追究し、教員の養成と研修のカリキュラムに具体化して行くことも、私たちの連携にとって本質的に重要な課題である。

もう一つ、奈良女子大学と奈良教育大学とのカリキュラムを比べて、さしあたり女子大の方のアドバンテージと思われるのは、教養教育の厚みである。科目の数も多様性も（そして、それ以上に大切なのが後述するようなコンセプトなのであるが、その点でも）豊富な女子大の教養教育科目を教育大の学生が履修できるようにする、ということが期待されている。しかし、ここでもちょっと立ち止まって考えてみたい。たしかに上述のように、戦後の教師教育改革においては教師の「教養」が重視されたが、そもそも教師にとって「教養」とは何なのか。如何なる意味をもつのか。どのような「教養」が求められるのか。——奈良教育大学には近年、教育委員会から「新人教師にもっと教養を身につけさせること」が求められるのだそうである。それは、「学校以外のことを知らない世間知らずの教師では困るから」だそうである。このような期待や要請には、かなりナイーブな誤解と本質的・原理的な問いかけが含まれているように思われる。そこで次に、あらためて教師の養成・研修にとっての「教養」の意味について考えてみたい。

2. 教師に必要な教養？

「目的養成」の奈良教育大学はカリキュラム全体が教師養成に方向づけられているので、そこでの教養教育も、それを前提としたもの——と考えるべきだろうか。しかし「教養」にしても「リベラル・アーツ」にしても、本来の意味は、特定の職業に就くための教育ではなく、人間が「人間」になるために不可欠な、普遍的な人間形成の営みを意味するものであった。少なくとも歴史的かつ原理的には、そうである。「一般教養」という言い方がされるのも——これも非常に誤解を招きやすい言葉ではあるものの——この普遍性を意味している。それ故、教師にせよエンジニアにせよ、何か特定の職業のための教養、というのは本来、形容矛盾である。そして歴史的には、この教養教育こそが、大学が「大学」たる所以、それを単なる高度な専門学校と分かつ、不可欠の要素であった。戦前までの日本がモデルにしたドイツ型の大学の「教養」にしても、戦後の新制大学のモデルとされた米国型の「リベラル・アーツ」にしても同様である。

しかしながら、新制大学発足当初には重視された教養教育は、次第に形骸化して、軽視されるようになっていった。国立の教員養成単科大学の名称が1966年に「学芸大学」から「教育大学」に変えられたのも、その傾向とおそらく無縁ではない。かつては大学設置基準で、全ての大学において専門教育の前に人文科学・社会科学・自然科学の三領域にわたって合計36単位分の科目を履修する教養課程の設置が義務づけられていたが、これは学生の学びのモチベーションを低下させ専門教育の効率を阻害するものとして批判されるようになり、1991年の設置基準「大綱化」によって教養教育科目の履修は各大学の裁量に委ねられることになった。その結果、起こったのは、教養教育の「崩壊」と言われる事態であった。そうしてみると、今度は手のひらを返したように「教養」の涵養を大学に求める声が社会や産業界から上がるようになり、近年、教養教育の再構築が大学教育の課題の一つとなってきた経緯がある。

では、あらためてそこで求められる「教養」とは何か。簡単に論じることはできない大きな問題だが、ここでもやはり、私たち自身の取り組みを通して語ってみたい。奈良女子大学では2012年から教養教育の再構築に取り組み、およそ3年間の学内議論を経て、独自の教養教育のコンセプトを確立した²⁾。私たちはそれを次のような5つの問い（後述するように、敢えて学生さんたちに「問い」を提起する形をとった）と7つのアプローチにまとめ、「奈良女子大学的教養」と名付けた。

5つの問い——1. 大学ならではの学びとは何ですか？／2. 女性ならではの知というのはありますか？／3. 奈良で学ぶことを通じてあなたは世界にどんな貢献ができますか？／4. 大学で学ぶことはあなたと未来の世代の人たちにとってどんな意味がありますか？／5. あなたがよく生きるために必要な知と技（わざ）は何ですか？

奈良女子大学ならではの「教養」のあり方を敢えて「問い」の形で提起したのは、まずは教養を「幅広い知識」とか「一般常識」——学生さんたちに「教養」とは何か、と問いかけると、9割方、このような答えが返ってくる——といった「実体」として捉えることをやめ、学んだ知識を（知識は大切ではある）活用して「よく生きる」ことができる、そういう「機能」として捉え直そう、というのが私たちの結論だったからである。しばしば耳にする「幅広い教養」という言い方には、どうしても、あれこれの知識（たとえば、かつてのような三領域にまたがる36単位分の授業内容）を知る、という意味合いが強い。そういう通念を打破したい。敢えて言うなら、

求めるのは「幅広い」ではなく、仮に狭くても「深い」ことである。そこで、これが「教養」です、というような実体視されがちな定義を避け、5つの問いを自ら考え、共に実践すること、それ自体が教養教育であり、その結果、身についたもの——「身につく」というのは単に「持つ」ことではなく、「機能」が身に備わるということである——が「教養」である、と提案することにしたわけである。この5つの問いには、「奈良」「女子」「大学」という固有の場で学ぶことの、時間と空間の広がり視野に入れた、意味や価値への問いかけが含まれている。そして、あれこれの知識よりも、それを使いこなす「機能」が大切なことから、必然的にその学び方が重要になる。それが次のような7つのアプローチである。

7つのアプローチ——1. 知の創造に参加する／2. 社会的実践に飛び込む／3. 本物に触れる／4. 背伸びする／5. しっかり書く／6. 問いをあたためる／7. 他者と学ぶ、他者から学ぶ、他者を学ぶ」

まず1は、大学とは学校であると同時に知の創造の場であり、奈良女子大学の教員は一人ひとりが第一線の研究者であるので、教養教育においても、多様な分野の教員の研究の最先端に触れることを通じて学ぶ、ということ。2は、そのような大学の知は社会の現実と切り結ぶ中で創造され、社会は豊かな学びの源泉でもあるので、仲間と共に社会的な問題の解決に取り組む実践を通じて学びの意味を認識し、実感できることを重視する、ということ。3は、奈良は様々な「本物の」文化財や出来事に接する機会に恵まれた地なので、大学でも本物のモノや人や古典に触れることを通じて学ぶ、ということ。4は、大学は受け身で知識を与えてもらう場ではないので、教師が敢えて教えず、学生が少し背伸びして、自ら行動し、調べ、考え、気づくことを大切にすること。5は、よく生きるためには物事を論理的に、そして深く考えることが必要なので、言葉を正確に読み取り、聞き取り、的確に要約して書くトレーニングを徹底的に行なうことを通じて、タフで懐の深い思考の力を養う、ということ。6は、学問研究の対象も社会的現実も、簡単に短絡的に捉えることができない複雑さに満ちているので、安易に答えに飛びつかず、「正しさ」を疑い、問いを持ちこたえ、あたためることを大切に学ぶ、ということ。そして7は、大学の仲間たち、社会の中で立場や専門や利害を異にする人たち、異なる文化に生きる人たち、といった様々な「他者」と積極的にコミュニケーションし、共に問題解決に取り組む経験を通じて学ぶ、ということである。

以上のような教養教育のコンセプトに基づき、私たちはカリキュラムの全体を見直すと共に、新入生が少人数ゼミで担当教員の専門的な研究に触れることを通じて、大学の学問が高校までの学習と如何に違うのかを体験してもらおう「パサージュ」（この名称には、高校から大学への移行路であり、大学の学問のショーケースである、という意味をこめた）や、異なる専門領域の教員が学生と協働して一つのテーマを追求する「教養コア科目」といった新しい試みを行ったのだが、さて、ここで問うべきは、このような学びによって涵養される「教養」と教師の仕事との関係である。

「奈良女子大学的教養」は三つの学部に通ずるものであり、特定の専門研究や専門職を前提とするものではまったくない。その意味で一般的なものだからこそ、教師になる学生にとっても等しく有意義であるはずである。もしもそれに加えて、敢えて教養教育として特に教師になる学生にとって必要な知識や技能の習得を志向するのであれば、それは教養と専門基礎の混同であり、

教養を「機能」として捉えようとする私たちの教養教育のコンセプトにもそぐわない、ということになる。しかし、「奈良女子大学的教養」から教師の仕事と教養との関係を考えることは無意味なことでもない。何故なら、教養があればこれの知識の集積ではなく、一人ひとりの学生がそれぞれに「よく生きる」ことを志向して学ぶことそれ自体だとしたら、教師を志望する学生が、そして現職の教師が、他ならぬ教師として「よく生きる」ために学ぶとはどういうことかを、私たちは問うことができるし、問うべきだからである。先に、新人教師にあらためて教養を求める教育委員会の要請について「ナイーブな誤解と本質的・原理的な問いかけ」と書いた。それが単に一般常識をわきまえるといった意味なら、アルバイト体験の方がよほど有効かもしれない。しかし、たとえば奈良女子大学で「5つの問い」を問いながら「7つのアプローチ」で学んだ学生なら、学校現場で本質的に求められる教師になって行かれると、私たちは自負している。

教養は決して特定の職業に役立つためのものではないが、それが教師の仕事にとってどのように「機能」するのかを考えること、それを踏まえて教養教育と教師教育をつなぐ新たな学びのかたちを構想することは、奈良教育大学との連携の中で私たちがあらためて取り組むべき大きな課題である。その一つの大きな手がかりを、私たちは教職大学院の取り組みの中に見いだしている。そのキーワードが「リフレクション」である。

3. 教師に「なり続ける」ために

2008年に専門職大学院の一種として教職大学院の制度が作られ、現在では奈良教育大学を含むすべての国立の教員養成系大学・学部がこれを開設し、さらに多くの大学が従来からの修士課程を教職大学院に一本化する流れにある。奈良女子大学は教員養成系ではないのでこの流れに直接かかわることはなかったが、2018年から福井大学および岐阜聖徳学園大学と連合を組んで、教職大学院を持つに至っている。その詳細な経緯にここで立ち入ることはできないが、理由は大きく二つあった。一つは、幼稚園、小学校、中等教育学校とある奈良女子大学の附属学校園における教員研修機能を強化するため、という戦略的理由である。もう一つの理由は教育的なものである。福井大学が展開してきた他に類例のないユニークな教職大学院の方式が、これからの教師の養成・研修にとって最も理に適った、優れたものであると考えたからである。それを「学校拠点方式」という。他の教職大学院では、現職教員の院生は、1年目は学校現場を離れて大学で学び、2年目は現場復帰しながら修士論文を書く、という方式をとる。しかし学校拠点方式では、現職教員は現場を離れず、むしろ大学院のスタッフがその学校を訪問して、教員の学校改革をサポートする。現職教員院生が大学に来るのは基本的に月に1回、土曜日に開催されるカンファレンス（他に年2回、全国から教員が集まるラウンドテーブルに参加する）。そこでは小グループに分かれて互いの実践について報告し、それを聞き合う。スタッフはそのファシリテーターを務める。学部から直接進学したいいわゆるストレートマスターの学生も、拠点校という協力学校でインターンシップに従事しつつカンファレンスに参加する、という同様のシステムである。大学院での学びの中心は、自らの教育実践を振り返って語る「リフレクション」である。夏休み、冬休みの集中講義では大学に通ってテキストを読んで議論する座学もあるが、それもまた、各自のリフレクションを深める手がかりを得るためである。そして最終的に各自が100ページを超える「長期実践報告」を書いて修了する。スタッフの役割は、その息の長い道のりの伴走者であり、リフレクションの聞き手である。

なぜこの「学校拠点方式」が優れていると考えたのか。そもそも教職大学院という制度が作ら

れた背景には、教師の仕事を取り巻く状況が以前にも増して困難さを増している（その内実や理由をここで立ち上げて論じる紙幅はないが）³⁾が故に、教職により高度な専門性が求められている、という状況認識があった。そのため（かつてもそうであったろうが、いっそう）今日では、教育実習をして教員免許を取って就職しても、直ちに「教師になれる」わけではない。実践の中で、様々な子どもたちの姿に即して、同僚と共にリフレクションを重ねながら、常に「教師になりつつある」過程を生きることが、教師には求められているのである。そのための学びは、教職大学院の2年間で終わるわけではない。必要なのは、生涯を通じて実践とリフレクションを通じて「教師になり続ける」力を身につけることである。福井大学の方式は、そこに照準されているのである。

もう一つ、従来の教職大学院を含む教職研修には、理論と実践の関係をめぐる一つの暗黙の素朴な前提があったように思われる。それについては次節であらためて論じるが、一言で言うならば、理論の学びが実践の外側に想定されている、ということである。だから従来の方式は、現職教員は大学に来て（ストレートマスターは現場に出る前に）学び、その学びの成果（理論）を携えて学校での実践に赴く、という想定である。しかし、果たして教師にとっての学びや理論は、そのように実践の外側にあるのだろうか。

福井大学の方式の大きな原理的基礎の一つであり、連合教職大学院でも必読のテキストとなっているのがD. ショーンの『省察的実践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』⁴⁾である。ショーンは、「専門家」の活動に対する私たちの社会で支配的な見方は、それを科学的な理論と技術を厳密に適用する道具的な問題解決である、とする「技術的合理性」のモデルである、と見る。その典型は医学や法律、ビジネスや工学である。それに対して教育や社会福祉、都市計画といった仕事は往々にして「マイナーな」専門性と見なされがちである。しかしショーンは、技術的合理性モデルは専門家が直面する状況の複雑性を削ぎ落とすことによって成り立っているに過ぎない、と喝破する。それが有効なのは、特定の目的が合意され、問題の枠組みが明らかに確定している時だけだ、と。ところが人間にとって切実な関心の多くは、それぞれ固有で、不確実・不安定で、多様な価値が葛藤している状況の中にある。教育や社会福祉、都市計画といった領域の専門家は、敢えてそのような「低地のぬかるみ」の中で、容易に言葉で語ることのできない基準やルールに従って判断し、行為している。それを可能にしているものをショーンは「行為の中の省察（reflection in action）」と呼び、それに基づいて「技術的合理性」モデルよりもはるかに複雑な実践に従事している専門家たちのことを「省察的実践家」と称する。教職とは、このような意味でこそ高度に「専門的」なのである。

だとすれば、高度な教職研修で求められるのは、実践の外側で理論を学ぶことではなく、むしろ自らの実践に即してリフレクションする力である。その力を育てるために設計されているのが、学校拠点方式の教職大学院なのであり、それが、私たちが福井大学と連合を組んだ所以である。ただし、現職教員が求める研修には、もう一つ、上述のような教科に関する専門性を深めたいというものがある。教職大学院以前の教員養成系大学・学部の修士課程は、むしろそのようなニーズに応えてきた。その重要性は依然としてある。にもかかわらず、制度を作った以上、教職大学院を「成功」させねばならない、という政策的理由で従来型の修士課程が事実上廃止される流れは憂慮すべきである。教科の専門性を深めたい現職教員のニーズの受け皿がなくなってしまうかねない。そのような状況の中で、奈良教育大学との連携は、学校拠点方式を基盤としながら、両大学のもつ教科の内容および教育法のそれぞれの専門性の強みを加えて従来型の修士課程へのニー

ズにも応え、教師に「なり続ける」教員を育て、サポートする、これからの教師の養成・研修のあり方を提起することを期しているのである。

4. 教育現実を構成する「言葉」、実践において生成する「アイデア」

ここまで述べてきたように、教師にとっての「教養」の意味を考える際にも、教職大学院における教師の研修のあり方を構想する際にも、私たちが大切にしていることを一言でまとめるならば、それは「臨床性」ということ——学生や教師一人ひとりの具体的な「今、ここ」に即して考えるということ——である。奈良女子大学における教養教育を考える際に、それを敢えて問いの形で提起したのは、教養というのが死んだ知識ではなく、一人ひとりの学生の中で生きて機能すべきものと考えたからである。教職大学院で学校拠点方式にコミットするのは、それが一人ひとりの教師の具体的な実践の場に即したリフレクションから学びを立ち上げる仕組みだからである。

「臨床」という言葉は、30年ほど前から教育学の中でもしばしば使われるようになってきている。臨床教育学という学問領域もあるが、しかし多くの場合、この言葉は単に「現場に役立つ」といった素朴な意味で使われているように思われる。「役立つ」ことが悪いわけではないが、そのような志向は、ともすればそれが「何のため」という問いを覆い隠してしまう。上述のショーンは、教師のような省察的実践家の仕事は「それぞれ固有で、不確実・不安定で、多様な価値が葛藤している状況の中にある」と述べていた。つまり、そもそも「何のため」かがけっして自明ではない状況から、教師の仕事は立ち上がるわけである。「臨床」という以上、私たちはそこから考えなければならないだろう。

ショーンはさらに、省察的実践家の仕事は状況の中から解決すべき事柄に「名前を与え」、その文脈に「枠組みを与える」ことから始まる、とも述べている。この言葉の中に、教師の養成と研修を「臨床」的に考えようとする私たちは、二つの大切なポイントを読み取ることができる。一つは、教師の仕事を方向づける「何のため」は、実践の外から与えられるのではなく、実践の中から生成する、ということである。もう一つは、その際に教師が実践について「語る」言葉の決定的な重要性、ということである。まずは後者から、もう少し考えてみよう。

臨床教育学という学問領域が始まった時期にその原理的な基礎づけを行った皇紀夫は、P. リクルールの議論に依拠して、私たちが教育の「現実」と見なしているものと、それを「語る」言葉との関係をラディカルに問い直している⁵⁾。「理論」というのが言葉による構築物であるとしたら、これは上述のような理論と実践の関係の見方に根本的な転換を迫るものでもある。リクルール皇の議論に基づいて、私たちは以下のように考えることができる。——私たちの日常的な教育行為は、いつもあらかじめ或るかたちをもち、構造化され、方向づけられている。教師として私たちは、決して行き当たりばったりで行為しているわけではない。意識していなくとも、その行為は何らかの方向性や構造をもっている。そのかたちはどこに由来するのか。それは、これまで私たちが読んだり聞いたりした教育に関する言葉である。ニュースや新聞記事かもしれない。小説やドラマの登場人物の台詞かもしれない。学校での出来事についての家族や友人との会話かもしれない。教職課程での授業内容かもしれない。要するに、教育に関する広い意味での思想や理論である。思想や理論の言葉は、そのようにして「現実化」している。他方、そのように私たちの教育行為を構造化し、方向づけている言葉は、けっして無から考えられたものではなく、その言葉の語り手や書き手の現実の日常的な教育の行為や出来事に由来したものである。私たちの教育的な行為や現実と、それを語る言葉とは、このように循環し、相互に規定し合っている、と。

だとすれば、大切なのは、この循環を意識化し、よりよい方向での反省を可能にすることである。私たちがリフレクションを重視するのも、そのためである。自らの実践を振り返って語ることによって、まずはそれを無意識のうちに規定している教育理解が意識化、対象化される。さらに、聞き手や他の教師の言葉、そして新しい思想や理論の言葉との出会いを通じて、その理解は語り直される。語り直された教育理解は、言葉のままにとどまらず、再び現実の日常的な教育の行為や出来事への理解を方向づけ、私たちの実践そのものが変化するのである。このような営みとしてのリフレクションは、まさに教師が教師に「なり続ける」ための学びの核心と言えるのではないだろうか。

また、それはもう一つのポイント、教師の仕事を方向づけるものは実践の中から生成する、という見立てにもつながる。先に「理論と実践の関係をめぐる一つの暗黙の素朴な前提」と述べた。それは、いわば理論と実践の関係を循環として捉えるのではなく、与えられた（たとえば教職課程や教職大学院で学ばれた）理論が外から実践を導く、という理解である。それを端的に反映しているのが、近年、学校教育の現場でしばしば耳にする「PDCA サイクル」という言葉である。Plan（計画）-Do（実行）-Check（評価）-Act（改善）というサイクルを繰り返して教育を改善して行くという、もともと経営学において企業の生産管理や品質管理の手法として提唱されたこの図式は、Plan の前提となるものが、工場での生産活動における製品の仕様書や設計図のようなものであるならば、たしかに有効かもしれない。しかし——そもそも人間の教育をモノの生産と同じに捉えてよいのか、という疑問はさておき——それはまさにジョンが批判している「技術的合理性」モデルそのものである。とても教師の仕事の最も繊細で複雑な姿を捉えたものとは言い難い。では、それを語り得る言葉はないのか。

昭和の初期から敗戦直後にかけて、西田幾多郎に学び、美的な色彩の濃い教育哲学を論じた木村素衛という教育哲学者がいた。彼は、彫刻家の制作の美学的考察に託して教師の教育行為の機微を原理的に考察している⁶⁾。——彫刻家の鑿の一打一打を衝き動かしているのは、潜在的には既に見られているが、未だ顕現していない「美のアイデア」である。しかし、それは未だ顕現していないが故に、次の一打を如何に打つべきかを客観的に知ることはできない。それ故、彫刻家は制作への衝動と躊躇との間で果てのない葛藤にさまよう運命にある。それを克服して彼が敢えて冒険的に次の一打を刻むことができるのは、むしろ彫刻家の思うようにはならない「外」としての素材が「歴史性」を帯びて、彼を限定するからである。それ故、彼の制作を導くアイデアは、あらかじめどこかに存在しているのではなく、彫刻家の「内」なる制作衝動と「外」なる素材の限定とが切り結ぶ鑿の一打の切っ先において、その都度、生まれ出ているのだ、と。

芸術的制作をめぐるとの議論は、如何なる意味で教師の営みの機微を語っているのか。教師にとって「鑿の一打」とは何か。——たとえば、授業中に立ち歩く子どもがいたとき、その子にどのように働きかけるのか。着席を促すのか、そのままにするのか。大声で叱るのか、おだやかに言うのか。どのような言葉を発するのか。叱責や指示か、懐柔か、理由を尋ねるのか、あらためて集中できそうな課題を与えるのか。離れて声をかけるのか、近づいて語りかけるのか。そのときの自分の表情や声色や姿勢は厳しいのか、柔らかいのか。そこには無数の可能性がある。どうしたらよいのか、マニュアルはない。判断基準が示されているわけでもない。けれどもたいてい、私たちは立ち往生せずに、その子に何か働きかける。その子にとって、あるいは学級にとって、よかれ、と思って働きかける。常に意識して判断しているわけではないけれども、一瞬一瞬、自らの行為を調整している。そこで働いているものは、何か。一方では、その子が、そしてその子

も含めた学級が、どのように育ててほしいのか、という教師の願いがあるだろう。その子や学級にとっての「よかれ」である。それは、潜在的には見られているけれど、未だ実現されていない子どもたちの姿＝アイデアである。教師の行為はそれに促される。衝き動かされる。けれども、何が最善の行為かは、直ちにはわからない。そのとき、他方で教師の行為を制約しつつ支えるのは、当の子どもたちである。子どもたちにはそれぞれ一人ひとり固有の性格や学びの経験や、生育歴や家庭環境がある。その教師との関係の積み重ねがある。学級としての関係性がある。あるいは、その教師がこれまでも他の子どもたちと関わってきた経験がある。これらは教師にとって、いわば木村の語る「歴史的」な「外」である。(子どもたちの存在を「素材」になぞらえることにはもちろん問題もあり、木村の議論も単純ではないのだが、今はそこに立ち入らずにシンプルに議論を進める。)「外」である子どもたちは、その「歴史性」の故に、けっして教師の思い通りにはならない。けれども、そのことがむしろ教師の行為を支え、一瞬一瞬子どもたちに働きかけることを可能にしている。——このように考えるならば、教師の営みは彫刻家のそれと原理的に同じであり、それを導くものは、あらかじめどこかに備わっていたり外から与えられたりするのではなく、目の前の子どもたちと向き合う一つひとつの行為＝「鑿の一打」のただ中で、その都度その都度そこに生成している、ということに、私たちは気づくことができるのである。

木村素衛の思想に基づいた以上のような理解は、PDCA サイクルのような単純な語り方では言い当てられない、教師の営みの繊細な豊かさを明らかにしてくれる。先述の、教育を語る言葉と教育の現実や実践との関係を踏まえれば、そのどちらかが正解でどちらかが間違っている、ということではないだろう。PDCA で語れば、教師の実践はそのように単純に切り詰められていく。木村のように語れば、教師の実践は繊細な奥行きをもったものとして立ち上がってくる。後者の構えで教師の仕事を捉えるならば、その養成と研修は、実践の前に、あるいは実践の外側で、必要な資質や能力や知識を装備させるようなものではなく、あるいはそれに尽きるのでなく、あくまで自らの実践に即して、実践の内から、それを豊かな言葉で反省し、語り直し、新たに方向づけて行く営みをこそ促し、支えることを志向するものでなければならない。それが、私たちの意味での「臨床性」ということである。

5. 教師の仕事の臨床性と公共性

教師の養成と研修を「臨床」的に考える際に、最後にもう一つ、看過してはならないポイントがある。それは、教師の仕事の社会的分脈への眼差しである。小論の冒頭で、二つの大学の法人統合の動き自体が今日の教員養成をめぐる大きな問題状況に由来する、と述べた。端的に言うならば、少子化に応じて学校の教員数の抑制・削減が財政政策的に要求され、そのため国立の教員養成系大学・学部に対して縮減圧力がかかっているため、「生き残り」をかけて奈良教育大学が奈良女子大学に法人統合を持ちかけた、というのが事の発端であった。しかし、少子化だから教員数も減らすべし、というのは自明の理屈だろうか。少子化傾向の中で教員数を維持すれば、一人ひとりの教師の負担は軽減され、多忙化をはじめ学校現場が抱える多くの問題が解決するだろう。そういう政策もあり得る。もちろん国家財政は有限だから、政策に優先順位をつけることは避けられない。要は、私たちの社会や国が教育にどれだけ優先的にお金をかけるのかという、優れて政治的な問題なのである。

さて、これは教師にとって死活的に切実な問題であるはずだが、それについて教師たちが自ら声を上げる姿は、もはやほとんど見られない。今日の日本では、教師の世界からも、また学校教

育の中からも、「政治」は放逐されてしまっている。それには歴史的な経緯がある。かつての冷戦期、学校教育は激しいイデオロギー対立に巻き込まれた。政権党が学校教育をいわゆる「逆コース」に利用しようとしたのに対して教職員組合が激しく反発し、それを押さえ込むために、学校における政治的活動を抑圧する施策が一貫してとられた。たしかに教師には、戦前戦中にそうであったように、生徒に対して特定の政治的主張を教え込むことができる潜在的な可能性がある。しかし、その意味での教育の政治性が原理的・学問的に問われる以前に、学校教育における「政治」は抑圧され、もっぱら忌避される対象となってしまったのである⁷⁾。

教師の養成と研修の「臨床性」というと、このようなマクロな文脈とは一見かけ離れた事柄のように響くが、しかし、一人ひとりが教師として「よりよく生きる」志向においても、一人ひとりの子どもにとっての「よかれ」をリフレクションする際にも、それぞれの生きる社会的文脈を捨象して考えることなど、本来できないはずである。木村素衛の言う「外」の「歴史性」ということにも、それを教育に即して捉えるならば、当然、一人ひとりの子どもと教師の生きる歴史的・社会的状況が含まれねばならない。教師の仕事は、その状況に限定されつつ、それに働きかけ返すのである。そこまで視野に入れてこそその「臨床性」でなければならないだろう。

では、かつてのようなイデオロギー対立へのコミットメントとは異なる仕方で、教師の仕事と政治との関係を考えることは如何に可能だろうか。その手がかりとなるのが、近年の教育学における「公共性」をめぐる議論である。上述のような冷戦期の状況では、教育学においても政治は教育の世界の外部にある（べき）ものと位置づけられ、その悪しき力から教育を擁護する、という姿勢がとられがちだった。しかし、高度成長期を経て教育の私事化傾向の強まりと新自由主義的な教育政策によって、かつて学校教育を支えていた公的基盤が掘り崩されるという状況の変化に直面して、さらに教育学の内部ではポストモダニズムの影響を受けて教育関係に内在するミクロな政治性が意識されるようになって、あらためて、学校や教育の外部からマクロな政治の姿でそれを支えつつ支配する「公」とは異なる公共性のあり方が、教育学的な問いの対象となってきた。過去20年あまりのことである。（その経緯についてここで詳述することは紙幅が許さない。別の拙論⁸⁾を参照していただければ幸いである。）

この時代の新たな教育の「公共性」論に、私たちは一つの共通した特徴を見ることができる。それは、学校のあり方や教師の仕事の根拠や基礎づけを、学校の「外部」に求めるのではなく、学校における人々の議論やコミュニケーションそのものの中に見出そうとする構えである。それらの中でおそらく最もよく知られた、佐藤学の構想を例に挙げてみよう。佐藤は、学校という場を、子どもたちが学び合うのみならず、教師たちが互いに専門家として学び合い、また保護者や市民も学校教育に参加して、教育の公共圏を創造しつつ学び合う「学びの共同体」として再構築することを提唱している。それは、学校の外部にそれを基礎づける公共性を求めるのではなく、むしろ学校を公共性創出の過程そのものと再定義し、その過程以外の何ものにも立脚しないことによって、逆に学校を民主主義的な公共性実現のために本質的な契機とする、という構想である⁹⁾。

このような新しい教育の「公共性」論においては、教育の「語り直し」が本質的な重要性をもつことになる。たとえば「学びの共同体」において教育の公共圏がつくり出される過程を、佐藤学は「小さな物語の紡ぎ合い」と表現していた。親も教師も社会の人々も、そして子どもたちも、さしあたりそれぞれ多様な教育の「物語」を生きている。「物語」とは、上述のように私たちの「現実」と不可分の言葉の構築物に他ならない。教育のあり方や教育問題をめぐる議論やコミュ

ニケーションの中で、一人ひとりの物語は異なった物語と出会い、葛藤や対話を通じて「語り直される」。この「語り直し」の過程を通じて、教育の「公」が、いわば共有され得る物語として確立されて行く。その先に、教育に内在するポジティブな意味での「政治」の可能性をも、私たちは展望することができるのである。

学校づくりや学校運営といった大きな文脈のみならず、一人の子どもの教室での様子をどのように理解し働きかけるのか、といったレベルでも、語り合い／語り直しということには意味がある。たとえば先に挙げたような、授業中に立ち歩く子に対して、教師は木村の言う「一打の鑿」のように、その都度「よかれ」と願って働きかける。その行為は、リクール皇の議論に依拠して論じたように、たとえ意識されていなくとも、常にあらかじめ構造化され、方向づけられている。それが「うまくいかない」時には、その子について、また自らの働きかけについて、他の教師と語り合うことによって、そこに別の見立て、別の筋立てが見えてくるかもしれない。あるいは、むしろ「うまくいっている」と思っている時こそ、そこに陥穽があるかもしれない。その時もまた、同僚の異なった語り、異なった視点に傾聴することで、自分には見えていなかった現実が開かれるかもしれない。そのように語り合い／語り直すことにより、教師の実践はよりしなやかになり、教育現実がより豊かに重層的になる。

このようなことは、ベテランの教師にとっては、あらためて「臨床」とか「物語」などと言わなくても、かつてはごくあたりまえに学校で行われていたことなのかもしれない。しかし近年、学校現場の多忙化や教師の気質の変化によって「同僚性」が希薄になり、互いの実践や子どもの姿について語り合う場や雰囲気も乏しくなっている、という指摘がされている。だとすれば、私たちはあらためてその大切さを確認して、その場や機会を意識的に持たねばならないだろう。「学校拠点方式」の教職大学院が目指しているのは、現職教員の院生がそれぞれの学校で、そのような語り合い／語り直しを自分たちで立ち上げる、その営みをサポートし、リフレクションを通じてそのための力を養うことに他ならない。同じことが、ストレートマスターにとっても、延いては教師の養成全般においても、大切な課題となることは言うまでもない。では、そのような教師は如何に育つのか。——教科の教育内容や教育方法の知識や技能だけでは、おそらく足りない。たとえば近代日本の学校教育の歴史を通じて、今の学校の現実が如何に作られてきたかを学ぶこと。たとえば教育社会学の知見を通じて、現代社会で学校が期待されている、あるいは果たさざるを得ない役割をクールに認識すること。それと共に、それらの学びを単なる知識にとどめずに、子ども・教師・学校の「今、ここ」に即して、それを「よりよく」するために機能させること。そのためにこそ、やわらかく学び続け、豊かに語り直し続ける力と構えを身につけること。——要するに、先に論じた、勝れた意味での（私たちの場合だったら、「奈良女子大学的教養」として具体化したような）教養教育である。

教師の養成・研修の「臨床性」ということで私たちが志向しているのは、一人ひとりの教師の「今、ここ」から立ち上がるリフレクションが、協働的な語り直しを通じて公共性へと——冷戦期のそれとは異なるオルタナティブな政治性へと——開かれ、それがまた、一人ひとりが教師に「なり続ける」過程を支える、そのようなあり方である¹⁰⁾。「開放制」の奈良女子大学と「目的養成」の奈良教育大学の連携においてその具体化を模索することは、あるいは戦後日本の教師養成が十分に果たし得なかった夢、未完のプロジェクトの継承かもしれない。しかし、そういう言い方は実は後付けにすぎない。ここで述べてきたことは、あくまで私たち自身の教師養成・研修の現場から立ち上がったリフレクションである。なんとなれば、私たちもまた、教師を育てる教師

であるのだから。

〔注〕

- 1) 奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会『「学習力」を育てる秘訣——学びの基礎・基本』明治図書、2003年。
- 2) この経緯については、学内議論を主導した奈良女子大学教育システム研究開発センターの当時のニューズレターに詳しい。Newsletter 15 (2011年7月7日)～Newsletter 40 (2017年3月30日)
<http://www.nara-wu.ac.jp/crades/newsletter.html>
- 3) 西村拓生『教育哲学の現場——物語りの此岸から』東京大学出版会、2013年。特に第4章における臨床教育学の立ち上げをめぐる状況と、第6章における高度成長期以後の教師を取り巻く状況の変化についての考察を参照されたい。
- 4) D. A. ショーン、柳沢昌一・三輪健二 (監訳)『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房、2007年。
- 5) リクルールに基づく皇の理論については、詳しくは、西村、前掲書の特に第5章を参照されたい。
- 6) 木村素衛『表現愛』こぶし書房、1997年。木村の思想については、詳しくは、岡部美香・小野文生 (編)『教育学のパス論的転回』東京大学出版会、2021年の、第2章「木村素衛におけるアイデアと救済」(西村拓生)を参照されたい。
- 7) 詳しくは、西村、前掲書、第6章を参照されたい。
- 8) 西村、前掲書、第3章。
- 9) 佐藤学『学校の挑戦——学びの共同体を創る』小学館、2006年 など。
- 10) そのようなあり方を具現化した一つのモデルとして、連合教職大学院における筆者の同僚でもある、奈良女子大学附属中等教育学校の鮫島京一教諭の次の論考を参照されたい。鮫島京一「高等学校における「自己指導能力」を形成する生徒指導についての臨床教育学的考察——ある生徒の高校時代の生活史の「語り」を手がかりに」『教育システム研究』第14号、奈良女子大学教育システム研究開発センター、2018年。この論考は次のウェブサイトでも閲覧可能である。
http://www.nara-wu.ac.jp/crades/journal/journal_14.pdf

方法としての臨床教育学に関する覚書（４）

—— 学校現場における教育問題の「意味」発掘へ向けた事例研究に基づく方法論的検討 ——

鈴木 卓治（帝塚山大学全学教育開発センター、奈良女子大学
教育システム研究開発センター・研究協力員）

1. はじめに

日本の高等教育において「臨床教育学」の名称を冠する教育・研究の出発点は、1988年に京都大学教育学部に独立大学院専攻として同名の講座が創設されたことに求められる。以降、臨床教育学の言葉をかかげる著作の刊行がはじまるとともに、教育系大学の学部・大学院を中心に教育臨床や学校臨床などと称する科目やコース、附属機関としてセンターを新設する動きが急速に広がっていった¹⁾。さらに2000年代に入ると武庫川臨床教育学会を皮きりに、都留臨床教育学会や北海道臨床教育学会が発足し、2011年には全国組織として日本臨床教育学会が設立された²⁾。この経過のなかで日本教育学会では1996年の年次大会において「教育研究の反省と新しい試み」を共通テーマとするシンポジウムの一つとして「臨床教育学に何を期待するか」が行われ、さらに同学会内に1998年から「臨床教育学の動向と課題」という課題研究委員会が設置され、3年にわたり概念・領域・方法論について集中的に検討がなされてきた³⁾。また臨床教育学が誕生し教育学研究そして教育・福祉・医療の“現場”へ急速に波及してきた要因の一つとして、“いじめ”や“不登校”に代表される教育病理といわれる問題が多発し、さらに深刻化するという社会的な背景をあげることができるだろう⁴⁾。

このように臨床教育学は約10年ごとのスパンで、教育・研究の始動、日本教育学会でのシンポジウム開催と課題研究の積み重ね、独自の学会設立という展開をみせてきた。鳥瞰すれば臨床教育学は一方で学問としての外延を大きくひろげ、他方では分岐と拡散をつづけてきたといっていよいだろう。しかしこのことは同時に、臨床教育学そのものの教育学分野の教育・研究における存在意義を改めて問いかえす理由にもなるといえる。たとえば臨床教育学を自身の専攻分野とする研究者が“いじめ”や“不登校”を臨床研究と称して知見を集積してきたのであれば、それを敢えて臨床教育学の名のもとで一つに領域化することにどのような意味があるのか。あるいは他の学問分野・領域の応用による自学問の延命といった、陳腐化した教育学批判のいいかえとは異なる役割はどこに求められるのか。端的に言えば、私たちが臨床教育学という領域の内側になお踏みとどまる積極的な理由はどこにあるのか。臨床教育学が臨床教育学を名のる以上、これらの問いを避けてとおることは到底できないと考える。

小論では、上述した臨床教育学の学問的な意義と固有性をめぐる課題意識から、解釈学的な臨床教育学の方法論をもとに事例研究を行い、“学校教師の専門性”について試論的なモデルの一端を提示していきたい⁵⁾。

2. 学校現場における子どもの問題についての事例

つぎに示す事例は、筆者が学校現場（公立定時制・通信制高等学校の教諭職）において、クラス担任（以下、担任と記す）として、ある生徒との実際のかかわりを記述しテキスト化したもの

である。（*主旨が変更されない範囲で、本人が特定できないよう細部に改変を加えた部分がある。また本事例については、学会大会などの他の機会を取りあげたことがあるが、小論の目的である新たな教師像の探究という観点から再度の語りなおしを試みたものである。）

4月、始業式ではじめて会ったA（2年生、20歳）は、声をかけても頭を少し傾げるくらいで口を開くことは全くなかった。青白い顔色と全身黒づくめの服装との対照的な色の落差、そして表情にとぼしい能面のような面もちに強い印象が残った。前籍校では病気（神経症）のため休学と入院、退院と復学をくり返し、そのため同級生とは少し年上で編入学したためかクラスの雰囲気は馴れぬようすで、授業が終わればそそくさと帰ってしまうのが常であった。このようなAの素ぶりが気になり、ある日の帰りぎわによび止め普段の生活のことをきいたものの、「はぁ」「まぁまぁ」と、ごく短い無機質な言葉しか返ってこなかった。会話をつづけようとすればするほど一層ごちなくなってしまうので、「気をつけて帰ってな……」とありきたりのことをいって話を終わらせるしかなかった。“積極的にかかわろうとする姿勢が、返って煩わしさを感じさせてしまうのでは”と思い、今度は「落ちついて話しがしたい」旨の短信を何回か、配付プリントに挟んで手わたすようにした。しかし返答はなく、梨のつぶてであった。“手紙を送ること自体、Aを追いつめてしまっているのか”それとも“今すぐにでも家庭訪問をした方がいいのか”など、さまざまな考えが頭のなかを駆けめぐり、なかなか言葉をかわす場がもてない状況にいら立たしさを感じつけた。

私を避けるような態度をとるAへ話す切っかけができるのを待っていたところ、折しも養護教員のK先生（女性）から「最近、Aが保健室に顔を見せるようになった」と知らされた。Aは、決まって「体が重い……」と行って来室し、しばらくボーとしてから“今は昼夜逆転の生活をしている、20歳で高校生の自分がはずかしい”と何回も「20歳で高校生」という言葉をくり返し、いつまでも高校生のままでいる自分になかなか嫌げがさしているようで、この前は同情すると急に泣きだしたという。そして「情緒の不安定が激しく、それに入院歴もあるので、まずはSC（週1回半日の勤務、男性）に診てもらった方がいいのでは」と助言された。私の方でもかわりの手だてが見つからず悶々としていたこともあり、Aにカウンセリングを勧めることにした。しかし内心では、これまで控えていた電話をとおして、その上はじめて話す内容がカウンセリングであることは、“Aの心証をさらに害してしまうのでは”と不安だったが、Aのこれからの学校生活のことを考えると受話器を取らざるをえなかった。しばらく呼びだしたが誰もでないので切ろうとすると、かすれた声で「はぁい」と本人がでたのでびっくりし、Aも同じようすだった。直ぐにでもカウンセリングの話をしたいくちをぐっと抑え、その場の気まずい空気を打ちけそうと当たりさわりのないことから話しはじめたが、「はぁ……」「んん……」と学校での会話と同じような返事のくり返しであった。それで思いきって話をきりだすと、「病院でも同じことをやっているからいい（嫌だ）！薬をのんでいるから大丈夫だ！」と急に口調があらくなり、いらいらが高じているのがわかった。“通院し、服薬している”ことははじめて知る内容で、意外な事実に戻す言葉がなかなか見つからなかった。そして、病院のことを根ほり葉ほりきくのはどうかと思い、「あまり無理をしないように」と型どおりのことをいうのが精一杯であった。この時、“もうこれ以上Aにかかると、自分の方が苦しくなる”という考えが頭をよぎった。しかし同時に、“煩わしさを感じさせてしまう”、“追いつめてしまっている”、“心証を害してしまう”などと、これまで実際にかかわることをためらっていたこと自体が、Aの今の

