

<論文>

コロナ禍におけるオンラインでの取り組みから「教室」概念を再考する
—信州大学教育学部附属長野小学校でのオンライン学習実践を手掛かりに—

宮島 新 信州大学学術研究院教育学系

大畑健二 信州大学教育学部附属長野小学校

Reconsidering the Concept of “Classroom” through Online Initiatives
amid the Coronavirus Crisis:

Based on Online Learning Implemented at Nagano Elementary School
Attached to Faculty of Education of Shinshu University

MIYAJIMA Arata: Institute of Education, Shinshu University

OHATA Kenji: Nagano Elementary School Attached to Faculty of Education of
Shinshu University

The impact of the coronavirus disease (COVID-19) on school education is immeasurable. However, during the period when schools were closed, initiatives by instructors and children to make even slight improvements in the learning environment for children—among them online initiatives at Nagano Elementary School Attached to the Faculty of Education of Shinshu University (hereinafter “Attached Nagano Elementary”)—have offered hints that could question previous norms at schools. These are physical and spatial re-assessments of the conventional notion of “classroom” and it should be noted that this re-assessment was not a unilateral push from instructors; it was devised jointly by both instructors and children. We reported the reconsideration of the concept of “classroom” based on hints such as those indicated by the online initiatives at Attached Nagano Elementary.

【キーワード】 コロナ禍 オンライン授業 教室 同期型・非同期型授業

1. はじめに

2020年に感染が拡大した新型コロナウイルス(COVID-19)による学校教育への影響は、はかり知れないものがある。2月27日の首相会見で突如決まった全国的な休校措置では、99%以上の学校で臨時休業を実施した。ICT環境が整った一部の学校では、オンラインによる家庭への連絡、学習が準備された(文部科学省2020a)が、多くの学校ではいつ登校再開できるのか見通しが持てないまま、課題の受け渡しを中心に学習の保障を模索せざる

を得なかった。筆者を含め現場の多くの教師にとって、「教室」に通うことができない子どもに対して、授業を行うことなど想定できず、まさに青天霹靂という状況であった。しかし、休業期間中に、ICTの活用や、家庭訪問、課題の工夫等、少しでも子どもたちの学習環境をよいものにしようとした教師と子どもの取り組み（文部科学省 2020b）、なかでも信州大学教育学部附属長野小学校（以下「附属長野小」）のオンラインによる取り組みからは、これまでの学校現場が「当たり前」と考えてきたことへの問いとなるような示唆を得ることができた。それは、新しい教育方法に適應することや、学習の遅れを取り戻す方法を見出したといった視点ではなく、家庭で過ごす子どものことを思う教師と、自ら学ぼうとする子どもとのやりとりによって、従来の「教室」概念のとらえ直しが起きたということ、即ち物理的・空間的に拡張された可能性があるということである。またそのとらえ直しが教師からの一方的な押し付けではなく、教師と子どもとで共に創造してきたという点に注目したい。本研究では、このような附属長野小のオンラインによる取り組みから示唆されたことをもとに、教育現場で「当たり前」とされてきた「教室」概念を再考する。なお、本稿は1, 2, 4, 5節を宮島、3節を大畑が中心となって執筆を担当している。

2. これまでの「教室」概念について

2.1 歴史的経緯から

日本の教育現場における「教室（学校で、授業・学習を行う部屋）」（新村 1969）概念は、明治初期の学制の頒布以降の一斉授業にルーツがある。「教室」概念の狭義は施設として、黒板・机・座席が用意された場であり、広義には、その場で教師と子どもが授業を行なうことを含むと考えられる。この「教室」のありようとして、「今なお伝統的な教室の風景と伝統的な授業の様式が支配的」（佐藤 2010）とあるように、教師による一斉指導が行われているというイメージは根深い。これは、学制以前まで個別指導を主流とした寺子屋と大きく異なる点であり、教育現場の欧米化といえる。この源流としては、明治5年に設立された官立東京師範学校において、西洋にならった教育の方向付けがなされたことがある。「当時アメリカの小学校で使用していた教科書・教具・器械等はいっさいを注文してとりよせ、また教場内部の様子もまったくアメリカと同じくし」（文部省 1972）と、同校にアメリカの教育方法が導入され、それが全国に広がったのである。長野県でも、明治6年には、長野県講習所（「仮講習所」）として教員養成の場がつけられ、そこに児童約20名の附属学級での授業を開始しているが、その「教室」には、先に述べたアメリカ由来の教具・テーブル・椅子などが設置されていた（長野県教育史刊行会 1986）。

