

実践的指導力のある若手教員の育成・養成における  
エピソード記述の意義

横山 卓

(高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門)

Significance of Episode Description for Development and Training of Young Teachers with  
Practical Teaching Skills

Takashi Yokoyama

*Kochi University Research and Education Faculty Humanities and Social Science Cluster  
Education Unit*

**Abstract:** In this study, I examined significance of Episode description for development and training of young teachers with practical teaching skills. I analyzed concept of practical teaching skills and examined significance of Episode description for reflection of practical teaching skills. Because of mass retirement of experienced teachers, young teachers themselves must reflect their practical teaching skills.

キーワード：実践的指導力，臨床の知，子ども観・教育観，自己相互作用，エピソード記述

Keywords: Practical teaching skills, Knowledge of clinical practice, Views of children and education, Self interaction, Episode description

## 1. 問題の所在と本稿の目的

本稿の目的は、実践的指導力のある若手教員の育成・養成という今日的で実践的な課題に「エピソード記述」という省察手法がどのように貢献しうるのかを明らかにすることにある。

学校教育の現場や研修等における若手教員の育成、さらには、大学の教職課程等における新規教員の養成・輩出は、全国的に検討すべき重要な実践的課題となっている。昨今では、1970年代の第2次ベビーブームに対応するかたちで大量に採用された教員たちの大量退職が進んでいるが<sup>1)</sup>、これはつまり、多くのベテラン教員たちが学校教育の現場から姿を消しているということを意味している。このことが、教員の育成・養成に見直しを迫っているという今日の状況がある。

従前であれば、若手教員は、ベテラン教員からその実践知・経験知を直接に口頭伝承してもらうことができた。若手教員は、身近に存在するベテラン教員とのさまざまな相互作用を通して、自らの実践的指導力を捉え、振り返り、必要に応じて補完・定着・向上を図ってきた。しかしながら、既述のとおり、ベテラン教員の大量退職が進んでいるのであり、今日ではそうした機会が失われているといつてよい。

しかし、ベテラン教員の大量退職にも関わらず、学校教育の現場では、さまざまな問題・課題が生起し続け、現場の教員たちは、もはやその経験年数を問わず、即時対応に迫られている状況にある。新たに採用されて教壇に立つ若手教員にも、即戦力・実践的指導力が要請されているのである。なお、この点は教員の養成段階にも関わる問題となっており、各大学の教員養成課程等であっても、実践的指導力のある教員を養成・輩出していくことが強く求められている。

こういうわけで、実践的指導力のある若手教員（新規教員含む）の育成・養成にどう取り組んでいくかを検討することは、喫緊の今日的な実践的課題であるといえる。ベテラン教員という人的資源がないなかで、どのようにして若手教員の実践的指導力の向上を図っていくのか。その答えの一つとして、若手教員自らがその実践的指導力を省察し、必要な補完・定着・向上を図っていくという方法が当然ながら考えられる。

では、若手教員自らがその実践的指導力を省察し、必要な補完・定着・向上を図っていく方法として、どのようなものがあり得るだろうか。この点を検討していくのが、本稿の目的である。本稿では、鯨岡（2005）が提唱する「エピソード記述」を取り上げて検討していくこととする。エピソード記述とは、後述するように、教育実践を省察するための手法の一つであり、印象に残った教育実践場面を背景・エピソード・考察という三つの側面から構成される文章で記し、振り返るといふものである。その最大の特徴は、主観的に記す、あるがままに描くという点にある<sup>2)</sup>。こうしたエピソード記述は、若手教員自らがその実践的指導力を省察し、必要な補完・定着・向上を図っていく際の有益な手法の一つであると考えられる。

さて、論を進めるにあたり、まず検討しなければならないのが「実践的指導力」という概念についてである。実践的指導力がどのようなものであるからこそ、その省察にエピソード記述を採用するに至るのか、この点を論じていく必要がある。したがって、以下では、まず、実践的指導力をどのように捉えることが可能かについて先行研究等に基づきながら検討する。そのうえで、エピソード記述という省察手法について検討し、これが実践的指導力の省察に有意義であることを明らかにしていく。そして、最後に、エピソード記述が、教職希望学生、若手教員、ベテラン教員、地域住民等々を相互に結びつけるツールとなり得ることを主張したい。