状況を自分にとって都合良く推しはかり“自己防衛”策をとっていたのでは、とも思いかえされた。それからしばらく、担任として何ができるのかとさまざまな葛藤に悩んだ。

その後、Aは完全に学校へ足をむけなくなってしまった。校内の会議では不登校になる可能性の高い生徒の一人として状況を説明し、養護教員を含む他の教員からの情報提供や助言を仰ぐなどして、何とか欠席日数を減らせないか思案する日がつづいた。そして心配がつり、話しの途中でできられてもいいと思い、再び電話をすることにした。今度は母親がでて、「(Aは)今休んでいる(寝ている)、夜型の生活がずっとつづき、話しをしたくてもできないでいる、具合が悪いときは病院にきちっと行かせているので、取りあえずそっとしておいて欲しい」と一方的に話しつづけた。父親のことを聞くと「家にはいるんですが……」と急に口が重くなってしまった。受話器をおいた後、家族の協力がえられずたった一人で苦悩をせおう母親の孤独な姿が目にかかれば、担任として何かできないか思いをめぐらした。そこで、保健室へは週に2回ほど電話をかけてきているので、K先生にカウンセリングを勧めてもらうことにした。すると、Aは意外にもすんなりとききいれ、数日後に受けてくれた。SCによれば「Aは思春期に多い自律神経失調症で軽い躁うつ病の可能性がある、主訴は将来にたいする不安で、社会にでていくのを保障する自我形成がまだできていない、通院先の精神科の担当医とよく連携し、登校刺激はしばらく控えるようにして、周りの人はこうしなさいと本人にはいわないように」との所見だった。母親にこの内容を伝えると、知らないうちにカウンセリングが勝手に行われ、さらに本人の口から精神科への通院が明かされたことに大変驚き、隠しておきたかったことが暴かれとても心外なようすだった。そして、担当医に学校と家庭ですべきことをきいてくれるようお願いすると、はじめは「仕事が忙しくて」の一点ばかりであったものの「時間があれば(病院に)きいてくる」といってくれた。しかし実際には、母親からの連絡はないままであった。

5月に入り、音信不通となっているAが、その後どうしているか知りたかった。“電話をすることで、再びAを刺激することになり症状を悪化させてしまうのでは”と不安が先にたったが、母親の帰宅時間を見はからって夜おそくかけてみた。すると、意外にもAが電話にでて、カウンセリングを受けた日は「病院でもやっているからやっぱりいい(行かない)かな」と思ったけど、「すっばかすと学校の先生に悪いかから(教育相談室に)行った、(カウンセリングの内容は)病院と同じだった」と自分から詳しく教えてくれた。そして「(自分は)神経症で身体がきつくてしょうがない」、「今の目標は、学校よりも自動車の運転免許をとることだ」と淡々と話してくれた。しかし、後方から聞こえていたテレビの音が急に高くなったのを機に「先生も、もう眠いでしょうから……」と突然きってしまった。電話の向こうに家族の気配がしたが、母親と同様になぜ家族のことを隠そうとするのか不思議でならなかった。

それからAは、私の方へ電話をしてくるようになった。「学校が終わったらどうしよう」と、卒業後自分の居場所がなくなってしまう不安に、どうしても囚われてしまうようだった。話しに耳を傾ける時間がふえるにつれて、次第にAの“今”のようすが直に伝わってくるように感じられた。そしてAは、自分から少しずつ家族のことを、口ごもりつつ話してくれるようになった。

「バリバリ働く会社員」と「部活に精を出す高校生」の弟がいる。二人とも「俺にはねえ精神力」をもち「すっげえ良いダチ(友達)」がいて、弟たちを「尊敬している、マジで」。それに比べ「長男なのに全然だらしねえ自分が、本当に情けねえ」。「何もできねえ、どうしようもねえ俺自身が、悔しい」。父親は「俺と同じ病気にかかっている」。「いい歳して、仕事に出ねえ奴」だ。

「昼間、ゴロゴロばかりしてる」。だから「一緒にいるのが嫌で嫌で、(自分は)夜に動いてる」。父親の病気は「もう治らないかも……、俺も同じかも……」。

これらの語りをきいた時、なぜしきりに「20歳で高校生」に“こだわり”、そしてなぜ家族との生活時間を逆転させているのかを、はじめて関連づけて理解することができた。それから段々と(電話をとおして)普通に言葉をかわせるようになり、気がつくとAへの強ばった構えはいつの間にか消えていた。

その後、5月下旬には数日置きに登校できるようになり、6月に入ってからは欠席することはなくなった。この段階で、教頭先生から「緊急の事態に対応できるよう備える」ことが指示され、養護教員や各教科の教員にもAの今の状況をよく理解してもらい、できるだけ密に連絡を取りあうようにした。クラスではAを特別あつかいはせず、自然な形でみんなのなかに溶けこめることを願った。担任としての私は、“学校に来れるようになった”嬉しさと“もし何かあったら”との懸念が複雑に絡みあい、毎日何事もなく下校するまで気を許すことはできなかった。校内でのAは、昼休みや放課後は保健室ですごし、教室のなかでは私によそよそしく振るまうのにたいし、電話では落ちついて色々と話しができるようだった。毎回、電話をとおし「今の自分に何ができるか、さっぱり分からない……」とくり返し、私の方で同情をあらわすと突然泣きだすこともあり、またお互い押し黙ったままでもいることもしばしばであった。Aの悩みをくり返しきくなかで、“ただきいてもらうだけでなく、直接どうすればよいか教えてくれるのを待っているのではないか”と思える場面が何度かあった。反復して語られる「20歳で高校生」という、A自身にとっての現実とその言葉の重みをどのように受けとればよいか、それが、これからのAにとって大事な転機になるのではないかと切実に思われた。「20歳で高校生」という言葉をとおし、Aは現在の自分という存在の一端を表明しているのではないか、そう考えると、この言葉にたいし辞書レベルでの理解ですませてはならない、言葉の日常性を超えて「20歳で高校生」の背後に広がる意味の世界を理解する手がかりを、語りの断片に求めることはできないか、それにはAとの関係がもっと熟すことが必要であり、今はただ待つしかない……。日常生活のなかでAのことがふと思い起こされると、このような考えがぐるぐると交錯し、直ぐに行動に移すことができないもどかしさが日に日につのった。

それからAからの電話は、次第に少なくなっていった。気になってSCに相談すると「通院していれば、まずは心配ない。安易に登校刺激はしないように」との助言で、その後の職員会議をへて、Aを刺激するのを避けるために学校側からは連絡をとらないことになった。7月以降、学校でAの姿を再び見ることは一度もなく、とうとう次年度に再履修する事態になってしまった。苦しい思いで母親にその旨を知らせると、言葉少なく半ば安心したようすで対応してくれた。最後に消えているような声でいった「もし何かあったら……こちらから連絡しますので……」との言葉が、しばらく頭から離れなかった。

3. 語りの分析

(1) Aをめぐる関係性の推移と語り口の変転

学校現場において児童生徒(以下、子どもと記す)の言動が問題ととらえられると、事例のように、本人へカウンセリングを受けるように促し、そしてSCから担任にたいし問題解決へ向けた即効性のある具体的な対処法が示される、という手順で問題への対応がなされるのが一般的で

あろう。ここでは A をめぐる担任、養護教員、SC、教頭（管理職）がどのような関係性であったのか、その推移する関係性のなかで語り口はどのように変転していったのかをみていく。

まず A と出会った初期は、担任が積極的にかかわることによって A への理解を深めようとすると、期待に反して A は担任を敬遠して養護教員を話し相手とするようになった。このように当初の教師－生徒の関係性は、養護教員が仲立ちすることによって辛うじて保たれていた脆弱な「空転」関係にあったといえる。そしてカウンセリングを勧める電話によって、担任は“通院し、服薬している”事実をはじめて知ることになるが、その後 A との音信は不通になってしまい「断絶」関係に陥る。それから SC によるカウンセリングを転機として、“医療者－疾患者”に準じる「救護」関係に変質していくことになったといえる。この時期の A についての語りには“自律神経失調症”そして“躁うつ病”という疾患名が強く作用し、医療のコンテクストによる記述に変転していったといえるだろう。したがって学校では症状悪化の未然防止に努める「救護」関係を保持することが最優先におかれ、A へのかかわりに厳しい制約が加えられことになっていくのである。

その後 5 月に入り、A は養護教員ではなく担任に連絡をとりはじめ、少しずつ自分のことを語ってくれるようになる。そして、今まで隠していた家庭内のようなすや深刻な悩みを打ちあけるなど、A と担任とのコミュニケーション回路が次第に拓かれ「相談」関係が芽生えはじめ、この時期の記述には“生徒が話し－教師が（その話しを）聴く”という従来の垂直的な教師－生徒関係を転換させた水平的な関係性を認めることができるだろう。そして 6 月には欠席することはなくなった反面、学校側では教頭を中心にして“A に異変が起これば直ぐに対応できる救急体制”を組織することになった。つまり A との関係性は「救護」関係に再び変転し、危機管理のコンテクストによる語り口に変質していったといえる。担任としては、通常の登校が可能になった A にたいし、他の生徒と同じような関係性をむすびたいのにもかかわらず、SC の所見によってかかわりが厳しく制限され、結果的に先にはぐくまれはじめた「相談」関係は進展することなく、単位修得不足という事由で A との関係そのものが終息させられてしまうことになったといえる。

学校現場における問題への実際の対応において、教師は日常的に子どもにかかわっている分、本人の言動の背景にある生活史を踏まえた思考と判断ができる立場を活かし、SC と協力するなかで相互の専門性を交流させることが期待される。SC との協働関係が求められる場面での教師にあっては、問題をかかえる子どもへのかかわりを SC に“丸投げ”することによって“無”関係の立場に逃避するのではなく（これは、教師の実践的な指導力の衰退化と無能化をまねくことになる）、事例のように、子どもとの「相談」的な関係性をむすぶことにより、危機管理のコンテクストによって覆いかくされている事柄とその意味を掘りおこしていくことが、問題をかかえる子どもの理解を深化させる大切な基礎作業になると考えられる。この未発掘の意味の探究作業は、パズルのなかの欠落したピースを捜し求め全体像に迫るようなイメージをもちつつ、事例でいえば、医療や危機管理のコンテクストによって断片化あるいは“無”意味化されたさまざまな出来事をつなぎ合わせ（後述するように）再・文脈化（re-contextualization）を試行する、いわばパッチワーク的な解釈作業といえるかもしれない⁶⁾。

（2）コミュニケーション回路を拓く“関係の二重性”

つぎに、担任と SC のそれぞれの語りとコミュニケーション回路に着目していきたい。SC は

病院の診察室を模した教育相談室に環境が限定され、来談者である子どもが相談内容を打ちあけることを前提として活動する。事例で「(カウンセリングの内容は) 同じだった」と A が明かすように、SC は問題発生の要因を主にその病理性に焦点化させる意向でカウンセリングを行うのであり、したがって子どもとの関係性は必然的に「医療者－患者」関係を容易に生じさせることになる。その関係性にもとづき、医療次元に回収できる内容が選択的にきき出されるのが一般的であり、事例も例外ではないだろう⁷⁾。

教師の場合は SC とは対照的に、活動を展開する“日常そのもの”がコミュニケーション回路の作動可能な環境におかれている。事例では、A との関係性は「空転」関係から「断絶」関係へ、そしてカウンセリングを転機として「救護」関係に変転し、その後の関係性の基調となったものの、電話を介して時折「相談」関係がはぐくまれ（「救護」関係とは異なる）コミュニケーション回路が拓かれていったことを示した。この各場面を語りの視点からは、つぎのことが指摘できるだろう。つまり、「空転」関係から「断絶」関係にあった時期は、固有の生活史を背景にもつ A にたいし、かかわり方の手だてが見つからず戸まどいといら立ちが絡みあう状況にあった。そして「救護」関係では、A と母親への“何とかしたい”という思いとともに“自分の言葉一つで大変なことになってしまう”という自己保身的な考えを交錯させながら、最初に発する言葉を思案し、実際に言葉をかわす場面では一言の重みを考えつつ慎重に話しを進めていかなくてはならない、大変苦しい状況にあった。このような「空転」－「断絶」－「救護」のそれぞれの関係性における対話は、自然と“構えた”語り口となり、(多分 A も感じとっていたと察するが)“実際に話しをした”という事実だけを残す、つまり生徒指導のマニュアルにある“記録を残す”という形式化した虚しい言葉のやりとりで終始していたといえる。そして「相談」関係における語りに注目してみると、その特徴は電話を介したコミュニケーション回路の機能的な意義に求めることができるだろう。電話をもとにした関係性は“直接”顔をあわせる対面関係ではないため距離がとりやすく、関係性そのものを維持していく上で自由度が高いといえる。つまり“遠くから”、“声だけで”、“A の方からいつでも切る(止める)ことができる”という、学校生活という日常を離れて拘束や制約のない関係性を保障したことが、A との「相談」関係を成り立たせる上で決定的な役割をはたしていたといえる。学校における「対面」関係と家庭における「(非対面の) 電話」関係という“関係の二重性”においてはじめて、A とのコミュニケーション回路が拓かれたといえるかもしれない。とり分けこの電話を介した関係性によって、直に対向することを免れ“いつでも自己を守ることが可能な関係”を確保したことが、A にとって大きな意味をもっていたのであり、A 自身の語りに変容をもたらした一つの要因と考えられるだろう。

以上のような観点をもとに“教育の日常”における語りを再考していくと、教師そして子ども同士の複雑かつ多様な関係が織りなす学校という場において、教師はその活動のさまざまな場面で、語りのチャンネルを臨機に変換させながら子どもとの関係を保持しているといえる。つまり、授業・生徒(生活)指導・教育相談・学校行事・部活動・課外活動などの各々の活動場面において、コミュニケーション回路をその場に即して多様な形態で作動させているといえる。たとえば、一つの考えに過度に固執する子どもにたいし、意図的にあえて反感を生じさせる言葉をかけその“こだわり”を揺さぶって解きほぐそうとすることがある。見方によれば反教育的なこの行為は、カウンセリングにおける共感または受容的態度(カウンセリング・マインド)とは相反する、SC のもつ技法とは対照的な“教師ならではの”独自のかかわりの工夫といえるだろう。このよ

うに教師には、複数のコミュニケーション回路が“可能態”として日常的に開かれているという点で、まさに教育の日常において子ども理解を深化させる好機にめぐまれた“新たな教育の物語りを培養し産出する場”として学校現場をとらえなおすことが期待されると考える。

家族形態の変容、価値観やライフスタイルの多様化、地域社会のつながりの希薄化、情報通信技術の進展といった現今の社会・経済の変化にともない、学校がかかえる課題はより複雑化・困難化し、心理（学）・精神医学領域の他に福祉や法律など教育以外の高い専門性が求められるようになってきている。文部科学省としては新たな学校像として「チームとしての学校」づくりをかかげ、スクール・ソーシャル・ワーカー（School Social Worker）やスクール・ロイヤー（School Lawyer）などの新しい専門職の参入がはじまっている今日、教師が子どもへの教育の日常性を担っているという（当たり前ともいえるこの貴重な）事実を、教師の専門性を他の専門職との対比において考究していく起点にすえることが、学校教師としてのアイデンティティ確立へ向けた重要な基盤形成に必要になると考える⁸⁾。そして事例に示すように、問題の発生こそが子ども理解を深めるチャンスであるという“教育の意味の探索的な思考法”をもとに、問題の解釈作業とおし、危機管理や医療といった自明化した通念的なコンテクストとは異なるコンテクストによって子どもの問題を語りなおすことが求められているといえるだろう。

（3）再文脈化（re-contextualization）による“もう一つの”物語りの浮上

事例では、養護教員が情緒の不安定を問題化したことがAにたいするかわりの制限につながり、そしてSCによるカウンセリングをへてAとの関係は“危機管理”を最優先にする「救護」関係へ変転したことを示した。SCはその職能上、当初から医療的なカテゴリーに回収が可能な事象を焦点化してカウンセリングを行うため、必然的に診断を主目的とする医療のコンテクストによって問題を語ることになるわけで、事例もその例外ではないといえる。SCの活用が広く推進されている今日の学校現場においてはとくに、カウンセリングのあり方によっては、問題を短絡的に病理的な子ども個人の発見やその矯正と処遇の対象ととらえてしまう危険性に自覚が求められる。また教師にあっては、経験的に身につけている子ども（の問題）理解の型に準拠し、先述のように（子どもの）問題のなかに通念的なコンテクストを無批判に、つまり前意識的に読みとってしまうことに留意が不可欠であろう。

一義化された解決志向型の語りを多義的な語りへ変換させていく要件の一つには、教師が語るのではなく“子ども自身が語る”のを可能にする関係性の構築があげられる。事例において、“新たな”コンテクストを見いだした場面を再記述するならば、つぎのように語りなおすことができるだろう。

A 本人によって生きられる経験がもつ意味から遠くはなれて成立しているかのように思われる問題の理解とは一体何であるのか、と自問しそして再考する場面があった。つまり、“A自身”が自己を物語ることで“新たに”見いだされる事柄（の意味）を探索することが、自明化した理解の限界をあらわにし、Aを取りまく人たちの通念によって隠蔽された未発掘のコンテクストを発見する契機になるのではないかと考えたのである。そして担任としての私は、Aと母親が家族のことをどこまでも隠そうとするのを疑問に思いながら、“敢えて”ききだすことを断念した。それは、なかなか見えてこないAの語りの萌芽が、私の言葉の圧力によって押しつぶされてしまいそうに感じられたからである。それから突然、父親が同じ病いにかかっていることや

弟たちへの心情が切々と語られはじめた。すると、それまで腑におちずに混沌とした渦のなかに浮き沈みしていた数々の不可解な出来事が一挙に意味の連関をもち、“新たな” A とその家族の物語りとして目の前に現れたのである。

“もう一つの” 物語りが浮上してきたこの場面は、先述のように、学校と電話の“関係の二重性”において従来の「主（教師）－客（子ども）」関係を転換させた“A が「語り」－私（担任）が「聴く」”関係がむすばれることによってはじめて生成されたといえるだろう。このように、未発掘のコンテクストを発見していくためには、A にたいして医療の対象とはしない“（純粋な）聴き手”としての教師の立場と役割が重要であったと考えられるのである。

（４）語りのコンテクストの変転と意味の変容

最後に、「空転」－「断絶」－「救護」－「相談」といった関係性の推移とともに A を語るそのコンテクストがどのように変転し、連動して A の意味の世界を象徴する（と考えられる）「20歳で高校生」の意味が、A にかかわる人たちにどのように受けとられていったのかをみていきたい。

まずはじめの「空転」関係から「断絶」関係の過程においては、A は“集団への不適応傾向があり、欠席が多く、また神経症という病いの既往歴をもつとくに配慮が必要な生徒”として毎回、生徒指導部や学年団の会議で話題にしなければならず、校内での友人関係や学習への取りくみについて見守りを欠かすことができないという、生徒指導のコンテクストによって慣例的に語られていたといえる。したがって、「空転」関係から「断絶」関係に移行するあいだに養護教員から知らされた「20歳で高校生」の意味は、この段階では単に“話しのしやすい保健室の先生にクラスや担任に馴じめない不満をこぼしているのだろう”と、ごく一般的にとらえ方に終始していた。そして「救護」関係では、先述のように、医療のコンテクストが A へのかかわりに強力に作用し、なかば強制的に関係性の危機管理化が進められた。ここでの「20歳で高校生」という言葉は、“自律神経失調症”や“躁うつ病”そして“自我形成が未完成”と同一のコンテクストのなかに配置されることにより、“病気が原因で入学年齢の異なる生徒”という疾患の意味が深く浸透した言葉としてとらえられ、その結果、A の言動の全てが医療対象の観点から語られることになったといえる。しかしその後の「相談」関係では、生徒指導のコンテクストや医療のコンテクストでは語られることのなかった“もう一つの”コンテクスト、つまり A をめぐる人たちによって“外側”から語られる物語りではなく、A 本人の“内側”から語られる固有の物語りとして理解の深化が図られようとしていたといえる。「20歳で高校生」という言葉で自己を表出する A の物語りでは、父親・母親・自分・弟たちの 5 人家族のさまざまな関係のなかで A 自身にとって大切な意味をもつ事柄がしっかりと織りこまれて語られ、これまでのいわば通念的なコンテクストによって隠されて表にでなかった事象、つまり“自律神経失調症”などの“病い”に先だつ重要なエピソードが打ちあけられることによって、A の家族を含んだ一つのストーリー（物語り）として理解されたといえる。その後の A は欠席時数が超過し留年することになったが、年度末の職員会議では A を含めて数名にのぼる“次年度に再履修する生徒たち”の問題は、従来の生徒指導の方針にもとづき生徒本人の責任を問う“自己責任”を求めるコンテクストによって一括して語られ、「20歳で高校生」の意味は問いかえされることもなく型通りに、いわば生徒指導のマニュアルに沿って A の処遇が決められていくことになったのである。

A を語るコンテキストの変転と連動して漂流する「20歳で高校生」の意味は、以上のような変容過程をたどっていったといえる。学校現場においては対応の規準を明確にして生徒指導にあたる必要があり、そして段階的に指導する方式として“寛容の名のもとに曖昧な指導をしない”考え方（ゼロトレランス）が根強く支持されている実情にある。したがって事例のように、子どもの問題は従来の生徒指導のコンテキストを用いて一義化されて語られ、その会議は危機管理の観点から当面の対応策を練る作戦会議になってしまうことが多いように思われる。また、先に示した“Aの心証をさらに害してしまうのでは”などの“ためらい”は、一面的には教育的配慮がなされたと釈明することができるだろう。しかし、教育用語の一つである教育的配慮という言葉が問題の語りに関連づけられることによって、問題に直面する教師の立場を守る免責的な安全地帯を確保する責任回避の語りとして機能し、直接問題にかかわる教師の意識と行動を自己保身的に支配してしまうケースが、実際には多いといえるのかもしれない。

今日の学校現場にあっては少なくとも医療と危機管理の双方のコンテキストは親和性が高く、事例においても担任や養護教員による、“クラスの雰囲気には馴染めないようす”、“情緒の不安定が激しい”はAの入院歴と合わせて危機管理のコンテキストを強化する方向で作用しているといえるだろう。いわばAについての語りは、磁石が砂鉄を吸いよせるように、学校や家庭でのAのさまざまな言動のなかで、危機管理的な語りのコンテキストという“磁場”に類縁性のある事柄が（コンテキストを組成する言葉として）場合によっては恣意的そして過度に選択されることによってコンテキストのさらなる強化が図られ、他のコンテキストによる語りを排他的に抑制している点を全て否定することはできないだろう。

SCの活動が強く推奨される今日の学校現場において、心理的または精神的な病いをかかえる子どもが“発見”された場合、学校全体と教師個人がその問題をどのように（とらえた上で）語り、そして実際にどのように対応するのかという点で、Aの事例は危機管理のコンテキストによる（子どもの）問題の語りの典型といえるだろう。事例が示すように、危機管理意識の高まりを背景に、（臨床）心理学や精神医学の見解と技法が学校現場へ広く迎えられることにより、教師一人ひとりの関心が学校や社会のあり方全般から子ども個人の内面へと移行する傾向が強まっているように思われる。つまり、子どもの問題を学校システムや地域社会そして家庭との諸関係あるいは教師と子どもの関係性という複数の観点を解釈枠に収めたコンテキストから多元的に解釈するのではなく、子どもの心理面に要因を限定する心理主義的な一義化の傾向が広く進行しているといえるかもしれない。

もしそうであるならば、事例のように単一化されたコンテキストによる（子どもの）問題の語りについて課題をあげるとすれば、子どもとの関係性や問題を介してくみ取れる教育の意味の矮小化が指摘できるだろう。（事例のような）危機管理的そして医療的なコンテキストに限定された語りは、子ども本人にとって意味のある出来事までも短絡的に“こころ”の問題へと一元化し、「健康/病気」そして「正常/異常」といった二分法的に限局した解釈をもたらすことになる。したがって子どもとの関係性も連動して、安全確保とリスク回避に軸足を置いた関係に変質してしまうのである。学校現場における問題のとらえ方として、その専制的な科学化・客観化・実証化の追求は、問題が内包する（であろう）多様性・曖昧性・一回性という特質、つまり教育のアクチュアリティを実感する好機を自ら消失させることになり、その結果として教育の意味の空疎化を招くことになるといえないだろうか⁹⁾。

4. おわりに

今日の知識基盤社会の進展にともない、学校現場の教師にたいする実効性のある授業方法・技術の習得と授業づくりを求める声は一層強くなっており、今後も教職の専門化はこの要請に応えるために教師教育領域の重要な課題でありつづけると予想される。また他方では、子どもの生活世界に発生するさまざまな病理的な事象は、もはや例外的なものではなく誰にでも起こりえる問題とみなされて久しく、教師もまた同時に“当事者”でありつづけるといえる。

「主体的・対話的で深い学び」の実現が主題化される今日、例えばこの指導法の習得を目指した授業研究を中心に教師の専門性を自己限定することは結果的に、多面的で相対的な価値観のなかでゆれ動く子ども（の意味の世界）を、その多元性と多様性において受けいれるという、教師にとって不可避の子ども理解の深化へ向けた不可欠な課題を放棄することにつながりかねないであろう。（この事態のもとでは、子どもの成長を援助するという教育の全体的な営為は、いかに学術的そして教育行政的な修飾が施されて語られていても、結局は教師のきわめて恣意的な抑圧と無責任な放任とのあいだをさまようことになるだろう。）つまり学習指導だけではなく、先に示したように“当事者”として生徒指導の問題にかかわる場面においても、教師の専門性がまさに問われているのであり、学校現場で発生する問題群は、教師の専門性と教職の意味の問いなおしを鋭く迫るものであるとあってよい。したがって子どもの問題とは、単純に解決や解消の対象と限定的にみなされるのではなく、むしろ思考のベクトルを反転させ、教師一人ひとりの教育のあり方にたいする思考と態度自体が逆に問いかえされる“有”意味な出来事として、つまり教育の意味の連関の“新たな”分節を可能にする一つの手がかりとして位置づけられることが大切だといえる。教師の役割の限定化や責任範囲の明確化そして校内での分業化が広く実行に移される現在の学校現場において、自己の経験のテキスト化とその解釈をとおして教育の意味を（再）発見していく解釈学的な臨床教育学の方法論にもとづく事例研究の試みは、教師自身が「教師であること（being a teacher）」の意味の内実を獲得し、ひいては教師の専門性を確立する重要な一歩になっていくと考えられるのである¹⁰⁾。

〔注〕

1) 日本で「臨床教育学」をタイトルまたはサブタイトルとする最初期の著作は、臨床心理学の立場から河合隼雄による『臨床教育学入門』（岩波書店、1995年）を嚆矢とし、つづいて教育社会学の立場から新堀通也による『教育病理への挑戦——臨床教育学入門』（教育開発研究所、1996年）、教育哲学・教育人間学の立場から和田修二と皇紀夫による『臨床教育学』（アカデミア出版会、1996年）などがあげられる。また、教育系の大学・学部の生き残りのための対策として臨床教育や教育臨床を名称とする科目やコースなどの新設がなされたという指摘もある。（新堀通也「臨床教育学の概念——わが国における展開と系譜」『武庫川女子大学教育研究所研究レポート』第25号 2001年 pp.1-76.）

複数の研究分野・領域から取りくまれる臨床教育学と称する教育・研究について、新堀はその志向性や方法論をもとに草創期における臨床教育学を分類し体系化を試みている。（新堀通也編『臨床教育学の体系と展開』多賀出版 2002年.）具体的には、心理学系、教育学系、福祉・医療系の三つに大別してい

るが(同上書 pp.34-77.)、筆者は本稿での課題意識から、新堀による分類をベースにさらに細分化し、当今の学術的な動向を踏まえ、大枠としてつぎのように類型化することができると現時点で考えている。

①臨床心理学系：教育問題の解決を主目的とし、臨床心理学の手法を学校現場に直接的に応用する立場。

②学際系：主に学校教育学・(臨床)心理学・福祉学の三領域を柱とする学際的な手法を採り、教育問題をそれらの諸学に関連づけて分析し体系化を図るとともに、その対策・支援のシステム化を図る立場。

③質的研究系：教育社会学や教育心理学などの領域において取りくまれ、フィールドワークやエスノグラフィーそしてアクションリサーチなどの手法をもとに、ナラティブ分析やディスコース分析によって教育問題の発生要因の分析やその対策法の提示を目指す立場。

④解釈学系：教育問題の解決や予防を主目的とするのではなく、問題のテキスト化を図りその解釈をとおして教育の意味を(再)発見しまたその手法を開発・工夫し、既存の教育言説の批判、教育(問題)を理解する新たな視点の獲得と教師の再教育に主眼をおく立場。

本稿は④の解釈学的な立場からの事例研究であるが、これら4つの分類について特徴の一つを大まかに示すならば、④と比較して①から③は問題解決への志向性が強く、教師教育領域への関心とその研究蓄積がやや少ないことがあげられるだろう。なお、草創期の時点での臨床教育学にたいする方法論の批判的(再)検討については、つぎの論考を参照。

今井康雄「教育学の暗き側面?——教育実践の不透明性について」『研究室紀要』東京大学大学院教育学研究科教育学研究室 第27号 2001年 pp.1-13.

酒井朗「臨床教育学構想の批判的検討とエスノグラフィーの可能性——「新しい教育学の創造」と「問題の対処」をいかにして同時達成するか」『教育学研究』日本教育学会 第69巻 第3号 2002年 pp.2-12.

2) 日本臨床教育学会 (Japanese Association of Clinical Research on Human Development and Education) は現在、日本学術会議協力学術研究団体の指定を受けているが、その設立趣意書には、臨床教育学の学問的な性格としてつぎの内容がかかげられている。

臨床教育学の開拓の試みは、ここ二〇年ほどの間、日本の教育学の世界で多様に積み重ねられてきました。しかし、臨床教育学という言葉は、まだ、確定した定義があるわけではありません。私たちは、現在のところ、以上に述べたような状況認識と課題意識を踏まえ、臨床教育学を、次の三つの側面を持った、総合的な人間発達援助学であると考えています。

①子ども・若者やおとな・老人の生活についての理解を深め、人々の生存と発達を支えるための、総合的な人間理解・子ども理解と発達援助の学問。

②福祉・医療・心理臨床・文化・教育などの諸分野で働く発達援助専門職の専門性の問い直しとその養成・教育の学問。

③とくに、教師の専門性の問い直しとその養成・教育・研修の改革のための学問。

(<http://crohde.com/concept.html> *2021/02/16 最終確認)

この趣意書(学問的な性格を述べた部分)からは、当学会が子どもから老人までの世代を対象とし、また学際性を重視するとともに、教師教育領域の喫緊の課題の一つにあげられる専門性の検討と再構築が明確に示されているのがわかる。そして、今日の学校を含む社会生活のなかで生起している具体的な課題に直面する人たちにかかわる専門職にある人々へ届く言葉が模索され、その課題の解決に貢献する

課題解決型の志向性が当学会設立の主要な動機になっているといえるだろう。さらに付言すれば、一般的に言えば学会を設立するということは、現代では学術にかんする研究発表の場を設定し、論文掲載のための学会誌（学術誌）を刊行することと同義であり、いわゆる“学問の制度化”を被ることになる。とくに学会誌に採択・掲載される論文については、先の趣意書にあるように広く専門職にある人々が名宛人であるにもかかわらず、現実には同じ分野・領域の専門性をともにする研究者が中心となりがちである。（先に述べた日本学術会議協力学術研究団体の指定を受ける要件のなかに“構成員（個人会員）が100名以上であり、かつ研究者の割合が半数以上であること”とある。また当学会の入会には、既会員の推薦が必要である。）これはピアレビューの根拠でもあるわけだが、この点は研究レベルの維持と向上に必要な専門知の品質保証システムであると同時に、知識生産にかんして“排他性をともなう専門家主義”を維持する仕組みであること、つまり臨床教育学における“（臨床）知の制度化”への批判的な視座が必要だといえる。

3) 日本教育学会大会のシンポジウムについては、つぎの大会報告を参照。

「日本教育学会第55回大会報告 シンポジウム〈臨床教育学に何を期待するか〉」『教育学研究』日本教育学会 第64巻 第1号 1997年 pp.20-34.

また同学会の課題研究については、つぎの各年次の大会報告を参照。

「日本教育学会第58回大会報告 課題研究〈臨床教育学の動向と課題〉」『教育学研究』日本教育学会 第67巻 第1号 2000年 pp.84-91.

「日本教育学会第59回大会報告 課題研究〈臨床教育学の理論的課題〉」『教育学研究』日本教育学会 第68巻 第1号 2001年 pp.84-92.

「日本教育学会第60回大会報告 課題研究〈教師のアイデンティティ構築と臨床教育学〉」『教育学研究』日本教育学会 第69巻 第1号 2002年 pp.72-79.

なお、この課題研究（期間：1998年9月～2001年10月）は共同研究として計11回の研究会がもたれ、その報告と討論の内容は、資料集『「臨床教育学」の試みⅠ』、『「臨床教育学」の試みⅡ』、『「臨床教育学」の試みⅢ』として冊子体にまとめられている。これらの資料には、他の臨床学である精神医学や心理学から方法論を借用するのではなく、教育学の内側から教育学の今日的な展開として「臨床教育学」を立ちあげようとする強い意志と真摯な試みが記録されており、草創期における臨床教育学の諸構想の原点と核心をその出自および来歴とともに知ることができる。

4) 当時の社会的な背景として、いじめや不登校などの問題群への対応にあたり、学校におけるカウンセリングなどの教育相談の機能を充実させるために、1995年に文部科学省が「スクール・カウンセラー活用調査研究委託事業」を開始したことがあげられる。この事業を端緒としてスクール・カウンセラー（以下、SCと記す）が誕生したわけだが、本来、SCという資格があるのではなく、多くが臨床心理士の有資格者である。注の1にあげている河合は当時、中央教育審議会委員、日本心理臨床学会理事長、日本臨床心理士会会長の要職にあり、『臨床教育学』をはじめとする著作発表や学会や講演などの諸活動は臨床心理学をベースとする臨床教育学のイメージ強化の役割を果たし、問題をめぐっての子ども理解とその語りにおける心理主義化を学校現場に広く浸透させることになったといえるだろう。その結果、たとえば子どもの問題にたいし、“ふれあう”や“よりそう”そして“むきあう”というフレーズを用い、教師側の共感力の必要性を強調して情緒的な教育関係論へと一義化して語る「こころの教育」言説を量産することにより、実際にその支配的な占有化をもたらしたといえるかもしれない。

また当時におけるカウンセリングの大衆化現象については、つぎの文献を参照。

林延哉「戦後日本におけるロジャーズ理論——学校教育を中心に」日本社会臨床学会編『カウンセリン

グ・幻想と現実』(上巻) 現代書館 2000年 pp.68-123. なお林によれば、日常のさまざまな人間関係のなかにうずまく苦悩の全てを個人に還元し、その結果、柔らかな「こころの管理」の補完的役割を担ってしまうとして、カウンセリングの普及を危惧する批判がある。ただし、精神医学を含む広義の(臨床)心理学領域は、一つの傾向に集約し単純化できるわけではなく、自らの言説や実践に付随する権威性に自覚的な論者もいる。とくに外国の研究者や実践家のなかには、斯学の知識や言説がもつ社会的な統制効果や権力性を自覚し、自らの職業上の営みを倫理的に問いなおす作業をいち早く開始している。欧米の論者については、つぎの文献を参照。

Burman, E. et al., *Psychology Discourse Practice*, Taylor & Francis, 1996.

Foote, C., & A. W. Frank, 'Foucault and Therapy : The Disciplining of Grief' in Chambon, A. S., et al. ed., *Reading Foucault for Social Work*, Columbia University Press, 1999.

Vits, P. C., *Psychology as Religion* (2nd edition), The Paternoster Press, 1994.

- 5) 「専門性 (professionalism)」について、このタームは社会学分野のプロフェッション論において「専門職性 (professionalism)」の一要件としてとらえられてきた。石井によれば、当該の職業が基盤とする知識・技術が学問的に体系化され、その学問の履修を前提とした資格が成立することが専門職化 (professionalization) の重要な指標となっている。(石井美和「アカデミック・プロフェッション養成における制度と政策——専門職論の視点からの一考察」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第57巻 第1号 2008年 pp.133-151.) この指標は、養成段階における資質・能力の養成課題そして学校教師のアイデンティティを考究する際の参照すべき観点といえる。なお、professionalism と professionalism の相違と使い分けについて、現時点では論者により異なっており、米英圏でも議論がつづいている。
- 6) 小論において方法論とする解釈学的な臨床教育学の発想と思考法は、筆者が学校現場で事例研究をつみ重ねていく際の大きな推進力となった。その経緯と研究過程については、つぎの拙論を参照。
鈴木卓治「方法としての臨床教育学に関する覚書(2)——教師に求められる“新たな”教育学的思考の基盤形成へ向けて」『教育システム研究』奈良女子大学附属教育システム研究開発センター 第13号 2018年 pp.11-16.
同著者「方法としての臨床教育学に関する覚書(1)——なぜ“語り(Narrative)”に注目するのか：学校現場における経験から」『教育システム研究』奈良女子大学附属教育システム研究開発センター 第12号 2017年 pp.9-14.
- 7) 現今の子どもの問題をめぐる語りの特性は、事例のように、子どもの言動の反合理性にたいして疾患カテゴリーを準拠枠として問題化し、主として因果論から問題を語ろうとする動向に象徴される。抽象化された疾患名を用いて一義化された今日の(子どもの)問題の語りは、端的に言えば、問題を解釈する枠組みである語りのコンテキストを医療次元に限局化し、その結果、子どもの意味の世界の多義性が一元的に縮減された言説の組成構造になっていることが指摘できるだろう。
- 8) 教師の専門性について近年の研究論文をレビューしたものに、つぎの論考がある。
辻野けんま・榊原禎宏「「教員の専門性」論の特徴と課題——2000年以降の文献を中心に」『日本教育経営学会紀要』日本教育経営学会 第58号 2016年 pp.164-174
- 9) 小論で試論的に示す子ども理解の深化を可能にする方法とは、教育にかかわる技術や知識そして理論の習得ではなく、自身の経験を教材としてテキスト化し解釈作業を進めることによって、教育の意味を(再)発見していく方法のことである。つまり、自己の経験を、教育の意味の所在と連関を開示する素材として言語化し“物語る”ことが、教師自身に“覚醒”をもたらす決定的な手順になると考えている。より具体的に言えば、経験のテキスト化によって自身の教育観に距離を設定し、その教育観に浸透して

いる偏見や幻想そして欺瞞を排除するのではなく、逆にそれらを多様な教育の意味の連関のなかに引きだし批判することによって相対化を図り、教職の意味を“主体的に”再生させる試みと意義づけることができるだろう。

- 10) 教師教育の今日的な急所の一つは、教職の課題を個々の教師の態度・技能の問題に短絡的に還元して対処療法的な意味で専門主義化することを積極的に断念するところから、学校教師の“専門性”についての問いなおしをスタートさせることにあると考える。小論での課題意識との関連で教育実践の省察についての海外の研究を一瞥すれば、ホリー（Holly,M.L.H.）とマクラーレン（Mcloughlin,C.S.）そしてスミス（Smyth,J.）の論究が参考となる。これらの論考においては、前者では研究者の示す「公的理論（public theories）」にたいし、実践者である教師が経験をもとに理論化する「私的理論（private theories）」をより重視して「理論—実践」関係へ検討をくわえている。そして後者では、「生きられた経験（lived experience）」の省察にもとづく実践の理論化（前者の論考と関連づければ「私的理論」の獲得）によって教師の成長を図ろうとしているといえる。

Holly,M.L.H. & Mcloughlin,C.S.,Professional Dvelopment and Journal Writing, in Holly,M.L.H. & Mcloughlin, C.S.,eds., *Perspectives on Teacher Professional Development*, The Falmer Press, 1989, pp.259-283.

Smyth,J., *Teachers as Collaborative Learners*, Open University Press, 1991, pp.83-88.

