

ケアを視座に据えた学校教育のニューノーマル

著者	高野 成彦
雑誌名	大妻女子大学家政系研究紀要
巻	58
ページ	135-145
発行年	2022-03-03
URL	http://id.nii.ac.jp/1114/00007378/



原著論文

ケアを視座に据えた学校教育のニューノーマル

高野成彦

大妻女子大学教職総合支援センター

An Approach for New Normal on School Education from the Standpoint of Care

Narihiko Takano

Key Words: 学校教育のニューノーマル, ケア, アフォーダンス, 教育課程, 教育方法

要旨

本研究の目的は、ケアを視座に据えた学校教育のニューノーマルの理論的枠組みを明らかにすることである。教育課程の観点では、カリキュラム・オーバーロードに対するケアの問題を取りあげた。〈学校であって学校的でないケアの場〉を教育課程に位置付けることが学校教育のニューノーマルの基本的枠組みとなる。教育方法の観点では、授業を構成する諸要素を「環境」と捉え、どのようなアフォーダンスを蓄えているかを見極め、その「環境」を変えるところにケアの可能性が開かれる。個が自律的に学ぶ学習環境における生徒と教師の教育関係、ゆるやかな協同性、参加・離脱の選択肢などが教育方法のニューノーマルの基本的枠組みであることを明らかにした。

1 研究の目的

「アクティブ・ラーニング」から始まり、「主体的・対話的で深い学び」も「令和の日本型学校教育」（中央教育審議会、2021年）によって、「個別最適な学び」「協働的な学び」へと強調の視点がシフトしてきた。しかし、「アクティブ・ラーニング」がそうであったように、教育目的論よりも教育可能性論が優位に立つ現状が見られる。

さらに、新型コロナウイルス感染予防を契機に、学校教育のオールドノーマル（旧常態）な在り方から、学校教育のニューノーマル（新常態）な在り方も問われている。GIGA スクール構想が前倒しされるなど、一気に教育の ICT 化が進んだ。対面授業とオンライン授業とのハイブリッド化はその一例で

ある。ところが、オールドノーマルの発想に縛られたままで、対面授業への回帰を望むか、あるいは、オンライン授業に対面授業の代替を期待するという、教育のニューノーマルな在り方にたどり着かない現状がある。

そこで、本研究では、後述するように、ケア¹⁾を視座に据え、学校教育のニューノーマルの理論的枠組みを提示することを目的とした。

2 研究の方法

新型コロナウイルス感染予防を契機とする教育のニューノーマルに関する 2020 年以降の文献を中心に、ケアを視座に据えた学校教育のニューノーマルの理論的枠組みを検討する。文献をレビューするに当たっては、学校教育のオールドノーマルとニューノーマルの違いについて、教育の原理的考察を加える。

なお、本研究は、学校教育における教育課程、あるいは、教育方法に焦点化した検討を行う。したがって、「医療的ケア児」への専門的な「ケア」のような医学的内容は主題とはなり得ない。

また、分析の視点としては、後述するアフォーダンスの理論を援用する。学校教育のニューノーマルを検討するにあたって、オールドノーマルの問題点をより明らかにするというねらいからである。

3 学校教育の「環境」の変容

(1) 学校の変容

オンライン授業の急速な広まりは、「対面授業」という学校教育の前提を崩した。いまや次世代型学

学校教育の在り方、すなわち、学校教育のニューノーマルを模索することは喫緊の課題である（土持、2021）。学校事務・財務の専門家の立場からの「消えゆく学校」「変わる学校給食」の指摘（中村、2021）には説得力がある。

遠隔・オンライン教育により、学校から生徒の姿が消えた時、「学校」はどのような場であるのか。施設の教育力（工藤、2004）という考え方も、クラウド空間でのそれを取って代わられることは想定すらされなかった。教育のニューノーマルを描き出すことの困難性はこのようなところにも見られる。対面とオンラインとのハイブリッド化を語りながらも、そこに想定される「学校」がオールドノーマルのそれであるからこそ、コロナ以前の状態への回帰が切望され、ニューノーマルに舵を切ることは難しい。オールドノーマルな枠組みは、「対面授業」を前提とする。それに対して、ニューノーマルの枠組みは、「ハイブリッド授業」を前提とする。後述するアフォードランスの視点は、オールドノーマルのもとのニューノーマルへの転換の問題点を可視化させる。「学校」は登校しなければならない所ではなく、登校しなくてもよい所という学校の捉え方の変容を一例として、教育のニューノーマルは描き出される。これによって、「対面授業」への参加・不参加という判断枠組みも消滅する。

このような現状から考えてみると、オールドノーマルからニューノーマルに転換できないのは、教師の発想の問題ではなく、学校教育の成立基盤の問題であるというのが、本研究での問題意識である。つまり、「学校とは何か」「学校とは、どういう場としてあるべきか」を問い直し、学校という場の可能性を模索することが求められているのである（金澤・長瀬・山中編著、2021）。

(2) 学校教育のニューノーマルに関する先行研究

コロナ禍のなかで、学校教育を問い直す研究の蓄積が始まっている。それらは、次の2つに分類される。

一つ目は、学習指導要領で強調されている資質・能力の育成の視点からのものである。たとえば、西村・榎本編（2021）はその一例であり、OECD との共同による次世代対応型指導モデルの研究である。OECD Education 2030 プロジェクトに焦点化したものもある（白井、2020）。2030年という近未来に必要なキー・コンピテンシー、さらには、それを育むためのカリキュラム、とりわけ、「エージェンシー」や「カリキュラム・オーバーロード」

