

「教員としての子ども観、教育観等についての省察」講習の開発 —シンボリック相互作用論とエピソード記述—

横山 卓

高知大学教育学部

A Lesson Plan for Teachers to Reflect on their Views of Children and Education : Symbolic Interactionism and Episode Description

YOKOYAMA Takashi

Kochi University Faculty of Education

要約

本研究の目的は、免許状更新講習必修領域「ロ 教員としての子ども観、教育観等についての省察」講習を開発することにある。先行する講習事例における課題や中央教育審議会答申に基づいて、子ども観・教育観の構造と機能及び省察方法の一つである「エピソード記述」を構成の柱とした。「エピソード記述」は、自らの教育実践を振り返る手法の一つであり、その理論的背景としてシンボリック相互作用論を見て取ることができる。主観・間主観を交えた実践記録とその考察で構成されるが、主観的な記録にこそ、自らの発揮・行使した子ども観・教育観を見出すことができ、その省察が可能となる。

キーワード：子ども観、教育観、省察、シンボリック相互作用論、エピソード記述

1. 問題の所在

本研究の目的は、免許状更新講習必修領域「ロ 教員としての子ども観、教育観等についての省察」講習を開発することにある。

免許状更新講習規則第7条第2項には、「免許状更新講習の開設者は、免許状更新講習を行った後、当該免許状更新講習の運営状況、効果等について評価を行い、その結果に基づき当該免許状更新講習の改善を図るために必要な措置を講ずることにより、その水準の向上に努めなければならない」とある。筆者が担当している「ロ 教員としての子ども観、教育観等についての省察」講習が、(A) どのような意味づけに基づいて、どのように構成されているのかを明らかにし、それが (B) どのような成果・課題を生んでいるのかを検証することは、免許状更新講習の水準の維持・向上にとって不可欠な作業であるとともに、「ロ 教員としての子ども観、教育観等についての省察」講習のあり方を検討する際のひとつの事例にもなりうるという点で、有意義な研究課題である。本研究は、そのうちの上記 (A) にあたるものであり、上記 (B) は後日に期したい。

さて、平成21年度から導入された教員免許更新制は、「その時々で教員として必要な資質能力が保持されるよう、定期的に最新の知識技能を身に付けることで、教員が自信と誇りを持って教壇に立ち、社会の尊厳と信頼を得ることを目指すもの」であり、教員は免許状の有効性を維持すべく2年間で「大学などが開設する30時間以上の免許状更新講習を受講・修了」しなければならない¹⁾。

免許状更新講習の内容は、免許状更新講習規則によって定められており、現在、必修領域（6時

間以上)、選択必修領域(6時間以上)、選択領域(18時間以上)の3領域から構成されている。そのうち、必修領域には、全ての受講者が受講する領域としてイ～ニの4事項が設けられており²⁾、うち「ロ 教員としての子ども観、教育観等についての省察」には、含めるべき内容・留意事項として「c 子ども観、教育観等についての省察」と「d 教育的愛情、倫理観、遵法精神その他教員に対する社会的要請の強い事柄」の2事項が設けられている³⁾。しかしながら、具体的な内容や実施の方法は、開設者側である大学等に委ねられている。講習開設にあたっては、「受講者の意向を把握し、当該意向を適切に反映するよう」指示されている⁴⁾。

ところで、本学における必修領域講習は、固定机の大講義室における大人教講義形式(時期によって異なるが、1教室の受講生は70～140人程度)で行われ、必修領域担当講師はイ～ニのいずれか1つの事項を担当している。講習時間は1事項につき80分であり、4事項の講習終了後に認定試験が実施される。こうした現実的な状況・制約・条件のなか、「ロ 教員としての子ども観、教育観等についての省察」講習(以下、本講習)を担当することとなった筆者は、その内容や方法をめぐって次のような困難に直面した。

困難①: 教員各自の教職生活を振り返る機会を与え、子ども観・教育観等について省察させることが本講習には求められているが⁵⁾、80分の講習時間内に固定机上でそうした作業そのものに取り組んでもらうのか、あるいは今後の省察活動にとって有意義な情報を提供することに注力するのか。

困難②: 子ども観や教育観は、教育活動のあらゆる側面に関わってくる観念である。必修領域の他事項(イ、ハ、ニ)はもちろんのこと、選択必修領域や選択領域に含まれる各事項のいずれも、子ども観や教育観の側面から捉え直すことができるだろう。そうしたなか、他講習と重複しないどのような講習が可能であろうか。

困難③: 子ども観や教育観といった観念は、個々人の直接的・間接的経験を通して形成されるものである。教育現場の第一線で今日の子どもたちを前にして教育活動を継続的に実践している教員にとって、「教員としての子ども観、教育観等についての省察」をめぐる「最新の知識技能」とはいったい何であるのか。それは実際の教育現場を離れた大学講義室で、さらに勤務する学校種が異なる教員たちに対して一斉に、いかにして講習可能であろうか。

