

# コロナ禍の教師の経験の意味と語りの価値

—教師の生涯発達とカリキュラム・授業研究・働き方改革の視点による検討—

教職開発コース 影山 奈々美  
教職開発コース 有井 優太

The meaning of teachers' experiences and the value of their narratives during the COVID-19 pandemic: An examination of the lifelong development of teachers from the perspectives of curriculum, classroom research, and work style changes

Nanami KAGEYAMA, Yuta ARII

The purpose of this paper is to identify the meaning of the impact of the COVID-19 pandemic on school education in the context of teachers' teaching lives, and to assess the value of teachers' narratives about the impact of COVID-19 on school education. To that end, we conducted interviews with three mid-career teachers working in public primary schools in Sapporo, Hokkaido, Japan.

The interviews revealed the following four points. First, the unique opportunity of the COVID pandemic provided an opportunity to change teachers' beliefs. Second, we gained insights into the problems of curriculum overload in Japanese school education and elicited suggestions for dealing with it based on the teachers' narratives. Third, the impact of COVID-19 promoted both positive and negative aspects of work style reforms. Fourth, we determined that teachers are increasingly emphasizing the need for a school-wide, shared vision of developing children as the purpose of their schools' Lesson Study programs.

## 目次

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>1 問題と目的<ul style="list-style-type: none"><li>A はじめに</li><li>B 先行研究の検討<ul style="list-style-type: none"><li>1 教師の成長・発達研究における災害経験</li><li>2 感染症による学校教育への影響に関する研究</li></ul></li><li>C 語りを捉える視点<ul style="list-style-type: none"><li>1 カリキュラム</li><li>2 働き方</li><li>3 授業研究</li></ul></li><li>D 先行研究の課題と本研究の目的</li></ul></li><li>2 方法<ul style="list-style-type: none"><li>A 調査協力者</li><li>B データ収集の手続き</li><li>C 分析の方法</li><li>D 札幌市における新型コロナウイルス感染症の影響とその対応</li></ul></li><li>3 結果と考察<ul style="list-style-type: none"><li>A 教師の生涯発達におけるコロナ禍の影響</li><li>B コロナ禍での学校教育に関する教師の語りの価値<ul style="list-style-type: none"><li>1 カリキュラム</li></ul></li></ul></li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>a 実質的なカリキュラムの量や質</li><li>b オーバーロードと感じられることと実際に経験しているオーバーロード</li><li>c カリキュラム・オーバーロードの複雑さ</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>2 働き方改革<ul style="list-style-type: none"><li>a 活動に対する目的の明確化がもたらす働き方改革の可能性</li><li>b 働き方改革のネガティブな側面</li></ul></li><li>3 校内研修・研究</li><li>4 まとめ</li></ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>1 問題と目的<ul style="list-style-type: none"><li>A はじめに<p>新型コロナウイルス感染症（COVID-19）が2020年にパンデミックを引き起こしてから1年以上が経過した。2021年には異例のスピードで新型コロナワクチンが開発され、Our World in Dataの2021年9月7日現在の速報値では、32億4千万人がワクチン接種を行っている。しかし、変異株の発生などもあり、依然として世界的に感染対策が強いられている状況にある。そうした新型コロナウイルス感染症の影響は学校教育の領</p></li></ul></li></ul> |

域にも及んでおり、世界各地で15億人以上の子どもたちが被害を受けている<sup>1) 2)</sup>。日本では、2020年2月25日に文部科学省から休校の判断は学校設置者と地方公共団体の判断に委ねる趣旨の事務連絡が発令された。しかし、2日後の2月27日に、内閣総理大臣による全国一斉の休校要請が出され現場は混乱していた<sup>註1)</sup>。内閣総理大臣による全国一斉の休校要請は、法的根拠なく行われたものであったが、結果的にはほぼ全ての小学校・中学校・高等学校等が要請に従って休校措置をとることとなった。学校再開後も教室での身体距離の確保や学習指導時の具体的な配慮事項が示されたガイドラインが国や各自治体によって示された。そうした状況への対応の1つとして、GIGAスクール構想も前倒しされ2021年7月末時点で全自治体のうち96.1%が端末の整備が完了しており<sup>註2)</sup>、全国の公立小学校等の96.1%、中学校等の96.5%が、「全学年」または「一部の学年」で端末の利活用を開始している<sup>3)</sup>。

ベルギーにあるルーヴェン・カソリック大学の提供している災害に関する国際的なデータベースEM-DATでは、新型コロナウイルス等の感染症は災害の一部として捉えられている<sup>註3)</sup>。世界的に見ても災害が頻繁に起こる日本において、これまでも様々な災害が学校教育の領域に対しても大きな影響を及ぼしてきた。特に、災害が教師に与えた影響に関しての研究は、これまで震災経験を中心に検討が積み重ねられてきている。しかし、感染症対応によって生じる学校教育の変容が教師に与えた影響については研究蓄積が十分に行われているとは言い難い状況にある。特に、未曾有の事態を引き起こしている新型コロナウイルス感染症への対応に伴う学校教育の変容が教師に与えている影響について知見を積み重ねていくことは必須の課題である。

## B 先行研究の検討

### 1 教師の成長・発達研究における災害経験

教師の成長発達に関する研究は、1970年代から教育社会学分野を中心に「職業的社会化<sup>註4)</sup>」研究として行われるようになった。職業的社会化研究においては、主に大学生を中心に、教職への進路選択の動機や、教師に求められる知識・技能、価値規範の獲得過程を探索したりする「予期的社会化」と教職に就いた後の再社会化の過程を扱った「継続的社会化」に分けられる<sup>4)</sup>。職業的社会科学研究は、教師を取り巻く社会的構造を解明することに力点を置いているが、教職といった性質を鑑みた際、教師個人の教職経歴に沿いなが

ら、その教育実践を基軸とした変容過程を捉えることや、教師が置かれた学校環境との関係でその変容過程を検討する必要もあることから1980年ごろからは、教師の成長・発達研究が行われるようになった<sup>5) 6) 7)</sup>。

教師の成長・発達に関する研究では、教師の力量の内実やその形成過程が明らかにされてきている<sup>8) 9) 10) 11)</sup>。その中でも、教師の成長・発達における「転機」に注目し、その契機となった経験を明らかにする研究も行われてきた<sup>12) 13) 14)</sup>。小山らは、広島大学を卒業した50代の教師を対象に質問紙調査を実施し、①大学時代等の経験（教育実習、ゼミでの卒業研究、恩師との出会い）、②教育実践上の経験（学習指導上の経験、問題生徒への対応、日常の生徒との対応）、③人物からの影響（先輩教師の助言・励まし、教師集団からの影響、学校外の出会い）、④研修活動（研修活動 [校外]、研究論文・研究発表、個人学習）、⑤職務上の役割の変化（主任等になって、転勤によって、校務分掌等を担当して）、⑥個人及び家庭生活（子育て [子女の誕生]、人生観の変化、社会人時代）の6つを成長の契機として抽出している。その上でライフ・ステージ別に成長の契機を分析し、【大学時代】には、教育実習、ゼミでの卒業研究、恩師との出会い、【新任期（1～3年目）】には、学習指導上の経験、日常の生徒との接触、先輩からの助言や励まし、【中堅前期（4～10年目）】には、問題生徒への対応、日常の生徒との接触、学習指導上の経験、【中堅後期（11～20年目）】には、主任（主事等）を担当して、研修活動（校外）、行政職になって、【熟達期（21年目～）】には、主任（主事等）を担当して、転勤によって、管理職になって、といった諸経験が成長の契機となっていたことを明らかにしている<sup>15)</sup>。その他にも稲垣らは、長野県師範学校の卒業生<sup>16)</sup>、山崎は静岡大学教育学部の卒業生を対象に質問紙調査とインタビュー調査を行い、小山らで抽出された6つの成長の契機に加え、教育界の動向、社会問題や政治情勢などといった社会情勢の変化を契機として抽出している<sup>17)</sup>。また、教師にとっては「困難」に直面することも、レジリエンス<sup>註5)</sup>を発揮し、その困難を乗り越えることができれば成長の契機となりうるものであることが指摘されている<sup>18) 19) 20)</sup>。しかし、「災害」における教師の困難は必ずしも教師の成長・発達の契機として位置づけられているとは言い難い<sup>21)</sup>。

これまで「災害」における教師の困難は震災経験を中心に検討が行われてきている。西田は、阪神淡路大震災における避難所運営において、教職員が活躍して

いた背後には日常的な関わりによって信頼関係を形成していくことを重視することや、学習指導のみならず生活のあらゆる側面に関わることを教師の職務とする2つの教師文化が存在していたことを指摘している<sup>22)</sup>。

清水は、東日本大震災を経験した教師の語りを分析し、被災当初は生存に関する意識が前景化されており、時間の経過とともに震災前の学校教育の状態に戻そうという意識が生存に関する意識に変わり前景化してくることを明らかにした。また、「生存」に関するヴァルネラビリティに対応することで教育活動における「躊躇や戸惑い」を大事なものとして取り扱うように至っていたことも明らかにしている<sup>23)</sup>。吉田においても同様に、震災後の教育実践を営む上で児童生徒に対する「わからなさ」と向き合いながら試行錯誤しながら教育実践を再構築していた可能性があることが指摘されている<sup>24)</sup>。つまり、震災経験により生命の尊さや子ども理解の難しさに直面しながら試行錯誤して教育実践を営むことが教師にとって大きな契機となっていたといえる。

また、松田や上森は、東日本大震災を経験した教師の変容を信念の変容として捉えて分析を行っている<sup>25)26)</sup>。松田は、被災後約1年した時期にインタビュー調査を実施し、災害による環境の変化により教師がこれまで依拠してきた子どもに関する解釈枠組みが大きく揺らいでいることを明らかにしている<sup>27)</sup>。上森も同様に子どもとの応答や教育実践の中で教師の指導観は問い直し続けられてきていると指摘しているが、指導観の核（教師が自らの生活で抱えている大切に思ってきたこと）は変化しておらず、震災の前後で全く異なる指導観になったわけではないことを指摘している<sup>28)</sup>。

このように、震災経験は、教師の信念の変容を促す契機としてこれまで検討が行われてきた。しかし、感染症の流行による学校教育への影響が教師の学習・成長に与える影響に関しては研究が行われていない。新型コロナウイルス感染症によって学校教育のもたらされた困難は、どのように経験され教師の生涯発達の中でどのように意味づけられているのか、それを教師の信念の変容という観点から検討を行う必要がある。

## 2 感染症による学校教育への影響に関する研究

感染症に関する研究は以下の3つに分類することができる<sup>29)</sup>。1つ目は、感染症の流行に伴い、HIVやSARSなどの感染症についての正しい知識を子どもたちに教育するための在り方や感染症による学校教育へ

