

論文

New Normalと養成教育の展開
—アフター・コロナと少子高齢社会に関する人間形成のメタ理論—

前 正七生

(受理日：2022年1月12日)

New Normal and Outlook for Training Education

—A Meta Theory of Human Formation on After-Corona and Aging Society with Low Fertility—

Masanao MAE

要 旨

本稿は養成課程、とりわけ保育士養成課程および教職課程（幼稚園教諭）において、従来から指摘されてきた「養成」における種々の課題について整理し、現在の所謂「養成教育」が直面する教育（学）的・人間形成論的な難問に関する枠組みについて、あくまで「試論的」に模索・提示するものである。いわば、現時点で取沙汰されているアフター・コロナ、New Normalといった新たな時代状況に応じた教育学的なメタ理論、更には次代に向けた「人間形成論」や教育について考察し、そのための教育に関する理論の外郭について明らかにするものである。あらゆる学校段階で明示された学力観の転換（資質・能力や学力の3本の柱）や教科と領域双方にかかわるようなアプローチの可能性が打ち出されて3年、全世界が直面した未曾有の事態において、今や「人が人を教える」という語り（ナラティブ）そのものの真偽と限界について整理する。その上で、高等教育段階においても遠隔授業等でより一層強化・急速に表面化してきたICTやIoTといった教育テクノロジーの導入とその対極にあたる「対人」や臨床（人との直接の「かかわり」）を必要とする事柄、その双方に必要な視座の転換と養成（教育）の課題について検討する。

キーワード：養成教育、人間形成、New Normal、教育学のメタ理論

I. はじめに —問題の所在—

本稿は養成課程、とりわけ保育士養成課程や教職課程（幼稚園教諭）において、従来から指摘されてきた「養成」における種々の課題について整理し、現在の所謂「養成教育」が直面する教育（学）的・人間形成論的な難問に関わる枠組みについて、あくまで試論的に模索・提示することを目的とするものである。いわば、現時点で取沙汰されるアフター・コロナ、New Normalといった新たな時代状況に応じた教育学的なメタ理論、更には次代に向けた「人間形成論」やその教育について考えるための理論の外郭（教育を取り巻く状況）について考察し、その手掛かりとなるよう

なキーワードを提示・明らかにする試みでもある¹。

前年（令和2年）度は2020年1月に世界保健機関（WHO）に対し通告された新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の症例事例が発生して以降、政府や行政機関だけでなく幼稚園から大学・大学院等の高等教育機関に至るあらゆる学校教育機関、保育所をはじめとする児童福祉施設等がその対応に追われた一年であった。勿論、本稿執筆の現時点でも変異種等の脅威は続いている²。

誤解を恐れずに極めて率直に掲げるが、本稿を執筆したいと考えた（或いは、執筆せざるを得ないと感じた）理由は至極明快である。ひとつは、遠隔授業や緊急の「コロナ対応」に明け暮れ（振

り回され)、心身ともに疲弊した筆者自身にとって、過去経験したことの無い「養成(教育)」の現実からこれまでとは圧倒的な「変化」を感じたこと、そして従来の常識や自らの蓄積(経験知)が如何に脆弱であったか痛感させられたことによる。その一方で、オンライン授業への短期間での移行、その都度、変化し推移する行政の通達や教育(実習などの臨床)現場に合わせたガイドラインを作成したり見直したりと、これまでは通用してきた「教育的な」対応が意味をなさない(もしくは現実的な選択肢としては優先順位が下がった)現実がいくつも眼前に生じたことによる。いわば、従来、授業や実習で効果的と考えられたような対応や判断がその「手続き」面だけでない実質においても真偽を疑われるようになったともいえる状況に至る所で生じたのである。例えば、出席管理や評価(の実質)という側面、アクティヴ・ラーニングという形態においてもPCの画面越しの“そこに”「存在している」のかさえも怪しい「現実」に筆者自身困惑したことに依る。

本論ではそういったわずか二年弱で大きく「変貌した」教育の現実があり、それ故にこの「混乱」は「教育」そのものが元来抱えてきたアポリア(難問)やドクサ(俗見)について見直す絶好の機会であると感じられ、特に「養成教育」という理論知と実践知の統合の場を人材育成という人間形成論な視点からも捉え直し、養成教育における次の理論的枠組みを模索したいと考えた。

3年前の幼稚園教育要領から続く各学校段階での学習指導要領の改訂という、我が国の教育全般における端境期にあって、突如生じ誰も予測し得なかった状況、その中には危機やリスクを常に意識せざるを得ない教育の現実や場面が数々存在した。また、それはICT等の情報機器と生身の身体性のはざままで生じた我々の判断や決定は、確かに新しい時代への移行をデフォルトとしては速めたが、それを運用する人間の認知や思考性はどうかだったのか。旧いものと新しいもの(さらに言えば、教育における不易と流行)が露見する教育の状況を整理し検証するのに最適な時期だと感じられたからでもある。

本論ではこの二年余でより明確になってきたコ

ロナ禍における「教育」の実際と限界について従来の教育言説(近代教育の理論から教え一学び、アンラーン、学びほぐしまで)や養成における「語り」(自己成長感や当事者性等)を整理し「人間形成」について可能な限り「メタ的に」振り返ることを通して、今後の養成教育において「何が変わり、何が残るか」について整理する。更に言えば、その見通しについて「予見したい」ということでもあるが、特にNew Normalやアフター・コロナといった新しい価値観(基軸)による教育の変革と「Society 5.0」の時代に求められる教育、人間形成論という点に照準を合わせ、今後の養成教育について探る契機としたいと考えている。

尚、以下の2つのキーワードを本論で何故拘り使用するのかについては、論旨が拡散するのを避けるために敢えてこの「はじめに」で提示しておく。若干長くなるがお許し頂きたい。

①「メタ理論」について

メタ理論(metatheory)とは「理論についての理論」のことであり、あらゆる研究領域はそれぞれ何らかのメタ理論を共有しているとされる³。明示された正しい理論である場合もあればそうでないこともあるというのが自明であるが、細分(些末)化された人文社会科学においては高次に「俯瞰する」ような理論が常に必要とされている。例えば東京大学の田中智志は90年代後半以降、教育人間学の視点から近代教育に関するメタ分析を「臨床」というワードで展開してきた⁴。本論では「機能システムが自己運動化し、社会が流体化する中で」時代遅れとなった(近代)教育システムが、学力論争や「教え一学び」「教育テクノロジー」という幻想を駆使して再生産しているものをできる限り、現時点の課題やワードに照らして整理したい⁵。あらゆる学問にメタ理論が存在するように、これほどまでに他者との繋がりが難しくなり対面(一遠隔)による教育の効果が検証されている現状だからこそ従来の「人間形成」の理論について触れる必要を感じている。