2. 受講者の意向、先行する講習事例、答申

免許状更新講習規則第7条第1項⁶⁾に基づき、本学では、受講申込者に、事前アンケートにおいて当該講習を希望した理由や当該講習に期待すること等を尋ね(自由記述)、その回答を担当講師が事前に確認し、可能な限り当日の講習内容に反映するよう努めるという形態がとられている。必修領域に関する事前アンケートについては、イ～ニの4事項に関して興味関心があるのはどのような内容か、またどのような具体的な内容を期待しているか等が記されることとなっている。

今年度(2018年度)、本論文執筆までに、筆者は計3回にわたって本講習を担当したが(受講申込者総数308人)、事前アンケートの回答に本講習(教員としての子ども観、教育観等についての省察)に関する文言が記されていたのはわずか9件であった(いずれも、本講習のタイトルに含まれる文言が記されている程度であった)。例年、記述が多いのは、事項「ハ」や「ニ」に関する事柄である。記述の理由までは尋ねていないので何とも言い難いが、筆者にとっての困難と類似するような理由が受講者側にもあるのだろうか。いずれにせよ、受講申込者による事前アンケートの回答からは、上記の困難に取り組むに十分な材料は得られなかった。

では、他大学等は本講習をどのように構成しているのでしょうか。インターネット上には、各大

学等で実施されている免許状更新講習の情報が掲載されてはいるが、領域や事項、概要等が記されているのみで、その具体的な内容までは分からない（この点は、本学も同様である）。ただし、必修領域担当講師によるいくつかの論文やテキストでは、その具体的な内容が紹介され、検証が試みられているものもある。あるケースでは、自らの子ども観・教育観を省察するためのいくつかの具体的な観点を設けて、それに基づいて受講者をグループ分けし、講習時間内に省察活動が行われ⁷⁾、別のケースでは、歴史的あるいは制度的な視点から、教育思想や法令法規あるいは答申等に見られる子ども観・教育観等について言及している⁸⁾。また別のケースでは、体罰やいじめといった生徒指導上の諸問題の側面から子ども観や教育観にアプローチしている⁹⁾。

このように先行事例は多様であるが、一つ課題として感じられたのは、省察の仕方そのものは受講者自身に委ねられているのか否かという点である。つまり、さまざまな子ども観・教育観の例を提示したり、グループワークを実施したりして、形態は異なれど受講者に省察の機会を与えているわけだが、その省察の仕方そのものは受講者自身に委ねられているのだろうか。省察という文言からイメージされる活動は、人によってさまざまであろう¹⁰⁾。先行事例からはその点まで読みとることができなかったのだが、仮に省察の仕方が受講者自身に委ねられている場合、それぞれのイメージで行う省察は、果たして以降の教育実践の改善に資する子ども観・教育観の省察となっているのだろうか。

ところで、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～（答申）」（中央教育審議会、平成27年12月21日）には、次のような文言が記されている。

- ・教職生涯にわたる職能成長
- ・学校が抱える多様な課題に対応し新たな学びを展開できる実践的な指導力を身に付けるためには、教員自身が探求力を持ち学び続ける存在であるべきであるという「学び続ける教員像」
- ・教員が日々の業務で様々な対応に追われる中において自己研鑽に取り組み、学び続けるモチベーションを維持しつつスキルアップを図ることができるよう、教員の主体的な「学び」を適正に評価し、その学びによって得られた能力や専門性といった成果を見える形で実感できるような取り組みや制度構築が急務

こうした答申を踏まえると、免許状更新講習は、受講後の学校教育現場での省察活動につながっていくような内容であることが望ましく、また、そこで行う省察活動は軌跡が可視化できるようなものだとよりよいと考えることができるだろう。

以上、受講者の意向、先行する講習事例、答申等を鑑みたとき、本講習を構成する際には、次のような点に留意する必要があるのではないかと考えた。

留意①：答申にもあるように、省察は、本講習時間にもみ行うものではなく、講習後も継続して教員自ら取り組んでいかなければならないものである。したがって、それに資するような講習内容とすることが望ましいのではないか。

留意②：自ら継続的に省察を実施していくためには、そもそも子ども観や教育観がどのようなものであり、どのような機能を果たすのか、教育実践にどのように関わってくるのか、それを省察することがなぜ重要なのか（省察の意義）を十分に踏まえておかねばならない。この点は、他事項とも重複しない本講習特有の内容になるのではないか。知識技能を有していても、それを行使する必要性を認識していなければ、行使しないであろう。

留意③：省察と一口にいっても、それにはさまざまな手法がある。自らの教育実践の改善に資する

ような子ども観・教育観の省察とはどのようなものか、この点について最新の知見を提供していく必要があるのではないか。

3. 講習開発の方針

第2節で示した留意点に基づいて、本講習を開発するにあたり、次の方針を立てた。

方針①：物理的な問題（講習時間や教室状況等）も考慮したうえで、講習時間内でグループワーク等による省察そのものを行うことはせず、今後の継続的な省察の際の拠り所となるような理論的内容を提供することを本講習の中心に据える。