の影響を受け変容した新たな教育の在り方に適応していくための教師教育の在り方を論じたものである<sup>30) 31) 32) 33)</sup>。2つ目は、感染症の流行による学校教育への影響についての実態調査や感染症の流行による影響を受けて、それ以後の教育の在り方を論じたものである<sup>34) 35) 36) 37) 38) 39) 40) 41) 42) 43) 44) 45)</sup>。3つ目は、感染症の流行による影響を受けた学校教育の中で教師の置かれている状況や教師の実態認識に焦点をあてたものである<sup>46) 47) 48) 49) 50) 51) 52) 53) 54) 55)</sup>。

特に3つ目の、感染症の流行による影響を受けた学校教育の中で教師の置かれている状況や教師の実態認識に焦点をあてた研究は新型コロナウイルス感染症の流行に伴い蓄積されてきた研究分野である。しかし、新型コロナウイルス感染症の影響を把握することを目的とした実態調査が多く、その影響を当事者である教師たちがどのようにその事態を捉え実践を行っているのかに迫る研究はあまり行われていない。実際に、新型コロナウイルス感染症の影響によって日常の当たり前としていた実践を問い直し、新たな実践の創造へと取り組んでいる教師の姿も報告されている<sup>56) 57) 58) 59) 60) 61)</sup>。

そうした状況を背景に研究に取り組んだ渡部らは、教師がそれまでに持っていた学校の役割に対する自身の見方や考え方を問い直していたことを17名の教師を対象とした継続的なインタビュー調査によって描き出している<sup>62)</sup>。また、有井らにおいても、コロナ禍での経験を通して多くの教師が学校の役割や教師の在り方などについて問い直していたことを明らかにしている<sup>63)</sup>。しかし、コロナ禍での経験を抽出するのみではその経験の特質を相対化することは難しいため、教職生活の中でコロナ禍での経験がいかに意味づけられているのかを検討する必要がある。また、コロナ禍で実践に取り組む中で教師たちが得た気づきや実践の意味づけは、あくまでも個人としての認識であり必ずしも学校教育の中で実践化が行われるとは限らない。そのため、教師たちがコロナ禍で意味づけた語りを昨今の教育を取り巻く諸言説の中に位置づけ、どのような価値があるのかについて検討を行う必要がある。

## C 語りを捉える視点

上記の整理より教師の困難を契機とした変容は教師の信念という観点から分析することが必要であることが明らかとなった。本研究の協力者にインタビューを行い、後述する分析方法に従い分類した結果、「カリキュラム」「働き方改革」「校内研修・研究」に関する

語りが多く得られた。そこで、本研究では、協力者による語りを価値づけるため「カリキュラム」「働き方改革」「校内研修・研究」に関するコロナ禍での諸言説を以下に整理し、語りを捉える視点とする。

## 1 カリキュラム

新型コロナウイルス感染症の影響により全国の多くの学校において約2か月間の休校期間があった2020年度には、授業時数を確保するために奔走する学校・教師の姿が数多く報告されている<sup>64) 65)</sup>。また、これらの教育長・校長・教師などによる報告では、教科学習のみならず、行事等の特別活動や部活動も含めて教育課程全体を見直し、様々な工夫を行っていたことが示されている。

2020年4月10日に文部科学省は、「新型コロナウイルス感染症対策のための臨時休業等に伴い学校に登校できない児童生徒の学習指導について（通知）」において、臨時休業の影響により標準授業時数を踏まえて編成した教育課程の授業時数を下回ってしまうことも認めるという旨を示している<sup>66)</sup>。しかし、児童生徒が学校に登校することができるようになった時点で可能な限り、時間割編成の工夫、学校行事の精選、長期休業期間の短縮、土曜日に授業を行うなどの措置を講じることとした。また、6月5日には、5月まで臨時休業が行われ6月に分散登校を実施した場合、例年に比べ45日程度授業日数が不足するとの試算を示し、新学習指導要領の趣旨を踏まえ、年度当初に編成した教育課程を見直すことを学校現場に求めている。そして、限られた資源の中で地域や家庭の協力も得ながら学習効果を最大化するための方策としてカリキュラム・マネジメントが位置づけられている。

こうした授業時数などに関わる論点として近年、国際的に注目を集めているのがカリキュラム・オーバーロードに関する議論である。

カリキュラム・オーバーロードとは、カリキュラムの内容が詰め込まれ過ぎた状態になっており、学校や教師、子どもに過剰な負担をかけてしまっている状態とされている<sup>66)</sup>。OECDは、カリキュラム・オーバーロードを次の4つの側面から捉えている。1つ目は、カリキュラムの拡張（Curriculum expansion）であり、どのような項目を除く必要があるかを適切に考えずに、社会からの新しい要求に応じてカリキュラムに新しい学習内容を追加する傾向を指す。2つ目は、学習内容のオーバーロード（Content overload）であり、感じられ方や認識のされ方または実際に子どもが経験し

ている内容ではなく、カリキュラム・オーバーロードの実際の側面、すなわち、指導に使える時間に対する、教え学ばれる学習内容の過剰な量を指す。3つ目は、オーバーロードと感じられることと実際に経験しているオーバーロード（Perceived overload）であり、教師たちや子どもたちによって報告された、過剰と感じられたり認識されたりする、または子どもたちが実際に経験しているオーバーロードの側面を指す。4つ目は、カリキュラムの不均衡（Curriculum imbalance）であり、優先度の低い領域で適切な調整を行うことなく、他の領域を犠牲にしてカリキュラムの特定の領域に向けられている偏った意識を指す<sup>67)</sup>。つまり、カリキュラム・オーバーロードとは、カリキュラム自体の量や質の問題としての側面と、教師や子どもによってカリキュラムがどのように感じられたりするのか、または実際にどのように経験されているのかといった側面に分けて考えることができる<sup>67)</sup>。

日本においては、教育内容の選択は学習指導要領によって規定されているため、総合的な学習の時間を除けば各学校の裁量の範囲は大きくはない。しかし、国レベルでだけではなく、学校現場のレベルにおいても教育方法上の工夫により、年間指導計画という意味でのカリキュラムについて活動や教材の水準でカリキュラム・オーバーロードの問題に対処することが可能である<sup>68)</sup>。

## 2 働き方

新型コロナウイルス感染症への対応によって従来から多忙といわれていた学校現場はさらに過酷な状況となっていることが実態調査により明らかにされてきている<sup>69) 70) 71)</sup>。

近年教師の働き方に関しては、社会問題化しておりそうした中で、教師の無定量な勤務実態を容認することとなっていた給特法に関する議論が近年盛んに行われている。1971年の給特法成立により、教職の特殊性を鑑み、各教師がどれだけ超過労働をしたかではなく、一律に給与の一定割合の教職特別手当（4%）を支給することを引き換えに労働基準法の適用外とされた。そのことにより、教師の労働時間は測定不能なもののみなされ、勤務時間を超えた在校等時間については、個々の教師による「自発的、創造的な勤務」であるとされた<sup>72)</sup>。その結果、教師が無定量に働かされる状況を生み、それに加え時代とともに教師の業務範囲も広がることで<sup>73)</sup>、2016年に実施された教員勤務実態調査<sup>74)</sup>では、厚生労働省が定める過労死ラインを超

える教師が小学校で33.5%、中学校で57.7%という状況となっている<sup>75)</sup>。

こうした教師の長時間勤務の実態が明るみにされたことや社会全体における働き方改革の機運もあり、2017年には中教審に「学校における働き方改革特別部会」が設置され「学校における働き方改革に係る緊急提言」が出されている。そして、2019年1月には「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(答申)」が出された。それを受け、2019年12月に公立学校に勤める教師の勤務時間管理と給与の在り方を定めた「公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法(給特法)」が改正され、2021年4月に施行された。それに伴い可能となる給特法上の1年単位の形労働時間制や「公立学校の教師の勤務時間の上限に関するガイドライン」が法的根拠のある「指針」に格上げされたことなどに関してこれまで法的観点から導入の問題点が指摘されてきている<sup>76) 77) 78)</sup>。また、文部科学省は現場を改善するため、予算を確保し教員数の増大を試みようと財務省と交渉を行ってはいるものの、なかなか予算を確保することができず、ハード面の問題はそのままに教育委員会や学校・教師の創意工夫による働き方改革を求めざるをえない状況となっている<sup>79)</sup>。一方で、指針において、月当たりの超過勤務の上限を45時間と設定し、服務監督権者である教育委員会等に対し、自己申告方式ではなく、ICTの活用やタイムカードなどにより勤務時間を客観的に集計するシステムを直ちに構築することを求めている点は評価されている<sup>注8) 80) 81)</sup>。

妹尾は、教師の長時間労働が改善しない理由として以下6点を指摘している。1つ目は、学校現場では減らす・軽減するという基準が持たれにくく、また安全重視のために前例踏襲をしていることである。2つ目は、時間対効果を吟味することなく保護者と生徒獲得のためのプレッシャーに晒されていることである。3つ目は、子どものためと長時間労働を進んで行っていることである。4つ目は、子どものためと長時間労働を容認する学校文化が根付いていることである。5つ目は、人を育てる余裕がなく、できる人に仕事が集中し職場環境が悪化するという悪循環に陥っていることである。6つ目は、教師は人に仕事を任せるのが苦手な弱みを見せづらい職業であるために最後は自分で解決してしまおうとしてしまうことである<sup>82)</sup>。

以上のような原因を踏まえ、勤務時間の実態把握、重点課題やビジョンをもとに業務内容を精選する、教

師が担う業務の精選と多職種連携などによる業務分担、ICTを活用した業務の効率化などが具体的な対策としてこれまで提案されてきている<sup>83) 84) 85) 86)</sup>。

### 3 授業研究

佐藤は、第4次産業革命と新型コロナ・ポストコロナ時代を生きるこれからの子どもたちに必要な学びとして、「創造性(creativity)」「探究(inquiry)」「協同(collaboration)」をキーワードとし、「学び(探究と協同)の道具」としてのICTが活用された「学びのイノベーション」が必要であるとしている。そして、その実現のためには、特に教師の研修に関する支援が必要であることを指摘している。しかし、教師の労働時間は増加傾向にある一方、校内研修に費やされる時間は減少傾向にあり、その傾向は「働き方改革」と新型コロナ対応による多忙化のもとで、助長される傾向にあることや、GIGAスクールへの対応として教師の研修がICT教育に特化される危険性があることが危惧されている<sup>87)</sup>。