などの概念を取り上げている。

二つ目は、GIGA スクール構想に連なる教育の ICT 化に係るものである（赤堀・堀田・久保田監修、2021 など）。AI 型教材の視点から、授業と学びの問い直しがなされている（教育新聞編、2020）。AI 型教材「Qubena」（キュビナ）の実証事業では、62 時間分の数学の授業をわずか 34 時間で修了したとされる。つまり、学習進度が 2 倍近くに引き上げられたということである。

自主学習型の Web サービスに、「スタディサブリ」²⁾がある。このスタディサブリが教師像変えると言われる（教育新聞編、2020）。この学習環境において教師は、教える人から学びの伴走者へと役割を変える。知識を教えるティーチングはスタディサブリに任せることにより、教師は双方向の学びやコーチングに集中することができるようになる。つまり、メンターやコーチのような「伴走者」へと役割が変容するのである。その結果、教師は授業のファシリテーター、プログラム・コーディネーターという役割を担うこととなる。最近では、既に、さらには、教育 AI による新たな学びについての研究もある（ホルムス・ビアリック・ファデル、2020）。学校教育のニューノーマルの最前線である。

ところが、コロナ禍による急速な学校の ICT 化の下で拡大する事態に警鐘を鳴らす立場（子安、2021）も見られるとおり、資質・能力の育成、ICT 化という取組に力点が置かれれば置かれるほど、教育の画一化、スタンダード化が進行する。そこで、学校教育のニューノーマルな在り方において、ケアの視点が求められるのである。ケアの要請は、教育の画一化、スタンダード化によるだけではない。

(3) 家庭の変容

① 「教育する家族」

コロナ禍が露にしたのは、学校教育の諸課題だけではない。教育格差の問題、ヤングケアラーの問題など、学校教育を学校教育たらしめてきた環境条件も大きく変化してきた。家庭と学校の教育的機能の相互補完のゆらぎが学校教育の問い直しを迫ることとなった。

ここで、家族と社会による教育の歴史から示唆を得てみよう。歴史を紐解いてみるひとつの視点として、「教育する家族」という家族の捉え方に注目する。貝原益軒の『和俗童子訓』（1710 年）において、既に、「教育する家族」が見てとれる。当時は、家の存続が村の存亡に関わるという文脈のもとではあったが、やがて、地域共同体の動揺と家庭教育へ

の比重の増大、地域による教育から家庭による教育へと変容してきた。遡ってみると、家庭という場所は子どもにとって養護と教育の両面から非常に重要なものと考えられていた(樋口・山内、2012)。そして、明治30年代以降、学校教育をより充実させるための家庭教育の役割が盛んに論じられた(小山、2002)。「教育する家族」は、大正期に認識されていた「親こそが子どもの教育の責任者であるという観念を持ち、子どもを濃密な教育視線の下で養育する」(広田、1999)という家族の形態である。この「教育する家族」は、やがて、「教育しすぎる家族」と「教育家族になれない家族」を生み出すことになる。そこから導き出される問いが、学校はしつけの場かという問いであり、その問いこそが、学校教育のオールドノーマルな在り方の問い直しを迫る。

② 家庭の教育責任の変容

学校と家庭の役割分担論などを経て親の第一義的責任論に至る戦後の政策展開をたどりながら、教育保障と教育責任の問題を考察した大桃・背戸編(2020)によれば、家庭を学校の「補完物」あるいは「従属物」として位置付けてきたことが「日本型公教育制度」だとされる。戦後、不就学や長期欠席が問題となっていたが、その背景に家庭の貧困が指摘されていた。その後、高度経済成長期においては、「教育する家族」の一般化へと移行してきた。さらに、1970年代には、学校と家庭の「役割分担論」が登場し、家庭の教育責任と家庭批判が展開されるようになる。1980年代には学校と家庭の「連携」、1990年代には家庭の自己責任論へと「学校のスリム化」が図られた。そして、2000年代には家庭教育支援と親の第一義的責任へと転換してきた。

③ 「ペアレントクラシー」

社会的・経済的に「学びの機会」に恵まれない子どもたちが問題となっている。志水(2021)によれば、機会均等により学力向上を追求した戦後の「メリトクラシー」から親の経済力と価値観が子どもの学力を決める「ペアレントクラシー」へと時代が突入した。「メリトクラシー」の文脈で「教育する家族」に「しつけ」を期待するオールドノーマルの枠組みに対し、ニューノーマルの枠組みは「ペアレントクラシー」を前提に考える。

ところが、貧富の格差が、学力格差を生むのではないとされる(志水、2014)。家庭、地域、学校での子どもたちと周囲との「つながり」格差が学力に強く影響するとのことである。この指摘は、学校は

しつけの場か否かというオールドノーマルな問いから学校のニューノーマルを描き出す契機となるが、問題は単純ではない。

(4) ヤングケアラー

近年では、子どもの貧困問題に加えて、ヤングケアラーの問題も深刻である(河本、2020)。ヤングケアラーとは、「家族にケアを要する人がいる場合に、大人が担うようなケア責任を引き受け、家事や家族の世話、介護、感情面のサポートなどを行っている、18歳未満の子ども」(澁谷、2018: 24)と定義される。

澁谷(2018)によれば、ヤングケアラー支援体制の柱は次の3つが考えられる。

①「ケアについて安心して話せる相手と場所をつくること」、②「家庭でヤングケアラーの担うケアの作業や責任を減らしていくこと」、そして、③「ヤングケアラーについての社会の意識を高めていくこと」である。学校は、この現実を目を背けることはできない。

彼らの存在を社会のなかで見えるようにし、社会に包摂していくにはどのようにすればよいかという問いを立て、彼らの「ニーズ」をひきだすような社会関係をつくることにすると結論付けた川西(2020)によれば、次のような配慮が必要である(川西、2020: 203)。