しかし、大正期自由教育の潮流の中、附属長野小の前身である長野県師範附属小学校に研究学級が創設されると、そこでは、それまでの形式的な教授ではなく、「内から育てる」という教育理念にもとづき、児童の生活の場に学びを求め、教育の可能性を「郊外」に見るようになる。研究学級の指導的立場にあった杉崎は、特に1, 2年生の様子として、「私たちは、教室を必ずしも教育の場所とは考えない」、「教室は野外から帰った時の休み場所

であり、寝転び場所であった」、 「部屋には机がない、普通の二人掛けの机でやってみようという考えもなければ、 此処を学校という風なものにしようという考えもなかったのである。 只ゴザを敷いて置いてただけだった。」 (「杉崎瑠先生」 刊行会 1964) としている。 このことについて、 実際に研究学級を担当した淀川は、 その著書「途上—研究学級の経過—」 において、「教場の概念を郊外へまで広げる」 (信濃教育会出版部 1989) ことを意義あるものとしており、 同校の百年史には「通常の『教室』 概念を超えるもの」 (信州大学教育学部附属長野小学校百年史編集委員会 1986) と表されている。 このような研究学級は約 20 年続けられるが、 戦争の拡大や思想統制の強化などの影響を受け、 昭和 11 年に廃止される。 その後、 戦後の教育基本法や学校教育法等の制定によって、 国家主義教育は全国の教育現場から排除されるものの、「教室」 概念は、 一斉教授を行ないやすい形として今日に継承されてきた。 学級の在り方には、 少人数化したり、 学年・教科担任制等にしたりする動きが見られたが、 依然として「教室」 の概念そのものには大きな変化はないといえる。 鶴田は、 学校を「教室と呼ばれる無数の巣箱の集合体」 (鶴田 2017) とし、 また、 柳は学級集団の在り方に触れながら、「喜怒哀楽の感情を持つ人間が、 見知らぬ人との年間を通じた空間の共有を教室という場で強制される」 (柳 2005) とするなど、 形骸化された学校教育への批判的な論考がありながらも、 教育現場における「教室」 については現場ベースでその概念を問うことはなく、 まさに「当たり前」 の形になっていたことが伺える。

2.2 近年の附属長野小学校の「教室」について

筆者は平成 24 年度に同校に赴任し、 6 年間に担任として、 その後 3 年間に実務家教員として同校の研究室で過ごしている。 筆者が同校に関わった日々を振り返ると、 そこでの「教室」 概念は、 学校教育目標の「共に在る」 具現の場、 つまり子どもと教師が共に学ぶ場というものであるといえる。 平成 25 年度の始業式における全校児童と教員向けの校長講話では、「心がつながっていくとき、 新しい教室は、 かけがえのない『私の教室』 になってゆく」 (畔上 2013) と語っており、 はじめから「在る」 ものではなく、 教師と子どもとの日々の授業の在り方によるものだと言及している。 黒板や机・椅子など物理的には一般的な学校と同校に違いがあるわけではないが、 その使い方や配置には、 大正期の研究学級からの教育理念が貫かれているものがある。 多くの「教室」 では、 机を「コの字」 型に配置したり、 議論の時には円形に変えたりするなど、 児童が互いに顔を見合って、 学びを深める授業がなされてきた。 ただ、 これは、「附属長野小だから特別に」 というスタイルをとっているというわけではなく、 筆者を含め同校に赴任した教師の多くは、 前任校などでも同様にしていたとも語っている。 その点からは、「教室」 概念は、 そこで授業を行なう教師の教育理念や思想が、 設備や使い