実際に、TALIS2018調査では、日本の小・中学校ともに仕事時間の合計はTALIS参加国中最多である一方、職能開発活動の時間は最少となっている<sup>注9) 88)</sup>。また、OECDがCOVID-19の危機に直面したことを受け、デジタル学習への機会やその対応の状況をPISA2018のデータを分析することで考察した報告書によると、日本は、教師がデジタル機器を教育実践に取り入れるために必要な教育的／技術的スキルを持っていると校長が認識している割合や、教師にデジタル機器の使い方を効果的に学ぶための資源が保障されていると校長が認識している割合はPISA参加国中最低の割合となっている<sup>89)</sup>。そして、GIGAスクール構想の実現に向けてICTを活用するスキルを身に付けるための教員研修を充実させていく方向性が示され<sup>90)</sup>、実際に多くの教師が2020年度中にICT活用のための研修を受講している状況が示されている<sup>91)</sup>。また、2016年に出された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」では、日本の教師たちが各学校において自主的に取り組んできた授業研究の文化を評価し支援する方向性が示されていたが、2021年に出された「令和の日本型学校教育の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」では、養成・採用・研修を一体のものとして確立していく方向性が示されている<sup>注10)</sup>。つまり、佐藤が危惧するように教育行政が主体となる研修が増

え、日本の教師がこれまで積み重ねてきた授業という営みを探究し研鑽を積む自律的な授業研究の文化は極めて厳しい状況にさらされており、その価値やあり方を今一度問うことが求められている<sup>92)</sup>。

#### D 先行研究の課題と本研究の目的

以上より、先行研究の課題として以下2点を指摘できる。1つ目は、教師の成長・発達において「災害」、特にコロナ禍の経験を明確に位置付けて検討されていないことである。コロナ禍での経験を抽出するのみではその経験の特質を相対化することは難しいため、教職生活の中でコロナ禍での経験がいかに意味づけられているのかを検討する必要がある。そのため、本研究では、インタビューによるデータ収集を2つの段階に分けて実施した。第1段階では、コロナ禍で信念が変容したと認識していることを事前にワークシートに記入した上で、具体的な状況をインタビューにおいて詳細に聞き取った。次に第2段階で、第1段階で取り上げられたトピックに関する信念はこれまでの教職人生の中でどのように形成・維持されてきたのかを事前にワークシートに契機とともに年度ごとに記入してもらいインタビューにおいて詳細に聞き取った。このような手順でデータ収集を行うことで、コロナ禍における信念の変容の契機をそれ以前の教職経験の中に位置づけ、教師の成長・発達にとってコロナ禍における契機とそれ以前の契機を比較検討することができると考えた。

2つ目に、コロナ禍における教師の経験についての語りを位置づける分析視点の設定についてである。コロナ禍で実践に取り組む中で教師たちが気づき、意味づける内容は、あくまでも個人としての認識の変容であり必ずしも学校教育の中で実践化が行われるとは限らない。そのため、教師たちがコロナ禍で意味づけた語りを昨今の教育を取り巻く諸言説の中に位置づけ、どのような価値があるのかについて検討を行う必要がある。そこで、本研究では、第1段階のデータ収集段階で朝倉における信念の3つの分類に倣い、教師の信念の変容を「授業を中心とした指導に関わる信念」「自らの仕事や役割に関する信念」「教えることについての学びに関する信念」<sup>93)</sup>の3つに分けて聞き取った。その結果、「授業を中心とした指導に関わる信念」に関しては主に「カリキュラム」についての語り、「自らの仕事や役割に関する信念」に関しては主に「働き方改革」についての語り、「教えることについての学びに関する信念」に関しては主に「校内研修・研究」

についての語りを得られた。そこで、本研究の協力者による語りを価値づけるため上述した「カリキュラム」「働き方改革」「校内研修・研究」に関する諸言説を語りを捉える視点とする。

以上を踏まえ、本研究では、新型コロナウイルス感染症による学校教育への影響が教師の教職人生の中でどのように位置づけられているのか、またその過程で得られた気づきにはどのような価値があるのかを明らかにすることを本研究の目的とする。

## 2 方法

### A 調査協力者

本論文の執筆にあたり、北海道札幌市内の公立小学校に勤める中堅教師3名に協力を得た。本研究は、コロナ禍での経験やこれまでの教職人生の中での信念の変容とその契機を教師自身に言語化してもらう必要がある。そのため、教職大学院に通った経験を持ち、自身の経験を相対化して明確に語る事ができる教師を対象とした。また、中堅教師は、指導スタイルが徐々に固まりつつある時期でありつつも、実践を変革することが発達課題となる年代でもある。また、学校組織においても中核的な役割を担っていくことが期待される年代の教師である<sup>94) 95) 96)</sup>。そのような段階にいる中堅教師から得られた語りは、あらゆる年代にも関連する重要な知見につながると考えられる。さらに、新型コロナウイルス感染症の影響の大きさやその対応は自治体や学校によって様々である。そこで、本研究では、同じ管轄区域にあるが、異なる学校に勤める教師を対象として検討を行うことで地域の文脈を含めた詳細な分析ができると考えインタビュー協力者を選定した。

### B データ収集の手続き

本研究では上述の通り2つの段階に分け3名の教師からインタビューデータを収集した。インタビュー協力者の属性を以下に示す(表1)。なお、本研究では用いる協力教師の名称はすべて仮名である。

第1段階では、2020年度～2021年度7月末までの状況について3名の教師に半構造化インタビューを

表1 インタビュー協力者の属性

協力者	教職年数	これまでの勤務校数
小田原教諭	9年目	現在2校目
戸塚教諭	9年目	現在2校目
鈴木教諭	6年目	現在2校目

行った。インタビューを行う際の枠組みとしては、朝倉における信念の3分類（「授業を中心とした指導に関わる信念（学習者と学習、指導、教材、教科など）」「自らの仕事や役割に関する信念（自らの役割や仕事の本质など）」「教えることについての学びに関する信念（指導することに関する教師の学びなど）」<sup>97)</sup>）に従い、それぞれの出来事について聞き取りを行った。また、コロナ禍における信念の変容とその契機となった出来事について事前にワークシートに記載してもらった上で、詳細な聞き取りを行った。具体的には、事前に記載してもらったワークシートをもとに、①コロナ禍で変容した信念とコロナ禍以前に保持していた信念、②その信念の変容がコロナ禍のどのような出来事を契機に変容したのかを中心に聞き取りを行い、適宜出来事の詳細がより鮮明になるように質問を加えた。インタビュー実施時間は、1人約1時間半であった。実施時期は2021年7月下旬から8月上旬である。

第2段階では、第1段階での聞き取りの内容を踏まえ、そこで抽出された信念は、これまでの教職生活の中でどのように形成・維持されてきたのかをその契機と共に事前にワークシートに記載してもらい、インタビューで詳細を聞き取った。具体的には、事前に記載してもらったワークシートをもとに、①教職に就く以前からどのように信念が維持・形成されてきたのか、②その信念の変容がどのような出来事を契機に変容したのかを中心に聞き取りを行い、適宜出来事の詳細がより鮮明になるように質問を加えた。インタビュー実施時間は、1人約2時間であった。実施時期は2021年8月上旬である。

### C 分析の方法

まず、得られた語りを全て逐語化した。その後、教師の成長の契機に関する先行研究<sup>98) 99) 100)</sup>を参考に、協力教師から得られた語りから、生涯発達における信念の変容の契機を抽出しカテゴリーを作成した（表2）。その上で、コロナ禍に特有な契機とこれまでの先行研究で指摘されてきた契機との比較を行った。そして、コロナ禍特有の契機として同定されたものが、実際にどのように教師の信念の変容を生起させていたのか検討するため、その内容を一番よく表している事例をエピソードとして記述して分析を行った。次に、コロナ禍での教師の気づきがどのような価値を持つものであるのかを検討するため、コロナ禍特有の契機として抽出された出来事を逐語記録から同定し、語りの意味内容ごとにカテゴリーを作成した（表3）。その

上で、最も言及の多かった「カリキュラム」「働き方改革」「校内研修・研究」の3つの観点からその意味内容を最もよく表していると考えられる事例をエピソードとして記述し、先行研究で整理した諸言説との関係で語りの意味内容を分析した。

### D 札幌市における新型コロナウイルス感染症の影響とその対応

北海道では、2020年2月25日の第7回北海道感染症危機管理対策本部会議において鈴木知事が休校を検討することを要請した。それを受け、翌26日に札幌市は「市立小中学校における臨時休業の実施について（通知）」において2月28日から3月6日までの臨時休校を発表した。27日には安倍内閣総理大臣によって3月2日から春休みまでの全国一斉臨時休校の要請があり、28日には文部科学省から「新型コロナウイルス感染症対策のための小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における一斉臨時休業について（通知）」が出された。その通知を受け、札幌市は同28日に「市立小中学校における臨時休業期間の延長及び市立高等学校における臨時休業の実施について（通知）」において3月13日まで（高等学校は3月2日から3月13日まで）休業期間を延長すること、卒業式は感染症対策を講じて実施することを発表した。3月2日からは全国の多くの学校が一斉休校となっていたが、一足早く休校に踏み切っていた札幌市は3月9日に「市立学校における臨時休業期間の延長及び小中学校における卒業式の実施方法について（通知）」を出し、市立学校の休業期間を春休み開始の前日まで延長する代わりに、3月16日からは分散登校を実施し、給食の提供も行うことを決定した。その後、3月30日には市教委より新型コロナウイルス感染症に対応した「札幌市における教育活動のガイドライン」が発表され、これまで感染状況などに対応して何度か改訂が行われている。新学期になってからも感染状況は悪化の一途を辿り、4月13日には再び、「市立学校における臨時休業の実施について（通知）」によって4月14日から5月6日までの休校が行われることが決定した。その後も感染状況が落ち着かず、5月1日には10日までの休業延長、5月5日には31日までの休業再延長が決定された。その後、6月1日からは2週間の分散登校が行われたのち通常通り全児童・生徒が登校するようになった。度重なる休業延長と分散登校の実施が行われたことを受け、夏休みは縮減され8月7日に小・中学校ともに終業式、19日には小学校の始業式（中学校は24日、また

小学6年生と中学3年生のみ17日から登校開始)が行われた。9月には市教委のHPにおいて「新型コロナウイルス感染症に係る臨時休校の考え方」が発表され、各学校は市教委の示す方針に従いながら感染症への対応を行っている。また、新型コロナウイルス感染症の影響によりGIGAスクール構想が前倒しされたことを受け、2021年3月末の段階ではほとんどの小・中学校での通信環境の整備及びタブレット端末の配布が行われた。それに伴い、2021年2月から市教委の外部委託によって各学校にGIGAスクールサポーターが派遣され、各校数回の研修が行われた。また、3月には1人1台端末活用のガイドラインも出されており、各校においてタブレット端末の活用も順次行われるようになってきている状況である。

