

# COVID-19 による「教授－学習過程」への影響と教職像の展望

## —コロナ禍の教育言説と「令和の日本型学校教育」答申の検討を中心に—

茨城大学 高野 貴大

### 1. 問題の所在と本稿の目的

社会的距離を保つ (social distancing) という COVID-19 によって植え付けられた状況の恒常化は、「一定の場所で、一定の時に、一定の成員で、系統的かつ集中的に行われる教育の形式」であった学校の在り方を問い直さざるを得ない<sup>1</sup>。このような状況では、「一定の文化内容を持つ教材を媒介として生徒に知識技術を習得させる過程」<sup>2</sup>と捉えられてきた教授－学習過程も捉え直しが求められる。一定の時間的推移において教授－学習過程は捉えられ、「始まり」と「終わり」がある活動とされてきた<sup>3</sup>わけだが、「自宅学習」では時間的推移との折り合いをつけ難い。たとえ共時での一定の場所における「一斉教授」が可能となったとしても、社会的距離を保つという制約を前提とした授業づくりが求められる。また、COVID-19 で前倒しされた GIGA スクール構想をはじめ、学校教育の ICT 化の急速な推進は、教授－学習過程のこれまでの在り方に変容を迫る<sup>4</sup>。首相による突然の「一斉休業要請」<sup>5</sup>、緊急事態宣言 (2020 年) によって長引いた休校、社会的距離を保つ必要性など、COVID-19 によって学校教育そのものの在り方はもちろん、教授－学習過程 (= 授業) の在り方が急進的に問われることとなった。

そこで本稿では、COVID-19 が日本の学校における教授－学習過程にいかなる影響を与えたのかを、コロナ禍で提起された教育言説や文科省通知等から把握するとともに、COVID-19 以降の教職像の課題と展望を教授－学習過程の視点から考察することを目的とする。なお、本稿での「学校」は小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校および特別支援学校を指す。

以下では、まず COVID-19 下の学校教育に対して何が要請されたかを、教授－学習過程への言及を中心に、関連書籍および文科省通知文書等をもとに把握する。そのうえで、中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (以下; 「令和の日本型学校教育」答申) を検討し、中央教育政策においてこれからの教授－学習過程に何が求められているかを整理する。なかでも、「令和の日本型学校教育」答申において、教職や教職員組織に何が求められているのかを中心に検討する。以上を踏まえ、教授－学習過程の視点からこれからの教職像の課題と展望を考察する。

### 2. COVID-19 下の学校教育をめぐる3つの論点と教授－学習過程

COVID-19 の感染拡大下では、学校教育における教授－学習過程、象徴的には「授業」に対して、

主に以下3つの論点から言及された。それは、①「学びを止めない」、②授業時数の確保、③新しい教授-学習システムの構築の3点である。

この論点3つは、COVID-19下の学校教育の在り方を論じた書籍において広く用いられている。

例えば、石井(2020a)<sup>6</sup>は、「withコロナ」の経験を「公教育のバージョンアップ」へつなげる視点として、①「授業を進めること≠学ぶ権利を保障すること」、②「授業時数の回復≠学ぶ権利を保障すること」、③「平時への復旧≠学校への信頼回復」としている。①は学び手目線で学習支援をデザインし、生活経験を学び化することである。そして、オンライン授業ではより「教育的想像力」が求められ、子どもの「こころの温度」を上げる程度のコネクトがちょうど良いとする。②は教育内容の精選・構造化で質を担保したカリキュラムを構築する必要性を提起し、履修主義と修得主義の二項対立を超える意義を示している。③は「コロナ以前から続く学校の萎縮と硬直化の問題」を「コロナ禍を契機に打開できたなら、そこにはもっと自由で、本当の意味で子どもも教師も学びに向かえる学校の可能性が拓ける」としている。以上、石井(2020a)で提示された3つの視点は、本稿で検討する3つの論点と重なっている。

また、奈須(2020)<sup>7</sup>は、「コロナショック」による学校において理論的・実践的に検討すべき問いとして以下3つをあげる。第一に、「慢性的な時数不足の下でも、子どもたちに質の高い学びを保障するにはどうすればいいか」、第二に、「再び休校を余儀なくされても、子どもたちの学びを止めない学校とするにはどうすればいいか」、第三に、「いかなる事態が生じてもびくともしないよう、子どもたちをアクティブ・ラーナーに、さらに持続可能な社会の創り手に育て上げるにはどうすればいいか」である。第一の点は②「授業時数の確保」と、第二の点は①「学びを止めない」と、第三の点は③「新しい教授-学習システムの構築」と同様の視点と言えるだろう。

このように、COVID-19感染拡大下に出版された書籍では、これからの学校の在り方をめぐる論点として、上記3つが柱立てされていた。以下では、この3つの論点に対し、どのような教育言説が発信されたのか、なおかつ文科省通知等によって学校へ何が求められたのかを把握する。