写真1 円状の机配置



写真2 コロナ対応の机配置

方に反映されているともいえるのだろう。附属長野小では、そのような教師の授業観や子ども観を互いに問い合う風土があり、今回の新型コロナウイルスに対する取り組みについても、感染予防対応のみならず授業の在り方についても教員同士での度重なる検討がなされてきた。令和2年度は、感染予防の観点から、机の配置は空間をいっぱいに使って広げ、全員が黒板を向いた形をとっているが、このような状況下だからこそ、子どもと教師が共に学ぶ場としての「教室」について、その概念を問う機会となったといえる。

3. コロナ禍における附属長野小のオンラインでの取り組みの概要

3.1 附属長野小でのオンラインでのやりとりの経緯

コロナの感染拡大の状況により、令和2年度は4月早々に休業状態となってしまった。政府の非常事態宣言等により、登校再開の見通しがもてない中、附属長野小でも、「子どもの学びをどう保障していくのか」が課題となった。課題の受け渡しは定期的に行うように進めたが、一方通行のやりとりでは、その課題を子どもがどのように受け止め、どのように学んでいくのかということを感じるには限界がある。もとより、「授業は子どもと共につくるもの」という考えが大切にされていた同校であるため、何とか双方向のやりとりの可能性がないか、早い段階で検討が始まっている。その背景には、信州大学教職大学院に所属する院生や、実務家教員が大学の会議や授業でオンラインによる双方向の会議や授業を経験していたことがある。また、ICT支援教員が配置されており、サポート体制が整いやすい状況であったこともあげられる。4月中旬には、同校内で実際にZoomを使用しての会議や教材研究や授業づくり、体育や音楽を中心とした動画づくりが始まり、限られた環境の中でも、「つながり」と「きっかけ」として、その可能性を模索している。また、各家庭に協力を呼びかけ、ネット環境や機器利用の状況をアンケート調査によって把握、必要な機器の貸し出しなどで、オンラインのやりとりの試行も進められた。このような体制が整ったところで、5月13日～29日、学年によって時間差を設けて、一日一回1時間程度のオンラインによる取り組みを行った。この期間は長野市の学校関係者にオンライン授業場面を公開しており、同じように子どもの学びの保障を願う地域の教育関係者への貢献にもつながっている。また、その後休業明けの分散登校でも、学校に登校できない学級・学年を中心にオンラインでのやり取りの時間を設けたり、登校再開後も、ここで得たオンラインでの経験から、ICT機器を活用したりと、様々な試みが続いた。

3.2 附属長野小でのオンラインでのやり取りで使用したICT機器・アプリについて

今回の休業期間中に使用したICT機器は次のとおりである。

- 実施期間…令和2年5月上旬～6月下旬（附属長野小休業期間中・分散登校時等）、その後も学級の実態に応じて活用
- 教師側…タブレット、iPad、電子黒板、ビデオカメラ、マイク、スピーカー等
- 子ども側…ネット通信ができるパソコン、タブレット、iPad、スマートフォン等（家庭で使用していたもの・学校からの貸し出し機器によって全家庭に整備）


また、使用したアプリは次の表のとおりである。

方法・アプリ名	会社	備考（主な目的・その他）
Zoom	ZoomVideoCommunications, Inc	同期型として、教師からの働きかけや、意見交換の場として利用。
Band	NAVER Corporation	非同期型として、同期型の時間での学習を補うような資料を提示したり、説明を加えたりした。また、児童からは、その日の振り返りや、個人追究での発見の共有などで利用した。また、同期型として動画のLIVE配信での利用も試みた。 ※年齢制限があるため、登録した保護者の端末にて、保護者の同意のもと利用。
Gmail	Google	学習カードの配布・回収。
YouTube	Google	非同期型として、体育や音楽の動画を配信するために利用。