方針②：上記の方針①に基づいて、前半部は、子ども観・教育観の構造や機能をめぐる内容とする。子ども観や教育観それぞれがどのような構造をなし、どのような機能を果たし、どのような問題を生起しうるのかといった点を扱う。子ども観や教育観をいわば直接的に扱い、その省察の必要性について考察するものであり、他事項とも重複しない独自の内容となる。

方針③：後半部は、鯨岡（2005）が提唱する「エピソード記述」¹¹⁾に焦点を当てて、その意義と内容を紹介する。教育実践の改善に資する子ども観・教育観の省察という点で考えた場合、どのような子ども観・教育観を抱いているかという意識レベルではなく、どのような（どのように）子ども観・教育観を行使したかという行為レベルのそれが問題となる。「エピソード記述」は、教育実践を振り返り知見を得ようと試みる省察方法の一つである。

以上、第1節で示した筆者にとっての困難に対して、このように対応することとした。

上記の方針③に関していえば、本講習をめぐる問題意識のみならず、教員養成課程における実習系授業での学生の振り返りをめぐる問題意識¹²⁾も相俟って、省察の方法に関する先行研究をあたっていたが、そこで目にしたのが「エピソード記述」であった。

「エピソード記述」の特徴は、主観を盛り込んだ実践記録の作成とその考察にある。この「エピソード記述」の考え方は、OECD-DeSeCo（2006）のコンピテンス概念¹³⁾や西條（2009）のいう「方法の原理的定義」¹⁴⁾とも通ずるところがあり、つまるところ、相互作用論の視点に基づくものとして位置付けることができる。

ブルーマー（1991）は、シンボリック相互作用論の3つの前提を、以下のように記している¹⁵⁾。

前提①：人間は、ものごとが自分に対して持つ意味にのっとなって、そのものごとに対して行為する。

前提②：ものごとの意味は、個人がその仲間と一緒に参加する社会的相互作用から導き出され、発生する。

前提③：このような意味は、個人が、自分の出会ったものごとに対処するなかで、その個人が用いる解釈の過程によってあつかわれたり、修正されたりする。

子ども観や教育観は、ブルーマーのいう「意味づけ」に位置づく。たとえば、住田（2004）は、子ども観を次のように整理している¹⁶⁾。子ども観には、信念・価値的側面（子どもを本来どのような存在だと考えているか）、認知的側面（子どもの現実の姿についてのイメージ）、情緒的側面（子どもの現実の姿に対する肯定的・否定的感情）、評価的側面（実際に子どもに対してどうすべきだと判断しているか）という4つの側面があり、緩やかではあるが一定の規定関係をなして全体として子ども観を形成している。信念・価値的側面は、人々の個人的経験や体験、社会的経歴といった個人的条件と、その個人が所属している社会や集団の社会的・文化的・歴史的的要因といった社会的条件によって形成されるものであるが、それは子ども観の基底的部分をなし、認知的側面、情緒的側面を規定し、ひいては評価的側面を条件づけていく。そして、人々が子どもに対してとる態度や

行動は、実際の子ども自身に対してではなく、人々が抱いている子ども観にしたがって子どもに働きかけているのであり、いわばイメージに対して働きかけたり、対応したりしているという。

そして、ブルーマーの前提③に基づけば、そうした働きかけや対応の実際を通して、子ども観や教育観は修正されたり、再構成されたりする。意味づけにせよ、子ども観にせよ、それは人々の行為を規定するが、その行為が成功すれば、意味づけや子ども観は強化されることになるだろう。しかし、行為がなされる「場面（相互作用の相手も含む）」はそれぞれに特有の状況・制約・条件を有しているため、当然ながら、いつもうまくいくとは限らない。あるいは、「子どもが変わった」、「最近の子どもは理解できない」といったような状況が指摘されている今日、これまでの経験や体験を通して形成されてきた大人の意味づけや子ども観・教育観が通用しない可能性は十分に考えられる。そうした場合には、それらを修正・再構成していく必要が生じてくる。

「エピソード記述」は、まさにこのような教育実践のプロセスを、つまり、意味づけや子ども観・教育観といった主観が折り重なった相互作用のプロセスを記述し振り返ろうとするものであり、実践のなかに現れた実践者の意味づけや子ども観・教育観を析出し、生じた結果を鑑みつつ、必要に応じてそれを修正したり再構成したりするための手がかりを得ることができるものである。

