

学校教育実践の事例研究に関する一考察

－抽出児の機能に焦点を当てて－

田上 哲

(教育実践総合センター)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

Consideration Concerning Case Study of School Education Practice: The Focus Is Applied to Clue Child's Function

TANOUE Satoru

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1, Saiwai-cho, Takamatsu760-8522

要 旨 現在、様々な専門職の養成や研修において重視されている事例研究について、その意義と限界性を吟味し、教師教育における学校教育実践に関する事例研究のあり方について考察した。その際、他の専門職の養成や研修における事例研究で取り扱われる事例との比較において、学校教育実践の事例の特殊性を指摘し、その特殊性に対応した事例研究のあり方を求めて、学校現場における授業研究等によく活用される抽出児の機能（関連追及機能並びに省察機能）を手がかりに考察したものである。また、具体的な事例研究の例として、香川大学教育学部附属幼稚園における事例研究をとりあげ、抽出児の機能の一つである省察機能の観点から検討した。

キーワード 学校教育実践 事例研究 抽出児 教師教育 省察

I 問題の所在

(1) 教師教育と事例研究

現在、例えば医学や法学の領域など様々な専門職の養成や研修において、事例研究が重視されている。教師教育においても、事例研究は従来から養成や研修の場面で頻繁に利用されてきた。

しかし、とくに大学における教員養成では、事例研究そのものについて、それほど重要なものとしては考えられておらず、どちらかというところ軽視されがちで、十分に検討されてこなかったのではなかろうか⁽¹⁾。

そして、結果としてこれまでは、大学内の教員養成課程の授業においては、教育実習等の実地教育と関連することなく、主に教育の理論的内容を習得することに主眼がおかれ、対照的にキャンパスを離れた教育実習等の実地教育においては、大学内での教育との関連なしに、ともかく教育実践を経験することが重視されてきたのではなかろうか。

しかし、例えば、2004年に日本教育大学協会が示したモデル・コア・カリキュラムの基軸である教員養成コア科目群のあり方を見ても、今後、教育の理論と実践の往還をどう図るかということが課題となる。そこでは、教師教育にお

ける事例研究をどのように構築していくかが重要な鍵となろう。

(2) 学校教育実践の事例の特殊性

教師教育における事例研究において取り扱われる事例、とくに学校教育実践の事例は他の領域の事例とはその性質が若干異なるところがあるのではなかろうか。

それは次のように他領域の事例にはあまり見られない、もしくは他領域の事例研究ではあまり重視されることのない、個と集団の問題に集約される実践事例の特殊性として考えることができる。

例えば医療にかかわる専門職の場合、主に一人の人間を対象にしてその職務が遂行される。したがって、その養成や研修での事例研究においても、対象者個人の症例がとりあげられることとなる。

あるいは、法曹にかかわる専門職では、一人の人間あるいは一つの集団や組織を対象にしてその職務を遂行していく。したがって、その養成や研修での事例研究においては、対象者個人や対象集団への判例がとりあげられることとなる。

それに対して教師の職務は、一人ひとりの子どもとのかかわりとしてだけでなく、同時に子ども集団とのかかわりとしても展開される。

つまり、学校教育実践の事例、とりわけ学校教育の中核である授業とその周辺の実践の事例は、基本的に集団過程の事例であり、ある単独の児童生徒への指導やかかわりを中心に記述された事例であっても、その子を含み込んだ集団を背景にしている。

教師教育において、教職の専門性を向上させる確かな方法として事例研究を位置づけていくためには、このような特殊性を有する学校教育実践の事例を、事例研究としてどのように取り扱うことができるのか、検討することが必要であろう。

本研究では、授業研究等でしばしば設定される抽出児の機能に焦点をあて、教師の資質、専門性を向上させる学校教育実践の事例研究のあり方や課題について考察する。

II 事例研究について

まず、事例研究そのものについて検討し、その意義とその限界性について簡単にみておきたい。

(1) 事例研究

そもそも事例研究とはいかなるものであろうか。事例研究は欧米ではケーススタディ (case study) やケースメソッド (case method) と呼ばれる。一般的には次のような説明がなされる⁽²⁾。

「特定の個人や集団を1つのサンプルとして取り上げ、そのサンプルについて詳細な資料を収集して、そのサンプルの特徴やそのサンプルが変化していくプロセスについて総合的・系統的・力動的に分析・検討することである。また、それによって得られた知見を臨床的にあるいは学術的に生かしていくことである。」