奈良市の某クリニックが実施したアンケートから見えてきた
新型コロナウイルス休校期間中における学習指導の傾向
—— オンライン利用状況と保護者の戸惑いの声に着目して ——

阪本 美江（大阪芸術大学短期大学部）

1. はじめに

新型コロナウイルス（以下、「コロナ」と略記）感染拡大の下、政府による要請を受けて全国一律に実施された臨時休校期間中、文部科学省は「新型コロナウイルス感染症に対応した臨時休業の実施に関するガイドライン」（2020年3月24日付。4月7日改訂。以下、「ガイドライン」と略記）を公表し、各設置者及び学校等に対し、子どもたちの学習を支援するための必要な措置を講じることを求めた。同「ガイドライン」では、臨時休校中子どもたちの学習に著しい遅れが生じないように（学校再開後も登校できない一部の子どもの達も対象）、感染状況や子ども達の状況を踏まえながら、ICT等を活用した家庭学習と、教師による対面での学習指導や学習状況の把握の組み合わせにより、学習を支援するための必要な措置を講じることが示されている。具体的には、紙の教材だけではなく、テレビ放送、オンライン教材等の利用、同時双方向型のオンライン指導を通じた学習等、適切な家庭学習を課すことがそこでは推奨されている¹⁾。

しかし、臨時休校中における学習指導の実際は、文科省の調査によると次のような状況であったといわれる。とくに小・中学校に着目すると、まず、「教科書や紙の教材」を利用した学習指導に関してはすべての学校において実施が認められたが、「家庭でも安全にできる運動」においては小学校63%・中学校60%、「テレビ放送の活用」が小学校35%・中学校34%、「教育委員会等が作成した学習動画の活用」が小学校22%・中学校23%、「上記以外のデジタル教材」が小学校34%・中学校36%であった、と。また、「同時双方向型オンライン指導」においては、「ガイドライン」でもその活用が推奨されていたにもかかわらず、小学校8%・中学校10%と低い実施率であったといわれる（複数回答あり。以上、文科省調査6月23日時点より²⁾）。

コロナ感染拡大の不安に加えて、以上のように学校からの学習指導も円滑に進まない中、当時子育て家庭の保護者は子どもの学習（勉強）面において多くの戸惑いを感じていたといわれる。たとえば、ベネッセ教育総合研究所による臨時休校中の子どもを持つ保護者を対象にした調査（「子どもや保護者自身のことについて、抱えている悩みや気がかり」）では、次のような結果が見られたという（2020年5月下旬、インターネットを通じて全国で実施）。たとえば、小学生の子どもを持つ保護者の声に着目すると（1,236人）、「勉強が遅れがちになる」、「学校から出される宿題・課題への取り組みの確認やサポートが負担」、「家庭での勉強のペースが作れない」等という声が多かったという³⁾。すなわちベネッセの調査からも、臨時休校中、保護者は子どもの学習（勉強）面においてさまざまな不安を抱えていたことが読み取れる。さらに教育研究科の妹尾昌俊も、自身のSNSを通じて同様の調査をおこなっているが⁴⁾、そこでも臨時休校中における学習指導に対して不満を感じていた保護者が多数存在していたことが指摘されている（回答のあった551件の結果に基づく）。妹尾は2020年5月10日～12日、小・中学生の子どもをもつ保護者を対象に、臨時休校中の「宿題の量」、「難易度」、「（子どもの学習に対し＝引用者による）保護

者がやっていること」等、休校中の学習指導に関する調査を実施した。その結果、たとえば「休校中に、課題・宿題に関連して、学校（担任の先生ら）から何か働きかけはありましたか？」の質問に対しては、「休校中課題が渡された後は放置に近かった」が4～5割にものぼる等、休校中の学習指導に不満を感じていた保護者が多数存在したとの結果が見られたという。また妹尾は、休校中における同時双方向型オンライン指導の実施状況についても調査しているが、その結果は2%にも満たず、非常に低調であったことも指摘している。

以上のような保護者の戸惑いの声は、論者も、勤務する某クリニックにおいてしばしば耳にしてきた。論者は奈良市北部にある某クリニックにおいて医療従事者として勤務しているが、来院する子育て家庭の保護者（患者）は、臨時休校中、コロナ感染拡大への不安だけではなく、子どもの学習（勉強）面での不安や苦労をよく口にしていた。とくに、オンライン利用に関わる戸惑いの声が多い印象を持っていた。

そこで、臨時休校中の学習指導がどのような状況であったのか、またそれに対して保護者がどのような戸惑いを感じていたのか把握したいと考え、ごく簡易的な内容ではあるが某クリニックにアンケートを設置し、患者（小・中・高校生の子どもの持つ保護者）に自由に記述してもらうことにした。というのも、某クリニックにはさまざまな学校種の子どもとその保護者が多数来院するからである。

詳細は後述するが、某クリニックは奈良に所在するという点で、患者のおよそ8～9割が奈良県在住者である。奈良県はコロナ感染拡大に伴う臨時休校中、全国に先駆けて、県下の児童・生徒へのオンライン導入（環境の整備も含めて）に積極的に取り組んだ県であるということは、周知の通りである。たとえば県下の国公立小・中・高校生約12万人にグーグルのアカウントを付与したり、奈良市では5月から小学校4年生以上と中学生を対象に、同時双方向型のオンライン授業を導入する等、当時オンラインの利用が全国的に見ても低調であった中（とくに小・中学校）、奈良県は恵まれた環境にあったといえる。しかし一方で、上述のような某クリニックにおける保護者の声にも見られるように、（オンラインに）恵まれた環境であったからこそその戸惑いもあったのではないだろうか。

以上のような問題意識の下、本稿では、奈良県在住の患者が多い某クリニックでのアンケートを通じて（後述するが、アンケートの回答の大半が県下の学校であった）、とくに県下における臨時休校中の学習指導の特徴や保護者の声を知る一つの手がかりとする。

2. アンケート結果について

アンケートの方法や内容は、以下の通りである。

臨時休校が終わりに近づいた2020年5月22日から6月2日まで、某クリニックに、「コロナ感染拡大に伴う子どもの生活や学習等に関する調査」としてアンケート用紙を50部設置し、小・中・高校生の子どもの持つ保護者に自由に記述してもらうことにした。アンケートには複数の質問項目を設けていたが⁵⁾、本稿では、内、「休校中の学校からの課題」と「この時期回答者が戸惑ったことは？」の質問への回答に着目することにした。50部全てに回答があったが、内、アンケートの回答を研究資料として利用することに承諾した家庭が39件であったため、下表はその39件を一覧にしたものである。尚、回答者は、⑩、⑳の父親を除きすべて母親であった。

奈良市北部にある某クリニックの来院患者は上述のように、およそ8～9割が奈良県在住者で、内、奈良市在住がおよそ7～8割を占める（その次に多いのが生駒市）。したがって本アンケート

の回答も、39 件中 34 件が奈良県内の学校であった（奈良市内の学校は 28 件にのぼった。クリニックには、奈良市全域から患者の来院が見られる。県立高校は市内か市外か所在地がわからなかった）。

【表】 アンケート結果

番号	子どもの学校種	学年	休校中の学校からの課題	この時期回答者が戸惑ったことは？
①	奈良市公立小	3 年生	プリント、問題集、鍵盤ハーモニカ、音読、植物観察等（オンライン利用なし）	・共働きなので、集団生活は感染が心配だが、学童など利用せざるをえなかったこと。仕事の内容も在宅ワークができないものなので休めなかった・給食がないので、毎日の弁当作りが大変だった
②	奈良市公立小	4 年生	プリント、先生自作の教材、オンライン授業（オンデマンド&リアルタイム）	・習っていない課題もあり、大人が説明しなくてはいけなかった・急にオンラインに対応しなくてはいけない状況になり、環境を整えることが大変だった・親が仕事で不在の時も子どもだけでオンラインをしなくてはいけないので不安→これからもその状態が続くと思うと不安・男の子ども 2 人で力が有り余っているせいか、子どもたちのストレス発散をさせてあげられる場所が中々なくて、どれだけ外で体を動かしても限界があった。大好きな野球をいつさせてあげられるのか不安がある
③	奈良市公立中	1 年生	プリント、オンライン授業（リアルタイム）	・特になし
④	奈良市公立中	1 年生	プリント、先生自作の教材、オンライン授業（オンデマンド）	・3 回の食事の準備、食材もたくさん買わないといけなくて定期的に眼科を受診していたが、緊急事態宣言が出ている間、受診してよいかどうか判断するのに困った（急を要する症状ではなかった）・画面ばかりを見ていて、目が悪くならないか心配になった
⑤	奈良市公立中	2 年生	プリント、問題集、先生自作の教材（オンライン利用なし）	・もともと運動不足なのに、さらに運動不足になった。子どもは運動が好きではないので、体を動かすようにさせるのが困った
⑥	奈良市公立小	6 年生	プリント、問題集、ドリル、オンライン授業（オンデマンドと G suite for education を使ってクラスでコミュニケーションをとる〔毎日 15 分間〕	・仕事をしているので、昼の食事の用意・課題の進み具合等、わからない所を教えないといけなくて学校に行かなくてよいと思うと、早く起きない・子どもがオンラインを正しく使っているのか不安だった
⑦	奈良市国立中等教育学校	2 年生	プリント、先生自作の教材、オンライン授業（オンデマンド&リアルタイム）	・子どものストレスがたまって大変だった（体調不良）
⑧	奈良市公立小	5 年生	プリント、問題集、先生自作の教材、オンライン授業（オンデマンド）	・子どもは休校期間中、外に出る事が出来なくかわいそうだった
⑨	奈良市公立小	6 年生	プリント、オンライン授業（オンデマンド）	・ゲームばかりになる・家での勉強はなかなか集中できず・友達と会えないストレスがたまっていた
⑩	奈良市公立小	6 年生	プリント、問題集（オンライン利用なし）	・特になし
⑪	奈良市私立小	3 年生	プリント、問題集、先生自作の教材、宿題の写真を撮ってメールで送り提出、オンライン授業（オンデマンド&zoom〔リアルタイム〕で朝の会）	・子どもの学校や習い事の課題を見ながら、家事もしなければいけないこと。時間が経つのがとても速く感じた・兄、妹それぞれ違う課題があり、宿題の提出期限もあるので、どんどん課題を進めていかなければいけなかったが、遊びたがってなかなかやらない・集中力が長く続かず、課題がなかなか終わらない。それをやらせるのが大変だった・オンラインの設定に苦労した
⑫	奈良市公立中	2 年生	プリント、オンライン授業（オンデマンド）	・弁当作りを含む、食事作りが大変だった・勉強が疎かになり、ゲームの時間が増えるのが気がかりだった・午後は友達と外で遊ぶのが楽しくて、逆に学校に行くのが億劫になってきたかんじである・学校が発信している動画の内容を理解できているのか心配になった
⑬	奈良市私立小	4 年生	プリント、問題集、授業動画の提供、オンライン授業（オンデマンド&リアルタイム）	・少し夜型になってしまったが、小学校の朝の会（zoom）がスタートしてからは、早めに寝るように心がけることができるようになった
⑭	京都公立中	2 年生	プリント（オンライン利用なし）	・大変ということもなかったが、子どもが運動不足にならないように気がついた・中学生ともなると、なかなか外に出たがらないので、一緒に縄跳びやバドミントンをするなど、少しでも運動になればと取り組んだ
⑮	奈良市公立中	1 年生	プリント、先生自作の教材、オンライン授業（オンデマンド）	・学校からの課題が何度か配布されるが、回収は学校再開時ということで、プリント類が増え、整理しにくく管理しにくい・毎日毎日の食事の用意・どうしてもゲームやテレビの時間が増えてしまう・生活のリズムが難しい
⑯	京都公立中	1 年生	プリント（オンライン利用なし）	・特になし
⑰	奈良市私立小	2 年生	プリント、オンライン授業（オンデマンド）	・生活リズム
⑱	奈良市私立高	2 年生	プリント、オンライン授業（リアルタイム）	・特になし
⑲	奈良市公立中	1 年生	プリント、オンライン授業（オンデマンド）	・特になし
⑳	大阪市私立高	1 年生	プリント、オンライン授業（リアルタイム）	・外出を控え、買い物も必要最低限にしていたので、家族以外との交流がほぼなく、息抜きが出来なかった・家族それぞれがストレスを感じ、しんどかった

㉑	奈良市公立中	1年生	プリント、オンライン授業(オンデマンド&リアルタイム)	・毎日、子どもだけの留守番で心配だった・オンライン授業の準備設定が、かなり大変だった
㉒	奈良市公立中	3年生	プリント、オンライン授業(オンデマンド&リアルタイム)	・放っておくと、課題等しなくてはいけないことが後回しになるので、毎日声かけ(起床や就寝等も)が大変だった・習っていない単元をどのように教えたらいのか困った・朝食の準備も大変で、栄養を考えられた給食のありがたみを感じた・パソコン、ゲーム、テレビ等、目を休める時間が少なかったので、時間を決めて注意するのも大変だった
㉓	生駒市公立小	1年生	プリント、先生自作の教材、オンライン授業(オンデマンド)	・課題はどんどん喜んで進めるが、学校生活とは何か?お友達との関わり等、家庭では全く教えられなかった・運動不足の解消ができない
㉔	京都公立小	4年生	プリント、ドリル(オンライン利用なし)	・夫が在宅ワークで家に居てくれたので、学童へも行かずに家で過ごす時間が増え、ゆったり暮らせた
㉕	奈良市公立小	4年生	プリント、オンライン授業(オンデマンド)	・昼食作り・時間の使い方の調整(早寝早起き等)
㉖	大和郡山市国立高専	2年生	プリント、先生自作の教材、オンライン授業(オンデマンド&リアルタイム)	・特になし
㉗	奈良市公立小	2年生	プリント、問題集、オンライン授業(リアルタイム)	・特になし
㉘	東大阪市公立中	2年生	プリント(オンライン利用なし)	・外出できず、ストレスがたまる・生活のメリハリがつけにくい・妻の家事が毎日増えてストレスがたまる
㉙	生駒市公立中	1年生	プリント、問題集、先生自作の教材、オンライン授業(オンデマンド&リアルタイム)	・仕方がないことだと思うが、世の中の情勢に合わせて、次々と学校や習い事の対応が変化し、それに対応するのが大変だった(例えば、学校のオンラインホームルームの予定が入る→パソコンのセットアップ、子どもが一人に対応できるように教える。共働きで日中家にいないため)・習い事がオンラインになる→通っていた頃とスケジュール(曜日、時間)が変わる→他の習い事との調整・習い事や学校が再開になる→急にお知らせをもらうので、再度スケジュールの調整。これらが兄弟それぞれでおこなるので、調整が大変だったという印象である
㉚	奈良市公立中	1年生	プリント、問題集、先生自作の教材、オンライン授業(オンデマンド&リアルタイム)	・親が仕事で不在の時、オンラインの使い方がわからず、うまく使いこなせていない様子だった
㉛	奈良市公立中	2年生	プリント、問題集、先生自作の教材、オンライン授業(オンデマンド&リアルタイム)	・オンライン授業や動画の提供は時間が決められており、共働き家庭では運用が難しいと感じた。理由は、PCやタブレットは、子どもが勝手に接続できないようパスワードを設定しているため、解除して使い放題になるか、授業を受けないかの選択が困難だった・週2のテレワークの日は問題なかったが、仕事はあまりできなかった。ただ、通勤や残業がなかったのが、家の為の時間は増えて良かった
㉜	奈良県公立高	2年生	プリント、問題集、先生自作の教材、オンライン授業(オンデマンド&リアルタイム)	・子どもたちが昼まで寝ていて生活が不規則になったこと・食費が増えた(買い物に行くのが増えた)・体重の増加
㉝	奈良市公立小	6年生	プリント、先生自作の教材、オンライン授業(オンデマンド)	・生活態度が目につくようになり、お手伝いを頼んでもなかなか要領を得ず、見ていてイライラすることが増えた。もっと以前からお手伝いをさせておくべきだったと思う
㉞	奈良市公立小	5年生	プリント、先生自作の教材、オンライン授業(オンデマンド)	・生活習慣が乱れ、夜型の生活になった・課題をしている時間以外は、ゲームやユーチューブを見て過ごすことが増え、視力への影響が気になった・給食がない期間、昼食を麺類などで済ませる事が多く、栄養バランスが気になった
㉟	奈良市国立中等教育学校	5年生	プリント、問題集、先生自作の教材、オンライン授業(オンデマンド&リアルタイム)	・スマホを使用する時間が増えた・運動不足
㊀	奈良市公立小	4年生	プリント、先生自作の教材、オンライン授業(オンデマンド)	・課題が少なく、今までよりテレビやパソコンを見る時間が増えた・運動不足
㊁	奈良県公立高	1年生	プリント、オンライン授業(リアルタイム)	・子どもは、オンラインがうまくつながらないとき、どうしたらよいか困っている様子だった
㊂	奈良市公立中	1年生	プリント、問題集、先生自作の教材、オンライン授業(オンデマンド&リアルタイム)	・オンラインの授業や課題提出で、うまくつながっているのかどうか心配な面があった・学校、塾とオンラインでパソコンやタブレットを長時間見る事が続いたので、目などの負担が大きくなっていると心配している
㊃	奈良県公立高	3年生	プリント、問題集、オンライン授業(オンデマンド&リアルタイム)	・生活リズムが崩れた・受験生であるにも関わらず、先の見通しがつかない

(2020年5月22日～6月2日某クリニックで実施)

※誤字脱字に関しては、内容を損なわない範囲で修正をおこなった

※便宜上、回答順に通し番号を付与した

以上、アンケート結果における子どもの学校の内訳は、次の通りである。まず学校種別では小学校16件、中学校16件、高等学校7件(中等教育学校4年生以上及び高専は高等学校にカウントした)、設置者別では国立3件(高専も含む)、私立5件、公立31件であった。自治体別では、

上述のように奈良県内の学校が34件（内、奈良市内の学校は28件。市内の公立小・中学校がそれぞれ11件〔計22件〕）、京都府が3件（公立小1件、公立中2件）、大阪府の学校が2件（公立中1件、私立高1件）であった。すなわち、奈良県内、とくに奈良市内の学校が回答の多くを占めていたが、やはりそれは某クリニックの立地によるものであると思われる。

ただ本アンケートは、件数的にも少なく、しかも限られた場所で開催されたものであるため、重複する学校も含まれる可能性がある。したがって、本アンケートを通じて当時の全体的な特徴（とくに奈良における）を正確に把握することは難しいが、次節でも示すように、（本アンケートを通じて）ある特徴が見えてきたのではないかと思われる。

3. アンケート結果から見えてきた学習指導の傾向と保護者の声―奈良に着目して

(1) アンケートに見るオンライン利用も含めた学習指導の特徴

本アンケートにおける「休校中の学校からの課題」の回答の特徴は、以下の通りである。同質問の回答欄には、自由記述に加えてあらかじめ選択項目も設けていた（「プリント」、「問題集」、「先生自作の教材」、「授業動画の提供（オンライン授業〔オンデマンド〕）」、「オンライン授業（リアルタイム）」の5項目である）。同質問の回答では、まず、すべての回答（学校）において「プリント」が課題として出されていたことが確認できた。それは上述の文科省の調査でも、回答のあったすべての学校で学習指導として「紙の教材」が利用されていたことが示されていたが、本アンケートでも同様の結果が見られたということになる。さらに、「問題集」（「ドリル」）や「先生自作の教材」も利用されていたことが確認できたが、①のように「鍵盤ハーモニカ」が1件、さらに運動系に関しては0件と、副教科に関する課題がほとんど見られなかった（ただ、「オンデマンド」の内容が把握できていないので、その中に副教科的な学習内容が含まれていた可能性もある）。

つぎに、アンケートにおけるオンライン利用状況は、以下の通りである。前節でも触れたように、奈良県ではコロナ感染拡大に伴い、県教育委員会と39市町村が連携して4月から全国に先駆けて、国公立小・中・高校生約12万人にグーグルアカウントの付与を開始し、奈良市では5月から小学校4年生以上と中学生を対象に、同時双方向型のオンライン学習（授業）をスタートさせた。さらに奈良市教育委員会の調査で、公立小・中学校の児童生徒2万3000人中約5%が自宅にインターネット環境が無いことが確認されたため、タブレット端末を希望者に配布し、1人1台がそろそろまでの「緊急避難」としての措置も完了させた、といわれる（以上、「読売新聞」6月18日記事より⁶⁾）。すなわち奈良県（奈良市）は、オンライン学習において恵まれた環境にあったといえる。

では、以上のような取り組みがあった中、オンライン利用は実際どのような状況であったのだろうか。本アンケートは上述のように、回答のあった子どもの大半が奈良県の学校に在籍していたこともあり、その結果を分析することで県下における当時の一特徴が見えてくるのではないかと考えている。以下、〈奈良県〉と〈奈良市〉に分けてその特徴を明らかにしていく（「同時双方向型オンライン」は「リアルタイム」と略記する）。

まず〈奈良県〉の設置者別、学校種別におけるオンライン利用件数であるが、公立では小学校10/12件（内、リアルタイム型も実施していたのは2件。以下、()内はリアルタイムの実施件数）、中学校11/12件（7）、高等学校3/3件（3）。次に国立では中学校1/1件（1）、高等学校2/2件（2。高専も含む）、私立では小学校3/3件（2）、中学校は回答が見られず、高等学校1/1件

(1) であった。以上、本アンケートからは、(回答のあった) 県内のほとんどの学校でオンラインの利用があったことが確認できた。とくに国立、私立の学校においては、オンデマンドだけではなくリアルタイムの実施率も高いことがわかった。仮に本アンケートにおける他府県の公立学校と比較すると(京都の公立小1件・公立中2件、大阪の公立中1件の計4件)、他府県ではオンラインの利用そのものがなされておらず、「プリント」や「ドリル」の課題だけに留まっていた。それは、上述の文科省の調査にも見られる、臨時休校中のデジタル教材の利用(オンラインの利用も含めて)が低調であったことを裏付ける結果であったとも見て取れる。したがって、奈良県における実施率の高さは、やはり上述のような全国に先駆けたオンライン導入へのさまざまな取り組みがおこなわれた結果であったと推測された。

つぎに、5月から小学校4年生以上(高学年)と中学生を対象にリアルタイムが導入されたといわれる、〈奈良市〉の公立小・中学校に着目してみる。奈良市の公立小学校でオンラインが利用されていたのは9/11件(11件中8件が高学年)、公立中学校10/11件であったが、内リアルタイムが導入されていたのは、小学校9件中2件(②の4年生、⑥の6年生といずれも高学年)、中学校10件中6件であった⁷⁾。すなわちアンケート結果から、奈良市の公立小・中学校におけるオンライン利用率の高さが読み取れるが、リアルタイムに関しては、小学校高学年及び中学生を対象とした臨時休校中の(リアルタイムの)導入が報じられていたのにもかかわらず、完全な実施ではなかったことが確認できた。

(2) アンケートに見る臨時休校期間中における保護者の戸惑いの声

では、以上のような状況を受けて、本アンケートにおける臨時休校中の“保護者の戸惑いの声”はどのような状況であったのだろうか。その声には、生活面に関するものと学習面(勉強)に関するものが見られた。それぞれの内容を挙げると、以下の通りである(オンラインに関する内容は後述する)。

まず、(子どもの)生活面に関する戸惑いの声では、生活リズムがくずれたこと(夜型の生活になった等)、外出ができずストレスがたまったこと(友達と会えないストレス等)、運動不足になったこと、スマホの使用が増えたことなどが挙げられ、さらにテレビ、ゲーム、YouTubeを見て過ごす時間が増えたことで視力の低下を気にする声も見られた。つぎに学習面(勉強)においては、まず、課題が習っていない単元であったため大人がついて教えないといけなかったこと、課題の量が多いのでそれをどのようにこなしていけば良いのかということ、さらに、保護者が子どもの学習をどのように管理していけば良いのか、といった苦勞が挙げられていた。また③⑨(高校3年生)の回答のように、「受験生であるにも関わらず先の見通しがつかない」等、保護者がさまざまな不安を抱えていたことも明らかとなった。一方③⑩のように、逆に課題が少ないことで、これまでよりテレビやパソコンを見る時間が増えたことに対する悩みを挙げるケースも見られた⁸⁾。

つぎにオンラインに関する戸惑いの声に着目すると、関連する回答が10件見られた。しかも、10件とも子どもが奈良県内の学校の保護者によるものであった。内容としては、子どもがオンラインの接続に困っていたことや、子どもがオンラインを正しく使えているのか、という不安が挙げられていただけでなく、保護者自身がオンラインの接続(設定)に苦勞したことや、子どもにオンラインの使い方を教えることに苦勞したこと等、オンラインの使い方に関する声も見られた。さらに、子どもが動画の内容を理解できているのか、授業以外でPCやタブレットが使い

放題になってしまうこと等への不安も述べられていた（また④、②②、③③のように、オンラインで画面を長時間見ることによる目の負担を気にする声も見られた）。その10件中6件が親が不在で（共働き等で）、子どもが1人で留守番しているケースであり、「共働き家庭では（オンラインの）運用が難しいと感じた」（③③。中学2年）と、親のサポートなしに子どもがオンラインを利用することの難しさを訴えるケースもあった。

以上、本アンケートを通じて、保護者は当時コロナ感染拡大への不安だけではなく、（子どもの）生活や学習面においてさまざまな不安や困難を抱えていたということが明らかとなった。とくに学習面においては、“オンライン利用に関する戸惑い”が10件も見られたことは注目に値する。ここでは、保護者自身がオンラインの接続（設定）に苦労したことや、子どもにオンラインの使い方を教えることの苦労が挙げられており、オンラインの使い方に関する指導が事前に学校から十分におこなわれていなかった可能性も考えられた。それは、突然の休校であり、コロナの影響もあって対面での指導が困難であったことも理由として考えられる。しかし奈良県（奈良市）は、全国に先駆けた、しかも休校期間中における早期の（オンラインの）取り組みであっただけに、それに伴う保護者の戸惑いも多かったのではないかと考えた。

4. おわりに

限られた件数ではあるが、本アンケートを通じて興味深い結果が見えてきたのではないかと考える。

まず、学習指導においては、本アンケートでは文科省の調査同様、すべての回答（学校）において「プリント」（紙の教材）が課題として出されていたことが確認できた。さらに、「問題集」や「先生自作の教材」等の利用も見られたが、（本アンケートでは）副教科に関する指導（課題）がほとんど見られず、今後再び臨時休校となった際、（副教科を）どのように扱っていったらいいのか、課題として残されているのではないかと考えた。

さらに、オンラインの指導に関しては、本アンケートでは次のような特徴が見られた。奈良県（奈良市）は全国に先駆けてオンライン導入（環境整備も含めて）に積極的に取り組んだ県であるということもあってか、当時全国的に見てもオンラインの利用（デジタル教材の利用も含めて）が低調であった中、奈良では休校中オンラインが積極的に利用されていたことが確認できた。しかし奈良市では、5月からオンライン（リアルタイム）が小学校高学年と中学校で実施されるようになったと報じられていたにもかかわらず（しかも、タブレット端末を希望者に配布する措置も完了したと言われるが）、実際は完全な実施状況ではなかったということがアンケートの結果より確認できた。文科省も、今後社会全体が長期間にわたり、コロナとともに生きていかなければならない状況を踏まえて、感染症対策に加えて「学びの保障」の下、臨時休校中も学びを止めず学校が課す家庭学習と教師によるきめ細かな指導・状況把握により、子どもたちの学習を継続させることの必要性を示しているが⁹⁾、そのためには単に学習課題を配布するだけではなく、やはりオンライン等を通じた“双方向的な学び”が充実されることが期待される。

一方保護者の声に関しては、多くの保護者が臨時休校中、子どもの生活や学習面で戸惑いを感じていたことが本アンケートより明らかとなったが、オンラインに関する戸惑いの声が多い印象を持った。しかもその中には、保護者自身のオンライン接続（設定）に関わることや、子どもにオンラインの使い方を教えることへの苦労も述べられていたことから、当時学校は（とくに奈良

の学校は)、オンラインの使い方を十分に指導することなく、早期導入を実施していた可能性も考えられた。すなわち奈良県(奈良市)は、オンライン学習の上で非常に恵まれた環境にあった半面、早期導入であったが故の問題も抱えていたのではないかと推察された。今後ますますオンラインの利用が増加していくことが見込まれる中(それは学校再開中も)、オンラインのための環境整備に加えて、保護者や子どもへのきめ細かい指導やフォローがより一層不可欠になってくると思われた。

以上、アンケートを通じて見えてきた当時の学習指導と保護者の声を明らかにしたが、今回は39件という限られた回答の中での分析に留まったため、本アンケートを通じて全体的な特徴(とくに奈良の)を把握することは難しい。今後さらにアンケート件数を増やしていくことで、より詳細に当時の特徴を明らかにすることを目指したい。

〔注・引用文献〕

- 1) 日本教育新聞社編「新型コロナウイルス感染症対策のための臨時休業等に伴い学校に登校できない児童生徒の学習指導について(通知)」『週刊教育資料』第1565号、2020年4月27日、20-26頁。
- 2) 文部科学省「新型コロナウイルス感染症の影響を踏まえた公立学校における学習指導等に関する状況について(2020年6月23日時点)」https://www.mext.go.jp/content/20200717-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf(参照日:2020年10月26日)。同調査に回答があった学校数(学校種別):小学校1,733、中学校1,763、義務教育学校87、高等学校154、中等教育学校20、特別支援学校110。
- 3) ベネッセ教育総合研究所「幼児・小学生の生活に対する新型コロナウイルス感染症の影響調査結果より臨時休業中の親子の実態と保護者の意識:特集 臨時休業中の苦心と工夫を糧に「学びを止めない」学校づくり」(『View21.教育委員会版=ビュー21:明日の学校をともに考えるベネッセの教育情報誌』第2020.1号(通号21)、2020年9月、11-13頁)。同調査結果は、1歳児～小学6年生の子どもを持つ母親2,266人の回答に基づく(内、小学生の母親は1,236人)。その他「生活・遊び・友達」関連では、「子どもが身体を動かす機会がない」(約68%)、「子どもが友達と会えない」(約63%)等があり、「メディアとの付き合い」関連では、「子どもがテレビやDVDを見る時間が増えている」、「子どもがゲーム機やデジタルメディアを使う時間が増えている」(いずれも約47%)、「人とのつながり」関連では「子どもが先生や地域の人等とのつながりをもてない」(約29%)等の回答が見られたという。
- 4) yahoo ニュース「「宿題わたして、あとはよろしく」休校中の学校に高まる保護者の不満、悲鳴(妹尾昌俊;2020年5月12日)」<https://news.yahoo.co.jp/byline/senoomasatoshi/20200512-00178141/>(参照日:2020年10月26日)。妹尾によると同調査は、(妹尾の)SNSを通じて呼びかけたものであるため、無作為抽出ではない分、回答者に一定のバイアスがかかっている可能性もあるという(たとえば、もともとこのテーマに問題意識の高い人が回答する傾向が強い、等)。
- 5) アンケートでは、臨時休校中における学習指導や保護者の声だけでなく、次のような質問もおこなった。「休校中の子どもの日中の過ごし方や子どもの様子」、「休校中子どもは誰と過ごしていたか」、「課題をどのようにおこなっていたか(=誰が課題をみていたか)」等。さらに、「クリニックの受診状況」についても質問項目を設けていた(コロナ感染拡大を受けて受診を控えていたか?控えていた場合、症状に対する対処法は?等)。尚、臨時休校開始日と学校再開日についても質問したが、同じ自治体、同じ学校種でも統一されておらず、微妙なばらつきが見られたが、その多くが3月2日・3日頃から休校が

始まり、6月1日頃から学校が再開していた。

- 6) 読売新聞「私有端末でクラウド活用」2020年6月18日朝刊より。もともと各校に40台程度ずつ整備されていたタブレットPCを、貸し出し機として使えるようメンテナンスし、1600台のモバイルWi-Fiルーターを確保し、4月の終わりにはまず中学校で貸し出せる環境を整えたといわれている（経済産業省「未来の教室」「県・市（奈良県・奈良市＝引用者による）の連携プレーで「学びを止めない」。オンライン学習のスピードスタート（取材：5月5日）」https://www.learning-innovation.go.jp/covid_19/case20200505/〔参照日：2020年10月27日〕）。
- 7) 2020年5月1日の時点で、奈良市の小学校数は43校、中学校数は21校であった（奈良県「学校基本数一覧：学校基本数」<http://www.pref.nara.jp/20348.htm>〔参照日：2020年11月19日〕）。
- 8) その他、“保護者自身の”戸惑いの声として、給食が無いため毎日の弁当作りが大変だった、3食の準備が大変であった等、子どもの（家族の）食事づくりを含めた家事に関わる内容のものが10件見られ、「給食のありがたみを感じた」といった回答もあった。さらに、「家族以外との交流がほぼなく、息抜きが出来なかった」等、保護者自身がストレスを感じていたという回答も見られた。
- 9) 文部科学省初等中等教育局教育課程課「「学びの保障」のための学習指導について（2020年6月9日）」https://www.mext.go.jp/content/20200609-mxt_syoto01-000007788_1.pdf（参照日：2020年10月25日）。

【謝辞】

本稿作成にあたり、アンケートの作成、配付・回収、データ分析において、現奈良女子大学文学人間科学科3回生である阪本彩加氏の協力を得た。

Zoom を活用した同期型オンライン授業についての覚え書き —— 臨時休校期間中に実施した特別授業と教員研修を一体化した試みを例に ——

鮫島 京一（奈良女子大学教育システム研究開発センター、
奈良女子大学附属中等教育学校）

1. はじめに

2020年4月16日に全国を対象とした緊急事態宣言が出され、全国の高等学校が臨時休校となる中で、私は、自らが形成している教師の全国的ネットワークのメンバー¹⁾（以下、「仲間たち」とする。）に、臨時休校措置への対応について調査を行った。4月の下旬のことである。その結果、「人との物理的距離 social distancing」が要請される中で「心通わせ合う教育 close education」を実現したいと願いつつも、オンライン授業への不安が大きい教師の姿が浮かび上がった。

どの学校も、Zoom など ICT を活用した学習指導をすすめていた。そこでなされていた対応策を煎じ詰めて言うならば、機器の操作方法についての研修を受け、個人で学習指導にあたるというものであった。そこで私は、臨時休校が続く5月に、局面的対応として、この不安を教師と生徒による協働によって和らげること、将来的対応として「新しい生活様式 new normal」における学びの構想へとつなぐ好機とすべく、自らが奈良女子大学附属中等教育学校（以下、附属中等、と略す。）で担当する「政治経済」の特別授業を3回にわたって公開した（5月13,20,27日）。

本稿の課題は、この試みの経験を踏まえて、Zoom を活用した授業を設計する上で教師に求められる基本的な視点を得ることにある。そのために、生徒による学習評価と各授業の後に「仲間たち」と行った省察 reflection における議論や意見交換の記録を検討していく。

2. 特別授業「ポスト・コロナ社会を構想する」の基本設

私が担当する「政治経済」は、高校3年生を対象としている。受講者は35名（2講座）である。受講者とは、高1のときに「現代社会」で全員（120名）を、高2のときには「コロキウム」（探究的な学習の時間）で15名を担当していたため、はじめて受け持つ生徒ではなかった。私の「仲間たち」の中には、はじめて担当する生徒であったり、転動したばかりで、顔を合わせることもなく、いきなりオンライン授業を担当することになった教師がいた。また、附属中等は、これまで管理職の尽力により、以前から ICT 環境の整備が進んでおり、コロナ禍にも迅速に対応できていた。私の「仲間たち」の学校では、通信回線が設置されていなかったり、教師が占有することができるコンピュータも十分に確保されていないところもあった。

私は恵まれた条件の中で、オンライン授業に挑むことができた。だから私は、自分の試みを「仲間たち」をはじめ、多くの教師に公開しようと考えた。偉そうな言い方になるかもしれないが、この状況でこのような試みをするのが国立大学の附属学校に勤務する教師の社会的役割であると考えたのである。多くの教師が直面している喫緊の課題に試みの例を示し、教師が学び合

う場を自覚的に創ることである。

「仲間たち」が知りたがっていたのは、オンライン授業における具体的な学びの様子だった。五月雨のように送られてくる機器操作のマニュアルは、それはそれとして必要ではある。しかし、実際の授業については個人任せになっていた。それが不安の主要因であり、それが研修内容への不満となっていた²⁾。

私の勤務する附属中等では学校再開は6月になると予想していた。5月の第2週からそれまでの間、特別時間割を組み、対応することになった。「政治経済」の授業は、週1回50分の授業であり、再開まで3回の授業が組まれた。私はこの間の特別授業のテーマを「ポスト・コロナ社会を構想する」とした。その理由は三つあった。

第一に、教師と生徒がともに、いま、直面している歴史的かつ世界的なコロナ禍について理解を深めていく授業をするためである。高3であるから受験への不安もあることは承知していた。しかし、この状況に対して理解を深めることを優先した。歴史的かつ全人類的課題に直面しているからこそ、そのことについて整理したり、見通しを描いていくための学習が求められていると考えた。なぜならば、いま、ここを生き、未来に生きる私、その私が生きている社会の現実、そしてこの両者を結びつける人類の叡智としての知識、すなわち「私」「社会」「知識」を串刺しにしてとらえる教養を磨くところに、公民科を学ぶ意味があると考えているからである³⁾。私にとって、いま、ここで起こっていること、そのことの意味について、互いに感じ考えていることを出発点とし、理解を深めることは、市民的教養を磨き上げる絶好の機会であった。

このことに関連して、附属中等でなされた多くの授業は、通常の授業内容や受験を意識した問題演習であったこともあった。たしかに、そうすることによって生徒の不安を和らげることができるとはある。他の教師がそうしてくれているのであるから、私は「政治経済」をそうした授業の「幕間」ないしは趣を異にする、いわゆる「探究的な学習」を意識した特別授業にする方が、臨時休校期間中の学習指導に多様性を創り出すことができると考えたこともあった⁴⁾。

第二に、こちらの方が喫緊の課題であると考えたのだが、再開後の学校では、オンライン授業が「新しい学習指導」として「ニュー・ノーマル」となる可能性がある。しかし、私もそうであるが、多くの教師が機器操作はもとより、オンライン授業への「構え」ができていなかった。不安があった。未知との遭遇であった。

折しもYouTubeやZoomなどのマニュアルが五月雨式に配布されていたが、そのことが多くの教師の不安をさらに増幅させていた。私たちは、一人でオンライン授業をつくらなければならなかった⁵⁾。そこで私は、自分の授業に、オンライン授業についての教員研修の要素を組み込む必要があると考えた。

5月13日の授業について、同僚だけでなく、仲間や知り合った人たちにメールを送った。「教師がはじめてZoomで授業をやったらどうなるかを公開します。遊びに来ませんか」と案内した⁶⁾。こういう状況だからこそ、肩の力を抜いて、映画を見に行くような感じでやってきてほしかったのである。

第三に、たんに機器操作や「構え」をつくることに留まることなく、オンライン授業ならではの授業のあり方を追求することである。臨時休校措置が全国でなされていることを活して二つのことを考えた。一つは、全国の生徒・教師に参加してもらい、グループ活動と他校の教師による専門的見地からの解説を交えた授業を行うことである。もう一つは、各授業の終了後、参加してくれた教師とともに省察を行うことによって、教師が学び合いの場を創り、そのことによって各

人のそれぞれの学校における実践へとつなげていくことである。

この二つについては、いずれも準備は整っていた。すでに全国的なネットワークを形成していたため、気心も知れているし、お互いの持ち味も理解していた。省察についても、兼担している連合教職大学院で展開している月間カンファレンスやワークショップを通じて学んでいた。これまで「仲間たち」と一緒に創ってきた学び合いの場を、いま、ここで、活かす条件が整っていた。

3. 特別授業の内容

以下、3回にわたる特別授業について、その概要と参加者の感想を紹介する。前者については、授業で使ったパワーポイントの骨子を、後者については、生徒による授業評価とそこにおける特徴的な感想を紹介し、そこで課題となったことを次の授業でどのように取り組んでいったのかを述べてくこととする。

(1) ポスト・コロナ社会を構想する・その1 嫌悪、偏見、差別と向き合うには？

実施日：2020年5月13日（水）11：40－12：30（Zoomで実施）

参加者：高校3年生の「政治経済」選択者（34名）、教師16名、計50名

1) 授業展開

【導入】 モンテニューと私たち（10分） 「主体的に学習に取り組む態度」「知識・技能」

(1) 黒死病が猛威を振るった16世紀を生きたモンテニュー

- ・都市住民の80%が死に至る状況の中で、彼は半年間、田舎を放浪した。当時のヨーロッパでは、人口の5%が都市に、95%が田舎に暮らしていた。「逃げ場」があった。

(2) 世界人口のどれぐらいの割合が都市で暮らしているのか？

- ・国連の「世界都市人口予想」（2018年改訂版）によれば、1950年は30%、2018年は55%、2050年は68%となっている。
- ・世界の都市圏の人口順位（Demographia, 2019）における上位10都市圏を確認する。

【展開1】 「逃げ場」「ポスト」という言葉について（5分） 「知識・技能」

(1) 現代世界における「逃げ場」はどこにあるのだろうか？

- ・新型コロナの蔓延によって露わになったことは、現代世界には「逃げ場」がないことである。
- ・自分の部屋だけが「逃げ場」となる世界を人は愉しく、豊かに生きることができるだろうか？
- ・ポスト・コロナ社会において「逃げ場」をどう創るのか？

(2) 「ポスト」と「アフター」との違いはどこにあるのだろうか？

- ・どちらも「これまで」と「これから」を語る言葉である。違いはどこにあるだろうか？
- ・「これまで」と「これから」の区切りが明確なのは「アフター」である。「ポスト」は、区切りが曖昧だが、移行期にあることを表現する言葉である。この授業では、「ポスト」という言葉で現代世界のいま、を考えていく。

【展開2】 大規模な災害や天災は、その社会にある対立構造を解消するのか？ (10分)

「思考・判断・表現」

- (1) 大規模な災害や天災は、その社会にある対立構造を解消するのか、それとも強化するのか？
どちらの性質が強いだろうか？
- (2) 上記に問いに即した、両方の性質を描いた映像を視聴する。
- (3) 対話とまとめ

試練に対して人々が一致団結して対抗するのは美しい理念であり、人間のすばらしさである。しかし、これまでの歴史や社会の現実をみれば、災害や天災は、その社会の対立構造を解消するよりは強化してしまう傾向がある。

【展開3】 嫌悪・偏見・差別が生まれる過程とは？ (10分) 「思考・判断・表現」

- (1) 映像資料「ウイルスの次のやってくるもの」(日本赤十字社)の視聴(前半部分まで)
- (2) 嫌悪・偏見・差別が生まれ、広がっていくメカニズムとは？
 - ①未知の出来事に遭遇し、「見えない敵」(新型コロナ・ウィルス)への不安や恐怖が高まる。
 - ②「見えない敵」への不安や恐怖に何とか折り合いをつけようとして、特定の対象を「見える敵」として嫌悪することで、「敵」が「ウイルス」からアジア系や移民、罹患者などへのヘイト・クライムにつながっていく。
 - ③嫌悪の対象が社会的に共有されることにより、既存の偏見が強化されたり、新たな偏見が創り出され、対象を不平等に扱うことを当然視する差別が広がる(それに抗することもまた、共有される)。このようにして、不安や恐怖を和らげ、暫定的な「安心」を得ることで、本当の敵である「ウイルス」がますます見えなくなる。

【展開4】 人権思想の誕生とその拡大 (15分) 「知識・技能」

- (1) 人間は、自らの内にある、嫌悪、偏見、差別を生み出してしまう側面とどのように向き合ってきたのだろうか？
- (2) 教科書「政治経済」(東京書籍)の12-14, 30-32, 38-42頁を読んで話し合う。
- (3) 人間は、自らの内にある、嫌悪、偏見、差別を生み出してしまう側面と格闘を積み重ねる中で、人権概念を創り出し、発展させてきた。「ポスト・コロナ社会」を生きる私たちには、かねてよりの格闘を、新しい状況のなかで展開していくことが同時に求められる。

【まとめ】 不安と恐怖とどのようにたたかえばよいのか？ (5分) 「主体的に学習に取り組む態度」

- (1) 「ウイルスの次のやってくるもの」(日本赤十字社)の視聴(後半部分)
- (2) みんなで不安や恐怖が嫌がることをやってみよう。どんなことがあるだろうか？
- (3) 「もう一つの入学式」をつくるプロジェクト
 - ・新1年生は5月12日に、オンラインで入学式をしたが、まだ一度も登校していない。新しい学校生活への期待と不安のなかで、いまを過ごしている。その不安を私たちで和らげ、ワクワクさせることができないだろうか？
 - ・新1年生に向けて、ワクワクするような一言メッセージを届ける。メッセージ・フリッ

プ（紙）を持った写真を撮影し、提出する⁷⁾。

- ・締め切りは、5月16日（土）の18:00とする。提出先はこの授業のClassroomとする。私（鮫島）が編集し、新1年生に見てもらう。

2) 授業参加者による授業評価（Google Formを用いた無記名の授業アンケート）

授業後に実施し、当日、回収した。同じ質問を同様の方式で集計した。ここでは、各回の生徒の回答のみを抽出し、人数ではなく割合（%）で結果を作成したものを示すこととする。

第1回の授業については、受講生徒34名、他校の教師15名、計49名が回答した。

質問項目は二つである。①「授業の理解度」について、「理解できた」「概ね理解できた」「あまり理解できなかった」「理解できなかった」の4つの選択肢から一つ選んで回答してもらった。もう一つは②「普段の授業とオンライン授業と比較してどうであったか」であり、「工夫されていた」「あまり変わらない」「普段の授業の方がよい」の3つの選択肢から一つ選んでもらった。