### (1)「学びを止めない」 — 教育と福祉の接合点としての学校と授業

まず、「学びを止めない」という言説では、教育と福祉の接合点としての学校と、その機能を支える構成要素としての授業という視点が提起された。

中原らによる調査<sup>8</sup>では、休校措置中の児童生徒の学びの実態を把握するために、子どもたちの学びを捉える視点に次の3つの意味合いを含めたという。それは、第一に教科内容の「学習」(狭義の「学び」)、第二に「学習」に還元できない経験の獲得や、態度、習慣の形成といった広義の「学び」、第三に狭義、広義の学びによって生じる「つながり」(学びのネットワーク)である。そして、調査によって「学びを継続できた子の共通点」として「①生活リズムを大きく崩さなかったこと、②やる事が把握できていたこと、③ストレスを解消する方法があったこと」を析出した。この結果から「学びをとめない学校」とする上で、学校は子どもとの関わりを切らないために、学びに伴走してくれる「私の先生」の存在が重要だとする<sup>9</sup>。

また、前川（2020）<sup>10</sup>は、学習権と生存権の保障という観点から、「全国一斉休校は、子どもたちから学習の機会を奪っただけでなく、学校という安全・安心な居場所をも奪った人災」と厳しく批判している。学校に教育と福祉の統一的な機能を期待し、子どもたちの「学びを止めない」という言葉に、学習権と生存権の両者が含まれる必要性が提起されている。

文科省通知においても「学びの保障」が広義に捉えられている。2020年5月15日に出された「新型コロナウイルス感染症の影響を踏まえた学校教育活動等の実施における『学びの保障』の方向性等について（通知）」（以下；「学びの保障」通知）では、緊急事態措置解除後の学校再開においては、「新型コロナウイルス感染症とともに生きていかなければならないという認識に立ちつつ、子供たちの健やかな学びを保障することとの両立を図っていくことが重要」とし、「学校教育ならではの学びを大事にししながら教育活動を進めていくことが大切」としている。

このように、「学びを止めない」というCOVID-19下に論じられた言説は、教科学習等の狭義の学習活動を指し示すだけでなく、学校生活を通じた経験なども含めた広義の「学び」を内包するものとして展開されてきた。これは、これまでの日本の学校教育の福祉的機能に鑑みれば、もっともらしく、否定できない。学校をプラットフォームとしてみなすこれまでの研究の蓄積<sup>11</sup>や政策提言<sup>12</sup>からみても、学校に通学することで、生をつなぎとめるための数少ない資本を得ていた子どもたちが、COVID-19によって、その資本を失ったことを問題化するための重要な言説であったことは間違いない。なおかつ、中原らの調査研究での指摘に見られたように、「私の先生」と言える身近な教師像が、「学びを支える」重要性が指摘されている。そこでは、教科学習を前提とした教授－学習過程に留まらない教員職務への期待が垣間見える。

一方で、「学びを止めない」言説において、教授－学習過程の内実を担保する議論は十分だったと言えるだろうか。COVID-19への対応が「有事」の対応で、質を伴う議論は後回しにされざるを得なかったことは否めない。しかし、授業を遂行することが教員職務の重要な位置を占め、教職の専門職性を担保するための要素であるならば、「学びを止めない」なかに、授業の質を伴う議論が展開される必要があったのではないか。

この点、後述する「新しい教授－学習システムの構築」にかかわる言説では、「資質・能力」型学力観とGIGAスクール構想が取り上げられ、授業の内実や質にかかわる議論が展開される。ただし、先んじて結論を示すならば、そこでは、新学習指導要領の理念に適合した形でのみ、授業の質担保を提起する傾向が見られる。すなわち、新学習指導要領や中央教育政策によって推進されているいわば「流行」や平準の範囲内で授業が行われることで、その質が担保されるという論理であり、教職の専門的自律性に開かれた教授－学習過程の創発という論理では必ずしもなかった。

## （2）授業時数の確保 — 履修主義と修得主義の二元論を超えて

休校措置あるいはその後の学校再開後、学校現場では予定していた授業時数と学習内容をこなす苦慮に迫られた。そのなかで、文科省通知や教育言説では、履修主義と修得主義の二元論を超えた学習保障の在り方を推進する論議が展開された。

文科省「学びの保障」通知やその後の「新型コロナウイルス感染症対策に伴う児童生徒の「学びの保障」総合対策パッケージ」（2020年6月5日）（以下；「学びの保障」パッケージ）では、特例的な対応として、次年度以降を見通した教育課程編成が可能であることが示され、授業時数を下回ったことのみをもって、学校教育法施行規則に反するとはされないことが明確化された。

こうした中で、履修主義・年齢主義と修得主義・課程主義の二元論を超えて、カリキュラム・マネジメントを行う必要があるとの論理が用いられた。限られた時数のなかで授業をやり繰り返すために、一定集団に一定期間、共通教育を行うという履修主義・年齢主義と、個々人の学習状況と成果に応じた学習内容を提供するという修得主義・課程主義を、有機的に組み合わせる必要性が提起された。これに伴い、カリキュラム・マネジメントによって「教科書をこなす」発想を変える必要性が提起<sup>13</sup>されたり、学習活動の重点化等に関する参考資料が示された「子供の学び応援サイト」の活用が促された<sup>14</sup>りした。