「具体的なケース (事例・事件・出来事) をもとに、個人またはグループで検討し、本質を究明し、問題点を分析したり、解決策を立案したりすることによって、問題発見能力や問題分析・意志決定などの能力を開発する。」

このように事例研究は、そこから得られた知見を臨床的・実践的にまた学術的に生かしていくことや問題発見や問題分析・意志決定の能力の開発を目指して行われるものとされる。

これらのことはもちろん、教職にとっても必要なことである。ただし、事例研究ではどのような事例を取り扱うかが決定的に重要であり、前節で検討したような学校教育実践事例の特殊性の観点から、これらのねらいとあわせて、教職にとって、事例研究のもつ意味を探っていく必要がある。

(2) 事例研究の意義と限界

さて、事例研究の意義としては、一般的に次のことがあげられる。

- ① 臨床活動や実践への示唆
- ② 通説やパラダイムの見直しや新たな視点の獲得

③ 当該分野の初学者への教育・訓練の手段

事例研究に①や③の意義が認められることから、専門職の養成・研修において、活用されてきたといえよう。

このような意義が事例研究には認められるものの、研究という側面から見た場合、事例研究は客観性・再現可能性に乏しいという限界性がしばしば指摘される。

言い換えれば、現段階では、事例研究は第一級の科学（の方法）として承認されにくいということである。したがって、事例研究は科学的なりサーチの観点からは、一般的に一段低いレベルのもの、言い換えれば本格的な科学的リサーチの前段に位置づくものとして考えられてきたといえよう⁽³⁾。

それゆえ、事例研究は必然的に研究の表舞台に立つよりも、それぞれの分野における臨床活動や実践への示唆や初学者の養成や研修の方法として利用されることが多くなったということもできよう。

しかし、観点を変えれば、事例研究が従来の意味での客観性・再現可能性に乏しいからこそ、それまでの主流である通説やパラダイムから比較的自由に展開することが可能であるということでもある。だからこそ、事例研究にはそれらの見直しや新たな視点の獲得にも寄与するという③の意義を認めることができるわけである。

さて、大学における教員養成に引きつけて考えると、教育諸科学は若い学問であり、まだまだその基盤が脆弱であり、周辺諸科学へ基礎付けを求めたり、周辺諸科学からの影響を強く受けているといえよう。加えて、教員養成に携わる大学教員は教育諸科学以外の分野を専門とする者が多くを占めていることもあり、大学の教員養成課程の教育では、一層理論（すなわち科学）的側面が重視されることになり、教育実践を直接取り扱う、科学的研究としては一段低く見られてきた事例研究にはそれほど多くの力が注がれることが少なかったといえよう。

Ⅲ 学校教育実践の事例研究における事例のタイプ

教師教育における事例研究で取り扱われる事例は、学校教育実践の事例が中心となる。その教育実践は、最初にも述べたように、教師と子ども集団による集団過程としての実践である。

まず、集団と個の観点から、このような教育実践を事例として取り扱う場合、大きく分けると2つの取り扱い方がある。

一つは、教師と子ども集団のかかわりとして記述される事例である。

もう一つは、教師と個別の子どもとのかかわりとして記述される事例である。

①教師と子ども集団のかかわりとして記述される事例

前者の事例では、例えば、授業記録を例にとると教師をTで表し、子どもを一人ひとり区別することなくCで表す記録などがあげられる。教師がある発問をし、それに対して子どもたちが答えるといった記録である。

こういった個人を特定しない、個人を判別できない事例は、教育実践の全体的な特徴をとらえることについては有効だと思われる。

しかし、教師の発問に対してどの子どもが回答したかを特定することはできず、授業の展開の中で一人ひとりの子どもはどう思考したのかを追究することはできない。つまり、ひとりの子どもは一般的な子どもに還元されてしまい、実践の中で一人ひとりの子どもがどのように学んだか変化したかという点については十分にとらえられない。

このタイプの事例の問題は、しばしば集団過程と一人ひとりの認識形成過程が同一のものに見られてしまいがちであるということである。

②教師と個別の子どもとのかかわりとして記述される事例

後者の事例では、例えば、生徒指導の実践記録や障害児教育の実践記録では、問題や障害を

かかえる子どもを対象児として、その対象児についての分析やその対象児に対する指導を中心にしてまとめられる⁽⁴⁾。

こういった事例では対象児とした一人の子どもの変容をねらった、その指導過程を丁寧に追究していくことができ、教師の直接的指導を中心とした個別の子どもへの教師のかかわり方や個別の子どもの変化等を検討するためには有効である。