① 彼らがニーズを自らで抑え込んでしまう前の早い段階で、彼らの声をきく必要、及び、②「大人」が自身のもつ権力性に自覚的になることの2つである。本研究では、このような配慮もケアと呼ぶ。

一方、渡邊(2020)も指摘しているように、ケアについては個別性の高い問題である。ケアの視点は、中央教育審議会答申「令和の日本型学校教育」の柱の一つである「個別最適な学び」を支える重要な視点でもある。オールドノーマルな枠組みでは、学校教育にできることは、ヤングケアラーが1人でケアを抱え込まないための具体的なサービスや方法を提示することに限られる。しかし、渡邊(2020)も言うとおり、「ヤングケアラーが家庭とは違い、「子ども」として振る舞えるような配慮、機会の保障も重要」(p. 110)であり、この考え方がケアを視座に据えたニューノーマルな学校教育の在り方となる。教育と福祉とのより一層の連携の深化なくしては、学校は成立しない。学校の存立基盤を可視化、問い直しなくしては、学校教育のニューノーマルは描き出せない。

(5) 貧困

いまや子どもの貧困問題は深刻な状況にある。「子供の貧困対策に関する大綱～日本の将来を担う子供たちを誰一人取り残すことがない社会に向けて～」(令和元年 11 月 29 日閣議決定)では、教育の支援において、学校を地域に開かれたプラットフォームと位置付け、指導・運営体制の構築が謳われている。スクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラーが機能する体制の構築等、少人数指導や習熟度別指導、補習等のための指導体制の充実等を通じた学校教育による学力保障などが考えられている。

柏木(2020)によれば、これまでの子どもの貧困対策に関する議論では、「教師がいかに取り組むのか」「学習活動という本業において何をすべきなのか」といった重要論点は中心的に取り上げられてこなかった。これが学校教育のオールドノーマルの枠組みである。それに対し、ニューノーマルの枠組みによれば、学校及び教師が子どもの貧困対策に取り組もうとするとき、「ケアする学校」という考え方が見えてくる。「貧困に抗する学校は、ケアの倫理を基盤にしながら、ケアから派生する異なる処遇を重視する活動を学校に導入し、それに正統な位置を与えようとするものとして捉えられる」として、貧困に抗する学校を「ケアする学校」と称している(柏木、2020)。

「ケアする学校」の三つの要件として、①「ケアする学校」に必要なカリキュラム、②「ケアする学校」で重視される教育の方法、そして、③「ケアする学校」の組織的要件と行政支援が挙げられる。

カリキュラムの面では、貧困に抗するカリキュラムとしての地域学習カリキュラムに、① 困難を抱える社会的弱者の自己責任論の克服、② 弱者の人権保障、③ 地域におけるケアとケアリングの学習、④ 地域への偏見や差別に抵抗できる力の育成という特徴が見出された。

最近では、「学習支援によるケア」(松村、2020)という考え方も注目され、その効果としてのレジリエンスの研究も見られる。これまで、「ケア」は、学校教育において疎遠なことがらであったが、このように学校教育に位置付きつつある。そこで、「ケア」を視座に据えることにより、学校教育のニューノーマルを描き出せるのではないかというのが本研究の見通しである。

4 ケアを視座に据えた学校教育へのアプローチ

(1) ケアの視点

不登校の生徒の割合は中学校で3%、何らかの障害がある生徒は各クラスで数人いるとされている。これまでは、こうした数%、あるいは、数人の子どもへの目配りの必要性が訴えられてきたが、コロナ禍による今回の事態は、「全ての子どもと保護者への配慮が必要」、「3%に目配りしつつ、100%への配慮が同時に必要な事態」(酒井、2020: 30)である。ここで言う「配慮」「目配り」こそが、本研究が関心をもつ「ケア」である。

教室という場合は、「誰一人ひとりになっていない共同性…誰もが教室で受け入れられて安心して学び、誰もが教室に居場所をもち、誰もが「第二のホーム」として過ごせる教室」(佐藤、2018: 207-208)である。ここから、オールドノーマルの枠組みでは、ケアを家庭の代わりに行う「世話」とみなし、学校教育から排除しようとする。しかし、ニューノーマルの枠組みでは、「ケアは世話に留まらない学びの基盤、出発点となる関係」(伊藤、2020: 552)と考える。この考え方こそ、ケアを視座に据えた学校教育のニューノーマルの考え方である。

(2) 学校におけるケア機能に関する先行研究

学校のケア機能の充実し、学校教育を再構築するという視点から先行研究を分類すると、以下のよう整理される。

一つ目は、カウンセリングの充実である。新型コロナウイルス感染症による困難を乗り越えるために、「ケア」を取れ入れた教育相談・教育相談活動を展望した研究(新田、2021)が代表的なものである。

二つ目は、デジタル化の充実である。「従来の学校では、とするとケア機能は軽視されてきた」と指摘した藤川(2021)によれば、「少数派の児童生徒を排除することや教員が負担を抱え込むこと等、学校が個人を尊重しない「ブラック」な場所であることにつながっていた」(p. 6)。この問題意識のもと、デジタル化を充実し、学校教育を再構築するために次の3点が提言されている。