①については、「理解できた」70.6%、「概ね理解できた」29.4%であった。②については、「工夫されていた」64.7%、「あまり変わらない」17.6%、「普段の授業の方がよい」17.6%であった。

授業の理解度は、「理解できた」「概ね理解できた」を合わせて99.4%であった。極めて高い結果となっている。おそらく、この授業の課題設定が生徒たちの考えてみたいことと触れあっており、理解を深めるだけでなく、どのように対処していけばよいかについて、一定の見通しをたてる上での知見を得ることを促したからであろう。

通常の授業との比較では、6割が「工夫されていた」と答えている。これは後述するように、正確に言えば、「工夫しようとした努力が伺える」ということであろう。また、「あまり変わらない」「普段の授業の方がよい」というのが併せて4割近くあるのは、Zoomを使っているだけで、授業の展開の仕方がこれまでの授業と同じであること、対面式の方がグループでの話し合いがスムーズにできること（そこには早く対面式の授業に戻って欲しいということが含まれているだろう）があると考えられる。

3) 第2回の授業に向けての改善点（Google Formを用いた無記名の授業アンケート）

上記①と同様にGoogle Formを用いて3つの項目を設定し、答えてもらった。項目は「今日の授業で何を学んだと感じ考えるのか」「今日の授業の改善点は？」「あなたが、いま、みんなで話してみたいこと、たずねてみたいことは？」である。ここでは、はじめて実施したZoomを活用した授業であることに鑑み、「今日の授業の改善点は」に焦点を絞り、生徒が記述した特徴的なものを紹介し、それをどのように受け止め、改善しようとしたかを述べていく。

個人的には音も映像も結構順調だったのであまりないですが、強いて言うならば、チャットを定期的に見てほしいということだけです。

配信でいえば、数名ほど、映像がもたついたとの指摘もあったが、画質をできるだけ押さえたことにより、概ね順調であった。他にもチャット機能を使うようにとの指摘が数名あっ

た。授業中に何度か試みたものの、これは難問であった。Zoom を操作し、パワーポイントに切り替え、説明とやりとりをしながら、一人で授業を展開するのは、じつに難しい。多くのことを同時にやらなければならない、とてもチャットまで手が回らない。一週間後、つまり次の時間までに、場数を踏み、授業に耐えうる操作能力を高めることはできないだろう。そこで操作能力と授業の質はトレードオフであると考え、チャット機能については使わないこととした。

授業で当てられた人以外は、参加した感じがしなかったので、ディスカッションタイムが欲しい。

これはそのとおりである。この授業の最大のミスは、展開 2, 3 でブレイクアウトルーム機能 (BOR) を使ったグループでの話し合いができなかったことである。この機能があるために Zoom を使うこととし、そのための準備はしていた。しかし、仕事柄、複数の Zoom アカウントを利用していたことがミスにつながった。授業直前に BOR 機能を設定していないアカウントでログインしたのである。初歩的なミスである。

私は「仲間たち」に「はじめて Zoom で授業をするとどうなるかを公開します」と案内していた。しかし、このようなミスは「どうなるか」には入っていなかった。操作がおぼつかないことを想定し、「仲間たち」の一人で Zoom を使った読書会を実践している北海道庁の石川英俊さんにも参加してもらっていたのだが、BOR 機能が使えないアカウントでは、彼をもってしても手の施しようがなかった。

期せずして、慌てふためきぶりを教師にも生徒にも全面公開することとなった。その狼狽ぶりと悔しさが伝わったからであろうか、生徒が記述した改善点には、BOR 機能の操作能力を改善点として指摘したものはなかった。あったのは「話し合いができたよかったです」であった。

Zoom の BOR 機能の利点を示すことを公開できなかったのは悔しかった。結局、その日は、今日はミスで BOR 機能が使えないため、予定していたグループでの話し合いができないことをわび、個別に意見をもとめるかたちで授業を続けた。

もっと参加している先生方の考えや見解が聞きたい。

まさにそれをここでやりたかった。「仲間たち」がせっかく参加してくれていたので、授業の中で、「仲間たち」にも、各自の人間的な持ち味や教科専門性を意識した問いを投げかけてやりとりをした。その場面のことを記述しているのだろう。

私が「仲間たち」とやりとりしたのは、生徒に他校の教師が参加していること、あるいはこの状況の中で授業を創ろうと努力している教師の存在に目を向けさせるためだ、と言えば、かっこよすぎる。そうではなく、むしろ、私の不安を「仲間たち」に受け止めて欲しかったのだ。「はじめてだけど、それになりやれているよね」である。画面に映し出される生徒の表情から、授業がうまく展開しているかどうかを判断することが難しかった。だから、ときおり、「仲間たち」とやりとりをすることで、自らの緊張を和らげ、普段の授業と同じ雰囲気や流れをつくらうとしていた⁸⁾。しかし、BOR 機能が使えず、そのことが一気に崩れた。大

いに焦ることとなった。生徒は沈黙していた。それがさらに焦りを大きくした。操作に長けた「仲間たち」が助け船を出してくれた。しかし、乗ることができなかった。乗りようがなかったのである。諦めて、個別にやりとりをすると判断したとき、焦りはスッと消えていった。

授業後に「仲間たち」と行った省察の中で、この助け船の場面が話題となった。私たちの話し合いは、他校の教師と一緒に授業をつくることができるのではないかということに進んだ。臨時休校は全国でなされている。それならば、「仲間たち」だけでなく、かれ・かの女たちの生徒たちも一緒に学ぶことができる。このことに挑戦することが、次の時間の課題となった。こうした状況だからこそ、BOR 機能を使った授業を示すことにとどまらず、その機能を使ってどのような質の対話ができるのかを示し、Zoom を活用した授業について協働しながら理解を深めていく絶好の機会にしたかった。かくして、この特別授業で私が試みたかったことが、私たちの課題となった。

(2) ポスト・コロナ社会を構想する・その2 「距離」への想像力を磨く

実施日：2020年5月20日（水）11：40－12：30（Zoomで実施）

参加者：高校3年生の「政治経済」選択者34名、他校の高校生26名、教師28名、計88名

【導入】 学校再開に向けて：「3密」をどのように避けるのか？（5分） 「主体的に学習に取り組む態度」

- (1) 前回の課題「もう一つの入学式」をつくるプロジェクトの完成作品の紹介。
- (2) 富士市立高等学校の教諭・吉村順教諭による、「探究的な学習」における対面式での対話を実現するためにフェイスガードを生徒たちと自作した取組みの紹介。

【展開1】 「距離」への想像力を磨く（10分） 「主体的に学習に取り組む態度」

- (1) 人との物理的距離 Social Distancing とは？
 - ・ distance という言葉の成り立ち distance = dis（離れて） + stare（立つ） = 離れて立つ = 距離・間隔
 - ・ BBC制作の映像資料「2メートルってどれくらい？」の視聴
- (2) 何が求められているのか？
 - ・ 「人との物理的距離」を保つことが「新しい日常 new normal」とされ、私たちは慣れつつある。
 - ・ しかし、私たちの心と身体は、これまでと同じように、「人との距離」を保ちながらも、それを埋めること、越えることを求めている。
- (3) 「距離」への想像力を磨く
「人との距離」を保ちながら、今まで以上に、「距離」を埋めたり、越えるには？

【展開2】 話し合ってみよう（20分） 「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」

- (1) あなたがこれまでに「人との距離」を強く感じたり、考えさせられた経験にはどのようなものがあるだろうか？ お互いに出し合ってみよう。

- (2) あなたがこれまでに「人との距離」を埋めることができた、越えることができた、と、感じたり、考えた経験には、どういうものがあるだろうか？ お互いに出し合ってみよう。

【展開3】 地図とは何だろう？ (10分) 「知識・技能」

- (1) メルカトル図法による二つの地図の提示
(2) 奈良市立一条高校・出羽一貴教諭による「地図」
の世界の解説

- ① マーシャル諸島のスティック・チャートの提示
(右図)

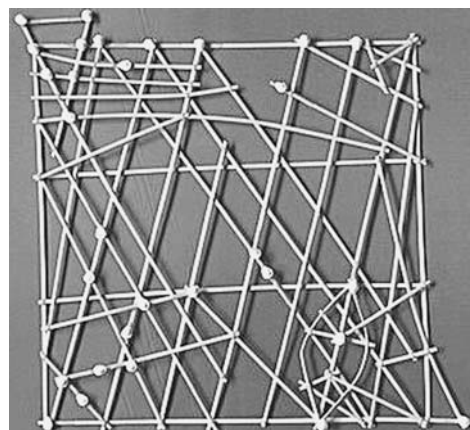
- ・ 白いものは何を意味するのだろうか？
- ・ 直線や曲線の棒は何を意味するのだろうか？

- ② 尾地利明：『地図は語る「世界地図」の誕生』
(日経 BPM, 2007年)

「文明や文化は、その核心に、それぞれの世界観をもつ。文明や文化による世界観のちがいが、それにもとづいて世界を語り描く世界図を多様なものにしてきた。」(3頁)

- ③ 地図は「世界観」である。

地図とは、自分が立っているところから、離れている物事をどのように見ているのか、感じているのか、考えているのか、すなわち「距離」への想像力を表現したものである。



【まとめ】 次の時間に向けた二つの問い (5分) 「主体的に学習に取り組む態度」

- (1) 私たちは、ポスト・コロナ社会にどのような「世界観」をもって挑むのか？
(2) ポスト・コロナ社会における「誰も置き去りにしない」(SDGs)とは、どういうことなのか？

2) 授業参加者による授業評価 (Google Form を用いた無記名の授業アンケート)

受講生徒 34 名、他校の生徒 26 名、他校の教師 28 名、計 88 名が回答した。生徒の回答 60 名のうち、「授業の理解度」については、「理解できた」58.1%、「概ね理解できた」39.2%、「あまり理解できなかった」2.7%であった。「普段の授業とオンライン授業と比較してどうであったか」では、「工夫されていた」91.9%、「あまり変わらない」2.7%、「普段の授業の方がよい」5.4%であった。

授業の理解度は第1回目とほぼ同様、「理解できた」「概ね理解できた」を合わせて 97.3%であった。「理解できた」と答えた割合が 70.6%から 58.1%に減っているのは、難易度が高まったからだと考えられる。具体的には「距離」について抽象度が高い問いをしたためではないか。日常の言葉から概念へとつなぐことには、通常の授業であれば、生徒の表情を見ながら、言葉を換えたり、事例を増やすのだが、この点が Zoom では少し足りなかったのかもしれない。Zoom を活用した授業だからこそ、生徒の反応を読み取る工夫が大事になるのだろう。こうした文脈で、チャット機能の活用が考えられる。

普通の授業との比較については、「工夫されていた」という回答が前回の 64.7%から 91.9%に跳ね上がっている。BOR 機能を使って議論ができたこと、他校の教師による解説が功を

奏した結果であろう。生徒が求めていた授業形態——話し合いの場面と他校の教師による説明や解説——と、今回の授業形態がかみ合っていたと考えられる。

3) Zoom の BOR 機能を活用した学び合いをめぐって

第1回目と同様の項目で実施した「今日の授業で何を学んだと感じ考えるのか」という項目でなされた、記述を取り上げよう。ここでは、他者との対話（BOR）について、生徒が記述していることについて紹介する。第2回の授業設計では、「距離」をテーマとし、「距離」を越える試みとして、Zoom の BOR 機能を用いた対話による学び合い（他校の教師による説明や解説、教師と生徒による対話）を重視したからである。

今回の様に、本来離れていて話すことがないであろう人と話せたのは新鮮だったし、なかなかうまくはコミュニケーションが取れないかもな、と思っていた中で、案外、話せたし、仲良くなれそうだったことに感動した。多分、その時は離れたところにいる人と話しているという事実を忘れられていたと思う。今の様な非日常的な異常事態の中だと、機会さえあれば物理的に距離が離れた初対面の相手を「近く」に感じられることができるのかもしれないということを学んだ。個人的には平時でもそうであってほしいと思う。

「機会さえあれば物理的に距離が離れた初対面の相手を『近く』に感じられることができるのかもしれない」という記述が興味深い。この授業形態で学んだことで、「距離」についての理解が実感を伴いながら深まったことを読み取ることができる。ここでいう「機会」をどのように、また、どのような質のものをつくるのが、Zoom を活用して授業を設計する上での出発点になるのではないだろうか。

人間の距離というものは、肉体的・心理的な単純な距離だと考えていたが、知識や関心によって距離が生まれることに気がついた。また、最後のリフレクションでも、学校の意味やそれに留まらずもっと広い意味でとらえられることがわかった。

「距離」の持つ意味を拡張し、「学校」の持つ意味を問い直すことへ進んでいたことを読み取ることができる。異質な要素と要素を結びつけることが、距離の超え方の一つであることをつかみ取ろうとしている姿が浮かぶ。

学校再開に向けて大切なこととして「心の距離感」というキーワードが自分になかったのですごく感銘を受けました。話し合いの中でも、心理的距離と物理的距離はつながっていることを学ぶことができました。また、「地図は世界観である」という言葉にも感動させられました。そして最後の「誰も置き去りにしない」という SDG s のコンセプトを、いま、どう考えるのか、という問いも考えさせられる問いでした。

話し合いは理解を深めることに目的があり、そのためには、二つのことが必要になることが語られているように観じる。一つは、文化の学習——「地図は世界観である（尾地利明）」というような学問の世界に連れてゆくことである。もう一つは、それにふさわしい教材（「ス

ティック・チャート)」と深い問い（「誰も置き去りにしない（SDGs）」）である。

生徒の感じ考えていることから出発し、それを語り合うだけでは、深い学びにはならない。日常から出発し、文化の学習へと至るためには、田中孝彦が指摘しているように、授業設計において、生徒のもつ興味関心を知的関心へと変換する工夫が欠かせない⁹⁾。このことはどんな授業でも問われることであるが、臨時休校中だからこそ、他者と話し合いながら学びたいという生徒の欲求は高くなる。それゆえに、Zoom を活用した授業では、BOR 機能という手段の活用に限ることなく、話し合いにおける問いを設定（話し合いの目的）する授業者の力が、学習活動の質を左右する。

この目的を定める力について今一度、考えてみれば、たとえば、教科融合、STEAM 教育、探究的な学習などの新しい授業設計を行う上で教師に求められる力と重なっているようにも観じられる。身につけさせたい資質・能力の獲得を支え促すために、教師がどのように協働性を発揮するのか、ということである。この特別授業を、どのような枠組みの授業として捉えるかはあっても、Zoom を活用した授業に関するさまざまな試みは、共通目的を実現するために、教科の専門性をはじめ、さまざまな差異（「距離」）を活かしつつ超えていこうとする教師の協働性に意義を見いだすものであってほしいと思う。

グループを作って他のメンバーとコミュニケーションを取れる機能がとても面白くて楽しかった。また、話せたらと思うし、もっと話してみたいと思う。でも講義も聞きたい気持ちもある。

じつに悩ましいことである。第3回の授業に向けての改善点については、「話し合いの時間をもっと確保して欲しい」という記述が大半を占めた。また、話し合ったことを全体で共有する時間を求める記述も見られた。もっともなことである。

授業後に行った「仲間たち」との省察では、この生徒が書いてくれたことが話題の中心となった。話し合いの場面を設けるならば、通常の授業のときよりも2倍は時間がかかるし、かけないといけない。しかし、その一方で、しっかりと話し合いがなされるためには、しかるべき知識を獲得する時間を確保しなければならない。この二つをどのように統一的に実現すればよいのか、である。

対応策について、あれこれ意見を交わした。この授業を踏まえるならば、二つのことが当面の対応策であるではないか、となった。一つは、話し合いの場面を設けるとしても、50分の授業では、質の高い一つの問いにじっくり時間をかけることではないか、であった。もう一つは、この授業の最後で示したように、話し合うテーマについて事前に伝え、準備することを宿題としておくことではないか、ということであった。私は、この二つのことに即して、第3回目の授業設計をすすめていった。

(3) ポスト・コロナ社会を構想する・その3 「誰も置き去りにしない」(SDGs) とは？

実施日：2020年5月27日（水）11：40－12：30（Zoom で実施）

参加者：高校3年生の「政治経済」選択者32名、他校の教師6名、計38名

今回の授業参加者数について補足しておく。生徒の参加者が「政治経済」の受講者のみであり、

教師の参加者が少なくなっている。理由は二つある。第一に、緊急事態宣言が5月25日に前倒しする形で全面解除となったためである。学校再開されたり、再開に向けてさまざまな準備が本格化したため、他校の生徒や教師は、この授業に参加することが難しくなった。

第二に、5月24日(日)の13:00—16:30に、この授業の第2回目と第3回目を土台とした、協働探究ラウンドテーブル「距離を保ちながら、距離を越える」を開催したからである¹⁰⁾。第2回目の授業に参加した他校の生徒と教師は、このラウンドテーブルにも参加してくれていた。こうした層には、ラウンドテーブルの最後に、27日の第3回目の授業は、ここで行った後半部分と同じであることを伝えていた(附属中等の「政治経済」の受講者でラウンドテーブルに参加した生徒は2名であった)。そのため、他校の生徒・教師の参加が少なかったと考えられる。

【導入】 「距離」への想像力を羽ばたかせよう (5分) 「主体的に学習に取り組む態度」

- (1) ロングフェローの言葉:「雨は一人だけに降り注ぐものではない」
- (2) 私たちは、ポストコロナ社会にどのような世界観を持って挑むのか?
- (3) ポストコロナ社会において「誰も置き去りにしない」とは、どういうことなのだろうか?

【展開1】 国連のSDGsとコロナ感染症拡大 (10分) 「知識・技能」

(1) SDGsについての解説(右の国連制作の映像資料の視聴)



(2) コロナ感染症の拡大するなかで世界は、日本は?

- ① ニューヨークでは、低所得地域で陽性が出た人が43%であり、抗体検査で平均の2倍となっている。
- ② 日本の例として以下の二つを示した。

- ・5月14日から21日の1週間で、コロナ禍による解雇・雇い止めが1万人を越えた。
- ・自宅待機が求められる中で、児童虐待、DV、コロナ離婚など、家庭が抱える問題が顕在化している。

【展開2】 話し合ってみよう (30分) 「主体的に学習に取り組む態度」「思考・判断・表現」

(1) SDGs(持続可能な開発目標)が掲げる基本理念「誰も置き去りにしない」とは、どういうことなのだろうか?

- ① グループによる話し合い1(15分)
- ② グループによる話し合い2(①とは違うメンバーで10分)

(2) 話し合いで出たことの共有(5分)

【まとめ】 ふりかえり (5分) 「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」

今日の授業を振り返り、本時間の課題(ポスト・コロナ社会において「誰も置き去りにしない」とは、どういうことなのだろうか?)について、自分の考えをまとめる。

2) 授業参加者の感想

①Google Form を用いた授業アンケート

受講生徒 32 名、他校の教師 6 名、計 38 名が回答した。「授業の理解度」については、「理解できた」46.2%、「概ね理解できた」42.3%、「あまり理解できなかった」11.5%であった。「普段の授業とオンライン授業と比較してどうであったか」では、「工夫されていた」53.8%、「あまり変わらない」34.6%、「普段の授業の方がよい」11.5%であった。

授業の理解度については、「理解できた」「概ね理解できた」を合わせて 88.5%であった。全体としてみれば良好ではあるものの、「理解できた」が 58.1%から 46.2%へ、「概ね理解できた」が 39.1%から 42.3%へ、そして「あまり理解できなかった」が 2.7%から 11.5%へ増え、全体としては下がっている。「誰も置き去りにしない」とはどういうことか、という問いの難しさ、より正確に言えば、この問いに向き合う「構え」がややできていなかったことがあると考えられる。

普通の授業との比較については、「工夫されていた」という回答が 91.9%から 53.8%に減り、「あまり変わらない」が 2.7%から 34.6%に、「普段の授業がよい」は 5.4%から 11.5%に増えている。こちらについては、問いの抽象度の高さだけでなく、前回の授業を基準として考えているのかもしれない。また、通常の授業では話し合いをすすめる上で困ったり、行き詰まったときに個別に相談や質問をすることができる。しかし、BOR 機能による話し合いでは、そうすることが難しいことがあるように観じられた。

3) 授業参加者による授業評価

第 1 回目と同様の項目で実施した。「今日の授業で何を学んだと感じ考えるのか」という項目について紹介しよう。

私は SDG s のことを知っていたが、ディスカッションのメンバーは全員このことを初めて知ったようでした。平等や環境問題について考えている人々はごくわずかだと思います。全員が認識を持って考えることをしない限りこの大きな問題は解決されることはないのではないかと感じた。

このような記述は数名あった。他にも、この授業の改善点を記述する項目で「オンラインだと、誰も話し出さなくて議論が進み辛かった」という記述があった。対人関係上の問題もあるかもしれないが、上記の生徒が指摘していることと重なるようにも感じる。こうした記述は、第 3 回の授業を設計するときに、十分に対応策を詰め切れなかった問題を指摘している。

第 2 回目の授業のおわりに、次回の授業の問いを示し、自分の考えをまとめておくようにと指示を出していた。準備をしないままに授業を受ける生徒がいるのは、通常の授業でも同じである。当事者意識ないしは主体的に学ぶ習慣を生徒が身につけているかどうか、ということはある。多くのオンライン授業の実践者や研究者が指摘していることである。これまでに身につけた学びの習慣の質が、オンライン授業の学習の質を規定することは確かであろう。

その一方で、主体的に学ぶ習慣を身につけていたとしても、生徒の立場で考えてみれば、オンライン授業では、いや、オンライン授業であるがゆえに、その習慣を発揮しにくくなる

場合もあるのかもしれない¹¹⁾。発揮することを阻む外的要因である。たとえば、学校再開後の「政治経済」の授業で、臨時休校期間中の学習について生徒に語ってもらったときに、「オンライン授業は課題地獄である」と語った生徒がいた。この言葉に多くの生徒が頷いていた。このことである。

教師は自分の授業については理解しているが、他の教師からも課題が出されていることまでは理解していないことが多いだろう。それはそれ、これはこれ、という態度をとりがちである。本稿の冒頭で述べたように、附属中等のオンライン授業への対応は、教師個人ですすめられていたし、正直なところ、私自身も自分のことで手がいっぱいなところがあった。だからこの傾向に、拍車がかかったのかもしれない。そこには、こういう状況だからこそ、高3であるからこそ、学習の遅れに対応しなければならない——学習指導要領には教科書を全部終わらせるようにとは書いていないのだが——という強迫観念というか、教師の自己不安があったのかもしれない。このことが生徒の中にある主体的に学ぶ力を発揮することを阻む外的要因の一つであろう。

いまでも、オンライン授業における事前課題の出し方については、どうすればよいかわからない。課題の出し手の一人としては、質量はもとより、もう少し丁寧な指示が求められること、学校全体としては、コロナ禍における課題の出し方についての共通理解をつくる必要があるとまでは言える。教師個人よりも教師集団の方がはるかに大事なことではないかと考える。決め手となるのは、日頃の教師間の協働性の質によるであろう。

附属中等で行われたように、マニュアルを作成し、説明し、個人で対応できるようにする、というのも協働性の一つであろう。しかし、私から見れば、それは協働性を発揮したり、その質を高める方向に進むように教師を支え促すのではなく、協働性を発揮することによって、個人対応を強化する方向で機能したように観じる。

特別時間割であるのだから、たとえば、3人で一緒に授業を創ることもできたのではないだろうか。そうすれば、Zoomなどの機器操作を担う人、生徒の学習活動の様子を注意深く見る人、そして授業を展開する人というふうに連携することができるだろうし、それ以上に、互いの持ち味や専門性を活かした授業研究もできるのではないかと考える。ここでもまた教師の協働性の質が問われていたのだろう。

生徒が記述していることに話を戻そう。

一番ダメな状況は置き去りにされているという状況さえも認識できず、思考せずにさらに泥沼化する状況。誰もが置き去りになる状況で置き去りを認識できないことは問題だと思った。

なるほどである。ここで言われている「認識」とは、ということはどういうことなのだろうか。

置き去りにしないというテーマには正解はなくて、考えれば考えるほど次々と問題が出てきて難しかった。1回目のグループでは、何かの状況が進んで行っているのに何かしらの原因でついていけない事が置き去りで、その要因のひとつにはメディアの報道の仕方に

関係しているのではないかという考えになりました。2回目では、平等ってどんなだろうと話し合いましたが、数値で見てお金だけ渡しても、一時的だし、安全が保証されているわけでもないし、ギリギリお金が貰えなくて困っていたりするの、数値だけでは平等に扱えないから状況を含めて考えるべきだという事に至りました。私は、みんなが同じような裕福さや環境のように同等になる事はなくても、平均に近づける、平等に扱うことはできるのではないかと考えています。先天性の差異はまだこれでは克服できないが、後天性の差異を埋める事に集中すれば先天性の差異を埋める事につながるのではないかと思い、これからも考えていきたいと思う。

一つの問いが次の問いを生み出す。考えれば考えるほど問いがあふれ、深まっていく。答えが出るわけではないけれども、理解が深まり、本格的な問いへと近づいていく。「平等」とは、どういうことなのだろうか。

話し合いの中で平等とは何かという話が出たが必ずしも全員を満足させる事ではないという意見があった。それは全員が全員満ち足りることはそもそも不可能だろうし中には人の不幸で自らを満たす人もいて倫理的にも良くない。ならば、全員が最低限生活できるようにライフラインを使用することができれば良いのではとなった。「満足」という尺度ではなく最低限の「生命」を保証するのが最優先だろうと。ただ、ライフラインの全面無償化をしてしまうと資源の無駄使いにつながるのでは上限つきの無償化はどうだろうか？というところで時間がきた。

今日の授業では誰も置き去りにしない、平等について考えた。話し合いをしたもののまさにこれだというような言い方を考えだすことは出来なかった。上手く伝えられないものをどうやって進めていくのだろうかと思った。一つ気になったのが誰も置き去りにしないとか貧困を無くすとか言うけれど、結局最終目標はなんなんだろう。平等になることがゴールでは無いと思う。私は薄っぺらく、簡単に言ってしまうと、どんな人も幸せに生きたいというのが奥底にあるだけだと思う。回りくどい言い方をせずに、みんなが幸せになれるようにみんなで生きていきたいと思いますって言えばいいのにとと思う。

制約が多い学習条件のなかで、「平等」について話し合うことにより、自他共に理解が深まっていた様子が見え始める。その中で生徒は何を学び取ったのであろうか。

答えのない難しい問いを考え、その問いと向き合い続ける姿勢。これから、社会人になっていく中で、このような答えのない問いを考えなければならなくなると思うので、今その訓練ができたことは、財産になると思う。

現場で働く人が伝えたいことが上手く伝わらず、価値観の押し付けだったりとか上から目線になったりとか、傲慢にならないように気をつけたいといけないとも思う。自分と考え方が違う人としっかりと「対話」を試みて本当の意味で知っていく事も大切だと思った。

「答えのない難しい問いを考え、その問いと向き合い続ける姿勢」と『対話』を試みて本当の意味で知っていく事——この二つの言葉が印象深い。

授業後に行った「仲間たち」との省察でも、この授業における生徒の学びをめぐって意見が交わされた。その骨子は以下の3点に集約することができる。

①一筋縄ではいかない時代であることは、また、そのなかを生きていかななくてはならないことは、生徒たちも強く感じている。だとすれば、生徒が時代や社会、そして自分の生き方を創造的に描く力を磨き上げるように支え促すこと、ここに私たち教師の仕事がある。

②コロナ禍は、人類が直面している歴史的かつ普遍的な課題である。この課題にどのように向き合うか、生徒の言う「姿勢」で挑むのかによって、この創造的に描く力は豊かなものとなったり、貧しいものとなったりする。さらに、「姿勢」を身につけるだけでは、創造的に描く力は磨くことができない。しかるべき方法や知識を身につける必要がある。その一つが、生徒のいう「対話」になるであろう。

③ここで生徒が語った「姿勢」を身につけること、「対話」のもつ力に生徒の目を向けさせる学習指導については、コロナ禍以前より、さまざまなかたちで追究されてきたことではないだろうか。そうした試みと今回の試みに違いがあるとすれば、協働性の占める割合が高いこと、あるいは、授業設計や学習指導の中核に協働性を据えていることにあるのではないだろうか。

この省察を通じて、私が学び取ったことをつづめれば、以下の2点となる。

第一に、Zoomを活用した授業は、生徒が時代や社会、そして自分の生き方を創造的に描く力を磨き上げるように支え促すという目的に、新しい手段を提供しているのであって、それはどこまでいっても手段であるということである。

第二に、新型コロナ・ウイルス感染症によるパンデミックとそれへの対応が私たち教師に教えていることは、新しい状況においても、いま述べた目的を実現する試みを追究し続ける必要があることである。言い換えれば、3回にわたるささやかな試みは、古くて新しい課題に、「仲間たち」とその生徒たちとともに挑んだという物語の一つであるということである。

4. おわりにかえて

「ポスト・コロナ社会を構想する」をテーマとした3回の特別授業は、Zoomを活用した授業をどのように設計するのか、そのために、どのようなことが教師に求められるのか、ということについて理解を深め合う課題解決型の研修でもあった。最後に、この授業に参加した「仲間たち」との省察で語られたことを紹介して本稿を閉じたい。Zoomを活用した授業に関する6つの覚え書きである。

1. この授業の理解度についての良好な結果は、「私—知識—社会」を串刺しにした授業という課題設定が、在宅での学びが続く中で、他者と関わり合いながら学びたいという欲求の

強さと結びついた結果だと考える。

2. 普段の授業とオンライン授業との比較において、第2回目において「工夫されていた」と答えた生徒が、91.9%を越えていることについては、他校の生徒や教師と一緒に学ぶことができたことによるところが大きいと考えられる。その一方で、オンライン上でのグループ活動については、普段の授業の方が学習がしやすいということも伺える。機器に媒介されたコミュニケーションの限界であると考えられる。オンライン授業を検討する上で留意しなければならない視点であろう。
3. オンライン授業の可能性は、普段、一緒に学ぶことができない他者と関わり合いながら学ぶことを実現することができる場所にあると考えられる。敷衍するならば、ICTを活用することにより、自校のみならず（たとえば、異学年での実施¹²⁾）、他校の生徒と学ぶことができる共通カリキュラムを実現できるということであろう。このことは、教科横断的な学習であったり、他校と連携した学習など、新しい授業研究の可能性を開拓すると言えよう。
4. 授業者としては、オンライン授業の難点は、機器の操作と授業を行うことを一人の教師が同時にやるところにある。操作についてアシスタントの活用を考えたり、チームティーチングで行えば、じつによい教員研修となると考えられる。この研修の効果を高めるためには、授業設計の段階から協働していくことが欠かせない。苦楽をともにし、教師であることによる喜びを享受しあうのである。
5. 2020年3月末にOECDが緊急発表した「A Framework to guide an Education response to the COVID-19 Pandemic of 2020」では、「教師たちに、自分自身のリソースを選定・公開するように期待するのは非現実的である」と述べられている¹³⁾。確かにそうであろう。しかし、臨時休校期間中においては、この特別授業の持つ意味は小さくはないと考える。この授業で使ったパワーポイント資料を共有することにより、この授業をカスタマイズした実践が展開されたり、着想を得た独自の実践へとつながったり、学校を越えた教師どうしのつながりができたことも、また事実である。とくに最後の教師どうしのつながりは、「学び合う専門職コミュニティ」の形成や教師としての「幸せ Well-Being」やケアと関わっている。
6. 生徒にも教師にも共通して指摘できることと思われるが、オンライン授業の成否を左右するのは、自主的に学ぶ力の質であると考えられる。この質が低ければ、どんなにオンライン授業の技術を磨いても効果は薄いように観じられる。そして、自主的に学ぶ力はやはり日常的な学びによって形成されているのが私たちの現実だと言える。その意味で、いま、私たちが直面している事態は、学校はどうあるべきか、教師の役割とは何か、学びとは何か、など本質的なことを問い直す絶好の機会である。このようなことについて協働する場を意識的にかつできるだけ多く設けていくことが、ポスト・コロナ社会における教員研修では大事になると考える。

【付記】

本稿は、科研費科研費基盤研究 C「中堅教師のイノベーション能力を高める課題解決型研修モデルの研究開発」（研究代表・鮫島京一、課題番号 18K02528）の研究成果である。

【註】

- 1) 「全国的なネットワーク」とは、私が研究代表をつとめる科研費基盤研究 C「中堅教師のイノベーション能力を高める課題解決型研修モデルの研究開発」（課題番号 18K02528）に協力してくれている教師（「仲間たち」）を中心とするネットワークである。「仲間たち」という言葉は、colleague という英語の私による「超訳」である。「同僚」でなく、「仲間たち」という言葉をあてた理由については、久富善之に依拠している。彼はこう述べている。「日本語の『同僚』には、『同じ職場で働く人』の含意が強いが、その意味の英語は、workmate や co-worker で、colleague は『同一の専門的職業者の目標を共にする仲間』を指している。つまりそこに『同一職場』という意味はほとんどない」（『日本の教師、その 12 章——困難から希望への途を求めて——、新日本出版、2017 年、191 頁）。
- 2) 多くのマニュアルが配布された。私が受けた附属中等の研修はマニュアルの解説であった。一通り説明があった後、授業の具体例が示されると思いきや、「具体例については Youtube を検索してください」であった。マニュアルの作成にあたった教師の仕事量は膨大であった。誰にでもわかるように、かつ、校内の ICT 環境に即して作成しなければならなかったからである。具体例まで示すことは難しかったことは容易に想像できる。「仲間たち」の中にはマニュアル作りを任された教師がいた。そこで私は、附属中等で配布されたマニュアルのうち、汎用性の高いものを「仲間たち」に送り、共有した。それを加工・編集すれば、マニュアル作成にかかる時間を削り、学習指導にあてる時間を確保することができるのではないかと考えたからである。こうするなかで、「仲間たち」とは、生徒のケアに関する要点をまとめた資料、部活動の指導についての資料、入学式の代替となる取り組み、オンライン授業における異学年交流授業、休み時間の試みなど、さまざまな資料や実践を共有することができた。また、たとえば、兵庫県立御影高校の土居亜貴子教諭は、兵庫県の高校の教師 8 名と一緒に、臨時休校期間中における学習支援について Zoom 会議をしていた。同様のことが各地で行われていた。情報環境の学校間格差、校内研修と教師が求めている研修が全体としてかみ合っていないことが、こうした学校をこえた教師の学び合いを創り出していたのではないか。今回の私の特別授業の試みも、こうした文脈でなされたものの一つであるといえよう。
- 3) こうした教科観は、知識・理解を土台とする学習観から資質・能力を土台とする学習観への転換を目指す現在の教育改革の流れと軌を一にしているといえる。私たちはいま、この課題に、新型コロナ・ウイルス感染症の拡大という歴史的かつ世界的な災禍に当面しながら挑んでいる。
- 4) オンライン授業に多様性をもたせる試みとして、奈良市立一条高校の佐藤隼教諭の実践に着想を得た。生徒や教師から集めた写真や映像を作品化し、オンライン授業の休み時間に配信するという試みである。
- 5) 附属中等の教師がこうになってしまう理由を、この 20 年の「研究開発校」としての歩みから分析したものと、鮫島京一『実践的指導力』を問い直す——ある学校現場からの報告——」（『関西教育学会年報』、通巻第 44 号、関西教育学会、2020 年、189-196 頁）を参照されたい。
- 6) いち早く連絡をいただいたのが、元堀川高校校長（現・関西国際大学教授）の荒瀬克己先生であった。荒瀬先生には、この特別授業を機に、連合教職大学院の月間カンファレンスにもご参加いただき、私た

ちの試みや感じ考えていることに耳を傾け続けていただいている。2020年11月21日には、先生が所属されている関西国際大学で「ラウンドテーブル in 尼崎 2020－希望はどこから生まれるのか－」を連合教職大学院（奈良女子大学）と共同開催した。この特別授業からラウンドテーブルに至る過程については、「荒瀬克己の『おとなの探究基礎』 第81回 『希望』（『月刊・高校教育』 学事出版、2021年1月号、52－55頁）を参照されたい。

- 7) このプロジェクトを構想するにあたって、市立札幌大通高校の西野功泰教諭の実践から着想を得た。卒業生たちの力を借りて、入学式後、一度も登校していない新入生に向けた学校紹介のビデオ映像作品を制作するというプロジェクトである。また、奈良女子大学附属中等教育学校の大内淳也教諭は、この特別授業は第1回目に着想を得て、臨時休校期間中に、最寄りの駅から学校までの通学路の素敵なところを撮影し、新1年生に紹介するという授業を行った。
- 8) この授業の様子について、京都市立堀川高校の橋詰忍校長が、同校のホームページの「校長室から」に「物理的な距離と通い合う心」（2020-05-14）というタイトルで記事を書いていただいている。
- 9) 田中孝彦：『子ども理解——臨床教育学の試み——』（岩波書店、2009年、178－179頁）
- 10) このラウンドテーブルは、連合教職大学院（教育システム研究開発センター）によるオンライン・イベントであり、私の科研費基盤研究Cの研究プロジェクトとして、また、令和2年度奈良女子大学地域貢献事業の一環として、近隣の奈良市立一条高校と私立奈良育英高校の「仲間たち」に協力を得て開催した。私と一条高校の出羽一貴教諭・佐藤隼教諭が企画・運営にあたり、奈良育英高校の増田垂依教諭には導入部分について助言いただき、一条高校の今西秀和教諭には、当日のイベントの様子のYouTubeによる同時配信を担当してもらった。全国より、中学生から大学院生までの生徒・学生、教師、保育士、研究者、行政関係者、NPO職員など、全体で104名が参加した。
- 11) このことについて、私が兼担する連合教職大学院が4月25日に開催した月間カンファレンスで、関西大学附属中学・高校の宮崎亮太教諭が次のようなことを語ってくれた。ICTを活用して各教師が生徒に課題を出した。それが重なっていったときに、ある生徒が、課題のプリントなどに誤字があったとき、それを理由にできませんとメールで返信してきたという。その文体がじつに荒く、いらだちがはっきりと現れていたとのことであった。この語りを聞いたとき、生徒の学習状況を想像し、そうなるだろうな、と感じた。しかし、いざ、自分が課題を出したとき、ここで想像したことや感じたことは、影を潜めていた。教師もまた外的要因によって、発揮できる力が眠らされるのであろう。
- 12) 兵庫県立兵庫高校の窪田勉教諭は、第2回目の特別授業に着想を得て、同校の創造学科の新入生オリエンテーションを、同学科の2年生がZoomを活用して行うという実践につなげた。
- 13) 訳出は、福井大学教職大学院のホームページより（<https://www.fu-edu.net/sites/default/files/archives/2020/archive-20200423-13256.pdf>）。

第 2 部

實 踐 報 告

保育者としての私の軌跡

—— 自分自身の省察から「保育の専門性」を読み解く試みに向けて ——

鎌内 菜穂（奈良女子大学附属幼稚園）

はじめに

ここ数年、「保育者としての自分」を振り返り「省察」してみたいと思うようになった。「保育」の捉え方が自分自身で変化してきているように感じられているからである。子どもの見方なのか、遊びの見方なのか、その変化が何ものかは分からない。しかし、明らかに自分の見方が変わり、「保育」との向き合い方も変わってきていると自覚している。自分の何がどう変わってきたのか、それを明らかにしてみたいと思うようになった。

保育実践を保育者として行っていく中で、「省察」はあって当然のものである。これまでも保育者の実践の質の向上において「省察」は重要な役割を果たすと考えられてきており、津守（1989）は「省察するという保育者の精神作業なくして、保育の実践はない」と述べている。

しかし私自身の「保育者としての自分」の「省察」は、保育実践の一部を「省察」し実践力そのものの向上を図るのとはまた少し異なるものであり、保育の営みとは一体何ものなのか、何を学ぶことが「保育者」を形作ることにつながるのかという保育そのものを考察することにもつながり、そのことが「保育者」としての自分自身の「専門性」の向上につながるのではないかと考えている。また、自分自身の「保育者」としての軌跡をたどることにより、「保育の専門性」とは何かという問いに対し実践から見出していくことにもつながるのではないかと考えている。

本稿では、その試みの手始めとして、自分の保育の経験、そして保育に関わる出来事から自分の変容につながったであろうエピソードを、「保育」を語る素材として書き記し表現してみることから始めてみようと考えている。

第1章 幼児教育にたどり着くまで

(1) 「読み解く」ことへの関心

私の将来の選択肢に「教師」というものは全くなかった。どのような道に進むのか進路が定まらない中、日本中を震撼させた「サカキバラ事件」が私の心を揺るがした。私と年齢が変わらない少年が加害者であるということに大きなショックを受けたのを今でも覚えている。何がどうなったことがこのような行為を引き起こしてしまったのか人の心の動きとはいかなるものなのか「心理学」という分野に関心をもつことになり、「心理学」を学ぶことができる大学への進学を目指すことになった。そして、奈良女子大学文学部人間行動科学科に進学したことで発達心理学や児童心理学、教育心理学などに触れることになった。しかしまだこの時点でも自分には「教師」という選択肢は全くなかった。

大学の講義では多くの実習があった。臨床心理に関わる様々なテストを実際に経験するものから、数値を出して統計的に考察するもの、フィールドワークを行うものなどであった。その中で私が「面白さ」を感じたのはフィールドワークであった。事実を事実のまま書き記していくことで自分の考えがまとまっていくその過程が何より面白かった。ある時は自宅近くの神社でお参り

をする家族のやりとりを見て、何を思い手を合わせているのか考察をしたり、了解を得た上で自分を含むサークルの同期の関係性を自分達のやりとりの記録から考察してみたりと、講義のレポート課題の中で、「ひと」の言動から「読み解く」ということに繰り返し取り組んでいった。このような経験を積み重ねる中で、「なぜそのような行為に至るのか」を考察していくことへの面白さを繰り返し感じていくことになった。元々の関心事であった犯罪心理や異常心理で扱う対象は自分の日常からかけ離れたところにあるように感じるようになり、自分の身近にある「ひと」を対象としていくことへの関心へと次第に移行していった。というよりも、自分の手には負えないものであるような気がしていたという方が正しいかもしれない。様々な課題は思うよりも身近なところにあり、自分自身も経験してきたことの中にあるのではないかと思うようになった。そのように思い、自分が何に悩んできたかを問うた時に小学生高学年頃から友達との関係に不安を感じ、自分が排除されたり友達を排除したりしながら関係性を作っていたという自分の人間関係の課題が思い浮かんだ。関係性における攻撃行動を日常の中で行っていた。なぜそのようなことをしなければならなかったのか、自分自身にも何が起こっていたのか、「読み解いてみよう」と考えるようになった。

