

実践の記録をとることの教育学・心理学的探究 —保育や教育の実践動向をよむ—

手塚知子*・浜田真一**・清水暖華**・松本晃**・広瀬信雄***

I. はじめに

教師であれば、誰もが実践の記録の必要性を感じているだろう。それは、自身のためでもあり、何より子どものためであると考えられるからである。古来、東西を問わず、教師たちは記録をとり続けてきた。一体何を、どのように記してきたのだろうか。このような問いが本研究の出発点である。

とりわけ、幼児教育や特別支援教育の分野では、子どもたちの成長や発達、教師たちの最大の関心事となる。ある教師は、発達の瞬間をとらえようとする。またある教師は自己の指導法を振り返ろうとする。目標にたどりつくまでのプロセスを書きとめようとするものもいる。行った教育を忘れないようにメモリーとして記録するものもいる。これらは方向は違ったものでありながら、結局のところ、子どもの成長や発達にとって資源になっていることを否定する者はいないだろう。その中でも、より質の高い記録を追及することは必要である。そうすることが、現代、未来への教育実践を明るくするからである。

本稿では、こうした視点に立って、各々の立場から教育実践と、実践記録の関係について問い、実践記録の捉え方を整理し、望ましい実践記録の在り方に迫る。

以下の取り扱いを述べる。IIでは保育の視点から、イタリアのレッジョエミリア市で行われている実践記録の具体例を取り上げる。IIIでは質的研究の立場から、他者と共有しうるための客観性を問い、エピソードの捉えなおしを試みる。IVでは我が国の教育現場から実践記録の起源とその意義を問う。Vでは前述の視点をもとに、実践の記録をとることについての教育学・心理学的な意味づけを再考察する。

II. レッジョ・エミリア・アプローチにおけるドキュメンテーション

保育において記録をとるといことはどのような意味を持っているだろうか。北イタリアの小都市レッジョ・エミリア市が行っている先進的な幼児教育アプローチは世界中から

* 山梨大学大学院研究生

** 山梨大学大学院教育学研究科

*** 山梨大学障害児教育講座

注目を集めており、日本の幼児教育にも大きな影響力を与えている。レッジョ・エミリアの幼児教育アプローチにおいて大変重要視されている要素の一つが、実践の記録活動であるドキュメンテーションである。ここでは、レッジョ・エミリアにおけるドキュメンテーションから、保育における記録のもつ意味について考察したい。

1. レッジョ・エミリア・アプローチの実践とドキュメンテーション

レッジョ・エミリア（以下レッジョ）は、北イタリアの小さな都市である。レッジョにおける幼児教育システムの創始者である L. Malaguzzi (1998) によると、レッジョ・エミリア・アプローチの歴史は1945年の春、レッジョ・エミリアの町から少し離れたヴィラ・チェラという小さな村で、その村の人々と共に幼い子どもたちのための学校をつくったところから始まっている。レッジョの幼児教育を紹介している主要な人物である C. Edwards ら (1998) は、「30年以上にわたって、この幼児教育のシステムは、特有の革新的な哲学と教育学の仮説、学校組織の方法、環境デザインの原理を進展させてきたが、それら全体を一つにまとめて、私たちは『レッジョ・エミリアのアプローチ』と呼んでいる」と述べている。レッジョの幼児教育はレッジョ市内の乳幼児保育所（0～2歳児）、幼児学校（3～6歳児）において実践されている。佐藤（2001）によると、2001年の時点で、レッジョ市の幼児教育は13の乳児保育所と、21の幼児学校において行われている。

今日、新しい子ども観、保育観が問われるようになるなかで、レッジョの幼児教育実践は大きな影響力を持っていると言われている。たとえば大宮（2006）によると、レッジョの実践は『子どもの生活を大切にする』保育観の、もっとも重要な現代的起源の一つであることは疑いないところである」と述べられている。