なお、本稿は、他講座との棲み分けを念頭に、「実践の省察」を中心に据えて開発した教員免許状更新講習必修領域「教員としての子ども観、教育観等の省察」講座プログラム<sup>3)</sup>の理論的基盤をまとめたものである。

## 2. 実践的指導力をめぐる先行研究

若手教員の育成・養成における主要なキーワードともいえる「実践的指導力」という言葉は、1987年の中央教育審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」以来、その重要性が繰り返し指摘されて続けてきた一方で、定義・内容が一向に明確になっていないとの指摘がある。田原（2005）は、1987年答申が下敷きとした1986年の臨時教育審議会答申「教育改革に関する第二次答申」にまでその来歴を遡りながら、実践的指導力は以後の答申においても未定義のままの状態にあるとしている<sup>4)</sup>。また、油布（2016）も、『『実践的指導力』の内容は曖昧であり、『現場の諸課題に対応できる』ぐらいの意味でしかない』とし、2015年の中央教育審議会答申「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一学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて」においてもその基本路線は変わっていないと指摘する<sup>5)</sup>。学校教育の現場では、「実践的指導力」という言葉は未定義ながらも用いられ、その重要性が繰り返すうたわれてきたという状態にある。

そうしたなか、田原（2005）は、研究を重ねてきた昨日までの有能教員が今日は学級崩壊の当事者教員というケースが常態であるとし、実際の教育活動の成否が当該活動の遂行される個別的な文脈に依存していることを指摘・強調するとともに、教育の「現場」を「現場」たらしめているのは、常に難局が潜んでいるこの個別文脈性であり、この難局をやりくりする手立てが「実践的指導力」であるとした<sup>6)</sup>。油布による先の「現場の諸課題に対応できる」という捉えもこれと同じ意味合いだと考えられる。

こうした田原の捉えは、中村（1992）のいう「臨床の知」を想起させる。中村は、普遍性・論理性・客観性という他人を説得するに好都合な性質を有する科学的な知見の限界を指摘したうえで、これに代わる別の重要な知＝臨床の知の可能性を探っている。それは、身近な経験や日常的な実践を通して得られる知として日常生活を送る上で欠かせないものであり、いわば、日常的な社会生活の文脈に深く根ざした知恵である。経験がものをいう領域、言葉が大きな働きをする領域においては、科学の知も万能ではなく、そうした領域では、臨床の知こそが重要になってくる。科学の知は、抽象的な普遍性によって、分析的に因果律にしたがう現実に関わり、それを操作的に対象化するが、臨床の知は、個々の場合や場所を重視して、深層の現実に関わり、世界や他者がわれわれに示す隠された意味を、相互行為のうちに読み取り、捉える働きをするという<sup>7)</sup>。若手教員たちがベテラン教員から口頭伝承してもらっていた実践的な指導法は、まさにベテラン教員の、長年にわたる実践経験から培われてきた文脈性の強い知恵＝臨床の知なのだといえる。

ベテラン教員の知恵（臨床の知）に関連して、佐藤・岩川・秋田（1991）は、実践的思考様式に焦点を当てて、実証的な研究を行っている。佐藤らは、教師の教育活動を「授業場面で生起する実践的な諸問題の表象と解決の思考を基礎とする一連の選択と判断の活動」と定義し、「教師は、どのような性格の知識を活用し、どのような思考様式を機能させている」のかという問題を立てた。そして、この問題を解明するために、熟練教師と初任教師の授業のモニタリングを比較し、熟練教師の保有している実践的知識の特質とそれを基礎として展開される実践的な思考様式を捉えようとした。その結果、Chi（1988）らが提示した熟達者の特徴のいくつかを支持するとともに（注<sup>1)</sup>、次の三つの点を示唆した<sup>8)</sup>。