② 保育者養成における養成教育学の「地平」

コロナ禍に突入する二年前、保育者養成教育学

会では「保育者養成教育学の構築に向けて」という大会テーマで学会が行われた⁶。保育者養成に関しては前身の「全国保育士養成協議会研究発表」の時代から喧々諤々、各種養成校の実際とその情報共有、時代に合わせ直面する課題なども抽出されてきた。たとえば、学生や実習の問題であったり、ブロック間、養成校間の格差であったりと、保育士養成にとって一定の「課題」を提起してきたことは確かである。秋田喜代美が指摘するように「保育学は保育者養成と密接につながって研究が発展」してきたため「保育者養成は短大や専門学校が養成機関としては中心」であり、また四年制大学であっても大学においては保育者養成のための教育が中心となっている現実はある。いわば「研究を主として行うことが求められる研究大学においては保育学の研究者養成が大学院博士課程でなされているところは非常に少ない」実情を提示した⁷。

それは現行の保育者養成校を成立させてきたもの（デフォルトとして）から、保育者養成校教員の抱える「アポリア」について触れたもので、構造的・潜在的に保育者養成教育学、特に養成側の本質的な課題の存在を示すものでもある⁸。その意味で養成教育（学）とそれを構築し「語る」側の養成校教員について俯瞰的な理論が今こそ必要なのであり、いわば、「保育者養成の現実」と「保育者養成教育学」そのものを人間形成や教育学（旧（近代教育批判的な）ではなく新たな枠組みからの）的な視点からメタ的に捉える時期に来ている。いわば、今後の（コロナ以降の）養成教育を見据えてのグランド・セオリーのようなものの存在である。

以上、2点のワードを念頭に、この二年余りに生じた高等教育や養成教育の実情とNew normal、アフター・コロナなどと言われる新しい規準等を整理し、それを手がかりとして次代の養成と教育・人間形成を語る上で必要な要素について幅広くあくまでも「炙り出す」試みであることを予め記し（逃げ道を確保し）ておこうと思う。

II. 教育を支えてきたものとその終焉 *「教育学」の系譜

我が国の教員養成は明治期以降の高等師範学校

の系譜、今でいうところの“西の広大、東のつくば”で主に展開されてきたことは言うまでもない。勿論、各都道府県にある二期校（〇〇教育大や各県の国立教育学部）によって、本来は地域内再生というカタチでその役割を果たしてきた現実が長く続き、それは2015年に文部科学省による「人文社会系学問と教育学系学部の再編」という「方向性」の表面化まで続き（これは東大の吉見俊哉が反論、声明を出したことでも有名であるが）維持されてきている⁹。その一方で旧帝大の東京大学、京都大学、東北大学では教員養成よりも人文・哲学的な人間学アプローチによる思弁的且つ学術的な「教育を広い人間形成論として捉える教育学」研究が地道になされてきた¹⁰。東京大学で長年教育学のメタ理論を多様な視点から提示している田中智志によると、教育学研究は「教育基礎学」か「教職教育学」に分かれ、その特色は「教職教育学の人たちからは教育基礎学は教育実践に役立っていないように見え、教育基礎学の人たちからは、教職教育学が学問的な深みにかけているように見えるらしい」とも言われる。

多かれ少なかれこの見えない断絶（二項対立）が、領域と教科、学びと教え、総合的な学びと教育テクノロジー信奉に則った「子どものためという名の指導」という、AかBかの二分法のカタチで残存していることが、幼児教育の一体化の障壁でもあり、幼稚園教育要領を遵守することなく、好き放題の保育（内容）が繁殖・再生産される構造が続く要因であるとも筆者は長い間考え続けてきた。

しかしながら、こうした二択の思考法の間隙を突くように、認知科学の立場から戦後50～70年間に亘る教育論争、学力論争に終止符を打った（と言われる）のが、当時、情報教育とPC、ヒューマンインターフェイスについて人間の認知から教育そのものの転換を指摘していた東大の佐伯胖であった¹¹。佐伯は、子どもにとって「面白い」「知的好奇心を揺さぶられる」経験を伴わないものは子どもにとって「真実性実感」が生じないため、単なる「学習」に留まること、「心もアタマも動いている状態」が最も楽しく学べる状態であること等、2000年代以降の「アクティヴ・ラーニング」や

「学習成果」「身についた学力」等に繋がってゆく子どもの内面を含む理論を顕かにしたのであった。

① 教え—学びから学びほぐし（アンラーン）

佐伯 胖と佐藤 学により90年代～2000年代前半にかけて「学びの理論」が教育を変えたのは疑いないところであるし、敢えて言うまでもないだろう。近代教育批判を主とし、戦後教育のマイナーチェンジを繰り返してきた教育（学、研究）界にとっては、「教師が教えること」そのものの前提条件が問われ、教師主導の一方的で、旧態依然とした教育には学びが成立しないことが晒されてしまった訳である。しかも、従来の教育学的な枠組みでなく子どもの内面（認知）の側から「真の学び」を分析する認知科学の手法、授業研究による「教え—学び」の構造分析での検証であったのだから、それまでの教えることを良しとし、疑いすら持たなかった教員養成学からすれば寝耳に水、存立機制すら脅かされる事態ですらあったと言えるだろう¹²。

同じく、田中智志も2000年代初めに、「どうすれば」や「どのように」という教育方法学的な問いそのものが「子どもは教えれば学ぶ」「教師の話すことは子どもに伝わる」「子どもはコントロールできる」という何の根拠も無いある種の「教育的な信念」＝ドグマによって成立していたにすぎないことを従来とは異なる手法でメタ的に指摘した。いわば「教えることは事後心象にすぎないこと」、すなわち「人は学んだ時始めて教えられたと気づく」のであって、必ずしも「教える＝教師」が先に存在する訳ではないことが露見したのである¹³。

