

暁 星 論 叢

第 72 号

資 料

- 令和2年度卒業式の学長式辞 …………… 石 本 勝 見 …… 1
- 令和3年度入学式の学長式辞 …………… 草 間 俊 之 …… 4

論 文

- 保育士養成課程でのグループKJ法を用いた演習効果と課題について
—「学び」の意味と汎用性の考察— …………… 笠 井 友治郎 …… 7
- 遠隔授業に関する一考察 —新型コロナウイルス対応をめぐって—
…………… 小 川 崇 …… 31
- 新潟市の放課後に関する事業の現状と課題
—住民自治としての子どもの育ち・学び保障— …………… 渡 邊 彩 …… 49
- 市町村子育て支援機関との連携で重要となること
～外部の専門家の視点から～ …………… 稲 場 健 …… 69
- コロナ禍における遠隔授業についての一考察
～体育・スポーツなど実技系科目を例として～ …………… 中 島 孝 子 …… 85
- 戦後教育実践における「地域学習」の位置付け
…………… 佐 野 浩 …… 113
- 更正の請求における法人税法と所得税法の連関
…………… 大 澤 弘 幸 …… 127
-

2021年3月

加茂暁星学園

新潟中央短期大学

令和 2 年度卒業式の学長式辞

石 本 勝 見

はじめに

この度の式辞では、コロナ感染症で卒業式も入学式もできなかったこれまでの経験を踏まえて、こうした経験の意味について、否定的な側面のみならず肯定的な面もあるのではないかと語った。また、良い保育者として育ってほしい、という願いを込めて本学の教育目標の意義について話した。良き社会人としての生き方については日ごろから折に触れて伝えていることではあるが共に well being に生きてほしいと願い触れた。

なお、学長としての式辞は今回が最後となった。

式 辞

厳しい冬を耐えた越路の大地に新しい春の光射して、生命の躍動せんとする息吹が感じられる弥生の、今日の良き日に、令和 2 年度第 39 回新潟中央短期大学卒業証書・学位記授与式を挙げるに当たり、加茂市長藤田明美様、本学保護者会長川崎久美子様から御臨席をいただき、誠にありがとうございます。

ただいま卒業証書・学位記を授与された皆さん、卒業おめでとう。ここからお祝いを申し上げます。

また、ご家族・保護者の皆様、本日は誠にありがとうございます。また、これまでの本学に対する温かい御理解と御支援に対しましても深く感謝申し上げます。

さて、世界中がコロナ感染症の対応に苦慮していますが、本学も大変な一年でした。その大変さは予測不可能な状況でどう行動すべきか？ということではないかと思います。

当たり前に登校して自分が選択した授業を受ける、あるいは予定されている実習などの教育活動に参加するという事などが急にできなくなった。そしてさらに厄介なことは、いつになったら終息し、前のような状態に戻れるのか、まったく見通せない、いつまで我慢すればいいのかわからないということです。

しかし我々は、こうした状況で、今何ができるのか、慎重に状況を見極めながら可

能なやり方、これならできるというやり方を工夫し教育活動を続けてまいりました。学生の皆さんにも慣れない遠隔授業等でずいぶんご苦労を掛けましたが協力してもらい何とかやってきました。それぞれの大学で事情は異なるので一概には言えませんが、それでも私どもは全国の大学の中ではかなり早く対面授業を開始したと思います。

さて、こうした苦しい経験を通じて我々は何を学んだのでしょうか？ 私なりに考えてみますと、人生には予定通りにはいかない行かない場合がある、しかも突然にやってくることもある、そうした時にどう行動すべきか、ということを経験したといえるのではないかと、と思っています。前例がない、進むべき道が見えないときにどうしたらいいか？

今回学んだことは、自分として、我々として慎重に検討しながら、「今できること」をする、ということだろうと思います。その道を手探りで進む、ということは、もちろん絶対的な自信があるわけではないのですが、この道を行けば光が見えるはずだ、という未来に対する希望が必要ではないかと思っています。私がいつも申し上げていることですが、人生において、悲観より楽観が若干でも上回る方がいいと思います。

どうか皆さん、これからの人生でこうした予測不可能な状況に直面することが、必ずと言っていいですが、あるだろうと思います。そうした時に今回の経験を役立ててほしい、と思います。

そして、この二年間の学びの中で皆さんが最も大事にしてきたことは、入学の時に抱いていた、良い保育者になるために必要な力や態度を身に着ける、ということではないかと思っています。これからの現実を思うとき、喜びと同時に不安や心配もあろうかと思っています。

しかし、勇気を出して踏み出してほしいと思います。最初から、一年目から、自らが思い描く、あるいは周囲が期待するような保育者になれるわけがない。

ここで本学の教育目標を思い出してほしいと思います。子どものために 子どもと共に 学びつづける保育者、です。子どもと共に笑い泣き、子どもから励まされ叱られ、自らを振り返り精いっぱい工夫を続けていく、こうした経験の積み重ね、あゆみの先に自分が目指す保育者としての力がついてくるのであろうと思います。この二年間で学んだことをもとに、自分が目指す保育者像に向かい、子どもともに、保護者と一緒になって進んでいっていただきたいと願っています。

最後に申し上げたいことは、保育者の前に良き社会人として、地域社会の一員として、ともに同じ社会に生きている人々と、ともに well being に生きていてほしいと思います。私の前にいる人も、後ろにいる人、横に座っている人も全て私にとって、私が生きていくために必要な人です。共に支え合い、助け合い、あなたがいるから私は well being に生きていられる、大事な人です。同時にあなたにとっても私が同じ

よう人間でありたいと願っています。

そして最後の最後に さようなら どうか自分を生き抜いてほしいと心から祈っています。

以上、学長としての式辞とします。

令和3年3月15日

新潟中央短期大学 学長 石 本 勝 見

令和3年度入学式の学長式辞

草 間 俊 之

はじめに

新潟中央短期大学の入学式は、自分にとって、未知なる世界への第一歩、確かに恍惚と不安の二つがあったように思う。

式辞は短大用にバージョンアップを図るべくあれこれ考えたが、結局、12年間の高校長職のいつもの定番、「1人1人が、自ら常に意識して、感性を磨き、自己を律し、謙虚に学び、教養を身に付けてほしい」と自戒を込めて、若者への期待を語った。

中短生には、現代のように「公」と「私」の振り子が大きく「私」に振れている、不寛容で先行き不透明な時代にあっても、常に意識して、感性を磨き、自己を律し、謙虚に学び、教養を身に付けて、豊かな人生を送ってほしいと願って已まない。

式 辞

今日ここに、世界が、未だに新型コロナウイルスへの対応に追われている中であって、規模を縮小しながらも、学校法人 加茂暁星学園、令和三年度 新潟中央短期大学 第四十一回入学式を実施できますことを喜ぶとともに、御理解、御協力をいただいた皆様に感謝いたします。

ただ今、本学への入学を許可された七十名の新入生の皆さん、そして保護者の皆様、本学への入学、誠におめでとうございます。在校生、教職員一同、皆さんの入学を心から歓迎いたします。

これから始まる二年間の皆さんの学びは、人生における「業学一如」を目指し、「こののために、子どもとともに、学びつづける保育者」となるためのものです。

そのために、今、ここに、気持ちを未来に向かって切り替え、「これから、自分の未来は、自分で切り拓くぞ」と強く決意するとともに、「自分の未来への責任は、全てこれからの自分にある」と覚悟を新たにしたいと思います。

本日は、業学一如の体現を目指す皆さんに、三つの期待を語ります。

一つ目は、感性を磨くということです。

感受性豊かな青春時代に、優れた音楽、美術、文学など、本物にできる限り多く触れ、心が揺さぶられるような経験を繰り返し、素直に感動できる、しなやかな心を育ててほしいと願っています。

二つ目は、自己を律するということであります。

地球は自分を中心に回ってはいません。学校生活や社会生活には、自己を律すること、乃ち、一定の我慢が必要です。自分に我慢を強いて、我儘を抑え、他人の悲しみや心の痛みが分かる心根の優しい人であってほしいのであります。

競争社会、格差社会ともいわれ、寛容になれという不寛容が蔓延る時代だからこそ、自己を律し、他者を思いやり、差別を許さず、内なる傍観者を撃ち、日本文化本来の正義に基づき行動できる人であってほしいと期待しています。

三つ目は、謙虚に学び、教養を身に付けるということであります。

教養は、個性の中核を成し、自己を自己たらしめるものであります。また、バイアスやマニピレーションに打ち克つ強力な武器でもあります。専門分野は勿論のこと、科学や哲学、芸術や文化など森羅万象に渡って、飽くなき知的好奇心、知の探求心をもって、知識を吸収し、自分の頭で考え、自分の心で感じ、自分の言葉で語り、知と格闘してほしいと願っています。

皆さん一人一人が、自ら常に意識して、感性を磨き、自己を律し、謙虚に学び、教養を身に付けることは、本学園の建学の精神、業学一如、そして、学び続ける保育者の体現を目指すものであると確信しています。

さて、保護者の皆様、蛇足ではありますが、子育ての醍醐味は終わりました。子どもの本学への入学は、子離れのはじまりのときであり、子どもの自立には、保護者の皆様の子離れが、必要不可欠であります。

結びに、保護者の皆様、そして御支援をいただいております同窓会、雪椿会の皆様をはじめ、新潟中央短期大学関係各位に、より一層の本学園への御理解と御支援を御願い申し上げ、今日から始まる新入生の学園生活が、実り多いものとなることを大いに期待して式辞といたします。

令和3年4月3日

学校法人 加茂暁星学園 新潟中央短期大学長 草 間 俊 之

保育士養成課程でのグループ KJ 法を用いた 演習効果と課題について

——「学び」の意味と汎用性の考察——

笠 井 友治郎

要旨

この調査研究では、保育士養成課程の演習授業でのグループ KJ 法の効果と課題を検討した。またグループ KJ 法（以後 GKJ 法と記載する）における学びの意味とその汎用性について考察した。演習後の学生アンケート調査からその効果と課題を確認するとともに GKJ 法の汎用性を「情報リテラシー」として、また「言語リテラシー」としての意味について考察した。GKJ 法は2年生前期の演習授業「相談援助」及び「保育の心理学Ⅱ」で合計18回実施した。アンケート調査からは初めの「バズセッション」の作業から既に難しいという結果がみられ、最初の導入部分の工夫やグループ編成の組換えの必要性などが明らかになった。

演習授業は基本的に「体験型」であり「参加型」として位置づけられるが、能勢（2017）は「アクティブラーニング」の学びの要件として、「能動的・主体的学習」「対話的学び」「深い学び」の3点を学びの要件として挙げている。GKJ 法はその学びの要件に十分に合致する方法であるのか、その根拠としての GKJ 法の内容と意味付けについて考察した。

保育士養成において「専門的知識」は重要な部分であるが、実務としての体験的理解やその方法（スキル）を身につける必要がある。保育士の仕事の対象は、子どもや保護者だけでなく職員、関係者も含み、その内容は「対人関係業務」であり様々な相互作用や全体状況把握が必要となる。即ち、子どもを育てるためには個別の「子ども理解」だけではなく個々の保護者や職員と連携し様々な状況を理解し、課題解決・問題解決を行うことが求められる。一面的な理解ではなく、多面的に状況を把握しその状況に応じた適切な対応をする柔軟な「思考力」と「対応力」が必要となる。GKJ 法はコミュニケーションを通じ「対話的学び」と相互理解を促進し、状況理解のための「多面的理解」と柔軟な「対応力」を育てる方法のひとつである。GKJ 法は、まず対話によりお互いの見方・意見は違うという体験からスタートし自分の知識や捉え方の枠組みをこえて「多面的理解」や「相対的認識」を見出す体験である。

考察では結果としての知識ではなく「拡散的思考」と「収束的思考」のプロセス体験の往還の必要性について述べるとともに「一般意味論」の立場や、カウンセリングにおける

「フォーカシング理論」及び「認知的不協和理論」「共同主観性（間主観性）」の観点からGKJ法の方法論的意味について考察した。またGKJ法は情報整理としてだけでなく「情報処理」「情報加工」「情報編集」としての意味をもつこと、またアクティブラーニングの学びの「深い学び」としてGKJ法を「言語・情報リテラシー」の体験的理解に位置づけて考察した。

キーワード

GKJ法、情報リテラシー、汎用性、アクティブラーニング、多面的理解、相対化、一般意味論、共同主観性

I はじめに

1 KJ法、GKJ法の概要

KJ法とは川喜多（1967）によって開発された発想法、整理法である。組合せや編集の仕方から新たな情報や知識を見つける方法で問題解決のための発想技法としてまた集団の合意形成などに使われてきている。KJ法の標準的な手順としては7段階あるが演習でのグループとしてのGKJ法はそれに準じた手順で実施した。但しB型叙述化（文章化）は実施せず「全体グループ発表」として実施し、「バズセッション」と「優先順位づけ」の実施手順をGKJ法に付加している。

(1) GKJ法での実施手順の特徴

通常のKJ法と違う点の1つ目は、各自の意見を書いて明確にした後で、次に「バズセッション」として相互の意見交換、情報交換をすることである。グループ討議に提出する付箋を書く前に机毎の単位（2～3人）でバズセッションを実施し再度自分の意見を確認し、その後追加修正するなどした意見を付箋に記入し提出することとした。

2つ目は、付箋グループを編集し全体状況を図解化をした際、付箋・元ラベルグループの重要度を押さえるために優先順位（1～3位）をつけてもらい、その理由を明確にすることである。

3つ目は、図解化してまとめた模造紙を全て展示し、各グループの司会者や記録係に発表してもらい、各グループの特徴や相違点、重要度の理由について比較検討をしたことである。

これらの手順の目的、狙いは、他者及び他グループの様々な違った意見に触れることにより、各自の個人的理解に変更修正が加えられ、多様な幅広い視野の必要性を体験的に理解するためである。

(2) GKJ法のメリットについて

KJ法及びGKJ法の共通メリットとしては、意見が見える化（外在化）され分かり

やすいこと、多様な意見を全体的に確認でき俯瞰できること、また関係やつながりが見える化され全体が「構造」として理解しやすいことなどがあげられる。また意見を発言しなくても付箋で意見が既に提出され見てわかる状態であるので発言が苦手な人にはやりやすく参加しやすいメリットがある。更に GKJ 法の独自のメリットとして次の 4 点があげられる。

- ① 他者との意見交換やグループでの確認・吟味の過程で、人数が多いので個人 KJ 法では出てこない違った角度の意見が出る可能性があること。
- ② 個人の意見の明確化から始まる「バズセッション」「グループ討議」「全体グループ発表」それぞれのプロセスで全体としては意見の拡散と収束を計 5 回にわたり吟味し修正を繰り返す体験は、各人の固定化された既成概念や捉え方を修正する過程である。この「概念くずし」の過程はこれまでの各自の固定化した見方、考え方をはずし他者の新たな視点で見る体験になる。
「拡散的思考」と「収束的思考」の 5 段階はまず、自分の考えを並べて点検し意見を集約しまとめることから始めて、バズセッションで情報収集し意見修正する段階、グループ討議で多面的な意見を確認しまとめる段階、また全体の関連状況を把握し優先順位をつけ収束させる段階、そして全体グループ発表による再度の拡散的状况とを個人でまとめ収束するという 5 段階を通じ「拡散と収束」を行う思考作業の過程でもある。
- ③ 他者の違った考えを取入れ既存の考えを修正することに対しては、「認知的不協和」が生じるために「心理的抵抗」が強く働くが、集団としての「グループ思考」をすることで抵抗が緩和され修正されやすくなると考える。グループワークの作用としての「同調圧力」が働くことで「心理的抵抗」が緩和され、作業を継続することにつながるメリットがある。
- ④ またバズセッション及びグループでの情報交換は対面的コミュニケーションであり個人 KJ 法よりもコミュニケーション能力の向上にプラスがある。

以上、想定される GKJ 法の 4 点のメリットの観点に更にアクティブラーニングの要件としての「主体的な学び」「対話的学び」「深い学び」の内容を加えて、それらの意味について考察しまとめた。

2 先行研究について

関係する 3 論文の、まず第一の佐藤（2014）は「収束的思考」と「拡散的思考」の連続による創造的な思考を深める指導として KJ 法と「ウェビング」を組み合わせた技法を提示している。KJ 法的分類から更に次の再収束としてのゴールを見つけるための拡散的思考としてキーワードをもとに関連イメージをつなげるという「ウェビング」の手法である。

KJ 法は情報を分類整理する技法であり、共通点の等価判断などを行う抽象的思考であるが、情報を焦点化し課題設定をするには不十分なので、更にラベリングをスタートに「ウエビング」を取り入れた方法を提案しているのである。

GKJ 法の今回のテーマとの共通点は「収束的思考」と「拡散的思考」の連続という点である。しかしウエビングでなくても GKJ 法によっても拡散的思考を展開することは可能であり、収束としての情報の「焦点化」の工夫も可能な面があると考ええる。また KJ 法と GKJ 法の焦点化の仕方の違いと目標のゴールの設定の違いがあり、その観点からの内容の検討をした。

次に能勢(2017)の KJ 法による生徒の意識変容分析での考え方は、「アクティブラーニング」の3つの視点として、1. 主体的な学び、2. 対話的な学び、3. 深い学びを挙げている。またそれらは実社会で活用できる「汎用的な能力」(論理的能力、コミュニケーション能力)であり、構造化された知識、発見学習、問題解決型学習、体験学習、調査学習などが含まれ、「教えるから学ぶ」への能動的な転換で双方向的対話型授業として位置付けている。アクティブラーニングの3つの視点は GKJ 法ではどのように位置づけられるのか特に「深い学び」とは何か、具体的な内容について考察した。

また青木(2013)の「KJ 法を用いた学習による思考進化の研究」は GKJ 法の協働学習が個別 KJ 法と比較すると「内容の濃い話し合い」であり考えを深めるためのより優れた方法であるという実証の研究である。KJ 法は概念知識と環境を関連付け「経験に基づく知識」を形成し、「自己効力感」「主体的学び手」としての自信が強まり、GKJ 法の協働作業で更に「相互理解」と「合意形成」が促進されると位置付けている。それらの内容は GKJ 法においてどのように意味づけられるのか、また「相互理解」や「合意形成」はどのような内容なのかについても考察した。

3 研究の目的

- (1) 学生アンケート調査から GKJ 法の効果、理解の状況・到達度を確認すること。
- (2) また学生の実施上の課題やつまずきを明確にし、それに対する対応や工夫・改善点を確認すること。
- (3) 更に GKJ 法の意義、プロセスの意味について一般意味論、カウンセリングのフォーカシング理論及び認知的不協和理論、共同主観性の観点から考察し、今後の演習のあり方について検討する。

Ⅱ アンケート調査の結果

1 調査対象

回答者は2年生 58 人(平成 28 年度 受講生)

2 調査内容と方法

演習授業「相談援助」「保育の心理学Ⅱ」で計 18 回実施した GKJ 法が役立ったかどうかを 5 段階評価（1 あまり役立たず、2 少し役立った、3 普通、4 かなり役立った、5 非常に役立った）で 7 項目（質問 3 から 9 まで）について回答評価してもらった。学生にとって課題の作業内容が有意義で役に立ったと思ったかどうかの全体的な評価は、課題の内容理解と達成状況を端的に表すものとする。質問の内容は、GKJ 法の実施について全体的として役立ったかという有効性の評価や、相互コミュニケーションとしての「バズセッション」の有効性、「グループ討議」、「優先順位づけ」の評価、元ラベルグループへの「タイトルづけ」（表札作り）、「関係づけ」の評価、「全体グループ発表」の有効性の評価の 7 項目である。またその他に KJ 法経験の有無についての 2 項目（質問 1, 2）を加えて合計 9 項目についてアンケート調査した。

＜アンケート調査の内容＞

問 1 2 年生授業以前に KJ 法の経験ありますか（はい、いいえ）

問 2 短大授業以外で KJ 法の経験はありますか（はい、いいえ）

問 3 KJ 法は役に立ったか

* 5 段階評定（いずれかに○をつけて評価。1 あまり役立たなかった、2 少し役立った、3 普通、4 かなり役立った、5 非常に役立った）

問 4 バズセッションは情報収集に役立ったか（以下 同様に 5 段階評価）

問 5 グループ討議は役立ったか

問 6 意見のまとめで優先順位づけは役立ったか

問 7 タイトル付けはまとめに役立ったか

問 8 関連付けは理解に役立ったか

問 9 全体グループ発表は理解に役立ったか

3 アンケート調査の結果（質問 9 項目）

結果の概要は以下の通り質問項目ごとにまとめた。質問 3 の有効性の評価を基に「低評価群」「高評価群」「中間評価群」の 3 群に分けてグループ毎の特徴と傾向を分析し結果をまとめた。低評価群は質問 3 の評価が 1, 2 評価、中間評価群は 3 評価、高評価群は 4, 5 評価レベルである。

質問 1 では短大での KJ 法の「経験の有無」について質問したところ、13 人（22%）に実施経験があった。また「質問 2」では短大以外で小中高校生のときに経験している学生は 15 人（26%）であった。両方いずれにも該当すると答えた人が 9 人いたので、過去に KJ 法の経験がある人は合計 18 人（31%）である。実施回数は不明だ

が経験のある学生は約3割であった。経験者を評価レベルで見ると、「高評価」4、5レベルが12人(67%)であり、未経験者の高評価は25人(63%)であった。過去に実施経験のある人のほうがやや多いが大差ないといえる。

質問3 GKJ法が役立ったかどうかの有効性の評価については、全体(58人)としては役立ったとする「高評価群」4、5レベルは63%(37人)である。それに対して役立たなかったとする「低評価群」1、2レベルは17%(10人)であった。また普通という「中間評価群」3レベルは19%(11人)であった。その「低評価群」の約2割の学生に対しては何が原因、要因なのか、分析が必要となる。全体評価からは何が役立たなかったのか、何が難しかったのかなど明らかにしないので他の質問項目、関連部分と合わせての検討が必要となる。

質問4「バズセッション」を相互の対面的なコミュニケーション、情報交換として取り入れているが、それが役立ったかの有効性の評価については、全体としては高評価4、5レベルが64%、低評価1、2レベルが23%、中間評価3レベルが14%であった。ここでも低評価の約2割の学生の分析が必要である。「高評価群」(37人)をみるとバズセッション項目は90%の人が4、5レベルの高評価であるのに対し、「低評価群」(10人)では90%が1、2レベルの低評価である。役立たなかったとする「低評価群」は、「バズセッション」は効果がないとし、「高評価群」とははっきりした違いがでている。バズセッションは対面コミュニケーションであり情報交換であり、GKJ法の始まり部分である。その入り口で既にうまく進めない学生が約2割いるということである。この最初の部分での導入の工夫が非常に重要である。

質問5は「グループ討議」の有効性の評価についての質問である。全体的には高評価が65%、低評価が21%、中間評価が14%であった。問4のバズセッションとほとんど同じ割合である。また「高評価群」では95%が高評価に対して、「低評価群」では90%が低評価で、これもバズセッションとはほぼ同様である。低評価群はグループ討議も個人との対面的なコミュニケーションのバズセッションも共にやや苦手とする面があると推測される。

質問6「タイトルづけ」(表札づくり)の有効性の項目は、元ラベルで内容が似ている付箋を集めて小グループを作り、それに対して適切なタイトルを名づける作業に対する評価である。「タイトル付け」は「思考力」を要する重要な部分であるが、全体的には高評価が53%しかなく他項目の中で最も低かった。また3レベルの中間評価が24%と他項目と比べて高いことから意味や意義が十分に理解されていず難しい作業になっていると考えられる。タイトルづけで注目したのは「高評価群」でも高評価が78%しかなく他項目の中で最も低く、「中間評価群」でも低評価が36%と最も多かった。このことから、付箋の小グループの内容に適切な命名をする作業

がかなり難しい作業で思考力を必要とする内容であり、項目の中で最も難しい作業であると言えそうである。付箋の集まりの意味内容を適切に表現する言葉を見つける「タイトルづけ」の作業は「抽象化」であり「象徴化」の思考作業である。その難しい作業をモチベーションをもっていかに継続させるかが課題でもある。

質問7「優先順位」を決める作業の有効性についての評価は全体としては、高評価が64%、低評価が22%であった。また低評価1レベルは10%で他の質問項目の中で最も高かった。また「低評価群」の90%が低評価であり、「中評価群」でも27%が低評価であった。「高評価群」の高評価も87%とやや低めであることから、優先順位の有効性の評価はやや低いと言える。優先順位づけは何が重要なかを判断する課題であるが、意味が十分よくわからずやはり難しいということである。GKJ法ではKJ法にプラスして、内容の重要度に「優先順位」をつける作業を課してきた。それは内容の重みづけ、ウエイトづけ作業として重要な評価作業である。しかしこの作業も難易度が高く、かなり難しい内容だということをこれらの結果は表していると考ええる。

質問8「関連づけ」の有効性の項目は、元ラベルのグループ間の関連づけについて、全体的には高評価が62%、低評価が19%で1レベルも9パーセントあり優先順位項目とほぼ同じ割合であり、かなり難しい課題であると言える。しかし「高評価群」では89%が高評価であり「中評価群」では27%、「低評価群」でも80%が高評価であった。「高評価群」で優先順位項目と比較しても5レベル高評価が89%で高い面もみられることから、関連づけ作業は難しい面がありながらも必ずしも非常に難しいというわけではなさそうである。

質問9は「全体グループ発表」の有効性については全体的には60%が高評価であり、低評価は18%である。「高評価群」の高評価の割合は90%あり、「中評価群」では高評価が73%、「低評価群」でも高評価が30%あることから、全体グループ発表で各グループを比較し確認することの有効性はある程度、評価されていると考ええる。

Ⅲ 結果・評価のまとめ

1 各群の特徴・傾向のまとめ

- (1) 低評価群（10人、17%）の特徴は、KJ法の経験者がそのうち4人（40%）であった。経験者が比較的多いのが特徴である。低評価群では過去の経験者も、また今回の経験者も評価は低く、GKJ法は難しいということだと考えられる。各項目に対し全体的に低評価（1, 2レベル）が8, 9割となっている。特に「バズセッション」「グループ討議」「優先順位づけ」はいずれも低評価が90%と非常に高かった。低評価群は対面コミュニケーションの「バズセッション」が他群と比べ低評価であることから特に

「バズセッション」に抵抗があることが考えられる。しかし「全体グループ発表」と「関係づけ」の項目は低評価の割合もそれぞれ70%、80%とやや低く、かつ高評価（4, 5レベル）も20%ありやや高い面も見られていることから、「全体グループ発表」と「関係づけ」は低評価群にとっては難しい面はあるが必ずしも非常に難しいということではなさそうである。

- (2) 中評価群（11人、19%）の特徴は、KJ法経験者はゼロであり、質問に対し全体的に3レベルの普通評価が5, 6割となっている。「バズセッション」は4, 5レベルの高評価が36%でグループ討議の高評価27%と比べても高く、1, 2レベルの低評価も18%と低いことから「バズセッション」という対面コミュニケーションに対する抵抗感はあるが低評価群よりは低いと考える。しかし「タイトルづけ」は難しく抵抗感があることが窺える。しかし「優先順位づけ」には、高評価が27%あることから抵抗感はやや少なくある程度やれる作業であると考えられる。
- (3) 高評価群（37人、63%）の特徴は、KJ法経験者は35%（13人）であり、経験者が3割強である。また全体的には各6項目で高評価が約90%と高いレベルである。ただし「タイトル付け」のみが78%で他の4項目と比べ低くなっている。高評価群においても中評価群でも見られたような「タイトルづけ」の難しさが窺える。「バズセッション」と「グループ討議」も共に高評価90%を越えているが、「バズセッション」に低評価が5%（2人）みられることから「グループ討議」よりも個別の対面コミュニケーションの方がやや苦手な面が窺える。

2 全体的な要約

- (1) 各群の結果をみると全体的に「タイトル付け」はどの群でも評価が低く難しく抵抗感がかなりあるようである。また対面コミュニケーションの「バズセッション」と「グループ討議」も評価が低く苦手なようである。しかし「グループ討議」よりも個人との対面的コミュニケーションの「バズセッション」の方がやや難しく苦手な面があることが窺える。
- (2) 重要な点は初めの入口の段階の「バズセッション」にかなりの抵抗感があり、次にGKJ法の初めの「タイトル付け」もかなり難しく抵抗があるということである。従って初めの部分の導入の仕方が非常に重要であり工夫の必要性があるという点が課題である。
- (3) 「優先順位づけ」「関連づけ」は高評価群でも80～90%であり、他の項目が90%台であることから他よりも少し難しい内容となっている。比較すると「優先順位づけ」の方がやや難しい内容になっていることが窺えた。

Ⅳ 感想・意見の概要

1 アンケートの感想・意見の内容を項目に分類し、プラス評価とマイナス評価に分けて内容を整理した。感想・意見は、「高評価群」の学生の記入が57件と多く全体の70%になっており、かつプラス評価はそのうち42件（74%）であった。しかし同時にマイナス評価も15件（26%）提出されている。また「低評価群」からの感想・意見は13件（16%）でマイナス評価6件、プラス評価7件であった。また「中間評価群」の意見も11件（14%）あり、マイナス評価は6件、プラス評価は5件であった。全体のマイナス評価件数は27件（33%）あるが今後の検討が必要な点である。マイナス評価の内容と改善のポイントを要約すると次の7点となる。

- (1) 考えの幅が広がるという反面、「自分の考えがわからなくなったりする」
「意見はよくわかったが、結論がよくわからない」ということ
- (2) 「難しい内容でなかなか答えはでない」「自分だけで考えることが必要」
- (3) 「意見をまとめ絞る込むのが難しい」「関連付けも難しかった」
- (4) グループメンバーは「毎回違う人になった方がよい」
- (5) 「回数を減らすことでよりよくまとめられる」「やりすぎはよくない」
- (6) 順位は「どうしても多いものを選びがち、よく考えて選ぶべき」
- (7) 司会と書記を「しっかり決めないとなあなあになる」

2 感想内容（9項目）の概要は次の11点に要約される。

- (1) 視点・捉え方（15件）
 - ・プラス評価12件（80%）、マイナス評価3件（20%）であった。
 - ・プラス評価は「周りの意見で新しい視点から気づくことが何度もありやってよかった」とのこと。「違う意見を聞けて考えの幅が広がる」「わかりやすい方法」という評価の反面、マイナス評価としては、「自分の考えがわからなくなったりする」「自分だけで考える時間が必要」「難しい内容はなかなか答えが出ない」とのこと。
- (2) 意見交換と視野の広がり（20件）
 - ・プラス評価19件（95%） マイナス評価1件（5%）
 - ・視野が広がり成長につながる」「自分にはない意見を共有できてよかった」「自分の意見を見直すことができた」という。
 - ・マイナス評価としては「意見はよくわかったが、結論がよくわからない」ということである。
- (3) 意欲・面白さ（7件）
 - ・プラス評価7件、マイナス評価なし
 - ・「なるほどと思うことも多く、面白いし意欲向上につながる」「難しかったけれど面

白かった」「意見や考えがすぐわかり理解しやすかった」「わいわいする楽しい時間でした」とのこと。

(4) 交流話し合い (13 件)

- ・ プラス評価 9 件 (69%) マイナス評価 4 件 (31%)
- ・ 「グループ作業でコミュニケーションが重要であると学んだ」「意見を聞いて話合うことは楽しくとても良い」「他の意見を否定しないのでありのまま知ることができよかった」などあるが、マイナス評価としては、「グループメンバーを違う人にする」と新たな発見につながる」「毎回違う人になった方がよい」「他のグループとじっくり話ができるともっと良い」という意見であった。

(5) 付箋、模造紙の使用 (3 件)

- ・ プラス評価 1 件、マイナス評価 2 件
- ・ 「結果の大洋紙が手元に残らないがもっと見ていたかった」とあるが、マイナス評価は「付箋と大洋紙を使う意味があるのか疑問」「紙の大きさはもう少し小さくてもよい」という意見であった。

(6) 実施回数 (4 件)

- ・ マイナス評価 4 件 (プラス評価なし)
- ・ 「回数の加減は大切」「やりすぎはよくない」「毎回ではなくたまにやるのがよい」「回数を減らすことでよりよくまとめられる」という意見。

(7) 絞り込み (6 件)

- ・ プラス評価 2 件、マイナス評価 4 件
- ・ 「まとめることで問題点がわかりやすかった」「まとめるのが難しかったが楽しかった」
- ・ 反面、マイナス評価としては「意見をまとめ絞る込むのが難しい」「意見がバラバラの時が難しい」とのことであった。

(8) 順位づけ (5 件)

- ・ プラス評価 2 件、マイナス評価 3 件
- ・ 「優先順位があるので改善策が見つかる」「難しかったがグループでよい結果を出した」という反面「順位づけが難しかった」「順位づけは大切と分かったが意見を聞くと結局何が大事なかわからなくなった」「順位はどうしても多いものを選びがち、よく考えて選ぶべき」というマイナス評価であった。

(9) 関連付け (2 件)

- ・ プラス評価 1 件、マイナス評価 1 件
- ・ 「関連付けは大変だったけれど役立った」という反面「難しかった」との事。

(10) 発表 (1 件)

- ・ プラス評価 1 件「自分の考えを述べるよい経験だった」とのこと。

(11) その他（1 件）

- ・ マイナス評価 1 件、「司会リーダーと書記をしっかりと決めないとみなあの感じになる」「良い部分とそうでない部分があった」という意見であった。

V 実施後の発展の事例

バズセッション、GKJ 法の実施、グループ発表で一連の演習課題は終了するが、その後の発展形態としては演習内容を踏まえて、その後さらに「ロールプレイ」を実施し体験的な理解を図ることもある。また学生の課題意識によっては、「ゼミ論文」として取り上げ更に調査研究に発展する場合がある。以下はその発展事例の概要である。

<事例> 課題 賞罰のメリット、デメリットについて（GKJ 法の課題例）

褒めると叱るの違いについてそれぞれのメリット、デメリットについて GKJ 法を実施

1 課題の主旨と結果

子供を育てる際の褒めると叱るの意味、その及ぼす効果について考えた。各自の意見としてのメリット、デメリットを出し合いグループ討議で整理し、その効果と副作用、特性と発達・理解力レベルを総合し賞罰の必要性とバランスについて考えた。

2 「ロールプレイ」（発展例）

課題「サンドイッチ方式」での「叱り方」を学ぶ

- ・ 状況設定 4 歳児、男児が保育園でおもちゃを壊した場合の対応
- ・ 叱り方の具体例として「ほめて・叱って・ほめる」という 3 段階の「サンドイッチ方式」でシナリオを作成し、それをロールプレイで実演した。各自案を作成後、各グループ毎でサンドイッチ方式での叱り方の台本を作成、その後各グループ二人一組でロールプレイを実施。最後に各グループ代表から全体にロールプレイを発表してもらいグループ毎の多様な叱り方の違いを確認した。

3 卒業研究の課題に発展した例

「幼児を褒めて育てることの意味」（H28 年度卒業研究抄録集 T.K さん）

要約：「賞罰」についてはそれぞれメリット、デメリットがあり、どちらも子どもを育てていく上で大切で「褒める」と「叱る」は両方ともに必要である。またその前にそのどちらにも子供をまず「認める」ということが大事な前提となる。そして更に「その伝え方」が特に重要である。ドウエックの研究では、重要な点は「結果ではなく過程での「努力」を認めることが大切である」ということであり、結論として「叱る」または「褒める」に際しては、いずれも本人の努力にポイントをあてて伝えることが特に重要であるという結論であった。

GKJ法の課題が入口となり、課題の背景の知識や考え方について学生が独自で調査、研究し新たな視点を見つけ自分で自らの知識を形成していくことがアクティブラーニングへの展開として重要な点であると考える。

Ⅵ 結果と考察

1 演習 GKJ法の課題と改善部分

アンケート結果から見える改善の課題としては、上記Ⅳ-1の7点が改善ポイントである。第一はグループ討議のメンバーの変更・改変（学期中、同じメンバーにせず3回は組換え変更する）また第二は司会、書記を決めて氏名を模造紙に明記すること、第三は順位付けや絞り込みの仕方については丁寧に導入の説明をすることなどである。初めのスタートの部分が意外と難しいということがアンケート結果からわかったので導入部分の丁寧な説明が重要であるなど、改善点を踏まえ可能な部分の改善を既に実施した。

しかし「意見はよくわかったが、結論がよくわからない」「自分の考えがよくわからなくなったりする」という意見については、演習でまとめをし説明をしても最終的には、各人の認識としてまとめることが求められる。各自が自分自身で更に多面的な情報をもとに情報整理し納得する結論を見つけることが必要である。GKJ法で捉え方や見方の幅を広げ、自分のこれまでの「知識」や「認識の枠組み」を相対化させることは、これまでの理解や判断が揺ぐということである。即ち認識の「宙づり」状態が生じ、個人としてうまくまとめられないという状態となる。従って、そこから次、どのようにして個人として認識をまとめるのが次の課題となる。高評価群では「面白く意欲につながった」「新しい視点から気づくことがあった」という感想が多いが、GKJ法では次にそれをどうまとめ収斂させていくかということが次の重要な課題となる。

2 GKJ法における認識の「相対化」

GKJ法は情報の整理法のための単なる方法論ではなく、新しい別の視点に気づく新たな認識のための方法論でもある。その整理法の手順とプロセスが同時に既存の視点ではない新たな見方につながる「認識の過程」である。GKJ法のやり方の手順を「認識の過程」として考察すると「タイトルづけ」（表札づくり）は、ある事実に対する命名（名づけ）であり言葉による「情報化」「抽象化」である。またいくつかの事実のグループをまとめる作業は「情報加工」の過程の「情報のとらえ方」の作業であり、「情報編集」作業でもある。更にその事実グループに名前を付け代表させる作業は「象徴化」のプロセスといえる。またいくつかのグループ間の関係を線や矢印でつなぐ図化の作業は「構造化」であり、全体像の把握としての「概念化」へのプロセスである。GKJ法の一連の作業プロセスは思考・認識の「外在化」のプロセスでもある。GKJ法のこれらの作業の結果として各個人の事

実の捉え方や見方の幅が広がり「認識の相対化」、拡散化が生じてくる。その相対化により認識が不確定な状態になるが次に認識の収束についてまとめるということが必要になるのである。

3 「認識の過程」としての GKJ 法の手順の意味

- (1) GKJ 法の手順として第一にグループ全員の意見の付箋集めがある。多様な内容の付箋を集めて分類するが、それぞれの内容を「同じもの」とするのか「違うもの」とするのかの判断をして内容ごとにまとめていく作業である。第1段階の最初のラベル集めは事実・データ資料の「情報化」のための分類作業であり様々な情報を同じ括りのグループに入れるか否かという判断作業である。「同じ」なのか「違う」のかという括り方は「抽象化」し「情報化」するための重要な判断・思考作業である。初めのこの入口部分の作業が既に非常に難しいということがアンケート調査でみられている。従ってこの部分をうまくデータ処理し「情報化」できるかが大切なポイントである。「括り方」について導入部分で丁寧に説明することが重要であり、「同じ」ということはどういうことなのか、いくつかのパターンを図解的に示し説明することが必要となる。
- (2) また次の段階の「タイトル付け」（表札づくり）は様々な内容を言葉で命名する作業である。短い言葉でネーミングし内容を表現する「抽象化」「象徴化」であり、「抽象化」した情報を同じ型の情報の箱に入れて「一般化」し「情報化」する作業である。意見の内容が個別的でそれぞれ違い多様であるにも関わらず、同じものとして一括りにまとめ、短い言葉で端的に「象徴化」し「一般化」する事実を「加工」し「情報化」するのがタイトル付けである。このネーミング部分もアンケート結果では難しい作業となっている。言葉でひと括りにまとめる「象徴化」の難しさでもある。様々なタイトル付けが可能であるがその中から納得し感情としてもじっくりと了解できるネーミングを選択することがポイントである。しかし言葉の選定が難しくグループ討議ではしばしば判断に迷い難しい作業となっている。カウンセリングにおける「フォーカシング理論」では悩みの不快感による身体な全体感覚に焦点を当て、それをしっかりつかむための「取手」（ハンドル）としての言葉を見つける照合作業を行うが、その吟味・照合作業と「タイトルづけ」の吟味作業は類似している。全体にぴったりしたハンドルとしての言葉に出会うこと、見つけることが「タイトル付け」の「象徴化」としての重要な点である。タイトルという言葉のハンドルをつければ全体のコントロール操作が可能になり「情報処理」と「情報編集」ができるようになるのである。悩みの面ではタイトルの象徴的な「ハンドル」により「感情整理」がなされ「感情処理」が可能になるのである。

- (3) その次の「図解化」の段階は各グループ同士の関係を関連付け図化することである。相互のグループの関係・つながりを線や矢印で見える化し「構造化」することで理解が促進される。また GKJ 法での図解化のポイントは全体理解をもとに更に「優先順位づけ」をすることでもある。全体の関係性が見える化するとともに更に順位付けをしポイントを絞り込み、焦点化することで全体の構造がモニタリングされ意味がより明確になる。なおこの段階で重要なのは優先順位の順番の「理由」を明確にすることでもある。
- (4) GKJ 法の「認識プロセス」の4段階のまず最初の段階は各人の意見記入であり付箋への記入である。各人の意見を明確化し見える化し「自己の認識」状況を確認させることがまずスタートの重要な点である。自分の認識を意見として「自己選択」し、何らかの「説明責任」が生じたという自覚をもつことが重要な点である。個人として主体的に参加し「意見表明」をしたことで「説明責任」「自己責任」が生じるということである。即ちまず参加者の意見提出を求め、その後の主体的な参加を喚起し誘導するのである。従って各自がグループ討議に付箋を提出すると話し合いのコミュニケーションが自動的に動き出す。付箋にまず意見を1枚でもいいので必ず記入させグループ討議の面前に提出するということが主体的参加には非常に重要となる。
- (5) そして次の段階の相互の「バズセッション」では自分とは違う「他者の意見」を確認し、自分の意見の変更修正を検討することになる。また次の「グループ討議」では、更に多くの他者の意見・情報をもとに、前の認識の変更修正を検討することになる。そして第4段階は各グループ毎の結果を「全体グループ発表」により確認するが、他グループとの違いを再確認し、最終的に自分の認識を更に修正しまとめるということが重要になる。各自で認識を修正する機会が GKJ 法では計3回あるが自分だけの認識の枠組みに捉われず新しい視点で見直し、変更修正が検討できるかが重要である。即ちここでの GKJ 法の狙いは、自分の認識とは異なる様々な情報に触れ、多面的な理解と広い視野で思考し新たな認識をえることが目的である。与えられた知識ではなく、自分で判断し獲得した知識、またはその手がかりを得ることが重要なのである。
- 各人の認識や理解は他者の様々な認識に触れることにより修正を余儀なくされる。換言すれば自己の枠組みによる認識が「相対化」され、GKJ 法の4つの段階は認識の相対化の手順でもある。新たな認識によってこれまでの認識が更新されるとき、従来の自己の認識が唯一の正解ではなく様々な答えがあるということを理解する。これまでの答えは暫定的なとりあえずの答えとしての「解」である。即ち「括弧づき」の認識としての体験でもある。また状況に応じて括弧をつけながら多面的に認識することによって、更に新たな認識に気づくことができる。重要なのは認識は常に「括弧づき」であり、括弧を明確に意識することで外すこともできるということに気づくとい