(2) 子どもの日常に触れる—子どもの発達への興味から「幼稚園」教育実習へ—

毎日ビデオを担ぎ、小学校に観察に出かけた。さらに中学校でも観察をすることを受け入れて頂き、子ども達の人間関係における言動を追い続けた。6年生から中学1年生の人間関係を追っていくと本当にいろいろな課題に子ども達が直面していることが見えた。その時の子どもの思いが言動に現れてくるのだ。相手を気遣ったり、少し排除して自分の位置を安定したものにしようとしたり、様々な駆け引きをしている様子が見られた。子どもの日常に触れ、ふと疑問がわいてきた。こういった人間関係はどうやって発達するのだろうか。どのくらいから関係性を調整していこうとするのか、いろいろな発達段階の子どもに日常に触れたいと思うようになった。小学生や中学生はフィールドワークで目にする機会があるが、幼児期の子どもに触れたことがなかった。だから一番近くで見てみたいと思い立ち、幼稚園教諭の免許取得のための講義を受け、教育実習を受けることを決めた。今思えばそれが私の将来を決める大きな決断になったのだ。幼稚園免許取得のための講義を受けだして間もなく、教育実習が始まった。幼児期の子どもを間近で見たいと思っていたのだが、実際教育の現場に入るとそれどころではなかった。何一つ幼児教育に関する理論について知りえていない私はとても出来の悪い学生だったに違いない。記録の書き方、子どもの見方、遊びの捉え方、とにかく色々なことを教えていただいたのだが、自分にはまだ理解できないことがたくさんあった。それでも、「環境」を通して教育をするということのすごさを目の当たりにして素直に感動した。同じ教材であっても子どもへの投げかけ方、配置する場所によって子どもの取り組み方が大きく変わったのだ。また延べ4週間の実習を通して、「子ども」を見ることがとにかく面白いと感じるようになった。この子はきっともう少し大きくなったら生徒会長タイプかな、ユニークなアイデアで何か発明しそうなど本来の見取りとは違うものの「子ども」に思いを馳せている時間がとても自分にとって心地の良いものだった。

(3) 「保育者」への関心—幼児教育への覚悟—

何とか実習を終え、卒業論文執筆のために中学校への観察に続けて取り組んでいた時のことだった。観察者であった私と微妙な距離をとりながらも、毎日顔を合わせる私と子どもの間にちょっ

とした関係が生まれてきた。そのことによって、子ども達がそっと相談をしにくることがあった。「先生には言わんといてほしいねんけど」と友達との関係についての悩みを話しに来たり、「私たちいろいろあるんだよね」とおちゃらけて言いに来たりした。子ども達のやりとりを観察していた私には、子ども達の悩みが心苦しいほどに感じられ、でも自分は観察者としてフィールドに入らせてもらっている以上、関与することはできない。そして思春期に入ってしまうと教師は気付いていても直接的には関係性に対する援助がともしにくくなってしまふことがとても辛く感じられた。そのことが私に「教師」を意識付けた。幼稚園教育実習を受け、いろいろな面から子どもを支える「保育者」という仕事に触れた。その経験が、人間形成の基盤をつくる幼児教育に携わることができれば人間関係を含む日常の課題に対する援助を自分の手ですることが可能なのではないか、子どもの日常を支えることができる職業なのではないかという自分の思いを後押しすることになった。幼児教育への関心とはまた別のところから幼児教育へ目を向けることになり、幼児期の子どもに関わる仕事に携わろうと幼児教育に「保育者」として関わっていく覚悟を決めた。

第2章 「保育」とは一体何者か？—「分からない」から始まる「保育」—

(1) 奈良女子大学附属幼稚園への就職

幼児教育へ携わることを決めたものの、すでに県や市の教員採用試験の時期は過ぎていた。とにかく現場に出ることを決め、私立幼稚園への就職を考えていた時のことであった。ちょうど奈良女子大学附属幼稚園で保育補助を募集していることを大学の先生から教えていただいた。教育実習を共に受け、幼稚園教諭になることを目指していた友人のほとんどが「受けない」という思いをもっていたものの、すでに公立幼稚園に就職先が決まっていたため、採用試験を受けることはなかった。私も大阪の私立の幼稚園に就職が決まったので附属幼稚園に就職することなど初めは想像もしなかった。しかし、「保育者」の仕事に触れさせてもらったその園で仕事ができるというチャンスもまたとないと思うと附属に身をおいてみたいと思わずにいらなかった。その状況と思いを素直に就職先の私立幼稚園の園長先生に相談したところ「採用試験を受けてみて、採用されたならば附属に行ってしっかりと勉強しなさい」と附属の採用試験を受けることを後押ししてくださり、快く送り出してくださった。現在でも本園の研修や研究会にその園の先生方が参加してくださり、幼児教育について真剣に語り合う機会がある。今思うと、多大な迷惑をかけてしまったが、この縁は私の附属行きを支えたものであり、今の私につながっていると思うと感謝でいっぱいである。こうして私は奈良女子大学附属幼稚園に就職が決まった。今思えば、幼児教育を専門に学んでこなかった私が、奈良女子大学附属幼稚園で働けたらと迷い、他園の先生方に迷惑をかけ、そして働くことを決められたのは、世間知らずな上に、他でもなく「保育を知らない」からであったと思う。「知らない」からとにかく飛び込んでみたいという思いだけだったのである。今の自分で考えると何と危うい選択の仕方なのだろうと思う。「保育」はそんなに甘いものではないにも拘らず、専門知識もない私が現場に出るなんてとんでもないことである。「分からない」から飛び込めたのだろうと思うが、そんな私を迎え入れてくれた現務め先である奈良女子大学附属幼稚園の先生方にも本当に心から感謝している。かくして、自分の何ともあやふやな進路選択の仕方と不思議な縁によって奈良女子大学附属幼稚園の教員として「保育者」人生がスタートした。

(2) 保育補助としての役目―「記録」することで引き出しを増やす―

就職後、最初の4年を保育補助という立場で学級運営に関わらせてもらった。子どもをどう見るのか、今求められている子どもへの援助は何か、担任の先生の動きを見て臨機応変に対応していくことが出来ず、右往左往した。先生が「友達」として子どもと敢えて対等な関わりをしながら子どもに気付きを与えようとしている援助の意図に気付かず無駄に口を挟んでしまい「真剣に話を聞かなきゃ」と言われてしまったり、「子どもの様子から遊びの環境をつくってみよう」と場を任せられたときも何を教材として準備をすればいいかが分からず、とりあえず準備したものに子どもが関心を示さないで半ば強引に子どもを誘いかけ「早く遊びに行かせてよ」と子どもに言われたり、何をすることが「保育」になるのか、何をどう見れば「保育」なのかが全く分からずにいた。

最初の四年間は、行事前には必ず全学級に補助として入らせてもらった。これは私にとって先生方の“技”を盗む絶好の機会であった。補助として全学級に入らせてもらうととにかく記録をした。ここでの記録はいわゆる保育記録ではなく、活動や先生の言葉などを詳細に記録したもので、私にとっては“技のレシピ”のようなものであった。もし自分が将来、学級担任になることができたなら、どのように子どもに関わり、どのような活動をするのか、今の自分では分からないままである。だから引き出しを作ろうと必死だった。そして記録できるものは全て書き取った。

(3) 初めての担任業務―「指導計画」「記録」通りにやっているのにうまくいかない―

いよいよその記録を実践する時がやってきた。5年目にして担任として学級運営をするようになった。初めての学級は3年保育4歳児であった。これまでいろいろな先生から多くのことを学び四年間を過ごしてきた。「保育」を自分で実践していくことに期待は高まったものの、何から考えどのように「保育」を進めていくのか、本当に自分に「保育」ができるのか不安も大きかった。担任業務につく一年前に、4歳児学級の補助をしていたのでとにかく同じことを同じ時期にやっといこうとまずは試みた。初登園の日には、「大きくなったね」「年中組の服がよく似合っている」と声をかけていたから同じように言ってみようと初日を迎えた。しかし、あちらでは保護者と離れがたい子どもが泣いており、こちらで靴をどこにどうやってしまうか分からず右往左往している子どもがいて、さらに「これはどうするの?」「あれはどうしたらいいの?」と次々と子どもが声をかけてくる、という状況に陥りゆったりと子どもに関わる間もなく初日の時間が過ぎていったのを覚えている。10月半ばには、自分の記録によると折り紙をしていたので、同じように取り組んでみた。しかし、全くもって子ども達は楽しそうではない。「こんなしたくない」と言う子どもまでいて、その当時の指導担当の先生にも「なぜ今日がこの活動だったのか?」と問われた。その問いかけに対して答えていく中で、運動会後で年長児が取り組んでいたリレーにも関心をもっており、とても天気の良い今日みたいな日に、保育室にこもって折り紙をする必要はなかったのだと気付き、「指導計画」「記録」はあくまで参考にするものであり、そっくりそのまますることが今の目の前の子ども達にとって楽しいものにもいつでもなるわけではないということが理解されたのだ。指導計画やこれまでの記録にある活動を何のためにするのか教育の意図となり、かつそれが子どもの興味関心に合わせて考えられたものであることが必要であることが「分かった」のだった。そこに教育の意図がなければ、ただ自分自身の都合で決めた活動となり子どもは置き去りにされてしまうことになるとうまく「保育」が教育である、教育として「保育」を考えるということがどういうことかが少し自分のものになってきたのだと思う。この

ような調子だったため、保護者に子どもの良いところを必死に伝えようとしていたが、うまく伝わらず「子どもが園でどう過ごしているかが分からない」と手紙に書かれたこともあった。保護者とどのようにコミュニケーションをとればよいか分からず、話すタイミングを逃していたことも多かったのだろうと思う。それでも家庭での様子を丁寧に教えてくださったり、「幼稚園がとにかく楽しそうです」と言っていたりするととてもほっとした。子どもの経験から子どもの育ちを捉えることができていなかったから当然であるが、保護者に伝えていることが、本当にそれでいいのかといつも不安を感じていた。歯がゆさばかりを感じていた1年目であった。

(4) 保育記録を書く一エピソードを書くことから子どもの姿を考察する一

奈良女子大学附属幼稚園では、文部科学省研究開発指定校として、2006年から2008年度にかけて「幼・小・中等15年間にわたり、事物認識とその表現形成の徹底化を通して独創的で「ねばり強い」思考力を育成する教育課程の研究開発」、さらに2009年度から2011年度にかけて「幼小一貫教育において『読解と表現をくつなぐ』論理的思考力』を育成する教育課程の研究開発」という研究開発課題のもと研究を進めていた。幼児教育が異校種の先生には伝わらないと他の先生方が奮闘する中、私はテーマに沿った事例を書くという機会を多く頂いた。自分が目にした子どもの行動や言葉、動きなどを言語化しそこから何が語れるかを考察していった。カンファレンスの場で「これはどういう意味か」「子どもはどう思っていたのか」「本当はこうだったのではないか」といろいろと尋ねてもらうことで自分の書いた事例や、自分が目にした子どもの姿の意味についてしっかりと考えていくことができるようになっていった。「保育」を分かっている私に対し、何かを批判したり指導したりするという場ではなく、子どもがどうであったかについて真剣に語り合う場であったことで、私自身は事例を検討することに面白さを感じるようになっていった。時に「面白い事例」と先生たちが語り合い始めると、何だか自分が認められているような気持ちになり、もっと子どもの姿を捉えてみようと思えた。こういったカンファレンスの中で子どもの姿から「読み解いていく」ということが身に付いていったのだと思う。さらにどのような切り口で「読み解いていく」ことが「保育」という文脈で語ることになるのかということが見えるようになっていったのだろう。こうして子どもの姿を語る技量が身に付いていったように思う。

第3章 「保育」として語ること一子どもを理解する一

(1) 子どもに寄り添う・保護者に寄り添う

担任2年目も、3年保育4歳児を担任させてもらった。初年度から続けて4歳児を担任するとあって「同じ失敗はしない」という決意であった。自分ももてる活動のレパトリーは少ないので、指導計画や例の「記録」は大いに参考にしたが、子どもが何に興味をもっているのかを捉えることを意識していった。子どもが何を楽しんでいるのかが感じられたが故にお祭りごっこに結婚式ごっこ、ボールころがしのコース作りなど子どもと一緒に遊ぶことが面白いと感じられた。また、自己発揮が出来なかった子どもの表情がどんどんよくなっていき、全く友達と関われなかった子どもが友達と一緒に遊ぶようになるなど子どもの育ちが感じられそのことを保護者とともに喜べる自分がいた。その経験によって保護者に寄り添っていくということがどういうことかが分かっていたように思う。翌年、同じ学級を持ち上げらせてもらえることになり、子どもがどのように育っていくのかを継続して捉え、支える機会をもらえたのであった。

(2) 初めての研究部そして研究開発

幼稚園は他の校種に比べるとかなり小さな学校組織である。常勤教諭7名と管理職、そして非常勤講師10名程度であり、園務分掌にあたるのは常勤教諭であるため多くの分掌を一人が担当することになる。

同じ学級を持ち上がり、初めての5歳児担任となったこの年に園では大きな人員の入れ替えがあり、そのことが私にとっても大きな転機の一つとなった。常勤教諭のうち3名が育休や退職によって園を離れることになったのだ。非常勤として補助をしていた先生が常勤教諭となり、育休代替として公立幼稚園の先生と新卒の先生が赴任することになったのだった。そして研究開発最終年度に、研究部として関わることになったのだ。かなりの重責であった。園の代表として共同研究に関わることが私にできるわけがない。でも他に人員もない。だからやるしかない腹をくくったものの、ここでもまた「分からない」が始まってしまった。学級運営としては子どもの興味関心、育ちに合わせて保育を組み立てることを自分自身も楽しみ、また持ち上がりだったことで子どもの育ちが少し長いスパンで見通せ、その変化を捉えていくことが面白さでもあった。一方で、実践していることを研究開発のテーマの枠組みの中で、自分の実践や園としての実践をどう結び付けていけばいいのかが分からず、月1回程度実施される統括委員会に園代表として出席しても園として何を主張すればいいのか全く分からず、会議に出席すること自体が重荷で仕方なかった。この当時は、研究テーマが実践に還る、あるいは実践していることの意味付けや切り口を研究課題から見出すという発想すらなく、自分の面白いと思うことと実践していることは全く別物のように思っていたのだろう。だから負担としか感じなかったのだと思う。とはいえ、実践も研究の課題として取り組むべきことは日々巡ってくる。研究開発の中で5歳児・1年生・2年生での異年齢活動「なかよしひろば」が前年度から試行され始めていた。幼稚園と小学生という2学年での異年齢活動ではなく、3学年で取り組むことで5歳児が世話をされるという関係性を崩し、どの年齢の子どもも主体的に活動に取り組み、互いの良さを捉え見て学ぶという「学び文化の伝承」を支える取り組みであった。この当時は3学年3人ペアになり、一緒に奈良公園に散歩に行き、そこでの気付き・発見をチームでまとめ発表するという活動内容だった。活動の大枠はこの研究開発がスタートした時に考案されたものだった。自分が担任する子どもがこの活動に取り組むにあたり、どういう学びがあるのか、それを実践レベルで小学校の先生方と語り合う機会が増えたことで、私自身も小学校での学びのスタイルに触れることになりそのことが私に視野の広がりとして「保育」を語る意味を与えてくれたのだ。

異年齢活動での学びを園で再現する子ども達の姿から、子どもが活動を自分のものにして自分で再構成する中で学びを確かなものにしていくことが捉えられた。ただ交流することに意味があるのではなく、その交流によって得たものを子ども達がどのように表現していくかを支えることで子どもの思考を促していることが捉えられた。分からなかった研究と実践のつながりが、小学校の先生方と一緒に実践をする中で何か見えてきた。またこの取り組みを、研究開発の公開研究会、奈良市の公立園の先生方の研修、大学が主催したシンポジウムなどいろいろな場で発表する場を与えてもらった。繰り返し自分の実践をいろいろな場で語り直すことが、自分の実践を自分のものにする機会になっていった。

(3) 子どもの育ちを見通して保育をする

研究開発を終え、そして持ち上がった学級の子ども達を小学校へ送り出し、新たな気持ちで任

された学級は2年保育4歳児であった。この当時は4歳児入園がまだあり、新入園児を担任することになったのだ。3歳児の頃は保育園や私立の幼稚園に在籍しており集団生活を体験したことがある子ども、全く家庭から出ずに過ごしてきた子どもと、入園してきたときの経験のベースが異なる子ども達であり、もちろん保護者の方も多様であった。ある時は「セロハンテープを自分で切るなんて、けがをしたらどうするんですか？」と不信感を露わにされる方、友達とのトラブルに対し「クラスのお友達みんな大好きだけど、K君のことだけが嫌いって言うんです」と真剣に相談される方など、もし1年目に出会っていたら、どう対応していいかその場でたじろいでいただろうと思う。しかし、これまでの経験によって私自身子どもの育ちを語る言葉を身に付けていたようで、慌てるどころか保護者は何に不安を感じているのかということをつえようと冷静に構え、また「子どもは育つ過程にある」ことを実感と共に伝えることが可能だったのだ。そのため、子ども達がどのような状況にいるのかをつえそれを伝え、保護者とともに一年間学級の子どもの育ちを支えることができたように思う。この一年間の保護者との関わり方が今の私の保護者との関係の作り方の基盤になっているように思う。

その翌年は初めての3歳児担任となった。保育補助としては3回も学級に入っていたがいざ自分が担任となると全く別の動きが必要であった。そしてこれまでの学年にはない、実にいろいろなことが起こった。片付けたと思った矢先に急に積み木が崩れる、着の身着のままずっとレールで遊んでいる、泣いている子どもを抱えていたら私の服もおもらしで濡れる、歯磨きをしていたはずなのになぜかティッシュをぬらして鏡にはりつけて遊びだす、一体何が起きているのかとこれまでに経験したことのない目の回る忙しさだった。私の学級の補助にあたってくださった先生はそんな「いろいろ起こる」状況を常に笑顔で、その子どもの思いに共感し正しい行動を知らせたり代替案を出したり、実にゆったりと丁寧に関わってくださっていた。子どもの一人一人の状況から何が楽しいと感じたのか、何を困っているのかということをつえそれを全て生活や遊びの環境として整え、保育を考えていった。「一人一人違っていい」と強く思ったのだ。3歳児の担任となり間もなく、私の妊娠が分かった。保育から少し遠ざかることは寂しかったものの、ようやく幼児期を迎えるまでの子どもとじっくり親として関われるということがとても楽しみだった。そして「親としての気持ち」を自分が経験できることが喜びであった。園の先生方に支えてもらいながら、初めて担任をした3歳児を12月まで勤め産休に入った。その時に園の先生方ももちろんのこと、卒園させた学級の保護者や昨年度まで担任をしていた学級の保護者、そしてその時の学級の保護者が温かく送り出してくださったことは本当にとっても嬉しかった。私の居場所はここだと感じ、必ず出産・育児から何かを得て戻ってこようと心に決めた。

第4章 「保育」を子どもと創る―「保育者」としてのこれから―

(1) 振り出しに戻る

二年間の産休を経て、私は現場に復帰をした。私が復帰をした2016年度は3回目の文部科学省研究開発校に指定をされ、「幼小一貫教育において生活と学習をつなぎ、同年齢や異年齢で協働的に探究を深め、多様な能力や個性的な才能を引き出す「生活学習力」を育成する教育課程の研究開発」という研究開発課題のもと、資質・能力ベースのカリキュラム作成に向けて「自ら遊びをつくりだす子どもを育てる―子どもの「生活」を丁寧によみとる保育―」をテーマに園での研究を進めていた。ちょうど教育そのものが知識・技能ベースから資質・能力ベースへと大きく転換していこうとしている時だった。復帰前に研究主任の先生に今の園での保育の考え方について

て詳しく話を聞かせてもらった。「保育の語り方」が変わるのだと感じたと同時に、その研究の面白さを感じた。

3年保育4歳児の学級担任となりいよいよ復帰1年目がスタートした。復帰し担任として子どもと出会った初日に、子どもを目の前にして自分の動けなさに衝撃を受けた。どのように自分は声をかけていたのか、どのように子どもを捉えていたのかが全く分からず右往左往し、私の育休代替をしてくださってそのまま補助として学級に入ってくださった先生にフォローしていただくばかりだった。「育休明けだし、感覚が鈍ったんだね」と言われたが、確かにその通りだった。多少の感覚の衰えは覚悟していたがここまで「保育が分からない」となるとは思ってもみなかった。また「分からなさ」に直面した。自分が感覚的に身に付けていたものがあつたことを自覚したとともに、言葉で多少語れたとしてもそれは本当に身に付いたものではなくあくまで感覚でしかなかったのだと思い知らされた。隣の学級は研究主任の先生が担当しており日々、子どもの今の育ちと次の育ちへの見通しをつなげながら環境をつくり、学級として4歳児の育ちを支える保育を創っていくのが見えますます焦っていた。その先生がしていることを見てその意図を尋ね、自分の保育に活かそうとした。ただ真似るだけでは意味がないことは痛いほど分かっているからこそ、何とか自分が創る保育を考えようと必死だった。今、自分の目の前にいる子ども達は何をしたいと思っているのか、自分がどう育てたいと思っているのか、そのためにどう保育を創ればいいのか、資質・能力の育ちはどのように捉えられるのか、考えるべきことが何かは分かってもそれをどう捉えるかが見えず、課題も子どもの遊びも点でばらばらで、何もつながらないように感じ、ただその日暮らしで保育を考えることに精一杯だった。

(2) 経験と今をつなぐ

私の苦心は復帰後2年目も続いた。復帰2年目は学年として持ち上がり、学級担任を研究主任の先生と入れ替わるという配置であった。これまで隣の学級にいた子ども達が自分の学級になることになった。担任が入れ替わることに不安を感じる子どももいて「えー、先生変わっちゃうの」と目の前で言われ、そのことが私にとっては、「先生では不足である」と言われているような気持ちであり、今自分が「分からない」と不安を抱えている思いに拍車をかけた。とにかく何をやるにも「これでは不足である」という思いが拭き切れず、子どもが昨年度に楽しんでいた「キャンプごっこ」を繰り返し取り組んだり、よく歌っていた歌を「また歌いたい」と言ったりすると今自分がしていることでは子どもは満足をしていないのだと感じてしまっていた。その私の不安が邪魔をし、昨年度と同じコンテンツを保育に取り入れることは保育の真似であり私自身がゼロから立ち上げた保育ではないと頑なに取り入れようとしなかった。そのことが子どもにとっては、自分達の思いを十分に聞き入れてくれていないと感じさせてしまっていたのではないかと今となっては思う。

そんな頑なだった私の考え方をほぐしてくれたのは目の前にいる子ども達であった。楽しみにしていた若草山への親子遠足が雨天で中止になった。そこで子どもから「若草山遠足に行けなかったから幼稚園で、ほし組だけで遠足みたいにしたいんだけどみんなに言ってもいい？」と学級に活動を提案したいという申し出があった。自分達で活動を創ろうとしている子どもの姿に、子どもから立ち上げた活動を子どもにとって意味のあるものにしようと、子どもがどのようにしているかと思うのか私も話を一生懸命聞いた。幼稚園をどういうコースで歩いていけば若草山遠足のような雰囲気味わえるのか、準備物は何か、奈良公園にいる鹿や落ちている鹿の糞はどうする

かなど活動に必要な要素を子どもと話し合いながら考え、一緒に準備をしていった。当日は登園後にわざわざもう一度、幼稚園の正門付近に自分達で決めた集合時間に「おはようございます」と挨拶をして集まり直した。そして決めたコースを並んで歩き、幼稚園の築山を山頂ということにしてお弁当やおやつも食べた。一日遠足気分で、園内で過ごすことを楽しんだ。子どもとともに活動を創る、子どもから立ち上げてくるということはこういうことなのかと私自身も「楽しさ」を感じた。活動に見通しをもって、そこに子どもがどうしたいかという思いがあることで、何かが生み出されてくるのではないかと、楽しんだという経験があるから今自分たちにできることが子どもに見えてくることで新たな遊びや活動が生まれてくるのではないかとということが実感できた。だからこそ子どもが昨年取り組みもう一度、年長になってやろうとしていたことをもっと受け入れてそこから次へ進む道を探ろうとすればよかったと後悔した。できるだけ子どもの考えに耳を傾けよう、子どもが自らの五年という経験知から、今したいと思うことに活かせることを見出しつなげようとしていることを私も読み解いていこう、そして共に考えていこうと思えるようになり始めたのである。経験として知っていることと今をつなぐことで新しい道が見えてくるのかもしれないと思えたことで、心が少し軽くなった気がした。

苦心した2年を乗り越え、同じく研究主任の先生と共に5歳児を担当することになった。子どもの育ちのこと、保育の構成のことなど悩むことはもちろん尽きないものの、これまでのような不安はなかった。今の子どもに必要なことは何か、そのためにはどのように活動を展開していく見通しをもっておくか、時間をどのように組んでいくかなど保育の展開を考えていく時に、目の前の学級の子どものためにはどうか、今何を自分が育てたいと思うからどうしようとしているのかが自分の中で常にぶれずにあった。子どもがこれまでに経験してきたことをそのまま取り入れてみることも、子どもの思いをそのまま聞き入れていくことも、通常とは異なるやり方をする事になって自分の中で子どもに対する意味が見出せることで迷いはなかった。一つ一つの取り組みにおいて、子どもに何を願うのか、何を育てようとしているのか、資質・能力の育ちをベースに語る思考の仕方が自分のものになっていったように感じられた。

(3) 枠組みを見出す

5歳児を卒園させ、次に4歳児を担当することになった。子どもが主体感をもって生活や活動に取り組んでいくことを目指し一つ一つの経験の意味を丁寧に見取り、何を育てたいと願うかを目の前の子どもの姿から立ち上げていくことを意識し保育に当たることを自分の目標にした。この一年間は見える景色が違った気がした。一人一人を丁寧に見ていくことで、学級という集団をどう自分が捉えているかが感じられるようになってきた。これまでも遊び一つ一つを楽しくしようと、そこにねらいをもって取り組んでいた。しかし、一人一人の姿や一つ一つの遊びを丁寧に見ていきながら、学級としてどう育ててほしいかということを中心におくことで一人一人と一つ一つの遊びが線でつながっていった気がした。「悪者のトロルに見つかるな!!」とねごっこをしている子どもも、ヒーローになっている子どももみんなが物語の主人公のごとく生き生きと遊び、その周辺にいるお料理ごっこをしている子どもも「おなかですいたら食べに来てくださいね」と遊びに加わり、「トロルにやられた!」という子どもがいれば「見てあげましょう」と病院ごっこが始まり、小さな遊びが少しずつつながって大きな遊びの波になっていく展開が見えてきた。自分がこれまでに見聞きしてきた実践における活動内容、子どもが経験してきたこと、今生み出そうとしていること、子どもの育ち、学級としての育ちなどいろいろなことを「つなぐ」

ことで遊びや活動の枠組みがいかにようにも形を変え展開されていく可能性があるのではないかと感じられた。現在、その4歳児をそのまま持ち上がり5歳児を担任している。苦心の中、5歳児を担任した時とは違い、子どもの経験からそして自分の持てる引き出しから何をどう創り出していかを楽しむ保育を考える自分がある。コロナ禍という厳しい状況であっても、子ども達は自分のこれまでの経験と今できることをつないで最善と思われる活動を生み出している。そのことに私自身が力をもらい、子どもの可能性に改めて気付かされる毎日だ。保育の見え方や捉え方が変わったからこれで自分の保育のゴールというわけではない。自分の中に湧いてくる課題と真摯に向き合い、保育の探究を進めていくことを続けたいと思っている。

第5章 今後の課題

今回、このような形で「自分史」を言語化してみることを試みた。自分のエピソード＝「素材」を集め、書き記していく中で、ここにはまだ書き記せていない多くの「素材」が思い返された。きっと、その一つ一つに意味があり、私自身は多くを学んできているのだろうと思う。考える切り口は他にもあり、まだ語れることが残っていると、今回書き記してみたことで自覚されてきたように思う。その当時の具体的なエピソード記録や日々の保育記録を辿ってみることでその時の自分がどう考えていたのか、さらにそれを今の自分はどう捉えるのかを言語化していくことで自分の何が変わったのかがより明確になってくると思われる。また、育休後復帰してからの自分の中での変化を十分に言語化できていないと感じている。それを語る言葉を私はまだ持ち合わせていない。一つ一つの「素材」に対し、自らの五感と言葉をつなぎ、語っていくことで、何が見えるようになりどう変わったのかがより明確になると思っている。そしてそのことが「保育の専門性」とは何かを語ることにもつながっていくのではないかと考えている。今後、より詳細に書き記していくことを試みるとともに、実践の省察を繰り返し、多くの人と語る機会をもつことで、保育を語る言葉を見出していきたい。

引用文献・参考文献

津守真 『保育の一日とその周辺』フレーベル館 1989年 pp.76-78

主体的に学ぶ力を育む「生活算数」

—— 6年「くらしの中の対称な図形」 ——

三井 栄治（奈良女子大学附属小学校）

1 はじめに

今後めまぐるしく変化していく時代を生き抜いていく子どもには、与えられた問題が解けるだけでなく、自ら問いを見つけて、自分の学びのプロセスをどのようにつくるのかということが求められよう。けいこ（算数）の学習においても、単元を通してどのような力が身についたのかということが重要となり、主体的に学ぶ力を育てるとき、生活と学習をつなげていくことが有効だと考える。このような教育観に基づいて、本実践研究を進める。

2 なぜ「生活算数」を行うのか

算数という教科の特性上「わかる・できる」を重視する実践が多く行われている。2年前まで公立の小中学校で勤務していた筆者も同様に、そこに注力して授業実践を積み重ねてきた。ただ答えを出せばよいのではなく、考えの根拠を大切にしたり、解き方を説明したりすることを重視した。また、それぞれの解決方法について吟味し合うような練り合う場面を多く設けた。その成果として、学習した内容を定着させることができた。しかし、一定の学習時間の中で学習が完結してしまうことが多く、子どもが主体的に算数学習を続け、日記の題材や朝の会の話題にすることがほとんどなかった。本学級の子ども（令和2年度6年月組）は、前学級担任のもとで、入学時から自ら学習をつくる力が継続的に育まれており、その力を算数の学習の中で発揮させられていないことにもどかしさを感じ続けた。

そこで、算数の学習においても、必死になって考えたり、夢中になって話し合ったりする姿を引き出したいと考え、生活とつなげた実践を行うことにした。学習と生活をつなげていくことで、子どもたちにとって切実な問題が生まれ、主体的に問題解決をすすめていく原動力になっていくと考えるからである。

前年度「生活算数」として展開した「くらしの中の単位量あたり」では、くらしの中にある単位量あたりを見つけるところから学習をすすめたことで、「スーパーの肉はどうして1gあたりではなく、100gあたりで表されているのか」「駐車料金は20分あたり、30分あたり、60分あたりとあるが収益をあげるにはどうすればよいのか」「自動車の燃費表示は1Lあたり〇〇kmではなく、欧米のように100kmあたり△△Lにした方がよいのではないのか」など、異なる二量の大小を比べる方法としてだけでなく、その数やもとにする単位に込められている意味まで追究することができた。また、学び方においても、問題を解決するために、授業外に自主的に現地調査する、関係者にインタビューを行うなどの結果を総合的に判断した考察に基づく話し合いを通して自分の考えを深め、実生活と結びつけながら主体的に学習する姿が見られるようになってきた。

このような実践を行うと、「とても教科書の内容を全て習得させられない」「この单元では、生活とつなげるのは内容的に無理がある」という声上がる。もちろん、内容的にも時間的にもす

すべての単元で行うことは難しい。しかし、年間数単元でも、カリキュラムの中に「生活算数」を取り入れてみてはどうだろうか。子どもたちの学び方が変わっていくと考える。

3 題材について

子どもは、くらしの中でお店や銀行、病院のロゴやマーク、学校の校章、県章など対称な図形を目にすることが多い。また、線対称や点対称など「対称」という言葉も耳にしたことがあるだろう。しかし、その形について考えるといった機会はあまりないのではないか。そこで、本単元においても「生活算数」を展開し、対称な図形の定義や性質を理解するだけでなく、対称な図形の価値や生活への応用について考え、その活用の仕方を身につけることができるようにしたい。先に挙げたねらいに迫ることができるようにするために、次のように学習を展開する。単元の導入では、くらしの中にあるロゴやマークと出会わせ、そこから気づいたことや気になったことを話し合っていくことで、対称な図形への興味・関心を高める。次に、対称な図形が実際にどのようなものに使われているか、逆に使われていないかやその価値、意味について追究する。さらに、自らロゴやマークをデザインする活動を通して、対称な図形の有用性についての考えを深めたり、活用の仕方を身につけさせたりしていきたい。

4 実践の様子

(1) 学習の始まり

先に述べたように題材との出会いがその後の追究の原動力になるので、どのように題材と出会うかが肝要となる。唐突に様々な図形を示して「ここにある図形を仲間分けしていきましょう」「ここにある図形の共通点は何でしょうか」などというような投げかけは避けたい。子どもの生活と題材をどのように結びつけるのかを、実践前からずっと考え続けていた。そこで、身の周りにあるロゴやマークについての話題を意図的に朝の会などの会話の中で取り上げて、子どもが動き出す姿を待つことにした。

しかし、指導者がしかける前にA児が大阪万博のロゴマークが決まったことを日記に書いてきた。この日記を紹介すれば、身の周りにあるロゴやマークに目を向け、対称な図形について、主体的に学習をつくることのきっかけになるのではないかと考えた。

命の輝き 8/28 A児

今日、2025年大阪万博ロゴマークが決定しました。細胞つなぎ、命の輝き表現が発表されました。

私は、このロゴマークを見て、失礼ですが、気持ち悪いなと思いました。私はA～Eの候補の中だとCがよいです。色も派手じゃなく、まとまっていたとても良いと思いました。

(中略)

しかし、今回は全体的にはでなデザインだと思いました。きっと今年は、明るいデザインで元気を出していこう！という意味もあるのだと思います。

学級でこの日記を紹介し、大阪万博のテーマや概要、決定したロゴマークと他の最終候補作品(A児が選んだCは線対称)を提示しながら「A児さんは、この大阪万博のロゴマークを気持ち悪いと言っているけれど、みんなはどう思う」と投げかけると、「決まったものは大阪っぽい

からよい」や「どうしてこんなマークになったのか」というような反応があった。続けて、「他の作品の方がよい。ぼくだったら○を選ぶ。それは、いちばんテーマと合っていると思うからです」などの意見があがった。

同日の日記には、大阪万博のロゴマークについてさらに調べたり、他のロゴマークなどについても調べたりした内容が多く見られた。

ロゴ 9/1 B児

今日算数で、2025年に開かれる大阪万博のロゴについて学習しました。今回使用されるロゴについてもっと知りたいと思い調べてみました。

今回のロゴは、赤くうねうねしていて、「インパクトは圧倒的」「気持ち悪い」などのコメントが相次いだそうです。では、そのロゴはどのようなコンセプトで作られたのか気になりました。調べると、「セル（細胞）」をイメージした赤い円を重ね、テーマの「いのちの輝き」を表現したそうです。

ネット上では、否定的な書き込みが多かったようですが、「グッズが出てほしい」や「いのちの輝きくん」「万博くん」などの声も出てきていて人気だそうです。

また、ロゴは、選考委員の人のほとんどがこのロゴを支持したそうです。それから、みんなはどのロゴがよいと思ったか気になります。

ロゴマーク 9/3 C児

今日、ロゴマークについて調べてみました。日本のロゴマークは家紋にルーツがあることを聞いたことがあります。NHKの「麒麟が来る」の中で光彦の家紋が大きく映し出されているのが印象的です。今では、家紋はあまり身近にありませんが、お盆にお墓参りしたとき、墓の石に刻まれているのを見ました。そこで、家紋の歴史について調べてみました。家紋は平安時代貴族の牛車に描かれたのが始まりだそうです。江戸時代になると武士が敵味方を区別するためや強さをアピールするために使われました。江戸後半は家の格式を示すために使われました。そして、家紋の形になり、200～300あまりあるそうです。家紋についてさらに調べていこうと思います。

(2) 形に目を向けていく

大阪万博のロゴマークとの出会いにより、ロゴやマークに関心をもち、独自学習をはじめた子どもが現れたものの、何をモチーフにしているかやどうやってできたかなど周辺知識に関する独自学習がほとんどで、その形に目を向けている子どもがいなかった。

そこで、次のように働きかけた。

一つは、それぞれの独自学習を認めながらも、その形にも目を向け学習をつくるように暗示すること。もう一つは教師が新たな資料を配布したことである。それは、本校の子どもなら何度も目にしている本校の校章を含めた全国の72校の附属学校の校章の一覧である。多くの学校の校章は線対称や点対称であるため、そのことに目を向けるようになると想定した。そして、日記や学習ノートにコメントをしたり、資料を配布したりするとねらいどおり、対称に目を向けたことを日記に書いてきた児童がいた。

都道府県の県章と附小マーク 9 / 5 D児

僕は都道府県についての県章を調べていて、それぞれが何からつくられているかを考えて日記に書きました。すると、先生がさらに形についても共通点など気づくことがないのかとコメントをくださったので、考えてみることにしました。すると、円を使っていたり、丸みがあるものが多かったです。それはやわらかなイメージを与えるからだと考えました。また、線対称のものが多かったです。線対称はシンプルな形なので、わかりやすくするためにそうしているのだと考えました。

そして、そのこととつなげて全国附小マークを見てみると、附小マークも丸くて、線対称のものが多かったです。みんながどんなことを見つけたのか話し合ってみたいです。

附小マークを見て 9 / 6 E児

今日は全国の附小マークを見て、感じたことや疑問に思うことを考えました。

まず、花をモチーフしたデザインが多いと思います。桜の花びらは、5枚なので、たぶん、17校は桜の花をモチーフにしていると思います。また、2校は梅の花をモチーフにしているマークだと思いました。葉をモチーフにしているマークは5校だと思いました。他にも花の名前をよくわからないけれど花のようなマークは12校だと思いました。なぜ植物をモチーフにしたマークが多いのか疑問に思いました。

鳥をモチーフにしたマークは2校、星をモチーフにしたマークは2校だと思いました。植物や鳥や星など、自然をモチーフにしたマークが多いなと思いました。

㊸はなぜ葉っぱを2枚重ねているマークなのか、㊹はなぜ、ごさんのきりの家紋のマークなのか気になります。

附小マークは、線対称や点対称が多いなと思いました。また、附小マークは私が3年の時に研究した家紋マークにもつながると思いました。

そこで、対称な図形としてロゴやマークをとらえる視点を学級全体に広げるとともに、対称な図形がどういう形であるかを定義づけるために、附属学校の校章を見て気づいたことや気になったことを話し合う場を設けた。

話し合いの前半は多くの子どもが目を向けていたモチーフについてが話題の中心となった。授業の半ばごろ、対称な図形についての発言があったので、「線対称・点対称とは何ですか」と切り返した。それに対し、自分なりの言葉で説明できたもののあいまいな部分があったため、教科書を使って、その定義と性質を確認することにした。

授業記録 9月8日

司会 今日は、附小マークを見て、気づいたことや気になったことを話し合います。発表してください。

C1 附小マークは桜をモチーフにしたものが多いです。それは、桜は国の花だからです。奈良女子大学附属小学校も桜をモチーフにしています。

C2 私も桜の花が多いとおもいました。桜はほとんどの学校で植えられていて、小学校にとって身近な植物だと思います。

- C 3 付け足しします。日本は4月入学なので、学校といえば桜だと思います。印象に残るよう植物がいいと思うので、桜にしたのだと考えました。
- C 4 私は、桜だけでなく、キクをモチーフにしたものも多かったです。調べると8校がそうで10%以上そうでした。キクは警察や天皇のマークにも使われていて、格調が高いものだから使われていると思います。(この後も植物をモチーフにしている話題が続く)
- 司会 植物以外のことで考えたことを発表してください。
- C 5 僕は、形について考えをつくりました。附小マークは線対称のものが多かったです。線対称にするときれいに見えるから、線対称にしていると考えました。
- C 6 私も、C 5さんが言ったように線対称が多いと思いました。それに線対称はシンプルな形なのでわかりやすくするために、そうしたのだと思います。
- T 1 今、C 5さんやC 6さんが言ってくれた線対称ってどういうことですか。みんな知っていますか。
(半数ほどが手を挙げる)
説明してくれる人いますか。
- C 7 線対称とは、左側と右側が同じ形をしているものです。附小マークは、そういう形が多いです。また、附が線対称ではないけど、文字の部分のをぞくとほとんどが線対称になっています。
- T 2 線対称は左側と右側が同じだけですか。他のものはないですか。
(挙手する子どもがいない)
少し、あいまいなので、線対称について正しく確認しましょう。
(算数の)教科書を見てみましょう。ここからわかることはありますか。
- C 8 さっき、C 7さんが左と右が同じと言ってくれたけど、上下でもななめでもおったときに同じだったら線対称になります。
- T 3 そうですね。線対称は左右だけとは限りません。他に形について、気づいたことがある人はいますか。
- C 9 附小マークは線対称だけでなく、点対称も多いと思います。漢字の部分をぬくと線対称と点対称、両方になっているものが多くあります。点対称だけのものは少ないです。
- T 4 点対称とは何ですか。
- C 10 点対称とは、上から見ても、下から見ても同じ形のことです。(この後、点対称についても教科書を使って定義づける)

(3) 対称という視点で図形を見ていく

附小マークについての話し合いにより、子どもはロゴやマークについて対称の視点で捉えるようになっていった。一方で、多くの子どもの調べているものが大手企業のロゴマークや自動車会社のエンブレム、家紋、県章などに限られていた。そこで、さらに対象を広げられるように、校内と学校近くの駅周辺ではどのようなロゴやマークが使われているかを調査する時間を設けた。実際に調査していくと、これまで以上に学習の対象が広がっていき、対称な図形の価値や活用のされ方についての考えを深めていった。また、このころの日記は、多くの子どもがロゴやマークの独自学習の内容になり、「数理的生活」を続ける子どもの姿も見られるようになってきた。

ロゴマークに線対称が多い理由とは 9/8 F児

今日、算数の学習で附小マークについて話し合いました。中でもK君が言ってくれた附小マークに線対称が多い理由について考えたいと思ひ考へてみることにしました。

僕は、見やすくて印象に残りやすいという利点があると思ひます。特に、左右対称は見やすくて覚えやすいと思ひます。また、左右対称にするとデザインしやすいと思ひます。片方のデザインを決めれば反対側もデザインしやすいので、少し、手間が省けます。しかし、調べると日本人は左右対称が好きだと書かれていました。でも、7世紀に建立された法隆寺西院加羅は左と右にあるものが違ひます。このころから左右非対称が増えているともいわれているので、建造物とマークの相違点に何か手掛かりがあるか考えたいです。