このように先進的な幼児教育実践で、世界的に注目をあつめるレッジョの実践、レッジョ・エミリア・アプローチにおいて重要な要素のひとつが、ドキュメンテーション（documentation）である。ドキュメンテーションとは、子どもの様子を詳細に記録する行為、文書や映像によって記録された物、保育室や通路に掲示される活動の様子を撮った写真や記録、そしてレッジョの活動を外部に紹介する展示会において展示されるものを指す。すなわちドキュメンテーションとは、幼児教育実践を記録する行為であり、提示する活動であり、そして記録された文書、写真、映像などそのものでもあるといえる。

こうしたドキュメンテーションは、レッジョ・エミリア・アプローチにおける幼児教育実践を行うために必須なものであるといえる。また、それをアプローチの重要な要素に位置づけている点に、レッジョの思想が現れていると言えらる。

そこで次に、レッジョの実践の単位である“プロジェクト活動”におけるドキュメンテーションについて、またレッジョがドキュメンテーションを大切にしている背景にある思想、という二つの点に着目し考察を進めていきたい。

2. プロジェクト活動におけるドキュメンテーション

レッジョの幼児教育実践における主要な活動に、プロジェクト活動がある。その特徴は、数日から数ヶ月に及ぶ活動であること。また偶然の出来事や、子どもたちの着想、子どもたちからあがった問題などから始められるということ。そして、子どもたちは、決まった時間に一齐に同じ活動をするのではなく、各々のプロジェクトはそれに関心を持った子から成る少人数のグループで行われる、ということなどが挙げられる。このプロジェクト活動には、ドキュメンテーションが必須のものであるといえる。それはレッジョのプロジェクト活動の持つ、イマージェント・カリキュラム (emergent curriculum) の性質による。

イマージェント・カリキュラムについて、L. Gandini (1997) は「保育者たちは大まかな目標を示し、活動や企画がどちらの方向へ進むかを推測し、適切な準備をし」、そのうえで、「子どもたちの活動を観察した後、自分たちの観察結果を比較し合い、いっしょに検討し、解釈して、子どもたちの探求と学びにおいて彼らに何を与え、どのように支えていくか、子どもたちと共有することを選択」するものであると述べている。

こうしたイマージェント・カリキュラムに基づき、レッジョにおけるプロジェクト活動では、教師は子どもに疑問を喚起させる質問を投げかけたり、問題を解決することにつながる活動を促したりしながら子どもたちを導いていく。その際に、どのように子どもたちを導き、プロジェクト活動が展開されるようにするかということを議論し、判断するための材料をドキュメンテーションは担っている。

では、そうしたプロジェクト活動を行うこと、またドキュメンテーションの重要性を強調する背景には、どのような子ども観や思想があるのだろうか。

3. ドキュメンテーションを通して構築する子ども観と、実践記録が持ちうる意味

レッジョ・エミリア・アプローチの思想は、ドキュメンテーションを大切にすること、また、ドキュメンテーションが必須となるプロジェクト活動を主な活動の一つとしているところに、垣間見える。そこからは実践を記録することが持ちうるいくつかの意味が見出すことができるのではないだろうか。

レッジョでは子どもたち一人ひとりが、「100の言葉」をもつ存在、自ら探求し、自ら表現する存在であるという考えに基づき、子どもが探求すること、仲間や大人に対しても自分の意見を表明することを大切にしている。

子ども一人ひとりを、自ら探求し、意思をもつ存在であると認めるレッジョの教師たちは、子どもたちと対等の立場で日々の実践を構築していく。ドキュメンテーションは、子どもたちが何に関心をもち、何を探求することを望んでいるのかということ、子どもたちの活動の様子などを詳細に記録することによって読み取るという意味をもっている。子どもたちを主体として認め、大人と共に探求し学びあう存在であるという考えに根ざした実践を行うために、子どもたちをよく読みとることは必須であり、教師がドキュメンテーションを行うことは、教師が子どもと自分たちの関係性を構築していくことにつながって

いる。レッジョの創設者である L. Malaguzzi (1998) は「子どもが学んでいることは、教えられていることの自動的な結果として起こるのでは」なく、「むしろその大部分は、子どもの活動と私たちの資源の結果として子ども自身が行ったことによるものです」と述べている。