うことである。

GKJ 法の一連の作業手順「付箋・ラベル集め」と「表札づくり」は認識の括弧づきの理解と括弧をはずすことの理解の体験であり、事実とその抽象としての言葉の表し方を確認する作業である。またそれは GKJ 法での「象徴化」「抽象化」による「情報化」の作業であり「情報加工」の体験でもある。

4 GKJ 法でのグループの必要性について

演習は個人 KJ 法ではなく GKJ 法であり、集団としての必要性は、多様な視点の意見が得られるというだけでなく、認識や見方を変え修正するためには個人よりもグループでの作業が適しているからである。心理的抵抗のある困難な作業の実施においては、抵抗感があっても作業を持続させるという集団の「同調圧力」が必要となる。各人の認知的枠組みに基づく既成概念を変えるには大きな「心理的抵抗」がある。この抵抗感を乗り越えて実施するには個人 KJ 法ではなく集団での実施がより適している。抵抗としての「認知的不協和」についてはフェスティンガーの「認知的不協和理論」がある。「人は認知的協和と矛盾しないものを信じたがる」すなわち自分の考えと違う事実や知識、経験と矛盾するものは受け入れ難い抵抗を示すという。その結果、より抵抗がなく納得する情報を受け入れ既成の理解をより補強する情報を求めることになる。自己の認知に矛盾しない「認知的協和」の情報を強化することで固定的決めつけや偏見、レッテルづけなどが生じるという説である。自分の考えとは違う事実や状況を受け入れ修正する環境としては個人よりも集団グループによる協同作業がより適切であると考ええる。GKJ 法は各個人の自分中心のパーソナルな認識を「相対化」し「脱自己中心化」するために他者・集団の力を取り入れた方法論として位置づけられる。

また認識の相対化は個人の主観を「共同主観性」（間主観性）で修正し多様な「解」の理解を可能にする。GKJ 法は二者択一的なマルバツのいずれかの正解の選択ではなく、多様な見方で広がったグレーゾーン（中間領域）での「適正解」をグループで考えるという作業である。

5 GKJ 法のモチベーションと相互理解

自己の認識を修正することは抵抗もあり不快感を伴う面があるが、第一に新たな気づきや認識の面白さの理解がモチベーションにつながる。GKJ 法の演習の場面では学生は賑やかにコミュニケーションし楽しそうにやっている様子も見られ高評価群のアンケートでは「面白いし意欲向上につながる」というものが多い。GKJ 法の作業には思考する難しさがあるが、新しい視点の気づきには面白さがあり相互理解の楽しさがある。

また第 2 としては GKJ 法の情報整理・編集作業のモチベーションを上げるものとして

は、ゲーム的な要素がある。同種のもを集めその組合わせ方で違った結果が出る面白さである。同じ手札（データ、情報）でも組合せで結果が変化する麻雀やトランプのセブンブリッジと似かよったゲーム性がある。KJ法はやり方に慣れれば楽しく面白い思考作業であるともいえる。固定観念、既成概念の括弧をはずし、別の見方で、別の観点での違った結果に至るというゲームとしての面白さがある。

モチベーションを高める第3は全体状況が次第に少しづつ見えていき全体としての理解に至り成果物として出来上がるということである。全体状況が具体的にわかり修正されて図解化され見える成果になるという体験の楽しさがある。GKJ法では各部分の関係を線や矢印で図示し、更に「優先順位」をつけることで、次第に全体状況として構図が見えてくる。背景や文脈を含めた全体が「見える化」されていく過程、そして自分の見方、既成概念が修正されていくプロセスが実施継続のモチベーションを牽引していると考ええる。

また青木（2013）はKJ法図解で「達成感が得られる」とし、またGKJ法で「経験に基づく知識」を体験し、「自己効力感」「自信」につながるという。全体状況の構造と文脈を把握する体験は「達成感」や「自己肯定」「自信」にもつながってくると考える。

また、GKJ法の結果「相互理解」と「合意形成」も促進されるとあるが、「付箋集め」から始まる「タイトル付け」など一連の思考作業のプロセス全体を体験としてグループで共有することが「相互理解」と「合意形成」の促進に大きく作用していると考ええる。

「相互理解」については認識の相対化のプラス面として、他のグループ発表で違った見解や意見がでたとしても「意見対立」「信念対立」には至らず、「違う」という状況をまず受け入れ受容するという点がある。つまりその結果の違いの要因と背景について全体的な状況理解を大まかにではあるが体験プロセスとして相互に共有している部分があることで相互に極端な対立や否定、排除には至らないということである。いわゆる全員が一致し「合意」することではなく「視点や意見が違うことを認め合い尊重した上で相互理解する合意」「異なる意見が敵対せず同居する」状況としての「合意」である。対話の結果、違うものでも理解し柔軟に受容できる状態として、前野（2010）が述べる「アコモデーション」という考え方がGKJ法の「合意形成」に近い状態として考えられる。二者択一のマルバツによる唯一の「正解」を知識に求める「クイズ問題」ではなく、いくつもの「解」がある「パズル問題」として思考で答えを見つけていくプロセスがGKJ法の過程でもあるからである。

6 GKJ法の体験過程の意味づけについて

- (1) GKJ法の整理作業のスタートでの「タイトル付け」は、多様な事実を言葉によって「抽象化」「一般化」という作業であり「一般意味論」における「ことば」と「事実」に関係する重要な部分である。一般意味論ではその「言葉と事実」の関係を「地

図と現地」の関係として捉えている。ポイントは言葉としての地図は現地と同じではないということ、即ち「言葉という地図は現地そのものではない」ということである。言葉による抽象化により個別の様々な特徴は捨象され記号化される。事実は単純化され「一般化」され言葉として「記号化」されて操作可能なものとなる。記号と記号の間での比較や操作が可能になり、言葉と事実が同一のものとして思考が展開できるようになる。しかし多様な側面をもつ事実は単純化され一見わかりやすくなるが、しかし言葉と実際の事実との相違としての「ずれ」が生じる。事実そのものには特定の状況や個別の特性、経緯などの様々な背景があるからである。言葉は本来「括弧づき」で限定的であることが前提であるはずなのだが、一般化の前では意味の限定としての括弧はないものになってしまう。言葉と事実の関係については科学的な立場では「操作的定義」として定義そのものがトートロジー（同義語反復）にならないよう「定義」の要件の確認と手順が重要になる。専門用語のように「定義づけ」による限定が十分でない日常生活場面の言葉は「括弧づき」言語としての認識をしっかりと持つことでより正確な相互理解が可能になる。括弧をつけることは言葉の持つ「一般化」「概念化」という言葉の「落とし穴」に落ちないための工夫でもある。「地図」としての言葉ではなく言語の背景にある「現地」の状況・具体的事実を想定することが正確な状況の把握につながるからである。臨床心理学や福祉現場において重要であるとされる「個別的理解」は、言葉による「概念的理解」ではなく、具体的、個別的事実からの理解を重視する。それは「概念的理解」による過度の「一般化」を防ぐために必要だからである。アンケート結果では最初の「タイトル付け」が難しいとあるが、事実の言葉による「抽象化・象徴化・一般化」の作業は GKJ 法における初めの部分が関門である。GKJ 法は多面的な事実を言語に変換する作業をとおして事実の適切な「言語化」とその取扱い方を習得する「言語リテラシー」の体験過程でもある。

- (2) 短い言葉の「タイトル」としての言葉は意味内容を十分に反映しているかという点の吟味が必要となる。唯一の正解があるのではなく多くの言葉の「解」の中から選択しどれが最も適合しフィットするのかという吟味・確認である。内容のそのもの吟味に加えて感情としての了解の吟味も同時に行われる。本当にその言葉でよいのか、適切なのかという確認である。内容（コンテンツ）の部分と感情・了解の側面の吟味の過程がともに重要である。カウンセリングの「フォーカシング理論」においても同様の内容と感情の了解の吟味確認の過程がある。フォーカシング理論の体験過程においては言語化の際、「フェルトセンス」（体感としての不快感）と言葉の照合を通して体感と感情の一体化した了解の吟味を行う。体感フェルトセンスに特に焦点を当て重視する点が KJ 法とは違ってはいる。しかし GKJ 法においても体験を言葉で明確化し内容と感情面の了解性を確認しながら「照合」という過程には共通点がある。情

報に対して論理や価値観で重みをつけ意味づけをする反面、情報の重みを感情が支えている側面が同時にあるからである。

事実を抽象的なことばで命名し象徴化・一般化して表現するが、元来ことばと事実の関係は「恣意的」であり、必ずそのことばで表現されなければならないということではない。つまり他の言葉でも良いということであり、命名で選ばれた言葉は変更しうる「括弧つき」の言葉であるということである。またその命名として選択した言葉は果たして十分に意味する内容や感情的な了解を表現しているのかという吟味が必要でもあるということである。GKJ法の過程は「タイトル付け」から始まる事実と言葉の内容を吟味し感情面でも納得できるかという「照合」という吟味のプロセスでもある。

7 GKJ法の汎用性「情報リテラシー」について

能勢(2017)はKJ法の汎用性の内容として「論理能力」「コミュニケーション能力」をあげているが、更にGKJ法の汎用性としては「情報処理能力」即ち「言語リテラシー」「情報リテラシー」があげられる。ことば情報の取り扱い方としての「情報リテラシー」の基本をGKJ法において体験的に学ぶということである。即ち事実とそれをあらわす言葉の恣意性と言葉やデータの限界およびその取扱ひ方、情報としての取り上げ方や「情報加工」「情報編集」のあり方、また「拡散と収束」を繰り返し一定の「共同主観」的な理解から更に価値観の評価を経てある一定の観点の「知識」の獲得に至る過程である。

しかし相対化し拡散した状況をより客観的な知識に収斂させるには、更にPBLなどの課題解決学習の方法で多面的に根拠・理由を吟味検証し評価することが求められる。「データレベル」ではなくデータ資料から有意味な情報を取り出す「情報レベル」、更にその情報を全体像として構造化し意味づけ価値づける「インテリジェンスレベル」の知識として課題をまとめていく必要がある。情報処理レベルとしてはGKJ法の演習段階はデータから情報を見つけ取り出すレベルである。GKJ法で多面的な理解が促進され個人的な理解の幅が広がっても個人的な新たな知識を支える根拠は不十分な状態であるからである。その段階の個人的な結論や知識はグループの検討によってもたらされた一定の理解ではあるが、それ以上の客観性をまだ十分には備えていない状態である。

要約するとGKJ法の「汎用性」としては情報処理の基本部分を「情報リテラシー」として体験的に理解することである。グループでの検討を通じ共同主観のレベルの相対的な理解を獲得できる体験であり、事実と言葉の取り扱い方や情報作成・情報加工と処理のし方の理解が含まれている。また「情報リテラシー」は様々な課題解決、問題解決および心の問題解決の方法としての心理カウンセリング理論とも共通する部分があるのである。

「情報リテラシー」は同時に言葉の「言語リテラシー」でもある。事実とことばの取扱

い方としての「一般意味論」では事実の認識と記録の「断定」の仕方に注意を喚起している。それはレポートや実習日誌などの記録の具体的な書き方の注意点でもある。実習での事実の捉え方としては断定的に「概念的理解」として捉えるのではなく、事実を具体的に個別的に捉え一面で断定せず多面的に記述することが求められる。即ち断定部分のほかに別の部分があることを記述する必要がある。その他の部分を想定することは見落としている部分に気がつくことでもある。そのことは事実を直接しっかり見て考えるという姿勢を作ることにもつながる。ことばで断定し言葉で括くるよりもまず目の前の直接情報の事実を観察することから出発する姿勢が「個別的理解」とその記録には必要なのである。

8 GKJ 法と「多面的理解」について

GKJ 法を用いた演習の目的は、課題について多面的に理解することである。換言すれば多様な情報・現実を踏まえて事実を認識する方法を体験的に学習するということである。多様な事実をどのように言葉で括って表現するのか。表札づくりの命名を通して言葉で表現することの難しさを体験することでもある。言葉での認識は、事実の一面を捉え「抽象化」し「一般化」するので注意が必要になる。したがって言葉に一面的であるという限定の枠「括弧」をつけることにより、その他の可能性が暗示される。GKJ 法での命名は括弧づきの仮の限定であり、括弧ははずすことができるということでもある。括弧をつけて「相対化」することでより多面的な見方が可能になる。即ち GKJ 法の体験で自己の主観的な一面的な認識を「相対化」し、グループの「共同主観性」を基により客観性に近づくことが可能となる。

しかし主観的な自己中心的な見方から脱却し多面的な相対的な見方をすることで結論がすぐには出ない「宙づり」の状態が生ずる。それに対しての結論を出すには、さらに様々な知識を集約し再構築することが必要になる。知識の焦点化とその根拠・理由を多様な事実で明確にすることが求められる。宙づりの認識は「認知的不協和」をもたらす不快な違和感があるが、それを解消するため自分の感情に矛盾しない「認知的協和」をもたらす情報を取り入れる方向をとるか、あるいは不協和を受け入れ認識を再構築するかいずれかである。よりよい結論を出すには、更に広く情報を収集し思考を継続することになる。即ち多面的理解をすることで課題について更に考え続けるということが求められるのである。

また演習での GKJ 法では他者の多様な見方に触れる体験をし、違った意見を短い言葉でまとめて表現するという課題を体験する。多様な事実としての「現地」を言葉という「地図」に表現し直し翻訳する作業である。地図（言葉）は現地の状況の重要な側面を象徴しているが現地（事実）とは違ったものになる。命名されたタイトルとしての言葉には事実そのものではないが事実の重要な本質を反映するよう適切な言語表現が求められる。即ち GKJ 法の実事の整理の方法は認識や思考の整理方法でもあるが、言語の在り方、使い方

に深く関係しており KJ 法や GKJ 法は「言語教育」としての側面も持っている。

また言葉と事実の間の微妙な「ずれ」の違和感を感じとる感覚も重要である。言葉が事実とぴったりしないという違和感を感じとる力は言葉のセンスでもある。違和感があるからこそ適切な言葉を吟味し内容や感情面の「照合」をするともいえる。「言語教育」において重要な言葉の違和感に関する感覚は GKJ 法のタイトル付けなどの作業によっても促進される。

KJ 法は「一般意味論」「カウンセリング理論」に関係する側面があるが、更に「一般意味論」は A. ベックの「認知療法」の「認知の歪み」を生み出す「自動思考」の考え方との関連性もある。現実の解釈の基本となるスキーマ（信念）は過度の「一般化」や「二者択一思考」により認知の歪みとしての「断定」を生み出すが、マルバツ思考の中間領域としての他の可能性に気づくには一般意味論的な認識の仕方が重要になる。「言語教育」としても事実の断定と一般化の仕方は重要な点である。「事実とことば」の関係の認識からは、全体把握として言葉が表現する以外のその他の部分の可能性を含む多面的な理解に基づく表現が必要になる。

実習日誌の記録やレポートでは「～である」と断定的に書けば記述は端的で短く、わかりやすいが断定に至る過程や根拠、理由の記述が必要である。また「断定」による二価的思考を避ける記述としては「～の面がある」と書くことで他の面があることを示唆することができる。断定的に表現するとしても結論に至る根拠や事実、その背景を述べることでより個別的事実の記述になる。即ち断定に至る過程で事実と言葉の照合と吟味の過程の記載が必要になるのである。

更に断定を回避する工夫としては、一般意味論的には「程度」や「段階」「レベル」として記述し全体の中での位置づけを明らかにすることも重要である。段階の途中経過の一部として把握することで内容が相対化され括弧づきとなる。また文末に「等」をつけることでその他の可能性があることを明示することも有効である。「等」の内容について具体的に考えることで更に幅広く正確に把握することに繋がるからである。把握した内容のその他の部分を考える視点を持つことは見落としているものがあることに気づくことでもある。また日付を記入することも重要である。日付の記入により作成された時点を設定し限定することで、変化する可能性を暗示し、時間の推移による内容の変化を想定内とすることができるからである。

9 GKJ 法における「学び」の意味について

アクティブラーニングの学びの3要件を能勢（2017）は「主体的学び、対話的学び、深い学び」としている。GKJ 法での「能動的・主体的学習」とは、まず参加であり体験である。具体的には自分の意見を付箋に記入して提出することである。提出により「説明責

任・自己責任」が生じ、他者との意見交換での関わりが生まれる。自分とは違った意見や新たな視点に気づくことにより自ずから主体的に判断し理解を修正することになる。GKJ 法では自分の意見をまとめ、見える形で提出することで「主体」が明らかになり、そこから関わるという主体的な能動性が引き出されてくるのである。

また「対話的な学び」としてはグループ作業として「他者と対話」しコミュニケーションを通じ他者の違った意見や新しい視点を学ぶということである。しかし多様な意見で見方が相対化され拡散的にもなるが、考えをまとめて思考を収束させるためには「自己との対話」が必要となる。違う見方を取り入れ修正するかどうか、感情レベルでも納得し了解できるのか、「自己との対話」を通じ吟味・照合するという状態が GKJ 法での「対話的な学び」のもう一つの内容でもある。GKJ 法での「対話的な学び」とは「他者との対話」であると同時に「自己との対話」も強く求められ、「自己との対話」でより深い学びになると考えられる。

そして GKJ 法での「深い学び」とは、「ことばと事実」の関係性を理解し、「言語・情報リテラシー」として言葉の取扱い方を体験的に理解することである。また言葉の限定と限界を理解することが更に全体把握の必要性につながる。そこから内容（コンテンツ）の背景、文脈、関係性、構造を「コンテキスト」として全体把握する視点が生まれ、違う考えや見方の受容につながるものが GKJ 法での「深い学び」であると考えられる。

更に「拡散思考」によって相対化された状況を収束させるためには、その後の思考の継続が必要である。変化を前提としての結論を出していく姿勢が継続の内容でもある。言葉による概念化・概念的理解での「収束」と多様な事実、個別の多様性による「拡散」した認識の両輪を往復しながら認識のバランスをとるということが継続的な思考となる。GKJ 法ではプロセスとして「拡散的思考」と「収束的思考」を繰り返すが、必ずしも十分には完結しないので更に「深い学び」を目指すことになる。思考の継続には容易には断定しないこと、すぐには決着しないことに対する忍耐としての「待つ」ことが求められる。

「問題解決学習」としての PBL は、はじめに課題が与えられそれを解決するために必要な知識を情報収集、活用し問題解決できたかを評価し、課題が解決できなければ更にステップアップし学習するというサイクルになる。GKJ 法の段階を PBL のサイクルで考えると課題解決の評価までとなる。情報収集した情報の活用で課題解決が十分でないと分かることで、再び問題提起をすることとなり、次のサイクルに移行し取り組みを継続することで「深い学び」につながるのである。

Ⅶ おわりに

GKJ 法に関係する様々な概念や理論からそれぞれの関連性や GKJ 法での意味を多面的に検討した。GKJ 法での「抽象化」「象徴化」「構造化」の過程と「拡散と収束」の過程

についての考察、また「情報リテラシー」としての「汎用性」、事実と言葉の関係の「恣意性」と視点の「相対化」についての考察、また「一般意味論」の立場から「概念的理解」と「個別理解」についての考察、さらにGKJ法での「多面的理解」「相互理解」「学び」とは何かについて考察した。

また同時にGKJ法の何がどこが難しいのか、なぜ難しいのかについても考えてきた。そのきっかけはGKJ法の演習では賑やかに楽しそうに一生懸命に取り組んでいる学生も多くみられたが、そうした学生の中に「あまり役には立たなかった」とする評価があるのをみて何故なのか、何が問題なのかというところから、GKJ法の方法論的な意味を検討することとなった。

GKJ法の学びの効果は要約すると(1)「拡散と収束」を循環させる思考の仕方・手順を学ぶこと、(2)ことば・情報の取扱い方を体験的に理解すること、(3)相互コミュニケーションによる「多面的理解」を通じて全体的な把握の仕方を理解することなどがある。人を取り巻く全体状況を理解するには情報としての「ことばと事実」の関係を理解し「概念的理解」と「個別理解」の往還とそのバランスのとり方の学修が必要である。

GKJ法による「情報リテラシー」は唯一の「正解」ではなく「多面的思考」により多くの「解」の中から状況に応じ柔軟に「適正解」を選択していく対応力を育てるものである。それは体験の中でフィードバックしながら繰り返し学習され身につくものでもある。換言すれば「地図と現地」の照合を通じ双方の間に梯子をかけて往復するということである。なぜならばそもそも言葉が「恣意性」から始まっているからである。GKJ法では「拡散的思考」と「収束的思考」の繰り返しの結果として課題が各自に戻されるのでその都度、最終的にどうまとめるのかという再構築が各人の課題となる。

GKJ法は自己中心的な主観的体験や知識の枠組みを超えて、より広く他者との共同作業を通じて最終的に個人としての「体験的な知」をまとめる体験である。「共同主観性」の視野から相互の違いや主観の限界を理解し多様な解を了解する「合意形成」を目指すという過程で「コミュニケーション能力」の養成が図られる。即ち体験としての根拠を自分の中に持つことが重要であり、そうした体験的なGKJ法の過程は「アクティブラーニング」の3要件とされる「主体的な学び、対話的な学び、深い学び」につながっている。難しくすぐには理解ができなくとも多様な見方の面白さを感じ、楽しみながら繰り返し継続していくことが次の新たな理解につながる道でもある。やりながら何か別の景色が見えてくるということを面白いと思えることが継続に繋がるのである。

保育士養成は専門知識の獲得だけでなく自分の知識や見方の枠をみつめつつ、かつそれを越えて多面的に理解する姿勢を身につけることで他者を理解し「人を育てる人」が育っていくのだと考える。

参考文献

- (1) 佐藤 敦（2014）収束的思考と拡散的思考の連続により、創造的な思考を深める指導
教育実践研究 第24集 298-294
- (2) 能勢保幸（2017）アクティブラーニングの視点に立った教科指導 北方圏学術情報センター年
報 Vol9 79-88
- (3) 青木秀雄（2013）KJ 法を用いた学習による思考深化の研究 明星大学明星教育センター研究紀
要 第3号 63-92
- (4) フェスティンガー（1965）認知的不協和の理論（末永俊郎訳） 誠信書房
- (5) 川喜田二郎（1967）発想法 中公新書
- (6) 川喜田二郎（1970）続発想法 中公新書
- (7) S. I ハヤカワ（1985）思考と行動における言語（大久保忠利訳） 岩波書店
- (8) 丸山圭三郎（2001）言葉とは何か 夏目書房
- (9) 外山滋比古（1986）思考の整理学 ちくま文庫 10-20
- (10) ユージン・ジェンドリン（1982）フォーカシング 福村出版
- (11) 村山正治他（1984）フォーカシングの理論と実際 福村出版
- (12) 池見 陽（1995）心のメッセージを聴く 講談社現代新書
- (13) 野中郁次郎・紺野登（1999）知的経営のすすめ ちくま書房
- (14) 晴山陽一（2008）知的生産のためのすごい仕事術 青春出版社
- (15) 斎藤 孝（2013）人はチームで磨かれる 日本経済新聞出版社
- (16) 斎藤 孝（2010）頭がよくなる図化思考法 ソフトバンク新書
- (17) 斎藤 孝（2017）世界の見方が変わる 50 の概念 草思社
- (18) 杉原一昭（2001）変化を好む脳好まない脳 ぜんにち
- (19) 竹田青嗣（2002）これが現象学だ 講談社現代新書
- (20) 竹田青嗣（2008）知識ゼロからの哲学入門 幻冬社
- (21) L. トープ／S. セージ PBL 学びの可能性を開く授業づくり 北大路書房
- (22) 溝上慎一（2016）アクティブラーニングとしての PBL と探求的な学習 東信堂
- (23) 杉野幹人・内藤純（2009）コンテクスト思考 東洋経済新報社
- (24) 村岡正剛（2000）知の編集術 講談社現代新書
- (25) 竹内 薫（2006）99.9%は仮説 光文社新書
- (26) 林 望（1996）知性の磨き方 PHP 新書
- (27) 吉田新一郎（2006）効果 10 倍の教える技術 PHP 新書
- (28) 藤沢晃治（2008）「分かりやすい教え方」の技術 講談社
- (29) 安岡高志等（1999）授業を変えれば大学は変わる プレジデント社
- (30) 鷺田清一（2014）哲学の使い方 岩波新書
- (31) 斉藤 孝（2015）いつも余裕で結果を出せる人の複線思考術 講談社
- (32) 畑村洋太郎（2003）創造学のすすめ 講談社
- (33) 養老孟司・名越康文（2017）他人の壁 SB 新書

- ③4 和田秀樹（2007）頭がよくなる「仮説力」のススメ アスコム
- ③5 S. I ハヤカワ（1972）シンボル人間社会一言語と思考（四宮満訳）南雲堂
- ③6 前野隆司（2010）思考脳力のつくり方 角川 ONE テーマ 21

遠隔授業に関する一考察

— 新型コロナウイルス対応をめぐって —

小 川 崇

はじめに

現在（この文章の執筆を始めたのは、2020年8月末である）、わたしたちが直面している未知の感染症は、国際的には covid-19 と呼ばれており、国内的には「新型コロナウイルス」等と言われているが（以下、コロナと略）、この小論はその影響によって本学がどのような対策を採ったのかということの覚え書きである。本学のような小規模の単科短期大学の対応が他所の参考になるかどうかは不明であるが、おそらく人類史に残るであろう出来事に遭遇した者のひとりとして、本学のコロナ対応を記録しておきたいⁱ。この小論の目的はそこにある。

1. 経緯

2020年1月16日、厚生労働省は、神奈川県在住の30代男性が、中国・武漢市で多発している肺炎と同じウイルスに感染したと発表した。また、2月に入ると、横浜港に寄港したダイヤモンド・プリンセス号内で新型コロナウイルス感染が報道されるようになる。より身近では、2月29日に新潟県内で初の感染者が報告された。本音で言えば、まだこの頃は、少なくとも筆者（および本学に勤務する同僚）は、少しすれば、少なくとも5月の連休明け頃には通常に戻せるだろうと高をくくっていた。しかし、国内および世界の感染者数の増加を見ると（図1、図2）、今から思えばそれは非常に甘い憶測であったと言える。

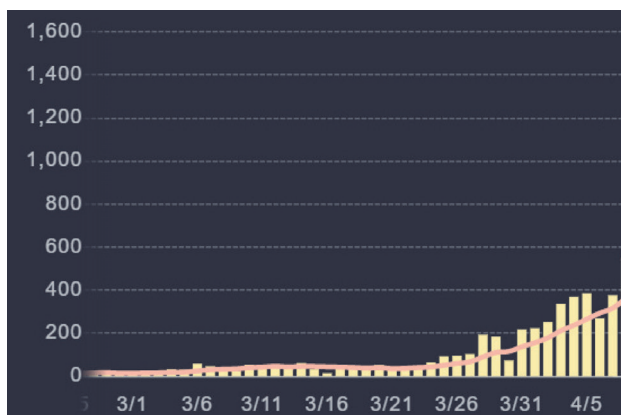


図1ⁱⁱ 新規陽性患者数の推移（全国）

本学の対応については後述するが、すでに2月末の時点では、2019年度後期のスケジュールをほぼ終えていたが、その後、卒業式（3月15日）の中止、入学式（4月3日）の中止を決定し、4月6日予定であった2020年度前期授業の開始を見送り、学生たちには自

宅待機を通知した。ただし、業者のスケジュールの関係で、今後いつ実施できるかどうかわからない健康診断だけは、4月2日に学年ごとに時間帯を分けて実施した。

この間、2月27日は小・中・高等の全国一斉休校の要請があり、4月7日には東京都等7都府県に緊急事態宣言が発出され、さらに4月16日には、上記7都府県に加え、北海道等6道府県を「特

定警戒都道府県」に指定し、緊急事態宣言を全国が拡大された。また、各自治体も外出自粛や休業要請を出し、新潟県においても4月16日に県の緊急事態宣言を発出、4月22日より大学を含む各施設に施設使用停止等の「休業要請」がなされた。

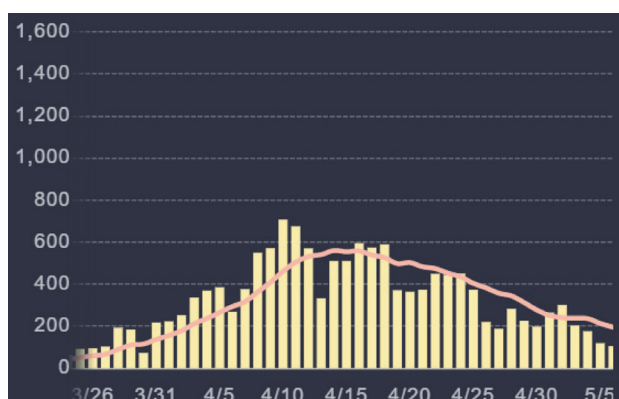


図2ⁱⁱⁱ 新規陽性患者数の推移（全国）

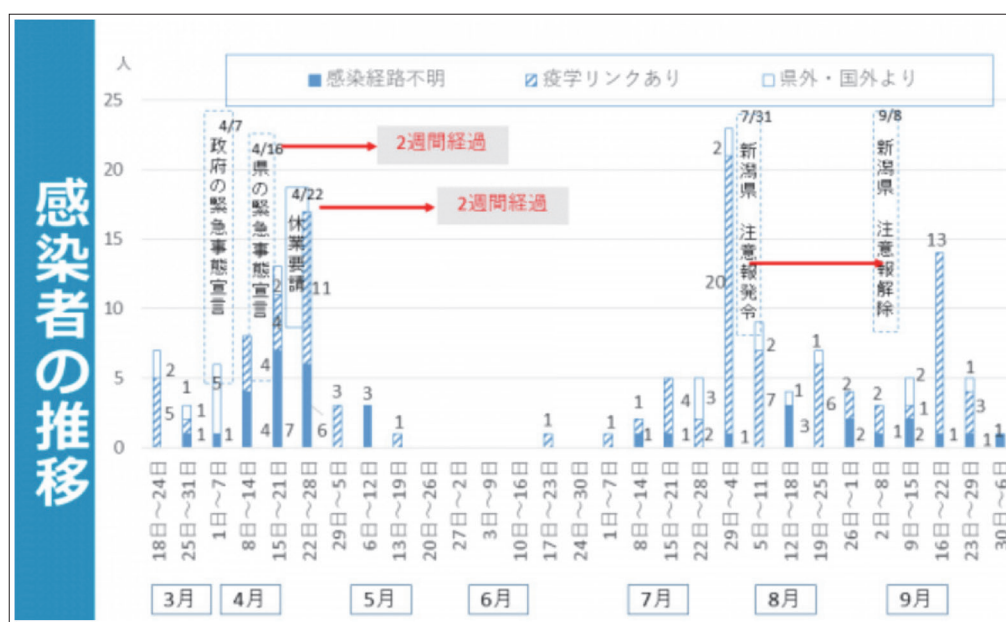


図3^{iv} 新規陽性患者数の推移（新潟県）

当初5月の連休明けである5月6日を期限とされた緊急事態宣言は、延長の末、5月25日に解除された。新潟県内の感染者数の推移を見ると（図3）、4月の3～4週に最初のピークが現れ、5月以降7月の4週まではかなり少数で推移し、7月末から8月にかけて第二のピークが現れ、それに合わせて新潟県は、7月31日「注意報」を発令している。

2. 本学の対応

本来のスケジュールであれば、3月15日に卒業式を行い、4月2日にはガイダンスおよび健康診断、3日には入学式を行い、6日からは前期授業の開始予定であった。しかし、先述の通り、我々の甘い見通しを上回る形で新型コロナ感染は拡大し、その中でかろうじて学年別等の時間差を設けることで健康診断のみは実施した。また、学生には自宅待機を通知したが、通常の授業が実施できない故、少なくとも教科書の販売は必要と考え、学年別に日程を分けて4月17日および20日に教科書販売を実施した。また、授業用の資料を郵送した授業もあるので、これで「形式的」には、学生に対して学習内容を渡すことはできたといえる。つまり、教材は学習者の手元に一応あるため、それを基にごく簡素な通信教育を行う程度の準備ができたということである。しかし、実際問題として、学習内容を示しただけで教育を行ったということにはならない。学習内容理解に関する解説や必要な作業の手順、また個別の指示・指導・アドバイスということを欠いては、学習者の理解を促進することはできないからである。このような場面において、オンライン授業は一定の意味を持ってくるのであるが、当時、本学が使用できるリソースは、個々の学生に対してメッセージを送ることのできるシステム（「オクレンジャー」）とメールのみという非常に貧弱なものであった。

今、オンライン授業という語を使用したがるが、ここで筆者なりの遠隔授業に対する理解と分類を述べておきたい。そもそも遠隔授業とは、教育者と学習者が同じ時間と空間を共有しない授業形態の一切を指す^v。通信技術の発達しない時代にあつては、教育という営みは教える者と学ぶ者が時間と空間を共有してある種のやりとりを行うことを指していたと思われる。しかし、通信技術（恐らく最初は郵便ということになるだろう）が発達してくると、それを利用した通信教育が発達することとなる。その後、録音・録画、ラジオ・テレビという通信技術・メディアが発達することで、ラジオ・テレビ講座や放送大学のようなタイプの通信教育が発達することとなる。さらに通信技術が発達すれば、授業や講座の同時配信やそれらを録画したものを常時閲覧可能な形態が考えられる。

今般のコロナ禍でも利用されたオンデマンド授業は、その一形態と見なすことが可能である。オンデマンド授業とは、教材（学習内容）や、それを解説した音声ファイル、あるいは教員による授業動画を学内サーバー等に蓄積し、時間や場所にかかわらずそれらを視聴することで、通常の授業に代えるものである。管見の限りでは、早稲田大学は2001年という早い時期にオンデマンド授業を、「教室授業（面接授業）に相当する教育効果を有するとし、授業1回分として扱うことを認めて」^{vi}いる。ここでは、

- ・担当教員からの教材や課題の提示がある。
- ・学生からの課題提出の機械、および提出課題に対する担当教員からのフィードバックがある。

・学生の意見交換や質問の機会が確保されている^{vii}。

の3項目が満たされていることが、オンデマンド授業が通常授業に相当する教育効果を有しているという根拠であり、つまり、一方的な知識の伝達では通常の授業と同等の教育効果を認めないということである（授業科目にもよるが、早稲田大学のような巨大な大学における通常の授業で、いや、それほど大規模でない大学の通常の授業でも、普段から教育者と学習者間で双方向のコミュニケーションがどれほど行われていたのか、ということとはまた別の問題ということにする）。

本論に話を戻せば、本学では上述のようなオンデマンド授業は採用しなかった。動画を撮影、公開のための労力とノウハウ（事務職員に相談すると youtube で限定配信は可能とのことであったが）、担当教員の負担（録画等の技術的な負担と、ネット上に配信される精神的な負担）を考えてのことである。

その一方で、今般のコロナ禍で教育やビジネスで非常に脚光を浴びたのが、Zoom や Google Meet 等の双方向型のオンライン会議アプリケーションであった。これらのアプリの特徴は、手軽にオンラインミーティングを実施できることであり、言い換えれば、時間は共有するが、場所は共有しないということである。原初的な郵便を利用した通信教育や先述したオンデマンド型の授業は、時間と場所を共有する必要がある代わりに、教える側と学ぶ側のコミュニケーション、少なくとも瞬時のコミュニケーションを難しいものとする。その一方で、オンライン会議アプリは、理論上は世界中のどこにいても使用可能であり場所の共有を必要としないが、実施する時間を揃える必要があり、それ故に双方向のコミュニケーションを可能としたのである。ビジネスの側面で言えば、即座にアイデアの共有が可能で、意志決定やその伝達もスピーディーに行うことが可能であり、教育に関して言えば、教育内容に対する疑問やそれへの応答、また授業に関する意見等をその場でやりとりできることによって、より学習が深まることが期待される。以上のことを要約すれば、遠隔授業には、テクノロジーの違いはあるにせよ、場所と時間の共有を不要とするものと、場所の共有のみを不要にするものがあるということである。

なお、文部科学省は、2020年4月21日段階において、前者、つまり、場所と時間を共有しないタイプの遠隔授業（ここで指摘されているのは、特にオンデマンド型の授業）に関しては、「オンデマンド型の遠隔授業に関しては、授業配信中に上記①及び②（引用者注：①「設問解答、添削指導、質疑応答による十分な指導」、②「学生の意見の交換の機会」）を実施することが困難であることから、面接授業の教育効果を担保するため、「授業の終了後すみやかに」①及び②の実施を求めることが必要であるとしており^{viii}、「同時双方向型の授業」、つまり、後者の場所の共有のみを不要とするような形態、例えば Zoom 等による授業では、通常授業に相当する教育効果が担保されている場合は、①、②の実施は不要とされている^{ix}。ここから透けて見えるのは、通常の面接を伴う授業こそが、「本来」

のあるべき授業であり、場所や時間を共有しない授業では、本来可能である授業の効果は見込まれないということであろう。このことは、萩生田文科相が「対面授業の実施割合が全体の半分未満となる予定と回答した大学等（約 380 校）を対象に、大学等の名前を含めて結果を公表する」^xことを前提に調査するという発言によっても裏書きされている。

本学の対応に話を戻せば、4 月時点で、通常授業の実施は困難であり、使用可能なリソースはオクレンジャーとメール（学生個人のメールアドレス）のみであり（教科書の販売は実施済み）、そこでできるのはオクレンジャーで課題を提示し、その課題をメールで返送してもらうことであった。つまり、旧来型の通信教育方式をメール等で実施しているに過ぎないことになる。学生に対して通学を求めることができない以上、この状況を改善するためには、Zoom 等のオンライン会議アプリケーションを用いた授業を行うほかないが、当時の本学には、それを実現するリソースは存在しなかった。しかし、隣接する新潟経営大学が契約していた G Suite For Education の Classroom が本学にも利用可能ということがわかり、経営大学担当者に本学の学生および教員に対して Gmail アカウント作成を依頼してもらい、Classroom を利用することが可能となった。このことで、資料や課題のやりとりをオンラインで行うことが可能となり（紙の資料の提示や紙での課題の提出の省略）、オンライン授業の実施に一步近づくことができた。また、職員の人事異動が、当初の 4 月初めから 5 月 1 日に変更になったことにより契約が遅れたものの、Zoom の契約を行い、これで 5 月の連休明けにはオンライン授業実施の準備が整ったことになる。

しかし、Classroom と Zoom の 2 種類の新規アプリを使用するためには、教員に対して利用方法のある程度の周知が必要になる。また、授業の内容・方法等によって、これらのアプリをすぐ利用してもらえるかどうか、困難なことも予想されたので、①先述のオクレンジャーとメールでのやりとり、②課題の提示と提出、それに対するフィードバックに Classroom を利用する、③ Classroom と Zoom を併用して双方向型の授業を実施する、の 3 種類のオンライン授業を設定し、そのどれかを利用してもらうこととした。そして、まずは各自に割り当てられた Gmail の設定と Classroom の利用法の講習会を、専任・非常勤の教員を対象に実施した。また Zoom の利用方法に関しては、恥ずかしながらこの時点で、Zoom の利用経験のある教職員はほとんどおらず、学内での Zoom 実験から Zoom でのオンライン授業の準備は始まった。教員有志を募り、学内で Zoom ミーティングを実施し、それに参加してみるという体験を行い、学生とも試験的に繋がってみたりしながら利用方法を理解し、その他の専任・非常勤教員に対しては、講習会を開くのではなく、これらの有志の教員が実際に Zoom を利用したオンライン授業を行っている様子を見てもらいながら、利用方法の理解を図り、実際の授業に際しては専任教員または事務職員が隣につきながら、Zoom でのオンライン授業ができるような支援を行った。その結果、何度かやってみると PC 等に不慣れな教員でも何とか Zoom での授業が可能となった。また、授業内

容等の関係で Zoom を使用したオンライン授業が難しく、②の Classroom を使用して課題を提示し、学生がその課題を提出し、それに対してコメント等を与えるタイプのオンライン授業を利用する教員もいた。

このような経緯を経て5月の連休明けからは、Zoom をはじめとしたオンライン授業が可能になったが、5月14日には、北海道・東京・埼玉・千葉・神奈川・大阪・京都・兵庫の8都府県を除く39県で、5月21には大阪・京都・兵庫の3府県で、そして5月25日には首都圏1都3県および北海道の緊急事態宣言が解除された。

この間の本学の対応は、5月29日までは、これまで通りのオンライン授業を実施、6月1日より、学年別の分散登校とし、隔週でオンライン授業と通常授業を行うこととした。最終的には、6月29日より両学年とも通常授業を行うこととした。その際、感染拡大を防ぐ対策として、①マスク着用・手洗いの励行・日々の検温、②除菌ボトル（次亜塩素酸水入りのボトル）の配布と授業時の消毒、③できるだけ大きな教室での授業と座席指定（少なくとも前後左右の1席を空ける）、④授業時に窓とドアを開ける、適宜換気扇を稼働する、⑤普段であれば学生が自由に利用できる空間の椅子の「間引き」、⑥授業開始前や昼休み等のドアハンドル等の消毒などを実施した。

これらの普段の感染防止対策の他に、保育者養成校として実習対策を考える必要もあった。具体的には、社会福祉施設での実習を行う「保育実習Ⅰ（施設）」および「保育実習Ⅲ」（両実習とも2年次）に関しては、実習受け入れ施設に対する依頼時に「現在の状況では実習受け入れは難しい（できない）」という施設も少なくなかったため、実習を学内代替演習に代えることとした（夏休みおよび後期の空きコマ等を利用して実施）。

また、1年次実施の「教育実習Ⅰ」「保育実習Ⅰ」に関しては、前者は6月末実施を10月末実施に時期を変更して再依頼し、後者に関しては1月末実施であったのでその前に受け入れ可能かを再確認して実施した。その際、実習生自身の安心と実習受け入れ園の安心を考慮して、実習委員会での議論を経て、実習生全員のPCR検査を実施し、「陰性」判定者のみを実習に送り出すこととした^{xi}。