線対称にすることによって 9/16 G児

今日、私が調べている家紋の多くが線対称であることと、なぜなのかについて考えました。まず、対称の意味は、ものともものが互いにつりあいを保っていることで規則性があります。だから、縁起が良いという意味合いもあるのではないかと思ひます。

戦国の時代から使われて始めた家紋ですが、たとえば、戦いに持ち込む旗などには家紋がついています。ものさしがなくても線対称にする方法があります。梅を例にすると、梅の半分と半円をかいてインクを多めにしておいて、何もかいていないもう半分をたおすと完璧な線対称になります。

かきやすく、かつ統一性もあるので、昔の人はこのようにしたのではないかと考えました。

車のエンブレムから 9/16 H児

私は、車のエンブレムの対称について調べました。エンブレムを①線対称②点対称③線対称でも点対称でもある④どちらでもない、に分けました。(文字や光沢などは対象としていません)分ける作業はとてもおもしろかったです。線対称はすぐわかりましたが、点対称でも線対称でもある図形や点対称はなかなか難しかったので、ぐるっと180度回転させ同じエンブレムになるか確かめながら分類しました。結果は18社のうち①は9社、②は3社、③は3社、④は3社でした。それぞれの印象ですが、線対称でもあり、点対称でもある図形は線対称でもあるエンブレムは線対称に比べてより図形的で、線対称だけのロゴマークの方がよりシンプルだと思ひました。点対称は、上下逆で、ぐるっとねじれている印象がしました。

モチーフ優先? 見た目優先? 9/24 I児

今日、3・4時間目に算数の学習がありました。今日は、学校近くのロゴマークについて調べに行きました。全43個のマークを見つけました。私の仮説では、今までの独自学習から考へて記号は線対称も点対称も多く、お店のロゴは線対称が多くて、点対称が少ないと考へていました。しかし、実際は違ひました。

全43個のマークのうち17個が線対称で、9個が点対称でした。どちらでもないのが24個でした。ここから考へると、身の回りのマークは線対称が必ず多いのではないとわかりました。そこから、銀行、店、クリニック、記号に分類してみるとある疑問がありました。それは、記号、マークを決める時に意味を重視しているのか、見た目を重視しているのかです。

私は、以前記号というのは表現することが決まっているので、線対称が多いという考えをつくっていました。ですが、実際に観察すると、「ほぼ線対称」という記号が多かったです。だから、モチーフを調べたり、マークの決めり方の違いを調べたりして学習を深めたいです。

独自学習を通して、多くの子どもが、家紋や校章、県章、自動車会社のエンブレムのように線対称が多くつかわれているものとピクトグラムや自動車標識のようにあまり使われていないものがあるという事実を捉えた。しかし、その共通点やその理由については明確にできていない子どもが多かった。そこで、共通の学習テーマ「どうして線対称が多く使われているものと少ないものがあるのか」を立てて追究していくことにした。

これまでの学習から自分の考えをつくり、相互学習を行った。

授業記録 10月5日

司会 今日、線対称が多いものや少ないものの共通点や理由を話し合います。はじめに、線対称が多いものと理由について発表してください。

C 1 線対称が多いものは、車のエンブレムや企業のロゴマークです。それは、誠実、安定、信頼などの効果があるからだと思います。

C 2 天気記号も線対称が多かったです。覚えやすいことが大切だと思いました。

T 1 車のエンブレムや企業のロゴマークとは違う理由なのですね。

C 3 銀行のマークは線対称が多かったです。シンプルで見た目が美しいと感じる人が多いから、線対称にしていると考えました。

C 4 家紋は植物をモチーフにしていたものが多く、線対称が多かったです。動物をモチーフにしているものは、線対称が少なかったです。見た目だけでなく、線対称は作りやすいというのがありました。実際に、作ってみると、線対称は作りやすかったです。

T 2 実際にどんなものを作ったのですか。

C 5 (前に来て作った家紋を見せる)

(中略)

司会 次に線対称が少ないものの共通点や理由を発表してください。

C 5 スポーツブランドのマークは線対称が少なかったです。スポーツブランドは躍動感を重視していると思うので、安定などより、そっちを重視していて線対称にする必要はないのだと思います。

C 6 私は、形と色の関係を調べました。造形の先生にもアンケートをとると、デザインの印象は、①色②文字③形の順番らしいです。これは、アメリカの研究でも実証済みで、色や文字を重視しているものは、線対称にしていなかったと考えました。また、線対称をあえて少し崩した方が美しいという考えもあると教えていただきました。

T 3 造形の先生に聞くと、すばらしい学び方ですね。それに説得力があります。

C 7 道路標識も線対称が少なかったです。道路標識は、意味が色で分けられているので、線対称にこだわらなくてもいいと思いました。

C 8 ピクトグラムも線対称が少なかったです。ピクトグラムは、意味をわかりやすくする必要があるので、線対称のよさよりもわかりやすさが優先されていると思います。

(略)

相互学習を通して、線対称は、安定性がある、わかりやすい、覚えやすい、美しいなど、その価値について考えを深めることができた。また、線対称は作りやすいという考えが発表されたため、線対称の家紋を折り紙で作る方法を共同で体験する場面を設けた。

線対称は作りやすい 10/18 J児

前回の相互学習でSさんとOさんが線対称な家紋は、折り紙で作りやすいと言っていました。今日は、実際に、二人に教えてもらって、家紋の九曜とききょうを作りました。

線対称の家紋は、折り紙で作ることができます。半分に折った回数が増えれば、対称の軸の数が増えています。では、点対称は折り紙を折ってできるか考えてみました。できないと思います。折っても、点を対称にした図形を作ることができないからです。でも、線対称でもあり、点対称でもある図形ならできます。

今日は、実際に作りやすいことが実感できてよかったです。

(4) これまでの学習を生かして、学級エンブレムをつくる

単元の学習の最後に、これまでの学習を生かして、学級のエンブレムを作ることになった。学級の特徴を考え、それぞれが線対称なものにしたり、部分的に線対称にしたり、あえて線対称にできなかったりしたものもあった。また、学校の学習時間だけでなく、家庭でも自主的にデザインを考える姿も見られた。そして、学級全体で鑑賞した後に、学級のエンブレムを選んだ。

学級エンブレムに選ばれた作品

作品のコンセプト

線対称ではない形にしました。「6月」という文字を表現したかったからです。

また、最初の方は、美しく見えるから、線対称のデザインにしていました。しかし、6年月組は個性的な人が多いので、線対称は合わないと思ったので、線対称ではないデザインにしました。

「6月」の月は、月の色の黄色で塗り、「6」は紫色で塗りました。紫色には、高貴、想像力をかきたてるという意味があるからです。

「6」の中の○は満月を表現しました。円満という願いを込めました。



5 おわりに

本実践を通して、ロゴやマークについて自主的に独自学習を続けたり、朝の会の一言の話題になったりする子どもの学びの姿が多く見られた。これは、生活と結びつけて、学習を展開してきた成果だと言える。また、教師の働きかけやねらいを明確にした相互学習を仕組むことで、単元のねらいに迫ることもできた。

今後も、単元の本質を見極めながら、子どもの生活と算数の学習を結び付けた単元を展開することで、子どもが主体的に学習をつくるとともに、数学的な見方・考え方をさらに高めていきたい。

教員としての道を拓く（中編）
——「女性」であること、「教師」であること——

天野 由美香（市立札幌大通高等学校）

第1章 走り続けることと、立ち止まる勇氣

(1) 赤ちゃんとの生活

出産は「戦い」の終わりではなく、始まりだった。本当に大変だったのは、子どもが産まれてからの毎日の生活だ。大変だということは周りの先輩たちからたくさん聞いていた。それなりの覚悟もできているつもりだった。しかし、産まれたての赤ん坊を家に連れ帰り、普段暮らしていたその空間に子どもを寝かせた瞬間、急に緊張感に包まれた。

それは恐怖感にも近かった。生まれてからの1週間は病院にいて、何かあればすぐに看護師さんが駆けつけてくれた。退院翌日から自分の身体が痛みなく動くようになるまでのおおよそ1ヶ月間は実家に戻り生活していたので、昼間はいつも母がいてくれた。しかし、自宅に戻った日、今日からは自分がこの小さな命を守っていかなければならないのだと感じた。その日から、24時間、48時間、72時間、終わりなく続く育児。夜も十分に眠れず、家事もままならず、体力は限界に近かった。

子どもがいる生活になると自分のことは二の次になるよ、とよく聞かされてはいたが、自分のことより子どもが今泣いているから、子どもがお腹空いたみたいだから、子どもがお風呂に入る時間だから、と自分の行動のすべての主語は「子どもが」に変わった。今、自分が寝たくても、水を飲みたくても、動きたくても、基本的な欲求さえすぐに満たせないのだ。

毎日夜が来るのが怖かった。だいたい2時間をおきに目を覚まして泣き出すので、一晩でも5回は眠たい身体を起こし、お世話をしなければならなかった。次第に空が明るくなり、朝が来るとほっとした。これでやっと1日乗り越えられたという気がした。そんな生活が2ヶ月ほど続いた。赤ちゃんの要求にただただ応えるだけの日々に自分の脳が「思考したい」と言っていた。自分の中にそんな欲求があるのかと驚いた。

北海道では例年10月末に初雪が降る。息子は10月生まれで、ちょうど退院する日、初雪がちらつき、とても寒かった。日に日に寒さは増していき、本格的な長い冬に向かっていった。生まれたばかりの息子連れて外へ出ることも憚られ、1日中家にいることが多かった。2歳年上の姉もちょうど2ヶ月前に出産したばかりで、当時は実家の近くに暮らしており、頻りに両親に助けを求めている。だから私は両親に頼ることもできなかった。

朝、夫が仕事に出かけたあと、今日は1日何をしようか、明日は何をしようか、と考えた。仕事をしているときは毎日やることが山積みでやらなければならないことに追われていたというのに、毎日何をするか考えなければならないのは贅沢な時間とも思えるが、そうではなかった。家に子どもと2人きり。そのときの「今」を必死に生きていたからなのか、振り返ってみても、産後最初の2ヶ月間の記憶があまりない。

唯一覚えているのは生後2ヶ月を過ぎたクリスマスの日だ。この頃はまだ日中もほぼ寝ていて、3~4時間おきに起きては寝て、を繰り返していた。夕方、息子が寝て、次に起きだすまでの数

時間の間に、クリスマス用に特別に少し手間をかけ飾りつけをした後に、夕食を作った。毎日パタパタと作る夕食ではなく、久々にじっくりと創作活動をしたことが意外にも楽しかった。

2ヶ月を過ぎると、乳児の予防接種が始まる。はじめに小児科へ行ったとき、1歳になるまでに受けなければならない予防接種の種類とその時期についての予定表をもらった。一つの予防接種が終わるごとに、母子手帳にある予防接種の記録表に接種記録と病院の証明印をもらった。ご褒美をスタンプ帳にためていくかのように、表が記録で埋まっていくことにちょっとした喜びがあった。

しなければならない用事があるというのは、生活にメリハリができてよい。病院の予定の合間を縫って、他の予定を入れたり、保健センターが行っている母親教室のようなものに参加したこともある。保健師さんの講話の中で、日中、赤ちゃんが泣き続けるという状態は、2ヶ月から3ヶ月を過ぎると徐々に収まってくるという話があった。もう少しで終わりが来るということを知って少しほっとした。

その話の通り、気がつくやうに、子どもが日中起きている時間も増えてきた。このときのためにと買っておいた一眼レフカメラで子どものいろんな様子や表情を撮影した。振るとチリンチリンと音が鳴るおもちゃを持たせてみると、かすかに自分で腕を動かしおもちゃを振ってみることができるようになっていた。小さくても目に見える変化が毎日のようであって、一番近くでそれに最初に気づけるのは毎日面倒を見ている人の特権だ、と嬉しくなった。

そう喜んでいたのも束の間、手から顔の上におもちゃが滑り落ち、まだ手を伸ばしておもちゃを避けるということを知らない息子は、なす術なく、「なにかかおのうえにあるよ、たすけて」と言わんばかりに泣き始めてしまった。機嫌のいいのもほんの一瞬だ。せっかく機嫌がいいと思っていたのにまた泣いちゃった、と呆れながら、息子を抱き上げ、あやした。

(2) 感情と思考の整理

気がつくやうに、息子に話しかけることはあっても、他の誰とも日中会話をしなかったということは度々あった。それでも一日一日、時間は流れていく。社会から取り残されたような、誰からも忘れ去られたような気持ちになった。次第に、自分はこれまで仕事で何を残してきたのだろうか、そもそも何がしたいのか、自分は何が好きだったのか、というように、不安や焦りやいろんな感情が入り混じり、自分の中で堂々巡りの問いが生まれていた。そのときはそれが自分の不安や焦り、疲れから来るものだとはっきりと認識していたわけではない。負の感情と向き合うことをあえて避けることで自分の気持ちを保とうとしていたからかもしれない。

ほぼ毎日のように同僚が、今日あったできごとや仕事上のトラブル、悩みなどをLINEで送ってきた。毎日どうしているかを私に尋ねるよりも、いつも通りに連絡を取り合うことが私にとってよいという彼女なりの気遣いだったのだろう。そのLINEに返信する間は頭を仕事モードに切り替えられた。そして、仕事を休んでいても、変わらず仲間の一人として接してくれていることが心底ありがたかった。たとえ愚痴を言うような長いメッセージが来ても、なぜかそれが支えになっていた。これまで勉強でも仕事でも幾度となく辛い状況を乗り越えてきたので、辛いときこそ弱気な自分の気持ちに負けず、心を強く保とうとする力は残っていた。だから、混沌としているこの気持ちを整理してみようと思いついた。

息子は本当によく泣く子で、抱っこして寝かしつけてもベッドに置こうとすると途端に目を覚まし、また泣き出した。どう起こさずにベッドに置くか、試行錯誤を繰り返していた時期もあっ

たが、一旦起きたらまた寝かしつけなければならない労力を考え、体力の限界にきていた私は、最終的に、寝かせたあと次に起き出すまで、その場から動くことを諦めた。そこで、寝かしつけるときは、手の届くところに常にスマートフォンを置いておいた。息子が寝たら、すぐに作業できるように、だ。

まず一番に始めたのは、iPhoneのメモアプリに「自分の好きなこと」を書き出すことだった。順番は関係なしに、思いつくまま綴っていった。「教育、観光、外国語…」とここまで書いて手が止まった。

誰も見るものではないから、もっと素直に書こう。「パン、お酒。特にワインとビールかな。音楽。サクソ楽しかったな」と書き出していくと、不思議なことに「そうだ、こんなこともやってたな、そうだ、これが好きだったんだ」と次第に自分というものを思い出していった。「あとはアウトドア。ラフティングまた行きたいな。やってみたいけどやったことのないものもこれからやりたいな。アートも好きだったし、映画もよく観に行ってたな。最近は涙腺が緩くてハートウォーミングストーリーには涙しちゃうたりしてたっけね」。すっかり変わってしまった生活の中でこれは自分を取り戻す作業だった。気持ちが少し軽くなるのを感じた。

その次は「これまでのお仕事まとめ」メモを作成した。2011年に留学して、帰国し、そこから行動に起こした様々なことを書き出していった。英語教育雑誌への寄稿、他府県への視察研修、授業改革としての課題解決型学習、通訳翻訳ボランティアにESD世界大会…。こうして書いてみると、迷いながらも毎年何かしらの挑戦的な試みをしていたことがわかった。何もしていなかったわけではなかった。また一つ気持ちが整理できた。

最後に「今後のアイデアメモ」を作成した。今、仕事に関して何もできないのは仕方がない。復帰したらどんなことをやってみたいか、ネタ帳のように思いついたらアプリにメモをした。ニュースやテレビ番組、SNS等で見つけた情報やそこから発想して思いついたことをその都度残していった。書き出していくことによって、自分の考えの趣向が明確になっていき、自分が本当にやりたいこと、自分だから出せる「色」が見えてきた。

長く現場を離れることに対して少なからず不安な気持ちがあったが、立ち止まって考える時間というものとは走り続けている毎日の中ではなかなか得られない。この時間があったからこそ自分の思考が整理でき、次のステップへ迷いなく踏み出せた。とても貴重な時間だったと今は思っている。

第2章 女性教師として働くことの現実

(1) 保育園探し

育休が明ける数ヶ月前、子どもの保育園を探し始めた。世間では待機児童問題が深刻化しており、連日ニュースでも取り上げられていた頃だったが、それは東京を始めとする大都市の問題で札幌は関係のないことだと思っていた。だが、実際に保育園の見学に行き始めると、どこの保育園も今空きがないと言われ、初めて事の深刻さに気がついた。自宅や職場の近くの保育園を何箇所も訪ねたが、どこも同じ状況だった。

一度見学をしないと入所の申請さえ受け付けてもらえないということも教えてもらい、小さな子どもを抱えて、いくつも保育園をまわった。大事な子どもを預けるところなので、親の目で確かめること、また保育園の方針と合うかどうか確認することは、親の大事な責任であることは承知していたが、子どもの機嫌がよい隙を見計らって見学予約の電話を何件もかけたり、子どもの

状態によって時間通りに動けるとも限らないのに、予約時間に遅れずに訪ねなければならないのは大きな負担だった。駐車スペースのない保育園もあったので、歩いていくのもまた大変だった。

いざ、保健センターへ入所の申請をし、数週間後、結果を聞いて愕然とした。希望した5箇所の保育園はすべて空きがなく、空きが出たら連絡します、とのことだった。その待機順番も3番目から15番目などさまざまで、自分にいつ番がまわってくるのかもわからない。息子が1歳になる10月からの復帰を目指していたが、保育園の空きが出る可能性のある翌年4月まで育休を延長せざるを得ないかもしれない。不安が頭をよぎった。

あと6ヶ月、今の生活を続けることは私にはとても辛抱のいることだった。すぐに区役所の担当課へ相談の電話をした。その際、担当の方が親身に対応してくださり、空きがある唯一の保育園を教えてくれた。2回目の申請をし、通るための秘策まで考えてくれた。申請の締め切り2日前に保育園の見学に行き、手続きをなんとか間に合わせた。そして、幸運にも残り2枠の1つに入れてもらうことができた。

預けられる保育園がなければ働くこともできない。都心では妊娠したら保育園探しをするという話も聞いたことがある。幼い子どもを育てることだけでも毎日必死な母親がなぜこんな苦労までしなければならないのか。子どもを産み育てる環境がなぜこんなに殺伐としているのか。声をあげなければ誰にもこの状況は伝わらない。社会に怒りさえ感じた。

保育園入園前日の朝、目が覚めて横にいた子どもの寝顔を見たとき、明日からは1日中ずっと一緒にいられなくなるのだと思ったら、ふいに涙がこぼれた。産まれてからたった1年だけ毎日どんなときも一緒にいたのに、明日から急に離れられるのだろうか。息子は明日から保育園に通うということも、日中はお母さんと会えなくなることも、なぜ保育園に行くのかもまだわからない。仕事に復帰すると決めたのは自分だ。復帰すること自体に迷いはなかったが、息子のことを思うと簡単には割り切れなかった。友人の先輩ママは「寂しくて泣くのは最初のうちだけだよ。子どもは適応能力が高いからすぐに慣れるよ、大丈夫」と言って励ましてくれた。

最初の1週間は慣らし保育で、初日は保育園で子どもと一緒に2時間程度遊び、翌日はお昼ご飯を食べるまで一緒に過ごし、その翌日は午前中だけ預ける、というように少しずつ時間を伸ばしていった。初めて子どもを預けて保育園を出た日、後ろで息子が大声で泣く声が聞こえた。後ろ髪を引かれる思いだったが、気持ちを切り替えて保育園を後にした。

子どもにとって保育園の生活に慣れるまでは試練の連続だが、母親にとってもそうである。しかし、子どもが生まれてから、はじめての育児にわからないことだらけの毎日で、友人に聞いたり、インターネットで調べたり、自分で情報収集に努めてきたが、保育園に通うことで、自分以外に子どものことを同じようによくわかってくれる人がいるということはとても心強く、肩の荷が一つ降りたような気持ちになった。

子どもと離れてしまう時間を思うより、子どもと一緒に育ててくれる場所だと捉えることで、保育園に対する考え方も180度変わった。

(2) 仕事復帰後の生活

2016年10月、息子が1才を迎えようとする頃、無事に仕事に復帰することができた。しかし、最初の2ヶ月くらいは、ほぼ仕事にならなかった。10月は季節的に寒くなり始めるため、保育園では風邪やさまざまな感染症が流行し始めていた。家で過ごしているときはめったに風邪も引かず、熱さえ出したことがなかったが、保育園に通い始めてすぐに風邪をもらってきた。熱が出

ると、保育園から私の携帯電話に連絡が入り仕事を早退せざるを得なかった。また、自分自身も育児をしながらの仕事に免疫力が低下しており、子どもが風邪を引くと必ず自分も風邪を引いた。産前、日常的に病院へ行くことなどなく、風邪さえ数年に1回程度であったというのに、この2ヶ月間に、風邪に始まりさまざまな菌に二人で感染し、病院に行く日々が続いた。

札幌市では当時、子どもが1歳半になるまでは毎日2時間の時短勤務が認められていた。子どもが元気な日は、仕事を15時で終え、一旦帰宅し、家事を済ませてから迎えにいった。15時までに仕事を終えなければならないので、常に時間に追われていた。

さらに追い打ちをかけたのは、時短勤務制度が終わる、子どもが1歳半を過ぎてからのことだった。できるだけ17時までに仕事が終わるよう、日中は休む暇もなく仕事を片付け、17時になると保育園へ迎えに行った。日中の寂しさもあってか、家に帰る途中からぐずることが多かった。家へ着いても子どもをあやしなから夕飯の支度。夕飯が終わると子どもをお風呂に入れて…と寝かせるまで休む暇もない。2歳過ぎまで夜も2時間おきに起きてしまっていたので、一旦寝たといっても、いつまた起きだすか油断できなかつた。十分な睡眠もとれないまま、毎日仕事へ行き、帰ってきては、の繰り返しだった。心身ともに疲れを感じていてもそれをどうすることもできなかった。

唯一の救いだったのは、同じ職場に同年齢の子育てをしている先生が数人いたことだ。毎日何が起って、何が大変で、どんなことが辛いのか、皆同じ道を通ってきているだけに、私の話に共感してもらえたことで心が軽くなった。あと1年するとどのように子どもが成長するかを知り、いつまでもこの辛い状況が続くわけではないと、子どもとの生活に希望を持つことができた。案の定、子どもの成長は目を見張るほどで、日に日にことばが発達し、自分の気持ちを伝えられるようになり、我慢や折り合いをつけることを覚え、見通しを立てて物事が考えられるようになったため、子どもと話し合いながら、どのように生活していくかを決めていけるようになった。ことばでやりとりができることの意義はこんなにも大きいものかと改めて気付かされた。

(3) 育児経験と仕事との再結合

子どもが生まれる前までは、仕事の時間が終わればあとは自分の時間だった。どのように時間を使おうか、自分が決めることができた。「自分」に戻る時間があった。しかし、子どもが生まれてからは、学校では「先生」、家に帰れば「母親」になり、ときどき「看護師」にもなる。子どもの毎日の様子を観察し、具合の悪いときにどのタイミングで、どの病院に行くか判断をしたり、怪我をしたときは素早く適切に手当てをしたりするのだ。また、「娘」として歳を取ってきた親を助けたり、夫の仕事の関係でときどき「妻」として振るわなければならないこともある。仕事以外の役割と仕事を調整しながら、先を見越して仕事の段取りや日程も立てて行かなければならない。女性は非常に多くの役割を行き来し、ときに重ね合わせながら仕事と向き合っている。

地元紙の記事(2019.12.6 北海道新聞朝刊)に、子育てにより磨かれる仕事の力として9つの力が紹介されていた。

- ①子どもが急に発熱したりケガをした時に、落ち着いて速やかに対応する→「突発的事態への対応力」
- ②優先順位をつけて育児・家事に取り組む→「仕事を効率的に進める力」

- ③ママ友や先生など苦手なタイプの人とも割り切って交流する→「人間関係を維持する力」
- ④言葉を使えない赤ちゃんがなぜ泣いているかを理解しようと努力する→「共感力」
- ⑤子どもの自主性を尊重しながら、食事や遊びなどさまざまな場面で「待つ」→「忍耐力」
- ⑥動き回る子どもに注意を払い、周囲の状況や他者に配慮する→「気配り力」
- ⑦「自分が寝込むわけにはいかない」と考え、体調管理に気を付ける→「健康管理能力」
- ⑧保育園や幼稚園、各種の子育て・教育制度など必要な情報を幅広く集める→「情報収集力」
- ⑨頑張ってもできないことがあると認め、受け入れる→「柔軟性」

どれを読んでも納得するものばかりである。2、3つの力を同時に発揮していることさえある。例えばこんなことがよくある。

子どもとデパートのおもちゃコーナーに立ち寄ったら、いろいろなものに興味を示してなかなか帰ろうとしない。本当はもう一つ立ち寄りたところがあったのに、この後の夕食準備の時間を考えると時間がなさそうなので、やろうとしていたことを一つ「諦め」、子どもにとってきっと面白いものがたくさんあって楽しいのだろうと「共感」し、無理やり帰らせようとするので泣きわめくので、仕方なくもう少し遊ばせてあげようと飽きるまで「待つ」。コーナーのあちこちをうろちょろするので見失わないように、また気づけば他の子どもとおもちゃを取り合っていることもあるので常に子どもの動きに「気を配る」。

何気ない日常を客観的に捉えてみると、子どもと向き合う場面において多くの力を要する。さらに、10個目の力として、もう一つ付け加えたいことがある。

- ⑩欲しいと思うものが本当に「今」必要か熟考する。→「大事なものを選び取る力」

子どもが生まれる前は、仕事の休みがあれば自由に買い物に行くことができたし、自分の欲しいものがあれば好きに買うことができた。仕事が終わった後の時間や休日は、興味のあるセミナーやイベントに参加して自分の勉強に費やす時間もあった。

子どもが生まれてからは、子どもを連れての買い物はこちらの思い通りには動けず大変で、気兼ねなく自由にあちこちとお店を見て回りじっくり考えて買うというようなことはできなくなった。代わりに、買うものは事前に決めておきそれを買うことだけを目的に買い物に行ったり、あるいは誰にも邪魔されないインターネットでの買い物が増えた。でも、一旦インターネットショップのお買い物カートに商品を入れてはみても、本当に今必要なのかと手を止め時間をかけて考えるようになった。子どもがいくつも玩具付お菓子を欲しがるとつい無駄な買い物だと思ってしまうが、自分がいつも買うものの方がよほど高い。自分の無駄を省いた上で、何を子どもにしてあげられるのかと考えるようになった。

夜や休日に家を空けるには誰かの助けが絶対に必要で、子どもの面倒を見てくれるよう母や夫に頼むにしても相手の予定が優先されるうえ、出かける前に必要なものや食事の準備などを済ませないと出かけられなかった。だから他の人に頼んでも行く価値のあるものなのか、「今」のタイミングでそれが本当に必要なのか、迷った時はいつも自分に問いかけるようになった。

人によっては当たり前と思われることかもしれないが、私にとっては、この力が本当に磨かれた。欲しいものは全て手に入らないという現実を受け入れるとともに、何が今必要なことかをじっくりと考え取捨選択する。実際には捨てる方が圧倒的に多い。しかし、いくつも捨てる中から、

本当に必要だと思われることはタイミングを図り、チャンスを掴み取る。自分の感覚が研ぎ澄まされた。

(4) 日本社会に根付く価値観への気づき

働き始めてからというもの、いろいろな言葉が否応なく耳に入ってきた。未婚の頃は「まだ結婚は?」、20代後半になって「行き遅れた?」、結婚したら「子どもはそろそろ?」「今担任だから、卒業生出したらちょうどいいかもね」「1人目は絶対男の子がいいよ」。そして1人産んだら「2人目は?」「母乳育児してえらいね」。1歳から保育園に入ると「お母さんと離れてかわいそう」「こんな小さなうちから社会に出されてね」などなどである。

こうした社会の価値観の押し付けにほとほとうんざりしていた。世間の人は何の疑問も感じずに信じこんでいる数々の偏見や思い込みに、ことごとく抗いたくなかった。昔から、「女はすぐ泣くし、すぐに感情的になる」と誰からともなく言われた。父親がその当時の女性上司の至らなさを家でどくどくと話していたこともあった。

「だから女性は」と言われたくなくて仕事には手を抜かないと決めていた。多様な生き方働き方が求められる時代になってきたというのに、女性は早く結婚して子どもを産んだ方がよい、子どもは多い方が幸せだと周囲から言われ、その度に複雑な心境になった。だからなおのこと、子どもが産まれた後は家庭を言い訳に仕事を妥協したくなかった。実際にはこんな声も聞こえてきた。「女性だから育児しながら家事もやるなんて大変だよ」「子どものお世話があるから休日のお仕事は無理だよ」。もちろん、こうした言葉は私の生活を気遣って言ってくれていることはわかっている。でも自分の中に湧き上がる疑問を抑えられなかった。「子育ても家事も全部女性の仕事なの?」「仕事と子育てをどう両立させるかは自分で決めてはだめなの?」。日本という社会で女性として生きることの苦しさを初めて強く感じた。

しかし、教員という仕事においては、女性が一人で複数の役割を行き来することや、社会の一員としての体験や悩みが、そのまま仕事に生きてくることがある。私にとっては次の2つのできごとが自身の悩みや社会のステレオタイプに対する不満を昇華させてくれた。

1つは、「札幌人図鑑」という札幌で活躍する人を紹介する動画番組に出演していた牧原ゆりえさんの話である。妊娠中はとても幸せだったのにその気持ちのまま子育てできない自分への嫌悪感や勉強が遅れていく感覚、計算通りにものごとが進まないことに焦りや苛立ちを感じ、自分の生活そのものがサステナブル（持続可能な）なものでないことに違和感を覚え、その当時「シングルマザーでも幸せな国」と言われていたスウェーデンにサステナビリティ（持続可能性、持続可能な社会）について学ぶため、家族でスウェーデンに渡り大学院でサステナビリティを学んだそうである。

この動画を初めて見たとき、「仕事をしているとかわいい子どもが邪魔だと瞬間的に思ってしまう。そういう自分が嫌だった」「勉強が遅れていく感じに焦りを感じた」「計算が立たないことがどうも私には苦手だった」と語る姿に自分の置かれていた状況が重なって見え、涙が出た。「うまくできなかった」「苦手だった」「私には難しかった」「わからなくなった」と彼女が自分の気持ちをそのまま素直に言葉にしていること、それを何でもないことかのように口にしていることがなぜか心地よく聞こえた。私はいつも「うまくできない」「嫌い」「難しい」「わからない」というありのままの感情を抑え込み、「うまくできないならやれる方法を考えなさい」「簡単に難

しいなどと言ってはいけない」と弱気な感情は否定し続けてきた。だからこんなにも素直に「できない」と言葉にする姿を見て、自分を縛りつけていたものから解放された気がしたのだ。

それと同時に、自分が大切だと考えていた ESD の理念の基盤となるサステナビリティを学問として学べる場所があるということ、子育てしながらでも留学したり、大学院で学んでいる人がいることに希望を感じた。スウェーデン生活を振り返り「スウェーデンでの子育ては楽だった」「子育てしている人が謝らなくていい国」「お母さんなのに、とは誰も言わない」という言葉にも日本との大きな違いを感じ強く惹かれた。自分の中の理想の子育て、理想のお母さん像とは異なる現実「お母さんとしての自分」を受け入れられずにいたからだと思う。以前から、北欧のデザインや教育に興味があったが、サステナビリティを学ぶためにもいつか行ってみたいと意を強くした。新たな目標を見つけたような気分だった。

2つ目は、英語の専門科目である「異文化理解」との出会いである。この「異文化理解」は、今日的、世界的課題（ステレオタイプ、民族差別、人権問題、貧困問題、児童労働等）を取り上げ、グループ討議、発表などを通して、自ら考え、協同して課題に取り組む授業である。開校2年目から開講されている講座ではあったが、勤務8年目にして初めて担当することになった。

4月、最初に取り上げるテーマは「偏見とステレオタイプ」だ。世界のあらゆる問題を考えるとき、私たちの目を曇らせる原因の一つはこの「偏見とステレオタイプ」だからである。無知、思い込み、他人への不寛容さが生む偏見の行き着くところは差別であり、歴史的失敗が幾度もありながら何十年にも渡って繰り返され、今なお人々の中に存在する根深い問題だ。DVD や新聞資料などを活用し議論を重ね、多方面から私たちの心の中に潜む偏見とステレオタイプに迫る。これまで担当してきた先生方が作ってくれた資料を読み解きながら、また、実際に自分がこの授業を行い、生徒とともに考えていくと、私自身の生きづらさは、日本社会の偏見とステレオタイプに起因するものだったということに気がついた。

初回授業冒頭で、目的や理由の説明なしに白い紙を2枚ずつ配布し、「この白い紙に男の子と女の子の絵を描いてください」とだけ伝え自由に描かせる。その後、全員の書いた絵を男の子と女の子のものに分け共通点を挙げさせる。すると、必ず男の子は「短い髪」に「ズボン」を履いていて、女の子は「長い髪」に「スカート」を履いている。洋服や髪にリボンが付いていたり、靴はハイヒールを履いていたり、女の子の絵は男の子に比べると描写されるものが若干多い。なぜこのように描いたのか尋ねると、「そういう人が多いから」「何となくのイメージ」と全員が答える。では「男の人全員が本当に短い髪でズボンを履いているでしょうか、女の方は全員長い髪でスカートを履いているでしょうか」と尋ねると、「全員ではない」と言って首を振る。「私は今日ズボンを履いていますし、ヒールのない靴を履いています。髪は肩までの短い髪です。女の人とは言えないのでしょうか」と問いかけるとまた首を振る。

次に視点を変えて、「校内や身の回りにあるグループ（ラベル、ブランディング）を挙げてください」と問いかける。すると、「オタク系、ギャル系、ガリ勉系、賑やか（うるさい）系…」など様々な名前が挙がる。多かったものから4つ程度に絞り、次に「それぞれのグループを形容する言葉について思いつくままに書き出してください」と指示する。そうすると例えば、オタク系であれば「メガネ、チェックのシャツ、シャツをズボンに入れている、いつもゲームしている」などが出てくる。そしてまた同じ問いを投げかける。「これらの具体的な特徴は、そのグループに属すると考えられる人全てに当てはまりますか」である。先ほどの男の子、女の子の絵の経験

から「いや、すべての人ではない」「そうだと自分たちが思っているだけ」「そういう人が多い傾向はあると思う」などと意見が飛び出す。詳しく聞いていくと、「自分とは違うグループの人たちとはあまり話したことがない」という声もある。見た目や印象、傾向など不確かなものだけで人を決めつけていることがわかる。自分は「偏見で人を見たりしていないという」気持ちが誰しもあるが、それを根底から覆された結果に、「みんなこういうことに気づくべきだね」という声が漏れる。

偏見や差別の恐ろしい点は、その偏った見方や認知があることに自覚がないことだ。あらゆる社会の問題にアンテナを張り、その中に潜む偏見やステレオタイプについて考えていくと、「社会が求める理想の女性像・男性像」「仕事と家庭のあり方」「個の主張より、協調性（調和）を重んじること」「我慢・忍耐・自己犠牲を美德とする心のあり方」など、無自覚のうちに日本社会が一方的に作った価値観に沿って私たちは生かされていたのだと知った。社会や大人たちの価値観に左右されることなく、自分で考えられる力を生徒たちに身につけてほしいと考えるようになり、私が教員として子どもたちに伝えていきたいと思うことが一つ増えた。

第3章 想いを形にする——「メモ」から生まれた3つの実践——

(1) ESD (Education for Sustainable Development)

育休中に書き留めた「今後のアイディアメモ」の中心にあったのは、ESDの推進をすることだった。なぜならば、これまで自分が行ってきたことを振り返った時、今後さらに自分の実践として深化させたいと感じたのはESDだということ、もっと簡単に言えば、持続可能な社会をつくることだったからだ。自分が感じた生き辛さを見つめていくと、日本の社会の在り方に目が向いた。どのようにしたら人々や環境に優しい社会になるのか、持続可能な社会になるのか、ということを考えるESDは、多くの人にとって生きやすい環境・社会を作るために必要な視点だと思うのだ。子どもが生まれたことによってさらに思いが強まった。子どもが自分と同じ30代になったとき世界はどうなっているのだろうかと考えると不安が過ぎる。30年後、50年後の未来に無関心ではいられなくなり、今からできることをやらなくては、と思った。

持続可能な社会をつくるには、自分たちさえ良ければいいという利己的思考から抜け出し、多くの人にとってより良い方法を見つけ出し行動に移す利他的行動が求められる。

英語の授業や国際交流の真の意義は、単に外国語を覚えることや外国の文化を知るというだけでなく、それらを知ることによって世界に関心を向けることだ。どこか他人事のような感覚でいる世界での出来事は、国際交流を通じて海外に友だちができると一気に身近な事柄になる。友だちがいる国で起こるニュースに関心を向けるうちに他国での出来事へも関心が寄せられるようになる。それが世界の大きな課題を解決するうえで大事な一歩なのだ。

ESDの理念を生徒や学校の中に根付かせるべく、私は3つの実践を行った。

一つ目は、先生方へのアプローチとして、まず、ESDカレンダーの作成に着手した。本校では多種多様な活動が行われているので、ESDの要素はすでにあった。しかし、ESDという言葉を持ち出すと、自分とは関係のないこと、何か知らない世界のことと捉えられているかのように、先生方の理解が促されない実態があった。また、日頃から、特別なプロジェクトは特別な誰かがやることで、自分はそれに属していないと感じている人も多いように見えた。そこで毎日、全ての先生方が実践している授業も含めて学校内の活動を整理してESDの観点で示すことにより、

先生方自身の取り組みと ESD との繋がりを理解してもらおうと考えた。ESD の 8 つの観点（国際理解学習、世界遺産や地域の文化材等に関する学習、環境学習、エネルギー学習、防災学習、平和学習、その他関連する学習）を横軸に、4 月から 3 月までの月を縦軸に置き、どの時期に、どの講座や課外活動で、どのような活動を行なっているのかを ESD の観点ごとにまとめた。

例を示しながら、校内メールで先生方にも ESD の観点到てはまる活動をしている授業があったら加筆してもらおうよう協力を呼びかけた。教科・科目に偏りが生じないよういろいろな教科の先生に声をかけてみた。

すると現代社会担当の先生から「例にこれがあるなら、この学習も ESD なのかな？ どの観点到てはまるかな？」と質問してくれたり、家庭科の先生からは「実は ESD ってもろに家庭科の教科書に載ってるんだよね。本当はもっとやらないといけないんだけどね」と教科書を見せて話してくれたりした。理科の先生からは授業実践の話を書いたり、前任校で ESD 推進をやっていたことがある、と以前使っていた教材を見せてくれたりもした。他教科の教科書を見たり授業実践を知る機会はありませんので私にとっても新たな発見だった。1 年間のさまざまな活動が集まった表を見てみると、どの観点的活動が本校でよく行われているか一目瞭然となった。また、既存の活動が ESD という観点的整理されたことにより、新たな価値づけができた。

2 つ目は、生徒への啓発の一環として、ESD マークを作成した。マークのデザインは生徒に依頼した。日常的に授業のプリント等に関連するものに使用してもらうことで、活動内容が ESD につながっていることを視覚的に訴えることをねらいとした。マークはデータ保存したものと、手軽に使えるスタンプを作った。

SDGs 掲示板も制作した。校内にある掲示板の一角を色とりどりの SDGs ロゴマークで囲み、授業や学校内外での取り組みを SDGs と関連付けて掲示・紹介したり、注目した新聞記事を、SDGs マークを添えて掲示したりするようにした。17 の色の異なるロゴマークで囲んだ色鮮やかな掲示板に、生徒だけでなく、先生方、外部の方々も足を止めて見てくれるようになった。SDGs 4（質のよい教育をみんなに）、12（つくる責任、つかう責任）の目標達成を目指し、フェアトレード普及活動や商品開発・販売している遊語（ゆうご）部の活動もコーナーを設け定期的に紹介しているのだが、部員が外部の方に活動を紹介する際や後輩に伝える際に、この掲示板を訪れ説明していることがあり、生徒が意識して掲示板を活用してくれるようになった。

3 つ目の実践は、ESD 学習として新たに 3、4 年次向けの防災教育を計画したことだ。自然災害が多い日本で、災害にいかにも備えるかということは持続可能な社会づくりに欠かせない視点である。災害が少ないと言われる札幌に暮らす生徒たちは、とりわけ日頃の災害に対する危機管理意識が乏しい。かくいう自分も 2014 年 9 月に発生した大雨災害の際、指定避難所の場所さえわからなかったという苦い経験がある。幸い、この時は大事に至らなかったが、災害への対策不足を痛感させられる出来事となった。加えて、自身の子どもが生まれてからは、守るべき存在が増えたことにより、災害への備えや災害時に取るべき行動などに強く意識が向くようになっていた。今後いつ起こるかわからない大災害に備え、みんな誰かの大切な子どもである生徒一人一人にも防災意識を高め、命を守れるようになってほしいと考えた。

これまで 2 年次の学習では、「札幌の身近な ESD」と題し、札幌の発展を語るに欠かせない「水」に焦点を当て、札幌の街が形成された扇状地の仕組みや、本校の近辺に明治時代まであ

たとされる湧水（アイヌ語で「メム」とも呼ばれた）と扇状地の関係など歴史について学んだり、さらには北海道コカ・コーラボトリング（株）に協力してもらい、資源の有効活用と企業の環境保全への責任についての話を聞き、札幌の水とミネラルウォーターの飲み比べをするなど、さまざまな視点から学びを深める授業を行なってきた。

水が豊富であることは生活に不可欠な資源が豊富であることを意味する（利水）が、ときに災害に発展することもある。そこで、3年次は治水について考えるため、札幌の過去の水害や災害対策についての学習を新たに計画した。札幌市水道局の方を講師として招き、過去に札幌で起こった大水害の映像や報道内容、さらにそこから得た教訓と札幌市が取り組んでいる水害対策等を話してもらった。翌年からは災害救助活動の最前線で活躍する自衛隊を講師に招き、2011年に発生した東日本大震災での救助活動についての講話や自分たちでできること（止血法、搬送法、心肺蘇生法など）について体験的に学習している。