4. 本講習の構成と具体的な内容

まずは、本講習を構成する見出しを下枠に示そう。

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| *「どんな教師、どんなペンでどんな本なのだ？」 | 5. 子ども観・教育観の影響力 |
| 1. 省察の必要性 | ①「寝たきり」は「寝かせきり」 |
| ①文部科学省更新講習関連資料から | ②子どもの主体性の形成 |
| ②中央教育審議会答申から | 6. 子ども観・教育観の行使にあたって |
| 2. 子ども観・教育観とは何か？ | ①柳田邦男「犠牲ーわが息子・脳死の11日」 |
| 3. 教員を特徴づける子ども観・教育観 | ②星新一「合理主義者」 |
| ①幼稚園の夏祭り「ボウリングコーナー」 | ③目の前の現象から出発する |
| ②夏休み子ども科学電話相談 | 7. 自らの子ども観・教育観を振り返る |
| 4. 子ども観・教育観の多様性 | ①OECD-DeSeCoのコンピテンス |
| ①クラインマンの説明モデル | ②「方法」の原理的定義 |
| ②代表的な3つのタイプ（福岡県高校ラグビー） | ③自らの教育実践を振り返る（エピソード記述） |

流れを簡潔に要約すると、次のようになる。

子ども観・教育観とは子どもや教育についての観念であるが、いずれも教員を決定的に特徴づける（他の人々と区別する）側面である。とはいえ、教員が抱く子ども観・教育観も一律ではなく多種多様であるが、どのようなものであれ、それは教員の教育実践を規定していくことになる。しかし、あらゆる場面に有効な、万能な子ども観や教育観はないのであり、自らの子ども観・教育観を絶対視してしまうと問題が生じてくる可能性もある。自らの子ども観・教育観を相対的に捉え、何よりも目の前の現象を出発点にして、必要に応じてそれを選択・修正・行使していかねばならない。OECD-DeSeCoのコンピテンス概念をはじめとする「新しい能力」の概念もこの点に着目するものであり、どのような子ども観・教育観を抱いているかではなく、ある特定の場面・文脈においてどのような（どのように）子ども観・教育観を行使したかが重要視される。後者でいう子ども観・教育観を省察するのであれば、ペーパーテスト等によるのではなく、自らが実際に行った教育実践を振り返らざるを得ない。その方法の一つとして「エピソード記述」というものがある。

以下に、具体的な内容を記すことにしよう。

(1) 導入1：どんな教師、どんなペンでどんな本なのだ？

先の要約に基づけば、本講習は、自らの子ども観・教育観の相対化を促す講習として位置づける

こともできる。ターリバーン幹部がマララさん宛に書いた手紙¹⁷⁾は、相対的な視点の重要性について考えさせてくれる興味深い材料である。ノーベル平和賞を受賞したマララさんの印象的なフレーズ「一人の教師、ひとつのペン、一冊の本」からイメージされるものは、じつは一つではなく、時代や国、人によってさまざまに異なっている。

(2) 導入 2：省察の必要性

文部科学省資料¹⁸⁾及び中央教育審議会答申¹⁹⁾に基づいて、①本講習が、担当講師（筆者）の専門領域に基づいて題目設定されているわけではなく、文部科学省が指定するものであること²⁰⁾、②「学び続ける教員像」等のキーワードを鑑みると、本講習においてのみならず、教職生涯にわたっての継続的な省察が要請されていることを確認する。

(3) 展開 1：子ども観・教育観の定義と構造、着目する意義

子ども観（子どもとはどのような存在かについての観念）・教育観（教育とはどのような営みかについての観念）を簡単に定義するとともに²¹⁾、住田の子ども観の構造についての整理（第3節参照）を概観する。そのうえで、子ども観や教育観が教員を決定的に特徴づける（他と区別する）側面であることを確認する²²⁾。以下に示す筆者の経験及びラジオ番組をめぐるエピソードは、この点について考えるための材料となりうるだろう。

①ある幼稚園の参観日を兼ねた夏祭りで、筆者は「ボウリングコーナー」を視察。3歳児がボールを投げるがピンは1本も倒れず。直後、3歳児はピンに向かってヘッドスライディングし、全てのピンを倒す。筆者は「よほどにピンを倒したかったのかな」と同児の行為を“欲求充足”として意味づけたが、筆者の横で座って同じシーンを見ていた幼稚園教諭は小声で「恥ずかしかったのかな？」とつぶやく。幼稚園教諭は“照れ隠し”として意味づけていた。

②NHK 第一ラジオ「夏休み子ども科学電話相談」で、電話越しに子どもたちからの科学に関する素朴な質問・疑問に答える大学教員や研究者たち。小学生相手の説明にしては使用する用語や説明が難しく、ときに視聴している筆者でも理解しがたいときがある。ある大学教員は後日、自身が出演していた回を視聴していた自身の研究室ゼミ生から「禁句リスト」をもらったとのこと。

以上の事例から、教員の子ども観・教育観はいわば専門家としてのそれであり、他の人々のそれとは異なっていることがうかがわれよう。

(4) 展開 2：子ども観、教育観の多様性と機能（影響力）

専門家が有する観念と素人が有する観念は、やはり大きく異なっている。クラインマン（訳書、1992）は、この点を「説明モデル」の概念で説明している²³⁾。医者は「上気道感染－ウイルス・細菌感染－自然治癒」の説明モデル（観念）を有しているが、素人は「風邪－冷たい風にあたった一葉や注射」の説明モデル（観念）を有している。その乖離は大きく、この点を無視したままでは、スムーズなコミュニケーションは成り立たないであろう。現に、クラインマンら（1978）によると、肺に水がたまる病気にかかった高齢者が、受診後、自宅で嘔吐と排尿を繰り返したという事例もあったという²⁴⁾。