### 3 結果と考察

#### A 教師の生涯発達におけるコロナ禍の影響

半構造化インタビューにより得られた3名の教師の語りから、教師の生涯発達における気づきや変容の契機を抽出し、カテゴリーを作成した(表2)<sup>11)</sup>。以下、大カテゴリーは【 】, 小カテゴリーは〔 〕で表記する。

コロナ禍特有の教師の意識の変容や気づきをもたらした契機(以下、コロナ禍特有の契機)は、大カテゴリーとして【制約】、【社会の変動】、【コロナの副産物】、【政策】が抽出された。【制約】とは、新型コロナウイルス感染症を原因とする様々な制約を含む。例えば、【休校】、【フィジカルディスタンスをとる〔身体的制約〕】、長時間の接触を避けるため、あるいは休校により失った教育活動の時間のために圧迫される【時間的制約】、慣習的に実施されていたことができない【慣習的制約】である。【社会の変動】とは、新型コロナウイルス感染症による【社会の変動】、それによる【人々・教師・学校の価値観の変容】、また、新型コロナウイルス感染症という見えない敵を相手にする状況を指す【見えない敵との戦い】である。【コロナの副産物】とは、新型コロナウイルス感染症による様々な【制約】により生じた事象である。具体的には、【行事の縮小】やそれに伴い生じた【行事縮小に伴う時間確保】である。また、【働き方改革促進】も新型コロナウイルス感染症により副次的にもたらされたことと捉えられる。最後に【政策】は、新型コロナウイルス感染症により加速した国の【政策】であり、具体的には、GIGAスクール構想の前倒しによる【ICT導入】を指す。

コロナ禍以外の教師の意識の変容や気づきをもたらした契機(以下、コロナ禍以外の契機)は、大カテゴリーとして【大学時代等の経験】、【教育実践上の経験】、【人物からの影響】、【研究・研修活動】、【職務上の役割の変化】、【その他】が抽出された。このカテゴリーは小山ら<sup>10)</sup>に従って分類を行い、どこのカテゴリーにも属さず、かつ新しいカテゴリーを形成できないものを【その他】とした。

コロナ禍特有の契機をコロナ禍以外の契機の特質と比較検討すると、その特質として3点が考えられる。1つ目に、教師個人の力では動かすことができない、強い強制力を伴うものであったといえる。つまり、【休校】や【身体的制約】などの【制約】に関して、各学校は、国や地方自治体で定めた方針に従い休校措置をとり、学校再開後も自治体のガイドラインを基準として【身体的制約】が伴う中で教育活動を実施した。また、【ICT導入】についても国の【政策】により押し進められたといえる。

2つ目に、コロナ禍以外の契機が、【教育実践上の経験】や【人物からの影響】など、業務上の経験や人との出会いを中心として世界が拡張されていくのに対して、コロナ禍特有の契機は、【制約】により教師の選択の幅を狭めるものであった点である。このことは、ネガティブな結末をもたらすだけではなく、物事をゼロベースで考える機会をもたらす、これまでとは異なる物事の見方を可能にするというポジティブな結果ももたらしていた。

3つ目に、震災等の災害の契機とは異なり、ウイルスを相手にしており、【見えない敵との戦い】という状況をもたらしている点である。ウイルスは自分たちと隣り合わせであることを理解しつつも、それを可視化することはできない。さらに、それがいつ収束するのかもわからず、計画的な教育活動を行ってきた学校や教師は見通しを持っていない状況に翻弄されている。

このように、これまでの教職生活では経験してこなかった契機を新型コロナウイルス感染症はもたらした。ゆえに、こうした特徴を持つ契機が、教師の成長にどのような影響を及ぼしているのかを検討することは重要である。上記のカテゴリーを踏まえ、コロナ禍特有の契機に対して最もその内容を明瞭に表す事例をエピソードとして記述し、教職生活の中でコロナ禍での経験が、各教師にいかに関与づけられるかを検討する。



契機を軸に分類したカテゴリー（表2）

大カテゴリー	小カテゴリー	語りの数						
		戸塚T		小田原T		鈴木T		
		コロナ以前	コロナ禍	コロナ以前	コロナ禍	コロナ以前	コロナ禍	
コロナ禍特有の契機	制約		1		3		2	
		身体的制約		5		3		3
		時間的制約		2		7		1
		慣習の制約				2		
	社会の変動	社会の変動				2		1
		人々・教師・学校の価値観の変容				3		
		見えない敵との戦い						2
	コロナの副産物	行事の縮小		1				
		行事縮小に伴う時間確保		2				
		働き方改革促進				1		
政策	ICT導入				1			
コロナ禍以外の契機	大学時代等の経験	最初の現場経験	1		1		1	
	教育実践上の経験	学級の指導スタイルの変容	1	1				
		残念な学習発表会の経験	1					
		新たな取り組み					1	
	人物からの影響	子どもとの出会い	2					
		教師との出会い（ネガティブ）			1	2		
		教師との出会い（ポジティブ）					2	
		その他の人との出会い	3					
	研究・研修活動	研究実践発表	2					
		民間研			2			
	校内研究・研修での学び・経験	2		2		1		
	初任者研修					1		
職務上の役割の変化	初任校の経験		2	1				
	転任			5		1		
	高学年担任の経験			1		1		
	新たな役割の付与（校務分掌）			1		1		
その他	子どもの姿	1		1		1		
	校舎の建て替え	1		1				
	制度改定	1						
	地震の経験					1		

注1 語りを意味内容で分け、それぞれの契機を抽出した。同一の意味内容かつ同一の契機が複数回語られた場合は、1カウントとした。

注2 「コロナ以前」とは、2020年2月末より前を指す。

エピソード1：【制約】「変化を受け入れる」という自分のスタイルの確認」戸塚教諭

コロナ禍の学校においては、予測不可能なことや、計画しては振り出しに戻されるという事態が次々と起こった。教師たちはこの状況に振り回され、葛藤し、疲弊していることは容易に想像される。しかしながら、戸塚先生にとって多くの【制約】を受けた未曾有の事態は、自分の働き方のスタイルを確認する場になったという<sup>注12)</sup>。

今回コロナってことがあって、〈中略〉従来のやり方に固執しないで、どれだけ変わってやれるかっていうところにすごい分かれ道だなんてすごい感じて。〈中略〉いろいろな人の意見とか、目の前にいる子どもとか、いろいろな人のことを総合的に考えてべ

ストなものを出せるのであれば、自分のそういうものが変わっていくことっていうことにこだわらないっていうのがこだわりなところがあるので。〈中略〉こういうコロナっていう出来事で自分の中ですごい堅いものに、自分こういうタイプなんだなって思いました、今回の。〔戸塚先生、2回目〕

実際に戸塚先生は、コロナ禍で学びや行事の在り方について問い直し、また2021年度に転任に伴って新しい環境で、〔学級の指導スタイルの変容〕を受け入れつつも、自分のこだわりをその中でいかに生かしていくかを模索している。戸塚先生自身が流動的かつ柔軟にコロナ禍で生ずる事態に対応していた。そして、戸塚先生は「変化を受け入れる」という仕事のスタイルを持つことが、コロナ禍を乗り越えるために必要だとい

う認識から、自らのスタイルを確認するに至った。自分のやり方に固執していかんが貫くかではなく、結果として最良なものへ導く道を探り、変化を受け入れることに価値を見出している。このような弾力的な信念を持つ教師の姿勢から、新たな気づきや実践が生み出されるであろう。

#### エピソード 2：【社会の変動】「見通しを持ち、積み重ねることの重要性」鈴木教諭

新型コロナウイルス感染症は、様々な【制約】とともに学校に変容をもたらした。しかしながら、それらは、新型コロナウイルス感染症という〔見えない敵との戦い〕でもあった。〔見えない敵との戦い〕による見通しの持てなさは、子どもたちにも、教師にも影響を及ぼしていただろうと鈴木先生は語る。以下は、コロナ禍において行事等あらゆる計画が変更を余儀なくされたことについての語りである。

やっぱり何か始めたらゴールまで行って達成感を味わって。たとえ、それが立派なものにならなかったとしても、子どもたちの中では自分たちでやり遂げたという気持ちに繋がっていたり。で、うまくいった、いかなかったを振り返って、また次に繋げてっていうそのサイクルをどんどん作っていくっていうのも、〈中略〉やっぱり皆さん（教師たち）計画しながらやってたと思うんで。それが次はあるのかわかるのか。果たして今やってるものがゴールまでいくのか、いかないっていうのもなかなかわからない中やるっていう難しさはあったかなと思います。〔鈴木先生、1 回目〕

また、鈴木先生は〔休校〕と長期休暇の違いについても、「見通しが立たない」ということが大きく異なる点であると語っている。休校明けに何ができるのか、できないのか。また、何かをやったとしてもそれを継続できるかどうか不透明な中で、子どもたちのモチベーションを高めることが困難であると考えている。このような見通しの立たなさを経験したことで、鈴木先生は教育活動において、見通しを持ち、活動に継続性・一貫性が保たれることが重要であると認識することになった。

#### エピソード 3：【コロナの副産物】「教材研究の楽しさ発見」戸塚教諭

新型コロナウイルス感染症で、活動に【制約】がか

かる中、行事等の異学年が混じり合う活動が軒並み中止となった。そこで戸塚先生に【コロナの副産物】としてもたらされたのが、これまでなかった「時間」である。

（行事等の中止・縮小により校務がなくなったことで）教材にすごい向き合える時間が多いことに、実は喜びを感じていた自分があるって、こんなに社会の勉強楽しかったんだって、もっとできたなあっていうところがすごいあるんですね。〔戸塚先生、1 回目〕

戸塚先生の場合、コロナ禍以前の教材研究の時間の少なさは、校務に追われていたことが原因であった。そのような仕事がコロナによって一時的にはあるにしろ緩和されたことにより、戸塚先生は空いた時間で教材研究の楽しさを発見することになる。このような教材研究の楽しさへの気づきは、教師の中心的かつ日常的な仕事の 1 つである「授業」への焦点化を促すという意味で重要な気づきである。この気づきにより、今後戸塚先生の日常の「授業」への向き合い方が変容する可能性が考えられる。

#### エピソード 4：【政策】「ICT導入への危惧」小田原教諭

コロナにより学校が休校になったことで、文科省が急速に進めた【政策】が GIGA スクール構想である。計画を大幅に前倒し、1 人 1 台端末を実現させ、2021 年 4 月から本格的にスタートさせた。しかしながら、このことに対して、校内の ICT 担当であり、行政研修等も受けている立場にある小田原先生は完全に肯定的な立場ではない。