4. 授業実践から

4.1 Zoom アプリを用いた同期型授業の試み

以下は、オンラインでの取り組みでのR教諭の振り返りである。

- 挑戦、というつもりでさくらちゃん（飼育しているヤギ）の赤ちゃんの名前について話し合った。私は、直感の人間故に、私が話したことが、子どもたちがどう受け取っているのか、そして、今何を考えようとしているのか、そこを紐解きながら、子どもたちの今を考えながら勝負してきた？勝負していきたく私にとって、自分の声が本当にどう届いているのか、はたまた、子どもたち全体の空気感が全くつかめない状況下で何かを考え合うことは、ストレス以外の何物でもなかった。オンラインなんて本当に嫌だと思った。（5月15日）
- 前回は動作の不具合が連発した。原因は、データが重すぎたからだ。パワーポイントのスライドで、子どもたちの発見を伝えたい！という思いがデータを重くしてしまった。さらに、マイクで使っているものが、感度がよすぎて？私のマウスの音を全て拾ってしまい、雑音を連発させていた。そこへ、子どもの痛烈な一言「これだったら、学校に来て Zoom している意味がないじゃん。音もよく聞こえないし、画面も上手く映らないし、ずっとただ座っているだけなんだもん」ただし、逆に、この一言が、私にとっては良かった。もうスライドには頼らない。不要なスライドを削る。実物で見せられるものは、直に見せよう！と踏ん切りがついた。（5月18、19日）
- 子どもたちの気づきから、ハルジオン・ヒメジョオンの違いを紹介している時、子どもたちの前で茎のところを切断した。その場面を、学校に来ている子どもたちと一緒に見ていた同僚のS先生が、「子どもたちは、先生が茎を切ったものを見せた瞬間、3人共に「空洞じゃん」「おっ」とすごく興味をもっていましたよ。スライドも確かにいいですけど、目の前で先生が直にやってくれる、それが子どもにとっては一番いいんでしょうね。」と、授業後に伝えてくれた。また、今  写真3 茎を提示する
設定に変えた。それにより、授業で私が言い間違えた瞬間に、子どもから「先生、今緑茶って言っていたよ。違うじゃん、ウーロン茶じゃん」と声が届いた。この感覚、普段と同じだなあと感じた。それと、私自身の心が落ち着いた。しかし、それで全て上手くいくようなことは全くない。また、この期間、子どもたちにとってどんな意味があったのかは、見当もつかないが、とにかく目の前の子どもたちと画面越しであったとしても、一日に必ず会える時間があるということは、私にとって意味があることだと思っている。（5月20日）

これまで、「教室」で子どもと対面して授業を行ってきた教師たちにとって、オンラインになることのストレスは少なくない。それは、これまで、目の前にいる子どもの反応をもとに、授業を展開させてきた実践者ならではのものともいえる。しかし、技術的な課題を克服し、また少しずつ子どもの反応を感じ始めたR教諭は、画面越しであっても、「具

体物を直に見せる」, 「子どもの判断に委ねる」等ここに子どもとつながる可能性を見出した。以後、オンライン授業時の R 教諭の周りには、摘んできた草花やけん玉・縄跳びなど具体物が並び、R 教諭とこの学級の子どもたちならではの同期型の授業が充実していった。以下は、5 月 21 日のオンラインでのやりとりの場面である。


<p>〈国語「季節を感じてつくる俳句」の場面から〉 R 教諭：(摘んできた花を提示して) これ、何の花か分かりますか？ H さん：シバザクラ？ R 教諭：じゃあ、ちょうど近くに居る A 先生、どうですか？ A 教諭：えっと…。カタバミかな？ R 教諭：そうです。ムラサキカタバミなのですが…。これは食べると…。 (R 教諭はムラサキカタバミを口元に寄せていく) K さん：(R 教諭のしぐさを見ながら) すっぱいよ！ R 教諭：笑顔でムラサキカタバミを噛みながらも、酸味が伝わる表情になる。</p>	
--	--