また、文科省は「新型コロナウイルス感染症対策に伴う児童生徒の学習保障に向けたカリキュラム・マネジメントの取組事例について」（以下；「CM取組事例」）を3弾にわたって示した。表の通り、教育委員会と学校、13事例が示された。第1弾6月30日時点では、教育委員会の取組を中心に、学校の方針を保護者へ周知する方法等が取り上げられた一方で、第2弾7月31日以降、「学習活動の重点化の工夫」やICT活用事例が多く紹介されている。

以上の通り、削られた授業時数の中でやり繰り返すために、次年度以降を見通した教育課程編成が特例的に認められ、学習活動の重点化をカリキュラム・マネジメントによって行うべきとの指針が文科省から出された。そして、書籍などの論稿では、履修主義と修得主義の二元論を超えるという論理を中心に、「教科書をこなす」発想からの脱却によって学習活動をいかに重点化するかが提起された。この論理は、「令和の日本型学校教育」答申でも取り上げられ、「履修主義・修得主義等を適切に組み合わせる」必要性が示された。

表 「CM 取組事例」に示された事例一覧

弾	事例	ポイント
① 6月30日時点	F 市教育委員会 教育課程の方針の検討や保護者への周知支援	各学校において教育課程の方針等を保護者等に周知する際の検討に資するひな型(参考様式)を提示
	J 市教育委員会 各学校のカリキュラム・マネジメントを支援	校長会との連携による学校再開ガイドラインの作成・公表を通して学校の実態に応じたカリキュラム・マネジメントを支援
	N 市教育委員会 教師に分かりやすい形でのリーフレットの作成・提示	学びを保障し支援するための生活のポイントと授業の在り方を教師が理解し実践に移しやすいリーフレットとして提示
	B 小学校 教育活動を進める際の学校の方針の共有	学校としての新型コロナウイルスの対応方針(生活面・学習面)を教師、児童、保護者で共有しながら学校運営を進めている。
	B 市教育委員会 「学びの保障」を意識した時間割編成の工夫	「学びの保障」の観点から時間割編成の工夫や配慮事項を提示
	P 小学校 教育課程の編成と学級活動の重点化	学級活動の重点化を軸にしたカリキュラム・マネジメント
	M 市教育委員会 教育的意義を踏まえた学校行事の見直し	教育的意義を踏まえた学校行事の見直し方針を提示
② 7月31日時点	E 市教育委員会、A 小学校 教育課程の再編成や学習活動の重点化の工夫	学習計画の再編成や学習活動の重点化の考え方を整理
	F 市教育委員会、B 中学校 感染予防に配慮した学習活動の充実	感染予防に配慮した学習活動の充実に向けた取組を推進
	A 県教育委員会、B 義務教育学校、C・D 高等学校 ICTを活用した学習保障に向けた取組	臨時休業に備え ICT を活用した学習支援に取り組む際の教育課程の編成・実施に係るポイントを押さえた取組を推進
③ 10月30日時点	G～M 小学校 学習活動の重点化の工夫(感染予防に配慮した協働的な学習の工夫)	感染予防に配慮した学校行事(運動会) 感染予防に配慮した指導の工夫(音楽科)
	O 小学校、P 小学校 学習活動の重点化の工夫(授業外での学習支援の工夫)	保護者との共通理解の下、授業外での学習のサポートに取り組んでいる 授業外での学習を支える自主学習の手引き(まなブック)を作成
	Q 市教育委員会 取組実施に向けた人的・物的体制の整備	校務支援員・学習指導員の配置・運用の工夫 SC・SSW の効果的な活用 学校再開支援経費の具体的使途

出典：文科省「CM 取組事例」より筆者作成

### (3) 新しい教授－学習システムの構築 — 「資質・能力」型学力観と GIGA スクール構想

3 つ目は、COVID-19 への対応を契機に新しい教授－学習システムを構築しようとする論理である。これは、主に以下 2 つの指向性から展開された。

第一に、新学習指導要領における「資質・能力」型学力観をさらに推進することこそが、with コロナ、ポスト・コロナの「不確実性」を持つ時代の学校教育に求められるという論理である。

田村(2020)<sup>15</sup>は、COVID-19流行により、目の前で日々刻々と変化する状況に対応する力の必要性が明白となったとし、コロナ禍だからこそ「探究する学び」が求められるという。そのために、新しい生活様式下で「三密を超えたアクティブ・ラーニング」が必要であるとし、音声言語による対話的学びから、文字言語による深い学びへ学習活動を見直す意義を主唱する。

また、奈須(2020)<sup>16</sup>は、時数不足の状況で質の高い学びを保障するためには、教師がコンピテンシー・ベイスの学力観に基づき、自律的・創造的に「主たる教材」としての教科書に向き合う必要性を指摘する。そしてそれが新学習指導要領における「資質・能力」の3つの柱(知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等)と符合するものであるとする。