で、人と直接関わる量が減った。なら、ICTをやればいい。これタイミング悪く ICT 入れちゃったし。これ、ICT でできんじゃんみたいなこと思われてますけど、なんでも ICT でやればいいってもんじゃないと思うし。〈中略〉本当に ICT が必要なのかってところは考えなきゃいけないし、むしろ、コロナどころっていうより、ICT でやろうとしてるのは新しい学びなのかなっていう風には自分思ってますね。その、グループで共同作業しやすくなったとか。〔小田原先生、2 回目〕

〔ICT の導入〕は、新型コロナウイルス感染症を機

気づきや変容の内容を軸にしたカテゴリー（表3）

大カテゴリー	小カテゴリー	語りの数			
		戸塚T	小田原T	鈴木T	
授業を中心とした指導に関する信念	学習計画の計画化	1			
	行事の必要性・在り方	2			
	指導方法	1			
	カリキュラム	交流学級へ行く意義	1		
		目的の明確化		5	2
		子どもの自主性を生み出す環境		1	
		見通しと積み重ね			1
		ICTへの危機		1	
	生活指導	当たり前のことを当たり前にするこへの価値			1
		変動する社会で子どもを育てる			1
子どもとのコミュニケーションのとり方		1			
自らの仕事や役割に関する信念	目的の明確化		1		
	働き方改革の促進		1		
	働き方改革	保護者との連携の必要性			1
		学校変容のチャンス		1	
		より柔軟な働き方へ		1	
		時間をかけるより大事なこと		1	
	組織の中の自分	学校全体の整合性		1	
		学年との足並み		1	
		働き方のスタイルの確認	1		
	その他	学校外で育つ子ども		1	
学校だからできること			1		
教えることについての学びに関する信念	願う子ども像		1		
	校内研修・研究	校内研究の目的	1		1
		指導案の簡略化		1	
		日常への還元		1	
		子どもへの還元			1
		積み重ねることの重要性			1
	教材研究	教材研究	2		

注3 同一の意味内容が複数回語られた場合は、1カウントとした。

注4 コロナ以前とは、2020年2月末より前を指す。

に、最も急速に学校に普及した【政策】であると言えるが、小田原先生はそれによる懸念を示した。語りからわかるように、小田原先生がイメージするICT活用は、これまでの学びを代替できるものとしては捉えていない。そうではなく、ICTに期待するのは「新しい学び」の可能性であると語る。小田原先生は「ICTの導入」により「新しい学び」の可能性を見出し、授業観を拡大させたといえる。

## B コロナ禍での学校教育に関する教師の語りの価値

結果1で抽出されたコロナ禍特有の契機に焦点化し、教師たちの気づきや変容の内容を軸にしたカテゴリーを生成した（表3）。その結果、大カテゴリーが7個抽出された。朝倉における信念の3つの分類「授業を中心とした指導に関わる信念」「自らの仕事や役

割に関する信念」「教えることについての学びに関する信念」<sup>102)</sup>のそれぞれから、特に教師たちから多く語られたのは、【カリキュラム】、【働き方改革】、【校内研修・研究】であった。【カリキュラム】は、教科・教科外の活動を含み、学習指導要領で定められた内容に限らない。学校や教師が決定の裁量を有する教育課程として捉える。【働き方改革】は、教師の働き方の変容に関するものである。【校内研修・研究】は、校内で行う研修および研究であり、互いに授業を見合い検討会を実施する校内授業研究を含む。以下に、これらについて先行研究の知見や言説と併せて検討を加え、その語りを持つ価値について考察をしていく。

### 1 カリキュラム

コロナ禍において、学校は2020年4月から5月いっ

ばいまでの休校、6月には分散登校により時間的な制約を受け、さらに休校開けにおいても身体的な制約があり、通常のカリキュラムで学校の活動を行っていくことはできなかった。この経験を教師たちはどのように捉えたのだろうか。ポジティブに捉えた語りを中心に検討する。なお、OECDによるカリキュラム・オーバーロードの議論は国が策定するカリキュラム<sup>103)</sup>であり、日本の文脈では学習指導要領をもとに各学校が教育課程を策定し、その上で教育実践が営まれている。また、日本の学校や教師に裁量が認められているのも実質的には教育課程の次元であり、本調査で得られた教師の語りでも、各学校が策定する教育課程が【カリキュラム】として捉えられ、言及されていた。日本の文脈を考慮した際には、教育課程の次元でカリキュラム・オーバーロードの議論を援用することが有用であると考えられるため、本研究では、OECDによるカリキュラム・オーバーロードの議論を教育課程の次元で捉え直し検討を行う。

#### a 実質的なカリキュラムの量や質

まずは、教育課程に組み込まれた活動の量や質に関わる語りを見ていく。以下の語りは、活動に対する〔目的の明確化〕をする必要性が問い直された語りである。

授業のねらいを明確にっていうのは、〈中略〉その限られた時間をより有効にってなった時に、やっぱり何のためにこれやってんのかなっていうのは、いつも、より考えるようになったかなっていうふうに思ってますね。何かにつけてもこれいるのか、これやるならこっちの方がいいんじゃないとか、もっといい方法あるんじゃないかっていうのはいつも考えるようになったかなとは思ってますね。〔小田原先生、1回目〕

時間的・身体的な制約を受ける中で小田原先生が語ったのは、いかに課された学習をこなし終わらせるかではなく、子どもたちと学習できる1時間、1時間にどのような目的意識を持つかということであった。授業や行事等、学校の活動への〔目的の明確化〕は、カリキュラム・オーバーロードへの対処を可能にする視点であるといえる。それは、学校が裁量を持ちうる範囲の活動に関して、1つ1つの活動に対する〔目的の明確化〕により、すでに膨れ上がった活動を峻別し、今後、教師自らがそれらの拡張を是正する力を持つと

考えられるからである。つまり、子どもたちに対してどのような力を育てたいのかをベースとして活動を組織する〔目的の明確化〕は、教育課程の量と質の問題に関わる大切な視点であるといえる。

#### b オーバーロードと感じられることと実際に経験しているオーバーロード

次に、子どもによって教育課程がどのように経験され、感じられたり認識されているかといった側面から語りを見ていく。コロナ禍で行事が中止・縮小され、改めて行事の意味を問い直す中で小田原先生から語られたのは、子どもたちの視点に立った、過剰な教育課程の現状であった。

（子どもたちは）時間に対して覚えなきゃならないことが多すぎる。〈そ〉して決めごとが多すぎる。あの時の並び、この時の並び。そしてその裏ではあの委員会の仕事と、ものすごく多いと。忙しいんですよ。そしたらやっぱりこなすだけになってくるんですよ。〈後略〉〔小田原先生、1回目〕

小田原先生は子どもたちの様子について、あらゆる活動が増えていくことは子どもたちを忙しくし、結果として「こなすだけ」になってしまっていたのではないかと問い直す。これらの語りは、オーバーロードと感じられることと実際に経験しているオーバーロードを表象する語りである。小田原先生の語りからは、子どもの負担が増えることにより、活動を「こなすだけ」の子どもの姿が描写されており、その忙しさの中に積極的な意味は見出されていない。むしろ、これまでの教育課程の詰め込みにより、子どもにとって1つ1つの活動の意味が喪失していたことが示唆される。このように、カリキュラム・オーバーロードは、教師のみならず、子どもにも影響を及ぼすということは重要である。

#### c カリキュラム・オーバーロードの複雑さ

ここでは、カリキュラム・オーバーロードを「活動の目的」と「費やす時間と労力」の2つの視点から捉えることで、その複雑さを検討する。以下は、コロナ禍で中止された学習発表会に関する戸塚先生の語りである。

学習発表会のような行事に関しては、僕の中では保護者にパフォーマンスできるのが正直、大きいのか

なって思っているところがあって、〈中略〉多分、子ども自身も人前でできて、お家の人にも認めてもらえてすごい気持ちいいと思うんですね。ただ、それを得られるまでにかけた時間っていうのを考えると、なんか言葉悪いですけど、コスパ悪いなという。だったら、その総合の時間で調べるスキル、単純に社会性を育てたりだとか、いろんなものに触れて知識を蓄える。で、それは参観の時間とかにも発表して、お家の方とかに見てもらったりとかできるので、その部分で学習発表会に得られるようなものって十分達成できているのかなって。むしろ、こっちの方がいろんな学びが多くてコスパがいいのかなと。[戸塚先生、1回目]

戸塚先生は、パフォーマンス的な行事を否定的に捉え、新型コロナウイルス感染症により学習発表会等の行事が中止を余儀なくされたことに対し、それで良かったと語っている。戸塚先生は既存の行事を全て否定的に捉え、業務の軽減を望んでいるのではない。特別支援学級で伝統的に実施されてきた「農業体験活動」についてはコロナ禍で実施できなかったことに対し、「それは子どもたちもモチベーションすごい高い行事でしたし、大人としてもすごい取り組ませたいものだったんで、それはなくなってしまったのは非常に残念です。[戸塚先生、1回目]」と思いを語った。この活動は、総合的な学習の時間の一環で、農業体験、調べ活動、まとめ、発表が行われ、子どもの育ちを実感できる活動の1つであるという。おそらく、この活動に対して教師が費やす時間と労力は膨大であろう。しかしながら、これは学習発表会とは異なり戸塚先生が肯定的に捉えた活動の1つである。

この一連のエピソードが示しているのは、活動に対する教師の価値判断により、オーバーロードの認識は変わるということである。そして、ここで重要だと思われるのは、オーバーロードの問題は、単純に業務を軽減することで解決する問題でなく、教師の志向によって何を負担と感じるかは異なる可能性があるという特徴である。これは、カリキュラム・オーバーロードの問題が持つ複雑さを示している。たとえば、教育課程が過剰であったとしても、時間や労力をかける価値があると教師たちが判断すれば、その活動にかかる負担は是認される可能性もある。逆に、活動に目的を見出せないものは、相対的に仕事の量として負担の少ないものであったとしても、心理的な負担感は増し、過剰負担であると捉えられる可能性もある。

ここまで、【カリキュラム】という視点から教師の語りを検討してきた。ここで表出した活動に対する〔目的の明確化〕は、【働き方改革】の視点から見ることで、【働き方改革】を促進させる可能性もある。次に、活動に対する〔目的の明確化〕がもたらす【働き方改革】の可能性を検討する。