①熟達した教師は、状況に敏感に対応し文脈化された思考を豊かに展開していた。

②教師の熟達は、人と人との相互作用の場面、絶えず変容をとげる複雑な構造を含んだ文脈における活動過程での反省的思考を基本としている

③教師の熟達は、その根底において、授業観や学習観として概括される信念に支えられている。

こうした知見は、ベテラン教員がベテラン教員たる理由を語るものである。その理由とは、長年にわたる教育実践経験に基づいて形成してきたその独自の観念であり、そうした観念に支えられながら、多様な文脈を有する現場・場面への敏感な対応とその省察である。佐藤らの研究は、まさにベテラン教員の知恵（臨床の知）をめぐる実証的な研究として位置づけられよう。

### 3. 「実践的指導力」をどう捉えるか

実践的指導力が展開される場面は、当然ながら、授業場面に限定されない。それは、教育活動が行われるあらゆる場面に見いだすことができる。だから、これに含まれる具体的な個々の能力を列挙することは難しい。ここでは、先行研究を踏まえつつ、実践的指導力を「現場での教育実践を通して、一定の成果を上げる力」と定義したうえで、それがどのような「特性」を有するものとして捉えられ得るかという側面に焦点を絞って検討していく。実践的指導力の「省察」の仕方について検討する際には、この作業こそが必要であると考え。

さて、先行研究等に基づけば、実践的指導力の特性として、以下三点をあげることができると考える。

- ①教員が有する子ども観・教育観を基盤として展開される
  - ②教員の、実践現場がもつ文脈（状況・制約・条件）に対する認識が含まれる
  - ③教員による自己相互作用（解釈・判断）に基づく社会的行為だと言える
- 順に見ていこう。

第一に、実践的指導力は、教員が有する子ども観・教育観を基盤として展開される。学習指導案の様式からも確認できるように、教育実践（実践的指導力）のベースには「観念」が存在する。この「観念」の構造と機能については、住田（2004）の整理が有意義である。

住田は、子ども観に関する研究における概念整理で、子ども観の内的構造は、4つの諸側面に区分されるとしている。4つの諸側面とは、信念・価値的側面、認知的側面、情緒的側面、評価的側面であり、これらが相互に規定し合いながら成る全体が子ども観なのだという。信念・価値的側面は、子どもの本性についての側面（子どもを本来どのような存在だと考えているか）と子どもの理想像についての側面（子どもをどのように育てるべきだと考えているか）とから成り、子ども観の基底部分を成す側面である。認知的側面は、実際の子どもの姿を直接的・間接的に見て、子どもの現実の姿に対して思い描いたイメージ（表象）、すなわち、子ども像である。この認知的側面は信念・価値的側面に規定されるところが大きく、それに沿って現実の子どもの姿を理解しがちとなる。情緒的側面は、子どもの現実の姿に対してどのように感じるかという側面である。好きか嫌いかという肯定的・否定的感情である。そして、評価的側面は、実際に子どもに対してどう働きかけるべきだと判断しているかという側面である。こうした4つの諸側面が、一定の規定関係を成して全体としての「子ども観」を形成している。その基底には信念・価値的側面が横たわっており、これに規定されるかたちで現実の子どもの姿に対して形成される認知的側面と情緒的側面があり、そしてこの認知的側面と情緒的側面とが、子どもに対する具体的な働きかけと関連する評価的側面を規定するのである<sup>9)</sup>。

こういうわけで、われわれの子どもに対する具体的な働きかけというのは、実は子どもそのものに対する働きかけなのではなく、われわれが抱いている子どもについての観念・イメージに対する働きかけなのだといえる。この点は、鯨岡（2006）の子どもの主体性をめぐる論考も参考になる。鯨岡曰く、子どもの主体性とは、大人の評価的な枠組を経た後の肯定的な姿である<sup>10)</sup>。つまり、子どもの主体性とは、子ども自身に内在しているようなものではなく、大人の側の眼差し（観念）にこそ存在するというわけである。

以上の観念についての概念整理は、子どもについての観念のみならず、その他のさまざまな対象についての観念に対しても適用できるだろう。実践的な指導のベースには、教員が形成するさまざまな対象に対する観念が存在しており、それが実際の指導を規定しているといえる。