3. アンケート調査

一応、本論のテーマは、「遠隔授業」である。本学のような小規模単科短大においては、今般のようなコロナ下でなければ「遠隔授業」の必要性を考えることもなければ、実施することもなかったであろう、しかし、実際問題として、4月から5月にかけての非常事態宣言下において Zoom 等を利用したオンライン授業を実施せざるを得なかった。もちろん、このような試みは、学生にとっても教職員にとっても初めての機会であった。そうであるとすれば、最初からうまくいくはずはないのであり、その点を振り返ることも意図して、学生に対して、前期授業終了間近の7月にオンライン授業に関するアンケート調査を実

施した（回答数：1年生85名、2年生62名）。以下は、その調査の概要である（質問内容の詳細は、文末の資料を参照）。

まず聞いたのは、先述のように①メール+オクレンジャー、②クラスルーム、③Zoomを使用したオンライン授業の学びやすさについてである。

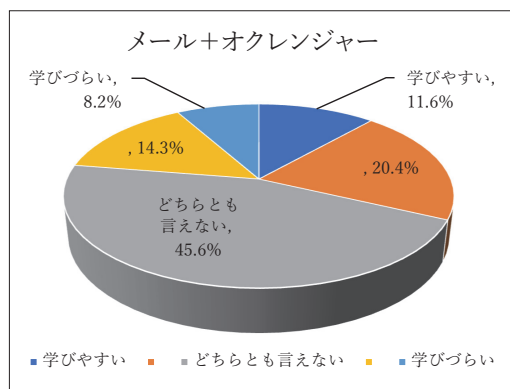


図4

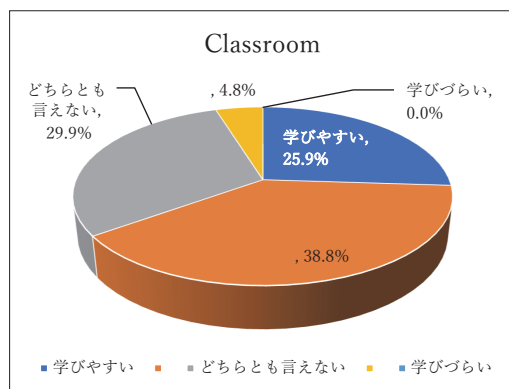


図5

この3つのグラフを見ると（図4～6）、①オクレンジャー+メールでは、「学びやすい」と「まあ学びやすい」の合計が32%、「どちらとも言えない」が45.6%、同様に② Classroom では、64.7%、29.9%、③ Zoom では53.1%、31.3%であった。1年生はつい最近まで高校生であり、2年生も昨年度は通常の授業を実施していたので、このような形での遠隔授業は、両者とも初体験であると思われる。その意味で、

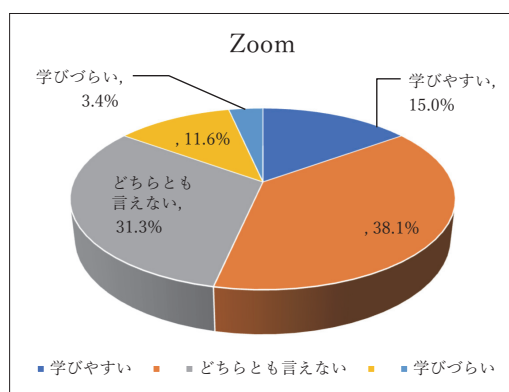


図6

「どちらとも言えない」という回答を、「戸惑い」の表現と考えると、最も戸惑いの大きいのが①である。この方式は、課題の提示と課題の提出に異なる仕組みを使うため、より戸惑いが大きかったと考えられる。この問いに関する自由記述を見ると、「ひとつにまとめてほしい。わかりづらい。」等の記述があり、複数の仕組みを使用することへの困惑・戸惑いが感じられる。また、「課題が他の連絡に埋もれてわかりにくかった。」との記述もあった。オクレンジャーでは、普段から様々な連絡事項を送信しており、教職員とも学生に連絡をする際は、このシステムを頻用しているが、それらの連絡と課題の提示が混在しており、それに対する困惑の表明であり、このシステム併用の本質を突く記述であると思われる。

なお、この点を1、2年生に分けてみると、2年生の方がより多く戸惑いを感じているのがわかる（図7、図8）。オクレンジャーの従来の使い方との乖離から、このような戸惑いを感じたのであろうか。その一方で、1年生の「使いづらい」「まあ使いづらい」の合計が29.4%に上るのは、そもそもオクレンジャーを使ったことがない、普段からメールでのやりとりが少ないということに原因が求められるのかもしれない。これは、1、2年生に関わらないことであるが、普段のスマートフォン利用において、メールの使用頻度は低いようである（根拠となるデータはないが、普段から自らの周囲の人との連絡はLINE等が主流となっているようであり、電子メールはあまり使わないようで、それ故か、Gmailの登録に際しては、事務室に対してかなりの数の問い合わせ伝があった）。

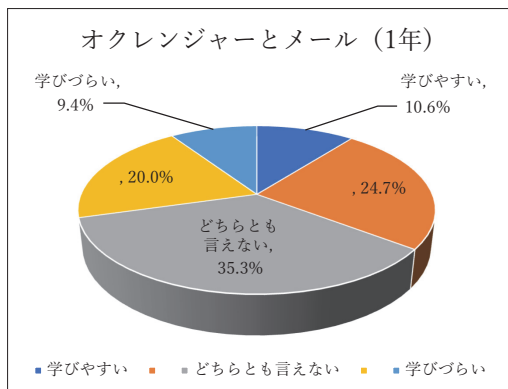


図7

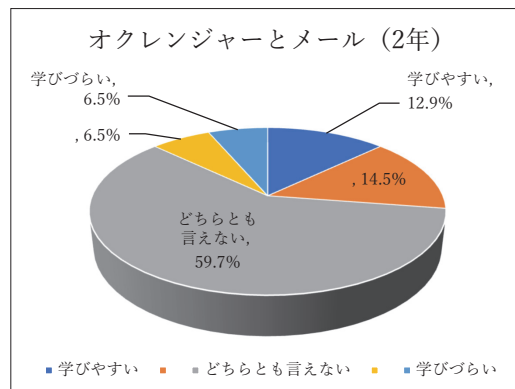


図8

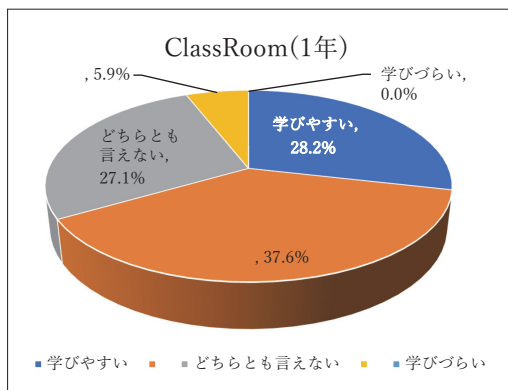


図9

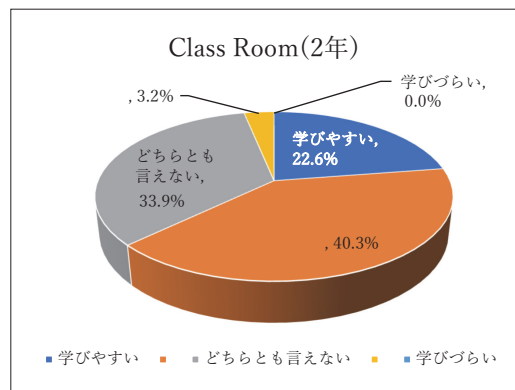


図10

②のClassroomについて見ると、1、2年生ともほぼ同じ傾向に見える（図9、図10）。若干2年生の方が「戸惑い」が大きいのは、先述のように、昨年度の授業形態との比較によるものだろうか。2年生の自由記述には「Gmailで課題提出の時は、PCに元々入っているワードやエクセルを使っていたが、クラスルームの課題提出は、グーグルのドキュメ

ントを新たに入れないとスムーズにできないのでやりにくい。」というものもあり、ワード・エクセル等のソフトとは多少使い心地の違う Google アプリケーションの使いづらさ（不慣れ）が「戸惑い」に影響した可能性もある。

③の Zoom によるオンライン授業に関しても、1、2 年生とも同じように捉えているように見える（図 11、図 12）。ただ、この項目での「どちらとも言えない」（戸惑い）は、唯一、2 年生の方が低い。この理由は不明であるが、「学びやすい」と「まあ学びやすい」の合計も若干高めに出ていることを考えると、スマートフォン・タブレット・PC 等の ICT 機器に対する習熟度の違い（高校では在校中のスマホ使用禁止等があるようであるが、本学ではそのようなルールはない。むしろ、少なくとも筆者の授業では、時にではあるが、「〇〇についてスマホでググれ」という指示を出すこともある）に関連しているのかもしれない。

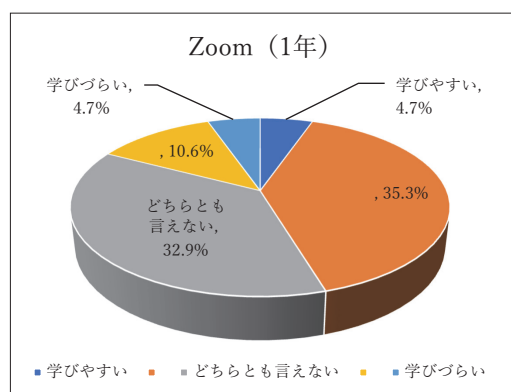


図11

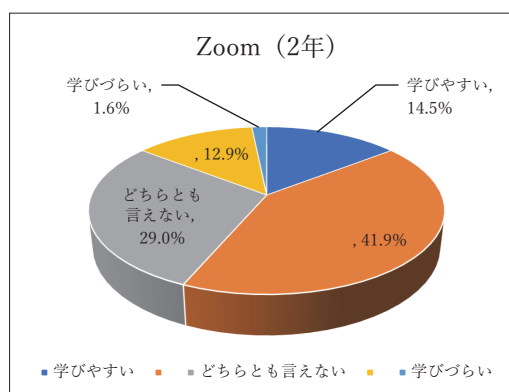


図12

これらの質問と同時に、通常授業と Zoom 使用の授業とではどちらがよいかも聞いている（図 13～15）。

この項目に関しては、2 年生の方が昨年度の授業を経験しており通常授業を選択するのではないかと予測していたので、意外あったが、「どちらとも言えない」（戸惑い）の数値を見ると、やはり昨年度との違いを強く感じたのかもしれない。1 年生が圧倒的に通常授業を指示しているのは、それま

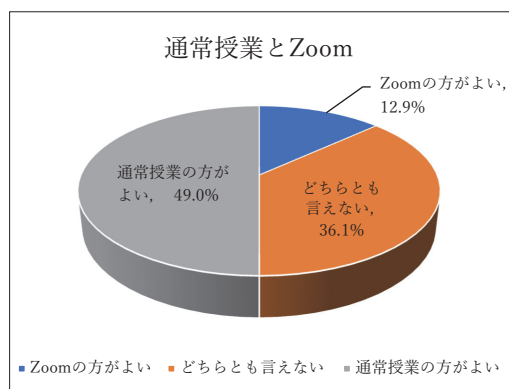


図13

で時間と空間を共有した「教師→学習者」という授業以外の経験が少ないことに起因する可能性も考えられる。しかし、Zoom を利用したオンライン授業と通常の授業（対面授業）を比較した時、1、2 年生間で大きな差はあるものの、どちらも通常授業を希望している

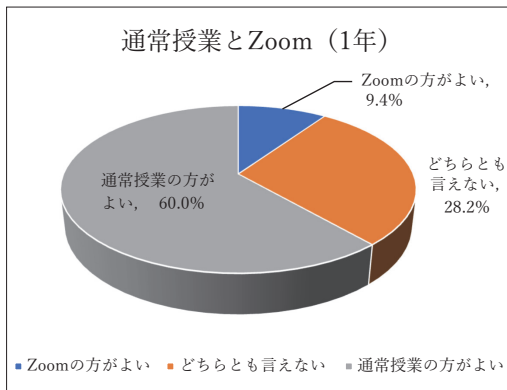


図14

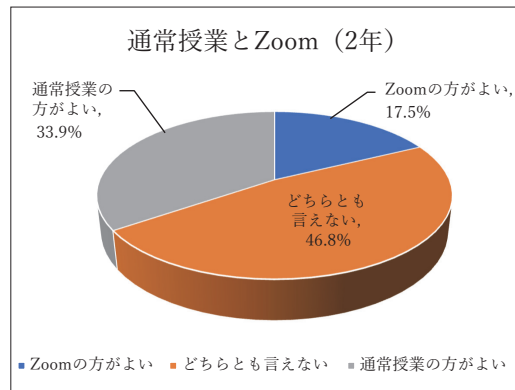


図15

割合が高いということは特徴的であるといえるだろう。というのも、前述のように文科省は今年度後期の対面授業の割合を調査し、その結果を2020年12月23日に公表しているが、これを記事化した「Yahoo News」によれば、「過半数の学生がオンライン授業の継続を望んでいる」とされている^{xii}。ここで報道されているのは、対面授業が半数未満の187校であるが、ほとんどの大学は、本学の規模から見れば「大規模」の大学であること、同時に本学は幼児教育に特化した短大であることが、本学アンケートと文科省調査結果の相違の原因と考えられる。つまり、大学の規模が大きいほど通常授業を実施すれば陽性者を出す可能性が高まる、同時に、オンラインから通常授業に変更しようとした時の小回りがきかない、本学のように実習を伴う課程とは異なり、実習を伴う課程が比較的少ない等が、本学のような短大と文科省調査に返答した大学の置かれた状況の相違と考えることができる。

この項目に関する自由記述を見ると「Zoomの方が家のこともしながら授業も受けられるから」(1年)、「インターネットだと問題が起きることがあるから」(1年)、「時々音声聞こえなくなったり、ラグがあったり等で授業の内容が頭に入ってこなかったから。」(2年)等の記述があり、通信環境に関する問題と自宅で授業を受けることによる集中力の問題に触れており、前者にしても後者にしても、家庭環境(通信環境や学ぶのに集中できる環境)の影響が大きいと考えられる。また、Zoomによる授業開始直後は、うまくは入れない、音声聞こえない、途中で画像と音声途切れる等々の相談が毎日事務室へと寄せられた。これらの理由は、今述べた家庭の通信環境によるもの、Zoomアプリに不慣れなことによるもの等が考えられるが、通常授業では起こらない、受講者にとっては決定的に困惑することであり、これらのことも通常授業を選んだ理由に影響しているのかもしれない。さらに通常授業が選ばれた理由を考えれば、このアンケート自体が通常授業に戻った7月の下旬に実施しており、そのような環境も通常授業を選択することに影響を与えた可能性がある。

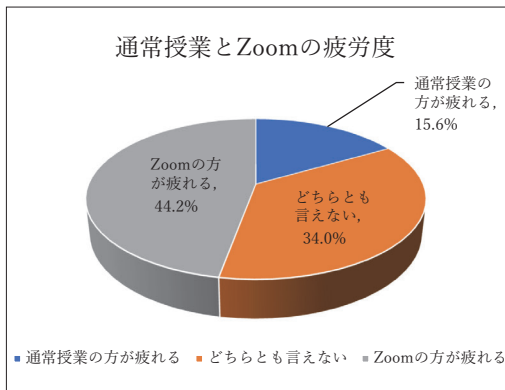


図16

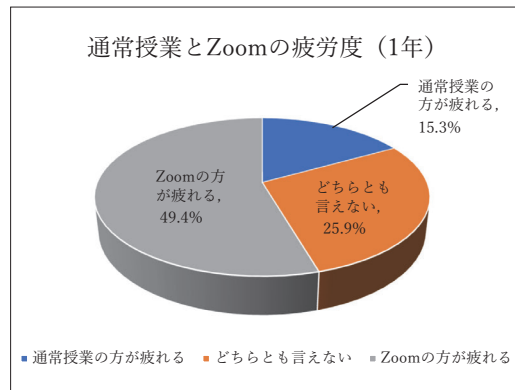


図17

また、Zoomを使用したオンライン授業を実施中に、「1日モニターを見ていると疲れる」との声も聞かれたので、通常授業とZoom授業とで疲労度の違いについても聞いている(図16～18)。

1、2年生別に見れば、特に1年生のほぼ半数がZoom授業に対して疲労を感じており、高校での授業との対比ではないかと考えられる。高校と比較すると、短大ではより多様な形態の授業が実施されており、それ故、2年生では「Zoom授業の方が疲れる」が10%程度低くなっているのではないだろうか。そもそも、高校の授業時間は、1コマあたり45分から50分程度であるが、大学では90分が標準であり、それに対する疲労もあると思われる。

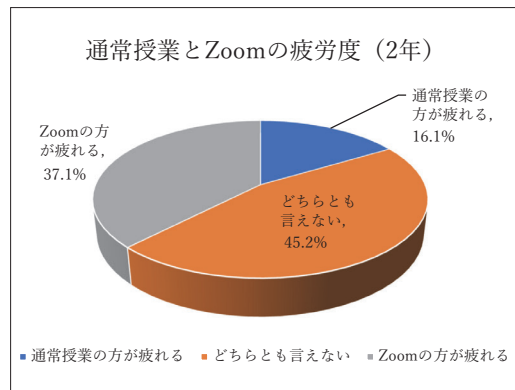


図18

また、アンケートでは、「分散登校」に関して、自由記述で聞いている。分散登校について肯定的な意見に「分散登校は混雑していなくて楽でした。」「午前午後で分けるのも良いかなと思った。分散で人数が少ない分、電車やバスの人数が少なくてよかった。」「バスが密にならずに利用できたのでよかった。」等の意見があった。最初の意見は、恐らく校舎内のことを指していると思われるが、本学では2016年度に校舎を新築したが、予算の問題もあり、それほど大きな校舎を有しているわけではなく、通常時に1、2年生が同時に通学している状況では、現在の感覚からいえば「密集」になるような状況も生じるが、学年別の分散通学を採ることで、そのような状態を若干は解消することができたことに対するものであろう。また、2、3つ目の特に交通手段に関する意見に関しては、緊急事態宣言下で高校（通学に電車を使用する）も休校になっていたこと、最寄りJR駅からのバス

のうち公共交通機関のものではなく、本学（学園）のバスは利用人数制限をしており、それに対するものであると思われる。

その一方「分散登校」に関して批判的な意見には、「電車通学をしているので、定期がもったいないと感じた。定期の方が安いのか、切符の方が安いのか考えた。」「朝はいつも通りの時間に登校だと、電車やバスの公共交通機関は混んでいて危険だと思った。」「バスを利用しているが、満員になるまで乗っていて、3密だった。学校内でマスクをしていない人がいた。消毒をしていない人がいる。」「昼休みに密になっているので、授業でソーシャルディスタンスをとってもあまり対策になっていないような気がします。」などのものが見られた。まず、交通機関、特にバスに関しては、先述の本学（学園）運行のものは、通常時の半分程度に乗車定員を制限していたが、公共交通機関運行のものはより「緩い」制限しか実施されておらず、そのギャップに学生が不安を感じたものと思われる。また、「定期料金」に関しては、分散登校実施時（2020年6月頃）には、全国的な緊急自体宣言は解除されたものの、県内の他大学ではオンライン授業（リモート授業）のみを実施する学校も多く、本学でもいつまで分散登校を実施するかということの見通しを持つことが難しい時期であり、中期的な見通しを学生に伝えることが難しかったという事情によるものである。学内でのノーマスクや消毒に関しては、ことあるごとに「口が酸っぱくなるほど」に指導したが、今後も伝わるように指導する必要があると感じている。昼休みの「密」に関しては、休憩スペースの椅子を間引くなどしているが、そうすることによって学生たちが学内で快適に過ごすことと相反する面もあり、今後も検討する必要があると考えている。

アンケートではさらに、本学のコロナ対応全般に関しても聞いている。肯定的なものとして「よく対策していると思います。安心して学校にきています。」「除菌を隅々までして、とても良いと思います。」という意見もあるが、批判的なものが多い。「他の学校がまだオンライン授業をしているので、登校していることが少し不安になります。」「石けん、ハンドソープを置いてほしいです」「学校に行ってなかったので、授業料を返してほしい。」「県外に遠出した人の対処をもっと厳しくしてほしい（東京などの都会へ外出した人などを特に）。例えばその人だけ Zoom 授業を2週間や、自宅待機にするなど。」「〇〇の授業などは密接になっている。」「学校で借りられるパソコンの台数が分からなくて、何人まで学校で Zoom を使用して授業を受けていいのか、言い出しにくかったです。」等がある。比較的応答が容易なものからいえば、手洗い石けんはトイレ等に設置し、また本学卒業生の会（雪椿会）副会長が社長を務める企業から寄付頂いた次亜塩素酸水給水機を校内に設置して対応している。利用可能な PC 数をあらかじめ学生に対してははっきりと告知できなかったのは、余剰 PC がそれほど準備できていなかったことと、オンライン授業期間に、自宅・短大間の移動（特に公共交通機関利用の場合）での感染予防の観点から安易に登校の許可を与えることは好ましくないと考えたからである（なお、オンライン授業開始前に、

PC やタブレットの所有状況、自宅の通信環境状況に関するアンケート調査を行い、それに基づいて登校の許可を与えるかを検討している）。また、授業料返還に関しては、納付金の中には校舎管理費や図書費など授業料以外のものも含み、また通常授業ができなかったとしてもそれに該当する内容の教育内容はオンライン授業で提供しており、さらに今年度のみならず在学期間である2年間を通して必要な教育内容の提供を行う旨、学生に対してはもちろんであるが、保護者会においても丁寧に説明した。授業中に密集・密接になっているという指摘に関しては、授業場所の窓やドアを開けるなど密閉を避けながら、できる限りそれらの状況を回避するような対策（マスク着用・消毒の徹底・前後左右を空けた座席表の使用等）を取っている。県外移動者等については、緊急事態宣言下については特に自粛を強く求めたが、宣言解除後に移動した例もあったようで、その際には夏休み中に実施した実習の受け入れ園からの通知・要望（例：県外移動した場合は、その後2週間の自宅待機、実習開始2週間前からのアルバイト自粛等）を伝え、それらの遵守を求めた^{xiii}。

おわりに

ここまで、本学の遠隔授業を中心としたコロナ対応に関して綴ってきた。特に、Classroom や Zoom を利用した遠隔授業（オンライン授業）に関しては、本学にとって大きなチャレンジであったといえる。つまり、対面を基本とした教育体制であったものが（より正確に表現すれば、対面以外の授業形態を全く想定していなかったのだが）、必ずしも対面せずとも授業を行うことができるということを体験したからである。しかし、アンケート調査の項でも述べたように、本学の学生にとっては、オンライン授業は物足りない（あるいは受講しづらい）ものと映ったようでもある。それは、本学のカリキュラムを構成する授業には実技を伴うものや実習に直結するものが多いということが理由と考えられる。例えば、音楽や造形、体育に関わる授業は必然的に実技を伴う。もちろんオンラインで指導・アドバイス可能な点もあるが、実際にはそれほど上手くはいかない。また実習に関わる授業、特に教育実習・保育実習の事前指導では、高校までには学んだことのない日誌の書き方（主に1年生）や学習指導案の作成・実践に関わる内容（2年生）を学ばなければならない。これに関わることもオンラインで出来ることはあるが、学生のアンケートにも表現されているように、実際に対面で学べることが多いと受け止められているようであり、実際その通りである。

その一方で、他大学の教員との話ででてきたことであるが、通常授業ではなかなか学校に来られない学生たちが通常の学期以上の単位を取得した（オンラインで受講し、課題を提出した）ということもあるようである。理論的には、オンラインで授業を行えば不登校はなくすることが可能になる。学校に行くこと自体に負担を感じている学生にとっては、学校に行かずに自宅でPC等を利用して受講できるとなれば、そして Zoom 等のカメラをオ

フにしてもよければ、受講に関するハードルは随分低いものになるに違いない。従来、対面で教育者と学習者が時間と場所を共有してこそ質の高い教育を行うことが可能であると考えられてきた嫌いがあるが、他者と時空を共有することハードルとを感じる層にとっては、時間は共有しつつ場所は共有しないという形態の方が学びに対するハードルが下がるということも一面の事実ではある。このような点からは、この1年で多くの大学を含めた学校が経験したオンライン授業は、今後は、ハイブリッド等の形も取りながら継続されていることになるだろう。ただし、前述した本学の特徴を考えれば、本学では今後でもできる限り通常の対面授業の実施を追求していくことになるであろう。しかしそうは言っても、今回のようなオンラインの経験、通学はかなわなくとも最低限の学習環境を確保できるという経験、そのような授業を可能とする環境の整備は、本学においても今後も継続するべきである。

追 記

以上の原稿のある程度を2020年の秋(10～11月)頃までに執筆し、後は少し書き足して投稿をと考えていたが、年末から年始にかけての全国的な感染者数の増加、1月7日には首都圏の1都3県に2回目の緊急事態宣言が出されたことも受け、全体を見直し若干の加筆・修正を行った。また、年末からの本学の状況に関していえば、直面した最も大きな問題は、本音で言えば、コロナ対策ではなく大雪に対する対策であった。周知のように年末から年始にかけて、また1～2月にかけて、新潟県は数十年に一度の大雪に見舞われ、1月中には4日間の臨時休校をせざるを得なかった。その際、今年度前半に実施したオンライン授業の経験が活かしたことはないまでもない。実際にオンライン授業は実施しなかったが、各教員に大雪で休校の際にオンライン授業で対応可能かどうかをアンケート調査し、それに対応することを検討した。これは、従来であれば、「大雪なのでしょうがない」(授業は出来ないので、事後に補講を入れればいい)という思考に終始していたが、今回はオンラインでも対応が可能であるという選択肢を有することができた。

また、本論でも触れたが、1回目の緊急事態宣言解除後の夏休みに実習を実施する際に、学生にPCR検査を実施して実習に送り出した。これはその後の実習も同様であったが、この経験を、例年は2月後半に実施していたスキー実習(レクリエーション実習)に際しても、PCR検査を実施することで安心して実施することのつなげることが出来た(今年度は、2月実施を延期して3月に実施)。つまり、本学のスタッフや学生の感染の有無、また宿舎のスタッフやスキー場のスタッフの感染の有無が不明なため、スキー実習を中止するのではなく、本学スタッフ・学生の感染がないことを確認できれば、外部の人間との接触を可能な限り減らして、より安心してスキー実習の実施が可能になるという考え方である。この考え方を拡大していけば、地域ごとや職種ごとに定期的に検査を実施し、陰性

者同士は通常の生活を継続し、陽性者は自宅・宿泊施設・病院での隔離・治療と切り分けることで、感染防止と日常生活・経済活動の両立はある程度可能となる。この国のコロナ対策が、何故その方向にシフトしていかないのか不明である。

今後どのような対策をとるにせよ、ワクチンの普及や病状を抑える薬・治療方法の確立ができるまで、このような状況は、おそらく今後数年は続くであろう。そのなかで、対面とオンラインを上手く使い分けながら、もちろん本学にあった形で使い分けながら、学生の学びをいかに充実させていくのかということを考えていくことが重要になる。

注 釈

- i 大沢真幸はコロナ禍の経験を書き記す意義を以下のように述べている。「こういうとき、私たちはいかに困難でも、まさに感じ、経験していることを言葉にしようと努めなくてはならない。仮に完全には成功しなくても、できる限りの力を使って、言葉にするべきだ。なぜなら、言葉にしたことだけが——いや正確には言葉にしようとしたことだけが——私たちが今経験していることから得つつあることを、有意義な変化として私たちの態度のうちに定着させるからだ。…だから、私たちは、今のうちに——いろいろと語り書いたときに「ほんとうに思ったこととそれらはまだ違うな」という感触を生々しくもてる間に——言葉にすべく勤める必要がある」。大沢真幸・國分功一郎『コロナ時代の哲学』左右社、2020年、6-7頁。
- ii 「新型コロナウイルス感染状況 新規陽性患者数」『東洋経済 ONELINE』
<https://toyokeizai.net/sp/visual/tko/covid19/>
- iii 同前。
- iv 新潟県 HP <https://www.pref.niigata.lg.jp/site/shingata-corona/#kijun>
- v このことをより広く言えば、著者が何らかの意図を持って著書を著し、それを読んだ読者が何らかの学びを得るという読書体験は、ここでいう遠隔授業のより原初的形態ともいえるが、ここではこのような形態には言及しない。
- vi <https://www.waseda.jp/inst/ches/ctlt/teaching/ondemand/>
- vii 同前。
- viii 文部科学省高等教育局大学振興課
「学事日程等の取扱い及び遠隔授業の活用に係る Q & A の送付について（4月21日時点）」
https://www.mext.go.jp/content/20200421-mxt_kouhou01-000004520_7.pdf
- ix 同前。
- x 「萩生田光一文部科学大臣記者会見録」（2020年10月16日）
https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/mext_00101.html
- xi 普段実習に伴う保菌検査を依頼している業者から、「PCR 検査対応できる」との申し出によって実施したが、その際は、本学が検査を実施すれば他校もその流れに乗ってくるのではないかと考えていたが、実習時にできる限り実習受け入れ園で聞き取った限りでは、本学以外で自主

的に検査を行っている学校はないようであり、この点に関しても「甘い憶測」であったと言わざるを得ない。ちなみに、実習受け入れ園からは、検査実施に関しては、好意的に受け取ってもらっているようである。

xii <https://news.yahoo.co.jp/byline/murohashiyuki/20201226-00214359/>

xiii これらの点に関して、緊急事態宣言下であればまだしも、解除後の期間に学生個人の行動を制限する法的な根拠はない。その意味では学生個々のモラルに訴えるほかないが、それは何故かといえば、個々の学生の感染の有無が不明だからでもある。この点に関しては後述する。

遠隔授業に関する一考察（小川）

資料

2020 年 7 月 23 日

学生各位

教務委員会

本学のコロナ対応について

今般のコロナ禍によって、本学がいくつかのコロナ対応を行ってきたことは、学生のみならずもご存知の通りです。現在は、通常授業を実施し、状況は落ち着いているようにも見えますが、今後第2波に見舞われる可能性は否定できません。そこで、本学が今までに実施したコロナ対応について率直な意見をいただき、今後の参考にさせていただきたいと思います。アンケートの記入にご協力ください。

○あなたの学年

2 年

1 年

○メール・オクレンジャーによる課題のやりとり

学びやすい

どちらとも言えない

学びづらい

5

4

3

2

1

・2 または 1 と回答した場合、その理由を記入してください。

(

)

○クラスルームの利用

学びやすい

どちらとも言えない

学びづらい

5

4

3

2

1

・2 または 1 と回答した場合、その理由を記入してください。

(

)

○クラスルームでの課題提出

全て出した

ほとんど出した

あまり出していない

ほとんど出していない

4

3

2

1

・2 または 1 と回答した場合、その理由を記入してください。

(

)

○ZOOMを使用したオンライン授業

学びやすい		どちらとも言えない		学びづらい
5	4	3	2	1

・2 または 1 と回答した場合、その理由を記入してください。

()

・通常授業との比較

通常授業の方がよい	どちらとも言えない	ZOOMの方がよい
3	2	1

・3 または 1 と回答した場合、その理由を記入してください。

()

通常授業の方が疲れる	どちらとも言えない	ZOOMの方が疲れる
3	2	1

○除菌ボトルの使用について

・授業開始時あるいは終了時に机や椅子などを除菌している

毎回している	だいたいしている	あまりしていない	ほとんどしていない
4	3	2	1

○分散登校について

分散登校について、もっとこうした方がよい、あるいは分散登校の時に感じたことがあれば、自由に記入してください。

○本学のコロナ対応について

本学の実施したコロナ対応全般について、もっとこうした方がよい等の意見があれば、自由に記入してください。

新潟市の放課後に関する事業の現状と課題

— 住民自治としての子どもの育ち・学び保障 —

渡 邨 彩

はじめに

放課後児童健全育成事業（以下「放課後児童クラブ」という）は児童福祉法第6条の3の2項に規定する事業で1998年度から開始されている。事業目的は「適切な遊び及び生活の場の提供」であり、事業対象は「小学校に就学している児童であって、その保護者が労働等により昼間家庭にいないもの」である。本事業は厚生労働省の管轄事業である。

他方、放課後子ども教室推進事業は、2007年の「放課後子どもプラン」から放課後児童健全育成事業と連携して実施されてきており、事業目的は「安全・安心な活動拠点（居場所）を設け」ること・「子どもたちの社会性、自主性、創造性等の豊かな人間性を涵養する」こと・「地域コミュニティの充実を図ること」とされている¹。本事業は主たる対象者を「小学生」としつつ「地域の子ども全般」も対象に含まれている（文部科学省 HP）。

表1 放課後児童健全育成事業と放課後子ども教室推進事業の比較

	放課後児童健全育成事業 (放課後児童クラブ)	放課後子ども教室推進事業
事業目的	授業の終了後に児童厚生施設等の施設を利用して適切な遊び及び生活の場を与えて、その健全な育成を図る	安全・安心な子どもの活動拠点（居場所）を設けること、子どもたちの社会性、自主性、創造性等の豊かな人間性を涵養すること、地域の子どもたちと大人の積極的な参画・交流による地域コミュニティの充実を図る
開始年度	1998年度から実施	2007年度から実施
事業対象	小学校に就学している児童で保護者が昼間家にいない家庭の児童	地域の子ども全般、幼児・児童・生徒の一部のみに制限するものではない
管 轄 省	厚生労働省	文部科学省
根拠法令	児童福祉法第6条	教育基本法第13条・社会教育法第5条

出典：児童福祉法・文部科学省のHPを参考に筆者作成。

上の表1に示すように上記2事業は事業目的・事業開始年度・事業対象・管轄省・根拠法が異なる。だが国は、2014年に放課後子ども総合プランを策定し、2015年4月開始の「子

ども・子育て支援制度」から上記2事業を「一体型事業」として進める方針を示してきた。その後、国は、2018年9月に「新・放課後子ども総合プラン」を策定し、国全体の目標として「すべての小学校区で放課後児童クラブ及び放課後子ども教室を一体的に又は連携して実施」することを示している。この趣旨については、「共働き家庭等の『小1の壁』を打破する」こと、「次代を担う人材を育成する」こと、そして「全ての児童が放課後等を安全・安心に過ごし、多様な体験・活動を行うこと」の3つが示されている。また、事業の実施においては「地域住民等の参画を得て」進めることも示されている。

同プランに基づき、全国の各市町村では「新・放課後子ども総合プラン」応じた計画が策定され、各自治体の実態に合わせて、放課後子ども教室の拡充と学童保育と放課後子ども教室の「一体的又は連携」が進められてきている。また、各都道府県においては、各市町村での円滑な取り組み促進が図られるようにするために、①研修の実施方法・実施回数の計画、②教育委員会と福祉部局の具体的な連携に関する方策、③特別な配慮を必要とする児童への対応等を、都道府県の行動計画に盛り込むこととされている（文部科学省生涯学習政策局2018）。

このように進められてきている両事業であるが、放課後児童クラブ・放課後子ども教室の各事業に関するこれまでの研究をみると各事業に関する実践的研究が多く、「一体的又は連携」の方向性、あるいは両事業の運営・連携体制について言及しているものは散見するところ見られない。また、地域における住民のコミュニティ形成と放課後事業がどのように関連するのかに関する研究も見られない。

そこで本稿では、地域住民の自治として放課後事業を捉え、運営主体への行政支援の在り方、事業全体の運営組織の在り方について考察する。具体的にはまず、新潟市の放課後児童クラブと同市の放課後子ども教室（「ふれあいスクール事業」）の現状を確認する。その後、日本国内の放課後児童クラブ・放課後子ども教室に関する先行研究を基に、子どもと指導員・保護者・学校関係者間の連携の在り方並びに放課後事業の一体化に関する議論を整理する。その上で、「地域住民」からは放課後の時間がどのように経験されているのか、また住民自治として放課後事業を進めていくにあたり、現在どのような課題があり、今後行政はどのような支援をしていくべきなのかを探るために、インタビュー調査²を行う。さらに、行政・運営団体・学校といった運営関係者間の連携を強くするための体制はどうあるべきなのかを考察するために、新潟市と長岡市における放課後事業全体の運営組織構造を比較・分析する。これらを受けて、今後の新潟市における放課後事業推進の方向性と具体的な行政支援の在り方を提案することが、本稿の最終的な目的である。

1 新潟市における放課後児童クラブと放課後子ども教室³の現状

(1) 新潟市における放課後児童クラブの現状

全国・新潟県・新潟市における放課後児童クラブの現状は、右の表2に示すとおり

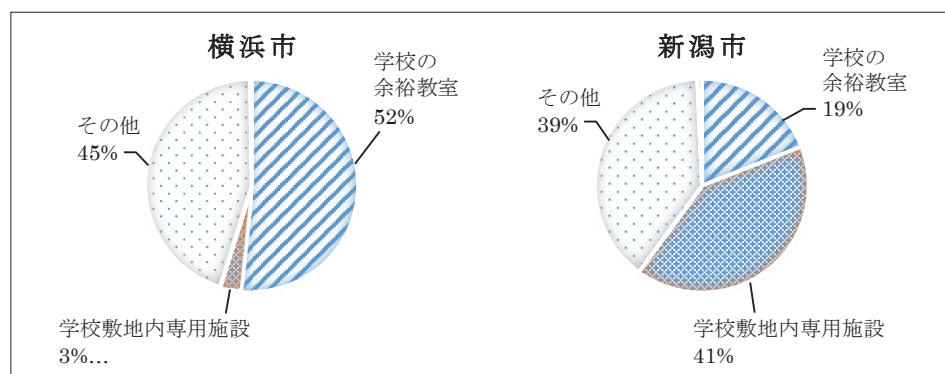
である。2019（令和元）年5月1日現在、全国の放課後児童クラブ数は25,881か所、登録児童数は1,299,307人で、前年度に比して553か所の増となっている。これに比して、新潟県の放課後児童クラブ数は333か所で前年度に比べ増減はなく、登録児童数は15,664人である。ちなみに、新潟県内の学童保育の待機児童は2019年5月1日時点で46人であった⁴。一方、新潟市では172か所（前年度からの14か所増）で実施されており、登録児童数は前年度から747人増加した10,935人となっている。新潟市における子育て世帯の共働き率は高く⁵、放課後児童クラブへの登録児童数は増加傾向にある。

表2 放課後児童クラブの現状（令和元年時点、筆者作成）

	全 国	新潟県	新潟市
ク ラ ブ 数	25,881 か所 前年度比 553 か所増	333 か所 前年度比増減 0	172 か所 前年度比 14 か所増
登録児童数	1,299,307 人 前年度比 64,941 人増	15,664 人 前年度比 572 人増	10,935 人 前年度比 747 人増

出典：厚生労働省「令和元年（2019年）放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）の実施状況」（令和元年（2019年）5月1日現在）より抜粋して作成。

図1 放課後児童クラブの開催場所に関する横浜市と新潟市の比較



出典：前掲「令和元年（2019年）放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）の実施状況」を参考に筆者作成。

また、新潟市の放課後児童クラブの特色として、「学校の余裕教室」よりも「学校敷地内専用施設」で実施するクラブの占める割合が多いということがあげられる。上の図1を見ると、横浜市では学校の余裕教室を使っている所が全体の52%であるのに比して新潟市のそれは19%にとどまっている。また逆に、新潟市では学校敷地内専用施設内で行われている所が41%であるのに比して、横浜市のそれは3%に過ぎない。

(2) 新潟市における放課後子ども教室の現状

一方、新潟市の放課後子ども教室の現状は下の表3に示すと通りである。2019（令和元）年時点での設置数は全107校中67校で、設置率は62.6%、延べ参加人数は143,565人となっている。

表3 新潟市の放課後子ども教室の現状（令和元年時点、筆者作成）

	新潟市
設置数	67校
設置率	62.6%
延べ参加児童数	143,565人

出典：

設置数と延べ参加児童数については『令和元年度新潟市子どもふれあいスクール事業 活動のまとめ』（令和2年3月、新潟市教育委員会地域教育推進課）より抜粋。設置率は、新潟市立の小学校数に占める設置数の割合で、筆者の算定による。

2 先行研究を基にした放課後事業の「一体的又は連携」に関する課題の整理

次に、先行研究を参考にしながら、放課後事業に関する議論を、(1)子どもの実態と関係者間における連携の課題と、(2)一体化に関する課題という2つの観点から整理する。

(1) 子どもの実態と関係者間の連携の在り方

国内の放課後児童クラブに関する先行研究を見ると、子どもの実態・現場の抱える課題に着目した研究が少なくない。例えば丸田(2009)⁶は、放課後児童クラブの指導員を対象にスケッチ法を用いた調査を行い、子どもの抱える困難や問題の事例を集めている。そして、学年別・男女別で問題の分類を行い、子どもの実態の背景・要因を「発達課題との関係」・「親の養育態度との関係」・「ひとり親家庭との関係」・「家庭や学校での『よい子』との関係」・「家庭・学校・関係機関等との関係」という5つの観点から分析している。その上で、「放課後児童クラブにおいて子供が抱える困難や課題の多くは、『適切な遊びと生活の場』を与えるだけでは解決できない実態にあ」り、「家庭や学校との密接な連携の下に個別的な理解と相談支援が必要である」と述べている。つまり、子どもの実態を見ると個別的な対応が必要な事例が生じてきており、指導員だけで対応できる・する性質の課題ではなくなっているという認識が示されている。

同じように、子どもの抱える困難さについて家庭・学校との連携の必要性を論じているものに諏訪(2017)⁷がある。諏訪は、学童保育の職員へのアンケート調査を行い、学童保育職員から見た子どもの姿・保護者の姿を明らかにしている。そして、「親にいま、一番伝えたいこと」という問いへの職員からの回答が、「子どもの話をじっくり聞いてほしい・目と手をかけてほしい」という意見と、「子どもが親を求める今こそ、家庭生活を大切にし、子どもの成長を楽しんでほしい」という意見の2点に集約されたと結論

づけている。さらに、「子どもの素顔に接している学童保育の職員だからこそ子どもに寄せる思いは深く、親への視線は厳しい」と評価している。

こちらは先の丸田の論に比べると、「家族としての子どもへのケア」という規範が強く示されており、子どもに寄り添う指導員が保護者を指導する側に置かれ、保護者は指導員から評価される対象となる構図として捉えられている。