第二に、新学習指導要領上、これからの時代の学校教育に求められるとされる「資質・能力」型学力観を推進するために、ICT活用を進める必要があるとの論理が提起された。すなわち、学校における高速大容量の通信ネットワークと義務教育段階の児童生徒の「1人1台端末」の一体的整備を進めるGIGAスクール構想こそが、社会的距離を保つ必要性のあるCOVID-19下の学校教育に適合的であり、かつSociety5.0時代の学校教育にICT活用が欠かせないという論理である。

堀田(2020)<sup>17</sup>は、新学習指導要領の前文に示された「様々な社会的変化を乗り越え(中略)持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる」とされる人材育成の機会が「今まさに」であるとする。さらに、文科省「学びの保障」通知に示された、学習活動の重点化と個別指導の推進に向け、オンライン授業がその方法として不可避であるとし、過剰な平等意識と平常時の発想を捨てられない点を問題視する。

また、熊本地震後の取組を土台とした熊本市におけるオンライン授業の事例<sup>18</sup>や千葉大学教育学部附属小学校におけるオンライン学習への挑戦のプロセス<sup>19</sup>に関する書籍が刊行された。いずれの書籍でも、COVID-19対応を契機にICTを活用した学習を恒常化する指向性があり、「150年続いた学びの形が変わる」「新しい学びの形の創出」といった表現が見られる。COVID-19以降のICTを活用した「新しい」教授-学習システムの構築が、実践的にも紹介された。

「持続可能な社会の創り手」に求められる「資質・能力」型学力観を、ICT利活用によって推進するという構図は、COVID-19以前から取られてきた。特に経済産業省の「未来の教室」構想では、「学びのSTEAM化」「学びの自立化・個別最適化」「新しい学習基盤づくり」が柱立てされ、探究的な学習を推進するために民間企業等が開発したEdTechを活用することが求められた<sup>20</sup>。そうした構図が引き継がれ、というよりも「COVID-19下だからこそ」という論理で強化されている。一見「資質・能力」型学力観やICT活用の推進は、新しい教授-学習システムの構築によって、COVID-19以前の学校教育刷新を期待させる。一方で、「資質・能力」型学力観やGIGAスクール構想以外の新しい教授-学習システムの構築に対する思考は閉ざされてしまわないだろうか<sup>21</sup>。

### 3. 「令和の日本型教育」答申で描かれるポストCOVID-19の教授-学習過程と教職像

以上、関連書籍や文科省通知等をもとに、COVID-19下で求められた教授-学習過程について、

3つの論点から把握してきた。こうした論点は、2021年1月26日に出された「令和の日本型学校教育」答申においても現れている。以下では、同答申における基本的前提を踏まえたうえで、教職や教職員組織に何が求められているのかという点を中心に整理する。

### (1) 「令和の日本型学校教育」答申における基本的前提

COVID-19感染拡大以前の2019年4月に「新しい時代の初等中等教育の在り方について」が文科大臣より諮問された。審議当初より、2020年代を通じて実現を目指す新しい時代の学校教育の姿を「個別最適な学びの実現」としていた。この姿は答申でも中核に位置づいたものの、COVID-19感染拡大を受け、新型コロナウイルス感染症対策を踏まえたものとなった。

「令和の日本型学校教育」答申は、総論と各論のⅡ部構成、総頁数92から成る。第Ⅰ部総論は、図の通り、5つから構成される。このうち、1、2では同答申の基本的前提が示されている。

第Ⅰ部 総論
<u>1. 急激に変化する時代の中で育むべき資質・能力</u>
<u>2. 日本型学校教育の成り立ちと成果、直面する課題と新たな動きについて</u>
(1) 日本型学校教育の成り立ちと成果
(2) 新型コロナウイルス感染症の感染拡大を通じて再認識された学校の役割
(3) 変化する社会の中で我が国の学校教育が直面している課題
(4) 新たな動き
<u>3. 2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」の姿</u>
(1) 子供の学び
(2) 教職員の姿
(3) 子供の学びや教職員を支える環境
<u>4. 「令和の日本型学校教育」の構築に向けた今後の方向性</u>
(1) 学校教育の質と多様性、包摂性を高め、教育の機会均等を実現する
(2) 連携・分担による学校マネジメントを実現する
(3) これまでの実践とICTとの最適な組合せを実現する
(4) 履修主義・修得主義等を適切に組み合わせる
(5) 感染症や災害の発生等を乗り越えて学びを保障する
(6) 社会構造の変化の中で、持続的で魅力ある学校教育を実現する
<u>5. 「令和の日本型学校教育」の構築に向けたICTの活用に関する基本的考え方</u>
(1) 学校教育の質の向上に向けたICTの活用
(2) ICTの活用に向けた教師の資質・能力の向上
(3) ICT環境整備の在り方