子どもを詳細に観察し、記録することは、子どもが主体となって学ぶ権利を保障する実践において重要なものであるということが、レッジョのドキュメンテーションから学べるものの一つではないだろうか。一つ一つの場面に根ざした記録をとることは、子どもを一人の学びの主体として認め、一方的な伝達でなく教師・保育者も共同で学んでいくという保育観を構築し、それは教師・保育者の専門性の向上、保育の質の向上を問うことにもつながるということを、レッジョにおけるドキュメンテーションの事例は示しているといえるだろう。

Ⅲ. エピソードとエピソード記述－質的研究から

1. 質的研究とエピソード記述

子どもの成長変化を記録する方法のひとつにエピソード記述がある。エピソードとは、物語や事件の本筋の間に挿入する小話や挿話、また（人生・休暇中での）ひとつの出来事（もしくは経験）という意味がある（広辞苑）。これに従うとたとえば、ある小学校の中休み、3年生の女兒が担任教師のところへ絵本を持ってやってきた。女兒は絵本をさしだして「先生これよんで」と差し出すが、次の授業準備をしている教師は「またあとで、一緒によもう」と絵本を女兒に渡し、机の上のプリント整理をはじめめる。しかし、女兒は教師の側を離れずに休み時間を過ごす。これは学校での教師と子どもとのやりとり風景であり、また一つのエピソードともいえる。

こうしたエピソードの記述は、ドキュメンテーションや観察記録など文字や観察された記録を分析の対象とする、質的研究に位置づけられる。しかし、質的研究はその客観性や一般性、また再現性の弱さについて盛んに問われ、現在も議論の渦中にある。そのなかで、いま目の前にいる子どもの姿や成長を、そこに居合わせるひとりの親、教師として、どのように捉え、また評価をすることができるのか。それが主観的評価でなく、より客観的なものに近づくにはどのような方法や過程が必要なのかについて、エピソード記述という方法に焦点をあて検討する。

2. 方法論としてのエピソード記述

エピソード記述の構造的特徴には以下の9項が指摘される（鯨岡，1999）。以下に鯨岡（同）の方法を引用する。

- (1) 出来事に密着し、生き生きとした形で記述する。（エピソードの直接的再現性）
- (2) 観察の中で何を記述し、また削除するかは記述者の関心や暗黙の理論が深く関わっている。

そのため、その主体的選択性と研究者の抱える理論とのつながりを、そのエピソードについての考察（メタ観察）のなかで明らかにする必要がある。（エピソードの主体的選択性）

- (3) 観察者はあるエピソードに受動的に出会う。しかし全く受動的ではなく、何かを捉えようという能動的志向が働いてこそ、意味をもつ受動性である。その待ち構えたものと出会えた時の迫真性を記述する。（エピソードの出会い性）
- (4) あるエピソードは「客観的事実」と観察者による「解釈」との「あいだ」に位置づけられる。エピソードは客観的な事実でありながら、また観察者の理論を語るための「道具」にもなる。つまり、選択的な注意や解釈が働いていることを忘れない。（エピソード記述主体の能動－受動の両義性）
- (5) 間主観的に把握されたものを記述する。（エピソードの間主観性）
- (6) あるエピソードの意味はその時点で確定した不動のものではなく、取り上げ直しや意味付けなおしがされてこそ、第一次資料として適切なものとなる。（エピソードの意味の多元性）
- (7) 観察者が場面から距離をとって客観的に記述する部分と、間主観的に感じ取られたりしたこととの両方が含まれる。（エピソードの観察者位置移動性）
- (8) 取り上げられたエピソードは観察者にとって何らかの点で興味深く意義深いと思われたから記述されている。それがどのような意味で興味深いのかは、観察者の抱えている理論（場合によって暗黙の理論）や関心に依存している。従って記述されたエピソードの意味は、そのような理論と関心と結び付けられて初めて明らかになる。（エピソードのメタ観察性）
- (9) 最初の備忘録的な初次の記録について、メタ観察を加えながら書き直される必要がある。（エピソードの2次の練成性）