しかし、専門家だからといって、その子ども観・教育観がみな同じであるというわけではない。そこで、次に、教育領域における代表的な3つのタイプの子ども観・教育観を概観する。「粘土・手細工モデル（子どもを粘土として、教育を手細工として捉える）」（プラトン等）、「作物・農耕モデル（子どもを農作物や植物として、教育を農業や植物栽培として捉える）」（ルソー、ペスタロッチ、フレーベル等）、「啐啄同時モデル（教授と学習との相互作用に着目する）」（ヴィゴツキー）である

25)。なお、その具体をイメージする材料として、TBS「教科書にのせたい！」(2012年6月5日放送)で取りあげられた福岡県高校ラグビー部の2人の監督の事例は興味深いものである²⁶⁾。福岡県高校ラグビー部の2強である東福岡高校と筑紫高校の両監督の指導方法は、非常に対照的である。前者は「粘土・手細工モデル」、後者は「作物・農耕モデル」(あるいは啐啄同時モデル)のスタイルとして見てとれる。とはいえ、両監督はそれぞれに、部員の状況等を鑑みて、それぞれのスタイルを採用しているようであった²⁷⁾。

関連事項として、グループダイナミクスにおけるレヴィンのリーダーシップ類型についても概観する。独裁型、放任型、民主型それぞれにメリット、デメリットがあるのであり、万能なタイプというのはいさぐさ見だしにくい²⁸⁾。

さて、子ども観・教育観といっても人によってさまざまであることを確認したが、そうした子ども観・教育観はどのような影響力をもつのであろうか。既出の諸事例からもうかがえるが、この点を考える別の材料として、「寝たきり老人」及び「子どもの主体性」をめぐる論考を取り上げる。前者は、欧米での取材を通して得られた、日本の「寝たきり老人」はじつは「寝かせきり老人」であったとの驚き・気づきを記したものである。脳性麻痺で左半身付随の入所者であっても、日本では職員が寝かせているから「寝かせきり」であるが、欧米では職員が起こしているから「起きている」²⁹⁾。そして、後者は、子どもの主体性といっても、じつは「大人側の評価的な枠組みのふるいにかげられた後の肯定的な姿」を示すものであり、それに子どもの成長・発達が規定されていく点を指摘している³⁰⁾。

では、自らの子ども観・教育観を絶対視してそれに固執してしまうと、どのような問題が生じうるだろうか。この点については、柳田邦男「犠牲ーわが息子・脳死の11日」(文藝春秋、1999)に記された同氏の息子さんの事例が示唆的である³¹⁾。息子さんは、眼房内出血の右目の術後検査で「右眼の視野の中央付近に、黒い点があって邪魔になる」と訴えるも、担当医師に看過され、結果、精神病の徴候が見落とされたというものである。医師が自らの説明モデルを出発点とし、それに固執したことにより問題が生じたケースとして解釈することができる。

類似のケースとして、フィクションではあるが、星新一の短編「合理主義者」³²⁾も活用できる。こちらは、合理主義者である科学者が、眼前に現れた魔神に対し、3つ目の願いとして魔神との出会いの記憶を消去したうえで眼前から消えるよう訴えるというものであり、自らの説明モデル・観念に固執するあまり損をしたかもしれないという物語である。

いずれも、自らの説明モデルや観念を出発点とすることの問題点を指摘しているといえよう。では、いったい何を出発点とすればよいのか。結論は、目の前の現象を出発点とするというものである³³⁾。前者の事例でいえば、息子さんが「右眼の視野の中央付近に、黒い点があって邪魔になる」と訴えているという事実(息子さんの心的現実)、後者の事例でいえば、眼前に魔神らしきものが現れているという事実を出発点とするということである。目の前の現象を出発点として据えたならば、その現象に取り組むにより適した説明モデル・観念を選択していく、あるいは必要に応じて自らの説明モデル・観念を修正・再構成していくという考えも生じてくるだろう。

(5) 展開3: エピソード記述

さて、幼稚園の夏祭りに関する事例では、筆者と幼稚園教諭の子ども観の違いを示したが、筆者に関していえば、視察当日含め、当該3歳児に実際に働きかけることはなく、その子ども観を具体的な行為として行使することはなかった。住田がいうように、筆者と幼稚園教諭の子ども観の違いは、子どもに対する実際の働きかけの違いを予想させるものである(第3節参照)。しかし、これまで紹介した諸事例にあるように、他者に実際に影響を与えるのは具体的な働きかけ(行為)である。

そして、観念を抱いていることと具体的な働きかけ・行為との間には大きな隔りがある。「人間の行為とは構成され作り上げられたものであって、単に解放されるものではない」のである³⁴⁾。