他方、学童保育の運営主体に関する知見をまとめているものに伊部(2010)⁸がある。伊部は、公設公営の場合には「他職種との連携の方法が会議や連絡調整を含め確保されやすい」という側面があり、他方、民営の場合は「地域性や自治体行政の方針との関連において、活動に幅があり、そのことが運営や経営にも影響を及ぼしている」と指摘する。また、他の職種と指導員とが連携する際の課題として、「指導員の専門性や身分、職責が社会的に認知されるという形で確立しておらず、社会的にも承認を得ていない」ために、学童保育の場に必要とされる情報が、十分に提供される状態になっていないことを指摘している。

以上の3つの論文からわかるのは、子どものケアを誰の責任として捉えるか、あるいは保護者・指導者・学校間の関係をどのように捉えるかによって、「連携」に含意される内容・具体的な方法が異なってくる、ということである。また、丸田・諏訪の言う「連携」が子どもに直接かわる現場での連携を意味しているのに比して、伊部の言う「連携」はもう一つ外側にある運営関係者間での連携を意味している。すなわち、連携の輪は多層構造になっているということが上記の論からわかる。

(2) 放課後児童クラブと放課後子ども教室が一体化することの問題点の検討

そもそも、両事業が一体化することで何が問題となるのか。例えば、中山(2007)⁹は既存の学童保育が全児童対策と統合されることについて、「学童保育は児童の生活の場であり、全児童対策とは明らかに目的が異なる」、「仮に制度的な統合を進めたとしても、学童保育の機能を消滅させることは避けなければなりません」と述べている。ここで「機能」と示されている内容をより具体的に示しているのが、下浦(2007)¹⁰である。下浦は、東京都の品川区での実践事例を基に、学童保育が全児童対策に統合されることで余裕教室がなくなり、発熱した児童が静かに寝るための休息の場の確保が難しくなったり、多年齢の児童の遊び場を確保することが難しくなったりすることを指摘している。ただ、この指摘は、先の図1で示したように学校敷地内専用施設の多い新潟市の場合は該当しにくいと考えられる。ではこのほかにどのような問題があるのか。

上記と別の視点として、放課後の時間も学校で過ごすことで「管理」のまなざしがあり、子どもにとっての「居場所」とはなりえないという主張がある。例えば増山(2015)¹¹は、中教審の「今後の放課後等の教育支援の在り方に関するワーキンググループ」及び中教

審生涯学習分科会の今後の放課後等の教育支援の在り方に関するワーキンググループの発表（土曜日に教育活動を展開すること）を受けて、次のように指摘する。「子どもの学習機会の保障は、必要なことではあるが、子どもの放課後生活の第1の力点が学習活動に置かれるのは、善意とはいえ大人の側からの管理と誘導となり、子どもの自由世界の矮小化を生み出す」。さらに、「こうした放課後活動の学習プログラム化」は、「子どもの地域・放課後生活の学校化・学習化に拍車をかけることになるだろう」と指摘している。

こうした、子どもたちの放課後の学校化という傾向については池本(2009)¹²も次のように指摘している。「子どもが日常的に多様な人と継続的な関係を持つ機会が減っているなか、単純な放課後の学校化は問題であり、そもそも「長い放課後の時間について議論せずに、人格形成も含めた一切の教育の問題を学校教育だけで解決しようとする」とには限界がある」のであって、「今後は学校と学校外の家庭・地域を含めた、教育に関する新しい社会的システムの創出が求められている」と述べている。

ここで示されている「学校と学校外の家庭・地域を含めた、教育に関する新しい社会的システムの創出」が、今まさに各地域において模索されている状態と捉えることができよう。また、増山の言う「子どもの自由世界」を保ちながら、放課後の生活を安全かつ安心して過ごせるための方策はどのようなものか、という問いが提示されているとも言える。

3 家族規範倫理を超えた、住民自治による子どもの育ち・学び保障という視点

(1) 児童期の子どもの育ち・学びを支える担い手（「育み手」）はだれか

そもそも、児童期の子どもの育ち・学びを支える担い手は誰なのか。子どもの育ち・学びを育む担い手について、ここでは「育み手」という言葉を提示する。そして、子どもへの見方、すなわち子ども観が異なることによって、育み手がどのような立場に立ち、支援方がどう異なってくるのかについての概念提示を試みる。以下の表4は、育み手の子ども観・立ち位置の違いと、それに伴う支援の展開の違いを整理したものである。

表4 育み手の子ども観・立ち位置・支援の展開の違い

子 ども 観	われらの子ども	われの、もしくは誰かの
立 ち 位 置	共在する他者として	分断された他者として
支援の展開	ゾーンとしての支援	点から点への支援

出典：筆者作成。

先に挙げた諏訪の研究に示されるような、子育てを家族の責任とする倫理規範が強い場合は、右欄になる。子どもは「われの、もしくは誰かの」子どもであり、育み手と子

ども・家族は地続きとして捉えられていない。そのため、課題が生じた際の支援は、特定子ども・家族への支援・対処という「点から点へ」のサポートとなる。一方、左欄のように子どもを「われらの子ども」として見ている場合の育み手は、子どもとその家族と地続きの共在者として在る。そのため、自らの生活の延長線上にある「子どもたち・家族たち」に対する、ゾーンとしての支援が展開されていく。

先の丸田の調査で示されたような子どもの実態を根本的に解決していくためには、表5の右欄から左欄への転換、すなわち、「われの、もしくは誰かの」という子ども観を、「われらの」子ども観へと変えていくことが不可欠であると筆者は考えている。なぜなら、家族が担う「べき」とされることで家族外の他者による「子どもへのケアの責任」は「免除」され、子ども側から見たときの社会的資源が結果的に乏しくなるからである。つまり、「われらの子ども」という子ども観が育まれるように、子どもの生活世界に「共在する」多様な人的資源となる「育み手」たちを増やし、かつ、育み手同士のつながりの輪が結び続けられていく仕組みをつくることで、子どもの育ちが育まれていくと考える。

(2) 自治の主体としてわれらの子どもにできること ―遊びと学びの連続性―

では、子どもの育ち・学びを保障するとはどのようなことなのか。この問いは、一体化を進める前にまず議論すべき事項であろう。ここでは、児童の放課後に関する事業を、学童期の子どもの育ち・学び保障という観点で捉え直し、どのような育ち・学びを保障する必要があるのか、また、放課後の場がどうあるべきなのかについて考察する。例えば山田(2020)¹³は、おとなの学習観の転換の必要性について次のように述べている。

大人たちは学習というものを、「読み書き・計算」としか説明できていないのではないか。…学習支援とは学びの支援であり、単に読み書き・計算をできるようにすればいい、というものではない。学習支援は、その先にある『学び』、ひいては今の自分を気づき、理解し、表現して、自らの生き方さえも主体的に考える機会を得ていく活動である。

つまり、ここでの学習とは、学校での「読み書き・計算」という狭い意味ではなく自らの生き方自体を学びの対象とするような質の活動である。生涯を見通しながら、学童期だからこそその学習権をすべての子どもに保障していくことが重要となる。子どもだからこそその学習支援について、山田はまた次のように述べている。

本来あるべき学習支援を達成するには、学習権に併せて子ども特有に保障すべき『子どもの権利』を基礎とした場づくりが求められるだろう。これがセットでなければ、子どもたちは自ら学ぶ主体になることはない。

ここで述べられているように、おとなと違い子どもの学習権は、人間的な成長・発達

の権利と密接につながっており、「子ども特有」に保障すべき権利が存在する。例えば子どもに必要な生活の要素としての「遊び」について、長谷川(2019)¹⁴は次のように述べている。

学童期にとってふさわしい生活とは、「遊ぶ」ということに尽きる。遊びは探求心そのもので、年齢も、所得も、学歴も関係ない。未来にあこがれるためには、今の時間を満足するまで遊ぶことだ。「勉強したい」も「働きたい」もすべて「やってみたい」という今の要求から始まる。要求の最初に充てはまるのが遊びだ。それが、制度として守られているか、周囲の人たちで何とかなる部分があるかということを考えていかなければならない。

ここでは、子どもの「今」に焦点が充てられている。また、それぞれの子どもの興味・関心が尊重されるということ、そしてその要求が十分に満たされる環境にあることの重要性が指摘されている。さらにここでのもう一つの重要な指摘は、こうした環境をつくるためには、「制度として守る」ことと、「周囲の人たち」による活動が必要であるということである。

(3) 子どもの育ちとコミュニティ形成の関係性

子どもの育ちとコミュニティ形成はどのように関連しているのか。これに関して、西川(2017)¹⁵は次のような順序性を示している。

子育て支援とは、一般に託児などのサービスを意味することが多いが、その本質はさまざまなかわりを通じて、大人同士の関係性をゆっくりと育てていくことである。それは同時に、子どもが（自分の力で）育つ環境づくり＝「子育て支援」になる。大人が子どもを「育てる」ではなく、大人の暮らし方を変えるその支援をすることによって、気がついたら子どもが「育っていた」という状態、「一人で、一人の子どもを見ている」から、「複数で複数の子どもを見ている」状態に「気がついたら、なっていた」という結果を目指すことなのではないだろうか。

ここに示されているように、おとなの暮らし方を変えることへの支援が、結果として子育ての支援となりうる。では、どのような暮らし方への転換なのか。西川の言葉を借りればそれは、「大人同士の関係性をゆっくりと育てていくこと」とされる。つまり、親が子どもを育てるという子育て観ではなく、おとな同士のつながりがつくられる、すなわち、「育み手」によるコミュニティ形成・子育ての共同化によって子どもの育ちが見守られるという順序になっている。これを住民の視点で捉えるならば、「子育てへの住民自治」とも言え、この住民自治を支えていく役割が行政には求められていると言える。

では、実際に住民が自治として子どもの育ち・学びの場づくりを担っている地域では、

どのようなことが課題となっているのか。そしてまた、今後、行政からどのような支援があるとよいのか。これらを明らかにするために、以下では新潟市秋葉区での実践事例を検討する。

4 放課後児童クラブを立ち上げた経緯と住民の意識

一新潟市秋葉区地域コミュニティ協議会委員へのインタビュー調査を基に－

(1) 新潟市秋葉区放課後児童クラブ「しんせき児童クラブ」設立の経緯と概況

① 「しんせき児童クラブ」設立の経緯

本児童クラブ開設の契機は、既存の放課後児童クラブ「みのりクラブ」閉設の知らせ（平成 31 年 1 月）にある。閉設の知らせの後、行政から新関コミュニティ協議会へ受け皿の打診があった。その後の具体的経緯は下の表 5 の通りである。

表 5 しんせき児童クラブ開設の経緯

月	日	全体に関する事項	運営内容に関する事項 (内部協議・外部協議)	利用者への対応・説明
1	7	みのりクラブ閉設のお知らせ		
	10		行政との打ち合わせ	
	22		行政との打ち合わせ	保護者向けニーズ調査発送
	29		新関コミュニティ評議会 運営委員会	
2	7		行政との打ち合わせ	
	8			保護者申込書発送
	14		行政との打ち合わせ	
	15		支援員との面談打ち合わせ	
	21		支援員との打ち合わせ	
	23			保護者説明会と必要書類の配布
3	16		新関コミュニティ協議会 運営委員会（経緯の説明）	
			新関コミュニティ協議会 臨時代議員会（経緯の説明）	
4	1	しんせき児童クラブ 開設		

出典：『しんせき児童クラブ入会のしおり』（令和 2 年度）を参考にして筆者作成。

これを見ると 3 か月弱の期間で、運営主体となるコミュニティ協議会内部での協議

と外部との協議、利用者への対応・説明、更には、支援員の確保といった具体的な環境整備を並行して進めていることがわかる。

② 現在の運営状況・利用状況

本児童クラブの目的は「就労や家庭の諸事情等により、昼間面倒を見る保護者のいない家庭の小学校児童の健全育成を図るため」とされ、放課後に新関コミュニティセンターの施設を利用し、「安全で適切な遊びや望ましい生活体験の場を通して、児童の健全な育成を図るお手伝い」をすることとされている。対象者の条件は、①新潟市内に住所を有する児童、②小学校1年生から6年生までの児童、③就労等により昼間保護者のいない家庭の児童（祖父母は関係なし）となっている。実施時間は月曜日から金曜日までの下校後から午後6時30分までで、春・夏・冬の長期休業中も開設されている。また、小学校の代休日も開設されている。2020年12月現在の登録児童数は13名であり、登録スタッフの3名が交代で1日1人ずつ見守りをを行っている。これに加えて、新関コミュニティ協議会の委員が、補助員として1名、見守りに入っている。

③ 今後の課題

今後の課題としては、①年間を通じて利用児童を10人確保すること、②専門に係る事務職員がいないため事務量が増大し、役員の負担が増えていること、③運営に関する助成金の増額が挙げられている¹⁶。

(2) 新潟市秋葉区におけるインタビュー調査の目的と方法

目的：本インタビューは、以下3つを探ることを目的とするものである。

- ① 地域住民が主となり放課後児童クラブを設立するための基盤は何か。
- ② 本事例は成人学習という観点からどのように分析できるのか。
- ③ 新潟市からの行政支援は今後どうあるべきなのか。

方法：半構造化面接法を用いて、新関コミュニティセンターにて1時間のインタビューを行い、新潟市秋葉区の新関コミュニティ協議会会長渡辺さん（以下、Wさんと示す）と副会長松田さん（以下、Mさんと示す）から、以下の7項目に関連してお話いただいた。

- (1) 放課後児童クラブを立ち上げの経緯と基盤
- (2) 運営するための財政状況
- (3) 放課後児童クラブを運営することの目的
- (4) 活動しながら子どもをどのように感じているか
- (5) 学校との連携をどのように図っているか
- (6) しんせき児童クラブでの活動内容
- (7) 子どもの変化と今後の受け入れについて

なお、対話内容についてはご本人の了解を得てメモを取り、その後、著者がエピソード記録としてまとめた。

実施日時：2020年12月11日（金）13：00～14：00

倫理的問題：研究方法と目的、内容を説明し、研究の参加は自由意志であること、また得た情報は研究目的以外には使用しないことを対象者に伝えて同意を得た。なお、所属短大の倫理審査委員会の承認を得ている。

(3) 新潟市秋葉区におけるインタビュー調査の結果と考察

地域に共在する他者を感じ、個人の役割を自覚する

子育てを他者のコトとするのではなくワガコト化するには、同じ地域に暮らす共在者として他者を感じることが第1に必要となる。以下で語られている言葉には、初めての体験に対する不安を抱きながらも地域に共に暮らす一員としてできることを提供したいという想いが表れている。

筆者：3か月で立ち上げていらっしゃるのですね。何かベースがあったのでしょうか？

W：まあ、条件が整っていたっていうのはありますね。ここの建物があるというのが。でも、始めたころは不安ばかりでしたね。素人ばかりですから。でも、保護者の声を聴いていましたから、地域として何とかしてあげたいと思いまして。

倉石(2019)¹⁷は、チーム力が高まる条件には「個」・「役割」・「貢献」があり、協働する体制を成立させるためには「組織目標の共有」と「個人の役割の自覚」が必要になると述べている。上記のWさんの語りには、「保護者の声を聴いた」者としての個人の役割の自覚が表れている。また、本事例をWさんの発達という観点で見ると、社会的・文化的圧力と個人的な抱負の2つが行動への起源になっている。それは、コミュニティ協議会の会長としてのWさんへの、行政からの打診というアプローチだけでなく、保護者・学校関係者からの期待感もあったようである。先のWさんの言葉をうけて、Wさんの活動をサポートしているMさんが、次のように補足している。

M：会長はこういう風に言うけれど、常にパイプが太いというのがありますねえ…。

日常の行事を通して。稲刈りやら運動会やらを通して保護者からの(コミュニティ協議会への)信頼が厚いというのが。びっくりするのがね、この地域では運動会も学校とコミュニティ協議会が共催で行っているんですよ。()内、筆者加筆)

ここで象徴的に語られている「パイプ」とは、まさに信頼関係のパイプといえよう。

直接的に関与し合う機会を重ねることによって私たちはコミュニケーションをつくり続けている。協働して学校をつくる中で形成されてきた保護者・学校からの W さんたちへの信頼感が期待感として寄せられ、新聞コミュニティ協議会が主となって学童保育を担うという決断がなされたとも言える。

意図せずにおとなの学びが生み出される場としての放課後

わたしたちは子どもの社会化という意図をもって放課後児童クラブ・放課後子ども教室という場を見ている。だが、「社会化」という機能は、こどもとおとなの双方向から見ることもできる。例えばやまだ(1987)¹⁸は「人と人とのコミュニケーションとは、互いの間に『共通のもの』をつくりだすいとなみである。そのために、人と人は出会い、語り合い、情報、感情、思想、態度などを伝達し合う」と述べている。この見方を参考にすると、「共通のもの」をつくりだしているのは「お互い」であり、「いとなみ」と表現されるようにコミュニケーションは動的な活動として捉えられる。では、育み手にとっては、放課後の子どもたちとの時間と場が、どのように経験されているのだろうか。次の W さんと M さんの発言では、子どもとともに生活する者としての喜びが語られている。

筆者：15年間活動してこられて、こどもたちを見て感じることはありますか。

W：そうだね～。うちはみんな、「ただいま～っ」と言って帰ってきて、「お帰り～っ」で迎えるんですわ。子どもたちから元気をもらえているなあと、他の利用者の方も感じてるんじゃないかなあとと思います。私自身もね、こどもと一緒に生活している喜びを感じています。子どもを見ると何とも言えない気持ちになりますね。われわれにとってもひとつの喜びですわ。おとなになったなあと感じることもあるしね。

M：会長さんは日々、見てるから。24時間、朝の見守りとかもね。地域の宝としてね。今年は一人減ったなんてね。大事にしなきゃと思ってみている。1年、2年の子どもの進歩・成長の様子が見て取れるんだわ。おとなになったなあ…と。(手で身長を表しながら)去年は1年生、元気があり余り過ぎる子たちが多かったんだわ。それが、けんかの仕方とか見てもね…。(波線、筆者加筆)

とくに後者の M さんの語りからわかるのは、子どもに対する認知のシエマに変化が生じてきていることである。M さんは、かつては1年生を「元気があり余り過ぎる子」と見ていたが、「けんかの仕方」の変化に気づき、そこから子どもたちの育ちを見取っている。すなわち、1年生の時の子どもたちへの見方を、より育った子どもという見方に作り変えていると言える。これは、M さんの発達という観点で見たとき、意図せず

に「開発型の学習の機会」になっていると捉えることができる。

また、次の W さんの語りには、一般的に語られる子ども集団の「よさ」とは別に、ひとりの子どもに寄り添うからこそ見えてきた子ども集団の「よくなさ」もあるという気づきが示されている。

筆者：やはり子どもが集団にいるということの力というものがあるんでしょうか？

M：そうですね～。もまれていく度合いが違うわね。

W：ミニ社会、ちっちゃな社会だからね。子どもの発達からするといいこと。

筆者：なるほど…。高学年のお子さんが下の子の面倒を見るようになったりするとか…？

W：そうですね～。ただ、かわいそうな部分もあるんだよね。うちみたいに一年生がいっぱいのところに仲間がいなくて高学年ひとりだったりすると、つらい思いもあるだろうと思うよ。成長するところもある一方、面白くないこともいっぱいあるだろうなと。ひとりとみんなでは背負う我慢の度合いが違うからね。

この語りに見られるように、子どもの立場に立つためには、一般的に語られる「よさ」も理解しながら、それぞれの子どもにとって子ども集団がどのような役割を果たしているのかを「問う」ことも重要となる。ここでの W さんの語りには、年少者のケアを一人で背負わされることの負荷の大きさも配慮する必要がある、という考えが示されている。こうした考えに至るのは、日々、子どもたちと継続的にかかわるなかで、それぞれの子どもの特性を理解してきたからであろうし、また子どもたちとの出会い・かかわりを通して W さんの子ども観が育まれているからとも言えよう。

地域で続く「育ての連環」の中に位置づく自己

しかし、なぜ、直接的には自分の子でも孫でもない子どもたちの居場所をつくろうとするのか。また、その役目を担おうとするのか。こうした行動の元にある意識を象徴的に示す言葉が以下に表れている。

筆者：先ほどのお話の中で、コミュニティ協議会は学童を利益を求めてやるんじゃないから、という言葉がありましたが、どのような趣旨というか、想いで活動されていらっしゃるのでしょうか。

W：そうだね、我々は利益を求めてやるんじゃないだね。地域の子どもは地域で育てるという意識でやってますね。昔からこの地区は新関ムラでね。自分も地域に育ててもらったという経験があるから、今こうしてやっているのかもしれないですね。子どもたちにもそうした体験を残してあげたいなあ…と思っています。

（波線部、筆者加筆）

近内(2020)¹⁹は、資本主義の隙間を埋める倫理としての贈与の意義を説き、「親の無償の愛の以前に、何があるか。それは、そのまた親（子から見れば祖父母）からの無償の愛です」と述べている。この「親」からの贈与という連環で次の世代に渡される「無償の愛」が、地域の「育み手」に育てられたという「体験」に基づいていた場合には、同じ地域に住む生活者として、血縁関係にない子どもたちへも「育ての連環」が広げられていくことになる。そして、「育み手」の輪の結びつきを強くし、子どもたちとの信頼関係を紡いでいくためには、意識的に「ともにその場にいる時間・機会」をつくっていくことも必要となる。

筆者：学校とは、どのように連携を取られていますか。

W：まあ、これまでは行事やなんかの時に話したり、夏休みなんかの長期休業中に校長先生・教頭先生や先生方が見に来られてその時に我々と話したりなんかしていたけどもね。我々の方からも小学校に定期的情報交換会を申し入れして、来月に話し合う予定になっています。それと、支援員さんもね、学校の入学式に呼んでくれるようお願いしたりもしています。子どもたちの見目が違ってくるからね。（波線部、筆者加筆）

このように学校側に対して具体的にどのタイミングでどのような機会を共有したいかという要望を明確に出せるのは、学校の運営・年間計画・実務状況に関する一定程度の認識があるからである。すなわち、一定程度、学校側の「内実」を理解しているからこそ、どの場面でどんなことができるかの予測を立てて提案・調整していくことが可能になる。つまり、本実践事例ではコミュニティ協議会会長のWさんが元教員であるため、自然とその調整役を担っているが、誰でも、あるいはどこの運営団体でも担える内容ではないと考えられる。この事例のWさんのような保護者・学校・指導員・行政・子ども・運営主体との間を取り持つ人がいることで、子どもへの育ての輪は円滑に回っていく。すなわち、児童の放課後に関する学校・保護者・地域間での「連携」を円滑に進めるために、行政は、地域での放課後事業に関する調整役としてのコーディネーターを配置する、もしくは、現在役割を担っている運営主体の職員・放課後子ども教室の運営主任へのコーディネーターとしての研修を提供していく必要があるだろう。

運営補助制度の不備が活動内容に及ぼす影響

運営を継続するにあたっては、経済的な面での補助が不可欠となる。実際には現在どのような経営状況であり、また今後は行政にどのような支援を求めているのか。以下の言葉には、現在の補助制度の不備と今後の行政支援のあり方に関する提案が示されている。

筆者：ほかの放課後児童クラブさんや子どもクラブさんの方では結構、財政面が厳しいとお聞きするのですが、その点はいかがでしょう。

W：正直言って厳しいですね。

M：うち（の財政基盤）は大きくって2本立て。市からの補助と保護者からの月々の利用料8,400円でやっている。その他、教材代とか菓子代とかあるけどもね。ひまわりさんの場合は40人に満たないと運営（補助）の枠に入らないわけ。だからうちは少人数だから…（入れない）。市の規定では児童数が20人未満の場合はスタッフ2名つけることとなっているけど、とても2名では回らない。だから、うちでは、一人は補助員という形にさせてもらって、コミュニティ協議会で（1人分の）経費を負担している。財政補助が、人数割りになってるんだね。だから、うちみたいな少ないところは、難しいんだわ。一定額があって…ならわかるんだけども。もう少し小さいところへの配慮があるといいよね。（（ ）内は筆者加筆。）

つまり、子どもの登録数が少ない運営団体にとっても他施設同様に運営基盤を整えるための資金は必要なのであるから、基盤整備に必要な額に加える形で人数割りの補助をしていく方法にしてはどうかという提案がなされている。そして、資金が少ない中でも地域からの協力を得て活動内容を工夫している中で感じたこととして、次の言葉が発せられている。

筆者：活動内容についてはどのようなものを行っているんですか？

M：（写真を見ながら）繭玉づくりなんかもやったね。これは地域の方から頂いた廃材なんかも生かしてやったね。

W：子どもは生き物なので同じことに飽きるんですね。だから、絶えず我々の方では手を変え品を変えてやってきている。飽きるとトラブルにもつながる。いかに飽きさせないようにするかというのが大変だね。（（ ）内、筆者加筆）

ここでは、活動内容が乏しくなることが子ども同士の関係悪化・精神的な不安定さに関連しがちになることが示唆されている。また、運営経費への補助金額の少なさは指導員数の少なさに影響し、子どもの安全管理の難しさ、さらには、発達障がいの子どもの受け入れの難しさにもつながるかもしれないという言葉が聞かれた。

筆者：今の子は昔に比べると変わったと感じますか？

W：相対的に振り返ってみると、ものすごく変わっていると思う。以前はおとなの鷹揚さによって見えていなかったのかもしれないけれど。なんとなく感じるね。

筆者：発達の凸凹のあるお子さんや貧困家庭のお子さんへのケアという面では、いかがでしょうか…。

W：今のところうちのところ、うちにはいないけども。どうすればいいか課題だね。今の体制じゃ安全を確保できなかったら断らざるを得なくなっちゃうかもしれないよね…。

放課後児童クラブにおける障害児の受け入れ推進に関しては国からの補助制度があるが、上記の語りからわかるのは、この補助制度に関する情報が運営者であるコミュニティ協議会に届いていないという事実である。また、この補助制度では「障害児3人以上の受け入れを行う場合については更に1名を配置するために必要な経費の補助を行う」ととされている。だが既に指導員数が少なく安全確保が難しい状況にあれば、この語りのように、受け入れ自体を実質的に検討せざるを得ない状況が生ずる。

5 放課後事業全体の運営組織に関する構造の比較・分析

上の事例で見たような「子育てへの住民自治」がより円滑かつ継続して展開されるためには、どのような行政支援・仕組みづくりが必要なのか。この問いに対する答えを探るために次に、新潟市と長岡市における放課後に関する事業全体の運営組織の構造を比較・分析する。

(1) 新潟市と長岡市における、放課後子ども事業に関する運営組織の構造の比較・分析

新潟市では文部科学省と厚生労働省による「放課後子ども総合プラン推進事業」と、文部科学省による「放課後子ども教室推進事業」を合わせて「新潟市子どもふれあいスクール事業」として実施している。『新潟市子どもふれあいスクール事業実施要綱』を見ると、事業の実施主体は、新潟市教育委員会と新潟市立小学校とPTAの共催となっている。

そして、運営体制については、教育委員会が各実施校に「運営スタッフ」((1)運営主任(2)運営ボランティア (3)事業ボランティア (4)学習アドバイザー)を配置する²⁰と規定されている。しかし、運営主任の役割を見ると「運営スタッフや学校との連絡調整・情報交換を行い、円滑な事業運営を行う。事業の企画・運営・安全管理を行い、活動現場を統括する」という記載があり²¹、実質的には、各校の運営主任が主として各校でのふれあいスクール事業の主たるマネジメントを担っていると考えられる。新潟市では、各地域の実情に合わせた「一体化」を進めることを重視し、放課後児童クラブと放課後子ども教室において「同一のプログラムを提供すること」を一体化の内容として捉えている。実際、2020年度には新潟市北区の濁川小学校においてモデル事業を実施しようと進めていた²²。

こうした新潟市での取り組みと大きく異なるのが、長岡市での取り組みである。長岡市の放課後子ども総合プラン推進事業の主管部局は、長岡市教育委員会子ども未来部子ども・子育て課である。新潟市と大きく異なるのは、以下3点である。

- (1) 放課後子ども総合プラン推進事業全体を調整する役割を担う「放課後子ども総合プラン推進コーディネーター」が子ども・子育て課内に行政職員として配置されている。
- (2) 各児童館の館長が「地域コーディネーター」として配置されている。
- (3) 放課後子ども教室の事業が「コミュニティ推進協議会」に委託されている。

表6 新潟市と長岡市における放課後に関する事業の比較

	新潟市	長岡市
事業計画名	新潟市子どもふれあい スクール事業	長岡市放課後子ども総合プラン 推進事業
主管部局	新潟市教育委員会 地域教育推進課	長岡市教育委員会 子ども未来部子ども・子育て課
各地域の運営委員会とコミュニティ協議会との連絡調整役	— (事業概念図には記載なし)	放課後子ども総合プラン推進コ ーディネーター（子ども・子育て支 援課の担当職員。H19年～）
各地域での放課後子ども教室 の実質的運営	運営主任と 運営ボランティア	コミュニティ推進協議会・ 教育活動サポーター
利用金額	放課後児童クラブについて は 6,900 円（H24 年時点）	放課後児童クラブ・放課後子ども 教室のいずれも無料

出典：新潟市・長岡市の HP を参照して筆者作成。

(2) 今後の新潟市における放課後に関する事業の、運営組織構造についての提案

今後も少子化社会のなかで共働き世帯数が増加すれば²³、登録児童数は少ないけれども放課後事業は必要であるという地域がでてくることが予想される。こうした予想の前例となるのが、本稿で紹介した新潟市秋葉区新関地区の事例である。しかし本事例で見たように、登録児童数が少なく行政からの補助金が乏しい状態のままであれば、運営主体の欠如・不在という事態も生じうる。

では今後、行政は、「子育てへの住民自治」としての放課後事業に関して、どのような支援を行うべきなのか。この問いに対して本稿を通して得られた解は、子どもの育ち・学びを支える「育み手たち」による自治を財政面・運営面・情報共有の面で支援すること、である。

財政面に関しては、20 人以下の少人数規模の放課後児童健全育成事業と、放課後子ど

も教室への財政支援の在り方を再検討するとともに、特別な支援を要する児童の受け入れに関する加配に関しては、現場の声を反映できるような仕組みをつくる必要がある。

他方、運営面に関しては、放課後事業全体の一体化を進めるにあたり、長岡市の運営組織にあるような事業全体をコーディネートする職員を行政職として配置することが一案である。新潟市の現状のシステムでは、現場の運営主体が困ったときに相談できたり、他地域と情報を共有し合ったりする仕組みが想定されていない。また、新関の事例と異なり放課後事業の運営主体が住民でない場合には、放課後事業の運営主体と地域住民とを橋渡しする必要も生ずる。つまり、地域住民・行政の担当課・運営主体との連携、各運営主体同士の連携、学校・保護者・地域住民・指導員・ボランティアスタッフの連携、「育み手」たちと子どもたちとのつながりづくりといった、多層から成る「育ち・育ての輪」を円滑に動かしていくためには、そのための人材育成と職員配置が不可欠であろう。

また、情報共有の面では、各運営団体間での情報交換・他市町村での実践事例に関する有効な情報を集約して相談に応じて情報発信を行う、「プラットフォーム」としてのコーディネーターを地域ごとに配置することを提案する。地域ごとで情報が共有されることで、運営者・支援者へのフォローも細やかに行うことができる。さらに、多様な子どもの実態に対応するための関係者間での連絡会議・スクリーニング会議を、コーディネーターが定期的に設定していくことも、1つの方途であろう。

おわりに

本稿全体としては、新潟市における児童の放課後に関する事業について、「連携」・「一体化」に関する先行研究の議論を整理し、これをもとに、住民の自治としての放課後事業という観点から、今後の方向性及び行政支援の在り方について考察を行った。

具体的にはまず、新潟市における放課後事業の現状を確認した。その後、先行研究を参考にしながら、「連携」の意味するところと「一体化」の問題点について考察した。その上で、学童期にある子どもの育ち・学びを地域の「育み手」たちが支えることの意義を確認し、放課後という時間・場はおとなにとっても社会化・つながりの場になりうることを確認した。これらに加えて、「われらの子」という子ども観を形成するためには、「育み手」たちと子どもたちが「ともに在る時間・場」を意識的に設ける必要があることを論じた。次に本稿では、地域住民が放課後事業を担っている事例を取り上げ、運営しているコミュニティ協議会の会長と副会長にインタビュー調査を行った。そして、そこでの回答を基に、新潟市における放課後事業の課題と、今後の行政支援の方向性について考察した。その結果、登録児童数が少数であっても基盤整備は必要であるため補助額の算定方法の検討が必要であること、また、特別な支援を要する児童の受け入れに関する指導員の加配基準についても検討の余地があることを示した。また、事業の継続的な運営のためには、運営組織

をどのように構成するかも重要となる。そこで本稿では、新潟市と長岡市の事業全体の運営組織についての比較・考察を行った。その結果、地域におけるコーディネーター並びに放課後事業全体の調整を担うコーディネーターの配置が必要であることを指摘した。

以上で見てきた本稿の問題意識は、生活者としての子どもの育ち・学びを誰が継続的に支えていくのかという問いに根差すものである。本事例で挙げた地域では、住民が子どもたちを「われらの子ども」として捉えて自らを「育み手」と位置づけ、主体的に放課後事業を担っていた。だがそもそも、住民自身が子どもの「育み手」としての役割を自覚していない、あるいは、おとな同士の関係性自体が分断されているという状態の地域も少なくない。こうした状態にある地域に対してはどのようなアプローチ方法がありうるのか。また、新潟市の場合は、保護者の就労状況によって子どもに提供される放課後事業に制限がある。こうした子どもたちの放課後が分断される状況になっていることの問題性については、本稿で言及できていない。上記の、おとな同士の関係性が分断されている地域へのアプローチ方法と併せて、今後の研究課題としたい。

謝 辞

この度のインタビュー調査にあたり、新潟市秋葉区新関コミュニティ協議会会長渡辺和典様・副会長松田正志様、新潟市教育委員会地域教育推進課・新潟市秋葉区地域総務課のご担当職員様、長岡市教育委員会子ども未来部子ども・子育て課のご担当職員様には、大変お世話になりました。貴重な資料をご提供して頂くとともに快くご質問に答えて頂き、誠に、ありがとうございました。ここに記して、御礼申し上げます。

注 釈

- 1 前身は2004年度から2007年度に時限事業として実施された地域こども教室推進事業である。この事業は教育力の低下・完全学校週5日制の実施といった社会背景の中で、子どもの社会教育を担うことを期待して展開されたものである。本事業が放課後こども教室推進事業へと変更された際には予算的な理由で委託事業から補助事業へと切り替えられた。この推移については、猿渡智衛・佐藤三三（2011）「放課後子ども教室事業の現代的課題に関する一考察～子どもの社会教育の視点から～」(『弘前大学教育学部紀要』第106号：47-61頁)に詳しく述べられている。
- 2 インタビュー先としては、新潟市秋葉区新関地区の事例を選んでいる。これは、この事例が、地域のコミュニティ協議会が主体となって放課後児童クラブを立ち上げており、住民自治による放課後事業の事例に該当すると捉えたためである。
- 3 新潟市では「ふれあいスクール」という名称で実施されている。

- 4 この内訳は、南魚沼市 37 人、五泉市 4 人、湯沢町 4 人、佐渡市 1 人である。前年の調査で 24 人だった見附市は放課後児童クラブを 2 か所新設したことで 0 人に改善している。「新潟日報モア」
<https://www.niigata-nippo.co.jp/news/national/20191229516215.html> (2020 年 11 月 10 日閲覧)
- 5 新潟市の「18 歳未満の子どもがいる世帯の共働きの率」は平成 27 年時点で 59.5% (平成 22 年から 3.8% 増) であり、19 市ある政令指定都市の中で最大値を示している (国勢調査)。
- 6 丸田秋男 (2005) 「放課後児童クラブにおける子どもの実態と新たな課題」『現代社会文化研究』No.33: 143-154 頁。
- 7 諏訪きぬ (2017) 「子どもの生活における家庭の役割と放課後児童クラブ・小学校との連携—運営間もない放課後児童クラブ (学童保育) の実態分析を通して—」『保育学研究』第 55 巻第 3 号: 46-56。
- 8 伊部恭子 (2010) 「学童保育における子育て・家族支援の課題」『佛教大学社会福祉学部論集』第 6 号: 1-18 頁。
- 9 中山徹・大阪保育研究所 (2007) 『「放課後子どもプラン」と学童保育』自治体研究社。
- 10 下浦忠治 (2007) 『放課後の居場所を考える』岩波書店、51 頁。
- 11 増山均 (2015) 『学童保育と子どもの放課後』新日本出版社、54 頁。
- 12 池本美香 (2009) 「日本の放課後対策の現状」『子どもの放課後を考える 諸外国との比較で見る学童保育問題』勁草書房、1-21 頁。
- 13 山田恭平 (2020) 「学習権・子どもの権利条約に即した新しい学び場づくり」『教育』892 号、71-82 頁。
- 14 谷川佳代子 (2019) 「みんなが気持ちいい学童保育」『シリーズ子どもの貧困 遊び・育ち・経験—子どもの世界を守る』松本伊智朗責任編集、明石書店、152-174 頁。
- 15 西川正 (2017) 『あそびの生まれる場所 「お客様」時代の公共マネジメント』ころから、98 頁。
- 16 ここまでの内容は、新関コミュニティ協議会発行『しんせき児童クラブ 入会のしおり』及び資料『しんせき児童クラブの運営』と 2020 年 12 月 11 日のインタビューの回答による。
- 17 倉石哲也 (2019) 『保育を変えるチーム力の高め方 職員の意識改革とコミュニケーションの活性化』中央法規、2-5 頁。
- 18 やまだようこ (1987) 『ことばのまえのことば ことばが生まれるすじみち 1』、新曜社、75 頁。
- 19 近内悠太 (2020) 『世界は贈与でできている—資本主義の「すきま」を埋める倫理学』ニューズピックス、29 頁。
- 20 (3)と(4)については必要に応じて配置するとの規定がある。
- 21 『新潟市子どもふれあいスクール事業実施要綱』。
- 22 モデル事業に関しては、筆者が新潟市教育委員会地域教育推進課の担当者に電話で確認した情報である。モデル事業として計画されていたものの 2020 年 2 月以降のコロナ禍にあって保留となり、2021 年 1 月時点では進められていない。
- 23 池本美香 (2020) 「放課後児童クラブの国の整備目標の妥当性—2045 年までの利用ニーズの試算をふまえて—」(JRI レビュー、Vol7.No79、55-81 頁) では、新潟県における女性就業率は今後も上昇する一方、小学生数並びに放課後児童クラブの利用ニーズは減少することが、予測されている。

市町村子育て支援機関との連携で重要となること

～外部の専門家の視点から～

稲 場 健

I. 問題と目的

市町村は従来から母子保健と子育て支援の両面から多様な支援の充実に努めてきた（厚生労働省、2017）。平成 17 年 4 月からは市町村が子育て支援事業を実施することになり、また、それまで児童相談所が担ってきた児童家庭相談に応じることが市町村の業務として法律上明確化された（厚生労働省、2005）。市町村は、住民にとって「身近な行政」として業務量を増しながら子育て家庭を支えてきたのである。そしてこの流れは現在の子育てを取り巻く状況の中でもさらに重要性を増して続いている。2015 年から開始された子ども・子育て支援新制度は、幼児教育・保育・地域の子ども・子育て支援を総合的に推進しようとするもので、市町村が計画を策定し、実施するものである（内閣府、2015）。また、この子ども・子育て支援新制度の支援などを包括的に運営する機能も担い、妊娠初期から子育て期に渡り切れ目のない支援を行う子育て世代包括支援センターが 2017 年に新たに規定され、市町村における設置が努力義務とされた。この子育て世代包括支援センターでは、各種相談、支援プランの策定、地域の保健医療又は福祉に関する機関との連絡調整などを行い、母子保健施策と、子育て支援施策との一体的な提供を行うものとされている（厚生労働省、2017）。

このように市町村は、地域の第一義的な窓口として子育て家庭を支える重要な役割を担っている。たしかに地域の特性、実情、ニーズに応じた支援は「身近な行政」である市町村であるからこそ可能となると考えられる。しかし、業務量、業務負担は継続して増大していると考えられ、マンパワー不足も課題となっている中、市町村の支援者がいかにして力やその機能を発揮できるかは現実問題として重要なテーマだと考えられる。

筆者は短期大学に所属する臨床心理士（教員）であり、市町村からみれば外部機関に所属する者である。筆者はこれまでの臨床経験における市町村との関わりの中で、日々の業務の忙しさや職員配置、体制の中で奮闘している子育て支援担当者の様子に触れる機会を得てきた。そしてその中でうまく連携がとれない経験をした。どのように連携をとれば、このような現状を抱える市町村の支援者とうまく連携がとれるのか、また、そのとき重要となる関わりはどのようなものなのか。外部の専門家の視点から考えたいとは思いつつも、今まで検討できずにいた。

今回、筆者の所属する短期大学が立地、隣接する2市町と、2市町からみて外部機関に所属する臨床心理士の筆者が子育て支援領域で連携する機会を得た。本稿ではこの連携過程を事例として提示し、事例においてみられていた、外部機関の臨床心理士を2市町が活用していく過程の分析を通して、市町村子育て支援機関と連携していく上で重要となる外部の専門家の関わりについて検討することを目的とする。

Ⅱ. 事 例

1. 事例の概要

短期大学の教員である臨床心理士（以下、CPと表記）が2市町（A市、B町）の子育て支援担当課に対して、市町における子育て支援でCPを活用してほしいと依頼したことから始まった連携の事例である。CPからの依頼時には、CPの臨床歴（乳幼児期対象の発達相談に従事していたこと、保育所・幼稚園巡回相談及び絵本を用いた支援を実施してきたことなど）と、1年間の期限で無償で活動することを伝えた。

筆者の所属する短期大学は保育士及び幼稚園教諭を養成する単科大学であり、A市に立地しており、B町とは隣接している。A市、B町共に、豊かな自然に恵まれた市町であるが、他の地方市町村と同様、少子化及び人口減少の問題を抱えている。また、A市、B町共に、子育て支援担当課職員で違う課及び部署の担当を兼務している方もおられるなど、多忙な業務の中で子育て支援を担当している様子がみられる。