しかしながら、そうした「教えること（Instruction）」という教育テクノロジーへの信奉が「Learning＝学び」に取って替わられた（というよりも、ほんとにホントのことがわかってしまった状況）も、2000年代後半からはそれらのことを自明とする「主体的な学び」「総合的な学び」という新しい言説が浸透するにつれ、研究者や教育関係者の間では意識下に留まるようになった。例えば、2010年代からは、先達の佐伯 胖によって教育学研究では自明となっていた「学び（の理論）」はさらに「進化」し、高木光太郎、荻宿俊介らと共に「学びほぐし」（アンラーン：Unlearn）にまで到達してい

る¹⁴。そこでは「教えよう」「学ぼう」という「気負い」そのものがすでに学びの障壁になりかねない現実を学校教育に限定しない学びの実践や授業の場で生じる事例をもとに説明している。

② ジレンマほぐしと批判的実在論

今日、激変する社会に対応する教育が強く求められてきている。コロナ禍でさらに加速したが、特にICT関連の新しい技術、科学主義的なエビデンスに基づいてPDCAサイクルを展開することにはだれも異論を唱えないだろう。鳴門教育大の谷村千絵はこうした教育を取り巻く状況について、教育学の持つ学問論としての意識を明確にしつつ下記のように記している¹⁵。

「近代教育の確立以前から今日に至るまで、世界中で教育学が展開し、多様性を獲得してきた。この成果を捨て去ることには慎重になった方がよいだろう。とはいえ教育学自体が専門分化して、分断、孤立、対話不能という問題が指摘されている現況と、それに危機的な社会状況が重なる今日、専門分野を架橋し、そのよさを活かして、この複雑で難しい現実にしっかりと切り込んでいくような教育学は、いかにして構想可能なのか」（谷村2021）

谷村は同時に「実践を議論に入れざるをえない教育学の哲学的ないし理論的基盤として、批判的実在論は馴染みやすい」としながらも、実在とかかわる人間の社会的な活動（実践）を議論の射程に入れていることにも特徴があるといわれる「批判的実在論」を援用することで、理論か実践か、思弁的か実学的かという旧来の教育論争に付き纏う無用な設定を超越していこうとする。例えば、「ジレンマほぐしの授業実践」の中で、『ジレンマほぐし』の授業は、現実の厚み、すなわち不確定性を媒介にして、合理性やモラルを、知や技術を、どのように活かせるのかということ了他者との協働性において学ぶ」としながら、その（教育が）目指すところ—今後、「教育（のような営み）」はどのような人間を育てることになるのか—を次のようにも表している。

「科学主義にも、また社会構築主義にも陥ることなく、両者を批判的に継承しながら、新たな

地平を開き、複雑で厳しい現実に向き合い、科学的知見を大切にしながら、社会的実践を自律的に行ないうる人間の姿である」¹⁶ (谷村2021) 学びからアンラーンを経て、新しい時代の教育のヒントがここにある。それはまさに谷村の言葉を借りれば、「知識や技術のみに依存する」のではなく、「当事者として他者と協働し、アイデアを出し合って状況にかかわり困難を解決していく姿勢」を形成する場、これからはそういったものが「教育的な営み」として意味をもっていくのではないかと筆者には思えてならない。そして、それは幼児期であろうと高等教育であろうと、養成教育の場であろうと志向するものは同じである。この「ジレンマほぐし」が示唆するものは、現代社会における合理性やモラル、そして知識や技術に対する基本的な構えとして、今後さらに重要となるだろう。

③ 教科と領域

2017年以降、幼稚園教育要領の改訂を皮切りに小学校以上の各学校段階で順次行われている学習指導要領の改訂では、一層「総合的で」「教科横断的な」(単独の教科のみによって学ばない) 方向性が打ち出されている。従来の教科から総合的で領域的な性格の授業へと初等以上の授業内容、カリキュラムが変わりつつある今、あらゆる学校の授業が「領域的な」性格に移行する現状にあって、保育者養成の段階でも教科と領域それぞれのアプローチについてどの点に留意する必要があるかについての議論は多く、領域的な幼児期の教育と初等以上の教科的な内容の双方が複線的に論じられている感が否めない。例えば、幼児期の終わりのアプローチカリキュラムや小学校のスタートカリキュラムのように接続の問題に限定することなく、子どもが一人の人間として成長するため、トータルに必要なことを「人間形成論」として組み直す作業と思考法が求められているともいえる。たとえば、2019年の幼稚園教育要領(および保育所保育指針等)の「ねらい及び内容」に忠実な「指導計画の作成上の留意事項」に示された「言語活動の充実」に対応できる全体的な計画を作成するために何が必要なか等もそこに含まれるものだろう。また、改訂で示された五領域のねらいと内容を

踏まえつつも、そして幼児教育だけでない、あらゆる学校段階で明示される学力観の転換(資質・能力や学力の3本の柱)、その根底にあるキーコンピテンシーの中核をなす「思慮深さ」「思考」との関係から計画を組み直すために必要なことは何か、養成教育に携わる教員に求められている作業はそのこと自体を問うことである。

そして、教員の仕事は、その種の「詰込み型」でない「学ぶ意味のある知識」「意味、理由(どうしてそうなのか)まで解っている知識」など「身に付いた知識」を運用できる資質・能力を幼児期だけでなく、また短大、四大を問わず、子どもや生徒、学生自らが育めるような養成教育の内容とそれらの実現化について試行錯誤する営みの中にこそ存在するであろう。

III. New Normalとコロナ禍を経て

2020年は、幼稚園から高等教育まで、あらゆる学校現場が新型コロナウイルス感染症(COVID-19)対策に追われた。特に3月2日から春休みまで全国で始まった臨時休校は、学校現場に大きな混乱を引き起こし、公立学校での同時双方向型のオンライン授業についても高校は47%、小学校、中学校でも10%未満に過ぎず、多くの学校が教科書とプリント教材を用いた遠隔授業を実施せざるを得なかった。急遽、ICTの導入が進みプラットフォームやオンラインの環境が整った学校だけが早々と遠隔授業に踏み切り、追随の学校の中にも半年、一年をかけて徐々に体制を整えることができた。コロナ禍の始まりから1年後の2021年1月26日公表された中教審答申『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して』では、対面授業と遠隔授業を融合した授業づくりの推進を掲げたが、このように学校教育においてもわずか1年で新しい規準や教育環境が変化したのである。この経緯については教育工学で、総合的な学習の時間のカリキュラム開発等について研究している坂本旬が喫緊の論文において明示しており、教育社会学の児美川孝一郎もその現実的な問題を指摘している¹⁷。