以上のような観点を踏まえ、目のまえに展開される現象や事柄を記述することにより、エピソードが、また観察記録がエピソード記述に近づくといえる。

3. 客観的なデータとするために

質的研究の記述の仕方について佐藤（2008）は、以下の点が重要であると述べている。

- (1) 一つひとつの記述や分析が、単なる個人的な印象や感想だけではないデータを含む、しっかりした実証的根拠にもとづいてなされている。
- (2) 複数のタイプの資料やデータによって議論の裏づけがなされている。
- (3) 具体的なデータと抽象的な概念ないし用語との間に明確な対応関係が存在する。
- (4) 複数の概念的カテゴリーを組み合わせた概念モデルと具体的データとのあいだに、しっかりした対応関係が存在している。また、そのことについて論文の中できちんとした解説がなされている。
- (5) 議論や主張の根拠となる具体的なデータが、論文や報告書の叙述のなかに過不足なく盛り込まれている。

このような観点から、先の3年生女兒と担任教師とのやりとりを記述し直し、捉えなおしてみたい。

<エピソードの背景>

記述者は筆者であり、友人関係を研究対象として小学校に月に何度か観察に通う大学院生である。観察日時は5月7日のゴールデンウィーク明け、小学生たちは新しい学年になれ始め4月当初に比べ教室の雰囲気も落ち着いてきている。観察場所は、3年生教室の中休み時間である。3年生の担任は20代女性で、小柄だが明るくてきばきとしている。担任は日ごろから、子ども達の友だち関係の様子をみながら学級経営をしている。エピソードに登場する女兒は、3年生でおとなしく

友だちの遊びになかなか加われない様子がこれまでに何度かみられていた。

<エピソード>

中休みのチャイムが鳴る。チャイムといっせいに男の子たちはサッカーボールを手に「おれもいれて!」「おれはゴールキーパになる!」と楽しそうにわれさきに教室を飛び出していく。男の子はすぐに教室にいなくなってしまう。いっぽう女の子たちは集まって話をしたり、教室にあるオルガンを友だちと弾いたりと思っておもいに過ごしている。観察者は教室の後方で、児童と話をしたり教室全体を見回したりして過ごしている。担任は、教師用機のプリントの整理をしている。

そこへゆっくり絵本をもった女兒が近づいていき、甘えたように「先生、これ読んで」と『ぐりとぐら』の絵本を手渡し、担任の隣による。女兒は、担任の隣に寄り添い、担任とくっついていられることが嬉しいようで、やわらかい表情をしている。担任は、手をとめ女兒の方を笑顔でみる。そして女兒の肩にスッと手をまわし「またあとで、一緒によもう」と残念そうにやさしく伝え、「ごめんね。次の授業でみんなに配るプリントを用意しないと…」と女兒を見る。女兒は担任に体をくっつけたまま、担任の机のプリントをみて「ふ〜ん」と残念そうに答える。休み時間のあいだ10分ほど女兒は、担任の机のそばで過ごし、担任も「お休みは何をしたの?」などと手を動かしつつ女兒に話しかけていた。また、担任のそばに数人の女の子たちも近寄り、担任と女兒とのやり取りを聞きながら「私はね!」、「先生、先生!」と話をしていた。

<考察>

この中休みの事柄を考察すると、女兒をとりまく友人関係が児童期中期にあり次第にグループ集団ができはじめ、そこになじめない女兒の姿がみえる。この頃の子ども達は、親や教師といった大人との関係とは別に、子ども同士の関係が重要になり、ギャング集団といった友だち関係が集団として重要になってくる。そのなかで、おとなしく仲間関係にとけこめない女兒の姿が垣間見える。女兒は仲間に入れないうさみしさを、担任に向けているのかもしれない。また、すり寄ってくる幼さも感じられる。そして、女兒の甘えを受け入れたいと思いつつ、日常のあわたしさをなかに埋もれてしまう担任の姿もうかがえる。しかし、女兒は担任を信頼しこのクラスとつながりをしっかりともっていることも女兒の言葉や表情から読みとれる。そして、担任のいる机の傍を離れないなど、担任が、女兒の居場所ともなっているように感じられる。担任との関係のなかで安心感を得つつ、また担任を中継点として、女兒の他者とつながりが開かれていく可能性や女兒の力が感じられる。そして、また教室における友人関も担任の力によるところが大きいことがうかがわれた。