しかし、個別の子どもへの取り組みの事例は、しばしば教師の指導によるその子どもの問題行動の解決や軽減の過程として記述され、教師側は安定した場所において、自らの指導等を省察するというところに結びつきにくい。

また、教師の対象児に対する直接的な指導を検討することはできても、前述したような本来教育実践がもつ集団過程的な側面には十分ふれることができない。

すなわち、この事例では、対象児への指導が集団過程とどのようにかかわっているかに見通しをつけることは難しく、集団を介した間接的な指導性の問題等を十分に検討することができないということにある。

③個人が判別できる集団過程としての事例

教師は、集団の中で一人ひとりをとらえ、逆に、一人ひとりをとらえつつ集団過程を把握していく必要がある。そして、教師には実践を通して自ら省察し変化していくことが求められる。

このような教師の専門性を考えたとき、その専門性を向上させるための事例研究で取り扱う事例としては、上記二つのタイプの事例では十分なものとはいえない。

すなわち、個人名を捨象することによって、教育実践を集団過程として単純化してしまうことで、客観性や再現性を目指そうとした第一のタイプや、問題を抱える個人を対象児として、その問題の解消や軽減のための直接的な指導に限定することで、教育の有効性をクリアに披露しようとした第二のタイプでは、そのような教師の専門性の核心にふれることが難しいといえ

よう。

これらの二つのタイプと対照的なものとして、集団過程において、子どもを子ども一般にとらえず、集団過程の中での子どもの一人ひとりの学びを教師とのかかわりにおいて記述しようとする事例のタイプがある。個人名が判別できる、集団過程としての教育実践の事例である。

こういった事例は、教育の実践をよりリアルにとらえたものであり、論理的には理論と実践を往還を重視するこれからの教師教育において重要なものと考えられる。

しかし前二者のタイプの事例が構造を単純化することで、その取扱い方を簡便にしたのに対して、こういった事例は、非常に複雑な構造を持ち、簡便にわかりやすく取り扱うことは難しくなる。教師教育において、このようなリアルだが複雑な事例をどのように検討していくことができるかが、これからの事例研究が教師教育にとって重要なものとなるための鍵になる。

IV 抽出児とその機能

筆者は、個人が判別できる集団過程としての事例を事例研究で取り扱う際、抽出児というものがその手がかりになるのではないかと考えている⁽⁵⁾。

(1) 抽出児

抽出児は、従来、クラス集団の中からある観点や基準で選定した子どもであり、その子どもを集中的継続的にとらえることで授業研究等を進める指標とするものである。

現在、学校教育現場の実践研究においてある程度一般的に使用されている抽出児という言葉は、授業分析研究の成立と発展の中で使用されるようになった。

もともと抽出児についての考え方は、重松鷹泰が自ら始めた授業分析の中で提案したものである。重松は授業を観察する際の留意点として次のように述べている。

「子どもの側の動きをみるといっても、そこ

には四十人も五十人もの子どもがいるのであるから、実は一人や二人では足りないのである。くわしく観察すべき子ども数名をあらかじめ選定しておき、その子どもたちを分担して観察することはきわめてのぞましいことである。⁽⁶⁾

これが、抽出児の考え方を示した最初のものである。

また、授業研究の枠組みにおいては、「授業研究に着手するきっかけとして、あの子をなんとかしたい、ということがある。したがって、長期にわたって、その子を特に注意深く観察していくことになる。もちろん授業においても、いろんな手だてでその子の学習の改善をはかろうとする。こういう子どもがいわゆる抽出児(生)である。授業研究の初めには特別に抽出児を設定しないでいても、研究の進展につれて、特に注目すべき子どもが何人か立ちあらわれてくるというのが自然である。漫然と子どもの動きを見るのではなく、より深く子どもの内面のあり方、その変容の過程を究明しようとするならば、抽出児の設定ということは避けがたいように思うのである。」とも述べている⁽⁷⁾。

同様に、授業実践の構想や実施(広義の授業研究)における抽出児の有効性について、例えば、上田薫は次のように述べる。「授業において何人かの抽出児をおくことは動的場の理にかなっている。教師はたえずその子を深く追うことによって、他の子どもたちにも迫ることができるのである。抽出児は教師が集団に迫る媒介点だといってもよいであろう。⁽⁸⁾」