① 「GIGA スクール構想」による学校教育のデジタル化を、高等学校段階にも対象を広げる。

② デジタル教科書を紙の教科書と同内容にするという制限を撤廃するとともに必要な予算措置をと

り、デジタルならではの学習が可能となる教材の活用ができるようにする。

③ 学級の少人数化をさらに進めることをはじめ、スクールカウンセラーの勤務日を増やしたりスクールソーシャルワーカーを各校に配置する。

三つ目は、カウンセリング、デジタル化に特化しない、本研究が注目する学校の枠組み自体を問い直す研究である。現在、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が進められているが、学校の中に対話の場をつくり、そこでの修復的対話への希望を論じた研究（金澤・長瀬・山中編著、2021）が見られる。さらに、石井（2020）では、「with コロナ」の経験を「公教育のバージョンアップ」につなぐというまなざしで、ポスト・コロナの公教育のリデザインを論じている。学校における教育機能や保護機能に注目し、学びの真正性の追求と学習の個性化を結び付けることで、教室空間をインクルーシブにしていくという主張である。その際、「教室にいるのがしんどいといった、隠れ不登校の子どもたちにとっても居心地のよい、保健室や「別室」（学校であって学校的でないケアの場）の良質の居場所感を、学校のセンターにもってこることを試みる」（p. 133）とされる。「学校であって学校的でないケアの場」の諸相を明らかにすることこそ、本研究のねらいとするところである。

(3) 授業と学びのニューノーマル

① 教育課程

「学校であって学校的でないケアの場」を学校教育のなかに問うとき、まず、教育課程へのケアの問題がある³⁾。学校現場の喫緊の課題とされる「カリキュラム・オーバーロード」については、すでに、資質・能力を基盤とした教育から克服しようとする試みも見られる（奈須、2021）。しかし、資質・能力を基盤とした教育もその画一化に回収されるならば、再び、ケアの対象となる。

AI型教材により、学習進度が引き上げられることも明らかにされている。そこで生み出された時間をどのような教育活動に充てるかがオールドノーマルの枠組みとニューノーマルの枠組みの分岐点となる。オールドノーマルの枠組みでは、学校における機能を教育機能と保護機能とに峻別する。そこから導き出されるカウンセリングの充実はその一例である。ニューノーマルの枠組みでは、保護機能（ケア）を視座に据えた学校教育の構築が目指される。「学校であって学校的でないケアの場」を教育課程に位置付けることが学校教育のニューノーマルには

必要である。「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が謳われている。対話的な学びをケアの視点から再評価することも考えなければならないが、学習の個性化との関連も問題である。そこで、次なる問題は、ニューノーマルの枠組みにおける教育方法についてである。

② 教育方法

資質・能力の育成、ICT化という取組に力点が置かれれば置かれるほど、教育の画一化、スタンダード化が進行する。教育方法のニューノーマルにおいて、ケアの視点が求められるゆえんである。

家庭の所得格差で学習塾に通えないという問題だけでなく、学校での授業自体の在り方が問われている。それが、授業と学びのニューノーマルの問題である。YouTubeが学校を変えつつある。「100万人の視聴者が求める未来の学び」（教育新聞編、2020）とも呼ばれる。公教育である学校、私教育である学習塾、家庭の所得格差で学習塾に通えないなど、二本柱だけではカバーできない子供たちの学習ニーズを拾い上げるのが、三本目の柱であるYouTubeの「授業動画」とされる。

AI型教材による学習進度の向上は、教育方法のニューノーマルにおいて、学習の個性化が教育原理であることを明らかにした。学習の個性化のためには、生徒一人一人の学習ニーズを拾い上げなければならない。しかし、この考え方はオールドノーマルの枠組みのものである。

授業と学びのニューノーマルを教室に求めるならば、個が自律的に学ぶ学習で三密を避けるという方法（奈須編、2020）がある。たとえば、学習空間の拡張による単元内自由進度学習⁴⁾が挙げられる。それは、〈学校であって学校的でないケアの場〉の一例としても注目される。個が自律的に学ぶ学習環境において、教師は教える人というオールドノーマルの役割から学びの伴走者というニューノーマルな役割になり、この生徒と教師の教育関係もケアの日常化を可能にする。しかし、学びの伴走者の役割は、教師に限ったことではない。生徒相互での学び合いの場面では、ピア・サポートというケアの場として、授業が再構築される。

個が自律的に学ぶ学習ということ言えば、中教審答申「令和の日本型学校教育」のなかでも謳われている「個別最適な学び」を実現するための「学びの自己調整」、すなわち、自己調整学習⁵⁾も授業と学びのニューノーマルの在り方の一つに挙げられる。「主体的・対話的で深い学び」もすでに、「主体

的・自律的な学び」(中谷・岡田・犬塚編著、2021)へとシフトしている。

なお、中教審答申「令和の日本型学校教育」のなかで強調されている他の一つは「協働的な学び」であるが、その画一化、スタンダード化が懸念される。授業と学びにおけるケアの視点からは、「ゆるやかな協同性に支えられた「個の学び」が尊重される学びへの転換」(苦野、2020)という姿勢が、教育方法へのケアとして、何よりも求められる。オールノーマルの学びでは、共同性がピア・ブレッシャーを生み出していった。Zoom⁶⁾におけるブレイクアウトルームでの対話にも注意が必要である。教室内に個として自らと向き合える場を設けながら、協働的な学びでの交流に参加・離脱する選択肢を学習者に与えるという教育方法はニューノーマルの在り方の一例である。ここでも、離脱する選択肢を与えるというところがケアの視点からは重要である。

(4) アフォーダンスのまなざし

これまで検討してきたように、学校教育を取り巻く環境は、学校教育のオールノーマルを成立させていたそれとは違ったものとなってしまった。その環境のもとでの学校教育のニューノーマルをどのように描き出せばよいか。本研究では、次に述べるアフォーダンスの理論に注目した。