まとめにエピソード記述の可能性として、エピソード記述は日常生活の捉えなおし、また子どもの気持ちや姿への気づき、そして記述する主体である自己への振り返りへとつながるものと思われる。こうした記述により、今ある状態の捉えなおし、そしてあらたな発見が生まれる可能性がある。

IV. 実践記録の役割と課題

実践記録と呼ばれるものは数多く存在するが、そもそも“実践”とはどのような営みを指し、“記録”とはどう記すことを意味するのだろうか。また、実践記録の起源には教師のどのような思いがあったのか、ここでは大正期の教育動向に焦点を当て、実践記録を残すことの意義を取り上げたい。

1. 実践記録の起源

近年、ライフヒストリー研究やナラティブ分析に関する研究が盛んである。当事者の語りに耳を傾けることは、今でこそ盛んであると思われがちだが、教師の実践記録に関しては、「日本においては約80年も前に教師の専門文化として成立していたのである（浅井，2008）」との指摘がある。

教師の語りが生まれた背景として、1920年代に起こった大正自由教育運動が挙げられる。従来の注入主義・画一的教育を打破するため、新教育では、子どもの個性尊重や生活に根づいた教育体験を重視することを目的とした。そこには、学校を「子どもたち自身による自治的な共同体（中野・高野・川口，1980）」とする新たな教育観が存在した。この実験校として設立されたのが“児童の村小学校”である。ここで残された数々の実践記録を、浅井（同）は以下のように述べている。

実践記録を記述することは、教育の経験に感情を含む意味を付与する行為である。池袋児童の村小学校では、教師が「私」として語り、「私」として子どもに呼びかけることによって名前を持つ固有の存在としての子どもの析出し、「私」と固有名の子どもの出会いにおいて成立する教育の事実が見出されていた。（p.274）

国定教科書で拘束された戦前の指導内容は、教師や子どもの固有性を問うための余裕を与えなかった。このため、1920年代当時、一人称で教育的営為が語られることは稀であったことが分かる。

つまり、実践記録は教師と子どもの「指導する・される」という固定的な関係や、教師の単一な教授法を棄却することから始まったといえる。教師と子どもが学び合い、共に成長する存在であることへの気づきは、必然的に個々人の特性を意識することにつながり、子どもの個性や教師の独自性が問われるようになったと考える。

2. 「実践」ということばの概念

“実践”ということばは、「1930年以前の教育界にはほとんど使われていなかった概念やことばである（中野，1995）」。また、中野（同）は「戦前の日本の教育学研究の歴史の中で古典的名著といわれる沢柳政太郎著『実際的教育学』（1909年刊）の中でも、教育の「理論」に対しては「実際」とか「実地」ということばが使われていたのですが、そこには「実践」ということばは見当たりませんでした」と述べている。“実践”ということばがなぜ使われるようになったのかは、上田（1977）が説明している。

『実践』は現代教育の標語であるとともに、現代社会の合言葉である。『践』の一字が最近には盛んに生彩を帯びてきたようである。従来、『教育の実際』などと用いられた実際という言葉が、何となく迫力を失い、新に『実践』という意志的な言葉が愛用されるのは、時代への動きを表している。そこには教育研究態度の自らの自己批判が見える。（p.303）

従来の教育研究が、如何にも欧米追従的であり、大家の学説の模倣に傾いていたところから、教育の現実に深く徹入して、そこから新しい創造的な教育原理を打ち立てよう、実践こそ教育打開の唯一の鍵であるという実践家としての自覚からも来ている。現代的実践の魅力は、そうし

た教育研究の自己批判から来ているからであろう。(p. 303)