「抽出された生徒は問題児ではない。あくまでも教師がある意図をもって選んだ子である。個性能力を異にした大勢の生徒を相手に一斉授業をやるためには、あらかじめよく把握してある数名の抽出生を手がかりにするのがきわめて効果的なのである。⁽⁹⁾」

このように見てくると、もともと抽出児という概念は、授業分析においても授業研究においても、教育実践のアポリアである実践における個と集団の問題を克服(というよりもむしろ止揚)するために提出されたものと考えることができよう。

(2) 抽出児の機能

筆者は、こういった抽出児の機能を2つの側面からとらえた⁽¹⁰⁾。

①関係追究機能と②省察機能である。

まず、①抽出児は、抽出児を追究することを通して、他の子どもや教師の在り方をとらえ、授業そのものを検証するための手がかりとして機能する。

つまり、集団過程において、抽出児を検討することは、抽出児だけの問題を検討することにとどまることなく、必然的に、抽出児と関わる子どもや教師自身の問題を検討することに繋がるものとなる。また、抽出児との比較において、似たタイプの子どもや逆のタイプの子どものことをとらえる手がかりにも、さらに抽出児とのかかわりが全くない子どもの把握にもつながっていく。

また、②抽出児はある観点や基準によって選定されるが、抽出児を検討していくことによって、その観点や基準の妥当性が問われることになる。それは実践者(並びに事例の検討者)が自らのよって立つ授業観や教育観、子ども観を問い直し深めることにつながる。

すなわち、ある教師が気にかかる子どもを抽出した場合、その気にかかり方は、その教師の価値判断に照らして気にかかるわけであり、その抽出児を検討していくことで、その教師の掘って立つ教育観や子ども観があらわになり、それが検討の場に出されることによって、その観の問い直し(教師の変革)が可能になるのである。

これらの機能をもつ抽出児を明確にし、抽出児に焦点をあてた事例研究は、Ⅲで述べたこれまでの教育実践の事例のもつ問題点を克服し、教師教育において有効に働くのではないかと考えられる。とくに、近年教職の専門性について反省的実践家の視点からの問い直しがすすんでいるが、抽出児の有する省察機能が事例研究でどのように働くかを検討することが重要になると考えられる。

V 事例研究における抽出児の省察機能

本節では、事例研究における抽出児の省察機能を検討するために、筆者も関わった香川大学教育学部附属幼稚園（以下、附属幼稚園）における事例研究（2003年度）をとりあげる⁽¹¹⁾。

附属幼稚園では、各教員それぞれが自分の保育実践を通して気にかかる子ども（抽出児）に焦点をあてた事例を書き、互いに読み合い話し合う事例研究会を実施してきている。この事例研究会は基本的には園内研修として毎週定例化された研究美に実施されるが、筆者は、2001年度から園外参加者として要請があった際、この事例研究会に、たびたび参加してきた。

附属幼稚園では、事例研究の進め方として次の5つのポイントを上げている⁽¹²⁾。

- ①日々の記録を蓄積すること
- ②長期にわたる記録の蓄積から、子どもの育ちを見取る
- ③観点をもって保育記録を反省的に考察する
- ④保育者の言動と内面の動きの考察を大切にする
- ⑤実践者の思いに寄り添いながら、厳しく語り合う

また、2003年度的事例研究会で大切にしてきた点は次の3点である。

- ①保育者の履歴を通して実践を語り合う
- ②保育者集団・外部の人との話し合いから学んだことを自分の中で再考する
- ③①②を大切にしたい事例研究を通して、保育者としての自己の課題を明らかにする。

次に、2003年度的事例検討会を通して、紀要にまとめられた保育者の省察の部分を取りあげていく。いずれの省察も、小学校教諭を経験した後幼児教育に携わることになった保育者（以下本節では、附属幼稚園の紀要や書籍に倣い、教師や幼稚園教諭という言い方ではなく、保育者という名称を用いる）の省察である。