アフォーダンス (affordance) とは、「提供する」という意味である英語の動詞アフォード (afford) を名詞化したギブソン (James J. Gibson) の造語であり、「環境が動物に与え、提供している意味や価値」であり、「環境に存在する行為の可能性としての情報」である。換言すれば、アフォーダンスとは、環境に潜在する行為を動機づける意味や価値を表す (佐々木、2015)。積み木は「積む」物であるが、子供にとっては、「投げる」物でもある。同様に、絵本は「読む」物であるが、子供にとっては、「破る」物でもある。先に、オンライン授業の急速な拡大によって「対面授業」という学校教育の前提が崩れたと述べた。それに加えて、家庭と学校の教育的機能の相互補完のゆらぎによっても、学校のアフォーダンスは変化する。そこで、「学校とは何か」「学校とはどういう場としてあるべきか」を問い直し、学校という場の可能性を検討する本研究では、以下、アフォーダンスの視点から検討を加える。授業を構成する諸要素を「環境」ととらえることによって、児童生徒の実態や授業の実際を分析するもう一つの視点が進められるからである (竜田、2016)。

アフォーダンス理論による問い方は、たとえば、次のようなものとなる。近年のネットメディアの使用拡大という環境の変化においては、「メディアとはそもそも何であり、それが人間関係や環境との関係をどのように変容させるものであるのか、ネットメディアはいかなるアフォーダンスを蓄え、いかなる促進行為場を形成するか」(三嶋ほか、2020)という問い方となる。このように問うことにより、デジタルな遊びに向けられるまなざしも変わってくる。デジタルな遊びは、子供たちに、これからの時代の物事の考え方、協力のしかた、生き方、学び方を教えてくれる貴重なチャンスとして理解されることとなる (シャピロ、2021)。学校教育のニューノーマルは、このようにして描き出されていく。

(5) アフォーダンス理論によるケアへの架橋

電子書籍の活用は、学校教育においてもニューノーマルとして位置付けつつある。ところが、電子書籍の利用においては、熟読したり、深く理解したりするという点についての懸念、あるいは、「ながらメディア」の弊害が問題視される (奥田、2011)。このように考えるのは、学習習慣の点で、「これまでの習慣の延長線上にあることが望ましいはず」というオールノーマルの枠組みによる判断からと言える。この考え方もケアの視点を要請する。「これまでの習慣の延長線上」を当たり前とする発想は、オールノーマルのものであり、ニューノーマルへのアプローチにおいて、教師の意識変革は欠かせない。細田 (2011) を始め、保育の世界では、環境を変えると保育が変わるという考え方は自明のことがらである。

それでは、「環境を変える」とは、どのようなことであろうか。理科授業を例にすれば、教師が導入を目指す概念をアフォードしてくれる授業環境の見極め、たとえば、観察・実験器具から現象に至るまでの「環境を変える」ことによって、生徒の理解が促進されるということである (都甲ほか、2009)。つまり、授業づくりと学びのケアをアフォーダンス理論が架橋したのである。

問題は他の教科等においても同様である。学習環境に対して手立てを講じることが、運動が苦手な児童や運動に意欲的ではない児童が主体的な学びを生み出す過程にどのような影響を及ぼしているのかを探るという研究 (富永、2020) はその一例である。この実践においても、運動が苦手な児童や運動に意欲的ではない児童へのケアがアフォーダンス理論によって可能になった。このような授業づくりが学校

教育のニューノーマルの在り方と言える。

(6) ケアを視座とする生徒の学びのニューノーマル

オールドノーマルな枠組みのもとで「学習」を捉えると、「知識を貯えること」となる。それに対して、ニューノーマルの枠組みで捉えるならば、「身体のあるまゝにおける知覚システムの協応構造を作り上げることによって、自由度を大幅に減少させ情報を特定していくこと」(生田、1998: 28)と言える。身体の振る舞いをより複雑に洗練されたものにしていくことこそが学習ということになる。ケアの視座もこの過程において重要な役割を担う。このような学習の捉え方によって、ニューノーマルの枠組みにおける教師の支援の在り方も明らかになる。

国語教育においては、「人間と言語の関係、人間と言語環境の関係、学習者と教材(学習材)の関係などをとらえるときに、アフォーダンスという考え方が生かされる」(竜田、2009: 262)とされる。これは国語教育だけの問題ではない。アフォーダンスの視点からは、教師がいかに「環境」を設定するかが重要である。

たとえば、読みの交流と交流環境からのアフォーダンスに注目した研究(西田、2019)がある。ケアの視点から注目すべきは、教室内に個として自らと向き合える場を設け、自ら読みの交流に参加・離脱する選択肢を学習者に与えた交流環境のもとで、メタ認知的活動が活性化されるということである。「協働的な学び」への強度が高まると、読みの交流への参加のための方策が優位となるが、離脱する選択肢を与えるということがケアの視点からは重要である。

アフォーダンス理論は、教材研究、教材開発においても、ケアの必要性を明らかにする。オールドノーマルな枠組みのもとでは、授業における不確定な部分をできるだけ排除することが第一に行われる。ところが、文字情報優位のもと、不確定な部分の排除が、「子どもの動きを止め、授業中のアフォーダンスを弱める働きをする」(土橋、1995: 89)という研究もある。つまり、生徒たちの学びの困難を作りだしているのは、教師の側である。そこで、アフォーダンスのデザインが注目される。

オールドノーマルな授業づくりは、教師目線によるプランによるが、プランからアフォーダンスへの転換を試みた研究によれば、社会科の学習におけるアフォーダンスのデザインは次の4つである(横尾、2018: 160)。

- ①「物的アフォーダンス(教材、教具など)」、②「人的アフォーダンス(教師と生徒)」、③「制度的アフォーダンス(学習規律、ルール、慣習など)」、④「空間的アフォーダンス(座席の配置)」である。

さらに、互いの身体配置、ジェスチャー等の非言語コミュニケーション手段や、教材、教室環境からどのように影響を受け、活動に従事しているかを分析した研究も見られる(岡本、2021)。これらのアフォーダンスのデザインに、ケアを視座とする生徒の学びのニューノーマルの可能性が見てとれる。