図 「令和の日本型学校教育」答申・第Ⅰ部総論の構成

まず、Society5.0時代到来等の急激な変化の時代において、新学習指導要領で示された「資質・能力」型学力の育成を着実に実施する必要があるとの前提が示される。そして、「日本型学校教育」とは、学校が学習指導のみならず、生徒指導等の面でも主要な役割を担い、児童生徒の状況を総合的に把握して教師が指導を行うことで、子供たちの知・徳・体を一体的に育むことを特徴とする学校教育を指すとする。同答申では、150年に及ぶ日本型学校教育の成果と直面している課題を踏まえ、学校における働き方改革やGIGAスクール構想の実現といった動きを加速・充実させる

とともに、新学習指導要領を着実に実施し、従来の日本型学校教育を発展させる認識で一貫している。

さらに、COVID-19の感染拡大により、これまで日本型学校教育が果たしてきた、(1)学習機会と学力の保障、(2)全人的な発達・成長の保障、(3)安全・安心な居場所・セーフティネットとしての身体的、精神的な健康の保障という3つの保障が学校教育の本質的な役割として再認識されたとし、これを継承する必要があることも示された。

急激な変化に対応した資質・能力の育成や「日本型学校教育」の成果として継続すべきとされた学校の機能は、COVID-19下の教育言説や文科省通知等でも共通に見られた論点である。学習指導だけでなく、生徒指導等の面でも教師が総合的に状況を把握して指導を行うという日本型学校教育の機能は、「学びを止めない」言説において、教育と福祉の接合点としての学校や「私の先生」が求められたことと適合する。また、COVID-19下だからこそ、「資質・能力」の育成をICT活用によって推進すべきとの論点は、「令和の日本型学校教育」答申の基本的前提に表出している。

## (2)「令和の日本型学校教育」答申で示された今後の教職像と教職員組織

こうした基本的前提を踏まえ、第I部総論の3、4、5では今後の学校教育の姿と方向性が示される。まず、目指すべき学校教育の姿が「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」として描かれたうえで、「子供の学び」、「教職員の姿」、「子供の学びや教職員を支える環境」のそれぞれについて、目指すべき姿が示された。

「教職員の姿」として示されたのは、「学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出し、主体的な学びを支援する伴走者としての役割」である。この教師が「伴走者」であるとの表現は、同答申の「はじめに」でも「新型コロナウイルス感染症対策に伴い(中略)子供たちを支える伴走者である教師には、ICTも活用しながら、個別最適な学びと協働的な学びを充実し、子供たちの資質・能力を育成することが求められる」(2頁)と言及された。「学び続ける教師」や「学びの専門家」など、近年の中教審答申においていくつかの教師像が提起されてきたが、「伴走者」という像が新たに提起された。「伴走者としての教師」には、ICT活用によって児童生徒の資質・能力を育成することが求められた。

今後の方向性として最も紙幅が割かれているのは、ICT活用に関する記述である。「子供の学びや教職員を支える環境」にICTがあげられたり、「これまでの実践とICTとの最適な組合せを実現する」ことが求められたりしている。さらに、「5.「令和の日本型学校教育」の構築に向けたICTの活用に関する基本的考え方」が、総論の一部に独立して設けられ、教師が養成・研修全体を通じてICT活用能力を身に付けられる環境整備や、1人1端末の活用を進めるための環境整備や人材確保を行う必要性が提起されている。

また、各論として「9. Society5.0時代における教師及び教職員組織の在り方について」が設けられている(85～91頁)。これまでの中教審答申を踏襲し、教師に求められる資質・能力が「使



使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミュニケーション能力、ファシリテーション能力など」(85頁)であるとする。加えて、時代の変化に対応して求められる資質・能力として、Society5.0時代の到来による情報活用能力等が挙げられている。続けて「教師のICT活用指導力の向上策」が示され、各論でも、総論での「教職員の姿」と同様に、ICT活用と併せて教師の資質・能力が記述されている。

教職員組織には、「チーム学校」中教審答申を踏襲し、学校内において教師とは異なる知見を持つ外部人材やSC、SSW等の多様な人材が指導に携わる必要性が提起されている。また、教師が「教師本来の業務に専門性を発揮できるようにするとともに(中略)役割を適切に分担し、学校組織全体としての総合力を発揮していくこと」(25頁)を求めている。「チーム学校」答申同様、「教師本来の業務」は詳述されていない。ただし、上述の「伴走者としての教師」像やICT活用能力と併せた教師の資質・能力への言及を踏まえれば、学習指導だけでなく生徒指導等の総合的な指導を、ICTを活用することで展開し、児童生徒の「資質・能力」型学力を育成することが、「教師本来の業務」と考えられていると解釈できよう。

#### 4. これからの教授－学習過程における教職像の課題と展望

以上を踏まえ、最後にこれからの教授－学習過程における教職像の課題と展望を2点考察する。

##### (1) 「令和の日本型学校教育」答申に見える教職の脱専門職化

第一に、「令和の日本型学校教育」答申からは「教職員の姿」や「教員本来の業務」が限定的に捉えられ、教職を脱専門職化する指向性を有しているように見える。確かに、「日本型学校教育」で焦点化されるのは、学習指導に留まらず、生徒指導等を含め、児童生徒の知・徳・体を一体的に育む学校の機能であり、それを教師が担うことを前提とする。ただし、学校教育の方向性として描かれるのは、「資質・能力」型学力を育成するために、ICT活用を推進する教授－学習過程であり、その方向性を滞りなく進める代理者としての教師像である。