(1) 保育歴0年（初任者）の省察

この省察は、大学卒業後、小学校に5年間勤務した後幼稚園に転任してきた新任の保育者のものである。4歳児クラスを担当し、「クラスの中でいろいろなトラブルが起こるのは学級づくりができていない」からだと考え、「4歳児の集団を何とかまとめなければ、と気持ちばかりが焦っていた」保育者が、「登園時に涙を見せるようになった」けんたろうに焦点を当てて記録を作成し、それを事例研究会にかけていった。そして、「トラブルが起こることはいけないこと」だと考え、「保育者である自分がすべて解決してあげなければならない、場を整えてあげなければならないと思っていた」保育者が、「トラブルは悪いことない、むしろ子どもたちはそこでいろいろなことを学ぶのだ。大切なのは、子どもたちが自分でそれを解決していけるように保育者が支援していくということ」だという認識に至り、さらに、けんたろうに関しても次のような省察を行っている。

けんたろうが、不安定であることも、私はマイナスのイメージで捉えていた。
私は、けんたろうが不安定で困ると思っていたが、実はそうばかりではなく、不安定であることはけんたろうが動き、変化しようとしているプラスのイメージで捉えるべきだということだ。また、けんたろうが不安定であるのは、保育者である私自身が不安定だからだという指摘も受けた。保育者が安定しているかどうか、子どもも感じている。（中略）だんだんけんたろうが変わっているように感じたのは私が少しずつ変わっているからなのかもしれない。（p.23）

(2) 保育歴2年の保育者の省察

この省察は、この実践の2年前に9年間の小学校教諭を経て幼稚園に赴任した保育者のものである。4歳児から持ち上がった5歳児のクラスの子どもたちの卒園が近づく中、一人ひとりの子どもたちの気持ちを感じようとすすぎ、子どもたちのすべてに関わっていきたいと思い、

その強い思いを子どもたちにつけすぎているのではないかと、漠然と思っていた保育者が、「自分の気持ちを抑えて、表に出さずにいることが多かった」こうすけの育ちに焦点を当てた記録を作成していった。

Sケンという遊びの中でのこうすけとまさきの言い争いを記録し事例検討をすることを通して、こうすけへの見方を深め、また、保育者としての子どもとの距離のとり方を問い直していった。

3月4日の「こうすけの怒り」を振り返って、私は新しい保育者像を自分の中に取り入れた。34人の子どもたちを、一人ひとりのすぐ側で目を凝らすように見ていった私。保育の中でそんな視点はもちろん大切だ。しかしそう見ることが全てではない。近いところに立っているその場所から、一歩下がって子どもを見る。すると、その一人の子を囲む人たちが見えてくる。集団の中の一人として見えてくる。集団の中で心を揺らしている姿が見えてくる。そして、その子を囲む集団の中の子どもたちの全てと、かわりが見えてくる。(p.32)

(3) 保育歴7年の保育者の省察

この省察は、この園の中で最も長く勤務し、3回目の年長児の担任をしている保育者の省察である。

この保育者は、園をリードする立場から、「職員の転勤があり、新しい保育者集団を築いていかなければという気負い」があった。また、年少児から担任している子どもたちの中に、「自分のかかわりに戸惑い、その子の育ちをどう考えればいいのか見通しがもてない」子どもがいた。それは「周りの子どもたちが、年長児として張り切って生活を作ろうとしている今、たちどまっている風に見える」しんやであった。

(前略) しんやの存在も、私にとって、大きな意味がある。事例分析をすることによって、育ちがよく見える人と全然見

ていないことに気づかされる人がいる。しんやは後者である。(中略) しんやにどう向き合い、どう心を開いていくのか。どう育ちを見とり、支えていくのか。私に与えられた、課題である。(p.59)

このしんやに焦点を当てた記録の中には、しんやが自分のやりたいことに向かおうとして、積み木で作ったジャンプ台や砂場をめぐって友だちとけんかをしたこと、また、年少のときも年中のときも体調不良でほとんど経験していないプール遊びで、保育者の言葉がけで顔つけにも挑戦したことが描かれている。

この保育者は、「自分の苦手なことや、嫌なことからは逃げ、それが通り過ぎてしまうのをじっと待っていた」しんやがだんだんと「自分の力で何とか乗り越えられるかもしれないという、自信を感じ始めている」というように、しんやの身体と心の動きを感じ、「担任3年目にして初めて、しんやと共に生活している実感のようなものを感じられるようになってきた」と記述している。