「GIGAスクール構想」はCOVID-19流行において現実のものとなった遠隔教育を可能にするため、一人一台の端末環境を目的とするもので、政府が

推し進める Society5.0政策の延長線にあり¹⁸、内閣府が構想する Society5.0は「サイバー空間（仮想空間）とフィジカル空間（現実空間）を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会（Society）」と内閣府の『第5期科学技術基本計画』においても定義されている¹⁹。あくまでも「構想」であり（しかも内閣府の）「目指す社会」であることを割り引いても、「サイバー空間（仮想空間）とフィジカル空間（現実空間）」を行き来すること、イノベーションで創出される新たな価値により、地域、年齢、性別、言語等による格差がなくなること、個々の多様なニーズ、潜在的なニーズに対してきめ細かな対応が可能となること等が示されている。そしてコロナ禍という不測の事態の中で、IoT、ロボット、人工知能（AI）、ビッグデータ等の新たな技術の進展が社会全体に大きな影響を及ぼすという、そのアウトラインは一人一台のPC、タブレット等の普及やUber Eatsの浸透によって既にある程度実感されている。

また、2020年3月の高等教育フォーラムでは「大学教育におけるニューノーマルを展望する」というテーマで、オンライン授業・ハイブリッド型授業の導入により、単位、学修成果、教育の質保証の捉え方やアプローチも大きく変わりつつある、変わらざるを得ない現状について議論、報告がなされた。

リーマンショック以降、資本主義から持続可能な社会への移行・変革が模索される中、この「New Normal（ニューノーマル）」という言葉は用いられていたが、テレワークやオンライン会議、遠隔授業やオンライン授業の導入により身近なものとなっている。オンラインやテレワークは資料や交通費などのコスト削減と育児や介護人材の確保というメリットがある一方で、労務管理の問題（煩雑になる）、チームワークやセキュリティの面で低下すること、そして授業面でも表面化した、コミュニケーションと情報伝達の課題（相手の表情や仕草などから読み取れる情報が対面時よりも少なくなり、これまで以上の密なコミュニケーションが求められる）があるとも言われている²⁰。

このように明らかに社会の新しい規準が創出さ

れている状況下、高等教育、特に養成教育の構想には如何なる新機軸が打ち出されていくのだろうか。

厚労省が令和3年5月28日に「少子化社会における保育士の新しい役割検討委員会」が立ち上げられ、一か月後には「地域における保育所・保育士等の在り方に関する論点整理（案）」（令和3年6月28日 厚生労働省子ども家庭局保育課）が出されているように、いうまでもなく、これまでとは異なる子育て—保育—養成の在り様がすぐそこに迫っている。それを見据え対応（対抗）する理論を構築するのは、学術的なドグマや研究分野などのしがらみから自由な思考、人間と生をより広く包括的に捉える知見（人間形成の理論）とその思考法を持つ研究者であり臨床家である（はずだ）。なぜなら過去、大きな転換期でその役割を担った知の巨人（河合隼雄、津守真、佐伯胖、養老孟司、小坂徹然り）が間違いなく存在したからである。そして、その誰もが「自分の専門」や特定の学問領域からだけではなく人間全体への賞賛を以て広い視野で思考していた。

この二年間の窮状をこれまでと異なる視点で分析し新時代の特色を言い当てている研究者の二つの語りを引用してこの章を終えることにしたい。

一人目は生物学者の福岡伸一である。彼は『ポストコロナの生命哲学』において、我々が科学技術を進展させてきた「ロゴス（論理）」（因果律、効率性、生産性、アルゴリズムによって物事が達成されると考える）による思考法を突き詰めると、本来「ピュシス（自然）」としての人間の生とウイルスとの相互関係を見失うと指摘する。こうした「ロゴス」、科学一辺倒の見方では、元々「否定できない生物としての人間」の側面を見えにくくし、（緊急事態宣言中よく言われた）「正しく畏れる」ことすらも難しくすると述べている。このことは前述した谷村千絵の「知識と技能だけに頼らない」という新しい人間像にも繋がる、次代の人間と科学、生命との向き合い方について示すものと思われる²¹。

そして、もう一人、美学者であり、倫理について障害者の感覚や認知について障害者の側から、その感じられる世界を通して分析する伊藤亜紗は、親交のある障害者たちと緊急事態宣言中に自宅の

ZOOMでおこなったオンライン飲み会で、ある障害者が「みんな障害者になったね」と発言したことを承けてこう記している。

「コロナ禍で私たちはいろいろなことが自分の思い通りにできないという日々を送っているわけですが、そもそも私たちの体は人間であると同時に思い通りにならない自然、ピュシスでもあります。人間として体を持っている限り、私たちは偶然、色々な障害や病気を抱える可能性も秘めています。……障害を持っている人たちはそうしたコントロールのできなさを日常的に意識せざるを得ない状態におかれていると言えます。」

「振り返って私自身のことを考えてみると、「人をコントロールしてはいけない」などと言いながら、実は自分や周囲の人をコントロールすることが少なくなかったのだと気づかされました。だから、思い通りにならないということに対して、必要以上に慌ててしまったのだと思います」²²

どうやら、我々は自分自身の身体、その認知さえも「ロゴス」から自由ではないようだ。それ故、新しい時代に人間形成の視座を更に広く捉える必要性をこの二人は易しく明示しているように筆者には感じられるのである。

IV. 幼稚園教育要領・保育所保育指針に示された「思考」

かつて、拙稿で幼児教育段階における領域「言葉」の「ねらい及び内容」に示された内容を、これからの幼児期に必要な言葉の体験（担保すべき幼児の望ましい経験の総体）として、またそれを指導計画として具体化する保育者の視点としての双方から見直すことで、「思考」「考えること」につながる幼児期の経験とそれを可能とするような計画を作成する際の着眼点について考察した²³。幼児教育段階のみでいえば、「教科的な学び」の対立概念として、漠然と存在していた「領域的な何か（遊び・学び）」は、ルーブリックや多面的なパフォーマンス評価等による学習成果の可視化や評価可能な「非認知能力」として、幼児期の経験や遊びの質までもが問われることになり、そこには非常に大きい意味があるとも記した。