この背景には、上述の通り、経済産業省の「未来の教室」構想をはじめとする教育行政内外からの学校教育に対する「期待」がある。しかし、「未来の教室」という改革ビジョンは、教師と学校への不信を背景に、「民間」の企業や団体、あるいはAIなどの技術革新に教育を委ねていこうという「小さな学校」への指向性を持つことが指摘される<sup>22</sup>。すなわち、「令和の日本型学校教育」の答申の背景には、あるべき「未来の教室」像へ向かうための、末端の代理者として教職を見なす指向性が見える。なおかつ、技術革新による教職の代替さえ、目論まれる可能性がある。

その象徴的な文言が、学びの「伴走者としての教師」であろう。COVID-19によって、子供に寄り添うことが教師の重要な役割として認識され、児童生徒を支える存在としての教師が「日本型学校教育」という言葉とともに前景化している。これは、COVID-19下の教育言説においても同様に見られる。「伴走者」としての教職像の提起は、「日本型学校教育」を支える上で教職が担ってきた役割をもっともらしく示しているように見える。

しかし、現代日本では、教師が、自身の専門性の拠り所とする根拠を他職種との相対的理解で成り立たせており、教職の専門性の存立基盤が脆弱な状況であることが指摘される<sup>23</sup>。こうした状況で「伴走者」としての教職像が提起されることは、教師が、誰でも、あるいは技術革新による機器で代替可能であることを促す間隙となり得ないだろうか。

すなわち、「伴走者」としての教師には、新学習指導要領や中央教育政策によって推進されているいわば「流行」や平準の範囲内で授業を行い、その枠内で授業の質を向上することが求められる。これは、教職像を一元的に指定する規則として駆動しかねず、教職の専門的自律性に開かれた教授—学習過程の創発という指向性を後景に押しやりかねない。

それでは、「令和の日本型学校教育」答申とは異なる教職像のオルタナティブはいかに描きうるか。それには、これまでの日本の学校教育の蓄積と、経済産業界からの要請を切り分け、学校教育像を立ち上げ、教職像を定位することが必要であろう。石井(2020b)<sup>24</sup>は産業構造の変化に対応して「新しい能力」を学校で育成するべきとの「小さな学校」論を脱却し、コミュニティとしての日本の学校を再構築する視座を提起する。そのために、「学校という場で子どもたちと暮らしをともにするからこそ可能になる、学校と教師が担ってきた、あるいは担いうる仕事の意味を再確認する必要」を指摘し、「つながりとケアを結びつけ、子どものつまずきに寄り添いつつ、みんなまで思考や認識を深めていく授業」を意義づける<sup>25</sup>。

それには例えば、教育によって社会的排除を是正し、最前線に向き合う存在として教職像を定位する方向性が考えられる。日本学術会議心理学教育学会「排除・包摂と教育分科会」によって、①不登校の子ども、②外国籍の子ども、③障害のある子ども、④貧困家庭の子ども、⑤被差別部落の子ども、⑥周辺化される目立たない子ども、の6つが日本社会のメインストリームから排除されがちな子どもの現状と課題として挙げられた<sup>26</sup>。加えて、現在の日本の学校では、外国につながる子どもと貧困、不登校が絡みあう「複合的困難」<sup>27</sup>や、一人の子どもが抱える課題が一つに限定されない「多層的教育課題」<sup>28</sup>を抱える子どもが在籍している。こうした課題状況に対しては、つながりとケアを軸に最前線に向き合う教職像を定位することが欠かせない。

求められるのは、教師が「主体的客体」<sup>29</sup>として、「資質・能力」型学力観をICT活用によって育成するという画一的な学習観を受け取る姿勢ではない。なぜ「資質・能力」型学力観が求められるのか、誰によってそれが「期待」されているのか、そしてそれは目の前の児童生徒に適合的と言えるのかどうかを教師自身が批判的に問い直すことと、そのための環境整備が必要である。

## (2) 教授—学習過程における反省性の発揮を前提とした教職像

第二に、COVID-19以降の教職像が、教授—学習過程に関する研究蓄積と異なる指向性へ導かれなかったために、反省性(reflectivity)を前提にした教職像の意義を改めて主張する必要がある。

教授—学習過程を研究対象として真正面から取り扱ってきた教育方法学では、1990年代に佐藤学によって授業研究批判が展開<sup>30</sup>され、パラダイム転換が起こった<sup>31</sup>。そこでは、1980年代の法則化運動以降の技術主義的傾向に対し、ショーンの「省察的実践」論を手掛かりに、教師の実