(7) 教師像の再構築

ケアを視座とする学校教育のニューノーマルを描き出そうとするとき、アフォーダンス理論は、教師像の再構築も迫る。学校教育のニューノーマルにおける教師には、活動の流れの中で教材化する力に加え、「子どもからのアフォーダンスを豊かに活用できる感性が求められている」(土橋、1996: 195)。教える一学ぶという関係は、オールドノーマルの枠組みによるものである。しっかり教える一本気で任せるという関係もオールドノーマルの枠組みのもとの関係である。しかし、指導を放棄するというのがニューノーマルの在り方ではない。指導は必要である。教師の予測を超えた学びの瞬間に教師の専門性が発揮される。教師の指導はその瞬間から始まる。金丸ほか(2001)も言う。「教師が予測していなかった行為を理解する際に、そしてより良い授業環境を構成する際に、AF【アフォーダンス: 筆者注】という理論的枠組みがそれらについて検討する一助になる」(p. 32)。アフォーダンスの視点は、どのような判断枠組みを明らかにするのだろうか。具体的には、次のとおりである。

教師が予測しない行為を見童が授業の中で示す。これらの原因を「認知的な発達に偏りがあるから」「知的障害があるから」「多動性が強いから」などと見童の方に帰属させずに「授業参加を誘発するAFを教師が授業環境に適切に配置できなかった。」「授業環境に無数に存在するAFの中からある特定のAFを見童が知覚しやすいような工夫を教師ができなかった。」などと理解することが可能である(金丸ほか、2001: 24)。

ニューノーマルの枠組みにおいて、教師の専門性は、学びの「環境」の省察、すなわち、学びのためのアフォーダンスを適切に配置できたかどうかという省察にみてとることができる。ニューノーマルの

枠組みにおいては、この意味における省察的教師という教師像が再構築されることとなる。

さらに、アフォーダンスの視点は、ケアを視座とする学びのユニバーサルデザインの可能性を開くという点においても示唆的である。そこに学校教育のニューノーマルな在り方が描き出される。

5 結果

最後に本研究の結果、すなわち、ケアを視座に据えた学校教育のニューノーマルの枠組みを示すと次のとおりである。

(1) 学校の変容

「対面授業」を前提とするオールドノーマルな枠組みに対して、ニューノーマルの枠組みは、「ハイブリッド授業」を前提とする。「学校」は登校しなければならない所ではなく、登校しなくてもよい所というアフォーダンスの変容である。ここに、「対面授業」に参加できない生徒のケアの視点が見てとれる。

(2) 家庭の変容

「メリトクラシー」の文脈で「教育する家族」に「しつけ」を期待するのがオールドノーマルの枠組みだとすれば、ニューノーマルの枠組みは「ペアレントクラシー」を前提に考える。深刻化する「ヤングケアラー」の問題、貧困の問題に対しても、学校は「世話」という意味でのケアではなく、子供が子供として振る舞えるようなケアの視点こそが学びの基盤であり、出発点である。

(3) 「ケアする学校」

ケアの倫理を基盤にしながら、ケアから派生する様々な活動を学校に導入し、それを正統に位置付ける「ケアする学校」の三つの要件として、①「ケアする学校」に必要なカリキュラム、②「ケアする学校」で重視される教育の方法、そして、③「ケアする学校」の組織的要件と行政支援が挙げられるが、本研究は、教育原理の問題関心から、①と②について検討した。

① 教育課程

教育課程については、カリキュラム・オーバーロードに対するケアが求められる。AI 型教材の導入は、克服のための一つの方途である。オールドノーマルの枠組みでは、学校における機能を教育機能と保護機能とに峻別されるが、ニューノーマルの枠組みでは、保護機能（ケア）を視座に据えた学校教育の構築が目指される。〈学校であって学校的で

ないケアの場〉を教育課程に位置付けることが学校教育のニューノーマルには必要である。「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善も謳われている。対話的な学びをケアの視点から再評価したい。

② 教育方法

教育方法においては、授業を構成する諸要素を「環境」と捉え、どのようなアフォーダンスを蓄えているかを見極め、時には、生徒からのアフォーダンスも活用しながら、授業環境を変えることがニューノーマルにおけるケアである。授業環境のニューノーマルの一例として、単元内自由進度学習が挙げられる。個が自律的に学ぶ学習環境において、教師は教える人というオールドノーマルの役割から学びの伴走者というニューノーマルな役割になり、この教育関係もケアの日常化を可能にする。生徒相互での学び合いも、ピア・サポートによるケアの場として、授業再構築の可能性が開かれる。

「協働的な学び」でもケアが求められる。とりわけ、ゆるやかな協同性に支えられた個の学びの尊重は、ケアの視点から重要である。教室内に個として自らと向き合える場を設けながら、協働的な学びでの交流に参加・離脱する選択肢を学習者に与えるという方法はニューノーマルの在り方の一例である。

6 まとめと残された課題

本研究は、ケアを視座に据えた学校教育のニューノーマルの理論的枠組みを明らかにした。教育課程の観点では、カリキュラム・オーバーロードに対するケアの問題がある。〈学校であって学校的でないケアの場〉を教育課程に位置付けることが学校教育のニューノーマルの基本的枠組みとなる。教育方法の観点では、授業を構成する諸要素を「環境」と捉え、どのようなアフォーダンスを蓄えているかを見極め、その「環境」を変えるところにケアの可能性が開かれる。個が自律的に学ぶ学習環境における生徒と教師の教育関係、ゆるやかな協同性、参加・離脱の選択肢も教育方法のニューノーマルの基本的枠組みである。