2. 倫理的配慮

連携過程の事例の公表と論文化について、A市、B町それぞれの子育て支援担当課の許可を得た。

3. 連携の過程

以下、A市及びB町の子育て支援担当者の発言を「 」、CPの発言を〈 〉、その他の発言を『 』として示す。

#0（X年12月）

CPが所属する短期大学の教員全員が参加する教授会（会議）で、CP活用の依頼を2市町に対して行っていく旨をCPより教員に連絡する。

(1) A市

#1（X+1年1月）

子育て支援担当課にCPが電話する。〈子育て支援領域でCPを活用してほしいの

ですが>と検討を依頼すると、対応したC栄養士は「前から関わりのある短大のD教員からこの話はすでに聞いていました」と言う。C栄養士は子育て支援担当課長及び関係課に話を通し、CPと会う日時の都合を調整。後日、CPと子育て支援関係職員で会うことが決まる。

2 (X + 1 年 1 月)

A市役所にて話し合う。A市からは子育て支援担当課所属のC栄養士、E保健師、教育委員会所属のF先生の3名が参加された。自己紹介の後、CPからCPの活用の検討依頼とCPの臨床歴を伝えた。E保健師が、「ブックスタートのような支援がやれるといいんですけど」と話す。<A市はやってないんですか>と尋ねると「はい」とE保健師（この後、絵本と子育ての話になり、そこから参加者同士で自分の子育てがどうだったかという話をした）。C栄養士から、CPが支援に出ることのできる量について質問があり、CPから〇曜日の午前と伝えた。E保健師からCPが対応可能な支援対象の範囲について質問があり、CPから乳幼児期が対象と伝えた。F先生はA市の学校教育における資源と課題について話した。この後、C栄養士は「本日の内容は関係する課に伝え共有します」と言われ、CPの活用については検討後、CPに連絡するとのことであった。

3 (X + 1 年 2 月)

C栄養士から連絡をもらい、A市役所にて話し合う。A市からはC栄養士、E保健師、G子育て支援担当課長の3名が参加した。C栄養士から「CPには2つの支援をしてほしい」と聞く。一つは絵本の読み聞かせ、もう一つは発達相談であった。支援は子育て支援センターと母子健康センターの2カ所でお願いしたいとのことを聞く。母子健康センターでは、育児学級(※)に参加している母子が対象とE保健師より。この後、支援の頻度（量）、進行スケジュールについて子育て支援センター分はC栄養士より、母子健康センター分はE保健師よりそれぞれ話がある。CPはこれらA市の提案に承知した旨を伝え、C栄養士は「3月中に日付を決めましょう。そうすると市の広報に間に合うから」と言う。E保健師は、「外部の人と話すのっていいですね。気分転換、リラックスになるというか」と言う（この後、お互いの家での過ごし方やストレス発散方法について話す）。

※育児学級とは、9～10か月のお子さんをもつ親が集まり、発育、発達等を確認するA市の母子保健事業である。

4 (X + 1 年 3 月)

C 栄養士から連絡をもらい、A 市役所にて話し合う。A 市からは C 栄養士、E 保健師、F 先生の 3 名が参加した（全員が揃うまでの間、A 市及び CP の職場の様子について話す。特に感染防止対応が始まっていた新型コロナウイルス対策の話題が中心であった）。

この日は、CP が関わる支援の日付を決めた。支援の初回は子育て支援センターが 7 月、母子健康センター（育児学級）が 9 月となった。

～この後、X + 1 年 4 月に政府から緊急事態宣言が発出される。A 市の子育て支援関係のイベントの中止だけでなく、子育て支援センター自体も休館となる。# 2～# 4 まで月 1 回の頻度で行われていた A 市役所での会合も X + 1 年 4 月～6 月の 3 ヶ月間はなくなった～

5 (X + 1 年 6 月)

C 栄養士に CP が電話し、現在の子育て支援の A 市の状況について確認する。子育て支援センターは感染防止策を講じた上で少人数の利用にて 6 月から再開館した旨を聞いた。今後、イベントも徐々に実施していく予定であるが、状況により中止があり得ることはアナウンスしていくという。CP の支援も実施予定であるが、同様に中止もあり得ると聞いた。

6 (X + 1 年 7 月)

C 栄養士が日時を調整し、C 栄養士、G 課長同席のもと、子育て支援センタースタッフと CP の顔合わせ会が子育て支援センターで行われた。子育て支援センタースタッフとの自己紹介後、1 番広い部屋でソーシャルディスタンスをとった上で絵本の読み聞かせを実施するなどの感染防止策や進行について共有した。来られるお子さんの年齢層の話をしていた中で、日頃の支援や利用状況について子育て支援センタースタッフが話し、全員で共有した。

7 (X + 1 年 7 月)

C 栄養士より連絡をもらい、A 市役所で話し合う。CP が何うと、C 栄養士、E 保健師、F 先生、G 課長の他、初対面の 2 名の方がいた。A 市図書館の H 次長、I 司書とのことで、CP は挨拶をした。CP はこの 2 名の方の参加を事前に聞いていなかったの、何があるのだろうかと思っていた。「図書館の 2 名に参加してもらったのは、A 市としてブックスタート事業を開始するため」という説明が E 保健師よりあった。今後

A 市がブックスタート事業を進めるにあたり、絵本を活用した支援を行ってきた CP に相談したいということであった。すでにブックスタートで配布する手提げかばんのデザインが決まっており、かばんの見本が提示された。「事業立ち上げに向けて準備を進めてきた」と E 保健師。今後はパンフレットの作成、配布絵本の選定、ボランティアの募集と育成などをしていくとのことであった。

8 (X + 1 年 7 月)

子育て支援センターにて予定通り CP の支援（絵本の読み聞かせ、相談対応）を実施する。CP が行った絵本の読み聞かせは、C 栄養士、E 保健師、G 課長、A 市図書館の H 次長、I 司書も参観していた。

9～# 10 (X + 1 年 7 月)

8 の後、ブックスタートにおける選定絵本の候補や図書館等に置かれる絵本の紹介パンフレットの作成等の件で A 市からメールで相談を受け、CP が返信するやりとりを 2 回行う～

11 (X + 1 年 8 月)

A 市役所にて話し合いを行う。A 市からの参加は C 栄養士、E 保健師、A 市図書館の H 次長、I 司書であった。

ブックスタート事業を開始できる準備が、人材、内容面共に整ったと E 保健師から話があり、「プレゼントする絵本も決まり、これです！」と教えてもらう。来月の育児学級（母子健康センター）で開始する旨聞く。C 栄養士から「支援の計画も立ったことから、この会合は今後、原則開催しないこととしましょう」と提案を受け、CP も承知する。何かあったときにはメール、電話でのやりとりを原則とすることとなった。話し合い終了後に、「ブックスタートが現実化したのは CP がいたことも大きかったかも」と E 保健師は言い、＜冗談でしょう＞＜最初からやりたいておっしゃってましたよ＞と CP は応じた。「10 月に子育て世代包括支援センターが立ち上がる。子育て支援再編の流れもありました」と F 保健師が言う（この後、職場から家まで〇分かかるという話や、夏の夜の家での過ごし方を話す）。

12 (X + 1 年 9 月)

母子健康センターで行われた育児学級にて、ブックスタート事業が開始された。1 組 1 組の親子に対してボランティアスタッフ等が絵本を読み聞かせ、プレゼントしていた。CP もこの場に参加し、相談対応等の支援を行った。

13～# 16 (X + 1 年 10 月～X + 2 年 2 月)

当初の予定通り、子育て支援センター及び母子健康センター（育児学級・ブックスタート事業）での支援を CP は計 4 回行った。

17 (X + 2 年 2 月)

A 市役所にて、今までの振り返りの話し合いを行う。A 市からは C 栄養士、E 保健師、G 課長が参加した。「ブックスタートでは図書館との連携が起きました。ボランティアの募集など、地域に対しても連携が広がった印象がある」と E 保健師。「ブックスタート開始後、育児学級の受診率が上がったんです！本がもらえるというのもあったと思うけど」と E 保健師は笑顔。＜ブックスタートがこのように実施できたのはどうしてだと思いますか？＞と尋ねると、「チームワークが良かったですね」と E 保健師。「本当、よくしゃべったよな」と G 課長。「G 課長がやりたいことの背中を押してくれた」と C 栄養士。「CP の専門性の後ろ盾も大きかった。専門的な視点で支えてくれる後押しがあったからできた面がある」と E 保健師。「ブックスタートはただ本を配って終わり、の事業じゃないと思う。CP がいたことで、この事業はバックグラウンドの価値をもてたことが大きい。それは発達支援だったり、そういうことが大事。つながりができた」と G 課長。最後に「ブックスタートでは思うような支援ができて良かったです」と E 保健師は語った。

(2) B 町

1 (X + 1 年 1 月)

短大の J 教員から『今日 B 町の職員と会うので、よければ紹介するよ』と言ってもらい、その後紹介してもらう。元々 J 教員が担当している件で B 町の職員と短大内で会う予定だったとのことで、その場に同席させてもらい、初対面の挨拶を B 町の職員と行う。このとき会った B 町の職員が B 町の子育て支援担当課につないでくれて、子育て支援担当課職員と後日会うことが決まる。

2 (X + 1 年 1 月)

B 町役場にて話し合う。B 町からは子育て支援担当課所属の K 保健師、L 保健師、M 係長の 3 名が参加した。自己紹介の後、CP から CP の活用の検討依頼と CP の臨床歴を伝えた。

M 係長から、CP が支援に出ることのできる量について質問があり、CP から○曜日の午前と伝えた。K 保健師は B 町の幼稚園、幼稚園に相談ニーズがあること、特に年中児の発達相談の必要性を語った。「B 町には園の巡回相談や年中児への発達相

談の事業はないので」と K 保健師。L 保健師は B 町の療育支援について話し、M 係長は B 町の子育て支援体制の現状を語った。CP の活用については検討し、活用するようなら CP に連絡すると聞いた。

3 (X + 1 年 3 月下旬)

B 町から連絡がなかったが年度が変わる異動の時期であり、その確認のため、M 係長に CP より電話する。M 係長より「私は他課へ異動します。保健師の異動はありません」と聞く。町の公共施設は現在休館中（新型コロナウイルス感染防止対応）とのこと。M 係長より「(CP の活用に関する) この件は次年度担当に引き継ぎますので」と言われ、＜承知しました＞と CP は答えた。

～ X + 1 年 4 月、政府から緊急事態宣言が発出される～

4 (X + 1 年 6 月)

B 町から CP の活用に関する連絡がないまま約 5 ヶ月間が経過した。職員の異動を確認する連絡のみ CP から B 町に行った（# 3）が、この他はあえて CP から連絡をとらず待ってきた。すると、K 保健師から電話が入った。「年中児発達相談会の実施を考えています。CP には町の園を巡回してもらい相談にのってほしい。計画を立てたので意見を聞かせてほしい」と言う。CP は＜わかりました＞と応じた。CP は B 町がこの間に、年中児発達相談会実施へ向けて計画を立てて動いていたことを知った。

5 (X + 1 年 6 月)

短大で K 保健師と話し合う。K 保健師が持参された年中児発達相談会の計画案を共有しながら、相談会の目的を中心に意見交換をした。“相談のしやすさ” “悩みを抱え込まない” “つながる” ことを重視したいと K 保健師は言う。＜では、この重視のポイントに沿って考えていくことになりますかね＞と CP が言うと、「そうですね」と K 保健師。年中児の全家庭に相談会の案内を出す、強制ではなく、相談希望者を対象としたいとのこと、相談には保健師、園の担任の先生、CP が同席し、皆で支援していきたいことなども合わせて K 保健師より聞く。このとき、10 月の実施に向けての準備スケジュールや園や家庭に配布する書類案もすでに作成されており、ここまでかなりの時間をかけて準備していたことが CP には感じられた。これらの書類関係については後日、電話で意見交換することとなった。

6 (X + 1 年 7 月)

K 保健師と電話で話し合う。前回、CP と話した後、B 町の園にも意見を伺い、相談会の名称を年中児子育て相談会に変えたと聞く。「その方が相談しやすい」と K 保健師。前回共有した重視ポイントに基づき、相談会の日程や支援内容、家庭への案内などを、今後電話、メールの手段で細部に渡り点検していくことになった。

7 ～ # 12 (X + 1 年 7 月～9 月)

相談会計画の点検について、3 ヶ月間で 6 回、電話及びメールのやりとりを K 保健師と行う。特に、家庭への案内、相談を希望する人に提出してもらう調査票等については、修正を繰り返すやりとりを K 保健師との間で 4 ターン行った。

13 (X + 1 年 9 月)

短大で K 保健師と話し合う。10 月から始まる相談会の日時と内容についての最終確認を行った。相談会には、幼稚園、幼児園の先生も出席するので、保護者の都合のほか、園の日課とも連動させる形で保育者が同席しやすいよう調整したとのこと聞く。CP は相談会に向けて短大に、園に連絡調整して動いている K 保健師の様子を知った。

14 (X + 1 年 10 月上旬)

幼児園に CP が訪問し、K 保健師、L 保健師同席のもと、園長及び園の担当の N 先生に挨拶をする。園の見学もさせてもらう。

15 (X + 1 年 10 月下旬)

第 1 回目の年中児子育て相談会が幼児園で実施された。

16 ～ # 19 (X + 1 年 11 月～X + 2 年 1 月)

その後も当初の予定通り、年中児子育て相談会が 4 回行われ、CP も参加した。

20 (X + 2 年 2 月)

B 町役場にて今までの振り返りの話し合いを行う。B 町からは K 保健師、L 保健師が参加した。「就学に向けては、年長より早い時期の支援が町の課題でした」と K 保健師が言うと、L 保健師も「そうですよね」と頷く。

「今回の相談会には、思っていたよりも多くの保護者が参加してくれました」と L 保健師。「実施できてよかった。でも、保護者の待機時間や園の日課との連動など課題もある」と K 保健師。課題については今後検討していくこととなった。＜今年度、

相談会が実施できたのはどうしてだと思いますか？>と尋ねると、「元々、年中児への支援の必要性を感じていた。そこにCPが来てタイミングが合った」とK保健師。<タイミングが合った？>「専門性が欲しかった」とK保健師。「町の職員で臨床心理士はいないので、発達の相談など専門性で支えてくれた」とL保健師。

Ⅲ. 考 察

1. 市町村の主体的な動きと外部の専門家の活用

今までになかった新しい事業を立ち上げるというのは、2市町の主体的な動きである。A市ではブックスタート事業、B町では年中児子育て相談会が新規事業としてスタートした。そして、2市町共に、新規事業の中でCPの臨床歴を生かした活用が起きていた。A市のブックスタート事業には、CPの絵本を用いた支援が、B町の年中児子育て相談会には、CPの保育所・幼稚園巡回相談がそれぞれCPの臨床歴として符合する。CPの臨床歴はCPが今まで実践してきた援助内容であるので、CPのidentityとも言え、CPの主体性が表れているものと考えられる。つまり2市町は、CPの臨床歴を活用した点において、CPの主体性を生かしていたとすることができるだろう。このように、2市町は、新規事業の立ち上げという自らの主体的な動きの中で、CPの主体性を生かした活用を行っていたと考えられる。2市町と外部の専門家であるCPとの間で双方の主体性が発揮される連携が起きていたことがこの事例から考察される。

それでは、この連携が起きた過程では、どのような関わりが重要であったのだろうか。市町村子育て支援機関と連携していく際に重要となる外部の専門家の関わりについて、以下に検討していく。

2. いかに出会うか

2市町共に、CPは#2で子育て支援担当者と“出会い”の機会を得ていた。外部のCP1名に対し、A市、B町共に3名の子育て支援担当者が会っていた。連携の入り口である出会いにおいて、このような複数の担当者と知り合える機会を早々に得ることができたのは、その後の連携に大きくプラスになることであったと推察される。どのようなことがありこの出会いにつながったのか、以下に考察する。

第一に、外部のCPが所属する組織内での連携があったことが挙げられる。A市、B町共に、CPと最初に出会う日時が#1で決まっているが、A市は「D教員からこの話はすでに聞いていました」とあり、B町ではJ教員がCPをB町職員に紹介した経過がみられていた。このようにCPが2市町に関わる前にCPの同僚がすでにCPを2市町につなぐ方向に動いていたことがうかがえる。#2で外部の専門家として会ったのはCPだけであるが、会っていないCPの同僚の“つなぐ動き”も連携の経過では含まれていたのである。

この点において、子育て支援担当者と会っていないCPの同僚も外部の人間として連携に加わっていたといえる。外部の専門家個人が市町村と関わる時、となく外部の個人で連携していると考えがちであるが、本事例のように外部の専門家が所属する組織の構成員が連携に貢献することもある。この意味においては、外部の専門家にとって、自身の組織全体で市町村と連携するという視点が重要となると考えられた。そしてそのためにはまず、市町村と関わる情報を外部の専門家の組織内で共有することが必要となる。#0でCPが同僚の教員に2市町に対して行っていく内容を連絡しているが、この情報を元として、A市にはD教員が、B町にはJ教員がCPを2市町に“つなぐ”役割を果たしたと考えられる。市町村と関わる外部の専門家にとって、まず自身の組織内で情報を共有するという内部の連携が、市町村との連携をスタートさせる“出会い”につながるものとして重要だと考えられた。

第二に、外部のCPの立場が生かされた面やCPの所属先と2市町村の関係性があったことが挙げられる。まず“短期大学教員”というCPの立場は専門性をもった人材として市町村に捉えられやすかった面が推測される。「専門性が欲しかった(B町、#20)」との求めがある中で、専門性をもつ人材と捉えやすかったCPの立場が出会いに生かされたのだと考える。また、CPが所属する短期大学と2市町村は立地、隣接地域であり、関わりがすでにもたれていた関係であった。A市の#1では短大のD教員のことを「前から関わりのある」とC栄養士が形容し、B町の#1では、短大のJ教員が担当している件でB町の職員と短大内で会うことが起きている。このような関係がすでにあったことが複数の担当者と早々に出会えたことにつながったと推察される。以上から外部の専門家にとっては、自分の立場が出会いに生かされる可能性や、出会う前における自身の所属と市町村との関係性に留意することも連携のスタートにおいて踏まえているとよいと考える。

3. 市町村独自の特徴を捉え、応じていくこと

A市とB町で連携のスタイルが違っていった。A市は複数の担当者が参加する会合が定期的に開催されるスタイル(#2、#3、#4、#6、#7、#11、#17)であり、B町は#2から連絡がない状態が5か月間続くが(#4まで)、CPの活用決定後は、必要時に集中して担当者1名と話し合うスタイル(#5～#13)であった。このスタイルの違いは、2市町の動き方、進め方の違いとして、連携面における2市町村の特徴が表れているものと考えられる。新規事業開始に至る過程では、CPがA市、B町の違うスタイルに応じながらそれぞれ連携をとってきたことが事例からうかがえる。A市は「子育て支援センター分はC栄養士より、母子健康センター分はE保健師より(#3)」とあった通り、子育て支援と母子保健で役割を分担して動いていたので、複数人が定期的に会うスタイルの方が支援内容を共有しやすかったと考えられる。B町は相談会の計画を進めて

いたK 保健師1名とのやりとり（#5～#13）が進めやすかったのではないかと推察される。市町村においては、行政規模や内部組織の違いなどから、動き方、進め方に違いがあることも考えられ、関わる外部の専門家は、市町村の連携スタイルをその市町村独自の特徴と捉え、そのスタイルに応じていくことが重要だと考えられる。

また、検討のスタイルもA市、B町で違いが見られた。CPの活用に関して、A市は依頼から1か月後の#3ですでに「2つの支援をしてほしい」とC 栄養士が言っているが、B町は5か月間連絡がなかった後の#4で「町の園を巡回してもらい相談にのってほしい」とK 保健師から電話が入っている。このようにCPの活用が顕在化するまでの時間についてもA市、B町で4か月の違いがあった。この違いに対し、CPは2市町それぞれの検討後、つまりCPの活用内容が告げられてから、＜承知した(わかりました)＞と応じている。このときに起きていたことを考察してみたい。

外部のCPにとっては、話し合った内容などの顕在化した情報からでしか市町村の動きを知ることができない。A市はCPの活用を依頼から1か月という早さで表明したので、CPの活用に関するA市の動きは外部のCPにとって早くに顕在化し、わかる状況になった。つまり、A市の動きが「見えた」ので、その動きに応じやすい状況が生まれたと考えられる。反面、B町からは5か月間連絡がないという、外部のCPにとって動きが「見えない」状況であった。動きが「見えない」ので、どのように市町村に関わればよいか難しい状況が生まれていたと考えられる。この間のCPのB町への関わりは、異動の確認（#3）はするも、CPの活用については「あえてCPから連絡をとらず待ってきた（#4）」というものであった。このCPの関わりはB町にとってはどのようなものであったのだろうか。

このCPの態度は、B町（子育て支援担当職員）に関心を持ちつつ、独自性をもって動いているB町を想定している姿勢を表しているように捉えられる。「あえてCPから連絡をとらず待ってきた（#4）」間にB町は「年中児発達相談会実施へ向けて計画を立てて動いていた（#4）」のであり、「書類案もすでに作成されており、ここまでかなりの時間をかけて準備していた（#5）」ことをCPは感じている。さらにB町はこの主体的な動きのほか、時期としては緊急事態宣言の対応にも注力していた中と推測される。市町村は外部からみて連絡がない「見えない」間でも、独自性をもって動いているという想定が外部の専門家にとって求められるのではないだろうか。その上で、市町村の検討のあり方に時間的な違いがみられても、この違いも市町村独自の特徴と捉え、そのあり方に依拠していく姿勢が重要だと考えられる。

この「見えない」間の行政の主体的な動きはA市でもみられた。「(ブックスタート)事業立ち上げに向けて準備を進めてきた（#7）」というA市の主体的な動きは、外部のCPにとって#7で「見える」こととなる。B町と同様に、「見えない」間も独自性をもつ

て動いている A 市の想定をすることで、A 市図書館の H 次長、I 司書の話し合いへの参加（＃7）という CP が事前に聞いていなかった A 市の自発的な動きに気づきやすくなるなど、A 市独自の特徴を捉えた関わりにも繋がっていくと考えられる。

4. 「外部性」を生かすこと

CP の活用をこの連携事例の本論とした場合に、本論の話に付随して起きていたことに着目してみたい。

第一に、雑談である。以下に挙げると、A 市の「この後、絵本と子育ての話になり、そこから参加者同士で自分の子育てがどうだったかという話をした（＃2）」「この後、お互いの家での過ごし方やストレス発散方法について話す（＃3）」「全員が揃うまでの間、A 市及び CP の職場の様子について話す（＃4）」「この後、職場から家まで〇分かかるといいう話や、夏の夜の家での過ごし方を話す（＃11）」である。外部の CP と A 市との間でこのような本論とずれる雑談のやりとりが新規事業開始に至る連携過程でみられていた。この雑談が A 市との連携にどのように関係したかの詳細は不明であるが、「外部の人と話すのっていいですね。気分転換、リラックスになるというか（＃3）」という E 保健師の発言からは、日頃の内部の同僚とは違う外部という属性をもった人との話が気分転換、リラックスにつながっていいという意味が捉えられる。また、雑談とはインフォーマルな会話であるので、形式ばっていない自由な点で気分転換やリラックスにつながった可能性も考えられる。これらから考察すると、外部の人間である CP とのインフォーマルな会話である雑談は、対外機関同士のフォーマルな関係である A 市との連携において、いい意味での気分転換やリラックスをもたらした可能性が示唆された。外部との連携における雑談の意味に関して、吉澤・古橋（2009）は中学校教師に対して行ったスクールカウンセラーに関する調査から、「SC（スクールカウンセラー）との雑談が行われている教師の方が SC との連携につながっていく傾向がみられた」ことを報告している。この調査は市町村ではなく、福岡県内の公立中学校の教師を対象に行われたものであるが、スクールカウンセラーという外部の専門家との連携を検討しているという点で本稿との類似性もあり、機関こそ違うが連携における外部との間でもたれる雑談の重要性を示している点では参考となる知見と考えられる。しかし、今回の考察では、あくまで外部との間でもたれる雑談が A 市との連携においてプラスに作用する可能性が示唆されたということであり、その有用性については更なる検討が必要と考える。

第二に、支援体制、地域資源、日頃の支援の状況についての語りが本論の話に付随して起きていた。A 市においては「F 先生は A 市の学校教育における資源と課題について話した（＃2）」「日頃の支援や利用状況について子育て支援センタースタッフが話し（＃6）」、B 町においては、「B 町には園の巡回相談や年中児への発達相談の事業はないので（＃2）」

「L 保健師は B 町の療育支援について話し（＃ 2）」「M 係長は B 町の子育て支援体制の現状を語った（＃ 2）」「就学に向けては、年長より早い時期の支援が町の課題でした（＃ 20）」である。2 市町が体制、資源、支援の状況について話すことは CP の活用という本論の話に関係することなので、付随して起こることは想定されよう。しかし、ここで着目したいのは、外部の人間との間でこのことが起こる意味についてである。外部の人間に自身の市町村の体制、資源、支援の状況を話すとき、行政側からみれば、外部の人間にこの話を聞いてもらうということが生じる。この、自身の市町村の状況を語り、聞いてもらうという行為自体が、日頃多忙な業務を抱える行政内部では起きにくいと考えられ、この点において希少な機会としての意味をもつのではないだろうか。また、外部の人間に自身の状況を語るとは、現状を整理し、言語化する作業となる。この行為自体が、日頃の実践の振り返りや再確認の意味をもつとも考えられる。外部の CP との間でこの語りが起きていたことは、市町村からみれば、今後の支援に向かう上での、現状の振り返りと再確認の機会となったことが考えられた。

以上の 2 点のように、外部の専門家のもつ「外部性」が市町村と連携していく上で、有効に機能する可能性が示唆された。

5. 専門性の“後ろ盾”～専門性で支えるということ～

外部の CP との最初の出会い時に、「ブックスタートのような支援がやれるといい（＃ 2）」と A 市の E 保健師は語り、B 町の K 保健師は「年中児の発達相談の必要性（＃ 2）」を話されている。やれるといい、または必要だと最初に語っていたわけであるから、これらの事業が 2 市町においてそれぞれ実施できたことに何ら不思議はないのかもしれない。しかし、今まで 2 市町でこれらの事業が実施できていなかったことを踏まえると、やれるといいと思っても、必要だと思っても実現できないこともあると考えられる。A 市の＃ 11 で E 保健師は「ブックスタートが現実化したのは CP がいたことも大きかったかも」と語っているが、この語りにおける“現実化”という言葉の使用は、逆説的であるが、“現実化”しない場合の想定もあったことを含んでいる意味として捉えられる。市町村が行う子育て支援において、やれるといい、必要だと思うだけでなく、実際に実施ができるためにはどのようなことが重要となるのであろうか。このことがわかれば、市町村がその力や機能をより発揮する方向に役立てられると考える。財源（予算）の問題や市町村内における実情などさまざまなことが関係していると推測されるが、本稿の目的である外部の専門家の関わりとしておさえておくことやできることに着目して考えてみたい。

A 市、B 町それぞれに対して、最後の回の振り返りで CP はブックスタート、相談会が実施できたのはどうしてだと思いますかと尋ねている（A 市は＃ 17、B 町は＃ 20）。この質問に対して、2 市町がまず最初に答えていた内容は、A 市が「チームワークが良かつ

たですね (E 保健師)」「本当、よくしゃべったよな (G 課長)」「G 課長がやりたいことの背中を押してくれた (C 栄養士)」であり、B 町は「元々、年中児への支援の必要性を感じていた (K 保健師)」であった。これら担当者の発言からは、A 市においてはやりたいことの背中を押してくれる上司の存在やチームワークが、また B 町においては支援の必要性を感じていたという動機づけがそれぞれの新規事業を実施できた理由として最初に捉えられたことといえる。このことから、第一義的にはチームワークや動機づけといった行政内部の理由が新規事業の立ち上げと実施という 2 市町の主体的な動きにつながったのだと考えられる。

そして次に、それらに続く回答として 2 市町が答えていたのが CP の専門性についてであった。A 市は「CP の専門性の後ろ盾も大きかった。専門的な視点で支えてくれる後押しがあったからできた面がある (E 保健師)」「CP がいたことで、この事業はバックグラウンドの価値をもてたことが大きい。それは発達支援だったり、そういうことが大事 (G 課長)」B 町は「専門性が欲しかった (K 保健師)」「町の職員で臨床心理士はいないので、発達の相談など専門性で支えてくれた (L 保健師)」と答えていた。これらの発言からは、外部の専門家としての CP の専門性が“後ろ盾”として、2 市町における新規事業実施を支えていたとの当事者の捉えがうかがえる。外部の専門家がその専門性で支えるということは至極当然のこととも考えられるが、今回このことが市町村当事者の捉えから確認された点において、本質的に重要な意味をもつと考えられる。

また、この専門性が“どのように”支えたのかということについては、A 市の E 保健師は「後ろ盾」「後押し」、G 課長は「バックグラウンドの価値」と言っている。これらの発言から、専門性は“後ろ”“後”“バック”で支えるという機能を果たしたと捉えられる。先述の通り、新規事業が実施できた理由として、2 市町は第一義的には行政内部の理由を挙げていた。その行政内部の動きを“後ろ盾”“後押し”といった後ろから支えるものとして、外部の専門家のもつ専門性が生かされたということだと考えられた。

市町村との連携においては、外部の専門家のもつ専門性が、行政内部の主体的な動きを後ろから支えるという機能で生かされることがある。このことを踏まえながら、専門性を生かした連携を行っていくことが重要だと考えられた。

<付記>

本稿の主旨にご賛同いただき、ご協力いただきました A 市、B 町の子育て支援担当課職員の皆様、子育て支援関係課職員の皆様に感謝いたします。本研究は新潟中央短期大学プロジェクト研究推進費の補助を受けましたことを報告いたします。

文 献

厚生労働省（2005）：市町村児童家庭相談援助指針について、
<https://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/dv11/03-01.html>（2021 年 2 月 25 日取得）

厚生労働省（2017）：子育て世代包括支援センターガイドライン、
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/kosodatesedaigaidorain.pdf>（2021 年 2 月 25 日取得）

内閣府子ども・子育て本部（2015）：子ども・子育て支援新制度について、
https://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/meeting/ko_domo_kosodate/k_24/pdf/s5.pdf
（2021 年 2 月 25 日取得）

吉澤佳代子・古橋啓介（2009）：中学校におけるスクールカウンセラーの活動に対する教師の評価、『福岡県立大学人間社会学部紀要』17（2）、47-65

コロナ禍における遠隔授業についての一考察

～体育・スポーツなど実技系科目を例として～

A study about the remote class in the corona misfortune

～Tsing the actual technique system subject of physical education and a sport for instance～

中 島 孝 子

はじめに

2020 年度開講の授業はコロナ対策でどの大学もオンラインなどを使った遠隔授業からスタートすることを余儀なくされた。いわゆる 3 密を避けることが難しい実技系の授業は対面で実施することを前提にシラバスを作成しているため、開講出来るのかどうか？授業目標は達成できるのかどうか？などいくつもの懸念事項があげられ、どのように開講するかについての判断は担当者に委ねられた。

実技系授業の授業目標は言うまでもなく、対面でないと達成することが難しい点が多々有るということである。筆者は毎年体育・スポーツ実技の実施にあたって①声を出す ②笑顔で ③チームワーク良く ④けがをしないという 4 つのポリシーを掲げて実施しているが、実技系である為、ある程度の運動量の確保が必要だと捉えていた。遠隔授業でそれが果たして可能かどうか、オンラインでの遠隔授業は今まで全く経験がなかったため、引き受けるに当たってかなり逡巡したが、出来ないと言って諦めるよりも、何事も経験、まずはトライしてみようと思い手探りの状態で始めた。この授業記録はコロナという未知のウイルス禍で体育・スポーツという本来対面で行う実技系授業をどのようにして 1 年間遠隔授業で実施したかの記録であり、今後の新しい生活様式を考えた時、この貴重な経験を将来にどう生かすか、この機会に振り返っておきたいと考えまとめたものである。

1. 研究の背景

2020 年 2 月より新潟県内でもコロナ感染者が発生したことを受け、各大学は新年度の授業体制の見直しを迫られた。それに伴って各授業担当者も遠隔授業方法への対応を迫られた。C 校は 5 月の連休明けから遠隔授業がスタートし、そのまま前期全て遠隔で実施となった。後期は一部対面も取り入れて行ったが、感染が拡大した年明けからは遠隔にならざるを得なくなったため、基本的には 1 年間通して遠隔中心の実施となった。

D 校では 4 月下旬からまずクラスルームを使ったレポートによる遠隔授業がスタートし、連休明けから Zoom に拠る遠隔授業と感染対策を万全に取っての対面授業の両方を使い分けて何とか前期を乗り切った。後期はほぼ対面授業で実施した。大学側も教員側も慣

れない遠隔授業体制に四苦八苦しながらの1年であったが、いつコロナが終息するのかははっきりしない状況の中、今後の為にも筆者の担当する体育・スポーツという実技系科目の遠隔での実践記録を残しておこうと考えたのがこの研究の動機である。

2. 先行研究

井庭(2020)は、『コロナ時代の暮らしのヒント』の中で「家の中にいると運動不足になる。真面目に運動するのも良いが楽しく体を動かす時間を設けることが大切」と述べ、「この「コロナ禍の生活は、能動的、主体的に学ぶ力をつける絶好のチャンス」「このコロナの時代を〈学びのチャンス〉と捉える」と述べているが、まさにその通りであると筆者も共感した。一方、松下(2020)は『大学の遠隔講義におけるアクティブ・ラーニング型授業の試み』について、少人数のグループ・コミュニケーションルームと「情報共有ツール」を活用した「情報メディアの活用」という授業で「遠隔ではあっても、学生相互に思いやり、声かけの行動が生起し、遠隔授業の受講ストレスを軽減する可能性があることが確認された」と述べているが、果たして1クラス40人以上の大人数で、しかも科目の性格上、運動量の確保が必要となる「体育・スポーツ実技」授業でも同様に実施可能だろうかと考えた。

3. 研究目的と方法

そこで本研究では、両者の論点を踏まえ以下の点を明らかにしたいと考えた。

- ・コロナという未知のウイルス禍で体育・スポーツという本来対面で行う実技系授業をどのようにして1年間遠隔授業で実施し、学生はどう受け止めたのか。
- ・今後の新しい生活様式を考えた時、実技授業を止めずに、学生の求める必要な活動をどう生かすか、この2点についてこの機会に明らかにしたいと考えた。

以上のことを明らかにするために研究方法として、学生から提出された課題レポートの振り返りや授業終了後に実施した授業アンケートをまとめて考察を試みた。

4. 研究結果

4-1 事例1～レポート提出機能を使つての遠隔授業

C校では学生への連絡手段であるN-COMPASSという機能を使い、そこから受講生に一斉に課題を出せる方法で「スポーツ1」の授業をとりあえずスタートさせようと思い立った。が、遠隔授業であっても一方通行での授業形態でなく、出来るだけ双方向での授業形態でという大学の方針に沿って、学生からのレポートに一人一人毎週コメントをつけて返すという非常に時間と手間のかかる方法でスタートすることになった。

まず、15時間の遠隔授業の授業計画を再度立て直すに当たって留意したことは運動強度である。長い自粛生活でほとんど運動らしい運動をしていない学生が急に運動して怪我や故障する危険を考慮し、準備運動やストレッチからスタートして、ウォーキング→軽いジョギング、そして次第に心拍数のあがる運動へと、運動強度を易→難へ次第に高めていけるよう配慮して15時間を下記のように組み立ててみた。

〈第1段階～導入〉

- | | | |
|-----|---------------------|-------|
| 第1時 | 〈準備運動で体をほぐそう〉 | (資料2) |
| 第2時 | 〈ストレッチで体をほぐそう〉 | (資料3) |
| 第3時 | 〈ウォーキングにトライしてみよう〉 | (資料4) |
| 第4時 | 〈スロージョギングにトライしてみよう〉 | (資料5) |
| 第5時 | 〈正しいジョギングに挑戦してみよう〉 | (資料6) |

大学に入学してまもない新入生対象の科目であったため、オンラインの操作に不慣れた学生が多かったせいか、最初のうちはメ切期日までに課題提出が間に合わない学生が多く出て対応に追われたが、徐々に慣れてきたようで、3時間目あたりから何とか全員がオンラインで提出できるようになった。また回を重ねるごとに、こちらが期待した以上の内容で、見やすく表にまとめたりしてレポートを工夫する学生も多く出てきて安堵した。

〈第2段階～展開その1〉

授業の3分の1が終了したところで授業の中だるみを防ぐ為に、小学生の頃のように体を動かすことの楽しさを思い出してもらおうと、縄跳びを取り入れてみた。これは予想外の大当たりで学生からの振り返りでも

- ① 子供の頃を思い出して懐かしかった。
- ② 楽しくて時間を忘れて跳んだ。
- ③ 短時間でもすごい運動量だった。
- ④ 昔は簡単に出来たのに今は体が重く感じた。
- ⑤ 体力不足を感じた。
- ⑥ 昔は簡単に出来ていた技が出来なくなっていてショックだった。

など、反響が大きかった。縄跳びは手軽に出来て運動の負荷が大の効率の良いトレーニングである。しかも動くことが楽しいと感じられる子供の頃にほとんどの学生が一度は親しんだ種目であるせいか、昔使った縄跳びを押し入れの奥から引っ張り出してきてトライ

する学生や、気持ち新たに跳び易い本格的な縄跳びを購入する学生も現れ、興味関心を引き出すには最適の課題であったようである。

リズム縄跳びについては、見本に「ぶんぶんぶん」を一例としてあげ、跳び方も説明して提示したが、それには飽き足らず「カエルの歌」や「ドラえもんの歌」などでも実施したり、今流行りの「夜に駆ける」など非常にアップテンポの曲でリズム縄跳びにトライした学生が出てきたことは筆者も予想外だった。こんなにアップテンポのリズム縄跳びではさぞ心拍数が上がり大変だったろうと思ったが、体力の一番有り余っている年代の大学生にはそんなことは一切関係ないらしく、学生の発想とアイデアには本当に驚くばかりで脱帽である。そしてこういう形が筆者の目指している学生自身の主体的な学びである。

第6時 〈正しい姿勢で縄跳びに挑戦してみよう〉 (資料7)

第7時 〈リズム縄跳びに挑戦してみよう〉 (資料8)

授業の半分を終えたところで、後半に向けて、生涯スポーツへ向けての取り組みを始めた。ヨガやスクワットなどは天候に左右されず室内で出来、しかも思い立ったら時間を選ばず手軽に出来る運動である。そして何よりやればやっただけ確実に効果が出る優れたトレーニングで、将来の生涯スポーツとして生活の中に運動を取り入れていく内容としては非常に有効なものである。

第8時 〈ヨガに挑戦してみよう〉 (資料9)

第9時 〈自分で調べたお気に入りヨガに挑戦してみよう〉 (資料10)

第10時 〈スクワットに挑戦してみよう〉 (資料11)

特にヨガについては初めて経験したという学生が多かったが、思いの他、心身への効果が得られたようで、

- ・翌朝すっきりと目覚めが良くなり、熟睡できるようになった。
- ・ストレスが軽減された。
- ・体がポカポカと内側から温まった。
- ・深く呼吸することでリラックスできて気持ちが落ち着いた。

など特にメンタル効果を実感出来た学生が多く、共感を得られた。中にはこれからもヨガをずっと継続していきたいというほどハマった学生もみられた。

〈第2段階～展開その2〉

授業の3分の2を終えたところで、方法をがらりと変え、学生自身にトレーニング内容

や場所・時間などを決めさせ、計画をしっかりと立て、それに基づいて主体的に実施するという方法に転換してみた。題して「MY トレーニング」の立案と実施である。

第 11 時 〈MY トレーニング①〉を立案し実施してみよう。（資料 12）

第 12 時 〈MY トレーニング②〉を立案し実施してみよう。（資料 13）

第 13 時 〈MY トレーニング③〉を立案し実施してみよう。（資料 14）

「MY トレーニング」課題の 1 回目は戸惑いながら実施した学生が多かったようだが、2 回目には手ごたえを掴んできたようで、自分の生活パターンや興味のある内容で取り組む学生が増え、フラフープやバランスボールを取り入れたりなどして工夫する学生が多くなった。更に 3 回目にはより創造的かつユニークなテーマで取り組む学生も増えてきた。一例をあげると

- ・「雪かきで全身の筋肉を使う自然な筋肉トレーニング」
- ・「乙女エクササイズでトレーニング」などである。

聞いたことのないトレーニング方法ではあるが、そこに工夫が感じられ、自分から積極的に課題へ取り組む姿勢が見られるようになったこととして評価できる。

また、実施後の振り返りにも深みが見られるようになり、ほとんどの学生がトレーニングを継続してきたことによる効果や成果を自分自身で実感出来るようになったようで、課題への満足感・達成感を記すようになったことは喜ばしい。

〈第 3 段階～まとめ〉

最後の 2 時間は授業のまとめの時間とし、個々の将来のスポーツライフへの夢を語ったり、この遠隔授業をどのように捉えていたのかのアンケートを実施した。

第 14 時 〈将来のスポーツライフへ向けて〉（資料 15）

第 15 時 〈スポーツで豊かな人生を～運動貯金のススメ〉（資料 16）

このレポート機能を使った遠隔授業の方法での課題と問題点は実際に課題にしっかりと真面目に取り組んでいるのかどうかこちらには解らず、レポートの内容や振り返りの内容から判断するしかないということであるが、課題実施中の写真を貼り付けさせたり、動画を貼り付けさせたりと工夫次第では今後も十分活用できる余地はあると考える。実際こちらが指示したわけでもないが、学生の方から証拠写真と言ってわざわざ写真を撮り貼り付けて提出してくる学生もいた。参考として〈MY トレーニング課題〉の優れたレポートを資料として添付する。（資料 17）（資料 18）（資料 19）

4-2 事例2～Zoomを使つての遠隔授業

D校ではオンラインによるレポート提出と併せて、Zoomを使った体育実技の遠隔授業にもトライしてみた。実施に当たってまずはZoomの操作方法を教えてもらい、最初はサポートして頂きながら徐々に理解して慣れるというところからスタートした。

〈Zoomを使った体育実技の遠隔授業事例〉

下に示すようなスクワットの課題を難易度別にいくつかあらかじめ学生に提示し、その中から1種類選択して、各自実際にZoomでやってみるという課題で、あらかじめ時間を指定して個別に実施する方法でトライしてみたが、画面との距離感に慣れてないためPCの画面から外れて良く見えなかったり、予定時間になっても画面に入って来ないためロスタイムが生じて、その結果タイムテーブル通りに進まなかったりと、とにかく肝心の授業内容よりもZoomに振り回されて90分終わった感があり、満足感、達成感とは程遠く、逆にかなりストレスが大であった。Zoomの使い方の習熟が必要であると感じた。