ペリー就学前教育プログラムに代表される乳幼児期に関する研究の多大な蓄積による非認知能力への世界的な関心の高まりのおかげで、いわば、幼児期の教育には「主体的で、対話的で、深い学び」に繋がる教育経験と、それらを底支えできる新時代の「資質・能力」に相当するもののベースがあるということは半ば疑いのない事実となった。そして、我が国が目指す教育の方向性のひとつに、非認知的能力—心情・意欲、態度、興味・関心—を（環境の中で、遊びを通して）育むには幼児期の経験が鍵となるという、幼児期から始まり生涯続くトータルな学び（一貫性）という重要な意味が付与された訳である。

つまり、全ての教育（段階）が幼児教育を欲し、各種の学校教育において今後、最も必要とされる資質・能力の基盤となるのが幼児期であるという「現実」が明確になったとも言えるだろう。言うまでもないが、具体的な遊びと環境を通し、五感を用いて興味・関心を広げ思考する中で心情や意欲、態度を育むことの中にこそ、環境と遊びを通しての多様な経験、それらに基づく心情・意欲、興味・関心、思考力の涵養という幼児期の教育の「本質」がある。ただ、それは平成元年改訂以来一貫していることであって、何ら目新しいことではない。

その意味では初等以上の教育がやっと幼児教育、五領域に追い付いたと言ってよい²⁴。今から三十年程前、1990年代半ばの某学会のシンポジウムで、佐藤学が「幼稚園のような小学校、幼稚園のような高校、幼稚園のような大学があればいいと思っている」と語っていたのを筆者は記憶しているが、やっと……の感あり、なのである。

V. AI、そして人間ならではの「思考」

AIが浸透し多方面での実用化による労働や社会構造の変化が進んでも、否、進めば進むほど「よむ、きく」という営みは、AIの苦手なところ、人間特有の力として重要となってくるだろう。読解力の基礎としてもまた思考、考える姿勢の源泉として「よむ、きく」という行為に関する注目度は増すと思われる。2015年以降、数学者の新井紀子が東ロボ君実験を通して汎用人工知能の可能性と限界を示したが、同時に『AI vs 教科書が読めな

い子どもたち』の中で、AIを活用し共存する子どもたちの「読解力」に警鐘を鳴らし、PC上やSNSの中から情報を選別し、意味を持った情報を活用・運用できる「情報リテラシー」を鍛えることを唱えた²⁵。

しかしながら、この二年間余で、誰もが予測し得なかったカタチで、教育の場へのICT導入が急激に進んだ。そしてそこで生じた教員・生徒・学生双方の混乱と変化は徐々に検証されつつある。

少なくとも「遠隔授業で事足りる」部分と対面でこそなせる（少なくとも対面や生身の人との対話等、より効果が上がると見込めるもの）の峻別は既に始まっている。例えば、既に各学校段階によっては、自宅で行える「課題」や事前、事後学習の教材などは徹底したオンラインで、自己責任のうちにこなすことなども始まっている。その意味では「対面で」「教室で」行うことと、「自宅で」「自分で」行うことを明確に分ける方がいいという、新しい規準が生じてきたとも言える。このことは今後、人と顔を合わせるのは実技、演習科目や対話式の授業などに限られる等という教育現実の変化を示唆するものであるかもしれない。

立教大学の河野哲也がAIとの関係性から唱え、実践する「子ども哲学」は、哲学対話の子ども版で「子どもが自分の生活体験等の中から見つけた問いを見出し、他者に問いかけ、ともに考える」ものである²⁶。例えば、領域「言葉」のねらいにおいても、他人の話をよく聞き、伝え合いができるようにすること、思考のための言葉を養うことの二点がより一層強調され、それまでの感情表現やコミュニケーションから「思考力の基礎」に力点はシフトしている。もはや、幼児期では自然環境や身近な科学的現象への興味関心を契機とする「思考のための言葉」を獲得しつつあることや「どうしてだろう」「なぜだろう」といった知りたい、学びたい理由がある知識や、それが興味につながる経験の充実が強化・提示されている現実がある。

必要な「思考のための言葉」や「思考に繋がる言葉」を幼児期に育むこと、生涯に亘る思考の基礎（考える癖）、その土台となる幼稚園・保育所はそのきっかけとなる経験を恒常的に保証する場であることも明示されている²⁷。

この「思考のための言葉」や「思考につながる言葉」はもともと、2000年代半ばから主流となったOECDコンピテンシーのコアであり、その中でも「思考力」「思慮深さ」の基礎として「読解力と言語」が置かれている（批判的思考や応用力、危機に直面した際問題解決の力などを含む）。その中でも特に、読む、訊く、話す（伝える）、書く等の「言語」「ことば」にかかわる機能が“可変型の”第三の学力を考える上では思考・判断や分析・理解へと繋がる重要な役割を果たすものでもある²⁸。

VI. おわりに 一人が人に「かかわり」「教える」ことの行方―

1990年代からアメリカをはじめ諸外国ではチャータースクールが話題となった。米国カリキュラム改造史研究でPHDを取得している佐藤学（元東大教授→学習院）によれば、それは一時的に教育の多様性と個別化の機会を保障できるものとなり、脱学校やデスクーリングの機運によって存在が危うくなりかけていた「学校」そのものの存在を疑わせるに十分な新規の教育的オルタナティブとなった。しかしながら、自宅にいながら「学ぶ」という選択肢の提示は、脱学校論や学校不要論の再燃と浸透に一時的な力を発揮するにとどまり、教育の新しいカタチ、その多様性と個別性を提示するという役割を果たしつつも、一方でその実、旧態依然とした授業の受け手と受動的な学習形態を維持するものでしかなかった。

その後、その学修のスタイルや内容をいかに能動的で、主体的なものとするべきなのかという、学習成果やアクティヴ・ラーニングという現行の「教育の実質を問う」議論へと推移した。

世界がコロナ禍に突入してからこの約2年間、国の規程に則りつつ状況に合わせて、筆者の短期大学の養成課程ではまさに“プラグマティック”に実習派遣だけは行ってきた。ただ、それは教育、特に幼児期の教育や保育に携わる者を育てるという「養成教育」においては、子どもや保育者との対面的・臨床的な関係を断つことが不可能―養成課程では「生身の」子どもや保育者との関係は不可欠であるという思い（ある種の信念）があったからでもある。