ただし、本研究は、授業と学びのニューノーマルに焦点化したものであり、「ケアする学校」の組織的要件と行政支援については残された課題である。

〈注〉

- 1) 「ケア」か「ケアリング」かについては、たとえば、住田 (2020) では、「ケアリング」を用いているが、その内容は本研究が参照した他の研究における「ケア」と同義である。ケアリング教育ではなく、「配慮」に主眼を置く本研究の立場では、一般的な「ケア」に統一する。なお、「医療的ケア児」という場合の医療における専門的な「ケア」については本研究では主題としない。
- 2) リクルート社が提供する自主学習型の Web サービス。
- 3) ここでは、ケアリング教育のためのカリキュラム (たとえば、ノディングズ、2007) が問題なのではなく、カリキュラム・マネジメントとしてのケアを問題とする。
- 4) 単元内自由進度学習については、竹内 (2019) 及び斎藤・奈須・佐野 (2014) に詳しい。
- 5) 自己調整学習については、ジーマン & シャンク (2006) 及びジーマン & シャンク (2014) を参照のこと。
- 6) Zoom はクラウド型会議サービスの一つであり、「ブレイクアウトルーム」はグループセッションを可能にするツールの機能。

文献

- 赤堀侃司・堀田龍也・久保田善彦監修 (2021). 『GIGA スクールで実現する新しい学び：1人1台環境での学力向上と全職員でのオンライン学習』東京書籍
- 生田久美子 (1998). 「認識」問題の現在：新たな「知識観」の確立へ向けて』『近代教育フォーラム』7(0), 19-32.
- 伊藤博美 (2020). 「学校コミュニティのメタファーに関する分析：ケアを観点とした「学びの共同体」の検討」『教育学研究』87(4), 546-557.
- 石井英真 (2020). 『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
- 遠藤克弥 (2021). 『家庭教育を再考する：新たな社会に向けて』川島書店
- 大桃敏行・背戸博史編 (2020). 『日本型公教育の再検討：自由、保障、責任から考える』岩波書店
- 岡本真砂夫 (2021). 「小学校英語における対話活動の会話分析：教材、教室環境のアフォーダンス」兵庫教育大学言語表現学会『言語表現研究』(37), 29-41.
- 奥田隆史 (2011). 「電子書籍用端末の大学講義での利用の検討」情報処理学会『第73回全国大会講演論文集』2011(1), 325-326.
- 柏木智子 (2020). 『子どもの貧困と「ケアする学校」づくり：カリキュラム・学習環境・地域との連携から考える』明石書店
- 金澤ますみ・長瀬正子・山中徹二編著 (2021). 『学校という場の可能性を追究する11の物語：学校学のことはじめ』明石書店
- 金丸学・古屋義博・渡邊恒子 (2001). 「教師が配置したアフォーダンスと児童が知覚したアフォーダンス：知的障害養護学校の授業分析から」山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター『教育実践学研究』(7), 23-32.
- 河西優 (2020). 「精神障害の親をもつ「ヤングケアラー」の語りにもみる社会的排除：「ケアする存在」と「ケアされる存在」のはざままで」『関西学院大学社会学部紀要』(135), 129-208.
- 河本秀樹 (2020). 「日本のヤングケアラー研究の動向と到達点」学校法人敬心学園職業教育研究開発センター『敬心・研究ジャーナル』4(1), 45-53.
- 教育新聞編 (2020). 『FUTURE EDUCATION!: 学校をイノベーションする14の教育論』岩波書店
- 工藤和美 (2004). 『学校をつくろう！子どもの心がはずむ空間』TOTO 出版
- 子安潤 (2021). 『画一化する授業からの自律：スタンダード化・ICT化を超えて』学文社
- 小山静子 (2002). 『子どもたちの近代：学校教育と家庭教育』吉川弘文館
- 斎藤一弥・奈須正裕・佐野亮子 (2014). 『しっかり教える授業・本気で任せる授業：多様な道筋で豊かな学力を保障する』ぎょうせい
- 酒井朗 (2020). 「家庭への関わり方と関係機関との連携」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、26-31.
- 佐々木正人 (1987). 『からだ：認識の原点』東京大学出版会
- 佐々木正人 (2015). 『アフォーダンス (新版)』岩波書店
- 佐藤哲夫 (2008). 「描画における知覚と創造性」『美術教育学：美術科教育学会誌』29(0), 259-270.
- 佐藤学 (2018). 『学びの共同体の挑戦』小学館
- ジーマン、バリー、J. & シャンク、ディル、H. 著；塚野州一編訳 (2006). 『自己調整学習の理論』北大路書房
- ジーマン、バリー、J. & シャンク、ディル、H. 編著；塚野州一・伊藤崇達監訳 (2014). 『自己調整学習ハンドブック』北大路書房
- 澁谷智子 (2018). 『ヤングケアラー：介護を担う子ども・若者の現実』中央公論新社
- 志水宏吉 (2014). 『「つながらり格差」が学力格差を生む』亜紀書房
- 志水宏吉 (2021). 『二極化する学校：公立校の「格差」に向き合う』亜紀書房