しんやを見つめている私が、今までの自分とは変わったからこそ、しんやも変わったように見える。「保育者が変わらなければ、子どもは変わらない」(中略) そんな当たり前のことを実感している。これまで私は、遊びの中で一人ひとりの子どもの育ちを支えることによって、クラス集団が育っていくと考えていた。(中略) しかし、それだけでは足りない。もっともっと目を凝らして、心をとぎすましていないと、内面が見えない子どもがいる。見えにくい子どもは増えてきているのかもしれない。子どもたちは、きっと、「私のこと見て」「ぼくはここにいるよ」というメッセージを送っているのだろう。しかし、見過ごしている。しんやが私にそれを教えてくれた。(p.70)

①において「私は、けんたろうが不安定で困ると思っていたが、実はそうばかりではなく、

不安定であることはけんたろうが動き、変化しようとしているプラスのイメージで捉えるべきだということだ」、また、②においては、「保育の中でそんな視点はもちろん大切だ。しかしそう見ることが全てではない。近いところに立っているその場所から、一歩下がって子どもを見る。すると、その一人の子を囲む人たちが見えてくる」、③においては「しかし、それだけでは足りない。もっともっと目を凝らして、心をとぎすましていないと、内面が見えない子どもがいる」という記述がある。

このように、それぞれ保育歴は異なるが、それぞれの教師が、自己の子どものとらえ方の変化（教師としての成長）とさらにはこれからの自己の課題を抽出児を手がかりにした事例研究を通してとらえていることがわかる。

したがって、抽出児を手がかりにした事例研究を通して培われるものは、直接的な指導の方法、ないしすぐに役立つ教師のスキルということよりも、それぞれの教師の指導やスキルを支える根底の部分であり、その根底の部分がより豊かになることによって、とどまることのない教師の自己変革が促されると考えてもよいのではなかろうか。

また、附属幼稚園の事例研究では、各教師が自己の実践を抽出児を手がかりに記録して、それを同僚ならびに園外の協力者にも公開し検討し、何度も記録を書き直していく。

同僚とともに共同で具体的な子どもとのかかわりを中心にした事例研究をすすめることは、見栄え良くものごとを動かしていける園（学校）の体制をつくるというよりも、具体的な子どもの姿をふまえたその園（学校）独特の教育的なビジョンや哲学を協働的につくりあげるといふ、これもまた園の教育経営を底支えすることに繋がっている。

また、具体的な子どもに目を向ける園外の協力者が事例研究に加わることで、独りよがりの実践研究に陥ることなく、別の視点やより広い視野から自己の実践を省察することが可能になる。こうして、各教師が自己の専門性を向上させていくことが可能になると考えることができる。

VI まとめと課題

本稿では、現在、様々な専門職の養成や研修において重視されている事例研究について、その意義と限界性を吟味し、教師教育における学校教育実践に関する事例研究のあり方について考察した。

学校教育実践に関する事例研究で、教師の専門性の向上のためには、個人が判別できる集団過程としての事例を取りあげる必要があることを指摘した。そして、その事例を検討する際、抽出児を手がかりにすることが有効ではないかと考え、抽出児の省察機能に注目して、実際に行われた附属幼稚園における事例研究について検討した。

今後の課題として抽出児を明確にした事例研究で培われるものについて、例えば、①集団過程の中で一人ひとりをとらえ、逆に、一人ひとりをとらえつつ集団過程を把握していく力・センスや②実践を通して自ら省察し変化していく態度といったものが想定されるが、もう少し具体的に究明していく必要がある。

また、教育実践の事例研究に関する研究的側面の問題として、現在、質的研究法と量的研究法がそれぞれの有効性と限界を競い合っているような状況が認められる⁽¹⁷⁾。

学校教育実践に関する科学的なリサーチと事例研究は本質的に異なるものなのか。両者の関係性いかなるものか、この点についても、事例研究と抽出児に関する原理的・実践的な追究を通して明らかにしていきたい。

注

(1) 佐藤は専門家教育の方法としてのケース・メソッドについて整理し、授業の臨床的研究（授業の事例研究）は、一つ一つの具体的な事例のなかに込められた問題の複合性を解明し、多様な見方を形成して、実践を改善するための多様な方途を発見する研究であるべきと述べている。佐藤学著『教師というアポリア』（世織書房 1997）

(2) ケーススタディ（case study）とケースメソッド

ド (case method) は次のように区別される。

ケーススタディは、一般に事例研究法と呼ばれており、シカゴ方式、ハーバード方式、インシデント・プロセスの3種類がある。通常「ケーススタディ」といった場合には、この中のシカゴ方式をさす。シカゴ大学で最初に実施されたため、この名がついている。初めは特定の名称がついていたわけではなく、講義の合間に簡単な事例を渡し、討議させていたものが技法になったといわれている。ケーススタディは、具体的事例を提示し、受講者と講師が一緒になり、客観的立場に立って、「なぜこのようなことが起こったのか」「解決策はなにか」を検討し、一般的な原理原則を引き出していく。したがって、ケースは簡単なものが多く、討議時間もあまりかけずに行うことが多い。