## 2 働き方改革

### a 活動に対する目的の明確化がもたらす働き方改革の可能性

ここでは、活動に対する〔目的の明確化〕がもたらす【働き方改革】の可能性を検討する。札幌市では、新型コロナウイルス感染症蔓延以前から行政が【働き方改革】に向けて動き出しており、教師たちの中にも少しずつその意識が広がり出していた。次に、【働き方改革】に強い関心を示した小田原先生の語りを検討する。

(新型コロナウイルス感染症の影響により行事や業務を)見直したり、やめたり、本当に必要なものは何だ、本当に何目指してるんだ、みたいところを見直すことが許されるチャンスになった。[小田原先生、2回目]

小田原先生は行事について話す流れにおいて、実際に教師の負担が増え続けていることを言及し、それがコロナ禍において見直す「チャンス」を得たことを語った。このことは、妹尾が以前より教師の働き方に関して、学校現場は減らす・軽減する基準が持たれにくく、前例踏襲している状況があるため、本当にその業務が必要なのかを問い直す必要があると指摘していたこと<sup>104) 105)</sup>が、コロナ禍において当事者である教師の認識として表出していることを示している。つまり、今回のインタビューで語られた「見直したり、やめたり、本当に必要なものは何だ、本当に何目指してるんだ」という〔目的の明確化〕への教師の志向は、【働き方改革】の可能性を秘めているといえる。これまで【働き方改革】への意識を持ちながらも自ら変革の行動を起こすことが容易ではなかった教師たちによって、その変革可能性が見出されたことは重要である。

### b 働き方改革のネガティブな側面

新型コロナウイルス感染症により、教師の【働き方改革】が促進される可能性について検討した。実際に、小田原先生が所属する学校では校内研究の在り方が問

い直された際に、指導案の様式も見直され簡略化された。このことについて、小田原先生は、業務が「シャープ」になり、「無駄が省けるようにはなったな [小田原先生, 2 回目]」と語った。しかしながら同時に、効率化のみを迫及することの弊害についても語っている。小田原先生は、教師の負担を軽減するために実施された [指導案の簡略化] について、以下のような懸念も示した。

若い人にとってはあれかも、こだわったりとか、最後まで考えるっていう文化がなくなるのかもしれないですね。 (中略) (簡略化されて) これぐらいの書きぶりってなったら、多分そのレベルでしか考えてないだろうな、みたいな風になってくると、その、だから考える深く考えるとプランBやCも当然想定しているっていう、その文化がなくなるのかもしれない。 [小田原先生, 2 回目]

この語りには、【働き方改革】により業務が単に効率化されることの危険性が含まれている。これまで当たり前に行われてきたことをやめる勇気が必要であると同時に、効率化により失われるものがあるのか、どの文化を継承しなくてはいけないのかを考えることもまた必要であることを小田原先生の語りは示している。【働き方改革】は必要であるが、教師に必要な文化を損なわない教師の【働き方改革】が求められるといえる。

### 3 校内研修・研究

2020年度、コロナ禍において、鈴木先生が所属する学校では校内研究を中止した。それは、感染症対策を優先させるための判断であった。これまで当たり前に行われていた校内研究が中止したことにより、[校内研究の目的] は何かが教員間で、また、鈴木先生自身の中で問い直される契機となった。

やっぱり、(校内研究によって) うちの学校の子どもたち像っていうものが、先生たちの中で共有されると思うので。 (中略) 今まではおそらく研究っていうと、教科性っていうところに対して意味合いは大きくあったと思うんですけども、教科の研究団体ではないので、学校として子どもをどう育てるかっていうところにフォーカスを当ててるっていうのが、(校内研究の) 一つの役割だよなっていうことは研究部内で考えていたので、そちらに重きを置くよう

な形で考えて。[鈴木先生, 1 回目]

コロナ禍において、鈴木先生は教師の力量形成への寄与が期待されてきた従来の校内研究の目的<sup>106)</sup>ではなく、学校全体でビジョンを共有し、子どもを育てるという異なる目的を見出した。これは、民間研究団体や校外での研修会とは異なり、子どもたちがいる学校という場における [校内研究の目的] である。そして、校内研究を通して学校としての子どもの育ちや授業の在り方といったビジョンを共有することで、日々の授業をそのビジョンの追求過程とすることが重要である。このことは、校内研究の成果として一般的に行われる研究授業へ焦点化された校内研究とは異なる。日々の授業が校内研究の場となり、学校として子どもたちを育てていく研究として成立すると考えられる。ここに、教員間でビジョンを共有し、授業を実践するという校内研究の価値が現れる。

校内研究については、ICTに特化された校内研修に時間が割かれること、また、教育行政主体の研修が増え、授業という営みを探究し研鑽を積む自律的な授業研究の文化が厳しい状況にさらされていることが危惧されている<sup>107)</sup>。実際にGIGAスクール構想の前倒しにより、校内のICT担当である鈴木先生は、2020年度の終わり頃から「すごく時間を割いてやっているなどという風に感じて [鈴木先生, 1 回目]」いると語った。このような状況の中、教師たちにより自律的な探究を行う場としての校内研究が問い直され、「学校全体として子どもを育てる」という目的が強く意識されたことは大変重要である。

### 4 まとめ

本研究では、新型コロナウイルス感染症による学校教育への影響が教師の教職人生の中でどのように位置づけられているのか、またその過程で得られた気づきにはどのような価値があるのかを明らかにすることを目的とし、3名の教師の語りの分析を行った。その結果、以下4つの知見が得られた。

1つ目に、これまで検討されてきた教師の成長における一般的な契機とは異なる、コロナ禍特有の契機の特質が明らかになったことである。一般的な契機の特質は、教育実践や、研修・研究、新たな役割の付与などの経験や、人との出会いの中で受ける影響などにより世界が拡張されていく。また、震災時は何が起きているのか、視覚的に状況を把握できる中で教師たちは

実践を模索していた。これらに対し、コロナ禍特有の契機には、次の3点の特質がある。まず、教師個人の力では動かすことができない、強い強制力を伴うものであったという点である。次に、【制約】を受けたことで、これまでとは異なる物事の見方をすることが可能になったという点である。そして、ウイルスを相手にしている〔見えない敵との戦い〕により、教師たちは翻弄されていたという点である。本研究では、コロナ禍特有の契機による困難を变化の契機としてポジティブに捉える教師たちの語りを辿ることで、教師個人にこれらの経験がいかに関与しているのかを検討した。協力者3名は、コロナ禍という事態においてレジリエンス<sup>108)</sup>を発揮し、柔軟に困難を乗り越え成長の契機としていたと考えられる。その要因としては、協力教師が中堅期の教師であったことが挙げられる。中堅期の教師は、これまでの教職経験をベースにしながらも、柔軟に実践を変容させていくことが発達課題とされる教師である。そうした教師たちだからこそ、コロナ禍という不確実な状況においても柔軟に対応し、その困難を自身の成長の契機として生かすことができていたと考えられる。

2つ目に、教師の語りから、日本の学校教育におけるカリキュラム・オーバーロードの問題とその対処への示唆が得られる。まず、コロナ禍で教師たちが志向した活動に対する〔目的の明確化〕は、各学校における教育課程編成を見直す契機となる可能性がある。これは、カリキュラム・オーバーロードに関する議論の中で指摘されているように身に付けさせたい資質・能力を基盤として、教育課程を最適化させていく方向へと繋がりうる<sup>109) 110)</sup>。次に、カリキュラム・オーバーロードがもたらす子どもへの負の影響である。この点に関して、今回得られた語りでは、カリキュラムの詰め込みすぎによって子どもが学びに意味を見出す余裕を喪失させる可能性があることが示された。このことに対処する上で必要なことは、単純な内容削減や効率化ではなく、子どもの学びの質を担保しつつ時間的な余裕を生み出す工夫であり<sup>111)</sup>、また、子どもの声、選択、経験に基づいた研究である<sup>112)</sup>。最後に、カリキュラム・オーバーロードの問題は、実質的な量により判断されるのみならず、活動に対する教師の価値判断により、オーバーロードの認識は変わるという特徴を有することが教師の語りにより示された。白井は、オーバーロードは「きわめて相対的な問題」であると、判断の難しさについて言及し、環境や条件によるオーバーロードの認識の違いについて述べる<sup>113)</sup>。今回イン

タビューした教師の語りからは、学校や教師たちの志向による、オーバーロードの認識の違いが示唆された。学校や教師の志向は、学校の伝統、個人の価値観や教職経験など様々な要因によって違いが生じることが考えられる。ここで重要なのは教師の視点からだけではなく、子どもたちの視点から教育活動の意義や必要性、そこにかかる諸資源を検討することである。

3つ目に、コロナ禍で促進される【働き方改革】のポジティブな側面とネガティブな側面についてである。活動に対する〔目的の明確化〕は、教師の【働き方改革】を促す可能性があることが語られた。そして、ここで重要なのは、これまで変革を起こすことができなかった教師によって「チャンス」と捉えられ、変革の可能性が示されたということである。妹尾が言及する教師の長時間労働が改善しない理由には、教師の意識変革や学校に根付いた文化の変革を必要とするものも含まれる<sup>114)</sup>。よって、今回教師から語られた〔目的の明確化〕や教師の積極的な変革への意識は、【働き方改革】を促す可能性を持つといえる。一方で、慣習的な行いが問い直されることで、これまで日本の教師たちが自律的に実践の質を高めるために継承してきた文化が喪失することへの危険性があることも語りから明らかになった。必要とされる学校の文化までも損なわない【働き方改革】が求められているといえる。また、今回得られた語りは現場レベルでの創意工夫による【働き方改革】を促す可能性を示したものである。一方で、正規教員数の増加などの構造的な問題を放置して現場レベルでの創意工夫を求め続けることには限界がある<sup>115)</sup>。また、各教育委員会単位で取り組めることもあると考えられるため、国や各教育委員会活動レベルで取り組むべきことも併せて今後、【働き方改革】についての議論を行っていく必要がある。

4つ目に、校内研究の新たな意義が教師の語りから見出された。従来の校内研究は教師の力量形成への寄与が期待されてきた<sup>116)</sup>。また、GIGAスクール構想の前倒しによって教師の研修がICT研修に偏り、そのため行政研修が増加することで、各学校が行っている自律的な校内研究の文化が危機的な状況にある実情が示されている<sup>117) 118) 119)</sup>。しかし、本研究では、学校全体としてビジョンを共有して子どもを育てるといった新たな校内研究の価値に焦点を当てる語りを得られた。こうした側面に焦点を当てることで、校内研究で共有・創造されるビジョン（目指す子どもの姿や授業の在り方）を各教師が日常の授業で追求する方向性を見出すことができる。その時々教育ニーズに合わせ