写真 4 花を提示する

R 教諭がムラサキカタバミを口にしようとした瞬間に、K さんから発せられた「すっぱいよ」という声。これは、画面越しではありながらも、R 教諭が今まさに体感するであろう「すっぱさ」が、K さん自身も「すっぱさ」の感覚と重なった瞬間だったのではないだろうか。これまでの生活経験の中で K さん自身が味わったことのあるムラサキカタバミの味が、オンラインという状況下でも想起されたのだろう。この K さんの言葉から、オンラインによって同期されていることが、単に同時刻にやりとりをするということではなく、そこで感覚や出来事を共にするというにまで及ぶ可能性を感じたのである。本事例からは、大正期研究学級の実践をした淀川が「教室」とした空間を、実際に目の前で子どもと教師が対面していなくとも、共感的な学びが起き得る場として、「教室」概念が拡張されているととらえることができる。

4.2 Zoom (同期型) と Band (非同期型) を組み合わせた授業の試みから

T 教諭は、6 年生の社会科の学習のきっかけとして、縄文時代の生活を想像する動画を Band (非同期) で提示した。その後、縄文時代の生活についてそれぞれの視点で調べ始めた子どもたちの中から、黒曜石についての興味が膨らんだ。T 教諭はその意識をとらえて、長野県武石村にある縄文ミュージアムを取材し、黒曜石の矢じりキットを課題受け渡しの日に、一人一人に手渡した。以下、個々に黒曜石での矢じりづくりを経験した子どもたちが、「縄文時代は一万年も続いたのに、なぜ進歩していなかったのか」を Zoom と Band を活用して考えていった場面の抜粋である。

<p>〈Zoom でのやりとりから〉 教師：A さんの疑問から「1 万年も縄文時代は続いたのに、なぜ進歩していなかったか？」このこと皆さんで考えてみたいと思います。 H さん：？ちょっと意味が分からないんだけど。 教師：H さんは、どういうことだと思ったのかな？ H さん：進歩していないっていうけれど、江戸時代は外国との交流があったから、道具とか色々な進歩があったけど、縄文時代はそういうことがなかったから。弥生時代になれば、外国との交流があって、コメ作りとか進歩したけど。だから、縄文時代が進歩していないって言うても、国内で考えてみれば進歩していることもあると思うし… 教師：なるほど。つまり外国との交流による進歩はないかもしれないけど、国内での暮らしや文化に進歩はあったのかもしれないってことだね。また一つ、考えていく幅が広がりますね。</p>
--

同期型で語り合う場面の冒頭から、教師の提案をそのまま受けるのではなく、「意味が分からない」と、確かめようとする H 児の姿があった。このことに、T 教諭は実にしなやかに、「どういうことだと思ったのかな」と問い返している。この T 教諭の問い返しによって、H 児の疑問が、そもそも「進歩」とはどういうことを指すのかという、根本を考えるきっかけとなり、その後も Band には以下のようなトークが続いていった。

- まったく進歩していなかったわけじゃない。Hさんが言ったように、弥生時代になってくると外国とのかかわりができて、大きな進歩になっている。例えば、大陸から米作りが伝わるなど。縄文時代は人々が暮らしやすいように、色々と道具にこだわっていたり作っていたりしていたんじゃないかな。でも、生きるのに精いっぱいだったってこともあるかも。(Mさん)
- 縄文時代も十分進歩していたと思う。あんなにでかい建物もつくっていてすごいと思った。さらにお酒や縄文土器を作って調理していたのもすごい。それが弥生時代になって海外との交流でさらに発展した。十分縄文時代も発展していたと思う。(Hさん)
- Hさんが言っていたみたいに、縄文時代は外国との交流がなかったから、縄文人は進歩していないわけではない気がするし、黒曜石は縄文人に一番役に立つ物だったと思うから、ほかに必要がなかったのかもしれない。今が便利すぎるから、そう思うのかもしれない。(Kさん)