4年次では、避難所運営や防災グッズ、ハザードマップなどについて学び、実際に本校周辺の防災マップを作成した。災害時、自分の身を守るだけでなく、一市民としてどう行動すべきか地域に貢献する意識を育てることを目的とした。

2018年9月に起こった胆振東部地震の際、北海道全域がブラックアウトする未曾有の被害に見舞われた。情報が行き渡らず外国人観光客の被災者が露頭に迷ったケースがニュースでも大きく取り上げられた。本校の体育館も外国人観光客へ開放され対応をしたことから、胆振東部地震後は、外国人や幼児、お年寄り等、災害時の要支援者の立場を体験し、考える授業を行っている。

授業では、滋賀県国際協会が作成した『「言葉がわからない」体験ゲーム？何が起こった？（震災編）』というシミュレーション教材を活用している。2002年の中越地震、2007年の中越沖地震を経験した日本人児童生徒や留学生たちの経験から制作されたものである。

アニメーションを用いてストーリーが展開されていくのだが、図書館に男の子が一人にいる時に地震が起こり、緊急放送が流れるという設定だ。日本語を母語とする人にはわからない言語（ロシア語）だけで緊急放送が流れる。放送の内容が理解できずに逃げ遅れた男の子が急いで廊下に出ると、今度はスペイン語で書かれた2つの標示を見つける。矢印がついておりどちらの道に進めば良いのかを選ぶのだが、選択を誤ると割れたガラスを踏んで怪我をする事態になる。避難所では2種類のペットボトルが配布されているのを見て、飲み水をもらおうとするが、ロシア語で説明が書かれており、謝って「トイレを流すための水」を受け取り、お腹が痛くなる。同様に、救急セット、食料などを選び取っていくのだが、言葉がわからないことで不安になる心情や、思わぬ事態に発展することを体験的に学ぶ。

ある年は、偶然にもロシア出身の生徒がいたため言語を理解し正しい行動を取ることができたチームと、そうできなかったチームに分かれた。言葉さえ分かれば危険を回避できることが明確になった。生徒からは「え、なに言ってるかわからない」「どうやって選べばいいの」と声が漏れる。指示を聞いて必要な物品のセットをもらう場面では、怪我をしているのに救急セットが当たらなかった。お腹が空いているのに救急セットしかもらえなかった。チームは4人いるのに、おにぎり2つしかもらえなかったなど、次々と思わぬ事態が起こった。最後に、災害時、外国人以外に支援が必要な人は誰か、どのようなことが自分たちにできるか、という話し合いをし、授業を終えた。

授業の感想で、皆一様に「言葉がわからなくて不安になった」「選びようがなかったので、無気力になった」という言葉が書かれていた。また、「あまり考えることのないことを考えること

ができた」「防災意識を高めるとともに、スキル・知識も増やそうと思った」と体験をきっかけに自分なりに災害について思いを巡らせる時間となった。

2018年の胆振東部地震ではほぼ全ての生徒が被災してから、地震やその他災害は生徒にとってより現実味を帯びた。授業時、こちらから指示しなくとも講師の話をメモしたり質問する姿も見られるようになった。年1回ではあるが、防災の授業をきっかけに、自身の生活を振り返り、家族と災害時のことについて話すきっかけにしてもらえたらと思う。

これらのESD学習は改良を加えながら、2020年現在も継続的に取り組んでいる。私にとってのESDとは、他人を思いやること、陰に隠れて見えなくなっている問題やいまだ解決されていない問題に目を向けること、その先に未来を思うことである。自分の何気ない行動が、誰かを傷つけていたり、遠いどこかの国の人たちを窮地に追い込んでいたりすることがある。反対に自分が些細なことだと感じる活動が大きな意味のあることだったりする。自分のためならやらないかもしれないことも、誰かのためなら行動できることもある。自分のこれまでの価値観に、違う価値基準を加えてみることで、色々な人の意見を聞き、考え方、価値観の多様性に気づくことで、「自分も違っていいんだ」と自分を認めてあげることにつながる。自己受容ができると他者へ寛容になれる。そうして持続可能な社会は作られていくのだと思うのである。

(2)「SAPPOROおもてなしガイド」を構想する

小学校の頃から家には両親が買ってくれた英語教材があり、姉と一緒にカセットの音声を聞きながらテキストを見て真似して発音したり歌ったりしていた。中学校から本格的に教科としての英語学習が始まったが、英語は私の一番好きな科目だった。だから高校入学後は、将来は英語力を活かしてホテルで働くか、ツアーコンダクターになるのもいいかなと自然と考えるようになっていた。そこからなぜ英語教員になったのか、留学して変化した英語教育に対する自分の考え、それを具現化しようと思った Research Project については前編に述べたが、「英語を通して何を教えたいのか」「英語ができたなら何になるのか」「英語を使って自分は何がしたいのか」という問いはその後常々持っていた。Research Project は新学習指導要領への移行によりその年で廃講となり、代わりに翌年度担当した科目内容では続けることができず、結局1年限りで終えてしまったことに心残りがあった。

この頃、私が教員という仕事について考えるきっかけを作ってくれた高校の同級生と再会（厳密には SNS 上で）を果たした。彼は九州に本拠地がある Huber. というベンチャー企業から委託を受け、「TOMODACHI ガイド」というシステムを北海道にも根付かせるため、広く活動していると話してくれた。「TOMODACHI ガイド」とは、体験型観光をしたい外国人観光客と体験を企画・立案する日本人観光ガイドとの照合システムである。Web 上で、まず日本人側がガイド登録をし、自分が提案する観光プランを掲載しておく。外国人観光客はガイドの写真やプロフィール、観光プランなどを見比べ、希望するガイドを選択する。その後、詳細について直接やり取りをし、当日を迎える、という流れになっている。

当時、学校が札幌の中心部にあり、人気の観光スポットが徒歩圏内にあるという立地を生かして、学習した英語を試す実践の場を何か作りたいと考えていたことや、Research Project で行ったような教室から出た学びをもう一度やりたいと考えていたこと、これまで海外からの訪問団を受け入れる際は海外にルーツのある外国語が堪能な生徒が通訳ガイドを務めてきたが、そういう

生徒に限らず校内に「おもてなしチーム」を作り、英語や外国文化に興味のある生徒が活動できる機会を作りたい、などと考えていたこともあり、この「TOMODACHI ガイド」というシステムを使えば、私がやってみたいと考えていたことが実現できるのではないかと思った。このことを友人に話すと、すでに鎌倉学園高校の ESS 部と連携し観光ガイドをした事例があったが、詳しいことはわからないが校内で先生方からの反発があり継続できなくなったということを知った。予算や生徒の安全面、想定しうる問題への対処法などを考えると、簡単には学校現場へそのまま導入するのは難しいと感じたが、何か他にできる方法はないかと思案していた。

ちょうどその頃、2016 年、「キャリア探究」という名称で学校外の学修を単位認定する仕組みができた。学校外でのボランティア活動やプログラムへの参加を通して、教員以外の大人や社会のさまざまな人との関わりから、生徒自身の経験を豊かにし、視野を広げ、自分のキャリアを考えるきっかけとすることがねらいた。制度が始まった時、私は産休中であつたが、同僚からこの「キャリア探究」について聞いた私は、密かに新しいプログラムの構想を始めた。

生徒に何か活動させる前に、まずは自分自身で観光案内や通訳体験をし、感じたことをプログラム内容に生かしたいと考えていたので、2017 年 2 月に開催されることになっていた冬季アジア大会（札幌を舞台に開催された冬季スポーツの国際大会）の通訳ボランティア募集にエントリーし、産休中に事前研修へ参加した。

2002 年、日韓共催 FIFA ワールドカップの試合が大阪・長居スタジアムで開催され、大学生だった私はアルバイトで大阪梅田にあるホテルに宿泊しているロンドンからのお客様団体をスタジアムまで案内する仕事をした。移動用バスに同乗し、バス内での英語アナウンス、スタジアムに着いてからは座席への案内、開会までの間お客様の対応をする役目を務めた。当時は、英語が好きだったが思うように話せず、気の利いた一言も言えず苦い経験をした。あれから 15 年が経ち、再び国際大会が札幌で開催されると知り、勉強し続けてきた英語が発揮できるか再挑戦したいとも思っていた。

通訳ボランティアは休日や平日の授業のない時間を使い、札幌中心部の大通駅から札幌駅を結ぶ地下歩行空間にあるインフォメーションセンターで数回活動した。英語が実際に使用される場面に自ら身を置くことにより、英語を使う楽しさや難しさ、有用感を実際に味わうことができた。

産休が終わり仕事に復帰した後、早速、同僚にこのプログラムの構想を話した。大筋は賛同してくれたが、「関わる人が多いとそれだけ連絡調整をしなければならず日程を決めるだけでも大変なので、もう少し絞った方が良い」とアドバイスを受け、内容を精査しながら依頼する方を決めていった。

友人から以前 Huber. の仕事の関係で札幌市経済観光局観光 MICE 推進課長と会ったことがあると聞いていた。折しも、札幌を訪れる外国人観光客の急増を受け、札幌市は市民へもおもてなしの心を持ち外国人観光客と接するよう呼びかけを行なっている最中であつた。私の手元にも観光・MICE 推進課作成の「おもてなしみん便利帳」なる市民への啓発ガイドブックがあり、何とか作成元とコンタクトを取れないものかと考えていたところだった。そこで友人に観光・MICE 推進課長を紹介してもらい、私自身が考えるプログラム案「SAPPORO おもてなしガイド」について直接お話しをする機会を得た。

当時の観光・MICE 推進課長は、行政と高校生が連携して札幌の観光を盛り上げていくことに価値を見出してくださり、プログラムへの協力を約束してくれた。さらには札幌の老舗ホテル、札幌グランドホテル・チーフコンシェルジュ、JTB 北海道（現（株）JTB 北海道）へも話

を繋いでいただき、観光業のプロフェッショナルの方々からおもてなしの仕事の話を聞いたり、街歩きプランの作成の手ほどきを受けることとなった。

自らの想いを他者へ伝えることによって、バトンが繋がっていくかのように、次から次へと人へ繋がり、想いを共有することで一人では考えつかないアイデアが生まれ、魅力的なプログラムの実施にこぎつけることができた。

こうして2017年4月、新たなプログラム「SAPPORO おもてなしガイド」をスタートさせた。

(3) 「SAPPORO おもてなしガイド」を具体化する——2017年度の実践を例に——

「SAPPORO おもてなしガイド」は、学校外の学修を単位認定する仕組みである「キャリア探究」のプログラムの一つとして、生徒募集を行った。キャリア探究のプログラムは、所属学年に関係なく、興味を持った生徒であれば所定の手続きを経て誰でも参加できる。初年度は、観光業に興味のある生徒、国際交流に興味がある生徒、得意の語学を生かしたい生徒、卒業前に何かプログラムに参加してみたいと思っていた生徒など、2年生から4年生までの7人が参加してくれた。

プログラムの目的は、近年、人気のある観光地として成長を続けている札幌市の多様な観光施策を学び市民の視点では気がつかなかった観光地「札幌」の魅力を知ること、札幌の魅力をさらに海外からのお客様に知ってもらうため、自分たちで作成した街歩きプランを元に観光案内をすることである。

1年目のプログラム内容は以下の通りである。

①講話

「札幌の観光」（観光 MICE 推進課長）、「コンシェルジュの仕事とおもてなし」（SAPPORO グランドホテル・チーフコンシェルジュ）

②街歩きプラン作成ワークショップ（JTB 北海道）

③観光業務体験（札幌市観光 MICE 推進課、JTB 北海道）

- a) 大通公園観光案内所ボランティア
- b) 札幌市観光説明商談会補助
- c) 街歩きガイド

※①、②は全員が参加。②はペアでプランを作成。各ペアのプレゼンの後、投票で選ばれたプランを③にて実施。採用されたプランを作成したペアを中心に街歩きガイドをする。

街歩きプラン作成にあたっては事前に JTB 北海道より作成条件が提示された。

- ・所用時間：60分
- ・出発地点：北海道ツーリストインフォメーションセンター（JTB 管理・運営。以下、HTIC、と略す。）
- ・交通機関：徒歩、公共交通機関
- ・参加費：公共交通機関や入場料が発生した部分の実費のみ

全プログラム日程は、学校の授業のない土曜日に設定した。土曜日に子どもを保育園へ預け、1回につき2時間程度活動した。全体でも必要最小限の内容に留め、無理のない計画にした。校内に協力者はいたが、一人でプログラムを動かしていたため、毎回、子どもが熱を出したりしないかヒヤヒヤしながら週末を迎えていた。土曜日にも休めないのは体力的には辛かったが、普段、やらなければならない仕事と育児に追われていたため、自分のやりたいことをやることで心のバランスを保っていた。

講話では、札幌市の方から、札幌の現状と課題と題し、近年の外国人観光客の動向・推移、外国人観光客を対象にしたアンケート結果と考察、そして札幌市の具体的な取り組みについてお話しを聞いた。老舗ホテルのコンシェルジュの方からは、業務内容や日々のお客様への対応を、エピソードを交えながらお話しいただいた。思いもよらない外国人の行動や、コンシェルジュのきめ細やかな対応に、生徒たちは皆感心しきりであった。

街歩きプランワークショップ、1日目は各自で観光名所等を調べた後、ペアで大まかにプランを決めた。2日目はプランの実効性を試すため、市内中心部に集合し、ペアごとに必要な資料を集めたり、歩いて確認したい箇所を回ったりしながら学校へ戻り、プランを最終形にまとめた。3日目は、各ペアが街歩きプランのプレゼンを行いその後、JTBのスタッフ2名にも加わっていただき投票を行った。最後に各プランに対し、プロの視点から講評をいただいた。

最終的に選ばれたプラン名は「日常に潜むアートの世界」だ。当時、札幌市では、SAPPORO国際芸術祭が開催されており、街のさまざまな箇所にアートが施されていた。展示箇所を結ぶルートの中に、札幌ならではの場所の紹介を交えた60分コースを計画した。観光客の動向として午前中は市外に出かけ夕方から夜にかけて市内へ戻ってくるということだったので、催行日前日、観光客が戻ってくる夕方の時間帯をねらい、HTIC前で告知を行った。そして催行当日を迎えた。

街歩き開始予定時間は17時としていた。1時間前の16時頃から生徒とともにHTIC前で集客をした。札幌市の条例により、街頭での客引きが禁止されていたため、HTIC敷地内から声を張り上げ呼びかけをし、リーフレットを手渡した。夕方になっても観光客はまばらで、一時は催行中止も脳裏をよぎったが、開始30分前を過ぎたあたりから、どこへいったらよいか分からず時間をもて余していたというシンガポールからの親子3人、現地の人との交流に興味があったという中国からの旅行者などが集まり始め、最終的に計11名が揃った。

出発前、互いに自己紹介をし、今回のプログラムの趣旨を参加者へ伝えた後、街歩きがスタートした。紹介スポットにくると、立ち止まり、生徒が英語で説明した。慣れない英語で説明しているということや、騒がしく通行人が行き交う場所ということもあり、参加者は耳を傾けて一生懸命に聞いてくれた。緊張した生徒が説明し終わった際には自然と拍手が起こった。次の見学場所へと移動する間、生徒と参加者で会話をしながら歩いた。終始和やかな雰囲気最終案内ポイントへ向かった。最後に、記念撮影をし、参加者と別れた。最寄り駅まで一緒に戻りたいという参加者もあり、帰り道も話しながら帰ってきたのだが、日本の高校の話、食べ物の話、言葉の話、さまざまな話題に花が咲いた。

プログラムのまとめの日、「あなたが考える『おもてなし』とは」というテーマで考えてみた。生徒たちはこう表現した。

- ・相手に寄り添って自分ができることをすること。
- ・見ようとしなければ見えないもの。日々の生活の中にいくつも用意されているもの。
- ・「楽しかった」「また行きたい」という思い出を作ってもらえること。
- ・相手の価値観を知り、相手をおもいやること
- ・一期一会の出会いを大切にすること。

当初のねらいは生徒たちに札幌の魅力を知ってもらうことだった。しかし、外国人観光客との直接的なコミュニケーションから、人と人のつながりからしか体験できない各々の「おもてなしの心」に触れることができた。

どの計画、実行においても、自分のアイデアを形にしていくこの過程に心が弾んだ。教育関係の出版社に勤めており、教員と関わるが多かった父はいつも私にこう言っていた。「学校の先生なんて民間では通用しない(=一般社会に出たら何もできない)」。しかし、高校生の力を社会にどう生かせるか、社会で生きる学びをどう創るかを考えていくことで、教員として社会に対してできることがあると確かな手応えを感じた。仕事に新たな可能性を見出すことができた。

本校には、多くの面白い実践をされている先生や、学ぶことの魅力を伝え続けている先生がすでに周りに多数いた。この環境で働きながら、私自身が自分の内なる学びへの意欲に、再び気づかせてもらったのだった。さらに、教員としてこの視点も忘れてくなかった。「学ぶワクワク感を生徒に味わわせることができるか」だ。かつて、多くの知識を懸命に覚えることが勉強だと思い、そして挫折を味わい、ただの受験勉強のための授業はやりたくないと思ってきた自分が、学校と実社会とを結ぶ新しい学びの形を創ることへの挑戦であった。

このプログラムに参加した卒業生Jくんが、大学に入ってから1年目、私に会わせたい人がいると言ってわざわざ夏休みに大分県から北海道へ遊びに来てくれた。この生徒は在学中、おもてなしプログラムへの参加を機に他のプログラムへも挑戦し、与えられたものでは飽き足らず、国際交流プログラム応募したり、文科省後援で高校生の留学を支援する「トビタテ留学 JAPAN」に高倍率の中から選ばれ、自ら留学計画を立てガーナへ留学したりしていた。彼とはプログラムの時間外に、部活動や留学指導、進路指導等で日頃から様々なことについて語り合っていた。

彼は韓国出身で、韓国の学歴重視の思想、受験競争の文化に合わず単身来日し本校へ入学した。育った環境の影響なのか入学当初から上昇志向が強く「偉くなりたい」などと度々言っていた。しかし、一方で自分の興味のあることを追求し、行動する力は日本人生徒とは比べものにならないほどであったので、インドネシアやガーナに出向いた後、そこで感じたことや浮かんだアイデアをもとに面白いことを企画しては人々を呼び寄せていた。数々の活動の繋がりや出会った人に影響され、「珈琲」に没頭し、焙煎と淹れ方の技術を独学で学んだ。大学に入ってから、旅先で初めて出会う人に慣れない英語で話しかけ、珈琲を振る舞い語り合うということをしてきた。人との繋がりを求めて、ただ旅していた。

大人から見るとその行動力と発想には感服するほどだが、本人は「自分の将来に焦りがあり、

本当は語学研修にでも行った方が TOEIC の点数も上がるしキャリアにもなるのに、自分は生産性のない旅に出ている」と嘆いていたので、思わず「J の考えるキャリアとは何なの？」とメールを送ったことがあった。目に見える点数や肩書き、資格より、自分で価値を創り出し、自分が描いたものを実現させるために行動を起こす力や、人と出会い、語り、自分なりの生き方を見つけていく、その方がよほどキャリアを築いていく力になる、と彼に伝えた。

大分から連れて来てくれた友人は、東京の有名私立高校を卒業したとのことで、在学中は受験勉強に明け暮れる日々だったが、大学に入学してから、高校時代に時間を費やして勉強内容は何かだったのかと、その意味がわからなくなってしまっていたようだった。そんな時、J くんが私の送ったメールをその友人に見せたところ、この先生に会って話してみたいと思ったということだった。

大学受験が目的となった勉強だけでは物足りない、それが何にどう生かせるのか、学んだ知識を活かせる実践があってこそ、理論的学習がより意味を持つのだ。「高校時代に自分の土台が十分に固められたのだから、今はそれを生かしてやりたいと感じたことを存分にやってみたらいいね」と伝えて別れた。

おわりにかえて——女性教師であることから、教師集団を組織化する教師へ——

2017 年、中堅教員研修（かつての 10 年経験者研修）を受講した。全体会で、我々は各校を牽引する立場であるということ意識づけるために、頻りに「ミドルリーダーとして」という言葉が使われていた。

職場では 30 代の教員より、40 代から 50 代の教員が大半を占めており、自分が後輩を育てるという視点を強く意識したことはこのときまでなかった。しかし、改めて考えてみると、期限付教員を始めとし、年齢的に自分より若い先生が 10 名程いた。自分が初任の頃、先輩の先生にいろいろ教えてもらったり、経験談を聞いたり、相談に乗ってもらったこともあったのに、私はそんな存在になれていただろうか、とこれまでの自分のあり方を反省した。

それからは、自分より教員経験年数の浅い、若い先生に、日頃から何気なく声をかけたり、取り組んでいることに対して感想を伝えたり、コミュニケーションを取ることを心がけた。また、これまでは自分のやりたいことは自分がどう校内で実現させていくかという視点で考えていたが、自分だけでなく「チーム」で取り組むためにはどうしたらよいか、意識を同じくする人たちには伝わりやすいが、そうでない人たちにはどう伝えたらよいか、と考えるようになった。

新しい取り組みに対して拒否反応を示す先生は多い。今でさえ多忙だと感じているのに新たな業務がまた増えるという感覚と、これまでやったことのないことをやらされるのではという不安感と、古く慣れ親しんできたやり方を否定されているような悲観的な捉え方が入り交じっている。これらの拒否反応をいかに小さくするか、いかにして肯定的に捉えてもらうことができるか、同僚に働きかける際に新しい視点が加わってきている。

2022 年から新学習指導要領が施行される。ここからの数年は、一層「個」から「チーム」で取り組んでもらうためのアプローチ、前例のないことを受け入れてもらうためのアプローチが必要になる。教師としての私の役割にも新しい変化が訪れてきたのである。

教師として自立することから、女性教師であることへと進んできた私は、いま、教師を「チーム」として組織化する教師へと踏み出している。このことについては、稿を改めて述べていく。

〔付記〕

執筆者である天野由美香さんは、市立札幌大通高等学校の英語科教諭である。天野さんは、2018年9月29日（土）・30日（日）に、当時、本学連合教職大学院の拠点校であった同校で開催された「札幌ラウンドテーブル 2018」の分科会B「学校風土を変えるために『戦略』を考える」の第一部で実践報告を行った。そのときの報告内容をもとに、この実践記録は書かれている。同ラウンドテーブルの企画・運営者の一人が、本学連合教職大学院で学んでいた同校の西野功泰教諭である。二人には、私が研究代表を務める科学研究費補助金事業の基盤研究C「中堅教師のイノベーション能力を高める課題解決型研修モデルの研究開発」（18K02528）に協力してもらっており、本実践記録はその成果の一部である。本稿は、女性教師の教職専門性がどのようなかたちで形成されていくのかについて理解を深めていく当事者研究の資料的価値はもとより、教師志望の女子学生や現職教師に教師像や学習指導観の見つめ直しを促す力があると考え、掲載させていただいた。（教育システム研究開発センター特任准教授・連合教職大学院准教授・鮫島京一）

奈良女子大学校史関係史料

翻刻

「昭和二十四年度試案 保育計画（その基礎）（一）」

奈良女子大学奈良女子高等師範学校附属幼稚園

（奈良女子大学附属幼稚園蔵）

柳沢 卓（奈良女子大学附属幼稚園）

飯島 貴子（奈良女子大学附属幼稚園）

松島 英恵（奈良女子大学附属幼稚園）

高月 教恵（新見公立大学）

奈良女子大学附属幼稚園は大正元年11月1日に創立され、2021年に110周年を迎える。1世紀以上にわたって、常に先進的に幼児教育を実践してきたと自負している。

今回、翻刻するのは、当附属幼稚園の「昭和二十四年度試案 保育計画（その基礎）（一）」である。昭和22年に、学校教育法が制定され、幼稚園が学校体系の中に入り、教育の出発点となった。その翌年の昭和23年には、戦後初めての、国が試案として示した保育カリキュラムである「保育要領－幼児教育の手引き－」が刊行された。それを受けて、当附属幼稚園の「昭和二十四年度試案 保育計画（その基礎）（一）」が策定され、その冒頭に「新しい保育計画の必要」として、「幼児の生活をみつめ直し、幼児教育の新しい方針に即した保育計画を立てる必要を痛感」し、「何度も保育要領をよみ、唯それをうのみにするのではなく、良心的に十分闊論し又幼児の生活を見つめて今までの殻から抜け出ようと努力すると同時にあくまで正しい保育のみちしるべをえようとした」とある。

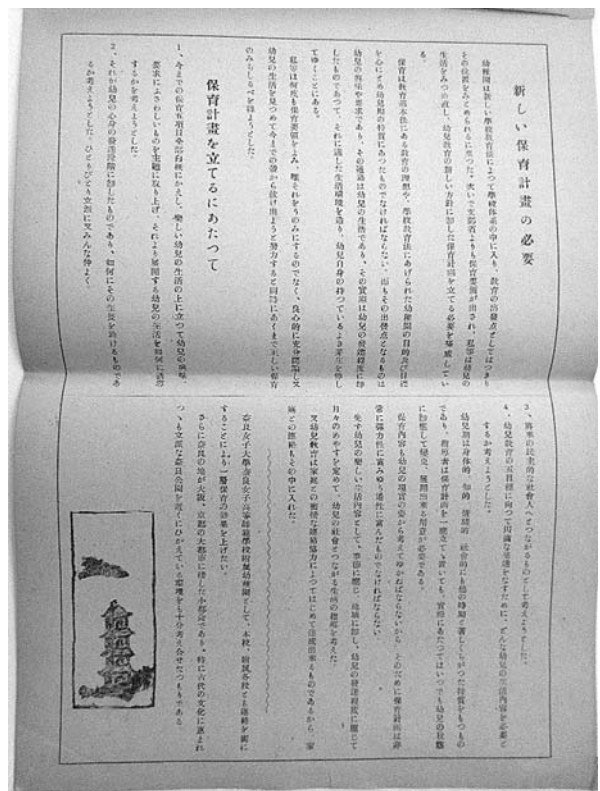
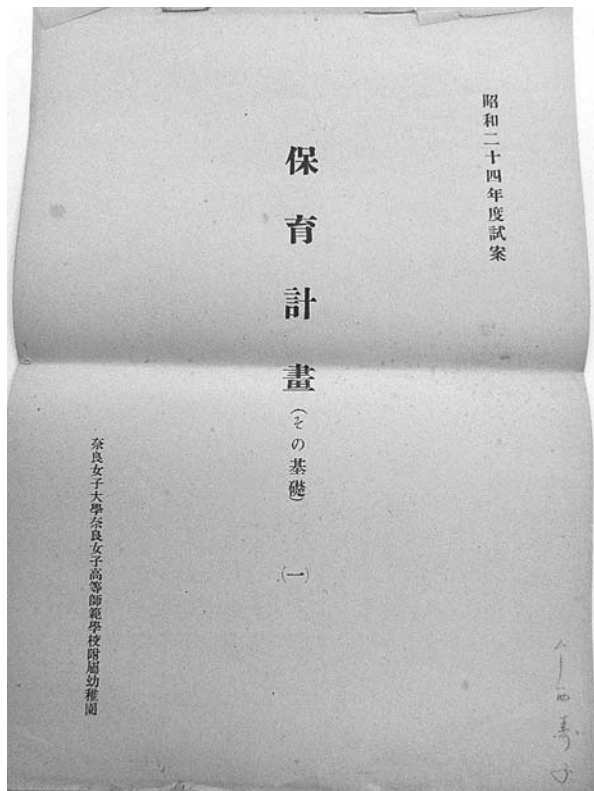
前述したが、昭和22年の学校教育法の制定によって、これまで複線型だった学校体系が単線型（6-3-3-4制）になった。幼稚園が学校の出発点となり、当附属幼稚園でも、新しい保育というものに希望をもつとともに、国立大学高等師範学校の附属幼稚園として、未来の幼児教育を方向づける教育課程の編成という使命も大いに感じていたに違いない。

ここに、その「昭和二十四年度試案 保育計画（その基礎）（一）」を翻刻することで、幼児教育の研究がより深められることを願っている。

例言

- 一. ここに翻刻する「昭和二十四年度試案 保育計画（その基礎）（一）」は、平成13（2001）年3月に、奈良女子大学附属幼稚園の書庫から見つかり、現在、奈良女子大学附属幼稚園に所蔵、保管されている。
- 一. 昭和二十四年度試案、保育計画（その基礎）（一）と記載されていることから、（二）以降の保育計画があるのではないと思われるが、現存しているのは（一）のみである。
- 一. 表紙（B4版）3行に、昭和二十四年度試案、保育計画（その基礎）（一）、奈良女子大学奈良女子高等師範学校附属幼稚園 と印字されている。奈良女子大学奈良女子高等師範学校附属幼稚園となっているのは、昭和24（1949）年に、奈良女子大学が発足したためである。昭和27（1952）年、奈良女子高等師範学校廃止に伴い、奈良女子大学文学部附属幼稚園となっている。

- 一. 表紙右下に、縦書きで、今西壽子 と自筆で書かれている。今西壽子は、本園に、昭和 20 年 9 月～昭和 47 年 3 月まで在職していることから、今西壽子の物であったと考えられる。
- 一. 昭和二十四年度試案、保育計画（その基礎）（一）は、すべて縦書きである。
- 一. 昭和二十四年度試案、保育計画（その基礎）（一）は、年間指導計画である。
- 一. 最初のページに、新しい保育計画の必要・保育計画にあたって、について書かれている。次ページから順に、四月・五月、六月・七月とあり、最後のページが、一月・二月・三月となっている計 7 枚のものである。
- 一. 旧字、異体字、略字は原則として新字に改めて記載して、原文をできるだけ正確に翻刻することを基本とした。



昭和二十四年度試案

保育計画
(その基礎)
〔一〕

奈良女子大学奈良女子高等師範学校附属幼稚園

新しい保育計画の必要

幼稚園は新しい学校教育法によつて學校体系の中に入り、教育の出発点としてはつきりその位置をみとめられるに至つた。次いで文部省よりも保育要領が出され、私等は幼児の生活をつめ直し、幼児教育の新しい方針に即した保育計画を立てる必要を痛感している。

保育は教育基本法にある教育の理想や、学校教育法にあげられた幼稚園の目的及び目標を心にとめ幼児期の特徴にあつたものでなければならぬ。而もその出発点となるものは幼児の興味や要求であり、その通路は幼児の生活であり、その實際は幼児の發達程度に即したものであつて、それに適した生活環境を造り、幼児自身の持つてゐるよき芽生を伸してゆくことにある。

私等は何度も保育要領をよみ、唯それをうのみにするのでなく、良心的に十分論議し又幼児の生活を見つめて今までの殻から抜け出ようと努力すると同時にあくまで正しい保育のみちしるべを得ようとした。

保育計画を立てるにあつて

1、今までの保育五項目全部白紙にかえし、楽しい幼児の生活の上立つて幼児の興味、要求にふさわしいものを主題に取り上げ、それより展開する幼児の生活を如何に誘導するかを考えようとした。

2、それが幼児の心身の發達段階に即したものであり、如何にその生長を助けるものであるか考えようとした。ひとりびひとり立派に又みんな仲よく。

3、將來の民主的な社會人へとながるものとして考えようとした。

4、幼児教育の五目標に向つて円満な發達をなすために、どんな幼児の生活内容を必要とするか考えようとした。

幼児期は身体的、知的、情緒的、社會的にも他の時期と著しくちがつた特質をもつものであり、指導者は保育計画を一應立て、置いて、置いても、實際にあつてはいつでも幼児の状態に即應して變更、展開出来る用意が必要である。

保育内容も幼児の現實の姿から考へてゆかねばならないから、そのために保育計画は非常に弾力性に富みゆう通性に富んだものでなければならぬ。

先ず幼児の楽しい生活内容として、季節に應じ、地域に即し、幼児の發達程度に應じて月々のめやすを定めて、幼児の社會とながる生活の指導を考へた。

又幼児教育は家庭との密接な連絡協力によつてはじめて達成出来るものであるから、家庭との連絡もその中に入れた。

奈良女子大學奈良女子高等師範學校附属幼稚園として、本校、附属各校とも連絡を密にすることにより一層保育の効果を上げたい。

さらに奈良の地が大阪、京都の大都市に接した小都會であり、特に古代の文化に恵まれつゝも立派な奈良公園を近くにひかえている環境をも十分考へ合せたつもりである。

昭和 24 年度試案「保育計画」(その基礎) (一)

(奈良女子大学附属幼稚園所蔵)

月 五		月 四		月
う ぼ 辻 て 出 に 野		園 稚 幼 い し の た		主 題 保 育
た あぶくたつ 八百屋さん 花いちもんめ		汽車 奈良の大佛 ましごと 砂遊び		自由遊び ごっこ遊び
蚕 つばめ 野菜 金魚 小川遊び及びおたまたまやくし飼育		奈良公園 ○櫻見 ○つみ草 春の野邊 本校 ○友達 ○先生 ○園庭 ○園舎 幼稚園		見學觀察
桃太郎 話 つばめの		花咲爺 大きな玉 富子さん の風船		童 話
自由発表 をさせる		正しくき く態度を 養う		幼 児 の 言 語 及 び 劇 遊 び
おべんと う(紙) おたまじ やくし お父さん		ましごと こ 母様(つ こ こ		唱 歌
蛙の行列 郭公		靴が鳴る 小島屋の 店		観 賞
音に感じる 歩く (模倣動作)		リズム		リズ ム
金魚 楽しい幼 稚園		汽車 結んで チューリ ツプ		唱 歌 遊 戯
宿がえ 中とび		競争		競 技
自由画 川遊び 印象画		自由画		繪 画
おたまじ やくし おたまじ (折り紙)		花つなぎ 蝶々 (折紙)		製 作
片づけ ○道具の 後始末 ○机の中 の整理 うがい ○食前食後の あいさつ		自他の区別 あいさつ ○爪を切る ○便所の使用 を正しく ○水道の栓を する ○仲よく ○道草を しない 整容 ○ハンカチ、 鼻紙を忘れ ぬ ○服装は正し く整える		集 団 生 活
○静かに ○すきらい をしな い ○こぼさ ない ○食後は 静かに(休息) に ツ反響検査		清潔 ○手を洗う ○鼻をかむ ○爪を切る ○便所の使用 を正しく ○水道の栓を する		健 康
石ころやが らすを拾う 非常訓練		廊下を走ら ぬ 窓に登らぬ 右側通行 道草をしな い		安 全
母の日 遠足		憲法記念日 小鳥の日 子供の日 (端午の 節句)		行 事 中
母親講座 特別クラス 第一期 (主 催)		保護者會 (入園前) 家庭調査 誕生會 保育者會 育友會及 び育内母 の會(結成 毎月) 誕生會及び 誕生児の父 母招待		家 庭 と の 連 絡

昭和 24 年度試案「保育計画」(その基礎) (一)

(奈良女子大学附属幼稚園所蔵)

月 七		月 六		月	
あそびの		梅雨		保育 主題	
魚屋さん しやぼん玉 水遊び		すいくす つころばし 音あてこつ 聲あて 梅雨 三匹の大 おつむ 梅雨 田植 川		自由遊び ごっこ遊 び	
七夕 しよぼん玉 水遊び		虫歯 時計 梅雨		見學観察	
赤ん坊 ばあさん (紙)		かたつむりさん 熊さんの 目さまし きり言は せる		童話	
七夕祭 合う		同じ 更にはつ きり言は せる		幼児の言語 及び劇遊び	
七夕 しやぼん だま		時計屋の 店 時計屋の 店 時計		唱歌	
七夕祭 洗濯		森の水車 雨垂れ 雨降り 雨		観賞	
音の長短 ボート 海 おそろ		曲の速度 時計 雨 かえる でんぐ虫 音の強弱		リズム	
七夕 しやぼん だま		時計屋の 店 時計 蛙 い かえる でんぐ虫 音の強弱		唱歌遊戯	
七夕 しやぼん だま		時計屋の 店 時計 蛙 い かえる でんぐ虫 音の強弱		唱歌遊戯	
七夕の印 魚画 自由画 (水彩)		時計 墨繪の目 由画 こぼんの 色彩線 (二色)		繪画	
七夕祭 紙細工 舟 魚		でんでん 虫 (紙立体) 時計 空箱 利用		製作	
他人に迷惑 をかけた こと		遊具 ○掃き ない ○おも ち や を 整 理 整 頓 す る		集團生活	
睡眠 ○晝寝する ○早く寝る ○寝冷しない 清潔 ○汗の始末 ○汗の着物は すぐぬぐこ と ○入浴はいや がらぬ 監視ま 夏休みの注意 ○飲食物に注 意 ○規律正しく ○登山海水浴 の注意		虫歯 ○歯をみがく ○歯をみがく 梅雨 ○雨の日は戸 外で遊ばな い ○ぬれた着物 はすぐ脱ぐ ○飲みすぎ食 べすぎしな い ○寝冷しない 害虫の駆除		健康	
非常訓練				安全	
七夕祭 終業式		入梅 時の記念日		年中 行事	
七夕祭 母の曾参加				家庭との 連絡	
保護者會 懇談會 在園生活状 況記録通知 夏休みの生活 記録					

昭和 24 年度試案「保育計画」(その基礎) (一)

(奈良女子大学附属幼稚園所蔵)

月 十		月 九		月	
運動會	みのり	乗物	た	秋がき	保育 主題
ま入れ	野球		竹のぼり	かげふみ おじい おじい かかれほ	自由遊び ごっこ遊 び
運動會 挿種 ○えんじゅ ○あま ○春の草花	○栗等	○その他	影 虫 ○兎	とんぼ 月見 ○月 ○秋の草花	見學觀察
蟻と鳩	にさるとか	貨物列車	自動車 ボツ	お月見 お月様の かくれん ぼう 月の井戸 鳴かない 鈴虫	童話
	象と鯨の つなひき 會い をさ せる			兎のおつ かい 紙人形 芝居	幼児の言語 及び劇遊び
	歩 仲よし散 歩			とんぼ かじや てんく てんく てんく	唱歌
山のたの しきワル	狩獵の景	玩具の交 響樂	お使 い 母さんの お使	森のかじ や 月光の曲 月	觀賞
	おぎ	山のぼり	電車	手拍子 虫 虫とり	リズム
	歩 仲よし散 歩	遠足	ボ 汽船 ボツ	とんぼ かじや てんく てんく	唱歌遊戯
かけつこ	ボール投	綱引き		まり入れ	競技
運動會の 印象画	果物	遠足の印 象画	乗物 印象画	たのしい 夏休みの 印象画 月見の印 象画	繪画
運動會 共同 制作	秋の果物	指人形作 り (紙粘土)	乗物 (立体)	月と兎 (紙) 虫籠	製作
	運動 戸外で元気に 遊ぶ	協力		グループ 非常訓練	集團生活
			身体検査 園醫檢診 身長、体重 胸圍測定 (毎月)	規律正しくする 日光浴 寄生虫驅除	健康
					安全
運動會 青友会と の共同	遠足	バザー	秋分の日	始業式 お見	年中 行事
		母の念 育友會主催 バザー	母親講座	特別クラス 第二期 保護者の幼 稚園に對す る希望調査	家庭との 連絡

昭和 24 年度試案「保育計画」(その基礎) (一)

(奈良女子大学附属幼稚園所蔵)

月 二 十		月 一 十		月
お正月 をまつ		紅葉		保育 主題
なわとび		輪投げ 落葉あそび		自由遊 び ごっこ遊
たきび クリスマス 年の暮 ○餅の町 ○お正月のし たく		もみち 菊 どんぐり 稲刈り 球根貸付 ○ワリヤ ○チユリソ プ ○ワシヤチ ス		見學 観察
走つてく るたきび 赤頭巾 (紙) 七匹の小 山羊 可愛想な 木 クリスマス ス		赤いまり (紙) おやゆび 姫 お猿のラ ツバ (紙) お米の話 かちかち 山 どんぐり 小坊主		言 話 児童 語 幼児の言 語 及び劇遊 び
熊の目ざ まし時計 (芝居)		おさるの いたづら		
落葉 たきび サンタク ローズ お正月 もちつき		風車 紅葉 まつぼつ くり どんぐり ころく お百姓さ ん ひんぐ お鳥		音 楽 唱 歌 観 賞
描寫曲 聖夜		森の狩獵		
なわとび 玉うとび		落葉 仲よし 農夫		リ ズ ム
落葉 たきび サンタク ローズ お正月 もちつき		風車 紅葉 まつぼつ くり どんぐり ころく お百姓さ ん ひんぐ お鳥		体 育 唱 歌 遊 戯
なわとび		まりけり 平均台		競 技
走つてく るたきび の印象画 お皿の模 様なき お友達 の寫生		自由画 落葉 菊(色紙) 風車 菊の寫生		繪 画
クリスマス ス みせや		落葉 菊(色紙) 風車 本工 自由 製作		製 作
自分のこと は自分です る 団体責任		感謝		集 団 生 活
養護 ○外出後がう がひ しもやけあかぎ れの注意		着衣 脱衣 ○厚着しない ○脱着は自分 でする ○脱いだ着物 は自分でた たむ		健 康
暖房器具に さわらぬこ と へやの中で さわがない		右働神		安 全
終業式		創立記念日 文化の日 勤労感謝の 日		行 事 中
保護者會 在團生活状 況記録通知				家 庭 と の 連 絡

昭和 24 年度試案「保育計画」(その基礎) (一)

(奈良女子大学附属幼稚園所蔵)

月 三	月 二	月 一	月
つ 春をま	び 冬のあそび	ま お客さま	お正月 郵便屋さん 角力
こ 幼稚園こつ	おしくまんじゅう	お正月 家 ○私の家 ○町の家	見學觀察
ひなまつり 春を待つ ○春の芽え ○進學	節分 雪 水 霜柱 冬の花 ○梅 ○水仙等	冬 ○寒酸計 ○暖房 ○冬の衛生	お正月のおもひで 三ちゃん のたこあ げ 鬼の片耳
親熊小熊 チューリ ソフの球 根 ガリバー 旅行記 おもひで	節分 雪のトンネル 金の木 ジャックと豆の木	よくばり 犬と紅雀 ヘンデル とグレイ テル	童話
春のおとづれ (リズム) たいし 會	鬼 春はいつくる (リズム)	鬼の片耳	幼児の言語 及び劇遊び
ひなまつり 春を待つ 花の種 春 一年生 修了のつた	豆まき 雪 雪だるま 春はいつくる	箱 びつくり	唱歌
春のくる音 誰が待つ お母さん スプリング	子守歌 (シチューベルト) 雪夜のト ロイカ	そり	観賞
お花のさくみち 春のよろこび	雪 氷すり 雪掛け	まりつき 冬の風 凧 ダイヤモド	リズム
ひなまつり 春を待つ 春 一年生	豆まき 雪 雪だるま 春はいつくる	寒い時 幼稚園のすもう ペンギン 鳥 びつくり	唱歌遊戯
	マツトあそび	角力	競技
ひなまつり の印象 お母さん 幼稚園の 先生の高 先生の高	節分の印象画 雪あそび の印象画	町 家 町(合作)	繪画
ひなまつり (粘土色紙) お母さま にプレゼント 卒業記念 製作	節分 雪あそび (はり紙)	凧	製作
幼稚園終了	自分の意思 をはっきり あらわす	幼稚園を愛する 幼稚園を美しく 共同のものを大切にす る	集團生活
室外で元氣にあそぶ	同右	耐寒 ○姿勢よく ○ホケツトに 手を入れぬ ○日向であそぶ ○元氣に運動 する 風邪をひかない 身体検査 園醫検査	健康
	非常訓練	換氣	安全
ひなまつり 遊戯念 動物愛護 終業式 修了式	節分	お正月 始業式 成の日	年中行事
送別會	母親講座 (入学の心 かまえ)	特別クラス 第三期	家庭との 連絡