スクワットをするときの膝の角度

スクワットは膝を曲げる角度によって5種類に分けることができます。

- ① クォータースクワット：浅めに腰を落とすスクワット
- ② ハーフスクワット：両ひざの内側の角度が90°程度になるまで腰を落とすスクワット
- ③ パラレルスクワット（推奨）：太ももと地面が平行になるまで腰を落とすスクワット
- ④ フルスクワット：腰を落とせるところまで落とすスクワット
- ⑤ フルボトムスクワット：さらに腰を落とす、最大可動域のあるスクワット

写真 スクワットの課題 出典 https://www.shopjapan.co.jp/diet_lab/legs/article_016/

Zoomに慣れる間もなく対面授業が隔週で始まったこともあり、15時間のうちZoomで行ったのは数回だけであったが、実際にやってみて感じたZoomの感想としては、1クラス40名以上の受講生がいるため時間を区切ってグループ毎に回していく方法を取ったが、実感としては思ったほど学習成果は得られなかったということである。途中でグループ入れ替えのロスタイムや、機械操作に不具合が生じたり、PC画面の向きや映り具合など様々なアクシデントやスムーズにいかないストレスが双方ともにあったためである。

加えて、体育スポーツ実技に関していえば、Zoomでは運動量を確保することがなかなか難しく、科目の学習目標を達成するにはかなり厳しいと感じた。受講生が多くても

Zoom でいろいろ出来る方法があるようだが、その場合でも運動量の確保となるとどうしても限界があるように思えてならない。バレーやバスケットなどの試合（ゲーム）を Zoom でどのように実施出来るのか、残念ながら今の筆者にはイメージが沸かない。

4-3 アンケート調査結果

このコロナ禍で学生は実際に遠隔での体育スポーツ実技授業についてどう感じていたのか、どう捉えていたのかを把握したいと思い、2つの大学に同じアンケートを実施した。全く同じ授業をしたわけではないので単純に比較することは出来ないが、遠隔授業に初めて遭遇した学生の生の声を聞き、まとめておくことが今は大事ではないかと考えたからである。

C校からは受講生のうち 58 名から、D校からは受講生のうち 80 名からアンケートを回収でき、合計 138 名から回答を得た。アンケートの内容は資料として添付する（資料1）

① この遠隔授業を学生はどう感じていたか

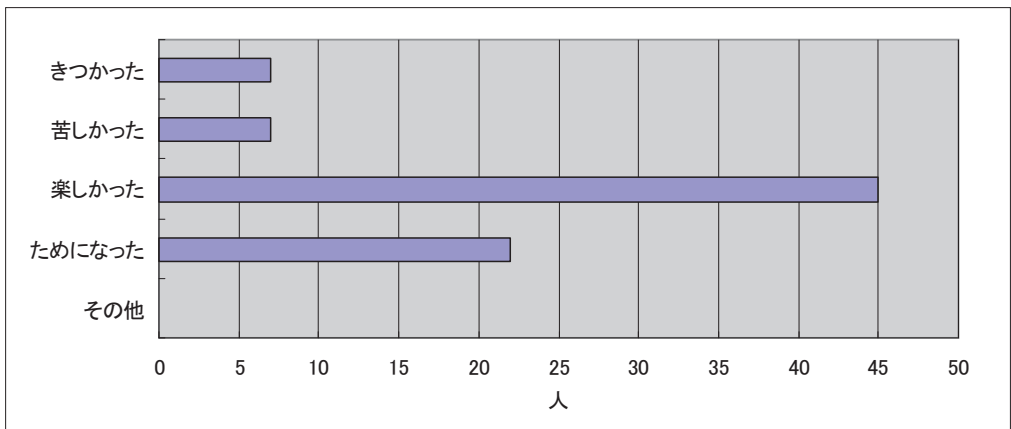


図 4-1 C校 遠隔授業を学生はどう感じていたか

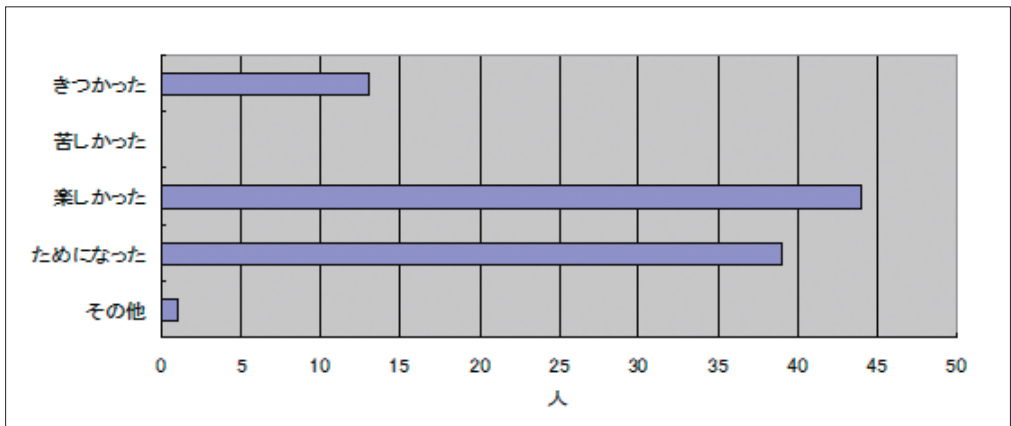


図 4-2 D校 遠隔授業を学生はどう感じていたか

複数回答可としたため一人の学生が〈きつかった〉〈ためになった〉と2つの回答する場合もあり、ここでは単純に回答数の多さで考察してみた。その結果、双方とも〈楽しかった〉が多く、続いて〈ためになった〉という回答が続いた。意外にも〈きつかった〉〈苦しかった〉という学生は非常に少なく、その他の自由記述では〈達成感を得られた〉と回答した学生もいた。

このことから学生は遠隔授業であっても体育・スポーツ実技を楽しむことが出来、そこから多くの学びがあったことが伺える。

② 遠隔でのレポート課題にどのように取り組んだか

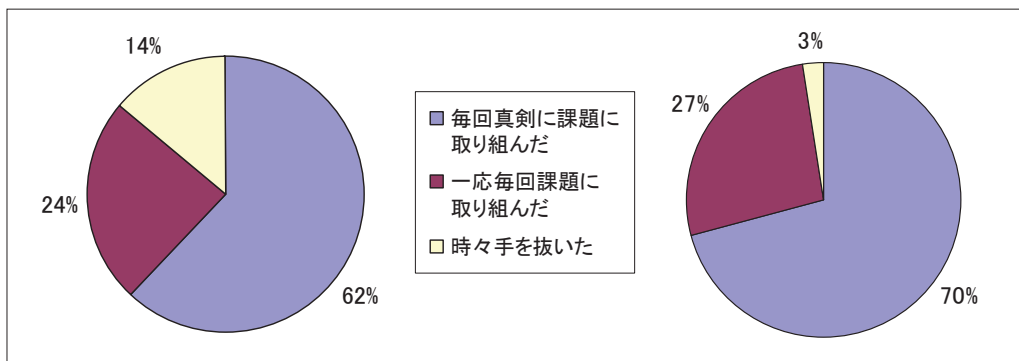


図 4-3 C校

図 4-4 D校

双方とも70%近くの学生が、毎回真剣に課題に取り組んでいたことがわかる。一応毎回に取り組んだという学生も含めると約90%となり、時々手を抜いたと回答した学生はわずかであった。このことから学生は慣れない遠隔での実技科目授業にも意欲をもって臨んだことが伺える。

③ レジュメを毎回しっかり確認したか

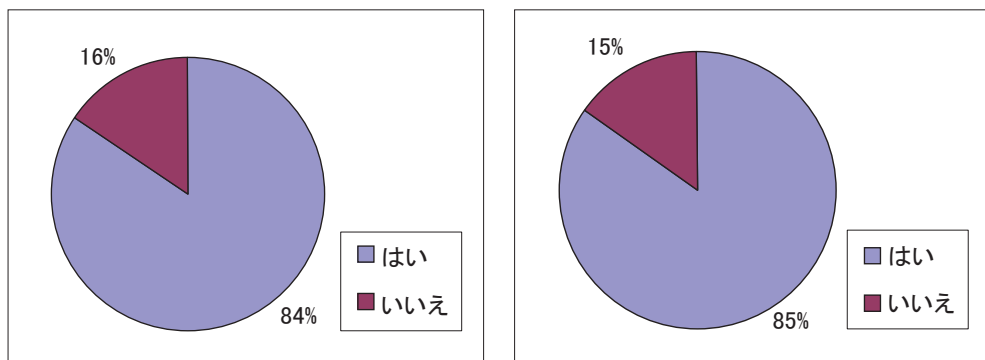


図 4-5 C校

図 4-6 D校

ここでいうレジメとは、課題の詳細説明や実施にあたっての注意事項などを指す。中にはこれをしっかり確認せずにレポート課題に取り組む学生もいるため、実際にどの程度いるか把握するためアンケートの内容に組み込んでみた。その結果双方とも80%強の学生はしっかりレジメを確認していたが、20%弱が確認を怠ったことが伺える。レジメをしっかり確認することは課題への取組み姿勢や意欲に直結するが、2のアンケートと照らし合わせてみても大多数の学生は遠隔課題に真摯に取り組んだことが伺えた。

④ 毎回のコメントにしっかり目をとおしたか

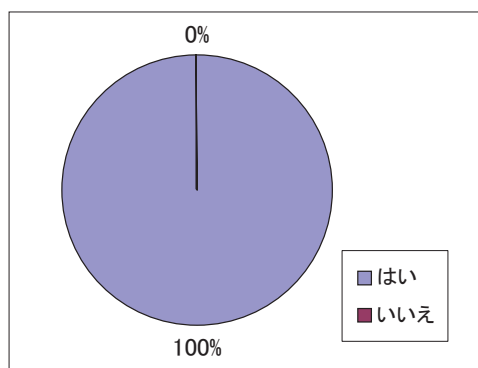


図4-7 C校

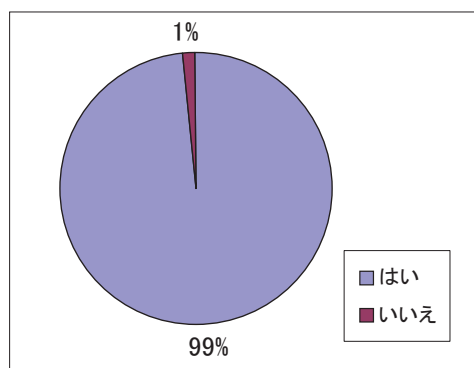


図4-8 D校

この項目についてはどちらもほぼ100%の学生がコメントに目を通して確認していたことがわかる。この結果から学生はやはり教員からのコメントを期待し興味を持って見ていたことが伺え、教員と学生の双方向のコミュニケーションを望んでいたことが伺える。

⑤ 一番気に入った遠隔課題は何か

この項目はずっと遠隔を実施したC校と、途中からZoomによる遠隔授業や対面授業に切り替わったD校とでは違うので、分けて見てみることにする。

〈C校〉

C校では①ヨガ ②縄跳び ③MYトレーニングという順で人気があった。

①ヨガは未経験の学生が多く興味を引いたことも一因として挙げられるが、何より自粛生活で精神的にも参ってい

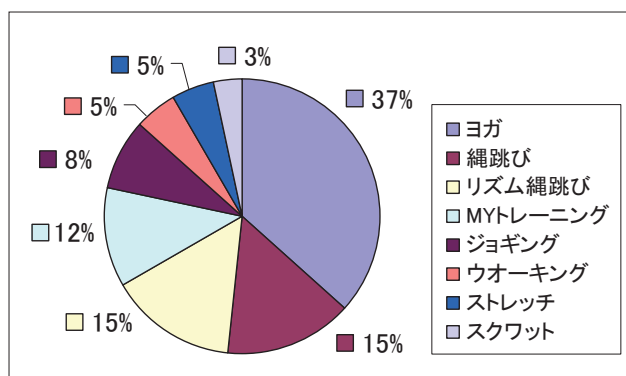


図4-9 C校 一番気に入った課題は何か

た学生の心にヨガの効果がピタッとハマったのだらうと推察される。多くの学生が「心が落ち着いた」「気分がすっきりとリフレッシュ出来た」「良く眠れるようになった」とヨガの効果を振り返っていた。②縄跳びに関しては懐かしさが一番興味を引いたのだらう。小学生時代を思い出し楽しく縄跳びをしていた記憶がよみがえったようで、気が付くと昔よくやった技に夢中になってトライしていた学生が多かったようである。③MY トレーニングは自分で運動計画を立てて自主的に実施する課題内容であったが、苦労した分、終わったあとの満足感や達成感が感じられて印象が強かったのだらうと察する。

〈D校〉

D校では①準備体操 ②ウオーキング ③ストレッチの順で人気があった。これらは遠隔が始まったばかりの初期に実施したため、比較的運動量の少ない課題内容で占められている。①準備体操の課題はラジオ体操を参考にして、自分で体操を組み立ててみるという課題であったが、レポートで実施した後、対面授業でもグループ課題として実施したので印象が強かったのかもしれない。②ウオーキングは久しぶりに外へ出て運動らしい運動をしたという学生が多く、移り変わる景色を眺めながら実施したことで新鮮な気分浸れたのだらうと感じた。③スクワットはZoom 課題として個々に出した課題であるが、Zoom という方法のオンライン授業に対する興味と、実際に画面を通して正確度をチェックされるということで張り切って実施した学生が多かったのだらうと推察される。

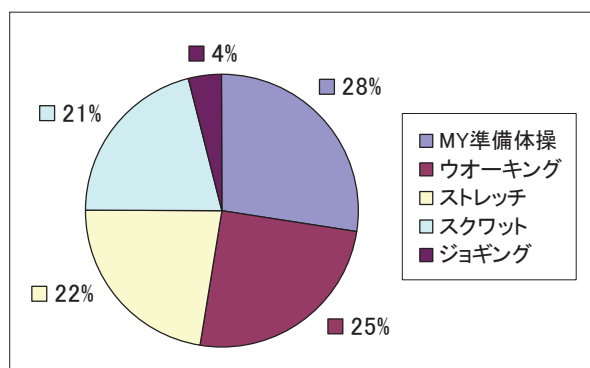


図4-10 D校 一番気に入った課題は何か

⑥ 一番つらかった課題は何か

この項目もそれぞれの大学別に分けて見ていくことにする。

〈C校〉

C校では①ジョギングが50%と圧倒的に多く、次いで ②スクワット ③縄跳びの順であった。①のジョギングは外へ出て行う課題であるということと、その前に実施した課題は負荷の少ない準備体操やストレッチやウオーキング課題であったため、ジョギングになっても運動強度が一気に上がったように感じたせいもあるかもしれない。恐らく長い自粛生活で体力がまだそこまで追いついてなかったため、つらく感じ

たのだろうと考えられる。

②のスクワットは下半身に効果的ではあるが、ややきつくて地味な筋トレであり、運動不足の学生にはやはり楽しいというよりも、逆にきつく感じられたであろうと推察する。

③の縄跳びは短時間で心拍数があがる課題で、思った以上にハードな課題であったため辛かったのだろうと考えられる。

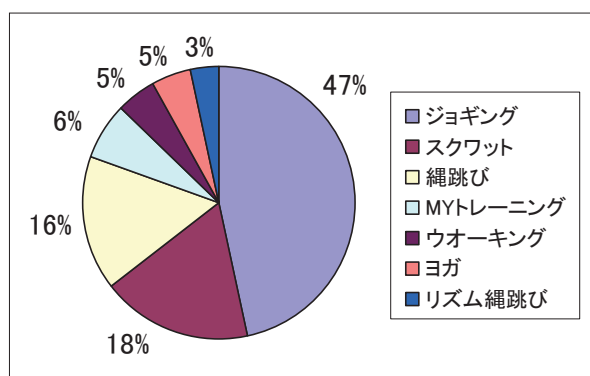


図4-11 C校 一番つかった課題は何か

興味深いのは縄跳びが〈気に入った課題〉であると同時に〈つかった課題〉としても上位に挙げられていることである。「きつい課題でも気に入って楽しめた」「楽しかったが体力的にはかなりきつかった」ということだろうか？機会があればそのあたりをもっと詳しく学生に聞いてみたいと思った。

〈D校〉

D校では①スクワット ②MY トレーニング ③ジョギングという順であったが、スクワットはZoomで行った課題であり、画面を通してしっかり自分の姿を見られたため、ごまかしが効かないという点ではつかったのだろうと察する。②MY トレーニングについては、自分で考えるのがまず大変だったという学生の声が聞かれたが、計画を立ててそれを実行するには強い意志が必要であり、つらく感じた学生がいたのだろう。③のジョギングについては、天気の悪い日などは外へ出て実施しにくいという点や、やはり自粛生活で体力がかなり落ちていて体がついていかなかったのだろうと察する。

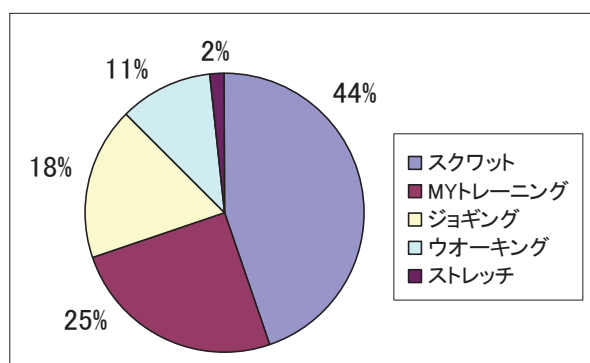


図4-12 D校 一番つかった課題は何か

4-4 自由記載結果

アンケート7の「遠隔授業から一番学んだことは何か?」という問いに関しては、自由回答のため、学生から出て来た回答からキーワードとなる言葉を拾い、その内容を大学毎に大まかな項目に分類して下記にまとめてみた。それぞれ多かった順に挙げると次のようにまとめられた。

〈C校〉

- 1、運動への向き合い方～目的意識を持って取り組む大切さ（33人）
- 2、身体を動かすことの楽しさと大切さ（23人）
- 3、運動を継続すること・習慣化することの大切さ（16人）
- 4、運動の効果（14人）
- 5、工夫次第で運動はどこでも出来ること（遠隔でも）（9人）
- 6、対面授業の大切さ・有難さ（3人）
- 7、正しい運動の方法（2人）

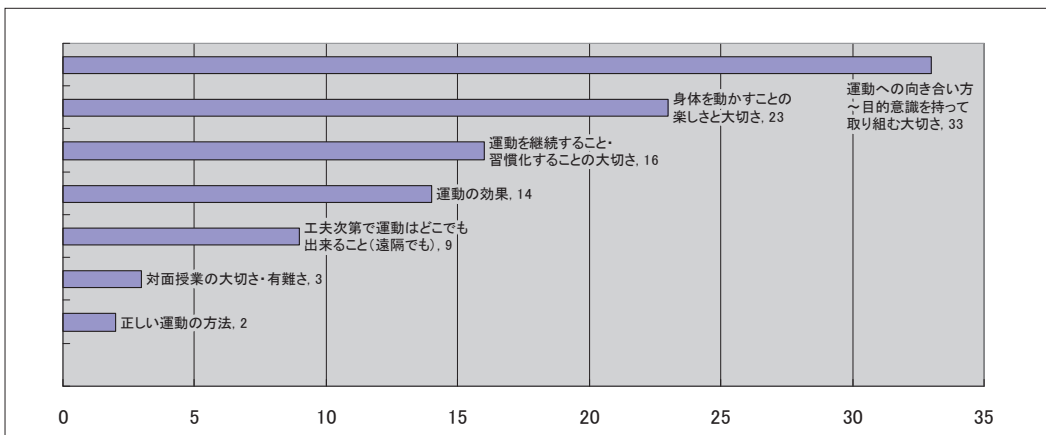


図4-13 C校 一番学んだことは何か

C校では、「運動への向き合い方～目的意識を持って取り組む大切さ」を学んだという学生が33人と群を抜いて一番多く、次いで「身体を動かすことの楽しさと大切さ」23人、「運動を継続すること・習慣化することの大切さ」16人、「運動の効果を学んだ」14人と続くが、やはり15時間に渡ってレポートによる遠隔授業を長期的に継続して実施したため、「運動への向き合い方～目的意識を持って取り組む大切さ」の項目が一番に来たのだろうと推察する。

それに対してD校ではやや順位が変わっている。D校の順位は下記の通りである。

〈D校〉

- 1、身体を動かすことの楽しさと大切さ（24 人）
- 2、工夫次第で運動はどこでも出来ること（遠隔でも）（22 人）
- 3、運動の効果（21 人）
- 4、対面授業の大切さ・有難さ（12 人）
- 5、運動への向き合い方～目的意識を持って取り組む大切さ（11 人）
- 6、運動を継続すること・習慣化することの大切さ（10 人）
- 7、正しい運動の方法（9 人）

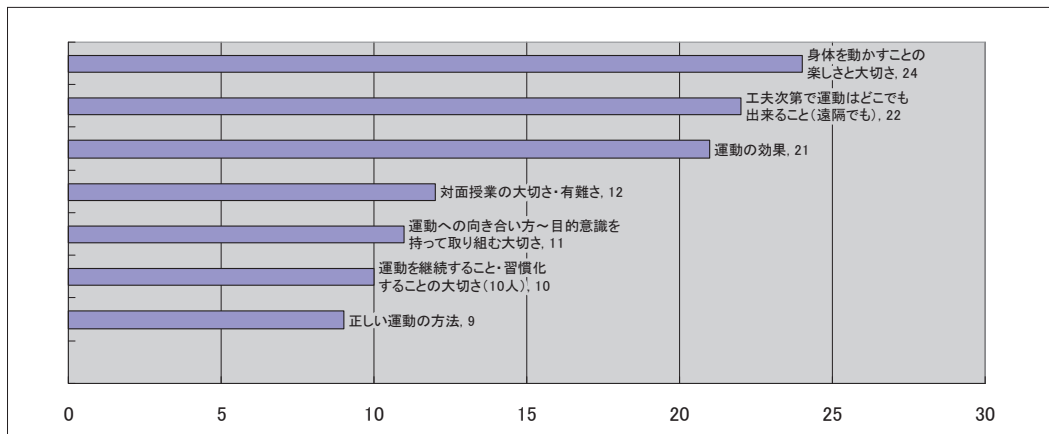


図4-14 D校 一番学んだことは何か

D校ではこれが特に一番というのではなく、「身体を動かすことの楽しさ・大切さ」24人、「工夫次第で運動はどこでも出来ること」22人、「運動の効果」21人と、上位3番までは大差なく拮抗しているのが特徴で、他方「対面授業の大切さ・有難さ」や「運動への向き合い方…」「運動を継続すること・習慣化することの大切さ」「正しい運動の方法」などもまた大差なく拮抗しているのがグラフから一目瞭然に判る。

これらを比べてみると、多少順位に違いはあるが、2校間に大きな差はない。これらを統合して多かった項目の順にまとめてみると以下のようになり、より学びの実態がはっきりと浮かび上がってきた。

〈C校＋D校〉

- 1、身体を動かすことの楽しさや大切さ（47）
- 2、運動への向き合い方→目的意識を持って取り組むことの大切さ（44）
- 3、運動の効果（35）

- 4、工夫次第で運動はどこでも出来ること（遠隔でも）(31)
- 5、運動を継続すること・習慣化することの大切さ（26）
- 6、対面授業の大切さ・有り難さ、仲間の大切さや有り難さを知った（15）
- 7、正しい運動の方法（11）

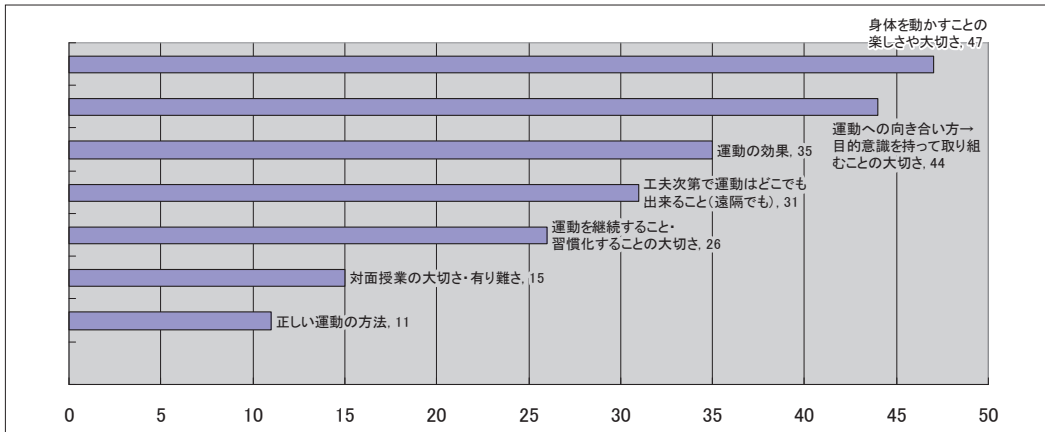


図4-15 C校+D校 一番学んだことは何か

一番多かったのは「身体を動かすことの楽しさや大切さ」で47人、2番目に「運動への向き合い方～目的意識を持って取り組むことの大切さ」44人、次いで「運動の効果」35人、「工夫次第で運動はどこでも出来る（遠隔でも）」31人、「運動を継続すること・習慣化することの大切さ」26人、「対面授業の大切さ・有難さ」15人、「運動の正しい方法」7人という結果になった。

このことから学生は遠隔授業であっても多くのことを学んだことが伺える。自粛生活で思うように運動できない状況の中で運動不足を実感しつつ遠隔授業に取り組んだことで、改めて体を動かすこと、体を動かすことの楽しさや大切さに運動の効果と共に気付けた学生が最も多かった。印象的だったのは今まで当たり前だと思っていた対面授業が当たり前でなくなったため、初めて今までの通常授業の有り難さや、家族や・友人・仲間と一緒にスポーツすることの有り難さ・大切さを遠隔授業を通して感じた学生が少なからずいたことである。そしてそれが今までとは違った運動への向き合い方や家族や友人への向き合い方、更には自分自身への向き合い方に繋がって進化が見られ、自主的で目的意識を持った前向きな振り返りに繋がったのだらうと推測する。

ある学生は「遠隔での体育・スポーツ授業は自分の心と向き合える時間である」と記し、またある学生は「遠隔での体育・スポーツ授業は家族と会話するなど家族の時間に

もなる」とこの授業を総括したが、これこそ対面授業では得られない深みのある学びだと言えよう。

参考のために下記にいくつか学生の振り返りを抜粋して掲載する。（本文そのまま）

Sさん…私が授業を通して一番学んだことは運動との向き合い方です。新型コロナウイルスの影響によって外出自粛が促され、思うように運動が出来ない環境の中でも工夫を凝らしながら運動と向き合ってきました。このような経験は一生涯における運動との向き合い方にも良い影響を与えます。そのため、スポーツ1を履修して良かったと心の底から思いました。

Kさん…この遠隔授業から私は、運動は継続することが大事であると学びました。授業で最初に運動した時はあまり運動を行っていなかったのですが、運動を少し行くと疲れてしまいました。この授業で毎週継続して行うことで、体力がつき、いろいろな運動をしても疲れにくくなりました。これから授業が終わっても継続して運動を行い、体力をつけていきたいです。

Iさん…私は、目的意識を持って課題に臨む大切さを一番学びました。今回は遠隔授業ということもあり、すべて個人での活動でした。見ている人が居ないため怠けたり、運動したと嘘をついたりしても誰にも何も言われません。だからこそ、私は、自分自身で気持ちを高めすべての課題に目標を持ち達成するという強いぶれない気持ちを持って行いました。目的、目標があれば、そこに行くまで努力することができたし、つらくても最後までやり抜くという考え方を持つことが出来ました。今回学んだことを活かし、どんなことにも目標を持って達成していきたいと思います。

Fさん…自分の意識次第で、天候や場所に関係なくスポーツを行うことができるということを学んだ。この授業で、週に3回程度運動をするようになった。これまで「時間がないから」とか「天気が悪いから」という理由で運動をしてこなかった。しかし、それは自分が時間をつくろうとしていなかっただけであったと気づいた。天候や体調などに合わせて、自分に合った運動を考え、実行することがとても大切だと思った。

Tさん…わたしは、この遠隔授業を通して、一緒に運動に取り組む仲間の大切さを学びました。1人で行う運動も、自分の健康のために大切だと考えますが、やはり仲間と一緒にやるからこそ楽しさがあると実感しました。ウイルスが流行っているこういった状況の中でも、運動することは可能だということがわかりました。そして、高校時代に体育の授業でクラスメイトと運動できていたことが当たり前ではなかったと感じ、また仲間と一緒にスポーツに取り組める時が来ることを楽しみにしたいと思いました。

Uさん…私は、楽しんでトレーニングに取り組むことがリラックスすることや継続することにつながるということを学んだ。初めてのことに取り組んだり、自分でトレーニングメニューを決めたりなど、普段とは違うことをすることが、楽しさに関係しているのではないかと感じた。よってこれからは少しずつトレーニングメニューや取り組む場所を変えるなどの「変化」も意識していきたい。

Mさん…自分で1から何をやるのか考えるのは楽しかった。大変だけどその分自分で考えたものだからやる気が出るし、その日の気分や体調によっても変更できるし、良いこと尽くしだった。自分の体と向き合いながら運動量や内容を決められれば運動を無理にすることがないから嫌いにもならないし良いなと思った。

Yさん…このスポーツの授業を通じて、少しでも運動を生活に取り入れることによって、より良い健康状態で過ごすことが出来ると実感が出来た。実際、スポーツの授業を受講するより前の、自分の体と現在の自分の体では、朝が起きやすくなったり、夜に寝やすくなったりした日も多くあった。

Oさん…この授業で主に取り組んできた誰かと一緒ではなく一人で行えるスポーツも、気分転換やストレス発散になると授業を通して改めて感じた。特に最近はコロナ禍で人と関わるのが難しくなっているが、一人でも目標を定めてスポーツに取り組むことは自己肯定感を高めることにもつながるし、自分のペースで続けられる点がとても良いと感じる。

Aさん…授業を通して運動する楽しさや意味を感じることが出来た。コロナ禍で授業が分散登校や遠隔授業となってしまうパソコンに向き合うだけとなって身体を動かすことがなかったが、授業で課題に取り組むことで運動不足も解消され、身体を動かすことで心もリフレッシュされ、ストレス発散にもつながったのだと思う。

Kさん…コロナの中でも体を動かすためにどうすればよいか考えることが大切だということを学びました。また、体をどのように動かすとどんな効果があるか学ぶことが出来ました。

Yさん…自分で運動する内容を考えたりすることで、前向きに活動することができ、継続することができると思いました。何事も自分で考えて行動が大切だと思いました。

Eさん…体育は実技なので、遠隔でするのは難しいと思っていたけど、工夫しただいでできることを学びました。そして運動を継続することの大切さを学びました。

Tさん…運動を行うことによって早寝早起きにつながったり、ご飯がしっかり食べれたり朝目覚めが良くなったりした。よって、運動することは健康に生活するのに大切なことだと学んだ。

Kさん…今まで仲間と体育館で体を動かしていたことの幸せをあらためて感じた。

まとめと考察

- 1、コロナ禍ではほとんどの授業がオンラインに拠る遠隔授業のため、学生は一日の多くの時間をパソコン画面に向かって座って過ごすことが多い。長いこと前かがみでいるため姿勢が悪くなったり、血液循環が悪くなったり、腰痛や肩こりにも悩まされる。また長時間目を酷使するため、眼精疲労や不眠にも悩まされ、心身の不調を感じている学生が多い。学生一人一人の規則正しい生活や心身の健康を維持増進するために、このコロナ禍の不自由な自粛生活の中では、たとえ遠隔ではあっても体育実技やスポーツの時間を確保することは必要と考える。
- 2、オンラインによる遠隔授業の方法にはいろいろあり一長一短があるが、それぞれの科目の授業目標をより達成できる方法・手段を授業担当者は選択することが肝心と考える。今後SNSなどを屈指した新しい授業に向けての様々な方法や実践例が出てくるだろうが、取り入れるべきところは取り入れ、学ぶべきところは学びながら、担当者が一番実施しやすい方法で取り組んだ方が結果的には上手くいくように思う。便利な機器に過剰に頼り過ぎることなく、コロナ禍ではより一層、学生一人一人の心に寄り添ったきめ細やかなコミュニケーションを図ることが何より大切である。様々な手段で学生を励まし、サポートするということが指導者は徹すべきで、そのための努力を惜しまないことが大切である。

3、実技系授業はコロナ禍であっても、工夫次第で学生が満足感や達成感を味わえるような遠隔授業が出来る。体育館で対面授業を実施する本来の体育・スポーツ実技（バレーボールや・バスケット・バトミントン・卓球など）は出来なくとも、自宅で個々に実施できる内容（ウオーキング・縄跳び・ヨガ・スクワットなど）を選択して工夫すれば遠隔授業でも十分運動量を確保できる。その方法や手段は何であっても、一番大切なことは学生が取り組みやすく、かつ意欲を持って実施出来るような課題の出し方と工夫で、指導者にはその工夫が求められる。方策の1つは課題の指示に当たって、学生自らが自分で考えて動く自主的・能動的な授業内容・方法を取り入れることである。大学に通えないでいる学生の興味関心を上手く引き出し、自らやる気を出すような課題を設定していくことが遠隔授業には何より大切である。

4、実技系科目の遠隔授業には皆で協力し合ったり、声を掛けて励まし合ったりなどグループ活動ができない点など確かにマイナス面はある。学生へのアンケートの「授業への要望」にも「早く仲間と一緒にバレーボールなどのゲームをしたい」「仲間やグループと一緒に活動したい」という声が少なからずあり、これらの要望をどのようにして遠隔で実現するかが今後の課題である。しかし遠隔での実施はマイナスの面ばかりではない。従来の対面授業では得られなかったレベルの高い主体的で深みのある学びも可能ではないかと考える。実際、学生にまとめて課した～将来のスポーツライフに向けて～のレポートからもそれが十分に感じ取られた。参考としてあげた「私の生涯スポーツ」という課題レポートからは、深みのある学びへ進化した様子が伺われる。（資料 20）

マイナスをプラスに転じて、これからは発想を変えて取り組んでいく必要があることを筆者自身今回の遠隔授業から学んだ。

おわりに

オンラインによる遠隔授業を実施してみて得たものは非常に大きい。コロナ禍の不自由な自粛生活の中で「体育・スポーツ実技」を行う意味は、自分の心身の健康を見つめ直すことであり、それに気づくことによって自ら運動の必要性に気づき、運動の習慣化の大切さを学ぶことにある。また家族や仲間の有り難さに気づくことによって、人と関わることの大切さを学ぶことにある。指導する側は従来のような一律の授業形態でなく、基本的には学生一人一人に親身に対応することが求められる。例えば、密を避ける為に大人数の場合は1回の授業を対面と遠隔の2グループに分け1時間で2タイプの授業を同時に実施することも考えられる。また対面授業での感染の可能性に不安を感じる学生には遠隔のみでの授業も可能とするなど、コロナ禍ではより柔軟な対応が求められると思う。

また、学生に課した課題を筆者自身コロナ禍の生活の中で実際に実施し、課された学生の気持ちを感じ取りつつ授業を進めてきたことで見えてきたこともある。まず、自粛中の学生にとって丁寧に実践記録を書かせることは、今自分の置かれている状況をしっかりと把握し、考え、行動を振り返ることになり、深く自分自身のこれからについて考えるのに効果があったということである。書くという作業は高等作業でじっくり考えないと良いレポートは書けない。どんな形でもまずは自分の気持ちを沢山書かせることはコロナ禍で不安を抱えている学生に非常に有効だと今回感じた。

2点目はコロナ禍では学生と気持ちを共有することが大切ということである。例えば「雪かき」をMYトレーニングとしてレポートにまとめた学生に、「雪かきも良い運動ですね。素晴らしい発想です！」と共感してコメントをつけ、一緒に満足感や達成感を味わって共感することで学生は安心し、自信をもって次の課題に取り組んでいけるのではないかと感じた。

井庭は「コロナ感染症とは、僕らの様々な関係を犯す病だ」と述べているが、筆者は「コロナは絆を分断する病」と考える。今までの対面授業で作ることができた絆はコロナ禍では容易に叶わないが、井深の言うように「ラインや、メール、SNSなどで〈ゆるやかなつながり〉を大切に…」しながら、学生を孤立させないよう様々な手段で学生と気持ちを共有し励ましサポートしていくことで、これまでには得られなかった新しい授業形態、新しい学びの可能性もあるのだと思う。

コロナ禍の実技系遠隔授業スタイルにはこれだという正解は無いと筆者は考える。

各教員が学生の気持ちに寄り添いつつ、いろいろな方法を試行錯誤しながら手ごたえを掴んでいくしかないと感じている。今回、学生自身の振り返りに毎回コメントを付けることで筆者はその手ごたえを掴んでいったが、やはり双方向のコミュニケーションが何より大事で、一方通行だと絆も生まれませんが、何らかの形でコミュニケーションさえ取れば遠隔授業であっても絆も生まれ、対面授業同様に上手くいくということがこの1年で解った。

見方を変えると、オンラインによる遠隔授業は今までの講義や演習などで受け身の授業に慣れた学生にとっては、自主性・主体性を身につける良いきっかけである。100年に一度の激動期を生きるためには、今までとやり方を変え、少しでも自分自身で学ぶのだという新しい授業スタイルを構築して提示し、自ら学び、自分の将来や生き方についてじっくりと深く考えていくように促していくことがこれからは特に必要不可欠であると思う。

〈参考文献〉

- ・ コロナ時代の暮らしのヒント 井庭 崇 (2020)
- ・ 大学の遠隔講義におけるアクティブ・ラーニング型授業の試み 松下幸司 (2020)
- ・ https://www.shopjapan.co.jp/diet_labo/legs/article_016/

コロナ禍における遠隔授業についての一考察 (中島)

<資料 1> 体育実技・スポーツ１　２０２０ ＜授業アンケート＞ 番氏名 _____ 15 時間を振り返って、遠隔授業によるスポーツ 1 授業の実施はあなたにとってどう感じられましたか？該当するものを○で囲んで下さい。(複数可) ①きつかった ②苦しかった ③楽しかった ④ためになった ⑤その他（ ） - あなたは遠隔のレポート課題にどのように取り組みましたか？ ①毎回真剣に課題に取り組んだ ②一応毎回課題に取り組んだ ③時々手を抜いた - あなたはレポート課題だけでなく、レジュメも毎回確認していましたか？ ①はい ②いいえ - あなたはレポートに対してつけているコメントに毎回目を通していましたか？ ①はい ②いいえ - 課題の中で一番気に入った課題は何ですか？またその理由も記入ください。 - 課題の中で一番つまらなかった課題は何ですか？またその理由も記入ください。 - この遠隔授業からあなたが一番学んだことは何ですか？ - 授業への要望など	<資料 2> 第 1 回 レポート課題 組 _____ 番氏名 _____ ＜準備運動で体をはぐそう＞ 下記の内容を参考に、週に最低 3 回 15 分～30 分、次の順番で体をほぐす準備運動をしましょう。 抱きないよう自分で工夫してオリジナルの準備運動を考案してやると長続きます。 期間中に 3 日以上実施し、①日時 ②場所 ③内容 ④その日の振り返りをレポートにしてまとめ、⑤一週間通してのまとめの振り返りの反省も添えて提出下さい。 ＜準備運動の流れ＞ 上下肢→首→胸→体側→背腰→胴体→跳躍→上下肢→呼吸 ＜参考＞ 上下肢・・・腕や脚を伸ばしたり回したり、バリエーションを工夫しましょう。 首・・・・首は非常にデリケートです。傾けたり回したりゆっくりとやりましょう。 胸・・・・大きく息をすって胸を広げたり、かがんだりしましょう。 体側・・・・脇の進展やひねる運動です。片側だけでなく左右どちらもちりましょう。 背腰・・・・文字通り背と腹の運動です。前屈したり大きく反ったりしましょう。 胴体・・・・上半身全体を大きく回旋しダイナミックに動きましょう。 跳躍・・・・リズムカルに手と足の供給動作を組み合わせて飛びましょー。 上下肢・・・・最初の上下肢の運動とは違う腕や脚の運動を取り入れましょう。 呼吸・・・・心身を落ち着かせるために大きくゆっくりとした呼吸が心がけましょー ＜留意点＞ ●何をしたらよいかわからない人はラジオ体操を思い出してまずやってみてください。 ●自分での中で 1．2．3．4・・・と掛け声をかけながらやるとリズムカルにできます。 ●中途半端に適当にやらず、どの部位を動かしているか自分で意識しながら一つ一つの動きを下丁寧にいきましょう。 ●体をダイナミックに大きく動かして行うと効果大です。
--	--

<資料 3>

第2回 レポート課題

____ 番 氏 名 _____

＜ストレッチで体をほぐそう！＞

第1週の準備運動の課題はしっかり出来たか？トレーニングはやればやっただけ効果が出ます。筋内は蓄切りません！コブコブと頑張りましょう！

さて、第2週はストレッチに挑戦してみましょう。ストレッチには様々な種類があります。大切なことは体のどの部位、どの筋肉を伸ばすのか意識してやることです。そして、自分の体に気持ちが良いかどうか問いかけながら、痛みをつづ比較的ゆっくりと、呼吸を止めないでリラックスして実施することです。

ストレッチにはどんな種類があるか・・・まずはインターネットや本などで自分で調べてみましょう。そしてその中から、あなたがやりたいストレッチを選んで、期間中3日以上実施し、①日時 ②場所 ③内容 ④その日の振り返りをポートにしてみても、⑤一週間通してのまとめの振り返りも添えて提出して下さい。

ストレッチも継続するとかなり効果が出て来ます。自分自身の心と体の変化など振り返りをしっかりとめて提出下さい。

＜実施する際は次の点を必ず守って下さい＞

- 体調を考えて無理の無い範囲で実施すること。
- 体をある程度暖めてからやるのと怪我も少なく効果的です。
- 室内での実施は必ず2方向の窓を開け、換気努めて実施を。
- 外で実施する場合は、必ずマスクをし、他者と1～2メートルの距離をとって実施を。
- 身支度をしっかり整え、気を引き締めてスポーツ1の授業をしているつもりを心掛けること

<資料 4>

第3回 レポート課題

____ 組 ____ 番 氏 名 _____

＜ウォーキングにトライしてみよう！＞

第2週のストレッチはいかがでしたか？体がしっかりと伸びて気持ち良く感じられたでしょうか？ストレッチは小まめに行うと体の調子がとても良くなります。課題が終わっても是非思い出し出した時実施してみてください。さて、第3週はウォーキングに挑戦してみましょう！