このことから、当時の教師たちは自らの教育的営為を問い直す姿勢を持っていたことが分かる。中野(同)は実際や実地ということばと比較して、「国語の辞書をしらべてみると、実践には人間が大地の上に立って地面を踏む、というイメージが浮かぶような説明がなされております」と述べた。“実践”ということばには、教育活動に対する教師の主体性が反映されていることが分かる。また、戸田(1999)は「当時の日本とりわけ東北の農村には、社会的には封建遺制が強く残り、経済的には長い不景気や凶作から貧しさが広がっていた。停滞した生活環境のなかでは、学校教育は村の生活のなかでなんの役に立つとも思われず、まさに授業は無為に等しかった」と述べている。つまり、“実践”は“地に足をつけた教育”の先駆的な試みであったのだろう。

3. 実践記録の視点

理論と実践を切り離して教育を捉えることはできない。しかし、「教育における実践とは何か?という問題は、自然科学における実験・観察ほど明確ではない(大西, 1984)」ことや、「理論家と実践家とが他の科学におけるように統一しにくい(大西, 同)」ことから、理論と実践が把握しようとする対象は、必ずしも統一されないのである。

大西(同)は実践記録をどう把握するのかを以下のように指摘している。

ときどき、一人の教師の授業実践をテープやビデオで記録したり、何人かの研究者が観察記録したりして実践を把握しようとするところみを見ることがある。…(略)…しかし、同時に、それのみではやはり空しい感じがつきまとうのである。なぜならば、教育実践は外にあらわれた行為としての教師の言動によって触発される子どもの言動だけでなく、子どもの内部に起こっている精神的な動きもまた実践の主要な部分だと思ふからである。いや、子どもの内部に起こった問題を教師がどう把握したか、それこそが実践というものの主要な部分だと思ふからである。いや、子どもの内部に起こった問題を教師がどう把握したか、それこそが実践というものの主要な構成要素だと思ふからである。(p. 10)

このように、実践を自覚するには、子どもがどう感じたかを教師が感じとることが不可欠であることが分かる。また、大西(同)は、

どのようなかたちで書かれ、誰によって書かれたものでも、教育の実践記録は他者によって「分析」されてはじめて「実践記録」となるのではないか—といえそうである。…(略)…つまり、まず、実践記録を、真の実践記録として読み直すことが第一で、つづいて、そこから学べるかをあきらかにしていくことだといえればわかりやすいかもしれない。(p. 17)

と指摘する。実践記録は他者と共有することで初めてその意味を持つのである。同時に、他者と共有するためには他者にも理解しうる表記が必要になってくる、ということである。教育実践を実践記録としてまとめることの困難さを多くの教師たちが痛感しているだろう。本荘(同)は、実践記録に必要な視点を以下のように述べている。

…(略)…教育実践というのは意図的などりくみなのである。それだけに私たちは、子どもたちをこう変えたい(成長・発達させたい)、そのためにこうしてみたらどうか、という予見をもって実

践にとりくむ必要があるし、記録もそのことを中心にまとめることが必要だと思うのである。…（略）…教育活動としておこなわれているそのすべての事象を記録することは不可能である。やはりそこは一定の選択があるわけで、何をこそ記録として残す必要があるのかということである。…（略）…教育実践記録には子どもがどう変わった（成長・発達した）ということだけでなく、どのような働きかけをしたかが十分に書きこまれなくてはならないと思うのである。そうでないと、子どもの変化のもつ意味がつかめないからである。それにもともと教育実践というのは子どもが変わるだけでなく、同時に実践者（教師）自らも変わっていくものなのである。実践のなかで、子どもと教師とのかかわりあいそのものも、変わっていくのである。…（略）…なぜ実践記録を書くのかという問題である。やはりそれは、実践を記録としてまとめることによって教訓をつかんだり、法的なことをつかむためではなからうか。たしかに一つのひとつの実践は個性的なものだが、その底には一般化しうる原則があるからである。（p. 45-47）

つまり、実践記録は、教師にとって共有の財産でなくてはならない。具体的な事象を抽象的に見つめなおすこと（この過程には自己批判が含まれる）は、次の実践へとつながっている。