解題¹⁾

はじめに

本園は、大正元（1912）11月に、奈良女子高等師範学校附属幼稚園として開園した。戦前の保育の実際は、現存している保育日誌から考察した結果、保育項目を中心に、保母が中心となって保育が展開されていた様子がうかがえる。「昭和24年度試案保育計画（その基礎）（一）」は、戦後初めての本園の教育課程の一部である。平成25（2015）年に、本園の『幼稚園の教育計画』（ひかりのくに昭和出版）が、『戦後幼児教育・保育実践記録集 20』（日本図書センター）に復刻され、掲載されている。本園の保育の実際を理解するためには、「昭和24年度試案保育計画（その基礎）（一）」を翻刻する必要があると考え、翻刻して概要を紹介する。

1. 表紙（B4版）に縦書き3行に、昭和二十四年度試案保育計画（その基礎）（一）、奈良女子大学奈良女子高等師範学校附属幼稚園、と印字されている。そして、表紙右下に今西寿子（昭和20年～昭和47年在職）と書かれていることから、当時の幼稚園教諭であった今西寿子のものだったと考えられる。

2. 昭和二十四年度試案保育計画（その基礎）（一）（以下、「保育計画」（一））は年間保育計画である。また、「保育計画」（一）とあることから、（二）、（三）もあるのではないかと考えられるが、現存しているのは（一）のみである。

「保育計画」（一）と各月案（昭和24年度～昭和26年度）を見比べてみると、「保育計画」（一）は月案三年保育と内容が重複する箇所が多いことから、三年保育の年間保育計画と考えられる。

3. 前文より、「保育計画」（一）は、教育基本法（昭和22年）、学校教育法に則って、「保育要領—幼児教育の手引き—」（文部省、昭和23年、以下、「保育要領」）を何度も読み、幼児の生活に基づいて今までの保育を見直し、附属校の特性と奈良の地域性を考慮して、正しい保育の方向性を求めて作成されたものであることがうかがえる。

前文の「保育計画を立てるにあたって」の4の幼児教育の五目標は、学校教育法（昭和22年）第23条の幼稚園（目標）のことであると考えられる。五目標は次のとおりである。一 健康、安全で幸福な生活のために必要な基本的な習慣を養い、身体諸機能の調和的発達を図ること。二 集団生活を通じて、喜んでこれに参加する態度を養うとともに家族や身近な人への信頼感を深め、自主、自律及び協同の精神並びに規範意識の芽生えを養うこと。三 身近な社会生活、生命及び自然に対する興味を養い、それらに対する正しい理解と態度及び思考力の芽生えを養うこと。四 日常の会話や、絵本、童話等に親しむことを通じて、言葉の使い方を正しく導くとともに、相手の話を理解しようとする態度を養うこと。五 音楽、身体による表現、造形等に親しむことを通じて、豊かな感性と表現力の芽生えを養うこと。

4. 当時の主事は、小川正通（以下、小川）である。小川は、明治41（1908）年に仙台市に生まれ、昭和7（1932）年に、東北大学文学部哲学科（教育学専攻）を卒業している。その後、奈良女子高等師範学校教授になり、昭和16（1941）年3月から昭和27（1952）年8月までの戦前の戦争激化から終戦、戦後へとまさに激動の過渡期に、附属幼稚園の主事を務めた。つまり、戦争中の国民保育から、戦後の自由保育、民主保育への転換の過渡期に主事の立場で保育実践を考

えた人である。さらに戦後、3年保育の開始、父親参観（日曜日）、PTAを組織化して園内運営や家庭連携に積極的にかかわり、全国附幼稚園主事会結成、全国保育連合会や保育学会にも積極的に参加して全国組織の中で幼児教育の質の向上に貢献した。

5. 「保育計画」(一) は、まず月々の保育主題が記載され、上段から順に次の保育内容が記されている。自由遊び・ごっこ遊び、見学観察、言語（童話、幼児の言語及び劇遊び）、音楽・体育（唱歌・鑑賞・リズム・唱歌遊戯・競技）、絵画、製作、集団生活、健康、安全、年中行事、家庭との連絡。

小川は、「保育要領」批判において、「…「保育要領」は、保育界にとって、少なくとも三重の、而も画期的な意義を有していると考え。その一は、… 新保育の具体的指針・内容・方法等の基準がここに示されたことである。その二は、… わが国の幼稚園創設以来、殆ど前例のない保育の基準を全幼稚園教員に提供したことであり、その三は、更に幼稚園教員のみを対象とせず、保育所保母にも、更に母親にも役立つよう本書を編集したことである」²⁾と評価している。さらに、「幼児の発達特質、生活環境、健康、自立の習慣と責任感を重視したこと、幼児の一日の生活の輪郭を示すと共に幼児の保育内容を定めたこと、保育施設と家庭、小学校及び社会との関係を論じたこと等…」³⁾についても認めている。しかし、自由主義保育・個性主義保育への偏りを指摘して一律保育・設定保育も必要といい、集団生活の尊重の必要性を主張している。また、「従来の学科目的色彩の強かった保育項目を否定して、楽しい幼児の経験という副題をもった幼児の保育内容を定めたこと…」⁴⁾については認めながらも、楽しい幼児の経験12内容（1.見学、2.リズム、3.休息、4.自由遊び、5.音楽、6.お話、7.絵画、8.製作、9.自然観察、10.ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居、11.健康教育、12.年中行事）の配列法と字句の再検討について言及している。

このことから、小川の意見を参考にして、「保育計画」(一)においては、まず月々の保育主題を決めて保育の方向性を明らかにし、保育内容に集団経験を加えて保育内容を「自由遊び・ごっこ遊び、見学観察、言語、音楽・体育、絵画、製作、集団生活、健康、安全、年中行事、家庭との連絡」としたと考えられる。そして、言語の経験活動を童話・幼児の言語及び劇遊びとし、音楽・体育の経験活動を唱歌・鑑賞・リズム・唱歌遊戯・競技として、幼児の生活に基づいて今までの保育を見直して組織化したと考えられる。

おわりに

保育計画(一)は、「保育要領の「六.幼児の保育内容—楽しい幼児の経験—」(1.見学、2.リズム、3.休息、4.自由遊び、5.音楽、6.お話、7.絵画、8.製作、9.自然観察、10.ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居、11.健康教育、12.年中行事)」を参考にして、生活内容を「保育主題、自由遊びごっこ遊び、見学観察、言語（童話、幼児の言語及び劇遊び）、音楽・体育（唱歌・鑑賞・リズム・唱歌遊戯・競技）、絵画、製作、集団生活、健康、安全、年中行事、家庭との連絡」とした。つまり、「保育要領」を参考にしながら、幼児の経験内容を羅列的に並べるのではなく、子どもの発達の視点、及び子どもの生活内容の枠組みを考えながら組織化しようとした様子がうかがわれる。「保育計画」(一)を出発点として、今後の奈良女子大学附属幼稚園の保育の実際はどのように発展して今に至っているのかについては、今後の課題としたい。

〔注〕

- 1) 高月教恵：「昭和 20 年代の奈良女子大学附属幼稚園の保育の実際―試案「保育計画」、月案、『幼稚園の教育計画』を中心に―」，新見公立大学紀要，第 40 卷，11-18，2019
- 2) 小川正通：「保育要領」批判，日本幼稚園協会，復刻幼児の教育第 48 卷，フレーベル館，32，昭和 56.
- 3) 前掲書，32.
- 4) 前掲書，35.

第 3 部

年 次 活 動 報 告

(2019 年度)

1. 学内連携－高大接続カリキュラム開発「PICASO コース」

1. 目的

奈良女子大学は、第3期の中期計画・中期目標に、「中等教育に好影響を及ぼす大学入試とは如何にあるべきかを研究し、平成31年度実施の入試改革に資する」ことを目的とした、学力判定に偏らない新たな高大接続のモデルを附属中等教育学校と連携して開発することを明記した。こうした目的で開始されたのが、新しい高大接続カリキュラム研究のための「PICASO コース」の設置である。

2. コースの特徴

5年・6年生を対象として、大学教員と附属教員が協働して開発したカリキュラムに基づき、剥落しない学力を育成する2年間の高大接続コース。このコースでは、早すぎる文理選択の固定化を緩和し、文理統合的視点の獲得を可能にするカリキュラムを設定し、中等教育と高等教育を通じて、広い視野を持ちつつ高度な専門性を身につけた人材育成をめざす。

■「文理統合的視点」について：「文理統合的視点」とは、文系と理系それぞれに関する知識やリテラシーの単なる習得ではない。そこには、<文をも理をも俯瞰しうる視座（＝統合的視点）の獲得>を目指すことが含意されている。「俯瞰しうる視座」とは、文と理における科学的精神や方法等において、なにか両者に通底し、どこが異なるのかの批判的把握などによって獲得された視点を指す。このことにより高校・大学において、既存科目を受講する際にもより深い学びが可能となったり、自ら研究をおこなう際にも、より創意に富んだテーマ設定や探究につながる事が期待される。

■カリキュラムの特徴

- ・大学での豊かな「探究」に必要とされる能力を中等教育段階において高めることを目的とし、「学校設定科目」であるコース科目においては、文理をわけずに2年一貫的にカリキュラムを運用する。
 - ・生徒は、高大が協働して開発・開講する授業科目を通して高度な「知識」に触れつつ、自修による深化や生徒間のコミュニケーションをも通して、探究の力を育む。
 - ・探究力の深化を目に見える形で達成し、表現・発信につなげるため、生徒が自ら設定したテーマを「探究のアウトプット（仮称）」の形に結実させるという修了目標を設定する。
 - ・上記のプロセスを通して、他の教科・科目への取組姿勢の質をも高め、相乗効果を生み出す。
- ※「探究」は本学のアドミッションポリシーのキーワードである。ここにいう「探求の力・スキル」の内容としては、①論理的・抽象的な思考、②課題設定・仮説構成・検証、③表現・発信の3点を行う能力・資質をさしあたり想定している。（図1参照）

【図1】

新学習指導要領	知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
基盤探究 実践探究 で育てる 資質・能力	深い知識とその意味	問いを立てる 読む・書く 推論 情報収集 分析・解釈 ICT活用 学び方 協働 発想の転換 プレゼン テーション ……	自律的活動 ビジョン形成
	意味	探究の力・スキル（上記は例）	
		態度・価値観（上記は例）	

■カリキュラムの諸段階：

1 ◆大学教員による講義と探究力の養成

高大が共同で開発したミニ科目を年間6つほどのテーマでリレー式（3週でワンクール）に講義。大学教員が出講し附属教員が同席する「講義」を核とするが、大学教員はフルに出講するとは限らず、生徒が独自に要約したり調べ物をしたりするコマを設けることもありうる。（【図2】参照）

【図2】



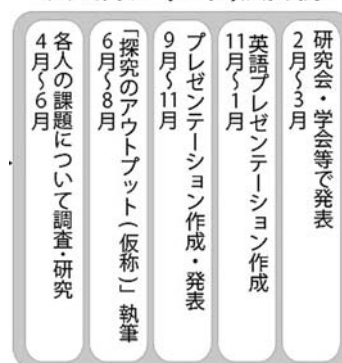
2 ◆探究の個別テーマ選定

生徒は、各講義を受講してさまざまな知識や視点を学ぶと共に、「探究のアウトプット（仮称）」に結実させたいテーマをさぐる。その際、附属および大学の教員が必要に応じてアドバイザーとなる。

3 ◆「探究のアウトプット（仮称）」の作成

アドバイザーとなった教員の指導も受けつつ、研究論文的性格を有する「探究のアウトプット（仮称）」を作成（6年生の夏休み前ごろまでを目処に完成） 【右図】

実践探究(6年)展開例



3. コース受講生の条件

①募集人数：最大22名（講座成立条件45名の半数まで）

②選 択 者：PICASOコースに興味があり、探究活動を深めたい生徒

※ただし、奈良女子大学との高大接続プログラムを希望する生徒、高大接続プログラムを今後希望する可能性がある生徒は、必修選択とする。

③選考基準：

- ・奈良女子大学との高大接続プログラムを希望する生徒を優先する。
- ・志望理由書・探究活動歴・学力を総合的に判断する。

4. 2019年度の取り組み内容

2019年度は、5年生を対象に「基盤探究」の授業を行った。同時に、2020年度開講予定の「実践探究」の具体化は、アドミッションセンター（2016年4月設置）が中心になって進められ、中等教育学校内に設置されたカリキュラムWGが具体的な作業を行った。教育課程への位置づけ、年間計画やカリキュラムの開発、生徒・保護者への説明などを進めた。

2. 学外連携

(1) 学校訪問・参観者数記録

1. 附属幼稚園

月 日	訪 問 者	人数	訪問目的等
7月17日	兵庫教育大学	1	参観
9月4日	兵庫教育大学	1	観察
9月30日	松阪市教育委員会	16	参観
10月30日	名古屋市立幼小中	6	参観
11月19日	畿央大学	60	参観
11月29日	東京都荒川区教育委員会	5	参観
11月29日	北海道函館教育大附属幼稚園	1	参観

2. 小学校

授業参観のための学校訪問

日 付	学 校 名	人数(人)			備 考
		教員	学生・院生	その他	
4月11日	奈良女子大学	1			
4月17日	宇都宮大学	1			
4月18日	奈良女子大学	1			
4月23日	慶応義塾幼稚舎	3			
4月25日	本学システム研究開発センター	1			
5月9日	本学システム研究開発センター	1			
5月16日	本学システム研究開発センター	1			
5月21日	帝塚山大学	1	111		図画工作教科教育法の授業として
5月23日	本学システム研究開発センター	1			
5月24日	本学学生参観	1	73		
5月29日	本学阪本先生	1	40		
5月30日	本学システム研究開発センター	1			
6月11日	愛媛大学	1	8		ゼミの授業として
6月13日	本学狗巻先生	1	25		心理学実験実習として
6月25日	本学小野寺先生	1	8		教養科目パサージュとして
6月27日	枚方市招提北中学校	14			共同研究校
6月28日	矢田南小学校	2			
7月1日	貿易センター	15		4	貿易センターからの依頼(欧米の先生15名)
7月4日	奈良市教育委員会	1			
7月5日	本学学生		1		
7月11日	関西大学学生		3		
9月5日	児童発達支援・甲子園小学校	2			
9月12日	立命館大学	1			

9月20日	藪田学園女子大学	1	5		算数教科教育法の授業として
	教育実習事前オリエンテーション	1	14		
9月26日	宇都宮大学	1			～27日
9月27日	岡崎女子大学	1	6		ゼミの授業として
9月30日	枚方市立船橋小学校	2			
10月1日	奈良県生活科・総合的な学習研究会	3			
10月2日	徳島県上阪町立高志小学校	1			
	立命館大学	1			
10月7日	豊中市立東豊中小学校	1			
10月18日	淡路北浜小学校	15			
10月28日	世田谷区立多聞小学校	1			
	門真市立東小学校	3			研究協力校（5班に分かれて10名程度）
	創価大学教職大学院	2	3		教職大学院のプログラムとして
10月29日	創価大学教職大学院	2	3		教職大学院のプログラムとして
10月30日	名古屋市立東山小学校	6			名古屋市…幼小連携の視察
10月31日	酒々井町立大台小学校・酒々井小学校	4			
	安城市立梨の里小学校	1			
11月1日	県算数研究会	4			県算数研究会の研修として
11月8日	門真市立東小学校	2			研究協力校（5班に分かれて10名程度）
11月14日	本学実習演習	1	11		
11月20日	奈良教育大学	1	12		教育課程特講の授業として
11月22日	立命館大学	1	3		ゼミの授業として
11月25日	門真市立東小学校	2			研究協力校（5班に分かれて10名程度）
11月28日	門真市立東小学校	2			研究協力校（5班に分かれて10名程度）
11月29日	門真市立東小学校	2			研究協力校（5班に分かれて10名程度）
	東京都荒川区教育委員会	5			東京都・荒川区の研究開発の視察
	北海道教育大学附属函館幼稚園	1			
12月2日	琉球大学附属小学校	2			
	関西学院大学		1		
12月3日	琉球大学附属小学校	2			
12月6日	安曇野市立豊科南小学校	1			
12月11日	奈良女子大学	1	1		竹橋先生
12月13日	門真市立門真小学校	4			
1月17日	静岡県富士市立今泉小学校	1			
	兵庫教育大学大学院		3		

1月20日	三重県津市立誠之小学校	1			
1月22日	愛知県津島市教育委員会・市町村教育長	7			愛西市・弥富市・あま市・蟹江町・大治町・飛島町・津島市教育長
1月27日	琉球大学附属小学校	3			
1月28日	お茶の水大学	1	17		
1月29日	本学竹橋先生	1	1		
2月13日	本学学生		1		

資料閲覧のための学校訪問

日付	学校名	人数(人)			備考
		教員	学生・院生	その他	
5月28日	東海大学	1			～30日 舞踊教育・松本千代栄研究
7月24日	名古屋大学大学院	1			～25日 明治・大正期の特別学級について
8月7日	玉川大学大学院		1		～9日 木下竹次における合科学習の目的論
8月21日	奈良女子大学	1	1		学籍簿を使った歴史研究
8月29日	東京大学大学院	1			大正期から昭和初期の教育研究会の参加状況
9月17日	奈良女子大学	1	1		学籍簿を使った歴史研究
9月17日	お茶の水大学大学院	1			～19日 奈良プランにおける子どもの学びの実態
9月25日	奈良女子大学	1	1		学籍簿を使った歴史研究
10月15日	奈良女子大学	1	1		学籍簿を使った歴史研究
10月29日	奈良女子大学	1	1		学籍簿を使った歴史研究
11月12日	埼玉大学	1			
11月26日	奈良女子大学	1			学籍簿を使った歴史研究
12月17日	東京学芸大学		1		～18日 山路兵一研究
12月20日	名古屋大学大学院	1			
1月14日	奈良女子大学	1			学籍簿を使った歴史研究
1月27日	奈良女子大学	1			学籍簿を使った歴史研究

3. 中等教育学校

月	訪問者	人数	訪問目的等
4月17日	La Salle Green Hills (フィリピン)	4	Benchmarking (研修のための学校訪問)
5月14日	明石北高校	1	SSH
5月20日	明石北高校	1	理数研究会
6月3日	東京都立国際高校	1	教科横断型科目やカリキュラムマネジメント
7月30日	秋田南高等学校	1	ループリック、SGH

8月1日	高知学芸中高	1	課題研究、高大連携
8月19日	神奈川多摩高校	1	課題研究、ベースキャンプ
9月12日	登別朝日中等教育学校	1	課題研究
10月16日	都立足立西高等学校訪問		
11月8日	屋代高校附属中学校	1	シチズンシップ教育
11月29日	小松明峰高校	1	探究学習
1月10日	お茶の水女子大附属高等学校	2	SSH
1月14日	釜山国際高校		国際交流
2月18日	仙台第三高等学校		SSH

(2) 校種別公開研究会

【附属幼稚園】

(1) 学年別公開研究会

研究主題「育ちの履歴」から編成するカリキュラム
 — 幼小一貫した資質・能力を育成する —
 ～保育を見よう、保育を語ろう～

① 日 時

令和元年6月19日（水） 年長公開保育（5歳児）

令和元年11月13日（水） 年中公開保育（4歳児）

令和元年12月4日（水） 年少公開保育（3歳児）

② 時 程

8:45～	9:00～11:30 (6月は～11:45)	11:30 (6月は11:45) ～13:00	13:00～15:00
受付	保育参観	昼食 子どものみとり記入	協議会

(2) 公開保育研究会

研究主題「育ちの履歴」から編成するカリキュラム
 — 幼小一貫した資質・能力を育成する —

① 日 時 令和2年2月8日（土） 9:00～16:30

② 時 程

8:45	9:00		11:30	11:45	12:15	13:00		14:45	15:00		16:30
受付	公開保育			移動	全体会	昼食	分科会	移動	講演		

【全体会】

研究発表

研究主任 松田 登紀

【分科会指導助言者】

奈良教育大学附属幼稚園

副園長 長谷川 かおり先生

奈良市子ども未来部保育総務課

指導主事 寺町 歩先生

奈良県立教育研究所教育経営部教育企画係

指導主事 森田 敏子先生

【講演】

講師 無藤 隆 先生 (白梅学園大学大学院子ども学研究科特任教授

白梅学園大学子ども学部名誉教授)

演題 「子ども姿ベースの幼児教育とは」

【附属小学校】

(1) 学習研究集会 (参加者：437名)

- ・主題 個の学習能力を育てる「奈良の学習法」
～単元の本質を見極めて、個の学び・共同の学びをつくる～
- ・期日 令和元年6月8日(土)
- ・内容 公開学習、公開学習の協議会、分科会、講演

(2) 学習研究発表会 (参加者：992名)

- ・主題 個の学びを支え、つなげる「奈良の学習法」
～単元の本質を見極めて、個の学び・共同の学びをつくる～
- ・期日 令和2年2月7日(金)・8日(土)
- ・内容 (1日目) 朝の会、公開学習、教科ごとの協議会、パネルディスカッション
(2日目) 朝の会、公開学習、公開学習の協議会、パネルディスカッション



〈1日目〉2月7日(金)

8:20 8:50 9:10 9:25 10:10 10:25 11:10 11:25 12:10 12:25 13:30 15:15

受付	朝の会	公開学習 ①	公開学習 ②	教科 ごとの 協議会	おた ずね タイ ム	昼食	パネル ディス カッ ション
----	-----	-----------	-----------	------------------	---------------------	----	-------------------------

■公開学習①（9：25～10：10）

学級	学習区分	学 習 内 容	指 導 者
1月	けいこ（国際）	みんな なかよし	中垣 州代
1星	し ごと	みつめよう ぼくたちの暮らし	清水 聖
2星	し ごと	「おかし」と「わたし」	服部 真也
3星	けいこ（体育）	表現で つながろう	京藤 真直
4月	けいこ（算数）	変わり方	河田慎太郎
4星	けいこ（音楽）	自分たちでつくる実験「もののあたたまり方」	中野 直人

■公開学習②（10：25～11：10）

学級	学習区分	学 習 内 容	指 導 者
2月	し ごと	なるほど・ザ・学園前	薄田 太一
3月	けいこ（国語）	心に残ったことをもとに学習をつくろう 「モチモチの木」	西田 淳
5月	けいこ（算数）	暮らしの中の割合	三井 栄治
5星	けいこ（体育）	跳ぶ追究をしよう	武澤 実穂
6月	けいこ（音楽）	グループアンサンブルの練習をしよう ～卒業演奏会に向けて～	中村 征司
6星	けいこ（理科）	変わり続ける大地とわたしたちの暮らし	長島 雄介

■教科ごとの協議会（11：25～12：10） おたずねタイム（12：10～12：30）

学習区分	提 案 者	会 場	学習区分	提 案 者	会 場
し ごと	薄田 太一 清水 聖	2月教室	けいこ（体育）	武澤 実穂 京藤 真直	5星教室
けいこ（国語）	西田 淳	集会室	けいこ（音楽）	中村 征司	音楽室
けいこ（算数）	河田慎太郎 三井 栄治	多目的室	けいこ（造形）	服部 真也	造形A室
けいこ（理科）	長島 雄介 中野 直人	理 科 室	けいこ（国際）	中垣 州代	1月教室

■全体会（13：30～15：15） 体育館

パネルディスカッション 「『奈良の学習法』で育つ個の学習能力」

- ・司 会 杉澤 学
- ・本校教諭 西田 淳、薄田 太一、三井 栄治

〈2日目〉2月8日（土）

8:20 8:50 9:10 9:25 10:10 10:25 11:10 11:25 12:10 13:10 13:55 14:10 15:40

受 付	朝 の 会	公開学習 ③	公開学習 ④	公開学習 ③ 研究 協議会	昼 食	公開学習 ④ 研究 協議会	パネル ディスカッション
--------	-------------	-----------	-----------	------------------------	-----	------------------------	-----------------

■公開学習③（9：25～10：10）

学級	学習区分	学 習 内 容	指導者
1月	けいこ（国際）	みんな なかよし	中垣 州代
1星	し ごと	みつめよう ぼくたちの暮らし	清水 聖
2星	けいこ（造形）	工作「音をかざると ～わたしのいい音がつき店～」	服部 真也
3星	けいこ（体育）	ぼくの わたしの 器械運動	京藤 真直
4月	けいこ（算数）	変わり方	河田慎太郎
4星	けいこ（理科）	自分たちでつくる実験「ものにあたたまり方」	中野 直人
5月	けいこ（国語）	「お伽草子」の世界を読み味わって表現しよう	杉澤 学

■公開学習④（10：25～11：10）

学級	学習区分	学 習 内 容	指導者
2月	し ごと	なるほど・ザ・学園前	薄田 太一
3月	けいこ（国語）	心に残ったことをもとに学習をつくろう 「モチモチの木」	西田 淳
5月	けいこ（算数）	暮らしの中の割合	中村 征司
5星	けいこ（体育）	共に動こう！シンクロマット	武澤 実穂
6月	けいこ（情報）	プログラミングで動かそう！	中村 征司
6星	けいこ（理科）	変わり続ける大地とわたしたちの暮らし	長島 雄介

■公開学習③の研究協議会（11：25～12：10）

学習区分	提 案 者	会 場	学習区分	提 案 者	会 場
し ごと	清水 聖	1星教室	けいこ（造形）	服部 真也	造形A室
けいこ（国語）	杉澤 学	集会室	けいこ（体育）	京藤 真直	3星教室
けいこ（算数）	河田慎太郎	多目的室	けいこ（国際）	中垣 州代	1月教室
けいこ（理科）	中野 直人	理 科 室			

■公開学習④の研究協議会（13：10～13：55）

学習区分	提 案 者	会 場	学習区分	提 案 者	会 場
し ごと	薄田 太一	2月教室	けいこ（造形）	中村 征司	コンピュータ室
けいこ（国語）	西田 淳	集会室	けいこ（体育）	武澤 実穂	5星教室
けいこ（算数）	三井 栄治	多目的室	保 健	辻村 琳	保 健 室
けいこ（理科）	長島 雄介	理 科 室			

■全体会（14：10～15：40） 体育館

パネルディスカッション 「『奈良の学習法』で育つ個の学習能力」

司 会 西村 拓生（本学）

富士原紀絵 先生（お茶の水女子大学）

松本 金矢 先生（三重大学）

【中等教育学校】

(1) テーマ：ポリフォニーとしての学校

－未来を切り拓く資質・能力と豊かな教養を備えた市民の育成－

(2) 2020（令和2）年 2月14日（金） 午後 公開授業・理数融合授業

2月15日（土） 午前 ZoneA SSH

ZoneB 学校改革

ZoneC 高大接続カリキュラム

ZoneD 探究-新しい学びの形

昼 SSHポスター発表・企業大学連携のブース展示

午後 講演会

(3) キーワード

主体的・対話的で深い学び 文理統合的視点 カリキュラムマネジメント
理数探究 社会に開かれた学校

(4) 主催：奈良女子大学附属中等教育学校・奈良女子大学

(5) 後援：奈良県教育委員会・奈良市教育委員会

2020年2月14日（金） 13：30－17：30 公開授業 他		2020年2月15日（土） 9：30－12：00 Zone 研究発表	
13:00	受付開始	09:00	受付開始
13:30－14:00	全体会	09:30－12:00	Zone A SSH
14:00－16:30 公開授業	英語科・家庭科・社会科・ SSH理数融合・国語科 及び 研究協議		Zone B 学校改革 Zone C 高大接続カリキュラム Zone D 探究-新しい学びの形
16:30－17:30	生徒による学習成果報告会・ SSHポスター発表 I	12:00－13:00 (昼食休憩)	(同時開催) SSHポスター発表 II SSH企業・大学連携に関わる ブース展示
17:30－	情報交換会		
2020年2月15日（土）午後部 13：00－15：00 記念講演			
講師 石黒 浩 先生（大阪大学教授 未来思考学会代表理事） 「人と関わるロボットの研究と人間理解」			

2月14日（金）午後 14：00－16：30 各教科の公開授業&研究協議

1. 英語科 2年（中2）

「支え合い共に学び合う集団の育成 －現在完了の指導を通して－」

【授業者】 大菅 暢子

【指導助言者】 泉 恵美子先生（関西学院大学 教育学部 教授）

【概要】 昨今、ゲーム感覚で英語を学習することのできる教材が巷にあふれています。そのような時代に学校の英語の授業でしか生徒が経験できないことは何か。やはりそれは相手を知り、自分のことを伝える楽しさや喜び、そして共に支え合う集団のなかで英語が分かった嬉しさを実感できることだと考えます。今回の授業では、即興的なやりとりを通して相手を尊重し、間違いを恐れず間違いから学ぶ集団の育成を模索したいと思います。

2. 創作科（家庭） 4年（高1）

「身近な食品を題材にした探究授業の開発」

【授業者】 永曾 義子

【指導助言者】 中田 理恵子先生（奈良女子大学 生活環境学部 准教授）

【概要】私たちの身の回りには、ちょっとした性質や構造の違いなどから異なる結果が現れる食品が多くあります。日本人にとって最も身近な米においても、うるち米ともち米、さらに玄米や胚芽精米、インディカ米など比べてみると面白い違いが見えてきます。そこで、生徒たちにも、身近な食品を使い比較の仕方によって現れる違いは何から来るものなのかを調査、実験などから解いていく探究活動を家庭科授業の中で実践し、将来の生活を切り拓く豊かな教養を育成したいと思います。

3. 社会科（公民） 5年（高2）

「哲学者との『対話』～今を生きる高校生は『知への愛』をどう表現するか～」

【授業者】 中村 博之

【指導助言者】 小玉 重夫先生（東京大学大学院 教育学研究科 教授）

【概要】高校教科書『倫理』に登場する西洋近代を代表する数名の思想家を取り上げ、それらの考え方と対話することがこの授業の目的です。対話は、生徒個人が思想家と心の中で行うものから、数名のグループ活動による対話までいくつかの方法が考えられますが、どの方法を取るかは現在未定です。当日までの授業進度や展開次第で、取り上げる思想家も変わりますが、現在のところスミス、カント、ヘーゲル、マルクス等を想定しています。

4. SSH 理数融合 5年（高2）

物理・数学の融合授業 「『熱平衡』の数理モデルを作成する」

（当日は物理の授業を公開）

【授業立案者】 守本 寛治 ・ 吉岡 睦美（奈良教育大学附属中学校人事交流）

【指導助言者】 高須 夫悟先生（奈良女子大学 理学部 教授）

宮林 謙吉先生（奈良女子大学 理学部 教授）

【概要】本校では2015年度から理数融合授業の開発に取り組んでいます。今年度は「平衡」に関連する現象について物理と数学の視点から展開します。物理や化学で扱われる「平衡」現象では、物理量の変化を数式で表したときにすべての数式で共通した特徴がみられます。本授業では力学的平衡の現象が起こる「空気抵抗がある物体の落下運動」のグラフを「微分法」などを用いて作成します。その後、これまでの数学的手法を活用し、「熱平衡」現象を説明できるような数理モデルの作成を試みます。

5. 国語科 6年（高3）

論理国語・古典探究 「高校国語科新科目の研究～参加型公開授業～」

【授業者】 二田 貴広（論理国語）・神徳 圭二（古典探究）

【概要】2022年度より高等学校において新指導要領に基づく授業が始まります。国語科は「現代の国語」を始め科目が一新します。今年度の公開授業では、新科目を本校国語科として分析し、提案授業として実施いたします。「論理国語」では文芸評論を題材に、文学の学びと論理の学び

の融合を試み、「古典探究」では定番教材を題材に、古典における探究学習の方途を模索します。
※なお今年度の公開授業はその場では授業をせず、事前に収録した映像を視聴し、それを基に
参会者の皆さまとともに対話形式で進めていきます。また、実践にあたっては、他校の教員と連携
し協働的に授業構想をいたしました。

2月15日（金）午後 9：30－12：00 Zone 研究発表

－5年間の研究開発から得られた視点とは？－

Zone A SSH 研究成果報告

本校第3期SSHでは、「多角的・複合的な視点に基づいて他者と協働し、分野を超えた新しい
価値創造をする力」として「共創力」を定義し、「共創力を備えた科学技術イノベーターの育
成」を目指してきました。課外での研究活動を行うサイエンス研究会の生徒の姿をロールモデル
に位置づけ、全生徒を対象とした理科・数学科融合授業や課題研究の実施、企業や大学と連携し
たサイエンス研究会の育成など、イノベーターを育成するためのカリキュラムを開発しています。
ここでは「異分野融合型カリキュラム」と「課題研究のロールモデルづくり」の2つのコーナー
を設け、5年間の取り組みの成果と課題について報告します。

Zone B 学校改革

－だれのための学校改革？－

2019年1月の「ガイドライン」発表（文科省）及び4月の改正労働基準法の施行によって、
学校現場においてもいわゆる「働き方改革」の実体化が求められ、教員の労働条件改善の気運は
高まりつつあると言えるでしょう。とはいえ削減としての「改革」ばかりが先行し、学校が魅力
を失っては意味がありません。このZoneでは、「働き方改革」を進める学校管理職・行政職員、
学校を生活や仕事の場とする生徒・一般教職員、そしてそれを見守る保護者が集い、多くのステ
ークホルダーにとって前向きと思える「学校改革の行方」を模索いたします。

【ゲスト】 内田 良先生（名古屋大学 教育学部 准教授）

Zone C 高大接続 カリキュラム

－異学年合同の文理統合探究「PICASO コース」－

奈良女子大学と附属中等教育学校では、今年度から、5・6年が異学年合同で探究活動を行う
文理統合探究コース「PICASO」を開発しています。これは、大学入試改革や新しい学びなどの
教育改革に対して、大学教員と附属中等教員が教育課程・評価基準・授業実践について、共同で
カリキュラム開発を行っているものです。本発表では、カリキュラムの概要と実施1年目の実践
内容について、大学教員と附属教員が各自の視点から報告します。また、全国の事例などから高
大接続について情報交換を行うことができると考えています。

Zone D 探究 — 新しい 学 びの形

－総合探究・問いを軸とした教科学習・PBL－

このZoneでは、新学習指導要領で求められている「探究的な学び」を実現する方策を、3つ
の学習領域を対象として、具体的な実践を通して提起したいと思います。

まず全体会では、「総合的な学習の時間」と「総合的な探究の時間」はどう違うのか、生徒たちの活動をもとに、自己の在り方生き方と一体的な探究活動の姿を提示します。

続いて「教科領域」と「PBL」の二つの分科会を設けて、前者では日本史を題材に「本質的な問い」の立て方や授業構造を探究的に転換する工夫などを模擬授業形式で提起し、後者では新カリキュラム構想をもとに、本校の目指すプロジェクト型学習（Project Based Learning）について、実践例を交えながら紹介したいと考えています。

【ゲスト】 笹岡 勇也先生（奈良県教育委員会 指導主事）

生徒による学習成果報告会 / SSH ポスター発表 I・II / SSH 企業・大学連携

【学習成果報告会】国際交流や学校行事（学園祭、生徒会など）の学びを中心に報告します。

【SSH ポスター発表 I・II】 「I」は主に授業における課題研究の成果発表です。

「II」は主にサイエンス研究会における課題研究の成果発表です。

【SSH 企業・大学連携】 ポスター発表の時間を利用して夏休みに企業・大学と連携し、6校の生徒が協働して取り組んだ多分野融合型課題解決ワークショップの報告を行います。

2月15日（土） 午後 13:00-15:00 記念講演

「人と関わるロボットの研究と人間理解」

講師 石黒 浩 先生 （大阪大学教授 未来思考学会代表理事）

(3) 教育支援

【附属幼稚園】

現職の幼稚園・こども園・保育園・小学校の教諭または保育士向け実践型研修

①日 時 令和元年5月29日（水）

令和元年6月12日（水）

令和元年7月31日（水）

令和元年9月25日（水）

令和2年2月19日（水）

②内 容 I. 保育参加

II. カンファレンス

III. 情報交換

3. 教育支援

(1) 教職科目担当

【附属幼稚園・小学校・幼小合同】

科 目	担 当 者	区分	免許	週時間	学期	単位	曜日	時間
保育内容指導法 言葉	角田三友紀	教職	幼	2	後期	2	水	5・6
保育内容指導法 人間関係	鎌内 菜穂	教職	幼	2	前期	2	水	5・6
保育内容指導法 生活	飯島 貴子・ 辻岡美希	教職	幼	集中30	前期	2	—	—
保育内容指導法 環境	松田 登紀	教職	幼	2	前期	2	月	7・8

保育内容指導演 総論	柿元みはる	教職	幼	2	前期	2	月	5・6
初等教科教育法 国語	西田 淳	教職	小	2	前期	2	水	9・10
初等教科教育法 算数	河田慎太郎	教職	小	集中 30	前期	2	—	—
初等教科教育法 理科	中野 直人	教職	小	2	前期	2	水	7・8
初等教科教育法 社会	薄田 太一	教職	小	2	前期	2	月	7・8
初等教科教育法 生活	清水 聖	教職	小	2	前期	2	月	9・10
初等教科教育法 図画工作	服部 真也	教職	小	集中 30	前期	2	—	—
初等教科教育法 体育	武澤 実穂	教職	小	集中 30	前期	2	—	—
教科専門 音楽	中村 征司	教職	幼	2	後期	2	水	7・8

【附属中等教育学校】

科目名	担当	区分	免許	週時間	学期	単位	曜日	時間
中等国語科教材内容論 B	金沢節子	教職	高中	2	後期	2	金	9・10
地理歴史科教育法	北尾 悟	教職	高	2	前期	2	水	1・2
中等社会科教材内容論 (地歴分野)	笠井智代・ 落葉典雄	教職	高中	集中 30	前期	2	—	—
中等教科教育法数学Ⅲ	川口慎二・ 横弥直浩	教職	高中	2	前期	2	水	9・10
中等教科教育法数学Ⅳ	佐藤大典	教職	中	2	後期	2	水	9・10
中等教科教育法理科Ⅰ	松浦紀之・ 守本寛治・ 藤野智美・ 松原俊二	教職	高中	2	前期	2	金	9・10
中等教科教育法家庭Ⅰ	永曾義子	教職	高中	2	前期	2	水	9・10

(2) 教育実習受け入れ

【附属幼稚園】

本学学生教育実習 実習Ⅰ 4名 実習Ⅱ 4名

【附属小学校】

3回生・4回生実習 16名 ※2019年度は、同時期に実施
 栄養教育実習 4名
 養護教諭教育実習 1名
 給食経営学臨地実習 19名

【附属中等教育学校】

4回生実習 (本学学生) 60名 3回生実習 (本学学生) 51名

(3) 長期研修

【附属小学校】

大阪教育大学大学院就学研修 (1名)

教育システム研究 第16号

奈良女子大学教育システム研究開発センター

令和3年(2021年)3月31日 発行

編集・発行者 奈良女子大学教育システム研究開発センター
代表 功刀俊雄

〒630-8506 奈良市北魚屋東町

TEL 0742 (20) 3352

<http://www.crades.nara-wu.ac.jp/>

印刷 (株)新踏社

〒630-8264 奈良市鍋屋町19-1

Journal of Research and Development of Education Systems

Vol. 16

CONTENTS

SPECIAL ISSUE NARA WOMAN'S UNIVERSITY ATTACHED SCHOOLS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

- The Essence and Potential of Early Childhood Education and Care that Became Clear
by Accepting the COVID-19 Reality and Personalizing it Kindergarten 1
- The “New School Life,” as Created by Teachers and Children Elementary School 20
- Protecting and Continuing the Teaching of Pupils throughout the COVID-19 Pandemic:
A Case of Nara Woman’s University Secondary School Secondary School 32

PART I ARTICLES

- The Meaning behind the Act of “Taking a Picture” for Early Childhood Education
and Care Teachers Toki Matsuda 39
- The Determinants and Effects of Taking Career Education Classes in Colleges:
Secondary Analyses of a Nationwide Student Survey Takashi Yasuda 51
- Our Conception of Teacher Education and Training in the Cooperation
of Nara Women’s University and Nara University of Education ... Takuo Nishimura 61
- Remarks on the Methodology of a Clinical-Pedagogical Study on Education (4):
A Methodological Examination Based on the Study of a Case Description
for the Discovery of “the Overlooked Meaning” Surrounding Educational
Problems within the Field Takuji Suzuki 75
- The Trend of Educational Guidance during COVID-19-Related School Closures
(According to a Survey Conducted by a Nara City Clinic): a Focus on the Use
of Online Tools and Parental Confusion Yoshie Sakamoto 89
- Notes on Synchronous Online Lessons Utilizing Zoom Kyoichi Sameshima 99

PART II REPORTS ON CLASS ACTIVITIES

- Developing as a Kindergarten Teacher: Toward an Attempt to Bring out
Expertise through Reflection Nao Kamauchi 117
- “Life Mathematics” that Fosters the Ability to Learn Independently Eiji Mitsui 127
- Developing My Teaching Career (2): Being a Woman,
Becoming a Teacher Yumika Amano 135

HISTORICAL DOCUMENTATIONS OF NARA WOMEN'S UNIVERSITY

- Draft Childcare Plan (basic 1) of 1949. Kindergarten Attached to Nara Women’s University
and Nara Woman’s Advanced Teacher-training School
..... Taku Yanagisawa, Takako Iijima, Hanae Matsushima, Norie Takatsuki 153

PART III ACTIVITIES OF THE CENTER, APRIL 2019 to MARCH 2020

1. Projects at the Center 165
2. Contributions of Attached Schools to Other Organizations and Researchers 167
3. Supports for Students and Researchers by the University’s Attached School 177

2020