Zoom で同期的にやりとりをしている場面には時間的な限界がある。T 教諭と子ども達は、その Zoom での時間の中で、互いの疑問を語り合い、共有された「問い」をもって今度は Band で個別の追究を深めている。非同期であるからこそ、自分自身でじっくり考えることもできるが、そこで感じたことや発見したことをアップロードすることによって、また次の Zoom でのやりとりにもつながっていく。また、このような子どもの追究を支えているものに、T 教諭が子どもたちに手渡している「黒曜石」があるといえる。情報として、縄文時代の暮らしを想像するのではなく、実際に黒曜石を加工したり使用したりした子どもたちだからこそ、「縄文時代も十分発展していた」、「黒曜石は縄文人に一番役立つ」などの言葉が生まれてきたといえる。実際、子どもたちは、この黒曜石を手掛かりに、縄文時代の人々の移動の様子から、現在も残っている道路網を考えたり、当時の生活を具体的に想像したりするなど、実感を伴ったものとして学習を深めていくことができた。

本事例からは、物理的・空間的な「教室」概念のみならず、時間的にも「教室」概念が拡張されていることが示されている。これまで、学校に登校し、時間割で区切られた枠組みで学習がおこなわれてきたが、学ぼうとする子どもと、その学びを支えようとする教師にとっては、本人の意志によって、そこに学びの場としての「教室」が存在するともいえよう。

4.3 オンラインでのつながりを求め始めた子どもの姿から

Zoom や Band を活用し始めた T 教諭の学級の子供たちは、Zoom での授業場面でもチャット機能を用いて、自分の考えを瞬時に画面上に表すようになっていった。また、それまでは投稿については担任の管理のもとに行っていた Band のトーク機能も、どんどんと活動を展開していく子どもの姿に応じて、保護者の承諾を得た子どもの判断でアップロードできる設定にすることを試みた。すると、自分が感じたこと、考えたこと、発見したことなどを互いに共有し合う子どもたちの学習活動の姿は、教師の想像を超えていくものがあつた。ただ、これは SNS を活用していく子どもの姿となり得るが、一方では近年間

題視されるスマホ依存など「SNS に使われる」という心配も否めないところであった。Band アプリへの登録は保護者の同意を得ての利用であることから、子どもたちは、保護者の声にも耳を傾けながらの議論を進めていった。ここでの主な意見は以下のように示される。

○SNS 利用のよさとして

- ・利用方法の自主的な改善を求める動きがあったこと。利用する時間に関することやコメント内容や文章量に関わることを、児童が自らの実態に応じた取り決めをして運営したこと。
- ・学校での活動が、その日のうちに家庭に伝わるため、家族と学習した内容や、それに関する意見を様々な形で交流することができること。
- ・考えていることを、自分の内側にもっているだけでは、自分にも、他人にも、役に立たない。それを形にしてこそ、個人の考えが、みんなにとって意味のあるものになる。そういう経験をするために、学校はある。でも、学校では、時間が足りなくてそれができなかつたり、ネットだと思い切ってチャレンジ出来たりする人もいる。そのために、コメントを使うのも大切だ。

○SNS 利用の課題として

- ・クラス全体の場合として設けてはいるが、特定の子どもの発信等偏りの心配があること。「自分のコメントには既読がなかなかつかない」という経験をした児童には、コメントを投稿することに抵抗が生まれていく可能性もある。
- ・参加したいが、家庭の方針によって、コメントや閲覧をする時間が十分にとれない。使用頻度によって「入りずらさ」を感じることもあること。
- ・Band を名目にして、ゲームや動画配信アプリを視聴する児童もいること。

SNS の利用方法やルール作りについての議論ともいえるが、このことを自分事として子どもたちが学びの場を考えようとしていることが印象的である。これまで、「教室」で教師と一緒に過ごしている中のみで学習が行われているようにとらえられてきたことも見えてきた。オンラインの活用によって、各家庭における子どもの学びの深まりについて、教師も子どもも、家庭もその可能性を再考することになった事例である。本実践にかかわり、T 教諭は、「教室は、学習者としての子どもが、自らの方法によって、互いに創り出していくものなのではないかと感じています。それは、時に学校で、時にネット上で形となり、それぞれの子どもの内側に存在していると思うのです」と語っている。本事例からは、単に物理的、空間的、時間的なとらわれを超え、学ぼうとする者同士によって創り出される学びの場に「教室」の可能性があることが示された。