その一方で、座学や対面の面接授業、オンラインやオンデマンド教材の作成などはその基準やマニュアルが細かすぎることやプラットフォームなど、学校が抱える格差により実態にはばらつきがあることが指摘されてきている。更にいえば、遠隔授業においてはそれを扱える教員等の人材格差もあったわけである（地方大学、短大では当初、高齢の実務家教員や非常勤講師がICTの使用とオンライン対応に辟易して退職するという話も多くきこえてきた）。そうした状況下で「人が人に直接教えること」は難しくなったその「裏で」対面授業を実施していた学校段階（予算的にも、専門学校や遠隔授業の環境が整わない短大）は意外に多かった。

また、幼稚園や小学校、中学校などが「如何に実施するか」を前提として授業、教育を組み立てていたことは義務教育段階の子どもがいる家庭では周知の事実でもある。公教育において「できない」「やれない」は保護者を納得させる言説たり得なかった訳である。

コロナ禍にあって、実習訪問指導で訪れた実習園・施設で直接、園長や担当の保育者から訊いたエピソードがいくつかある。その一つは、最近、子どもたちがマスク着用により保育者の顔や表情を認識できていないようだ、という話があった。そのために「心情や意欲、態度」などや興味や関心、「自分の気持ちを伝える」「伝え合い」などの経験（ができているのか）を測りかねているというものであった。

幼児期の教育、保育が初等以上の教育に比べて「優れている」と言われてきた根拠、その「領域」としての特徴、経験とその総合性という優位性（利点）は、その直接的な経験とそこで展開される保育者や子ども同士の関係性に含まれる心情や言葉などの「遣り取り」である。そして、それは「応答的」で「丁寧な」かわりとして表象されてきた「直接的な体験」でもある。例えば、マスクで顔の下半分が隠れている状態では、生の言語による伝達と意思の確認などの場面では示される情報が最低限なものとなる。というのも「話し言葉」による情報伝達は表情や視線、身振り手振りなどにより補完されるものであるからだ。（口もとや表

情が見えない形で音声言語のみによる対話は、書き言葉よりも情報とその浸透面の総体において量的・質的に劣ることは容易に想像がつく)²⁹

その意味で、コロナ下での幼稚園や保育所の子どもたちも経験すべき多くの行事が中止か縮小となり「通常とは異なる」中での教育（経験による自己形成）を余儀なくされている。

教育社会学の児美川孝一郎は「近未来の公教育においては、授業がカバーしきれない内容、あるいは、授業の前提として学習者の責任で獲得してほしい内容は、学校外との連携・分担という論理のもとに、堂々と家庭でのオンライン学習（余裕のある家庭にとっては、さらに塾・予備校等との連携）に任せられ、委ねられる」と指摘し、ICTによる公教育のハイブリッド化を危惧している³⁰。

この度、本論では、急変した教育の実態を整理、俯瞰できるようなメタ理論が必要である—たとえ試論的であっても、今のこの状況を整理し、新しい社会とその規準の転換について明らかにする必要性—そのことを筆者は著そうとした。それは、ここまでに記してきたような現実が多々あったからでもある（寧ろ、「教育」について考える場において「納得できるもの」があまりに少なすぎたからという理由もある）。今回、明らかになったことは、本論で挙げてきた「教育」や「人間形成」に纏わるその従来理論が如何に旧くなり（つつあり）、また急激に変化・推移しているかという教育臨床の「実際」を通してみる姿であった。確かにこの30年余り「教育学」「人間形成」に関する理論は「教えから学びへ」「主体と自己形成」へと変わってきた。しかしながらその「本質（本当の姿）」を実感、実態として現場が受け止めたのは、わずかこの2年余でもあったということである。

言い換えれば、コロナによる危機を通し、幼児期の教育から高等教育までがその先人たちのメタな理論も含め「教育の現実」に潜む違和感と不合理を実感できたともいえるのである。

そして、コロナ禍の二年間には、幼児から小学生、短大生、大学生に至るまでが共通して経験したことの中に、一歩間違えば「自己責任」として処理され兼ねない危うい構造と潜在的な不自由さが自分には感じられる現実（結果のみの自己責任）

もある。

あまりに広く手を広げた結果、いささか論点は収斂されないが、この二年間、教育の現場で展開されたものには、環境的な面においても、人的な配置においても、あくまで「子どもや学生に経験されるもの」としての教育内容においても、「判断」や「決断」がどこでなされているのか不透明な状況が含まれていた。誰がその決定を行ったのか不明瞭な実際、挙句は誰もが思考停止、判断停止のような状態で分断されていた状況であったともいえる。例えば、小学校や幼稚園からの文書に「きてもいいし、こなくてもいい」というような曖昧な連絡が入っていることもあった（大学や短大でも似たような対応がなされていた）と漏れ聞く。

学校、教育機関とは本来、経験であり学修を含めた総対的な体験の場である。多様性や個別性を考慮した結果、相手に判断を委ねるのは時代の趨勢、常識でもあるだろう。しかしながら、人が人と向き合い、単なる体験を意味のある「経験」に昇華することが学校という場の役割でもある。多くの教育機関が対応に苦慮する中で、学生や家庭に選択・判断を委ねる手法を採りながらも極力不満が少なかった学校や幼稚園等は実在した。それらは総じて「自分たちはこういうつもりで、今ここまで行っている」「こういうことまでは行えるように、〇〇を実施、準備している」、と実際に「何かおこなった」事実と情報提供を以てして、その上で判断のみを保護や学生・生徒に委ねていた。

児美川孝一郎が言う「選択による自己責任」の危険性とは違うのかもしれないと思いつつも、プラグマティックな判断とは、前提として考えられた「実践」の具体性、その上に思考され成立するものである。

今回のコロナ禍によって露見したものは意外にも、そこに携わる人々の教育に対する矜持と何かを産み出したいという思考法、現実的に対応する使命感と学生、生徒に対する情熱（いささか情緒的ではあるが）であったのかもしれない。もう少し時間をかけてこの続きは検証する必要があると考えている。