V. 考察

1. 実践の記録をとることについて

上述してきた論述を基に、教育に携わる者として実践の記録をとることについて、特に教師の意識と記録の方法についてまとめ、考察を加える。

(1) 教師の意識

実践の記録をとる教師の意識として、教師と子どもが一方向的な関係ではなく、共に学び合い、成長する存在であることを自覚するということが挙げられる。

これは、日本の実践記録とイタリアのレッジョ・エミリアのドキュメンテーションで共通する内容である。日本の実践記録は、教師中心の注入主義から脱却することであったのに対し、レッジョ・エミリアのドキュメンテーションでは、子どもが何に関心を持ち、探求したいのかを読み取るためという、若干の違いはあるものの、子どもの興味や関心を理解し、個性を伸ばしたいという教師の意識は共通していると考えられる。

(2) 記録の方法

記録した内容は、他者と共有することができるように、随時書き直したり、書き加えたりしていくことが必要であるといえる。

これは、レッジョ・エミリアのドキュメンテーション、エピソード記述、実践記録で共通して指摘された方法である。

実践を記録した内容は、その教師自身のものであると同時に、他者にも理解できるように精練していかなければならない。他者と共有することで、その実践を多角的に見つめ直すことができ、そのときは気付かなかった助言や指導をもらったり、子どもの行動を理解するための視点を与えられたりするからである。そのためには、実践での臨場感を残しつつ、他者と共有できるような表現がみつかったり、記録した後の実践で、子どもの行動の

意味などがわかったりしたときには、随時記録を書き直していく必要がある。このような過程を経ることで実践の記録は、他者からも評価可能、すなわち客観的、科学的な実践の記録となるものと考えられる。

一方、小川（2006）は記録をすることについてこう述べている。

授業実践の科学化、客観性をもたせる作業として記録化は不可欠である。よりよい授業を展開するためには、記録をすることが前提的な意味をもつ。そして、その記録をすることに始まり、授業の総括をし、次の授業のための計画を立てるという、実践－総括－計画－再実践というサイクルを行っていくことに、授業を質的に改善、発展させていくことをみることができよう。（p.1）

すなわち、授業の記録を基に総括をし、再実践してよりよい授業を目指していくために、記録は不可欠なのである。しかし、教師たちの教育活動が授業だけではなく、学校生活全体を通して行われていることは周知の通りである。記録をとることは授業だけではなく教育的営みの全般に汎用性があるといえる。また、客観性をもたせるには他者にもそのときの様子がわかるように記録することも必要だろう。では、一体、何を記録すればよいのだろうか。記録をとる際に必要な視点について考えてみたい。

2. 子どもと教師の関係性

実践を記録するための視点として、子どもと教師の関係性が考えられる。

子どもと教師の関係性について小川（同）はこう述べている。

授業の実践記録は何を中心に事実を選択し、どのようにして事実の相互の関連を書いていくかが問われるのである。つまり、授業実践の記録の中心は、子どもがどのように発達していったのか、その発達を促す教師の指導は何であったのかというそのプロセスの記録であると理解できるのではなかろうか。（p.1-2）

と指摘している。つまり、実践の記録は子どもと教師の関係性を記録するものということができる。これは、レッキョ・エミリアのドキュメンテーションは教師と子どもとの関係性を構築していくという指摘と共通している。

実践は子どもが単独で行っているものでもなく、教師一人が行っているものでもない。実践には子どもと教師の両者が必ず存在するのである。子どもと教師の関係性を無視できないことと同様に、実践の記録をとる上で子どもと教師の関係性を記すことは欠かすことができないといえる。また同じく、子どもと子どもの関係性もまた実践のなかで重要なものといえる。しかし、ここでは言及せず次の論考に譲りたい。

3. 醍醐味を記す実践の記録

土岐（2008）は「授業というものは子どもたちの生活の文脈の中で、ある特定の時間を切り取り、教師が構想した空間に子どもを誘うという自然発生的ではないという意味で特殊である。したがって子どもをその気にさせるために『そそのかし』や『騙り』があってもよし。そのことで目の前に展開されようとする世界の『醍醐味』を、子どもたち自身が