- シャピロ、ジョーダン著、関美和・村瀬隆宗訳 (2021). 『ニュー・チャイルドフード：つながりあった世界で生きる知恵を育む教育』NTT 出版
- 白井俊 (2020). 『OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来：エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』ミネルヴァ書房
- 住田昌治 (2021). 「学校をつくる、学校を変える 教育におけるケアリングの重要性」『月刊プリンシパル』25(3), 30-32.
- 高橋徹 (2015). 「スポーツの教育環境の在り方に関する研究—スポーツの教育パラダイムの転換とアフォーダンスの観点から—」日本スポーツ教育学会『スポーツ教育学研究』35(2), 17-28.
- 竹内淑子 (2019). 『教科の一人学び「自由進度学習」の考え方・進め方』黎明書房
- 田島健太郎・堤公一 (2018). 「体育授業における子どもたちの自発的活動を引き出す学習環境デザイン：小学校低学年のマット遊びを通して」『佐賀大学教育実践研究』(36), 117-126.
- 竜田徹 (2009). 「国語教育の目標論に関する一考察：アフォーダンス論を手がかりとして」『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』117(0), 262-265.
- 竜田徹 (2009). 「国語科教育の授業方法論に関する一考察：行為的アフォーダンスと道具的アフォーダンスの関係を手がかりとして」中国四国教育学会『教育学研究紀要』55(1), 172-177.
- 竜田徹 (2011). 「学習者の言語構想力を育成する国語科学習指導：アフォーダンス理論を援用した国語教育研究の考察を通して」中国四国教育学会『教育学研究ジャーナル』9(0), 61-69.
- 竜田徹 (2016). 「環境としての国語教育：アフォーダンスの視点から」『佐賀大國文』(44), 29-38.
- 達脇知弘 (2011). 「遊びの構造を分析することで見えてくる造形教育の在り方」『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』(14), 93-105.
- 土持ゲーリー法一 (2021). 『非常事態下の学校教育のあり方を考える：学習方法の新たな模索』東信堂 非常事態下の学校教育を超えて一次世代型学校教育を考える
- 土橋永一 (1995). 「コンピュータを用いた教材開発と教師の力量形成に関する一考察」日本教育情報学会『年会論文集』(11), 88-89.
- 土橋永一 (1996). 「コンピュータを利用した学習空間と子供の情報処理」日本教育情報学会『年会論文集』(12), 194-195.
- 都甲歩未・田中三雄・坂本憲明ほか (2009). 「アフォーダンスの視点からみた教材の意義に関する実証的研究：空気のかさと温度の関係理解を中心として」『日本理科教育学会全国大会要項』(59), 123.
- 苦野一徳 (2020). 「コロナショックで問われる「学校」「教師」の存在意義」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, 4-13.
- 富永秀明 (2020). 「主体的な学びを生み出す小学校体育授業について：アフォーダンス理論の視点から」『佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要』(4), 396-401.
- 富安慎吾 (2018). 「国語科教科内容に関する理論的検討—「言語活動において状況を認識する力」を中心に—」『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』134(0), 133-136.
- 中里南子・今泉寿理 (2020). 「主体的な表現を引き出すための授業実践の試み：アフォーダンス理論を援用して」『群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編』55, 1-10.
- 中谷素之・岡田涼・犬塚美輪編著 (2021). 『子どもと大人の主体的・自律的な学びを支える実践：教師・指導者のための自己調整学習』福村出版
- 中村文夫 (2021). 『アフター・コロナの学校の条件』岩波書店
- 奈須正裕 (2020). 『ポスト・コロナショックの授業づくり』東洋館出版社
- 奈須正裕 (2021). 『「少ない時間で豊かに学ぶ」授業のつくり方：脱「カリキュラム・オーバーロード」への処方箋』ぎょうせい
- 西田太郎 (2019). 「メタ認知的活動を意図した文学の読みの学習」全国大学国語教育学会『国語科教育』83(0), 33-41.
- 新田由佳 (2021). 「新型コロナウイルス感染症による困難を乗り越えるために、学校のケア機能の充実を目指して」『日本健康相談活動学会誌』16(2), 22-25.
- ノーマン、ドナルド・A.・野島久雄訳 (2015). 『誰のためのデザイン？ 増補・改訂版：認知科学者のデザイン原論』新曜社
- ノディングズ、ネル著；佐藤学監訳 (2007). 『学校におけるケアの挑戦：もう一つの教育を求めて』ゆみる出版
- ピースタ、ガート著・田中智志・小玉重夫監訳 (2021). 『学習を超えて：人間の未来へのデモクラティクな教育』東京大学出版会
- 広田照幸 (1999). 『日本人のしつけは衰退したか：「教育する家族」のゆくえ』講談社
- 藤川大祐 (2021). 「新型コロナウイルス禍後の学校教育のあり方」『日本健康相談活動学会誌』16(1), 5-7.
- ホルムス、ウェイン・ビアリック、マヤ・ファデル、チャールズ著；関口貴裕編訳、東京学芸大学大学院・教育AI研究プログラム訳 (2020). 『教育AIが変える 21 世紀の学び：指導と学習の新た

- なかたち』北大路書房、2020 年
- 松下達郎 (2009). 「アフォーダンスがひらく読みの学習指導」『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』117(0), 266-269.
- 松村智史 (2020). 『子どもの貧困対策としての学習支援によるケアとレジリエンス——理論・政策・実証分析から』明石書店
- 三嶋博之・森直久・河野哲也ほか (2020). 「ネットメディアの生態心理学」『日本心理学会大会発表論文集』84(0), SS-014.
- 細田直哉 (2011). 「生態学的な教育学へ向けて：教育環境のデザイン・分析のための「アフォーダンス」という視点の導入」『信州豊南短期大学紀要』(28), 95-112.
- 渡邊照美 (2021). 「ヤングケアラーに関する文献検討：学校教育における支援のあり方」佛教大学教育学部『教育学部論集』(32), 91-111.
- 横尾健斗 (2017). 「アフォーダンスによる学習に関する研究：社会科学習を中心に」『佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要』(1), 171-172.
- 横尾健斗 (2018). 「社会科授業の生態学的研究：プランからアフォーダンスへ」『佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要』(2), 152-165.
- 吉田誠 (2014). 「モラル・アフォーダンスの観点から見た道德教育：生態学的道德教育学の可能性」日本道德教育学会『道德と教育』58(332), 87-98.