ウォーキングの良さは何と云ってても手軽なことです。ウォーキングシューズさえあれば、いつでもどこでも手軽に一人で行えます。しかし、ただ歩けば良いというものではありません。ウォーキングは歩く姿勢、つまりフォームが大事です。運動効果が望める正しいウォーキングのフォームとはどのようなフォームか自分でもまず調べてみましょう。そしてそのフォームをしっかりと頭の中に入れて意識して歩いてみてください。

今週のレポート課題は「良い姿勢でウォーキングにトライ！」です。

期間中に3日以上お天気の良い日を選んで実施し、①日時 ②場所 ③内容 ④その日の振り返り をレポートにしてみても、最後に⑤一週間の振り返りも付け加えて提出してください。

レポートの様式は自由とします。各自が工夫してレポートにまとめて提出下さい。

＜実施する際は次の点を必ず守って下さい。＞

- 体調を考えて無理の無い範囲で実施すること。
- 雨天の場合は室内でやれるストレッチまたは筋トレなどに変更しても良いです。その際必ず2方向の窓を開け、換気努めて実施を。
- 外で実施する場合は、必ずマスクをし、熱中症に気を付け、他者と1～2メートルの距離をとって実施を。
- 水分の補給を忘れず、脱水症状に気を付け、こまめに飲みましょう。
- 身支度をしっかりと整え、気を引き締めてスポーツ1の授業をしているつもりを心掛けること
- ウォーキングのシューズは自分の足にあったものを履きましょう。

<資料 5> 第 4 回 レポート課題 組 番氏名 「スロージョギングにトライしてみよう！」 第 3 週のスロージョギング課題はいかがでしたか？早々に提出してくれた人もありますが、秋晴れの 10 月のウォーキングはさわやかで清々しい気分です。どんなレポートが出るか期待しています。結果は自分の体に出て来ます。頑張ってください。 さて、第 4 週は「スロージョギング」に挑戦してみよう！スロージョギングって知っていますか？文字通りゆっくり走る、歩いているのとあまりかわらないくらいの速度で走ることです。ではジョギングとランニングの違いは何でしょう？それは下記のように速度と運動強度が違います。 <速度> ランニング・・・1kmを5分以内 ジョギング・・・1kmを5分以上 <運動強度> ランニング・・・きつい感覚(心拍数80～90%) ジョギング・・・軽い感覚(心拍数60～70%) つまり、ランニングの方がハードで、ジョギングはソフトですね。そのジョギングの中でも更に軽いのがスロージョギングです。何となくイメージ出来ますか？今週はこのスロージョギングにトライしてみよう！このスロージョギングについて走りたくなりますが、ゆっくりとスローペースで我慢です。 期間中、最低 3 日以上、お天気のいい日を選んで実施し、①日時 ②場所 ③内容 ④その日の振り返りをレポートにしてまとめ最後に⑤一週間の振り返りも付け加えて提出下さい。レポートの様式は自由とします。各自が工夫してまとめて提出下さい。 <実施する際は次の点を必ず守って下さい。> ●体調を考慮して無理のない範囲で実施すること。 ●雨天の場合は室内でやれるストレッチまたは筋トレなどに変更しても良いです。その際必ず2方向の窓を開け、換気に努めて実施を。 ●外で実施する場合は、他者と1～2メートルの距離をとって実施を。 ●水分補給をしっかりとし、帽子を被るなど熱中症対策をしっかりと。 ●身支度をしっかりと整え、気を引き締めてスポーツ1の授業をしているつもりを心掛けること ●スロージョギングのシューズは自分の足にあったものを履きましょう。	<資料 6> 第 5 回 レポート課題 組 番氏名 正しい「ジョギング」に挑戦してみよう！ 第 6 週のスロージョギングは正しい姿勢で「ジョギング」に挑戦です。 先週はスロージョギングに挑戦してみましたが、だんだん体力もついて来たと思いますので、今回は少し運動強度を上げて「ジョギング」に挑戦してみよう。 あくまでもランニングではなく、ジョギングですので、無理はしないようにしましょう。ジョギングのスピードはスロージョギングより少し早いペースで無理せずに行うと良いでしょう。基本的には 1、スピードは各自自由で 2、時間は30分程度で 3、ジョギングは運動強度が上がるので、人に会わない時間帯、かつ出来るだけ人に会わない穴場のコースや場所を選んで実施する場合はマスク無しでも良いでしょう。マスクして走るとかなり息が上がります。お勤めは早朝ですが、最近はその日の出が遅いので時間的に朝は厳しいかもですね。止むを得ず人が大勢いる時間帯に実施する場合はマスクしたほうが安全です。 4、水分補給も大事です。こまめに水分補給を忘れずに。スタート前にコップ一杯の水を飲んでから始めると良いでしょう。冬場はどうしても水分摂取が少なくなりますが、喉が潤いなくても小まめに少しずつ飲んだほうが良いでしょう。 早速期間中、最低 3 日以上実施し、①日時 ②場所 ③内容④その日の振り返り をまとめ、⑤一週間通しての振り返り付け加えて提出下さい。どんな感想が聞けるか楽しみにしています。雨天の場合は無理せず別の室内トレーニングに変更して良いでしょう。 <実施する際は次の点を必ず守って下さい。> ●体調を考慮して無理のない範囲で実施すること。 ●室内でやる場合は必ず2方向の窓を開け、換気に努めて実施を。 ●外で実施する場合は、他者と1～2メートルの距離をとって実施を。 ●水分補給をしっかりとし、外で実施の場合は帽子を被るなど熱中症対策をしっかりと。 ●身支度をしっかりと整え、気を引き締めてスポーツ1の授業をしているつもりを心掛けること ●くれぐれも無理のないスピードで実施を！
<資料 7> 第 6 回 レポート課題 番氏名 正しい姿勢で「縄跳び」に挑戦してみよう！ 第 6 週のスロージョギングは季節感を考慮して出来る課題にしました。 正しい姿勢で「縄跳び」に挑戦してみよう！です。開始日までに、跳び易い縄跳びを各自用意してください。(少し重みのある縄の方が跳び易いです) 縄跳びの正しい姿勢・方法・コツは次の3点です！ ①足はバラバラでなく、軽く前後にし極力一本化する。 ②脇を締め、手を意識して回す。 ③跳ぶ時に膝を後ろに折らず、体全体で「く」の字を描くようにする。(お腹を引く感じ) 縄跳びならば雨天でも家の玄関先や軒先、あるいは駐車場などで出来る場合もあります。スペース無い人は無理せず雨天時は筋トレに変えても良いでしょう。今回は10分程度の課題なので、雨天時でも、ちょっとした隙間を利用して実施できるかもしれません。 また、皆さんおそらく小学校の頃から「縄跳び」には親しんでいることと思いますので、今回の課題はそんなに出来ると期待しています。早速期間中最低 3 日以上、下記に挙げた「跳」とび課題にトライして、日々の感想と一週間通しての振り返りをレポートにまとめて提出下さい。大切に余裕をもって少し早めの提出をお願いします。パソコンの不調などで送信不能などの急なトラブル防止のためにも適切なリハビリの提出は避けましょう。 < 縄跳び課題 > ～これは最低回数です。余力のある人は更にトライしてみてください。 1、前回し 100 回、後ろ回し 100 回。 2、前交差 20 回、後ろ交差 20 回 3、二重跳び 20 回 縄跳びは結構ハードです。水分補給が大事です。こまめに水分補給を忘れずに。始める前にコップ一杯の水を飲んでから始めるのと良いでしょう <実施する際は次の点を必ず守って下さい。> ●体調を考慮して無理のない範囲で実施すること。 ●室内でやる場合は必ず2方向の窓を開け、換気に努めて実施を。 ●外で実施する場合は、他者と1～2メートルの距離をとって実施を。 ●水分補給をしっかりと。 ●身支度をしっかりと整え、気を引き締めてスポーツ1の授業をしているつもりを心掛けること	<資料 8> 第 7 回 レポート課題 番氏名 「リズム縄跳び」に挑戦してみよう！ 第 6 週は正しい姿勢で「縄跳び」に挑戦してみよう！いかがでしたか？久しぶりに「縄跳び」をしたという人もいたことでしょう。中には小学校以来という人もいたのでは？スクワットと一緒に短時間に運動量が確保できる効率的なトレーニングです。ところで皆さんの用意した縄跳びはどんな縄跳びでしょうか？よくテニスのラケットや、卓球・バドミントンなどのラケットで MY ラケットを持っている人を見かけますが、縄跳びの縄も、しっかりした MY 縄を 1 本持っている人はいませんか？ 重みのあるしっかりした小縄はやはり跳びやすく、引っかかりにくいので気分的に高まります。 さて、第 7 週は「リズム縄跳び」に挑戦してみよう！です。「リズム縄跳び」って知っていますか？歌や音楽に合わせてリズムカルに跳ぶ縄跳びのことです。 一例をあげると・・・「ぶんぶんぶん ハチがとぶ お勤めのわりに 野バラが咲いたよ ぶんぶんぶん ハチがとぶ この歌に合わせて、リズムに合った跳び方を選んで歌いながら縄跳びをします。 ぶんぶんぶん ハチがとぶ・・・・・・前まわし 2 回のあと、2 重回し 1 回 ×2 お勤めのわりに 野ばらが咲いたよ・・・右足ケンケンで前まわし 4 回、左足ケンケンで前まわし 4 回 ぶんぶんぶん ハチがとぶ・・・・・・前まわし 2 回の後、2 重回し 1 回×2 張アレンジ 1 ハチがとぶの部分を走るように左右交互に早回し 4 回のあと両足前回し 1 回のようにいろいろ変えられます。但し歌のリズムやテンポは変えないことが大事です。 「リズム縄跳び」も楽しいですよ！是非、皆さんトライしてみてください。 例にあげた「ぶんぶんぶん」でも良いですし、自分の好きな別の歌や音楽でも良いです。早速課題中最低 3 日以上、どんな「リズム縄跳び」に挑戦したか、日々の感想と一週間通しての振り返りをレポートにまとめて提出下さい。大切に余裕をもって実施しましょう。課題に追われるより、課題の一つや一つ位の気持ちで早め早めと出す方が気分的に良いです。 <実施する際は次の点を必ず守って下さい。> ●体調を考慮して無理のない範囲で実施すること。 ●室内でやる場合は必ず2方向の窓を開け、換気に努めて実施を。 ●外で実施する場合は、他者と1～2メートルの距離をとって実施を。 ●水分補給をしっかりと。 ●身支度をしっかりと整え、気を引き締めてスポーツ1の授業をしているつもりを心掛けること

コロナ禍における遠隔授業についての一考察（中島）

<資料 9> 第 8 回 レポート課題 ____ 番氏名 _____ 「ヨガ」に挑戦してみよう！ 第 7 週の「リズム継続び」に挑戦してみよう！はいかがでしたか？ 子供の頃の気持ちに戻って少し新鮮な気持ちで出来たでしょうか？ さて第 8 回は「ヨガ」に挑戦してみよう！です。添付した資料をご覧ください。 ヨガにもいろいろあります。簡単なポーズの初級から、難易度の高い上級まで実に様々です。ここでは初歩の初歩、良く知られたヨガを参考資料として載せました。朝起きてやると、眠っている身体が目覚めてくれるのがよく解ります。一日の始まりにとっても良いですよ。また夜、お風呂上がりなどにちょっと軽くするのも効果的です。寝つきが良くなります。 ヨガで大事なのは呼吸です。深くゆっくりと、呼吸を意識してやりましょう。くれぐれも呼吸を止めてやらないようにしましょう。リラックスして心を穏やかにしてやると良いですよ。時間は指定しません。忙しい人は 10 分でも良いです。継続してやることをお勧めします。たとえ 10 分でも継続すればかなり効果があります。可能なら毎日やってみてください。体の内側からポカポカとしてきて、体幹が整えられ、終わった後は体がすっきりするのを感じられると思います。 早速期間中、最低 3 日以上実施してみましょう。 <実施する際は次の点を必ず守って下さい。> ●体調を考慮して無理の無い範囲で実施すること。 ●室内でやる場合は必ず 2 方向の窓を開け、換気に努めて実施を。 ●水分補給をしっかりとし、熱中症対策をしっかりと。 ●身支度をしっかりと整え、気を引き締めてスポーツ 1 の授業をしているつもりを心掛けること 「心を起こすにはまず身を起こせ！」と言います。寒くなってきましたが・・・少しでも動くことが今は大事です。 一体調不良の時は無理せず休んで構いません。自分で自分の体調をよく見極めながら実施して下さい。	<資料 10> 第 9 回 レポート課題 ____ 番氏名 _____ 自分で調べた「お気に入りヨガ」に挑戦してみよう！ 第 8 週の基本的な「ヨガ」に挑戦してみよう！はいかがでしたか？ 前回は比較的簡単なヨガのポーズを課題としたので、ヨガは初めてという人でもやりやすかったのではないのでしょうか？ポイントの呼吸に注意して出来たでしょうか？ さて、次週第 9 回目の課題は、ヨガパート 2 として、「お気に入りヨガ」に挑戦してみよう！です。 ①まず、前回提示したヨガ以外のヨガをネットで調べ、自分が興味をもったヨガ、自分がやりたいと思ったヨガをいくつか選択します。(最低 2 つ) ②選択したヨガを期間中、最低 3 日以上実施して、どんな内容のヨガを何時～何時まで実施したのか、振り返りと共に期して提出下さい。実施時間は自由とします。また実施するヨガは毎日同じ内容のヨガでも良いですし、日替わりで違う内容のヨガにしても良いです。 今度もヨガですので、前回同様、呼吸に注意してやりましょう。 ヨガで大事なのは呼吸です。深くゆっくりと、呼吸を意識してやりましょう。 <実施する際は次の点を必ず守って下さい。> ●体調を考慮して無理の無い範囲で実施すること。 ●室内でやる場合は必ず 2 方向の窓を開け、換気に努めて実施を。 ●水分補給をしっかりとし、熱中症対策をしっかりと。 ●身支度をしっかりと整え、気を引き締めてスポーツ 1 の授業をしているつもりを心掛けること
<資料 11> 第 10 回 レポート課題 ____ 組 ____ 番氏名 _____ 「スクワット」に挑戦してみよう！ 第 9 週の「お気に入りヨガ」に挑戦してみよう！はいかがでしたか？皆さんの選んだヨガは一体どんなヨガなのかとても楽しみです。さて第 10 週のレポート課題は「スクワット」に挑戦です。「スクワット」にもいろいろな方法があります。自分に合った無理のない姿勢で挑戦してください。スクワットは下半身強化の筋トレの一つですが、非常に効果大です！まずは早速自分でスクワットについて調べてみましょう！ 「スクワット」には 4 つのフォームがあげられています。正しいフォームを守って呼吸に留意しながらゆっくりと反動を付けずに実施するのがコツです。 スクワット初心者には最初膝を軽く曲げるタイプの①クオータースクワットからトライしてみましょう。徐々に②ハーフ、③パレルと負荷を上げていきます。回数も初日は 6 回～12 回程度 1 セットで、次第に増やしていけば良いでしょう。くれぐれも急に④のフルボトムはやらないようにしてください。膝を傷めないように、徐々に徐々に自分の体に問いかけてながら実施しましょう。 期間中最低 3 日以上実施し、その日にやった時間・場所・内容・日々の感想を記し、最後に一週間通しての感想などをレポートにまとめて提出下さい。どんな感想を開けるか楽しみにしています。 <実施する際は次の点を必ず守って下さい。> ●体調を考慮して無理の無い範囲で実施すること。 ●室内でやる場合は必ず 2 方向の窓を開け、換気に努めて実施を。 ●外で実施する場合は、他者と 1～2 メートルの距離をとって実施を。 ●水分補給をしっかりと。 ●身支度をしっかりと整え、気を引き締めてスポーツ 1 の授業をしているつもりを心掛けること ●膝を傷めないようにくれぐれも無理のない姿勢で実施を！	<資料 12> 第 11 回 レポート課題 ____ 組 ____ 番氏名 _____ 「My トレーニング①」を立案し実施してみよう！ 第 10 週の「スクワット」に挑戦してみよう！はいかがでしたか？スクワットは結構しんどいですね。でも手を抜かずしっかりと実施出来た人は、下半身が確実に鍛えられたはずですよ。 さてこれまで下記のように 10 週間、毎回来った課題を提示して皆さんに実施してきてもらいました。 1 週目・・・準備運動で体をほぐそう！ 2 週目・・・ストレッチで体をほぐそう！ 3 週目・・・ウォーキングにトライしてみよう！ 4 週目・・・スロージョギングにトライしてみよう！ 5 週目・・・正しい「ジョギング」に挑戦してみよう！ 6 週目・・・正しい姿勢で「縄跳び」に挑戦してみよう！ 7 週目・・・「リズム継続び」に挑戦してみよう！ 8 週目・・・「ヨガ」に挑戦してみよう！ 9 週目・・・自分で調べた「お気に入りヨガ」に挑戦してみよう！ 10 週目・・・「スクワット」に挑戦してみよう！ こうやってまとめてみると沢山のトレーニングを実施してきました。毎週しっかりと課題をこなした人はいかなる筋肉・体力がついてきていると思います。この 10 週間で様々な種類のトレーニング知識が蓄積出来たと思いますので、第 11 週からはより自由に、より創造的に、より主体的に！トレーニングに向き合って実施してみましょう！題して「MY トレーニング①」を立案し実施してみよう！です。まず、その日の天気や体調、スケジュールなどに合わせて、その日のトレーニングの内容・時間を決め期間中、最低 3 日以上、どんな内容のトレーニングを実施したのかまとめ、最後に一週間の振り返りも追加しレポートにして提出下さい。(振り返りの内容が大事です) <実施する際は次の点を必ず守って下さい。> ●体調を考慮して無理の無い範囲で実施すること。 ●室内でやる場合は必ず 2 方向の窓を開け、換気に努めて実施を。 ●水分補給をしっかりとし、熱中症対策をしっかりと。 ●身支度をしっかりと整え、気を引き締めてスポーツ 1 の授業をしているつもりを心掛けること

<資料 13> 第 1 2 回 レポート課題 _____ 組 _____ 番氏名 _____ 「My トレーニング②」を立案し実施してみよう！ 新しい年が明けました。前回の課題の「MY トレーニング①」立案と実施はいかがでしたか？ 自分の生活スタイルに合わせたトレーニングメニューの立案と実施スムーズに出来たでしょうか？ 今回は前回の反省を生かして、「MY トレーニング」を更に充実したものになるよう修正してみましょう。 今週は先週よりも更に<より自由に、より創造的に、より主体的に>トレーニングに向き合って実施してみましょう！題して「MY トレーニング②」の立案と実施に挑戦してみよう！です。 今週もその日の天気や体調、スケジュールなどに合わせて、その日のトレーニングの内容・時間を決めて 期間中最低 3 日間実施して、どんな内容のトレーニングを何時～何時まで実施したのかまとめ、最後に一週間の振り返りも加えてレポートにして提出下さい。 <実施する際は次の点を必ず守って下さい。> ●体調を考えて無理の無い範囲で実施すること。 ●室内でやる場合は必ず 2 方向の窓を開け、換気努めて実施を。 ●喉が渇いてなくてもこまめに水分補給をしっかりと。 ●身支度をしっかり整え、気を引き締めてスポーツ 1 の授業をしているつもりを心掛けること <注意> 授業も残り少なくなってきましたが、このスポーツ 1 はテストは実施しません。提出された 15 回のレポートのみで成績出します。未提出→欠席扱いとし、提出したレポートのまとめ方・内容・振り返りの充実度などで評価を出します。今週入れてあと 4 回です。もう一息頑張りましょう！	<資料 14> 第 1 3 回 レポート課題 _____ 組 _____ 番氏名 _____ 「My トレーニング③」を立案し実施してみよう！ 第 12 回課題の「MY トレーニング②」立案と実施してみよう！はいかがですか？順調ですか？ 2 週間に渡って自分の生活スタイルに合わせた「MY トレーニング」を実施してきているわけですが、皆さんからの感想を読むと・・・その日の天気や自分の体調・気分に合わせてトレーニングメニューを決めて行うのは楽しかったという人が予想外に多く、与えられたトレーニングでなく自分でトレーニング内容を決めて、自分で実施するということへの達成感を味わった人が多くいて大変うれしく思っています。 一人一人の体力は違い、生活スタイルも違う中で、自分に合ったトレーニングを見つけていくことが生涯スポーツへの取組みの第 1 歩になります。是非これからも週 3 日でも良いので MY トレーニングを継続してくれるよう望みます。今週で第 13 週となりました。今週でトレーニング課題は最後になります！第 14 週と、第 15 週はまとめの課題に入りますので最後のトレーニング気分を入れて頑張ってください。 今回は先週、先々週の反省を生かして、「MY トレーニング」を進化させ、より充実したものになるよう再度修正して取り組み、先週よりも、先々週よりも更に<より自由に、より創造的に、より主体的に>そして<より楽しんで>トレーニングに向き合って実施して欲しいと思います。 今週もその日の天気や体調、スケジュールなどに合わせて、その日のトレーニングの内容・時間を決めて 期間中、最低 3 日間以上実施して、どんな内容のトレーニングを何時～何時まで実施したのかまとめ、最後に 1 週間の振り返りも忘れずに付け加えてレポートにして提出下さい。 <実施する際は次の点を必ず守って下さい。> ●体調を考えて無理の無い範囲で実施すること。 ●室内でやる場合は必ず 2 方向の窓を開け、換気努めて実施を。 ●喉が渇いてなくても水分補給をしっかりと。 ●身支度をしっかり整え、気を引き締めてスポーツ 1 の授業をしているつもりを心掛けること
<資料 15> 第 1 4 回 レポート課題 _____ 組 _____ 番氏名 _____ ～将来のスポーツライフに向けて～ 第 13 回課題の「MY トレーニング③」の立案と実施はいかがでしたか？ 3 週間に渡って自分の生活スタイルに合わせた「MY トレーニング」を実施してきたわけですが、この先、課題が無くなっても、自分でトレーニングメニューを考えて決めて実行することが出来れば、生涯スポーツへ向けた第 1 歩を皆さんは踏み出せることになります。スポーツ 1 の授業が終了した後、この先も自分一人で行うことができるかどうかこれからのあなたの生涯スポーツの礎となります。 誰の為でもない、自分の為に、是非これからも自分の心身や自分の生活に一人一人がしっかり向き合っていて欲しいと思います。新型コロナウイルスはまだまだ長引きそうです。ここで辞めてしまえば今までの 4 か月の苦労が無駄になります。是非それを中心に留めておいてください。 さて第 1 4 週の課題は・・・シラバスにも載っているレポート課題を履きたいと思います。 テーマ「私の生涯スポーツ」 ～将来どのようなスポーツを日常生活で実践していきたいか、 あなたの思い描く将来のスポーツライフについて述べなさい。 ※ 正解はありません。あなたのスポーツに取り組む姿勢や意気込み、将来の夢などを熱く語って頂ければ OK です。 ※ 字数は 600 字以上～、上限は無しとします。	<資料 16> 第 1 5 回 レポート課題 _____ 組 _____ 番氏名 _____ ＜スポーツで豊かな人生を～運動貯金のススメ＞ 今週でスポーツ 1 は全て終了です。15 時間の遠隔授業ご苦労まででした。コロナの影響で今年は通常の対面授業は出来ませんでしたが、こういう時だからこそ、自分を含めてとにかく今は少しでも身体を動かさねばならないと思い、並んだ米、意を決して実技授業を遠隔で始めました。対面で実施できない分、せめて会員のレポートにコメントつけようとして、毎回せせと頑張ってコメントつけてきましたが、読んで頂けたでしょうか？皆さんのレポートで毎回コメントしていくことで、少しはコミュニケーションを取ろうと考えたのです。4 か月に渡ったトレーニング課題のメロिटは沢山あったようですね。まずはかなり落ちていた体力や筋力が少しづつではあるけれど徐々に戻ったと感じた人が多かったように思います。体力がついてきた自信とリンクして精神面でも効果があったようで、多くの人がリラックス出来、熟睡できるようになった、リフレッシュ出来たと感じられたとありました。スポーツは身体面だけでなく精神面にも多大な効果をもたらすと実感できたようですね。こういう自虐生活の時はいろいろな不自由を強いられ、まず精神的に落ち込みますが、気分だけ盛り上げようと思ってもなかなか思うようにはいきません。それにはいつぞやも申しましたが「心を起こすにはまず身を起こせ！」が何より効果的です。悩んでいた、つらい時こそ身体を動かすことが有効です！心身は相関しているの、トレーニングなどで身体的に頑張ったという達成感や充実感を味わうと心も爽快感を味わえるというわけです。一種のカタルシス効果ですね。どうかこれからの大学生活でそのことを忘れないで活用して欲しいと思います。また運動は継続は力なり！です。続けることが大事です。筋肉はトレーニングを止めるとすぐに落ちます。筋肉は怠けもの！です。逆にトレーニングすれば必ずや効果が出ます。筋肉は裏切らない！筋肉は正直！です。生涯スポーツを考えた時この継続するということが非常に大事です。そこでお勧めするのが巷で良く言われている「運動貯金」「筋肉貯金」です。将来のためにお金でなく運動や筋肉でコツコツ蓄えようというものです。最後に生涯スポーツとして習慣化し継続できるかどうかの鍵は、スポーツを楽しむ！ということです。是非楽しめるスポーツを見つけてコツコツと運動貯金していきましょう！ 生活の中にスポーツを取り入れたスポーツライフで豊かな人生を送れるよう大いに期待しています。 さて、前置きが長くなりましたが、第 15 週の最後の課題は今までの総まとめのアンケートです。4 か月間に渡って実践した自分のトレーニング記録を振り返って、添付 2 のアンケートに答えアンケートのみ 提出してください。

コロナ禍における遠隔授業についての一考察（中島）

<資料 17>

「My トレーニング③」を立案し実施してみよう！

今回の My トレーニングは前回挙げた候補から、天候などさまざまな事情を踏まえて足の筋肉のトレーニングと柔軟体操（足中心）を行うことにした。

また、近頃はレポート作成や遠隔授業などで外出する機会が減り、座っていることも増えたので下半身の筋肉を取り戻せる、また、運動効果の高い大腿四頭筋を用いたトレーニングを取り入れていきたい。

前回と同様、トレーニングのメニューを固定し、効果のほどを試していきたい。

～やってみよう！トレーニング～

・足の筋肉のトレーニング

- ・体幹トレーニング
- ・マラソン
- ・柔軟体操
- ・坂道トレーニングー坂ダッシュ、ウォーキング
- ・インターバルトレーニング

トレーニングの内容

- ①開脚ストレッチ 10 秒×2 セット （2 週目の復習）
- ②前屈ストレッチ 10 秒×2 セット ↓
- ③アキレス腱伸ばし 10 秒×2 セット×左右 ↓
- ④パラレルスクワット 10 回×3 セット（10 週目の復習）
- ⑤ランジ 左右併せて 10 回×3 セット（大腿四頭筋、大腿二頭筋を鍛える）
- ⑥カーフレイズ 10 回×左右（ふくらはぎの筋肉を鍛える）

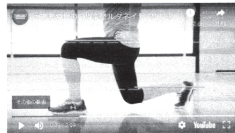
1 月 17 日（日）19:30～19:50

場所 自宅

内容 上記のトレーニングひとり

振り返り 昨日のトレーニングを経て筋肉痛こそならなかったものの、足の筋肉の脱力感があつた。「トレーニング頑張ったぞー！」という感じがしてうれし。

参考 1 より



<資料 18>

「My トレーニング③」を立案し実施してみよう！

第 2 回：1 月 11 日（月）11:00～11:15

～雪かきで全身の筋肉を使う自然な筋力トレーニング～

☆注意すべき点

度を持ち上げる雪の量は、少なめに。

腰を痛めないために、雪を持ち上げる時は、背筋を伸ばして膝を曲げ、体全体で持ち上げるようにする人と話せるくらいのペースで作業し、適度な休憩をとる



～感想～

今年の新潟市は多くの雪が降り除雪作業が大変だった。雪かきは寒くて閉じこもりがちな身体をほぐすことが出来、雪も書くことが出来、さらに、地域の人との交流も深めることができる、とても素晴らしい活動であると実感した。

第 3 回：1 月 14 日（火）15:15～15:45

～冬でも元気にウォーキング～

BPM120 の音楽を聴きながら、リズムに乗って自宅の近所を 30 分散歩く

～感想～

らだの上下左右の余分な揺れに注意して、頭の位置をメダに動かさないようにしながら歩くように意識した。BPM120 の音楽を聴きながら、リズムに乗って軽やかに足を動かした。お気に入りの音楽をきながらリズムに乗って歩くことで、寒くても楽しく爽快に歩くことができた。

～一週間の振り返り～

その日の天候、気温、時間帯、自分の体調を意識して My トレーニングを創案することができた。中でも雪かきは冬の今しかできない運動なので、できるときは積極的に取り組み、全身を動かしてという感じがした。どんな運動をするのか、どこを中心に動かすのかをその都度自分で考えて決めたほうが言われてから動くより、楽しく軽快に体を動かすことができたなと感じた。

<資料 19>

「My トレーニング③」を立案し実施してみよう！

日時・時間	1 月 16 日（土） 23 時 30 分から 23 時 45 分
場所	自宅
内容	・タオルを使った腕の筋トレ タオルを肩幅に開いて持ち、頭の後ろで腕を上にかかす。肩甲骨を動かすように意識する。60 回 ・ハーフスクワット 20 回 ・立ったままかかとを上げ下げし、つま先立ちを繰り返す。100 回
振り返り	タオルを使った腕の筋トレやスクワット、かかとの上げ下げのトレーニングは、とても手軽に行うことができた。特に、かかとの上げ下げトレーニングは日々の生活の中で何かをしながら行うこともできそうであると思った。これから、生活の中で〇〇しながらのトレーニングとして意識して取り入れてみたい。

日時・時間	1 月 20 日（水） 21 時 30 分から 21 時 45 分
場所	自宅の駐車場
内容	・縄跳び 前跳び 100 回、後ろ跳び 100 回×2 セット ・クォータースクワット、ハーフスクワット、パラレルスクワット、フルボトムスクワット 各 10 回ずつ ・反復横跳び 30 回×2 セット
振り返り	今日の筋トレは、特に足が鍛えられた。縄跳びで少し息が上がったまま、スクワット、その後反復横跳びを行うのはいつも以上に辛く感じた。終わったときには、息も上がりよい運動になったと思う。また、反復横跳びは左右に行ったらときに床に手をつくようにして、より負荷がかかるよう工夫した。

日時・時間	1 月 21 日（木） 23 時 30 分から 23 時 45 分
場所	自宅
内容	①腹筋 ②背筋 ③腕立て伏せ ④スクワット ⑤バーピージャンプ ⑥ツイスト ⑦もも上げ ⑧エアウォーク（腕立てのような体勢になり、脚を交互に胸に近づけるように動かす。） 各 15 回ずつ

一週間を通しての振り返り

2 日目に行った、縄跳び、スクワット、反復横跳びのトレーニングはとても体力を使い、充実した My トレーニングを考えることができたのではないと思う。このことから、トレーニングを組み合わせることによって、単体でやるよりもより大きなエネルギーを使うトレーニングになることが分かった。運動することに気は関係なく、トレーニングの工夫次第であると改めて気づいた。また、立案したトレーニングをこれからも続けるための策として、日常生活の中で〇〇しながらできるトレーニングであると続けやすいのではないかと考えた。

<資料 20>

「私の生涯スポーツ」

私はこれまでのスポーツ I の授業を通して、自分に適したスポーツとの向き合い方とは何なのかを考え、答えを導き出すことができたと思ふ。これまでは自らスポーツに関わろうとしなくても、スポーツに関わる機会が与えられる環境であった。しかし、これからは自らスポーツに関わる機会を作り出していかなければ、スポーツに関わる機会は減っていく一方である。そのため、スポーツ I の授業を通して、改めて生涯スポーツについて見つめ直せたことは非常に有意義であったといえる。

私が生涯スポーツについて考える上で重要視した点は、日常生活との両立である。授業を通して、日常生活の中にスポーツを行う時間を組み込むことは工夫が必要であると感じた。私の場合、日常生活の中で予めスポーツを行う時間を定めてしまうと予定が上手く回らなかった際にモチベーションが下がってしまうため、できるときに取り組むことが最も適していると感じた。さらに日常生活における些細な動きもスポーツと結びつけることで、身体を動かすことに対して苦痛を感じにくくする。例えば、移動手段に徒歩や自転車を選択することやエスカレーターやエレベーターではなく階段を選択することなどが挙げられる。このように、自分のペースで自分のできる範囲でスポーツを取り入れていくことが私なりの生涯スポーツに対する考え方である。

スポーツは私たちが身体的にも精神的にも支えてくれる人生において良きパートナーである。そのため、生涯にわたってスポーツや体を動かすことに向き合い続けることで、人生をより豊かなものにしていきたいと思う。

私の生涯スポーツ

私は今後の人生を健康で元気に過ごすために「楽しく・無理せず・継続する運動」を継続し、自分自身の中だけで行うのではなく、周囲にも声をかけて一緒に行っていきたいと考えている。

私は昔から運動に対して苦手意識があり、スポーツⅠを受講する以前は授業以外で自ら運動に関わることはほとんどなかった。しかし、今回のこの授業で多くの運動に触れたり、自分の生活リズムに合わせたプランを立案したりする経験を通して、運動に対する意識が変化した。苦手であってもできることには積極的に取り組み、新しいことにもチャレンジしていく中で、運動の楽しさに気付く、運動に対する苦手意識が徐々に小さくなった。それだけではなく、寝る前やテレビを見ている間などの空き時間を見つけた際にストレッチを行ったり、目的地まで歩いて向かったり日常生活の中で運動に繋がる行動を取り入れることが多くなった。運動は誰かに課されて行うのではなく、自発的な取り組みが非常に大切であると感じた。自身が目指す姿に向かって、まずは小さな目標を設定し、達成できたら徐々に難易度を上げていく。運動のレパートリーも増やし、自分の力や生活に合わせた運動を継続して行っていきたい。また、運動を行う仲間を持つことでさらに張り合いができ、運動を楽しむきっかけにもなるだろう。運動は工夫次第で年齢関係なく誰でも楽しむことができるものになる。現在は人との関わりが難しい状況であるが、この状況が落ち着いた時には様々な人と共に運動をしていきたい。

私は将来、子どもに関わる職に就きたいと考えている。子どもは遊びを通して知識や体力、運動機能など、多くのものを身につけていく。保育者には子どもが自発的に体を動かせるような環境づくりを行うことが求められるが、そのためにはまず、保育者自身が体を動かすことを楽しむ必要がある。保育者の楽しんでいる姿に触れることで子どもが体を動かすことに興味を持つきっかけとなり、子ども自身の自発的な取り組みの第一歩へと繋がるだろう。また、子どもは大人では考えつかないような自由な発想を持っている。保育者として体育等の活動を進める中で子どもたちから様々なアイデアが出されることが想定される。その際にはそのアイデアを積極的に活動内に取り入れていきたい。子どもの自由な発想を受け入れることで子ども自身が自分なりに工夫しながら活動できる環境を作ることになるだろう。子どもたちがこの先も継続して運動を行っていくことができるよう、自由な発想で自発的に取り組んでいくことのできる環境を整える努力をしていきたい。

13回の授業の中で体力や多くの知識・発見を得ることができた。今回の授業で得たものを活かして今後の人生をさらに充実させることができるよう、様々な運動に積極的に関わっていこうと思う。

私の生涯スポーツ

私はスポーツがあまり好きではありませんでした。運動することが苦手でこの授業も最初はやっていけるか不安でした。けど実際にオンラインになって課題提出になったとき課題の内容が簡単でどこでもできて難しくないから続けられて、やりやすく驚きました。実際これまでできて、運動をしたときに振り返るという事を今までしたことがなく改めてまとめなどで考えた時にこんなに運動した後の朝とか歩いていい朝で違うという事に気が付くことができました。最初は筋肉痛で痛いかもしれないのですが、それが慣れてくると心身共にスッキリしていいリフレッシュになるということに気が付くことが出来ました。今でも my ストレッチを毎日するように心がけてます。毎日は無理でも週5しようとかスポーツについて考えるようになりました。私の考えていたスポーツって、サッカーやバスケット、走るなどだったので、それだけではないという事に気が付くことが出来ました。将来就職して忙しくてスポーツをするのが難しい時があるかもしれませんが、けどそんな時は家でゆっくりストレッチや授業で行ったヨガなど少しだけでもストレスの軽減につながって、リフレッシュできると思うので今回授業で行ったことを忘れずに将来にも役立てていきたいと思いました。また私は将来児童指導員になりたいと思っています。児童養護施設などで働いたときに、スポーツって他の人と仲良くなるためには最適だと思うので、子ども達にも楽しさをしてもらいたいし、中々心が開けない子もいるかもしれません。私みたいに最初はスポーツあまり得意じゃないという子もいるかもしれませんが、授業などで習ったことを活かしたり、チームなどで行うスポーツをしたり、スポーツをとおして子どもたちもリフレッシュできたり楽しんだり遊べるように考えて頑張りたいと思いました。

私の生涯スポーツ

この授業を通して、スポーツの種類についての知識が増え、日常の中に取り入れられる場面がたくさんあるということにも気づくことができた。それを生かして今後も自分の健康を守るためにスポーツを取り入れる生活を続けていこうと思う。

これまで外へ出ることに否定的であったが、この授業をきっかけに出ることに抵抗がなくなった。これからの生涯スポーツを考えるとき、この気持ちの変化は重要であると感じる。秋の健康診断で、筋肉をつけた方がよいとアドバイスをもらった。このご時世のせいもあるが、ストレスが溜まって食欲がなく体重が減っていた。家族にも心配されていたが、この授業を通して運動をすることで気分も晴れて食欲が出て、今は体重も戻り力も出てきた。スポーツで体を動かすことは、気分を明るくし、また食欲を出させることができると感じた。私はストレスで食欲がなくなってしまうところがあるのでスポーツをすることで解決できることに気が付いた。そのため、スポーツはなくてはならないものであると考える。気分が落ち込まないように体を動かすことを忘れないでいきたい。また、ストレッチやヨガなどの知識はほとんどなかったのでこの機会に知ることができたため、その日の気分や体調にあわせて日常に取り入れることができた。パソコンに向かってばかりの現代にはぴったりであり、その日その時に合わせて実行していこうと思う。これからもストレスのある生活は続いていくが、過度なストレスにならないようにスポーツを取り入れることで解決できるようにしていきたい。

「私の生涯スポーツ」

これまで運動は、「汗をかくから嫌だな」、「ちょっと面倒くさいな」と思って避けていたが、スポーツⅠの授業はストレッチやヨガなどのリラックスしながらゆっくり行う内容もあり、毎週の課題が楽しめました。毎週自分の身体の状態と向き合いながらメニューを考えるのも、難しそうに感じていたけれど、無理なく続けることが出来たので良かったです。

新型コロナウイルスの影響で外出することがなくなり、唯一の外出機会である大学の登下校も遠隔授業のために少なくなったので、スポーツⅠの授業が無かったらまったく体を動かすことは無かったのではないかと思います。スポーツⅠの授業をきっかけに行ったウォーキングやスロージョギングなどでは、家族と行うことで会話する時間も作ることが出来たと感じました。運動は体を動かすだけでなく、家族の時間を作るきっかけにもなるのだと気づきました。

私は将来、保育士として子どもに関わっていきたいと思っています。その時に体力が無ければ子ども達と一緒に遊ぶことが出来ず、体を動かす楽しさや面白さを共有することが出来なくなってしまうと考えました。スポーツⅠの授業で学んだ運動の内容をこれからも続けて行い、体力を高めていきたいと思っています。授業課題の中には、リズム縄跳びなどの子ども達と一緒にやったら楽しそうな内容もあったので、一緒にやって運動の楽しさなどを伝えることが出来たら良いと思います。