第二に、実践的指導力は、教員の、実践現場が有する固有の文脈に対する認識とも密接に関連している。例えば、空腹だったらご飯を食べる、ということには必ずしもならない<sup>11)</sup>。空腹であっても、手元に食べるものがなければ、食べることはできないわけだし、プロボクサーであれば、計量前は食べたくても食べられないのである。実践的指導力が行使される場面（＝教育実践場面）は、それぞれに固有の文脈を有している。実践的指導力は子ども観・教育観をベースとして展開されるが、それは単に子ども観・教育観が解放されるという類いのものではない。教師は、個々の場面が有する文脈（状況・制約・条件）を自分なりに認識し、それをも考慮するであろう。

第三に、第一及び第二から導かれることだが、実践的指導力とは、教師による自己相互作用に基づく社会的行為である。既述のとおり、実践的な指導の基盤となる観念は、単に個人の内から解放され、達成されるようなものでは決してない。そうした生物学的決定論的な捉えは現実にはそぐわない。住田（2004）も述べているように、自分が形成している観念と目の前の現象とが一致しない、齟齬が生じるようなケースも当然ながら発生する<sup>12)</sup>。そうしたとき、人は自分なりに解釈・判断し、行為を選択していくことになる。自分が抱いている観念に沿うように現象を理解する、ねじ曲げるといふこともあれば、目の前の現象に準拠して自分の観念を修正していくということもあるだろう。こうした点は、シンボリック相互作用論が示すパースペクティブそのものである。以下に、ブルーマー（1991）が提示したシンボリック相互作用論の3つの前提を記すが<sup>13)</sup>、この3つの前提は、実践的指導という社会的行為のダイナミックなプロセスを認識させてくれる。

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

ブルーマーが示す3つの前提は、佐藤ら（1991）の示唆ともオーバーラップする（前節参照）。実践的指導は、社会的行為である。そこには、行為者の自己相互作用ないしは解釈が介在する。ブルーマー曰く、この自己相互作用ないし解釈には、2つの段階があるという。一つは、行為者が物事を自分に対して指示する段階であり、もう一つは、行為者が自分の置かれた状況と自分の行為の方向という見地から、意味を選択したり、検討したり、未決定にしたり、再グループ分けしたり、変形させたりする段階である<sup>14)</sup>。先に検討した観念などは、物事に対する意味の体系であると言えるが、実践場面でこれが単に適用されて種々の指導が生じるというものではない。種々の指導は行為であり、それは場面場面で行為者の自己相互作用を通して形成されるころのものなのである。佐藤ら（1991）の示唆に基づけば、ベテラン教員と若手教員とでは、どのような観念を有しているのか、自分が置かれた状況（文脈）をどう読み取るのか、どのように意味を選択したり、検討したり、未決定にしたり、再グループ分けしたり、変形させたりするのかといった点で異なるのであり、したがって実際の指導が異なり、それがもたらす結果も異なってくるということになるだろう。

なお、実践的指導における対象としての子ども自身も、自己相互作用を行う能動的な存在であり、社会的行為をなし得る存在である。したがって、厳密には、実践的指導力が展開される場面というのは、社会的行為が連結した社会的相互行為が形成される場面であるといえる。

#### 4. エピソード記述という省察手法

さて、実践的指導力を上記のような特性をもつものとして位置づけたとき、それを捉えて省察するためには、何よりも「自らが行った教育実践そのもの」を振り返る必要がある。そのための有意義な手法として、本稿では「エピソード記述」を取り上げて検討する。ここでは、エピソード記述を概観し、それが本稿で捉えた実践的指導力の省察に有意義であることを論じていきたい。

エピソード記述は、鯨岡（2005）が提唱する事例研究の手法であり、背景・エピソード・考察の3つから成る実践記録の執筆とそのメタ観察をもって構成される。実践記録は従来から学校教育の現場でも執筆されてきたが、エピソード記述が従来の実践記録と大きく異なる点は、実践者（執筆者）の「主観」を盛り込んで印象に残った実践場面をエピソードとして記述し、背景を踏まえただけでそのエピソードをメタ観察していくという点にある。自らの実践的指導（教育実践）を「あるがまま」に記述し、それを考察することによって、自らが行使した実践的指導力を振り返ろうとする手法であるといえる<sup>15)</sup>。したがって、エピソード記述における実践記録には、客観的事実の時系列的な羅列が表現されることはなく、実践者の印象に残った場面が主観的・間主観的<sup>(注2)</sup>に記されることとなる。