OECD-DeSeCo のコンピテンス概念は、従来の能力観を批判的に捉え、あたらしい能力観を主張するものであるといえる。コンピテンスとは、「ある特定の文脈における複雑な要求に対し、心理社会的な前提条件の結集を通じて、うまく対応する能力」であり、「単に構成要素となるリソースをもっているということではなく、そうしたリソースを複雑な状況のもとでそれにふさわしいときに適切に結集し、統制することができる能力」である。あわせて、多くの能力リストが能力を「個人の内的な属性」として捉えるのに対して、キー・コンピテンシーは「個人の内的な属性と文脈との相互作用の産物」として捉えるとしている³⁵⁾。

机上で行う各種の検査のように、自身が抱く子ども観・教育観をペーパーテストで明らかにし、それを振り返ることは可能である。しかし、そこで明らかにされた子ども観・教育観は、あくまで準備状態としてのそれであり、実際の具体的な場面で行使・発揮されるかどうかはわからない。あるいは、場面固有の文脈・状況に起因して、抱いている観念とはまるっきり逆の実践を行うということもあるかもしれない。また、自らが実際に行使するであろう子ども観・教育観について、事前にくまなく自覚できているとも限らないのではないか。

コンピテンス概念が目にするのは、内的属性と文脈（実践場面がもつ状況、制約、条件等）との相互作用の産物としての能力であり、それこそが場面に影響を与えるのだといえる。中教審答申等で触れられている「実践的な指導力」（第2節参照）は、まさにこれに該当するであろう。つまり、どのような子ども観・教育観を抱いているかではなく、どのような（どのように）子ども観・教育観を行使するのかを問うているのである。

この意味で、子ども観・教育観は、実践場面で活用しうる「方法」として位置づけることができる。方法とは、ある現実的な状況においてある目的を達成するための手段であり、自らの目的や必要性、興味関心に照らして選択するものである³⁶⁾。したがって、方法＝実践ではない。方法を知っていることと遂行することとは、区別して考えなければならない。したがって、本講習における子ども観・教育観についても、それを知っているか（抱いているか）否かという意識レベルと、行使しているか否かという行為レベルとを区別して考える必要がある。

本講習では、後者の行為レベルに注目する。というのも、子どもに影響を与えるのは、教員の具体的な働きかけだからである。そして、自らが結果として行使した子ども観・教育観を省察するためには、自らが行った教育実践そのものを振り返る以外にないだろう。では、具体的にどのように振り返ればよいのだろうか。

中坪史典編著「子ども理解のメソドロジー」（ナカニシヤ出版、2012）には、自らの教育実践を振り返るためのさまざまな手法が掲載されている。本講習では、その旨紹介したうえで、そのうちの一つである「エピソード記述」を概観する。

エピソード記述は、実践記録を執筆しそれを（複数で）振り返るというものであるが、従来の実践記録と大きく異なる点は、自らの「主観」を交えて記録するという点にある。教育実践における主観を交えた表現（すなわち「行為」）の中に、自らが行使した（自覚的あるいは無自覚的）子ども観や教育観が現れるというわけである（第2節参照）。

エピソード記述は、＜背景＞、＜エピソード＞、＜考察＞の3部から成る³⁷⁾。

＜エピソード＞は、教育実践において印象に残った一場面を「主観」を交えて詳細に記述することにより形成される部分である。従来の実践記録と異なる点は、行動事実を時系列的に羅列するのではなく、主観・間主観³⁸⁾を交えて記録することにある。鯨岡いわく「あるがまま」に記していくのである³⁹⁾。

＜背景＞は、教育実践をめぐって執筆者が抱く興味関心や目的、あるいは教育実践場面に有する固有の状況・制約・条件等々を記す箇所である。次に続く＜エピソード＞が構成される諸条件や背景を示すものといえる。この＜エピソード＞と＜背景＞の関係は、A.V. シクレルの「ローカル・コンテキスト」と「制度的コンテキスト」の関係として捉えることもできる⁴⁰⁾。ローカル・コンテキストとは当事者同士による会話そのものを指すが、シクレルは、当事者がどんな人物であるかという、ローカル・コンテキストの外部に存在する情報の一種が、会話の分析には常に不可欠であることを主張する。この外部に存在するものが、制度的コンテキストである。ローカル・コンテキストとしての＜エピソード＞を考察する際に、制度的コンテキストとしての＜背景＞が有意義に働くこととなる。

＜考察＞は、＜背景＞に基づいた＜エピソード＞の振り返りであり、その事態がそのように動いていった意味を探り、新たな可能性や知見を得ようとするものである⁴¹⁾。エピソード記述は、＜エピソード＞の執筆のみで完結するものではなく、＜背景＞を鑑みてそれを振り返る＜考察＞にまで至ってはじめて完結することとなる。