た研修の機会を保障するとともに、教師が協働して授業という不確実な営みを探究する校内研究の文化を継承・創造していくための支援が必要である。

以上のような知見が得られた一方、本研究には残された課題がある。1つ目に、今回の調査で得られたコロナ禍での経験が今後どのように意味づけられるのか、または、意味づけられないのかについての追跡調査が必要である。2つ目に、地域や教職年数、立場などによってコロナ禍での経験がどのように異なっていたのかについても検討する必要がある。

## 謝辞

本研究に協力してくださった3名の先生方に深謝いたします。また、論文の執筆にあたりご指導くださいました浅井幸子教授に深く御礼申し上げます。

## 注

注1) 当時、日本では新型コロナウイルス感染症に対応した法整備はまだ行われておらず3月14日に新型インフルエンザ等対策特別措置法の規定を適応することが決められた。小国によると、2020年3月14日から2021年1月31日までの間は新型コロナウイルス感染症を特措法2条1号に規定する新型インフルエンザ等とみなして、特措法の規定を適応することとされていた(特措法附則1条の2、令和2年政令第45号)。その後、2021年2月の改正法(令和3年法律第5号)で、新型コロナウイルス感染症は「新型インフルエンザ等」に含まれることが定められた(感染症法6条7項、特措法2条1号)<sup>120)</sup>。

注2) 当該調査における「学習者用端末」については、可動式端末(タブレット型・ノート型)に限定しており、「整備完了」とは、児童生徒の手に端末が渡り、インターネットの整備を含めて学校での利用が可能となる状態を指している。

注3) この分類において感染症は、「自然災害(Natural)」のうちの「生物学的(Biological)」な災害に分類されている。日本においても、2020年4月16日に有志の弁護士らによって「災害対策基本法等で国民の生命と生活を守る緊急提言」が発表され、新型コロナウイルス感染症の拡大という事象を、「災害」と捉え法的根拠に基づいた感染症蔓延防止政策や生活等の支援を行うことが必要であることなどが提言されている。

注4) 一般的に、「将来従事する、または現在従事している職業の地位・役割達成に確立してゆく過程」と定義される<sup>121)</sup>。

注5) 日本においては、2011年3月11日に発生した東日本大震災の際に、日本学術会議が提言した『災害に対するレジリエンスの向上に向けて』で災害復興に際し、レジリエンスの向上が必要であると提言したことで注目される概念となった。個々では、想定を超える極端減少に遭遇してもできるだけ平常の営みを損なわない、また被害が避けられない場合でもそれを極力抑え、被害を乗り越え復活する力としてレジリエンスは定義されている<sup>122)</sup>。

注6) 2019年1月25日に出された中央教育審議会答申「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学

校における働き方改革に関する総合的な方策について」では、「学習指導要領等を基準として編成された教育課程に基づく学習指導は、教師の本来業務であるが、教育課程の編成・実施に当たっても教師の働き方改革に配慮することが必要である。」としたうえで、「指導体制を整えないまま標準授業時数を大きく上回った授業時数を実施することは教師の負担増加に直結するものであること」から、このような教育課程の編成・実施は行うべきではない」と示しており、コロナ禍以前には、働き方改革の文脈から過剰な教育課程の編成・実施を再考する必要性が指摘されていた。

注7) カリキュラム・オーバーロードは、教師の業務量の過多とも重複する部分はあるが、そうした業務全体の過剰負担の問題とは切り分けて考える必要があるとされている<sup>123)</sup>。

注8) 2017年に中央教育審議会所長中等教育分科会、学校における働き方改革特別部会によって出された「学校における働き方改革に係る緊急提言」においても、服務監督権者である教育委員会等に対し、自己申告方式ではなく、ICTの活用やタイムカードなどにより勤務時間を客観的に集計するシステムを直ちに構築することを求めているが、公立学校に勤める教師の残業時間の上限について「原則月45時間、年360時間」とする旨を含めて法的根拠のある「指針」に記載された点は重要である。

注9) 2016年度の教員勤務実態調査では、平日1日当たり校内研修に充てられている時間は小学校で13分(2006年度:15分)、中学校で6分(2006年度:4分)となっている<sup>124)</sup>。

注10) 渡辺においても、初任者研修等の義務として行う管制研修が増大し、自主研修の機会や時間が抑制されてきていることが指摘されている<sup>125)</sup>。

注11) カテゴリー生成の手続きは、能智<sup>126)</sup>を参照した。

注12) 斜体は教師の語り、( )は文脈を補うための補足、〈 〉は略、[ ]は引用元、下線は筆者による強調を示している。また、本文中の「斜体」は、語りからの引用である。

## 参考文献

- 1) OECD (2020a) The state of school education: One year into the COVID pandemic, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/201dde84-en.pdf?expires=1631172524&id=id&accname=guest&checksum=62ECB432BFDE17256C61616E4E872100> (2021年9月30日アクセス可能)
- 2) UNESCO (2020a) Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond, [https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf) (2021年9月30日アクセス可能)
- 3) 文部科学省 (2021) GIGAスクール構想に関する各種調査の結果 [https://www.mext.go.jp/content/20210827-mxt\\_jogai01-000017383\\_10.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210827-mxt_jogai01-000017383_10.pdf) (2021年9月30日アクセス可能)
- 4) 姫野完治 (2013) 学び続ける教師の養成, 大阪大学出版会
- 5) 同上
- 6) 朝倉雅史 (2016) 体育教師の学びと成長, 学文社
- 7) 今津考次郎 (2017) 新版 変動社会の教師教育, 名古屋大学出版会
- 8) 山崎準二 (2002) 教師のライフコース研究, 創風社
- 9) 山崎準二 (2012) 教師の発達と力量形成, 創風社



- 10) 藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治 (2006) 国語教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ, 漢水社
- 11) 高井良健一 (2015) 教師のライフストーリー, 勁草書房
- 12) 稲垣忠彦・松平信久・寺崎昌男 (編) (1988) 教師のライフコース, 東京大学出版会
- 13) 小山悦司・河野昌晴・赤木恒雄 (1994) 教師の自己教育力に関する調査研究: 第4次調査結果の分析を中心にして, 岡山理科大学紀要 B 人文・社会科学29, pp.295-320.
- 14) 山崎, 前掲書 (2002)
- 15) 小山, 前掲書 (1994)
- 16) 稲垣ら, 前掲書 (1988)
- 17) 山崎, 前掲書 (2002)
- 18) Day, C., & Gu, Q. (2013) Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times. Routledge. (小柳和喜雄・木原俊行監修 (2015) 教師と学校のレジリエンス, 北大路書房)
- 19) 谷川夏実 (2015) 初期キャリアの保育者の危機と専門的成長に関する研究動向, 教師学研究16, pp.13-22.
- 20) 吉田尚史 (2018) 東日本大震災による全町避難区域における教師の困難, 学校経営研究43, pp.55-69.
- 21) 同上
- 22) 西田芳正 (1999) 避難所となった学校における教職員, 岩崎信彦・鶴岡孝造・浦野正樹・辻勝次・似田貝香門・山本剛郎 (編) 阪神・淡路大震災の社会学2, 昭和堂, pp.79-92.
- 23) 清水睦美 (2016) 震災と教育 学校教育における「ヴァルネラビリティ」の所在, 佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人 (編) 社会の中の教育, 岩波書店, pp.259-283.
- 24) 吉田, 前掲書 (2018)
- 25) 松田洋介 (2013) 被災学校における「非日常」と「日常」, 清水睦美・堀健志・松田洋介 (編) 「復興」と学校 被災地のエスノグラフィー, 岩波書店, pp.39-69.
- 26) 上森さくら (2014) 東日本大震災後の教師の指導観の変容に関する一考察. 大阪市立大学教育学会教育学論集 (3), pp.37-45.
- 27) 松田, 前掲書 (2013)
- 28) 上森, 前掲書 (2014)
- 29) 有井優太・今村健大・渡部裕哉・岩堀翔太・小俣海斗 (2021) コロナ禍における教師の心理状態: パーンアウトとレジリエンス概念を手がかりに, 東京大学大学院教育学研究科紀要60, pp.279-301.
- 30) Ballard, D. J., White, D. M., & Glascoff, M. A. (1990). AIDS/HIV education for preservice elementary teachers. *Journal of School Health*, 60(6), pp.262-265.
- 31) Gingiss, P. L., & Basen-Engquist, K. (1994). HIV education practices and training needs of middle school and high school teachers. *Journal of school health*, 64(7), pp.290-295.
- 32) Schenker, I. (2001) New challenges for school AIDS education within an evolving HIV pandemic. *Prospects*, 31(3), pp.415-434.
- 33) la Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., & Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, pp.1-13.
- 34) Midmer, D. (2003). The impact of SARS on childbirth education. *The Journal of perinatal education*, 12(3), pp.1-6.
- 35) Dwivedi, Y. K., Hughes, D. L., Coombs, C., Constantiou, I., Duan, Y., Edwards, J. S., ... & Raman, R. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. *International Journal of Information Management*, 102211.
- 36) Beteille, T., et al. (2020). Three principles to support teacher effectiveness during COVID-19., Teachers thematic group, World Bank, Working Paper.
- 37) Gouédard, P., Pont, B., & Viennet, R. (2020). Education responses to COVID-19: Implementing a way forward, OECD Education Working Papers No.224. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2020\)12&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2020)12&docLanguage=En) (2021年9月30日アクセス可能)
- 38) OECD (2020b) Combatting COVID-19's effect on children. <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combating-covid-19-seffecton-children-2e1f3b2f/> (2021年9月30日アクセス可能) (新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) が子供に与える影響に対処する <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combating-covid-19-seffect-on-children-8df48f29/> (2021年9月30日アクセス可能))
- 39) OECD (2020c) Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/learning-remotely-when-schools-close-how-well-are-students-and-schools-prepared-insights-from-pisa-3bfd1df/> (2021年9月30日アクセス可能)
- 40) OECD (2020d) The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance 2020. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf> (2021年9月30日アクセス可能)
- 41) OECD & Harvard Graduate School of Education (2020) A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework\\_guide\\_v2.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf) (2021年9月30日アクセス可能) (フェルナンド・レイマーズ・アンドレアス・シュライヒャー (編) 木村優ら (訳) (2020) 「OECD 2020年 新型コロナウイルス感染症パンデミックへの教育における対策をガイドするフレームワーク」 <https://www.fu-edu.net/story/1627> (2021年9月30日アクセス可能))
- 42) UNESCO (2020b) Global monitoring of school closures caused by COVID-19, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (2021年9月30日アクセス可能)
- 43) 文部科学省 (2020a) 新型コロナウイルス感染症の影響を踏まえた公立学校における学習指導等に関する状況について. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/coronavirus/mext\\_00007.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/mext_00007.html) (2021年9月30日アクセス可能)
- 44) 全日本教職員組合 (2020) 新型コロナ感染拡大にともなう子どもと学校実態調査アンケート集計結果について, [http://www.zenkyo.biz/modules/zenkyo\\_torikumi/detail.php?id=781](http://www.zenkyo.biz/modules/zenkyo_torikumi/detail.php?id=781) (2021年9月30日アクセス可能)
- 45) LINEリサーチ (2020) 「COVID-19調査 (2020年4月27日) 9割休校, オンライン授業は1割強. 新型コロナと高校生のいま」 <http://research-platform.line.me/archives/35015909.html> (2021年9月30日アクセス可能)
- 46) Fox, R. (2004). SARS epidemic: Teachers' experiences using ICTs.