践的研究を中軸に据え、「省察」による「実践の中の理論」の再構成の営みとして授業研究を進めることが主張された<sup>32</sup>。これにより、研究者主導で授業づくりの一般的な原則を明らかにする方法に代わり、教師を授業研究の主体として位置づけ、授業の反省・批評を教師の力量形成と授業改善、さらにはカリキュラム開発の契機として重視する傾向が強まった<sup>33</sup>。

佐藤学が授業研究批判において拠り所としたショーンの「省察的実践」論<sup>34</sup>では、専門職実践を、不確実な問題状況に一定の意味を与え、「問題の設定」を行う「行為の中の省察 (reflection-in-action)」によって成立しているとみなした。この背景にはデューイによる「状況」概念がある。デューイは状況をトランザクショナル(transactional)と捉え、「状況との相互作用の結果、その理解の仕方は状況によっても影響を受ける」という<sup>35</sup>。「行為の中の省察」によって、状況にはたらきかけ、状況からの語り返し(back-talk)によって、新たな状況を創出することが、専門職の柔軟な対応として求められるようになったのである<sup>36</sup>。

しかし、COVID-19下の教授－学習過程において、教師は以前と同様に「状況」に向き合うことができない。それは、社会的距離を保つ必要性によって、子どもに近づく、触れることができなかったり、マスク着用によって表情が読み取れなかったりなど、様々な要素が絡む。また、オンライン学習では、たとえ双方向だとしても、対面と全く同じ感覚になるには至っていないであろう。このように、COVID-19下において、専門職実践の前提となる「問題状況」へのアプローチは、限定されていたり、以前とは異なる形態を取らざるを得なかったりしている。

だからといって、COVID-19以降の教職像として、教授－学習過程における反省性が必要ではないことにはならない。むしろ、「学びを止めない」言説においてつながりとケアが求められ、その役割を担う身近な存在としての教師が意義付けられたことは、「問題状況」が複雑性を増している現在だからこそ、専門職として反省性をより発揮する必要があると言える。

この時、教職としての専門職実践には、教授－学習過程、すなわち、「一定の文化内容を持つ教材を媒介として生徒に知識技術を習得させる過程」<sup>37</sup>において、「問題状況」へアプローチすることが欠かせないであろう。言い換えれば、他専門職の視点(例えば、福祉専門職や心理専門職)とは異なる教育専門職としてのアプローチが求められる。公教育としての学校教育において、教師がその代理者の役割を担うには、教授－学習過程における反省性の発揮が必須である。この教師一人ひとりの教授－学習過程における反省性の発揮を前提に、学習活動の重点化といったCOVID-19下で求められるカリキュラム・マネジメントが機能する必要がある<sup>38</sup>。

筆者の学校組織観は、本質的に教師一人ひとりの力を信じている。教職は、それぞれ違う指向性や強みを持っており、それらを掛け合わせることで、学校の組織力が高まるという考え方に立つ。それゆえ、教師個人の反省性と、組織の学習はリンクするものとして考えている。それぞれの教師が目の前の子どもから析出される「教育上の問題」を設定することから、COVID-19下という「有事」の学校経営が展開されることで、教職の専門的自律性は、教授－学習過程を通じた反省性の発揮というこれまでの日本の学校教育や授業研究の蓄積と適うものとなると考える。