5. 実践から示唆されたことと再考された「教室」概念について

同期型の事例からは、単に「同時に行う」ということではなく、「感覚を共にする」ことの可能性が示された。また、同期型・非同期型を組み合わせることによって、これまで校舎内のみで行われているようにとらえられていた学習活動が、家庭やそれぞれの子どもたち自身の思考によって、時に学校で、時に家庭で起きることが示された。しかし、それらは、それまでに共にしてきた生活経験に基づいた教材提示や発問、具体物を介して具体的な体験の共有がなされる工夫、子どもの内面を想像しながらの発信など、画面の向こう側に宛名をもって指導しようとする教師の姿があつてこそともいえる。さらに、オンラインの取り組みを以下の図 1 のように整理した時、この教師の指導は、これまで「教室」としていた場で、附属長野小の教師たちが大切にしてきた授業づくりや指導の一つ一つでもあ

ることが見えてきた。

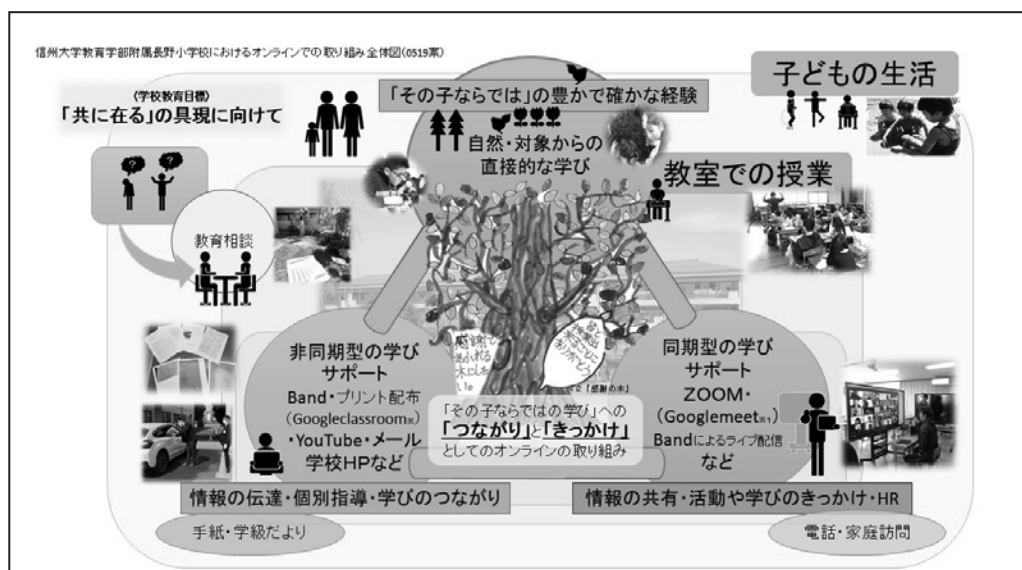


図1 附属長野小におけるオンラインでの取り組み全体図 (出典：著作)

コロナ禍によって、児童が学校に来ることができない状況でも、離れた場にいる児童のことを思う教師が、「その子ならではの学び」を創造しようとしていくこと。この取り組みは、オンラインであろうと、対面であろうと、附属長野小学校の学校教育目標である「共に在る」具現に向けた、「その子ならではの豊かで確かな経験」を積み重ねていく学習活動の可能性をひらいていくものであったといえる。このように、それまで学校が設置されていた場にあった「教室」が、そこに留まらず、子どもと教師が共に学ぶ場としての「教室」として、とらえ直されていったのである。ただ、それは、子どもと共に学ぼうとする教師と、主体的に学ぼうとする子どもの存在が前提ともいえる。つまり、対面していても、そのような教師と子どもの存在なしには、「教室」は単なる巣箱にしかなり得ないのである。その意味において、大正期からの附属長野小学校の「子どもを内から育てる」という教育理念は、形や方法にとらわれることなく時代を超えて貫くものであり、附属長野小においては、その教育理念を再認識する機会となり得た。オンラインになったからといって、子どもと授業ができないわけではない。学校に集えなくとも、「教室」を創造する教師と子どもによって、学習活動の可能性はひらかれていくのである。