- In Beyond the comfort zone: Proceedings 21st ASCILITE Conference.
- 47) Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), pp.90-109.
- 48) Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), pp.1-9.
- 49) Chick, R. C., Clifton, G. T., Peace, K. M., Propper, B. W., Hale, D. F., Alseidi, A. A., & Vreeland, T. J. (2020). Using technology to maintain the education of residents during the COVID-19 pandemic. *Journal of Surgical Education*.
- 50) Talidong, K. J. B., & Toquero, C. M. D. (2020). Philippine teachers' practices to deal with anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*, pp.1-7.
- 51) 加藤弘通・中島寿宏・水野君平 (2020) 「コロナ禍における教師の働き方と健康調査」 <https://sites.google.com/view/cov19-teacher-survey/> (2021年9月30日アクセス可能)
- 52) 有井ら, 前掲書 (2021)
- 53) 岩堀翔太・小俣海斗・渡部裕哉・有井優太・今村健大 (2021) コロナ禍の勤務環境に対する教師の認識: 全国 web アンケート調査をもとに, 東京大学大学院教育学研究科紀要60, pp.581-603.
- 54) 渡部裕哉・金井達亮・有井優太・大石海・岩堀翔太・今村健大・影山奈々美・中野綾香・永杉理恵・望月美和子・飯高匡展・江里口愛那・小池貴之・小泉卓輝・千野陽平・倪琳林 (2021) コロナ禍で問い直される教師の学校観, 東京大学大学院教育学研究科学校教育高度化・効果検証センター ワーキングペーパー, pp.1-15.
- 55) 友野清文 (2021) コロナ禍の中の学校と教師, 学苑965, pp.75-83.
- 56) 東洋館出版社 (編) (2020) ポスト・コロナショックの学校で教師が考えておきたいこと, 東洋館出版社
- 57) 教育科学研究会・中村(新井)清二・石垣雅也 (編) (2020) コロナ時代の教師のしごと, 旬報社
- 58) 肝付俊朗 (2021) コロナ禍の学校の対応からみえる 教師に求められる役割や資質能力について, 専修大学教職教育研究 1, pp.33-40.
- 59) 中島才喜 (2020) コロナ禍における教師の協働: 遠隔授業の取り組みを通して, 岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要20, pp.105-110.
- 60) 近藤翔太・熊谷慎之輔 (2021) 特別支援学校における自立活動を重視した遠隔授業の在り方, 岡山大学教師教育開発センター紀要11, pp.89-99.
- 61) 安部賢一 (2021) 新型コロナウイルス感染症危機で学校に何が起きたか: 予測不能な事態に向き合う組織力と教師力, 神奈川大学心理・教育研究論集49, pp.329-345.
- 62) 渡部ら, 前掲書 (2021)
- 63) 有井ら, 前掲書 (2021)
- 64) 教育科学研究会他, 前掲書 (2020)
- 65) 高階玲治 (編) (2020) ポストコロナ時代の新たな学校づくり, 学事出版
- 66) OECD(2020e) Curriculum Overload: A Way Forward, OECD publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en> (2021年9月30日アクセス可能)
- 67) ibid.
- 68) 奈須正裕 (編) (2021) 「少ない時数で豊かに学ぶ」授業のつくり方 脱「カリキュラム・オーバーロード」への処方箋, ぎょうせい
- 69) 有井ら, 前掲書 (2021)
- 70) 岩堀ら, 前掲書 (2021)
- 71) 藤川伸治 (2021) コロナ禍における教職員の過酷な勤務環境, 現代思 4 教育の分岐点, pp.108-125.
- 72) 赤田圭亮 (2020) 教員の労働は本当に「特殊」なのか?, 現代思想 4 迷走する教育, pp.144-168.
- 73) 広田照幸 (2020) なぜ, このような働き方になってしまったのか—給特法の期限と改革の迷走, 内田良・広田照幸・高橋哲・嶋崎量・斉藤ひでみ, 迷走する教員の働き方改革, 岩波ブックレット, pp.18-32.
- 74) 文部科学省 (2018) 公立小学校・中学校等教員勤務実態調査研究 調査研究報告書, [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/fieldfile/2018/09/27/1409224\\_005\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2018/09/27/1409224_005_1.pdf) (2021年9月30日アクセス可能)
- 75) 内田良 (2020) 学校の現状を見える化する—「一年単位の变形労働時間制」の導入は可能なのか?, 内田良・広田照幸・高橋哲・嶋崎量・斉藤ひでみ, 迷走する教員の働き方改革, 岩波ブックレット, pp.3-17.
- 76) 高橋哲 (2020) 改正給特法総論, 現代思想 4 迷走する教育, pp.114-126.
- 77) 藤川伸治 (2020) 給特法改正は長時間労働解消につながるのか, 現代思想 4 迷走する教育, pp.127-143.
- 78) 赤田, 前掲書 (2020)
- 79) 広田, 前掲書 (2020)
- 80) 同上
- 81) 嶋崎量 (2021) 改めて「教員の働き方改革」を問い直す, 現代思 4 教育の分岐点, pp.85-93.
- 82) 妹尾昌俊 (2017) 「先生が忙しすぎる」をあきらめない, 教育開発研究所
- 83) 同上
- 84) 妹尾昌俊 (2019) こうすれば, 学校は変わる! 「忙しいのは当たり前」への挑戦, 教育開発研究所
- 85) 辻和洋・町支大祐 (編) (2019) データから考える教師の働き方入門, 毎日新聞出版
- 86) 文部科学省 (2021d) 全国の学校における働き方改革事例集, [https://www.mext.go.jp/content/20210330-mxt\\_kouhou01-100002245\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210330-mxt_kouhou01-100002245_1.pdf) (2021年9月30日アクセス可能)
- 87) 佐藤学 (2021) 第四次産業革命と教育の未来: ポストコロナ時代のICT教育, 岩波ブックレット
- 88) 国立教育政策研究所 (編) (2019) 教員環境の国際比較: OECD国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018報告書—学び続ける教員と校長—, ぎょうせい
- 89) OECD (2020f) Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA. [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127\\_127063-iiwm328658&title=Learning-remotely-when-schools-close](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127_127063-iiwm328658&title=Learning-remotely-when-schools-close) (2021年9月30日アクセス可能)
- 90) 文部科学省 (2020b) GIGAスクール構想の実現に向けたICT活

- 用指導力の向上及び指導体制の充実, [https://www.mext.go.jp/content/20200221-mext\\_syoto02-000005120\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200221-mext_syoto02-000005120_4.pdf) (2021年9月30日アクセス可能)
- 91) 文部科学省 (2021e) 令和2年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果(概要)(令和3年3月1日現在)〔速報値〕, [https://www.mext.go.jp/content/20210907-mxt\\_jogai01-000017176\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210907-mxt_jogai01-000017176_001.pdf) (2021年9月30日アクセス可能)
- 92) 佐藤, 前掲書 (2021)
- 93) 朝倉, 前掲書 (2016)
- 94) 高井良健一 (1994) 教職生活における中年期の危機—ライフヒストリー法を中心に, 東京大学教育学部紀要34, pp.323-331.
- 95) 吉田貞介 (1999) 中堅教師としての成長する, 藤岡完治・澤本和子 (編) 授業で成長する教師, ぎょうせい, pp.51-60.
- 96) 石井英真 (編) (2017) アクティブ・ラーニングを超えていく「研究する」教師へ, 日本標準
- 97) 朝倉, 前掲書 (2016)
- 98) 稲垣ら, 前掲書 (1988)
- 99) 小山ら, 前掲書 (1994)
- 100) 山崎, 前掲書 (2002)
- 101) 小山ら, 前掲書 (1994)
- 102) 朝倉, 前掲書 (2016)
- 103) OECD, op. cit. (2020e)
- 104) 妹尾, 前掲書 (2017)
- 105) 妹尾昌俊 (2019) 「学校における働き方改革「先生が忙しすぎる」をあきらめない」, NITS独立行政法人教職員支援機構 校内研究シリーズno.50 <https://www.youtube.com/watch?v=5V5Opnk0T60> (2021年9月30日アクセス可能)
- 106) 文部科学省 (2016) 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について〈答申〉
- 107) 佐藤, 前掲書 (2021)
- 108) Day, C., & Gu, Q., op. cit. (2013)
- 109) OECD, op. cit. (2020e)
- 110) 奈須, 前掲書 (2021)
- 111) 同上
- 112) OECD, op. cit. (2020e)
- 113) 白井俊 (2021) カリキュラム・オーバーロードをめぐる国際的な動向, 奈須正裕 (編) (2021) 「少ない時数で豊かに学ぶ」授業のつくり方 脱「カリキュラム・オーバーロード」への処方箋, ぎょうせい, pp.2-17.
- 114) 妹尾, 前掲書 (2017)
- 115) 広田, 前掲書 (2020)
- 116) 文部科学省, 前掲書 (2016)
- 117) 文部科学省, 前掲書 (2018)
- 118) 国立教育政策研究所, 前掲書 (2019)
- 119) 佐藤, 前掲書 (2021)
- 120) 小國隆輔 (2021) 新型コロナの学校法務, 中央経済社
- 121) 今津, 前掲書 (2017)
- 122) 日本学術会議東日本大震災復興支援委員会 災害に対するレジリエンスの構築分科会 (2014) 災害に対するレジリエンスの向上に向けて, <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-t140922.pdf> (2021年9月30日アクセス可能)
- 123) 白井, 前掲書 (2021)
- 124) 文部科学省, 前掲書 (2018)
- 125) 渡辺真臣 (2019) 研修の時間は確保されているのか? 教育公務員特例法の現在, 岡崎勝・赤田圭亮 (編) わたしたちのホンネで語ろう 教員の働き方改革, 日本評論社, pp.100-102.
- 126) 能智正博 (2011) 「質的研究法」 東京大学出版会

(指導教員 浅井幸子教授)