注

- 1 田上哲「教育における個と集団を問い直す」日本教育方法学会編『公教育としての学校を問い直す』図書文化社、2020年、12頁。
- 2 柴田義松「教授学」細谷俊夫、奥田真丈、河野重男、今野喜清 編集代表『新教育学大事典第2巻』第一法規、1991年、461頁。
- 3 鈴木秀一「教授・学習過程」同上書、463頁。
- 4 堀田龍也「コロナショックでも学習保障をするためのオンライン授業」東洋館出版社編『ポスト・コロナショックの学校で教師が考えておきたいこと』東洋館出版社、2020年、40-44頁。
- 5 この「要請」は「学校の設置者」が休業判断を行うという法的根拠を等閑に付すだけでなく、「専門家会議」による知見が十分反映されない上に、文科省でも当初、休業はあくまで各自治体単位で判断されると考えられていたことが、第三者調査から明らかにされている。一般財団法人アジア・パシフィック・イニシアティブ『新型コロナ対応・民間臨時調査会 調査・検証報告書』ディスカバー・トゥエンティワン、2020年、123-131頁。
- 6 石井英真『未来の学校：ポスト・コロナの公教育のリデザイン』日本標準、2020年a。
- 7 奈須正裕編著『ポスト・コロナショックの授業づくり』東洋館出版社、2020年。
- 8 中原淳監修、田中智輝・村松灯・高崎美佐編著『学校が「とまった」日：ウィズ・コロナの学びを支える人々の挑戦』東洋館出版社、2021年。
- 9 同上書、222-224頁。
- 10 前川喜平「「コロナ休校」と子どもたち～「教育」と「福祉」を統一する視点から～」『季刊教育法』No. 207、エイデル教育研究所、2020年、18-24頁。
- 11 末富芳「子どもの貧困対策のプラットフォームとしての学校の役割」日本大学文理学部人文科学研究所『研究紀要』第91号、25-44頁。柏木智子『子どもの貧困と「ケアする学校」づくり』明石書店、2020年。
- 12 内閣府「子どもの貧困対策に関する大綱」（2014年8月）など。ここで打ち出されたプラットフォームとしての学校には、①学校教育による学力保障、②学校を窓口とした福祉関連機関等との連携、③経済的支援を通じ学校から子供を福祉的支援につなげ、総合的対策を推進するとともに、教育の機会均等を保障するため、教育費負担の軽減を図ることの3点が提起された。
- 13 赤沢早人「カリキュラム・マネジメントで「教科書をこなす」発想を変える」『教職研修』編集部編『ポスト・コロナの学校を描く』教育開発研究所、2020年、55-61頁。
- 14 文部科学省「「学びの保障」パッケージ」、7-8頁。
- 15 田村学「ポスト・コロナショックにおける主体的・対話的で深い学びとカリキュラム・マネジメント」東洋館出版社編『ポスト・コロナショックの学校で教師が考えておきたいこと』東洋館出版社、2020年、160-167頁。
- 16 奈須編著、前掲書、8-43頁。
- 17 堀田、前掲論文。
- 18 佐藤明彦『教育委員会が本気出したらスゴかった。』時事通信社、2020年。
- 19 千葉大学教育学部附属小学校『オンライン学習のできることで、できないこと』明治図書、2020年。
- 20 経済産業省「「未来の教室」とEdTech研究会 第2次提言」2019年。
- 21 これは水本（2017）によって指摘された公教育経営における構成的規則の強化を想起する。新しい教授-学習過程の在り方が、「資質・能力」型の学力観とICT利活用の一体的推進であるとの論理が、COVID-19によってかえって強化され、教師の自律性がより後景に退く可能性があ

- る。水本徳明「学習観の転換と経営管理主義の行方」『教育学研究』第84巻第4号、2017年、2-13頁。
- <sup>22</sup> 石井英真「コミュニティとしての「日本の学校」のゆくえ—教育の自由化・個性化と「小さな学校」論をめぐる論争点—」『教育学研究』第87巻第4号、2020年b、42-54頁。
- <sup>23</sup> 浜田博文編著『学校ガバナンス改革と危機に立つ「教職の専門性」』学文社、2020年。
- <sup>24</sup> 石井、前掲論文、2020年b。
- <sup>25</sup> 石井、前掲論文、2020年b、47頁。
- <sup>26</sup> 日本学術会議心理学教育委員会「排除・包摂と教育分科会」提言『すべての人に無償の普通教育を：多様な市民の教育システムへの包摂に向けて』（2020年8月26日）
- <sup>27</sup> 柏木智子、武井哲郎『貧困・外国人世帯の子どもへの包括的支援』晃洋書房、2020年。
- <sup>28</sup> 臼井智美、照屋翔大「Interventionist Teamを通じた児童生徒の多層的な教育課題への対応」『大阪教育大学紀要 総合教育学』第66巻、2018年、1-18頁。
- <sup>29</sup> 菊地栄治「教師教育改革の批判的検討と教育経営学の行方：〈多元的生成モデル〉の可能性」『日本教育経営学会紀要』第58号、2016年、13-23頁。
- <sup>30</sup> 佐藤学「「パンドラの箱」を開く」『教師というアポリア』世織書房、1997年、25-56頁。
- <sup>31</sup> 石井英真「教育方法学：「教育の学習化」を問い直し教育的価値の探究へ」『教育学年報11 教育研究の新章』世織書房、2019年、109-140頁。
- <sup>32</sup> 石井、前掲論文、2019年、117頁。
- <sup>33</sup> 石井、前掲論文、2019年、117-118頁。
- <sup>34</sup> Schön, D. A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1983. (佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる書房、2001年。) (柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的実践とは何か』鳳書房、2007年。)
- <sup>35</sup> 早川操『デューイの探究教育哲学』名古屋大学出版会、1994年、242頁。
- <sup>36</sup> 金川舞貴子「校長養成・研修におけるショーンの反省的実践家論に関する一考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部、教育人間科学領域』第55号、2006年、133-142頁。
- <sup>37</sup> 柴田、前掲論文。
- <sup>38</sup> 大野(2020)は、「情勢変化と不確実性を基本とするWithコロナ期の学校では、児童生徒等のリアルタイムの状況に即して、現場チームでの観察及び感染予防や教授学習変革の実験が絶えず試行される／その省察を通じて課題解決パターンの組織学習が(組織文化として)蓄積される、OODAループを経営の思考枠組みとすることに意義がある」とする。そして、恒常的業務は演繹的サイクルの性質を持つPDCAによって回し、両者を併存させる可能性を述べている。大野裕己「Withコロナにおける新しい校内組織運営」篠原清昭・大野裕己編著『Withコロナの新しい学校経営様式』ジダイ社、2020年、73-74頁。