〈引用・参考文献〉

- 石黒浩『ロボットとは何か一人の心を映す鏡』講談社現代新書 2009年
- 伊藤亜紗『目の見えない人は世界をどうみているのか』光文社 2015年
- 小田嶋隆『日本語を、取り戻す。』亜紀書房 2020年
- 広瀬友紀『小さい言語学者の冒険—子どもに学ぶことばの秘密』岩波科学ライブラリー 2017年
- 河合隼雄・立花隆・谷川俊太郎『読む力・聴く力』岩波書店 2006年
- 若松英輔『14歳の教室 どう読みどう生きるか』NHK出版 2020年
- 佐田胖『考えることの教育』国土社 1990年
- OECD教育研究革新センター 篠原真子訳『メタ認知の教育学 生きる力を育む創造的数学力』明石書店 2015年
- 広田照幸『ヒューマニティーズ教育学』岩波書店 2009年
- 原聡介監修 田中智志編『教育学の基礎』一藝社 2011年
- 石黒浩『アンドロイドは人間になれるか』文春新書 2015年
- 井上智洋『人工知能と経済の未来 2030年雇用大崩壊』文春新書 2016年
- 吉成真由美編『知の逆転』NHK出版新書 2012年
- 福岡伸一・伊藤亜紗・藤原辰史『ポストコロナの生命哲学』集英社新書 2021年
- 伊藤亜紗・中島岳志・他『「利他」とは何か』集英社新書 2021年
- 田中智志『教育学がわかる事典』日本実業出版社 2003年
- 森田真生『数学する身体』新潮文庫 2018年
- 森下育彦『「私」を伝える文章作法』ちくまプリマー新書 2015年
- 中村桂子『子どもの目をおとなの目に重ねて』青土社 2020年
- 伊藤亜紗『手の倫理』講談社 2020年
- 野口裕二編『N：ナラティブとケア 第六号』遠見書房 2015年
- 谷村千絵、近森憲助『「ジレンマほぐし」の授業実践と批判的実在論—防災教育から考える新しい教育学—』『教育学研究』第88巻 第2号

2021年 6月

坂本旬「デジタル・シティズンシップの可能性と教育学の再考―「ポスト真実」世界のディストピアを超えて―」『教育学研究』第88巻 第2号 2021年 6月

児美川孝一郎「公教育のハイブリッド仕様へ?―自己責任化する学びと教師の働きがい」『教育』2020年12月号、旬報社

児美川孝一郎「GIGAスクールというディストピア Society5.0に子どもたちの未来は託せるか?」『世界』2021年 1月号、岩波書店

註

- 1 これまで全国保育士養成協議会では『全国保育士養成協議会専門委員会課題研究報告』等養成課程や教育の課題について専門委員（現在の保育士養成研究所）による研究・報告を行ってきた。平成23年「指定保育士養成施設教員の実態に関する調査」報告Ⅰでも触れられたように、「養成課程及び卒業後に習得して欲しい」スキル（内容）の中で、重要度の高いものとして「相手の話を聴き、自分の意見も主張できるコミュニケーション能力」が挙げられていた。それらは広い意味で「言語を用いたスキル」を指すものであり、また「対話」というコミュニケーションにおいても「自己」「自分らしさ」というものを持って（育て）おいて欲しいという養成への要求であったとも言える。その後、自己成長や「学び続ける姿勢」等、養成教育におけるトピックは変化しているが、コロナ禍による新たな切り口が生成されることは想像に難くない。
- 2 清水将之ほか「新型コロナウイルス感染症伝播下における保育士養成課程の実習運営―保育実習Ⅰ：保育所を中心にして―」『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』第8号2021年の中でも、この二年間に及ぶ養成教育のコロナ対応顛末は詳細に記されている。
- 3 メタ理論はあらゆる学問分野にあり、存在論（ontology）、認識論（epistemology）、方法論（methodology）の3つがある。「メタ理論から問い直し、新しいパラダイムを作っていくことが現在の社会科学の課題」である。<https://note.com/bumprad0919/n/n83a833c95768>
- 4 往々にして「何かの議題に対し議論するのではなく議題の根本を包括的に議論する理論のことを指し、出口の見えない議論に風穴を開けることも出来る一方で、余計面倒臭い議論に成り下がる」等ともいわれている。田中智志は2000年代初頭から例えば、『他社の喪失から感受へ』の冒頭で、一層ややこしくなった教育（学）に「メタ理論」こそが必要となっていることを早々と述べていた。
- 5 「教えることは、それがどれほど入念に準備されていたとしても、うまくいくかどうかわからないといういみで、つねに賭けであらざるをえない」田中智志『他社の喪失から感受へ』勁草書房 2002年 p9, 第二章 p7. とあるように、教育装置としての前提は2000年初頭に「教育学的」な文脈で崩壊しているといえる。
- 6 当日のシンポジウムにおいて現中村学園大学教授の那須信樹氏は「保育者養成教育学の地平は拓かれましたか?」と質問したが、保育学と教育学とも心理学ともいえないdisciplineのなかで議論が焦点化されないまま終了した。批判覚悟でいうが秋田喜代美がメタ的に示している通り、教師教育学の文脈と手法、disciplineに依拠する『養成教育学研究』の研究方法の見直しが図られる必要があると思う。
- 7 たとえば、秋田喜代美は『あらゆる学問は保育につながる』東京大学出版会 2016年 pp11-13において、様々な学術研究分野と保育学研究の接面に関する課題について「……幼児教育の研究や研究者養成はあっても乳幼児期全体を網羅した保育の研究や養成はない」点、それ故「発達保育実践政策学的な研究者養成の機会はなかったため、研究者の層も現在のところ厚くはない」こと、さらに「心理学、社会学等の分野で学術研究者養成はなされてきているが、そこでの発達心理学や子ども社会学の研究者が保育の場のことを十分に理解しているとは必ずしも言えない」状況などを指摘している。
- 8 この構造について正面から拙稿「保育者養成