最後に、エピソード記述が満たすべき要件を、以下に記しておく⁴²⁾。

- ①エピソード記述は何かの目的があって行われるものである以上、その目的との関連が示されなければならない。
- ②エピソード記述は何よりもその場に生きる人を生き生きと甦らせる作業である。
- ③だが、それには関わり手のその場への関与のありようが見えてくるのでなければならない。
- ④そのためには、関わり手である自分からメタ観察主体である自分が若干距離をとることができなければならない。
- ⑤エピソード記述は関わり手が経験した事象にあくまでも忠実でなければならない。
- ⑥エピソード記述は経験したことをすべて網羅するのが目的ではなく、全体から印象深かった出来事を切り取って提示する作業である。
- ⑦その切り取られる部分は、エピソード記述の目的と深く結びついた観察者の暗黙の理論を「地＝背景」にして浮き出た「図」に対応するから、エピソードは常に「地」の上の「図」として捉え直されなければならない。
- ⑧そこで生じた事象の重み（関与者がそこで得た感動）が読み手を説得する。
- ⑨エピソード記述は、そこから多元的な意味を引き出すというメタ観察を付してはじめてエピソード記述となる。
- ⑩そこでの人のありようの善し悪しを云々するのではなく、その事態がそのように動いていった意味を探ることがエピソード記述の目的である。

(6) まとめ：とある学級通信

本講習の最後には、ある「学級通信」を材料として用いる。小学校1・2年生のときの筆者の学級担任が毎日発行したものであり、2年間分のそれが筆者の手元に保管されている。そこには、学級での日々の出来事が児童名も入ったかたちで記されている（本講習で用いる際には筆者の氏名以外は伏せている）。子どもたちが学校でどんな学習をしているのか、休み時間や昼休みに学級でどんなことがあったのか、友だちや学級担任とどんなやりとりをしたのかなどが詳らかにされている。特徴的に思えるのは、その学級通信に記される出来事に関する記述が、客観的事実の時系列的な羅列ではなく、出来事をめぐる担任の主観・間主観が盛り込まれている点である。つまりは、エピソード記述的な表記となっているのである。

この学級通信を提示する意義は、2つある。1つは、実際の教員が記したエピソード記述の一例と

して読むことができ、講習後の省察活動に活かしてもらえらるだろうという点である。そしてもう 1 つは、本講習に含めるべき事項「d」について検討することも可能であろうという点である。教育的愛情や遵法精神といった事柄は、いわば不易の資質能力であるから、数十年前の資料（昭和 50 年代の学級通信）でも十分に役立ちうると考えた。提示した学級通信をもって、不易の資質能力、教員として求められる資質能力について考察する契機とすることができるのではないか。以下は、学級通信に記載されているエピソードを一部抜粋したものである。

- ・「わたしのランドセルをおくところがない」と来たのは〇〇さんでした。子どもの目（特に入学当初の子）に狂いはありませんので、さては、名前札のほりそこないかなと、調べていたら、友だちのランドセルで、名前がかくっていたのです。
- ・「先生、べんきょうはいつからずっと？」なんて何人もの子どもがたずねました。「なんば言いよっか！ ランドセルやくつの入れ方も知らんくせに、勉強（読み、書きのこと）てんあっか！」と言いたいのおさえて、「あのね、今日、先生がいっぱい話したでしょう？ あんなことも、とっても大事な勉強なのよ、いい？」と言いきかせました。

5. 本講習の成果検証について

本研究の後には、本講習が (B) どのような成果・課題を生んでいるのかを検証する必要がある。この検証作業は、修了認定基準に基づいて行わねばならないだろう。「講習内容に関する各種基準」には、修了認定基準の確認指標として「各自の現状を自ら分析し、自らが向かうべき方向を明確に意識し、説明できるか」と記されている⁴³⁾。したがって、次の 2 点を中心に検証していく必要があると考える。

- (1) 各自の現状を自ら分析する機会となったか（各自の教職生活を振り返る機会となったか）
 - (2) (子ども観・教育観等の省察によって) 自らが向かうべき方向を明確に意識できたか
- この点は、後日に期したい。

[注]

- 1) 文部科学省「教員免許更新制：教員免許更新制の概要」www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/index.htm (2018. 8. 31 最終アクセス)。
- 2) 免許状更新講習規則第 4 条（講習の内容）にある領域・事項・時間の表。イは「国の教育政策や世界の教育の動向」、ハは「子どもの発達に関する脳科学、心理学等における最新の知見（特別支援教育に関するものを含む）」、ニは「子どもの生活の変化を踏まえた課題」である。
- 3) 文部科学省「教員免許更新制：(別添 2) 講習内容に関する各種基準」www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/08043004/002.htm (2018. 8. 31 最終アクセス) 及び文部科学省「教員免許更新制：免許状更新講習の認定申請等要領（平成 30 年度開設用）」www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2017/10/13/1397142_1_1.pdf (2018. 8. 31 最終アクセス)。
- 4) 免許状更新講習規則第 7 条第 1 項（免許状更新講習の開設者は、適切な方法により、自ら実施する免許状更新講習の内容等に関する受講者の意向を把握し、当該意向を適切に反映するよう努めなければならない）。
- 5) 文部科学省、前掲（(別添 2) 講習内容に関する各種基準）。
- 6) 注 4) に同じ。
- 7) 「教育的愛情と子ども観」（河合務、鳥取大学地域学部教育学科「地域教育学研究」8(1)、2016、