それに対して、ケースメソッド (case method) は事例研究法の1つで、ハーバード大学の法律学の教授が最初に実施したのが初めといわれている。「ハーバード方式」ともいう。この方式は具体的事例を提示し、その事例の問題点は何か、原因はどこにあるのか、その対策は? といった手順で討議し、参加者の問題解決能力や判断力を高めていくことをねらいとする。使う事例は、現実に起こった複雑なものが多く、しかも1つの事例に5～8時間の討議時間を必要とするため、企業内教育では経営者や管理者に適用することが多い。

シカゴ方式 (ケーススタディ) との違いは、事例が長文で複雑であるだけでなく、登場人物の立場に立って考えるところにある (シカゴ方式は客観的立場に立って考える)。また、シカゴ方式が原理原則を習得することをねらいとしているのに対し、ハーバード方式は、問題解決のプロセスに焦点が当てられているという違いがある。

<http://www.sanno.ac.jp/person/term/term2.html#24>

<http://www8.plala.or.jp/psychology/kakomon/rei/jirei.htm>

<http://www.oct-net.ne.jp/~ko-y/15nendo/15kisokouza/kayasima.htm>

(3) 本研究では教師教育に限定して事例研究を検討する。しかし、果たして事例研究、とりわけ教育学における事例研究の位置づけは妥当なものであろうか。この点は、近年の教育学並びに近接諸科学における質的研究法の発展等も視野に入れて検討する必要がある。

(4) 対象児については、抽出児との比較を通して次のような考察を行った。対象児は実践においては特別な教育 (治療) 対象として位置づけられた子どもであり、研究においては理論・研究仮説を検証・実証するために選定された子どもである。実践では、その子どものもつ問題 (病理) が取り出され、それを解消 (軽減) するために対象児への指導 (治療) が行われる。そして、指導 (治療) する側の意図したように問題 (病理) が解消 (軽減) することができたかどうかの評価される。また、研究においては、対象児の選定の基準は理論・研究仮説から導き出される。つまり、対象児や対象児が所属する集団から切り離された外部に選定基準が定立され、実践はその理論・仮説を検証・実証する装置として位置づけられるのである。(田上哲「教育の実践と研究における抽出児-対象児との比較考察-」日本教育学会第61回大会自由研究発表 2002)

(5) 例えば、質的研究として事例研究をとらえた場合、質的研究では、質的データを質的データのまま分析する際のコーディングの重要性が指摘されている。筆者は教育実践の事例研究の際、コーディングの一つの指標としての抽出児が機能するのではないかという仮説をもつ。木下康仁著『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』(弘文堂 2003)

(6) 重松鷹康 授業分析の方法 明治図書 1961 p.54

(7) 日比裕・重松鷹泰 授業分析の方法と研究授業 学研 1978 p.49

(8) 上田薫著作集4『絶対からの自由』黎明書房 1994 P.199

(9) 同上 P.232

(10) 拙稿「授業記録の読み合いにおける抽出児の視点-実践者と検討者の省察のために-」『考

える子ども』 第281号 2003

なお、抽出児に関しては、杉山浩之・守屋淳編著『個が育ちあう授業をつくる』（ミネルヴァ書房 2003）において、「支える・見守る教育観」の立場から抽出児に関する言及がなされているが、とくに省察の側面については十分触れられていない。

(11) 香川大学教育学部附属幼稚園研究紀要『幼児期の学びについて考える』2003年3月

(12) 香川大学教育学部附属幼稚園著『『学びの履歴』をつくる保育』明治図書 2002 pp.8-14

(13) 文献 (11) p.23

(14) 同上 p.32

(15) 同上 p.59

(16) 同上 p.70

(17) 現在、量的研究と質的研究を関連ないし融合させてその問題を解決しようとする考え方もでてきている。(例えば、柴田好章『授業分析における量的手法と質的手法の統合に関する研究』風間書房2002) 筆者はその有効性を認めないものではないが、それよりもむしろ、事例研究そのものの意義を、教育という営みに照らして明らかにすることが必要であると考えている。