- 校教員の蹉跎—訪問指導と事後指導に関する現象学的還元—『淑徳大学短期大学部紀要』第61号で切り込んでみたこともある。
- 9 吉見俊哉は2015年の文部科学省から出された文学部の廃止、社会学系学問の再編・縮小の議論に各方面で意見表明を行った。翌年2016年8月「科学技術と知の精神文化」研究会において「文系の知とは何か?—「文系学部廃止」の衝撃」というテーマで講演している。https://www.jst.go.jp/ristex/output/files/50_s.yoshimi.2016.08.pdf
- 10 この教育学の系譜に関しては田中智志が『教育学がわかる事点』日本実業出版 2003年 pp232~235でわかりやすく解説している。田中によると「教育基礎学」か「教職教育学」に分かれ、教育基礎学はその研究手法による各専門分化が進んでいる。学問の自律性としては佐伯胖が1992年『教育学がわかる』朝日新聞AERAムックのなかで「教育学は雑学だ!」と記したように中間的で学際的な性格を持っている。それ故に、細分化が進み混迷をきたした社会を整理する手法として必要な、寛容さを備えているともいえる。個人的には保育者養成教育学は教育学研究と教師教育学にdisciplineを求め、養成教育学の原理を構築する時期に来ていると考える。
- 11 言わずもがな、90年代以降の「学びの理論」を構築した佐藤学と双璧の巨頭。認知科学の第一人者としても知られる。彼は80年代後半から90年代、そして今も幼児教育の研究会や学習会、小学校の授業研究へと地道に足を運び、子どもの内面に起生する「実感」「真実性」に目を向けた。そうした子ども側の内面＝認知を無視した教育は、如何に工夫され準備されたものであっても「ヤラセ教育」であることを見抜いた。佐伯胖が示したのは新しい学力論でも学習理論でもない。「学んでいる子どもをそのように観てはならない」という、これまでに大勢が陥っていた「教育」的な嗜好を晒したのである。本当のホントのことであるが故に多くの人、特に教員養成学の研究者が「認められない」となったのもやむを得ないことであった。
- 12 この「教えから学び」への転換については、佐伯胖や佐藤学の80年代後半から90年代の論考がいくつも溢れている。『考えることの教育』佐伯胖 国土社 1990年や、『学びの構造』東洋館出版1975年をはじめとする、『学びを問い続けて』小学館2004年など多数。
- 13 田中智志『他者の喪失から感受へ』勁草書房 2002年冒頭p3~9.
- 14 多元的共生社会におけるコミュニケーションシリーズ：第2回「学びとアート」の関係を問い直す」講演録：佐伯胖 ナビゲート：苅宿俊文2013年6月16日(日)など、「学び」を超えた「学びほぐし」が今は主流である。もはや「まなび」は古い、ということなのである。佐藤邦正「教育と保育について学びほぐす—教育の基礎と展開—豊かな保育・教育のつながりをめざして—」を読む『敬愛大学国際研究』2017年3月では、鶴見俊介の論考をもとに、ヘレン・ケラーの「セーターづくり」の例を紐解き説明する。「型通りにセーターを編み、ほどいて元の毛糸に戻して自分の体に合わせて編みなおすという情景が想像された。／大学で学ぶ知識はむろん必要だ。しかし覚えただけでは役に立たない。それを学びほぐしたものが血となり肉となる。／アンラーンの必要性はもっと考えられてよい」と。
- 15 谷村千絵、近森憲助「『ジレンマほぐし』の授業実践と批判的实在論—防災教育から考える新しい教育学—」『教育学研究』第88巻 第2号 2021年6月 pp53-63
- 16 前掲 谷村2021, p56「知識や技術に依存しているかぎり、各々の多様性と個別性を前提とする自己防衛や遠慮から生じる悲惨な状況が人災として私たちの身に降りかからざるを得ず、(防災教育において知識や技術は重要であるが) それと同じくらい当事者として他者と協働し、アイデアを出し合って状況にかかわり困難を解決していく姿勢が重要である」とも述べている。
- 17 坂本旬「デジタル・シティズンシップの可能性と教育学の再考—「ポスト真実」世界のディス

- トピアを超えて一』『教育学研究』第88巻 第2号 2021年6月
- 18 極端な遠隔化や個別化は、教育の自己責任化を推し進め、公教育を危機に陥れる可能性がある」と児美川は危険性を述べている。児美川孝一郎「公教育のハイブリッド仕様へ？—自己責任化する学びと教師の働きがい」『教育』2020年12月号
- 19 「狩猟社会 (Society 1.0)、農耕社会 (Society 2.0)、工業社会 (Society 3.0)、情報社会 (Society 4.0) と定義され、社会はこのような順序で進化・発展してきたとされる。」 https://www.softbank.jp/biz/future_stride/entry/technology/20200706/ 内閣府による概説は https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/ (情報取得2021.11.30)
- 20 <https://www.i-learning.jp/topics/column/useful/newnormal.html> 「ニューノーマルとは？ポストコロナ時代の新たな働き方とその課題」 (情報取得2021.11.30)
- 21 福岡伸一ほか『ポストコロナの生命哲学』集英社新書 2021年 p33-40、
- 22 前掲『ポストコロナの生命哲学』伊藤亜紗の引用箇所はpp52-54
- 23 拙稿「保育内容言葉 (指導法) における着眼点—教科から保育内容／領域への指導法の転換—」常深浩平との共著。『淑徳大学短期大学部紀要』第62号 2020年8月。
- 24 2017年の改訂では「幼児教育としての共通的な性格」として「幼児教育における見方・考え方が示された。①幼児がそれぞれの発達に即しながら身近な環境に主体的に関わり、②心動かされる体験を重ね、遊びが発展し生活が広がる中で、③環境との関わり方や意味に気付き、④これらを取り込もうとして、諸感覚を働かせながら、試行錯誤したり思い巡らせたりすること。無藤隆はこれを「幼児教育とは何かという哲学・理念を明らかにした」としている。
- 25 新井紀子『AI vs 教科書が読めない子どもたち』東洋経済出版 2018年
- 26 河野哲也『じぶんで考えじぶんで話せる子どもを育てる哲学レッスン』河出書房新社 2018
- 27 この「学ぶ理由がある」「知りたいという必然」を含む知識のことを、佐伯胖は、学びの前提として昔から重視する。どんな子どもであってもこの「知りたい、うまくなりたいたい」という向善説に裏付けられた知的性向を有しているという。佐伯胖、大豆生田啓友、汐見稔幸『子どもを一人の人間としてみるということ』ミネルヴァ書房 2016年。
- 28 コンピテンシーの定義については、山内紀之「グローバル社会における学力」田中智志編『グローバルな学びへ』、東信堂、2008年、第6章 pp.195-212.
- 29 森下育彦『「私」を伝える文章作法』ちくまプリマー新書 2015年 13-15頁に「書き言葉と話し言葉の違い」、「話し言葉には表情など補完する情報が多い」ことが記されている。
- 30 児美川は「子どもたちの学力格差はこれまで以上に増幅し、しかもそれは、学校や教師ではなく家庭の問題として『自己責任化』が徹底される」とも指摘する。児美川孝一郎「公教育のハイブリッド仕様へ？—自己責任化する学びと教師の働きがい」『教育』2020年12月号