既述のとおり、佐藤ら（1991）も、教師の教育活動を「授業場面で生起する実践的な諸問題の表象と解決の思考を基礎とする一連の選択と判断の活動」（傍点は筆者）であると定義していたように<sup>16)</sup>、また、シンボリック相互作用論が提示した前提が示すように、実践的指導は社会的行為の形成過程そのものなのであり、それにより一定の成果を上げる力量こそが実践的指導力なのである。エピソード記述は、その社会的行為の形成過程を行為者の自己相互作用も含めてあるがままに記述しようとするものであり、その手法は、実践的指導力の省察にきわめて適合的であると考えられる。前節にて、実践的指導力の特性を3つあげた。そこで記した子ども観・教育観、現場の有する文脈に対する認識、観念と文脈認識に基づく自己相互作用のいずれもが、エピソード記述においては析出可能なのである。

エピソード記述が満たすべき要件を記すと、以下のようなになる<sup>17)</sup>。

- 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 そこで生起した事象の重み（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。

繰り返しになるが、このようなエピソード記述に取り組むことによって、ダイナミックな相互作用過程としての教育実践（実践的指導）を振り返ることができ、そこで基盤として用いた観念がどういうものだったのか、当該場面を取り巻く文脈をどのように認識したのか、さまざまな対象に対してどのように解釈し、判断し、働きかけたのか等々を浮き彫りにすることができる。そうして浮き彫りになったところを、「脱自的な視点」から考察するのである<sup>18)</sup>。これにより、自らの実践的指導とその成果を相対視し、別の可能性を探ることができるのである。

以下は、とある学級通信の一部を抜粋したものである<sup>(註3)</sup>。これはあくまでも保護者向けに書かれた学級通信であり、自己省察のためのエピソード記述として書かれたものではなく、また背景・エピソード・考察のうちのエピソード部分に相当する記述しかないが、その記述のされ方はきわめてエピソード記述的である。一例として、ここに紹介する。

入学式の次の日、7時50分に、まっすぐ教室に行きました。既に、5人の子どもが来ていました。しかし、自分がすわる机以外のことは、何も教えられていないので、ランドセルを背負ったまま席についていたり、ランドセルを背負ったまま、教室のなかをウロウロ歩く以外に道なしの様子でした。私の登場にホッとしたりしく、どっと私めがけて寄ってきました。「こい、どがんすつと？」とランドセルを突き出す子。「こい、どがんすつと？」とプリントを突き出す子。ひとりびとりに、ていねいに教えてやりました。友だちがしていることを見て、まねをすればいいのに、安心できないのか、「こい、どがんすつと？」と、ランドセルやプリントをもってきます。いささか頭に来始めましたが、ぐっと我慢して、やさしく教えました（ある学級通信より、1982.4.10）

「わたしのランドセルをおくとこがない」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、名前札のはりそこないかなど、調べていたら、友だちのランドセルで、名前がかくれていたのです（ある学級通信より、1982.4.10）

従来ケース研究や事例研究でも、自らが関わったある特定のケース・事例を取り上げて、それが生じた背景・原因を探ろうとしてきたけれども、そのケース・事例を捉える側については等閑にされてきたのではなかったか。エピソード記述は、当該ケース・事例に関わり、それを捉え、省察しようとする者の観念や認識、自己相互作用に着目している点に独自性があるといえる。

## 5. 若手教員の育成・養成におけるエピソード記述の意義

本稿では、ベテラン教員の大量退職が進むなか、実践的指導力を有する若手教員の育成・養成が難しくなっているという教育現場の実践的課題を踏まえ、若手教員自らがその実践的指導力を省察する方法について検討してきた。実践的指導力をめぐる先行研究に基づいて、①教師の子ども観や教育観といった観念を基盤として展開される、②現場が有する固有の文脈に対する教師の認識を含む、③その展開はシンボリックな相互作用のプロセスである、という3つの特性を析出した。そし