こころと身体で感じ取ることができ、子どもたちはもっと『やりたい気持ち』をふくらませ、その学習活動に『のっている』と捉えることができるのではないか。」と指摘し、子どもを学習活動にのせるために教師が働きかけることの重要性を述べている。

このように、教師が子どもを導き、楽しみやおもしろさを子どもが感じる瞬間は、その活動の山場となる場面であろう。もちろん、楽しさやおもしろさだけでなく、苦悩や葛藤など、子どもや教師の気持ちが良くも悪くも揺れ動く瞬間は山場といえるだろう。土岐の言葉を借りると、それを醍醐味と捉えることができる。土岐（同）は「子どもたちが学習活動に『醍醐味』を感じられるとき、そこには必然的に大人や仲間との協同がある。その視点を欠いた教育実践は、子どもを真に励ます営みにはならない。」と指摘し、教育実践のあり方を子どもと教師の関係性に着目して述べている。このように実践は、子どもと教師の関係性の上で、子どもが醍醐味を感じ取ることができるものでなければならない。同様に実践の記録も子どもと教師の関係性や子どもが醍醐味を感じ取った瞬間を記録していなければ、子どもにも教師にも次の成長・発達への資源とならないのである。

教師は実践者であると同時に常に向上していくための研究者でなければならない。自分が行った実践を科学的に見つめ直し、よりよい実践にするために研究し、その成果を再び実践に活かさなければならない。実践の記録とは、教師にとって実践者と研究者という二つの立場で存在することを可能にするためのひとつのツールになるといえよう。

註釈

* 「教師」と「保育者」について。日本の幼児教育では、教師と保育者の2つの呼び名がある。本稿では、それらを「教師」と統一し、教師という表記に学校の教師と幼児教育の保育者が含まれる。

文献

- 1) L. Malaguzzi (1998) 歴史と思想と基本哲学. C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (編著) 子どもたちの100の言葉ーレッジョ・エミリアの幼児教育. 世織書房, 69-148.
- 2) C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (1998) はじめに=背景と出発点. C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (編著) 子どもたちの100の言葉ーレッジョ・エミリアの幼児教育. 世織書房. 7-36.
- 3) 佐藤学 (2001) レッジョ・エミリアの教育とその背景. C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (編著) 子どもたちの100の言葉ーレッジョ・エミリアの幼児教育. 世織書房. 497-508.
- 4) 大宮勇雄 (2006) 保育の質を高める. ひとなる書房.
- 5) L. Gandini (1997) レッジョ・エミリア・アプローチの基礎. J. Hendrick (1997) First Steps toward Teaching the Reggio Way. 石垣恵美子・玉置哲淳 監訳 (2000) レッジョ・エミリア保育実践入門. 北大路書房. 10-17.
- 6) 鯨岡峻 (1999) 初期「子どもー養育者」関係研究におけるエピソード記述の諸問題.

心理学評論, 42, 1-22.

- 7) 佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法. 新曜社.
- 8) 浅井幸子 (2008) 教師の語りと新教育「児童の村」の1920年代. 東京大学出版会.
- 9) 中野光・高野源治・川口幸宏 (1980) 児童の村小学校. 黎明書房.
- 10) 上田庄三郎 (1977) 上田庄三郎著作集. 国土社.
- 11) 中野光 (1955) 序文－教師が実践記録を書くとき. 本荘正美 (1995) 新たな自分に出会うとき. 新読書社. 6-21.
- 12) 戸田金一 (1999) 真実の先生. 教育資料出版社.
- 13) 大西忠治 (1984) 実践記録の分析方法. 明治図書.
- 14) 小川英彦 (2006) 実践記録を通しての授業づくり. 日本特殊教育学会自主シンポジウム.
- 15) 土岐邦彦 (2009) 学習活動の「醍醐味」を子どもたちに. みんなのねがい, 507, 23-27.

執筆分担/ I－広瀬, II－浜田, III－手塚, IV－清水, V－松本