6. おわりに

コロナ禍における教育現場の非常対応は、先行事例も乏しく、まさに手探りであったといえる。そのような中、附属長野小においては、教員一人一人が子どものことを考え、様々なアイデアが活発に交流され、各学級の教師と子どもによって、その学級ならではのものとして学習活動を進めることができた。本研究の事例もその一部にすぎない。また、ICT支援員が配置されていることにより、情報機器や SNS の活用が具体的に検討されていた

ことも、実践を進めていく上で大きな要因となった。単にツールとしての機器や技術の活用でなく、附属長野小の教育理念に触れながら、日頃子どもたちとの生活に密着したかわりがなされている支援員だからこそ、「子どもたちに、これなら伝わるのではないかと」、思いが込められた機器や技術となり、実際の授業に活かされている。これらの取り組みによって、コロナ以前に行ってきた教師の指導や教材、ICT機器の真価をも問うことになり、これまで以上に「教室」での教師の役割が洗練されていったといえる。未知の状況でも、このように可能性をひらくことができたのは、附属長野小内で子どもの事実にもとづきながら、互いに批正し合う教師集団であったからこそともいえよう。筆者は実務家教員として、同校での取り組みを実践的、理論的に意味づけることに寄与してきた。また、大学附属という環境から、学部先生方に設備的な面、法的な面など、多くをご教示いただくことも大変な難いことであった。依然、これまでのような学校生活を送ることは叶わないが、このような状況だからこそ目を向けることができたこと、考えることができたことをもとに、「それが本当に子どもの学びとなっているのか」と問い続けながら、今後の教育現場の一層の充実へとつなげていきたい。

参考文献

- 畔上一康, 2013, 「途上」, 信州大学教育学部附属長野小学校学校だより, 長野県長野県教育史刊行会, 1983, 「長野県教育史 (第1巻)」, 長野県教育史刊行会, p.711
- 文部省, 1972, 「学制百年史」, 帝国地方行政学会, 東京都, p.184
- 文部科学省, 2020a, 「新型コロナウイルス感染症対策のための学校の臨時休業に関連した公立学校における学習指導等の取組状況について」, https://www.mext.go.jp/content/20200421-mxt_kouhou01-000004520_4.pdf
- 文部科学省, 2020b, 「学校の臨時休業の実施状況、取組事例等について」, https://www.mext.go.jp/content/20200319-mxt_kouhou02-000004520_1.pdf
- 佐藤学, 2010, 「教育の方法」, 左右社, 東京都, p.29
- 信濃教育会出版部, 1989, 「信州総合学習の源流—淀川茂重『途上』から生活科・総合的な学習へ—」, 信濃教育会出版部, p.51
- 新村出, 1998, 「広辞苑」第五版, 岩波書店, 東京都, p.695
- 信州大学教育学部附属長野小学校百年史編集委員会, 1986, 「信州大学教育学部附属長野小学校百年史」, 大日本法令印刷, 長野県, p.434
- 「杉崎 瑠先生」刊行会, 1964, 「杉崎 瑠先生」, 「杉崎 瑠」先生刊行会, pp.2-3
- 鶴田真紀, 2017, 「日本近代公教育の成立過程における教育理念の変遷—教育観の質的変容の整理を中心に—」 創価大学教育学論集 第68号, 東京都, p.169
- 柳治男, 2005, 「< 学級 > の歴史学—自明視された空間を疑う」, 講談社, p.120

謝辞: 本稿の執筆にあたっては、小池勲先生 (副校長)、小田切亮先生 (教諭)、竹内克紘先生 (教諭)、吾妻みどり先生 (ICT 支援員) にご協力いただきました。

(2020年9月18日 受付)