- 58-64 頁)。
- 8) 『『教員としての子ども観・教育観についての考察』(講習)の成果と課題』(今井恭博、岐阜大学教育学部「教師教育研究」6、2010、59-64 頁)。
 - 9) 「教員としての子ども観と教育観に関する省察」(橋口泰宜、宮崎国際大学教育学部紀要「教育科学論集」第4号、2017、51-67 頁)。
 - 10) たとえば、遠藤は、反省、振り返り、内省、省察の相違について考察している(遠藤貴広、「教員養成カリキュラム改革実践の批判的省察—省察の深さとその評価をめぐって—」「教師教育研究」Vol. 7、2014、163-183 頁)。
 - 11) 鯨岡峻「エピソード記述入門—実践と質的研究のために」東京大学出版会、2005。
 - 12) 客観的事実の時系列的な羅列ではない実践記録をいかに作成させ、振り返りをさせるかという問題意識。なお、鯨岡は「現場の実践レポートもそのような客観的な行動事実の羅列が多く、教師たちの描く教育実践レポートの大半は残念ながらその種のもので」と述べている(鯨岡峻、前掲、2005、6 頁)。
 - 13) ライチェン, D. S. ・サルガニク, L. H. 編「キー・コンピテンシー—国際標準の学力を目指して」立田慶裕訳、明石書店、2006。
 - 14) 西條剛央「研究以前のモンダイ 看護研究で迷わないための超入門講座」医学書院、2009、「lecture1」を参照。
 - 15) H. ブルーマー「シンボリック相互作用論—パースペクティブと方法」後藤将之訳、勁草書房、1991、2 頁。
 - 16) 住田正樹「現代日本の「子ども観」に関する実証的研究」科学研究費補助金基盤研究(c)研究成果報告書、2004、序章を参照。
 - 17) 小玉重夫編「教育の再定義(岩波講座 教育 変革への展望1)」岩波書店、2016、「対談：グローバル時代と教育」を参照。
 - 18) 注2) 及び注3) に同じ。
 - 19) 中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～(答申)」平成27年12月21日。
 - 20) 必修領域の講習事項が担当講師の専門領域に基づいて決定されていると考えているケースが過去に見られた。
 - 21) 井藤元「ワークで学ぶ教育学」ナカニシヤ出版、2015、「第6章」を参照。
 - 22) 注21) に同じ。
 - 23) 「ナースのための社会学入門」(勝又正直、医学書院、1999、14-15 頁)の記述を引用。なお、原著は、A. クラインマン「臨床人類学、文化のなかの病者と治療者」大橋英寿ほか訳、弘文堂、1992。
 - 24) 勝又正直(前掲、1999、15 頁)の記述を参照。なお、原著は、Klein man, A, et al: Culture, illness, and care: Clinical lessons from anthropologic and cross-culture research. Ann Intern Med, 88:251-258, 1978。
 - 25) 注21) に同じ。
 - 26) 取材のうえ映像作成したのは福岡にあるRKB毎日放送(「未来へのノーサイド」、「ALL for ONE!」)。
 - 27) なお、東福岡高校はスポーツで全国的にも有名な私立高校であり、筑紫高校は公立高校である。
 - 28) 青井和夫「集団・組織・リーダーシップ」培風館、1962、「小集団の構造と機能」を参照。
 - 29) 村上陽一郎・NTTデータシステム科学研究所編「21世紀の「医」はどこに向かうか—医療・情報・社会」NTT出版、2000、「第4章」を参照。

- 30) 鯨岡峻「ひとがひとをわかるということ：間主観性と相互主体性」ミネルヴァ書房、2006、「第1章」を参照。
- 31) ただし、西條、前掲、2009、29頁の記述から引用。
- 32) 星新一「悪魔のいる天国」新潮社、1975に収録されている。
- 33) 西條、前掲、2009、lecture4を参照。
- 34) H. ブルーマー、前掲、1991、104頁。
- 35) 松下佳代編著「＜新しい能力＞は教育を変えるか：学力・リテラシー・コンピテンシー」ミネルヴァ書房、2010、「序章」を参照。なお、原著は注13)に同じ。
- 36) 注14)に同じ。
- 37) 鯨岡、前掲、2005、第2章を参照。
- 38) 他者の主観の中の動きを「私」の主観において掴んだもののこと（鯨岡、前掲、2005、16頁を参照）。
- 39) 鯨岡峻、前掲、2005、20頁。
- 40) 船津衛・宝月誠編「シンボリック相互作用論の世界」恒星社厚生閣、1994、第13章を参照。
- 41) 鯨岡峻、前掲、2005、158頁。
- 42) 鯨岡峻、前掲、2005、158頁。
- 43) 文部科学省、前掲（（別添2）講習内容に関する各種基準）。