このように、これからも子どもにも喜ぶような運動や楽しく出る動きなどを調べて取り入れながら、体力を向上させていきたいと思っています。

「私の生涯スポーツ」 私は将来、ストレッチやヨガなどのスポーツを中心に日常生活で実践していきたいと考えている。私はもともと運動が得意な方ではなく、中学や高校のときの体育（特に球技）には少し苦手意識を持っていた。運動をして体を動かすことの大切さは分かっているが、何をしたらよいか分からず、なかなか実行には移せなかった。それに、いざランニングなどを始めてみてもあまり長続きしなかった。そういう経験から、この授業を受ける前までは自分が将来スポーツライフを送っているというのには想像ができなかった。しかし、準備運動から始まって、ストレッチ、ウォーキング、スロージョギング、縄跳び、ヨガなどに運動に苦手意識を持っていた私でも、無理なく取り組むことができた。最初の頃は、息切れや筋肉痛になったときもあったけれど、中学や高校の体育の授業みたいに誰かにやらされているのではなく、自分のペースで取り組めたのでここまで続けられたのではないかなと思った。中でも、私はストレッチやヨガがお気に入りであり、「MY トレーニング」でもこの2つをかなりやっていた。いつでもどこでも取り組めるし、とてもリラックスできるしいいこと尽くしだなと思っている。それに自分でもこんなに続けられたことに驚いている。つまり自分は、走るなどの体を動かす運動は苦手でも続けられたいと思っていたが、ストレッチやヨガなどのゆっくりと身体を伸ばすことの方が続けやすく、自分に向いているのかもなしれなと感じた。そこで最初にも書いたように、将来はストレッチやヨガを中心としたスポーツライフを送ってきたい。今はまだ始めてから少ししか経ってないため、効果が出てくると感じることはほとんどないが、これから1年2年と続けていったら、必ず効果が出てくると思う。また、リラックスして行うことも、継続して行うことが大切だということを今までのトレーニングを通して学んだので、それを今後の生活に活かしていきたいと思う。そのほかにもトレーニングをする上で大事なことはたくさんあるが、私は楽しんで取り組むことが継続につながるのではないかと考える。したがって、まずは「スポーツを楽しむ」ということをモットーに今後のスポーツライフを送っていききたいと思う。	私の生涯スポーツ このスポーツの授業を受けるまでの私は、学校の体育や3日で終わってしまうダイエットでしか運動することが無かった。しかし、今回スポーツの授業をとって体を動かす楽しさを知ることができたと思う。特に、スポーツの授業で3回にわたって自分でトレーニングのメニューを考え実施したことがとても印象的だった。自分の体と向き合い、自分に合ったトレーニング内容を考え構築していくことが新たな楽しみとなった。そして、メニューを考える上で「ラジオ体操」と「ヨガ」が自分にとっても合っていることに気が付いた。このことから、これからは朝にラジオ体操とヨガを楽しみたいと思う。朝起きてから行うことを習慣づけることができれば、これから先も長く続けられたいと考えた。 私の将来の夢は、子どもたちとたくさん遊ぶことである。そのためには、何よりも体力が必要であると考え、以前子どもと体を動かして遊んだときに子どもの体力が想像を上回り自分の体がついていけない、ということがあった。このことから、自分の将来の夢を叶えるために「体力をつけること」を基礎として考え、運動に取り組みたいと思った。自宅で電子レンジが鳴るのを待っている時間を使ってエアロ縄跳びをする、テレビを見ているときに流れるCMの時間を使ってプランクをする、など自分の生活で持て余した時間を運動時間に使うってしていきたいと考える。また、スポーツの授業を通して体を動かすことがストレス発散になっているということを感じることができた。このことから、今まで私がやっていた大声で歌うストレス発散法に加えてダンスにも挑戦していきたいと思う。好きなアイドルの曲を歌いながらダンスして体力をつける。これが自分に合った体力のつけ方であると考えた。将来子どもたちと目一杯走って踊って一緒に楽しめるように、これからも自分が続けたいと思えるような運動メニューを考え、運動し続けたいと思う。
私の生涯スポーツ 僕は、学校の授業がなければく運動をしない生活をこれまで送ってきた。それで困ったことは特に起きてこなかったし、このスポーツ1の課題がなければ1年後半期も大した運動をしなかっただろう。しかし今は一日に一度は体操をしている。それは、運動の楽しさに気づくことが出来たからだ。きっかけは、授業で使ったリズム縄跳びだった。それまでの課題のジョギングやランニングは、正直それ自体に楽しさはあまりなかった。久しぶりに外に出て運動をして、新鮮さはあったけれどそれも最初だけだった。これらを1週間続けられたのは、コンビニで何か買おうという目的やご褒美を作っていたからだ。けれどリズム縄跳びでは、楽しさで1週間続けることが出来た。自分で考えることが加わり、「これは面白い」「このやり方はどうだ」と考えたものを達成することに楽しさを見いだすことができたのだ。目的のために運動することも悪くはないが、折角ならばその運動自体を目的として楽しんだ方がよいと思うのだ。 毎日決まった楽しいことがあるというのは、生活に色が出て、豊かになるものだと感じている。それは何も運動だけの話ではなく、趣味の領域なのだろう。実際、私は毎日子供向け番組の体操をテレビの前で真似ているが、楽しいから気持ちよく続けることが出来ている。飽きてきたら、過去の体操を探したりしている。これは立派な趣味だ。なんでもいっから楽しい運動を見つければ、趣味まで発展させること。それが、私の生涯スポーツだ。	私の生涯スポーツ 今まではスポーツというと、サッカーや野球といった競技であり、トレーニングというジムで重いダンベルを持ち上げるようなことを思い浮かべていた。しかし、今回スポーツ1を履修して、自宅でできるような運動も様々な種類があり、また、適度な運動が生活の質を高めるということを知ることができた。 自身の大きな変化として、トレーニングは楽しいものであるということを知ることができた。ウォーキングやスロージョギングは景色を見たり、会話をしたりしながら、楽しく取り組むことが醍醐味であることや、スクワットの中でもこんなに多くの種類があり、それぞれ意味や効果が異なることなど、新しい発見が多くあった。また、自分でトレーニングについて調べ、関心を持ってそれらを実行し、実際に効果を感じるというこの一連の流れが、トレーニングに対するやりがいや達成感を感じることに繋がったと考えられる。 学んだことをふまえて、私が運動をする目的は健康維持のためである。その日の体調や自分には何か足りないかなどをふまえて、トレーニングを行うことは、自分自身の身体と向き合うことであると考え、健康維持を考え、トレーニングを続けることは、自分の生活を見直しで充実させようとするところであり、それは生活の質を高めることにつながるかと考える。 スポーツ1の授業では、生活の質を高めようという発見や、他にも多くのことを学ぶことができた。これからも授業で学んだことを活かし、楽しくトレーニングを続けていきたい。

戦後教育実践における「地域学習」の位置付け

佐 野 浩

1 はじめに

「地域学習」は、小中学校の教育現場では馴染み深い言葉である。社会科で実施されていた「郷土学習」が、学習指導要領改訂を機に、小学校では昭和 43 年（1968 年）から「地域学習」、中学校では昭和 44 年（1969 年）から「身近な地域」と改められて以来、「地域学習」という呼び方で今日まで広く使われて来ている。

この改訂について『中学校指導書社会編』は、身近な地域は従前の「郷土を受け継いだもの」であるが、「郷土という概念にはあいまいさがあり、その解釈と取り扱いに混乱が見られたこと」から「地域」という言葉に変更し、合わせて地理学習の導入としての性格を明確にしたものであると説明していた¹⁾。

新しい社会科における「身近な地域」の学習では、従前の「郷土」は「生徒が生活している土地」とされ、「地理学習に対する興味や関心を高め、地理的な見方や考え方の基礎を得させることを主眼」とすることとされた。それは、「従来ややもすると郷土に関する理解を深めることに重点が傾き、教材が過剰となって生徒にも教師にも負担過重となりがちであったこと」、高度成長に伴う諸問題への対応が国民的課題となる中で、「日本全体がわが郷土」という意識を育て、偏狭な郷土愛に陥ることなく、広い視野に立って物を見たり考えたりすることが極めて重要であるとかんがえられたこと」などを踏まえた措置であるとされていた²⁾。

これを山口は、郷土は「心情的側面が濃厚に包含されているが、これからの情報科社会においては心情的側面よりも、事象を冷静に把握・分析できる能力が必要とされ、そのためには客観性を重視した地域という概念の方がふさわしいとされた」（山口 2002：136）からであると指摘している。スプートニクショック以降、世界的に進行していた教育の現代化を背景に、我が国の教育課程も科学的な見地から再編制が図られた。そのため、社会科においても学習指導要領改訂に際して、「郷土」から「地域」としたのであるが、ここには、単なる言葉の読み替えに止まらない、教育の本質に関わる重大な問題が含まれていた。

地域学習は、戦後の我が国の教育実践の歴史に如何なる文脈で位置付くのであろうか。そもそも、郷土学習とはどのような教育であったのか。まずここから考察を進めて行こう。

2 郷土教育のはじまり

(1) 「郷土教育」とは何か、「郷土」とは何か

地域学習の前身である郷土学習は、もともと郷土教育と呼ばれていた。郷土教育とは、「抽象度が高い国や世界の視点からだけの教育を考える傾向に対して、具体的な郷土の社会に足場をおき、これに愛情をもって奉仕する人間を形成するために、そこに教材をもとめ、さらにそこから広く発展していく教育の目的・方法・内容を具体化する、教育改革を提唱する実践や主張」³⁾を言う。端的に言えば、郷土を教材とし、あるいは目的とする教育である。

我が国の郷土教育は、明治10年代以降に地理科の準備教育として始まり、大正自由主義教育を背景に児童中心主義・生活主義の教育として発展し、ドイツの新教育運動・教育改革運動の中で高調された郷土科(Heimatkunde)の思潮に影響を受け、昭和初年には国民運動とも言うべき隆盛を見た。郷土教育で重要なのは、全ての教育が児童・生徒の実生活の場である郷土から出発し、直観や体験、労作を経て再び郷土に帰着するという「郷土原理」である。「郷土」は教育の方法原理であると同時に目的原理を成す、ドイツ国民教育の中核概念であった。この認識は、我が国の郷土教育に於ても同様であった。

これに対して、「地域」は、地表のある特定の部分や範囲を指す言葉である。「地域」には、都道府県や市町村のような「形式地域」の他に、同じ様な地理的性質を持つ区域を指す「等質地域」と、社会経済的機能を持つ中心的存在によって統一されている「結節地域」があり、個性的な内容を有する広がりとして理解されている⁴⁾。しかし、ここから分かるように、「郷土という概念が明らかに生活主体の存在が想定されているのに対して、地域という概念は必ずしも生活主体の存在を前提としていない」(飯島2002:78)のである。

我が国の教育界に初めて「郷土」という言葉が使われたのは、明治19年(1886年)に公布された「小學校ノ學科及其程度」第十條中の「地理」の規程に於てである。すなわち、「地理ハ學校近傍ノ地形其郷土郡區府縣本邦地理地球ノ形状」⁵⁾とあり、「ふるさと」を意味する漢語である「郷土」を、学校付近に在って郡区より小さい範囲を示す意味で用いていたことが分かる。これについて島津は、この省令を立案した文部官僚達が「漢学の素養を駆使しつつ、『郡区』よりは狭い地域として心的に立ち上げられた<ふるさと>に対し、『郷土』という高尚な漢語をあてはめたのではないだろうか」(島津2005:51)としている。

また、この規程からは、児童の生活に身近な学校の近傍たる郷土の地形から始めて、郡区、府県、本邦、地球へと同心円状に拡大して地理学習を進めていくペスタロッツ主義の直観教授を承けた教育の「方法原理」として「郷土」概念が導入されたことも読み取れる。

島津はここに、「ローカルな地理的知識を教え込む思想・実践と、『郷土』との偶有的接合」(島津2005:51)が生じたことを指摘し、郷土という言葉の指し示す対象自体、すなわち郷土の概念が「様々なかたちで思い描かれ、社会的に構築されてきたとみるべきだ」(島

津 2005：30）として、「郷土」概念の多義性を指摘している。

（2）「名づけられた郷土」と「名づける郷土」

昭和初年に郷土教育の重要性を主張した奈良高等女子師範学校教授の小川正行は、教育の立場から見た郷土を「教育的郷土」と呼び、それは「吾々の自我が、特殊なる自然的、人事的關係に接觸し、その文化的價值體驗に依って、自己の人格を建設し、發展するに至った土地」であり、「歴史的、社會的要素を核心とし、感情的體驗に依って、種々無數なる内部的聯結から成立した複雑な關係意識である」としていた（小川 1931：116）。

また、花輪は、「郷土が教育の対象となると概念的に規定できず敬遠される傾向にあるが、そこには自己自身によってしか形成できないアイデンティティ形成に関わる空間認識が含まれている」からであるとし、意図的な教育によって子ども達に獲得が期待されている予め先人達によって「名づけられた郷土」と、体験の中で見つけ獲得する「名づける郷土」について論じている（花輪 2015：1445）。

この中で花輪は、我が国の郷土教育に大きな影響を与えたシュプランガーの郷土観を検討し、そこでの郷土とは、「子ども達の『『外界』のみを指したり、『主観』のみを指したりするものではなく、両者を繋ぐ関係性の全体を示すもの」であると指摘している。郷土の獲得とは、「まず『私にとって』の親密性を獲得することであり、それは1人の人間が環境への『紐帯』を自分なりに結ぶこと」である。その「『紐帯』は人間の数だけ多様にあるため、子ども達に現れてくる『郷土』も多様である」のは道理であり、そこには、「獲得が期待された『名づけられた郷土』以外の、子ども達の感覚で見つけてくるものもあり、そういった大人にとっての想定外のをどのように評価するかという態度が、子どもの郷土観の獲得を左右する」（花輪 2015：1448-1449）と言うのである。

花輪の言う「郷土感」とは、子どもにとっての「郷土」そのものである。しかし、それは単に生まれ育った土地を指すのではなく、島津（2005）の指摘するように、そこで生活する主体とその土地や人々とが織り成す様々な交渉によって多義的・精神的な概念として育まれたものである。「郷土」は、子ども達に主体的に獲得された時、初めて一人ひとりの中に心的に立ち現れる個性的なものである。そのため、「地域」という言葉では、「郷土」に込められた一人ひとりの子どもの成長やアイデンティティ形成のために不可欠な生きられた感覚を表現し切れないことが分かる。

「郷土」は、子どもの生活から乖離し画一化した教育を改めるための切り札であった。

（3）郷土教育の背景

これに関連して、溝渕は、「『故郷』は都会から主観的心情的に共感しようとするのに対して、『郷土』は地方により近いところから客観的事實的に理解しようとする違いがあっ

た」(溝渕 2016:119)として、明治40年代の地方改良運動を、「地域を郷土として把握し、郷土への帰属意識を高めて、郷土を愛し、国運の発展に尽くすことが求められた」動きであり、それは「『地方』を徹頭徹尾調査研究することから国のあり方を考えようとする『地方学』の発想である」という重要な指摘を行っている(溝渕 2016:176-177)。新渡戸稲造の提唱した地方学(ちかたがく)は、「即ち一葉飛んで天下の秋を知る如く、一村一郷の事を細密に學術的に研究して行かば、國家社會の事は自然と分かる道理である」(新渡戸 1907:5)とする、「近きを以て遠きを論ずる」学問であった。

日露戦役後の厳しい財政状況の中で行われた地方改良運動は、上からの強力な官僚統治政策であると同時に、地方人民から自発的な協力を引き出す自治民育政策であるという矛盾的な運動であった。しかし、我が郷土を立て直さんとするその意識は、それを通じて、郡区、府県、国家を立て直す国民意識へと真っ直ぐつながるものであり、上からの厳しい統制を下からの自治に解消し、官・民相呼応した国民運動とすることを可能にしていた。「郷土」の含意は、帝国主義列強に伍して近代化を推進する中央政府にとっては、地方政府と民心を掌握する統合の求心力として、欠くべからざる重要なものであった。日露戦争から昭和恐慌、第二次大戦に至る国難に際して、民心を統合し、地方経営を遂行するためには、何としても「郷土」と「郷土教育」でなければならなかったのである。

こうした歴史的背景と文脈の下に行われていた「郷土教育」が、第二次大戦の敗戦と焦土からの復興という新たな国難の中で「社会科」に引き継がれたのである。

3 社会科のはじまりと郷土教育の位置付け

(1) 学習指導要領(試案)の発行と戦後新教育の精神

昭和21年(1946年)11月に公布された日本国憲法は、その前文に於いて、国民主権(民主主義)、平和主義、基本的人権の尊重という3つの原則を掲げ、「日本国民は、国家の名誉にかけ、全力をあげてこの崇高な理想と目的を達成することを誓ふ」と宣言していた。昭和22年(1947年)3月に公布された教育基本法は、日本国憲法の精神に則り、教育の目的を明示して、新しい日本の教育の基本を確立するために制定されたものであった。すなわち、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである、としたのである。

教育基本法は、第一条(教育の目的)に於いて、「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」としていた。戦後教育の理念とは、端的に言えば「教育における民主主義の実現」であり、それは取りも直さず、明治以来、厳しく統制されて来た国家のための教育を、民主的主体としての国民のものとすることに他ならなかった。

こうした状況の変化は、それまでの「教授要目」に代わって出された「学習指導要領（試案）」に明らかである。戦前期の中等学校でも、「教授要目」によって各教科の大綱が定められていたが、概して大まかな教材の羅列と指導上の注意を述べるにとどまっていた。小学校では、「小学校令施行規則」によって、校長の責任の下、各学校に於いて個別に「教授細目」を定め、各教科の指導計画を立てることになっていた。しかし、全国的な画一主義の支配した時代に於いて、各学校が創意を発揮できる余地は極めて僅かであった。⁶⁾

昭和 22 年（1947 年）3 月に、アメリカのコース・オブ・スタディー（course of study）に範を取って出された「学習指導要領（試案）」は、まず「学習指導」という言葉が目を引き。我が国では、明治以降の学校教育で一方的な伝達を主たる内容としてきた「教授」という用語に対して、大正期に児童中心主義の立場から、学ぶ者の側から「学習」という用語が使われた経緯があった。⁷⁾「学習指導」という呼び方には、主体的な児童・生徒の育成を目指す姿勢が鮮明である。また、「（試案）」という言葉に込められた含意も見落とせない。それは、暫定的という意味ではなく、随時改訂されるということと同時に、じっさいの教育現場における教師と子どもの学習計画を尊重するという意味が含まれていた。⁸⁾

「学習指導要領一般編（試案）」の序論には、次のように書かれていた。

序論 一 なぜこの書はつくられたか

この書は、学習の指導について述べるのが目的であるが、これまでの教師用書のように、一つの動かすことのできない道をきめて、それを示そうとするような目的でつくられたものではない。新しく児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた教科課程をどんなふうにして生かして行くかを教師自身が自分で研究して行く手びきとして書かれたものである。…この書を読まれる人々は、これが全くの試みとして作られたことを念頭におかれ、今後完全なものをつくるために、続々と意見を寄せられて、その完成に協力されることを切に望むものである。⁹⁾

こうした「（試案）」に込められた精神は、長い間、「國家ヲ組立ル土臺下ニ埋立ル小石ニ供セラ」れ、「生命ヲ抛テ教育ニ盡力スル」ことを求められ、生気を失っていた教師達の心を解き放つものであった。¹⁰⁾ また、「（試案）」に書かれていた「この書を読まれる人々」という表記は、教育の目標や課程は、中央集権的・画一的に与えられるのではなく、子どもらの住む郷土の生活の現実在即して、各学校で住民とともに立てられるべきものであるという、新しい民主的な教育観を示すものであった。

(2) 「社会科」の新設

敗戦後の我が国の教育は、あらゆる面で刷新が図られたが、その中でも最も大きな改革が、昭和 22 年（1947 年）9 月から授業が開始された「社会科」の新設であった。

我が国の教育改革に先立って、GHQ（連合国軍最高司令官総司令部）は、アメリカか

ら教育の専門家を招聘した。昭和21年(1946年)3月に来日した教育使節団は、1ヶ月余の滞在期間中に、学校現場の視察や日本側教育家委員会との協議・調査を行い、連合国軍最高司令官マッカーサーに報告書を提出した。この『アメリカ教育使節団報告書』は、戦後の我が国の教育改革に大きな影響を与えることになった。

このうち、第1章「日本の教育の目的及び内容」では、GHQから出された「日本の教育制度の管理についての指令」によって授業が停止されていた「修身」や「歴史及び地理」を、次のように評していた。

日本の學校で教えられた修身の學科は從順な國民をつくることを目的としたものであつた。忠誠心から命令のまゝに行われたこの努力は非常に有力なもので…終には手段が悪意をふくんだ目的と同一視されるやうになつてしまつた。…戦争の悪徳が子供たちの人格の中にしみこんで行つた¹¹⁾

歴史と地理とは、通常、學生に如何なる時代にまた如何なる場所に自分がゐるのか、その位置を握らせるために助けを與へるやうに設けられた學科である。日本の歴史は…意識的に神話と混同されており、またその地理は自國擁護的な立場で書かれた…ほとんど宗教的とさへ思われる程自己中心的なものであつた。歴史及び地理の課程は、客觀的な學科として、…殆ど重要な地位は與へられてはゐないが、政治的なまたは軍國主義的な教説を教え込む際に大きな役割をはたしてきた。¹²⁾

結局、これらの科目の内容を改めるだけではなく、全く新たに「社会科 (Social Studies)」が設置されることになったのは周知の通りである。しかし、『アメリカ教育使節団報告書』には、民主的態度は民主的活動の経験によって学ばなければならないとして、「社会生活への参与」や「公民教育の実施に対する提案事項」、以下のような授業の方法等については書かれていたが、「社会科」の新設は示唆されていなかった。

我々が提案した実施事項のすべてとは言はないまでも、その多くは、今日日本の公立または私立の學校の何處かで現に行はれてをり、またあるものは實驗的に試みられたことがある。しかし孰れも一般的には採用されてゐない。例に選んだ分野は倫理學と呼ばれ、日本では特に「公民科」と呼ばれるもので、アメリカでは「社會科」の一部をなしてゐる。それは、政治學、經濟學、社會學、及び倫理學を學習者の成熟程度に應じて安排したものである。¹³⁾

「社会科の新設は、不思議なことに、どの機関がいつどこで提唱し、決定したのかいまでもってわからない」(中内 1977: 87) のである。ここでは、その詳しい経緯については触れないが、我が国の教育の民主化がそれほど急がれたこと、そして我が国の旧教育の経験の中に、こうした新しい思想を受容するだけの下地が育っていたことを指摘しておきたい。

アメリカの「社会科」は、急激な産業化・都市化が進行する中で、様々な人種的・文化

的背景を持った人々を「市民」として育成し、民主主義の形成者たる「国民」の統合を実現することを大きな課題としていた。次節では、このアメリカ流の「社会科」が、我が国の教育にどのように受容されたのか、また、その際に各郷土で営まれていた「郷土教育」の経験がどのような意味を持ったのか、について検討しよう。

(3) 「社会科」の性格と郷土教育との関り

「学習指導要領一般編（試案）」と「学習指導要領社会科編（試案）」には、社会科とは何か、何故、従来の科目の手直しではなく全く新たに社会科という科目が設置されなければならなかったのか、率直な説明がなされている。ここから、当時構想されていた社会科の性格と方向を確認しよう。

「学習指導要領一般編（試案）」には、次のように書かれている。

この社会科は、従来の修身・公民・地理・歴史を、たゞ一括して社会科という名をつけたのではない。社会科は、今日のわが國民の生活からみて、社会生活についての良識と性格とを養うことが極めて必要であるので、そういうことを目的として、新たに設けられたのである。たゞ、この目的を達するには、これまでの修身・公民・地理・歴史などの教科の内容を融合して、一体として学ばなくてはならないので（学習指導要領社会科編参照）それらの教科に代わって、社会科が設けられたわけである。¹⁴⁾

この「社会生活についての良識と性格とを養う」ことは、そもそも学校教育の基本的な役割であって、教育課程全体で受け持つものであろう。それが「極めて必要である」ところに、我が国の教育刷新の課題があるのであって、それは従来の修身・公民・地理・歴史などの内容を融合した「社会科」での一体的な学びによって可能になる、と言うのである。ここで強調されている「社会生活についての良識と性格」とは何を指すのか、何故「社会科」での一体的な学びなのか、この点についてさらに「（試案）」の言説を追ってみよう。

社会生活を理解するには、相互依存の関係を理解することがたいせつであり、…社会生活の根本に、人間らしい生活を求めている、万人の願いがひそんでいることを忘れて、たゞ社会に現れているさまざまのことはかり理解しても、それは眞に社会生活を理解しているとはいえない。…社会科においては、このような人間性及びその上に立つ社会の相互依存の関係を理解させようとするのであるが、それは同時に、このような知識を自分から進んで求めてすっかり自分のものにしていくような物の考え方に慣れさせることでなければならない。…

社会科はいわゆる学問の系統によらず、青少年の現実生活の問題を中心として、青少年の社会的経験を集め、また深めようとするものである。したがってそれは、従来の教科の寄せ集めや総合ではない…学校・家庭その他の校外にまでも及ぶ、青少年に対する教育活動の中核として生まれて来た、新しい教科なのである。…

以上述べたような知識・考え方・態度・能力は、もちろん青少年の性格の中に統一されていなくてはならない。その性格の基本をなすものは、いうまでもなく、人間らしい生活を実現しようとする内的な要求であり、自己及び他人に対する誠実な心持であり、社会に対する正義の念である。¹⁵⁾

こうした「社会生活がいかなるものかを理解させ、これに参加し、その進展に貢献する能力態度を養う」ことを目指す「社会科」の理念は、アメリカの「草の根の民主主義」の精神そのものである。それは、「各郷土の生活体験の上にこそ、新たなる教育も研究も再建される」¹⁶⁾として、「現実の生活者として、新たなる天地を開拓せんとする児童青年の指導」¹⁷⁾を目指していた、戦前期の我が国の「郷土教育」の理念と共通するものであった。

4 社会科に於ける郷土教育の変遷

(1) 郷土教育の断絶と継承

戦前期の我が国の郷土教育は、打ち続く戦争と財政の逼迫と言う国難の中で、中央からの厳しい統制を「我が郷土を立て直さん」とする地方人民の自治意識に解消し、民心を統合する意図を持って推進されたことは、第2章3節で述べた通りである。当時、各郷土は中央から「地方」と呼ばれ、上からの「教化」の対象と目されていたのは事実であった。

しかし、我が国の郷土教育は、元々「正しく郷土生活者が、自から、その地方的環境に立つて、切に現実の経済的、社会的運命を予測し、その土地に即した教育方針を要求せんとする一大社会運動」¹⁸⁾として出発した民間の教育運動であった。郷土教育の中軸となる「地方研究」について、郷土教育連盟は次のように位置付けていた。

かゝる意味での地方研究は、教室内の教授に先立つて實際生活が展開する野外の作業的協働でなければならない事は云ふまでもない。生徒自身がその共棲する生活環境に向かつて鋭き認識力を把握し、その経営と改善に對する深き自覺を喚起せしむることこそ、「地方」研究が齎す教育上の指導原理であり、革新的使命である。¹⁹⁾

戦前期の郷土教育は、文部省の施策と民間のそれとでは、全く異なる意図を持って展開した矛盾的な運動であり、戦争によって中断するに至った。戦後の社会科の新設によって、郷土教育は、アメリカの「草の根の民主主義」にも通じる革新的使命を果たす好機に際会したのであるが、その理念の実現は容易なものではなかった。

ここでは、戦後の社会科教育に於て最も先駆的な実践を行った「郷土教育全国協議会（以下、郷土全協）」の取り組みに着目し、郷土教育を巡って、戦後の社会科の実践の中で何が問われて来たのかを検討しよう。

(2) 社会科の実践が呼び出したもの

戦後、我が国で初めて社会科の授業が行われたのは、昭和 22 年（1947 年）1 月 16 日の、文部省からほど近い港区立桜田小学校に於てであった。同校の日下部志げ教諭が指導した 2 年生 50 名による「ゆうびん」の実践は、同年 3 月に発行された「学習指導要領社会科編（試案）」に例示された 2 年生の学習活動の一つであった。昭和 21 年（1946 年）10 月に転任して来た日下部の前任校である本所区立横川小学校は、大正自由主義教育の流れを汲む動的教育・未分化教育の実践校であった。²⁰⁾

日下部の行った授業は、次のようなものであった。

日下部さんは子どもを数人のグループに分けた。手紙を書くもの、教室にしつらえた”田村町郵便局”に手紙を出しに行くもの、本局の芝郵便局、中央郵便局、そしてシュッシュポッポと地方に手紙を運ぶ汽車の役目をする子ども、いなかの郵便局長。日下部さんはハガキや切手売る店のオバサンになった。

子どもたちがはがきや便箋を買いにくる。代金やオツリを計算する。これが算数の学習だ。そして手紙を書き、ポストに投かんし、集配人が郵便局に運んでいく…。こうした中で、子どもたちは郵便という仕事を理解していく。…

ふつう二年生という段階では長い時間の授業は無理なもの。ところが”郵便ごっこ”は始めてから二時間にもなるのに、子どもたちはあきもしない。ますます熱がはいっていく。²¹⁾

この授業は、ドラマティック・プレイ（劇化指導）の手法を用いて、子どもの欲求を創造的に表出させ、学級集団の中で行動的に思考させることをねらったものであった。授業を見守っていた文部省関係者は、この実践に新教育や社会科実施への手ごたえを得たとされる。

アメリカで行われていた作業単元学習は、問題解決を通じて科学的概念・原理・法則を発見させ、その経験と知識の再構成によって、さらに次の作業単元へと持続的に発展するものである。子どもの生活に即した活動が学習を推進するのであって、教師が教材を教えるのではない。生活単元学習の成否は、如何にして子どもの知的好奇心を喚起するかに懸かっているのである。日下部の授業は、「手紙を送ったり受け取ったりするには、わたしたちはどうするか」を興味を中心とした作業単元の展開例の一つに過ぎない。これが成功したのは、日下部も子どもらも、疎開先から焼け野原の東京に戻ったばかりで、離れ離れになった友達や家族、親戚に手紙を出したいという願いが共有されていたからだと考えられる。²²⁾

生活単元学習は、学校の画一化と定式化を退け、児童中心の教育への改造を企図するものであった。しかし、最も重要なのは、興味を中心、経験の連続たるカリキュラムを決めるのは何か、すなわち、教育の主体とは何かと言う根源的な問題を提起したことであった。

こうした新教育の本質を、全ての学校や教師が理解し、指導に習熟するのは容易なことではなく、形式的な模倣、単なるごっこ遊びや這いまわる経験主義に終わることも多かった。「児童の要求と社会の要求とにに応じて」現場の教師達自身が、自分達で教育課程を研究して行く中で、学習内容の系統性や科学的認識の獲得原理を巡って、社会科や新教育に対する論争が巻き起こった。こうした問いに対して、フィールドワークと言う手法を以て答えようとしたのが、郷土全協の前身である、むさしの児童文化研究会の取り組みであった。

(3) 郷土教育的教育方法

郷土全協を設立したのは、昭和25年(1950年)のレッドパージによって小学校の教壇を追われた桑原正雄であった。フィールドワークは、「郷土の現実を実地に見て考える」と言う、誰にでも手軽に行える学習方法である。桑原は、フィールドワークを始めた当時の経緯を、次のように語っている。

社会科については問題感じてたね。一つは子どもの生活実態からあまりにもかけはなれていてね”絵空事だ”ということ、ごっこ学習なんかに代表されるようなね。もう一つは、日本の民族の歴史を系統的に教えないということだよ。…

当時ぼくは、子どもに歴史を教えなければいかんと思っていた。ところが自分は戦前の皇国史観しかない、これでは教育者としての基礎学力もない。それでクビ切られるとすぐ、民主主義科学者協会という所へ教わりに行った。そこで和島さんを紹介され、和島さんの本書きを手伝っているうちにフィールドをやろうということになり、歴協にも応援を頼んだ。…

教職には戻れないから、外から声をかけて学校で「ごっこ学習」のようなくだらしないことやってないで出てこいって、フィールドをはじめたわけだ。教師が子どもをつれて出て来て、現実の場で考える、つまりリアリズムですよ。…

ぼくも歴史は系統的に教えなきゃいかんと考えていたので、歴教協と一緒にやったわけですよ。²³⁾

この回想からも分かるように、桑原は当時の社会科の取り組みを、子どもの生活実態からかけ離れた、科学的系統性のない「絵空事」と見ていた。しかし、桑原らの始めたフィールドワークのやり方でも、当初はこの問題を解決することが出来なかった。

フィールドワークは盛況で、現場の教師達が大勢参加し、桑原の目論見通り、今度は自分達の子どもを連れて来るのだが、「子どもは土器を拾ったり、メダカを追いかけてたりして面白がるけど、自分から調べてみようとか、自分で学ぼうとする姿が出てこない。…これには困ったね。一体こんなことやってていいのか」²⁴⁾という有様であった。

しかし、フィールドワークの手法を活用して、子どもの生活実感に根差した科学的な認識の発展の問題を解決したのも、また現場の教師達と子どもらであった。それは、千葉の小学校教員である相川日出雄が、昭和27年(1952年)に受け持ちの4年生児童らと取り

組んだ「野馬のすんでいたころ」という郷土を舞台にした社会科の実践であった。²⁵⁾

この実践は、子どもらが、今では忘れ去られた郷土に残る放牧の歴史を訪ね歩き、地元の人々から聞き取りをし、実物を見聞きし、実際に手に触れ、感じたことを話し合い、詩に表す取り組みであった。しかし、相川の社会科教育の根底には、ただ単に郷土について調べたことを詩に表すのではなく、「父のない理由からその本質へと導き、そしていつまでも悲しみのなかに沈むのではなく、そこからたくましく根強い生活力を持たせて立ち上がらせてやる」（相川 1954：255）との郷土の生活現実から導かれた目標が据えられていた。

それには、郷土の事象を教えるのではなく、相川自身が、「子どもたちとともに、現実と過去の因果関係を科学的に把握し、明るい未来を指し示す」（相川 1954：169）ために、郷土に学ばなければならない。相川は、桑原らの主催するフィールドワークに参加する中で、自らも「いろいろな知識をつかんで、それを統一的に使うという意識が欠けていた」（相川 1954：83）ことに気付いたのである。

桑原が「郷土教育的方法」と呼ぶ、「郷土の生活の中にある個別の事象を通して子どもの認識を創造する」、「あらゆる科学・学問の成果を子どもの主体性に於いて統一的に理解させる」教育の方法は、教師達と子どもらの主体的な共働の学びの中で確立されたのである。

5 地域学習を決めるものは何か

その後、郷土全協は、「郷土教育的方法」を巡る意見の対立から、歴教協と決別した。

郷土の生活の中にある個別の事象を通して子どもの認識を創造する「郷土教育的方法」は、「つねに郷土＜地域社会＞に深く根をおろした学習」であることを要求する。²⁶⁾ こうした郷土立脚主義は、歴教協のメンバーから見ると、郷土の特殊性に穴掘りをするようなもので、子どもに科学の一般性を獲得させることにならないと受け止められたのである。この時のことを、桑原は「ぼくは教師だからいつも子どもの主体性を考えていた。歴教協の人達は基本的には学者なんだから、その辺で一致しないんだな」²⁷⁾と語っていた。

結局、郷土教育論争は、どこまで行っても平行線で交わることは無く、「郷土教育的方法」の理解は学校現場の教師達の中にとどまり、社会一般への広がりや欠くことになったのである。

これについて廣田は、郷土全協には、子どもの生活全体を見渡した教育活動の構想が求められるという職業的特質を持った小学校教師が集まったこと、彼らの体験してきた師範学校は何をどう教えるかのマニュアルを教え込むという性質の教育機関であったため、社会科学習の指導で行き詰まっていた彼らにとって郷土全協は、具体的な郷土から歴史をとらえる方法、科学的なものの見方を学ぶことを課題とする教師自身の勉強会の意味合いが強かったこと、などを指摘している。（廣田 2000：36-37, 41）

郷土全協が子どもらの願いを汲み取り、郷土に立脚した下からの民主的な教育の系統を組織する集団であり続けた背景に、こうした成員の特質や思いが在ったという指摘は重要である。なぜなら、それは、新教育や社会科の最も重要な課題である「興味の中心、経験の連続たるカリキュラムを作るのは何か」という根源的な問題に対して、我が国の教師達が、旧教育の経験を手掛かりに、子どもと郷土と自らの現実学び、体験を組織し、それを系統化する営みを通して、真正面から答えようとしたことを意味するからである。

郷土の生活の現実に関わり、教師達と子どもらは確かに民主的主体となる手掛かりをつかんだと言える。生きられた郷土の生活現実の中にこそ、教育の目的が在るのである。

6 むすびに代えて

以上、昭和43年(1968年)・昭和44年(1969年)の学習指導要領改訂の際に、社会科に於いて「郷土」が「地域」へと読み替えられたことの意味について考察して来た。

文部省にも在籍し、発足当時から当事者として社会科教育に関わって来た朝倉は、自身の体験から、「地理学における地域の定義がどうであれ、学習指導要領における記述がどうであれ、この改訂以前から、小学校では『地域』の語が従前の『郷土』の同義語として使用されていた」、改訂後は、「『地域』と言えは『身近な地域』を意味するようになった」とし、「言葉は生きている。地域という言葉もその例外ではない」と述べている。(朝倉1989:7-8, 1)

今日では、「地域に根差す教育」は、環境問題や社会的連帯の喪失に対抗する文脈で使われ、学校だけでなく広く市民を巻き込んだ「地域学習運動」とも言うべき広がりを見せている。このことは、戦後教育が地域社会に深く根を下ろし、児童・生徒を中心に据えた「地域学習」を正しく位置付け、主体的な形成者たる市民、現実の生活者の創出に成功したことを意味していると考えられる。地域学習運動の実際については、稿を改めて論じたい。

注 釈

- 1 文部省『中学校指導書 社会編』, 大阪書籍株式会社, 1970, p.23, p.35.
- 2 文部省『中学校指導書 社会編』, 大阪書籍株式会社, 1970, p.1, pp.35-36.
- 3 勝田守一編『岩波小辞典教育』, 岩波書店, 1956, p.61.
- 4 日本地誌研究所編『地理学事典』, 二宮書店, 1973, p.452, p.537.
- 5 内閣官報局『官報』第867号, 1986年5月15日, p.1.
- 6 下中弥三郎編『教育学事典』第2巻, 平凡社, 1950, pp.170-172.
- 7 五十嵐顕他編『岩波教育小辞典』岩波書店, 1982, p.27.

- 8 勝田守一編『岩波小辞典教育』, 岩波書店, 1956, p.20.
- 9 文部科学省「学習指導要領一般編（試案）」, 明治図書, 1947, p.2.
- 10 『明治廿年秋森文部大臣第三地方部学事巡視中演説ノ旨趣』, 国立国会図書館, pp.7-8.
- 11 合衆國教育使節團『合衆國教育使節團報告書』國民教育社, 1946. pp.36, 39.
- 12 〃 , p.43.
- 13 合衆國教育使節團『合衆國教育使節團報告書』國民教育社, 1946. p.78.
- 14 文部科学省「学習指導要領一般編（試案）」, 明治図書, 1947, p.13.
- 15 文部科学省「学習指導要領社会科編（試案）」, 東京書籍, 1947, pp.1-3.
- 16 郷土教育連盟「郷土教育と地方研究」, 『郷土』第4号巻頭言, 1931年, p.1.
- 17 尾高豊作『學校教育と郷土教育』, 郷土教育連盟, 1933, p.110.
- 18 前掲『郷土』第4号, p.1.
- 19 前掲『學校教育と郷土教育』, p.109.
- 20 「社会科誕生の記」, 日本教育新聞編集局『戦後教育史への証言』, 教育新聞社, 1971. および、谷本美彦「1920～1930年代における横川尋常小学校の『未分化教育』の考察—桜田国民学校における『社会科』実験授業の『前史』の解明—」, 『社会学研究』No.121, 日本社会教育学会, 2014, pp.103-104.
- 21 前掲「社会科誕生の記」, 1971. p.100.
- 22 前掲, 谷本美彦, 2014, p.111.
- 23, 24 「25年の歩み—座談会—」, 『郷土教育』200・201合併号, 郷土教育全国協議会, 1971. p.88.
文中の「和島さん」は考古学者の和島誠一、「歴協」・「歴教協」は歴史教育者協議会を指す。
- 25 この実践は、1954年に『新しい地歴教育』として、国土社から出版された。
- 26 桑原正雄『郷土教育的教育方法』明治図書, 1958, P.29.
- 27 前掲「25年の歩み—座談会—」, P.89.

参考文献

- 相川日出雄, 1954, 『新しい地歴教育』, 国土社.
- 朝倉隆太郎, 1989, 『地域に学ぶ社会科教育』, 東洋館出版.
- 飯島 敏文, 2002, 「郷土概念の現代的解釈に基づく郷土教育実践の再構築」, 大阪教育大学紀要 第V部門 第51巻 第1号, pp.71-78.
- 小川 正行, 1931, 『郷土の本質と郷土教育』, 東洋圖書.
- 島津 俊之, 2005, 「明治前期の郷土概念と郷土地理教育」, 和歌山地理学会, 『和歌山地理』第25号, pp.30-63.
- 中内敏夫, 竹内常一, 藤岡貞彦, 中野光, 1977, 『教育のあしおと』, 平凡社.
- 新渡戸稲造, 1907, 「地方の研究」, 『農事雑報』第107号, 農事雑報社, 1907年3月, pp.3-8.
- 花輪 由紀, 2015, 「住まいの教育における『名づける郷土』と『名づけられた郷土』の共存に関する考察」, 日本建築学会計画系論文集 第80巻 第712号 pp.1445-1451.
- 廣田真紀子, 2000, 「郷土教育全国協議会の歴史—生成期1950年代の活動の特徴とその要因—」, 『教育科学研究』, 東京都立大学教育学研究室, pp.33-43.

- 溝渕 利博, 2015, 香川県郷土教育研究序説 (一), 高松大学研究紀要, 64-65 号, pp.117-232.
- 山口 幸男, 2002, 『社会科地理教育論』, 古今書院.

前号（第 71 号）目次

資 料

平成 30 年度卒業式及び平成 31 年度入学式の学長式辞 …………… 石 本 勝 見

論 文

大学内における子育て相談事業で求められるもの

～専修学校付設子育て相談機関の調査等を通して～ …………… 稲 場 健

保育における子どもの体験（3）

～「人とかかわり」「ことば」の視点から～ …………… 梅田優子・永井裕紀子

保育における子どもの体験（4）

～環境との関わりの視点から～ …………… 永井裕紀子・梅田優子

異文化コミュニケーションのための日本と中国 4 つの価値観

…………… 梅田 周・梅田 謙・梅田純子

写真記録の活用における保育の質の向上への取り組み

…………… 松延 毅・田島大輔・吉田 茂
佐藤陽子・中村章啓・和泉 誠

○本号（第 72 号）執筆者紹介（執筆順）

新潟中央短期大学	石 本 勝 見	学長・教授
新潟中央短期大学	笠 井 友治郎	教授
新潟中央短期大学	小 川 崇	教授
新潟中央短期大学	渡 邊 彩	講師
新潟中央短期大学	稲 場 健	講師
新潟中央短期大学	中 島 孝 子	非常勤講師
新潟経営大学	佐 野 浩	教授
新潟経営大学	大 澤 弘 幸	教授

○編集委員

久保田 真規子 小川 崇

曉星論叢 第72号

2021年 3 月31日印刷

2021年 3 月31日発行

編集者 新潟中央短期大学論叢編集委員

発行者 新潟中央短期大学

〒959-1321 新潟県加茂市希望ヶ丘2909-2

印刷所 (株)大創

GYŌSEI RONSŌ

(BULLETIN OF THE NIIGATA CHUOH JUNIOR COLLEGE)

No.72

MARCH 2021

ARTICLES

Class of 2020 graduation ceremony congratulatory speech by the president	Katsumi Ishimoto		1
Class of 2021 entrance ceremony congratulatory speech by the president	Toshiyuki Kusama		4
The effectiveness and challenges of exercises using the group KJ Method in childcare training courses ~ Reflections on the meaning and versatility of learning ~	Yujiro Kasai		7
A study on distance class –Correspondence to covid19–	Takashi Ogawa		31
A study on current status and issues of “After-school programs for children” and “After-school care services” in Niigata city	Aya Watanabe		49
What is important in collaboration with municipal child rearing support organizations – From the viewpoint of an outside specialist –	Takeshi Inaba		69
A study about the remote class in the corona misfortune ~ Tsing the actual technique system subject of physical education and a sport for instance ~	Takako Nakajima		85
Positioning of “Community Learning” in Postwar Educational Practice	Hiroshi Sano		113
Linkage of Corporate Tax Law and Income Tax Law in Request for Correction	Hiroyuki Osawa		127

Published by

Niigata Chuoh Junior College

2909-2 Kibougaoka Kamoshi Niigata-Prefecture

J A P A N