て、こうした特性をもつ実践的指導力の把握・省察に適合的な手法の一つとして「エピソード記述」を取り上げて、検討した。自らの教育実践（実践的指導）を主観的にあるがままに記述し、それをメタ観察するというエピソード記述は、実践的指導力に省察に適合的であるとの結論を得た。

以上のことから、エピソード記述は実践的指導力の把握・省察を可能にするという点で有意義であることが明らかとなったわけだが、これ以外にも、エピソード記述にはいくつかの実践的な意義が考えられる。

第一に、エピソード記述は、時間的・空間的な制約を超えた相互作用を可能にする。エピソード記述は、自らの実践的指導力を省察するために、印象に残った実践場面を主観的にエピソードとして「活字化」するものであるから、時間的・空間的な制約からは解放されている。当該場面に他者がリアルタイムで存在していなくても、その場面を「あるがままに」再現したエピソード記述があれば、事後であってもそれを読んでもらうことで他者にその場面をリアルに想像してもらうことができ、時間をかけての熟慮を経て助言をもらうことだって可能である。活字化されることで、時間的・空間的な制約から解放されるという点は、有意義である。

第二に、エピソード記述は、ベテラン教員の知恵を引き出すことができるものである。第一で指摘した点は、例えば学習指導案についても同様に当てはまる事項であり、エピソード記述固有の意義であるとは言いがたい（有意義であることに変わりはないが）。では、エピソード記述固有の意義はどこにあるのか。先行研究に基づけば、ベテラン教員がベテラン教員たる所以は、より適切な社会的行為を形成できる点にあった。難局が潜んでいる当該場面固有の文脈をうまく乗り切る知恵（臨床の知）を有しているといつてよい。そうしたベテラン教員が若手教員のエピソード記述を読み、提示する助言には、ベテラン教員の知恵（臨床の知）が含まれていることだろう。そのエピソード記述には、客観的事実の時系列的な羅列ではなく、若手教員の社会的行為の形成プロセスがあるがままに記されているからこそ、ベテラン教員の知恵、実践知、臨床の知を引き出すことができるのである。

第三に、つまりは、エピソード記述は、異質性に触れる機会を提供してくれるものである。客観的事実の時系列的羅列であれば、複数の人がある場面を記したとしても、それほどの変異性は生じないだろう。しかし、社会的行為の主観的な形成プロセスであれば、それは記した人の分だけのバリエーションが発生することとなる。というのも、シンボリック相互作用論の第二の前提が示すように（3節参照：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）、個々人の意味づけは、その生活経験や学習経験を通して形づくられるものであり、そして生活経験や学習経験は人によって異なるからである<sup>(註4)</sup>。エピソード記述を読むということは、あるいは自分が書いたエピソード記述を読んでもらって助言を受けるということは、自分とは異なる考え方や行動の仕方に触れる、異質性に触れるということである。そこには第三者の視点が提示されているのであり、それに触れることで「脱自的な視点」を獲得しやすくなるのである。

第三に関連して、第四に、エピソード記述は、多様な人々を結びつけ、教員の育成・養成をめぐる協働ネットワークを構築するためのツールとなり得る。鯨岡（2005）曰く、エピソード記述に終わりはない。エピソード記述は、教育実践を「あるがまま」を描くことであると同時に、それがいかにあるべきかという価値観と離れてはあり得ない。しかし、価値観はあくまでも個人の抱く価値観であり、そこに「絶対」を持ち込むことはできない。だからこそ、メタ観察が必ずつきまとうのであり、「違う見方からすれば」という問いが常に立ち上がることになる。そのときは十分だと思えたとしても、時間が経つと、再度、「この見方からすれば」が立ち上がることは十分にありうるのである<sup>19)</sup>。この意味で、第三に挙げた「異質性」は非常に重要な要素となる。触れる異質性が



高ければ高いほど、書いたあるいは読んだエピソード記述に対する眼差しは多様になり、メタ観察も深まっていくことだろう。異質性こそが、自身の相対視を促し、新たな知見の獲得を手助けするのである。そして、「あるがままに」描かれるエピソード記述には、学校現場の日常が、子どもの学校生活の日常が記されている。そのメタ観察には、学校教員のみならず、スクールカウンセラー、スクールワーカー、保護者、地域住民等々が参加しうるし、またその参加が異質性を高め、メタ観察を有意義にすると考えられる。さらにそうしたメタ観察を通して、相互理解も深まっていくことと推察される。エピソード記述は、若手教員、ベテラン教員、保護者、地域住民等々を相互に結びつけるツールとなり得ると同時に、相互理解の深まりによって、子ども・教育をめぐる協働が促される契機ともなるだろう（注5）。

かくて、エピソード記述は、若手教員の育成・養成に資するきわめて有意義な省察手法であるといえる。

## 注

（注1）支持事項として、自分の専門領域で優秀であること、広く有意義なパターンを認識できること、問題をより深く知覚し表象すること、問題の表象に多くの時間をかけること、自己モニタリング技能をもつこと（Chi, M., Glaser, R. & Farr, M. (1988) *The nature of expertise*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association, Inc.）をあげている。

（注2）他人の主観についての自分の主観を指す（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，2005，99-100頁を参照）。

（注3）筆者が小学生時代に2年間にわたって担任から受け取った学級通信の抜粋である。

（注4）もちろん、ベテラン教員によって記されたエピソード記述、あるいは自らが執筆したエピソード記述に対するベテラン教員からの助言は、若手教員にとって、自らの実践的指導力を省察するための良質な鏡の役割を果たすだろう。しかし、一方で、その鏡はあくまでもベテラン教員個人の生活経験や学習経験に基づいたものであり、その点で限界をもつ。

（注5）2019年3月14日（木）NHKニュース「おはよう日本」では、岡山県浅口市立鴨方東小学校において教員と地域住民との間の相互理解が協働へと結実していく様子が紹介されている。

## 引用文献

- 1) 高知新聞，【教員不足】現実的な課題に向き合え，2018.07.03  
（<https://www.kochinews.co.jp/article/196195>，2020年6月9日最終閲覧）
- 2) 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
- 3) 横山卓，「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—，高知大学学校教育研究，創刊号，71-82，2019
- 4) 田原宏人，「実践的指導力」とその周辺—養成課程に求められること—，北海道地区私立大学教職課程研究連絡協議会第25回研究大会，2005（[web.sapporo-u.ac.jp/~tahara-h/working/050710/050710.html](http://web.sapporo-u.ac.jp/~tahara-h/working/050710/050710.html)，2020年8月5日最終閲覧）
- 5) 油布佐和子，教員養成の動向と課題—中教審答申第184号を中心として—，音楽教育学，第46巻1号，25-30（2016）
- 6) 田原，2005，前掲
- 7) 中村雄二郎，臨床の知とは何か，岩波書店，1992
- 8) 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美，教師の実践的思考様式に関する研究(1)—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—，東京大学教育学部紀要，30巻，177-198頁，1991

- 9) 住田正樹, 現代日本の「子ども観」に関する実証的研究, 課題番号 13610305, 平成 13 年度～平成 15 年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究成果報告書, 2004, 1-5 頁
- 10) 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, 58-68 頁
- 11) 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—, 勁草書房, 1991, 123 頁に記載の事例を参照
- 12) 住田, 2004, 前掲, 4 頁
- 13) H. ブルーマー, 1991, 前掲, 2 頁
- 14) H. ブルーマー, 1991, 前掲, 6 頁
- 15) 鯨岡, 2005, 前掲, 20-23 頁
- 16) 佐藤・岩川・秋田, 1991, 前掲
- 17) 鯨岡, 2005, 前掲, 158 頁
- 18) 鯨岡, 2005, 前掲, 258-259 頁
- 19) 鯨岡, 2005, 前掲, 254 頁

令和2年(2020)10月14日受理

令和2年(2020)12月31日発行