

## 教育実践におけるデータと「子どもをとらえること」についての基礎的考察

田上, 哲  
九州大学大学院人間環境学研究院国際教育環境学講座 : 教授 : 教育方法学

<https://doi.org/10.15017/6796124>

---

出版情報 : 大学院教育学研究紀要. 25, pp.71-82, 2023-03-24. Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン :

権利関係 :

# 教育実践におけるデータと「子どもをとらえること」についての基礎的考察

田 上 哲

## 1. 問題の所在と研究の目的

2021年1月の中教審答申において、「学習指導要領において示された資質・能力の育成を着実に進めることが重要であり、そのためには新たに学校における基盤的なツールとなる ICT も最大限活用しながら、多様な子供たちを誰一人取り残すことなく育成する「個別最適な学び」と、子供たちの多様な個性を最大限に生かす「協働的な学び」の一体的な充実が図られること」が示された。

また、多様で多量なデータを用いた意思決定で社会を動かしていこうとするデータ駆動型社会という考え方（「CPS によるデータ駆動型社会の到来を見据えた変革」（経済産業省の産業構造審議会 商務流通情報分科会 情報経済小委員会, 2015年5月）, 「データ駆動型社会の共通インフラの整備」（2018年6月の閣議決定「未来投資戦略 2018」）に基づき、教育の分野（「子供たち一人ひとりに個別最適化され、創造性を育む教育 ICT 環境の実現に向けて～令和時代のスタンダードとしての1人1台端末環境～」（GIGA スクール構想の実現を目指す《文部科学大臣メッセージ》, 2019年12月）, 「ポストコロナ期における新たな学びの在り方について」（2021年6月, 教育再生実行会議 第十二次提言）として）ではデータ駆動型の教育への転換による学びの変革の推進が提言された。

多様な子どもたちを誰一人取り残すことなく育成する「個別最適な学び」、子どもたちの多様な個性を最大限に生かす「協働的な学び」、それらを一体的に充実させるためには、多様な個性を有する一人ひとりの子どもを、教育する側がどのようにとらえていくのかということが問題となる。

そして、今後進められていくデータ駆動型の教育という立場から見れば、その子どもをとらえるということに関しても、データが重要なものとして位置づけられることになるものと考えられる。

一般にデータは私たちが対象を科学的にとらえ、何らかの判断を行うために重要なものである。しかしながら、これまでの我が国の教育を振り返ると、その実践レベルにおいて、手段がしばしば目的化される事態（例えば、全国学力学習状況調査は、調査を目的としたものであるにもかかわらず、自治体レベルで平均正答数（正答率）を競い、順番を争うことが目的になってしまうことや手段であるはずのアクティブラーニングや ICT の利活用がアクティブラーニングを実施すること、ICT を利活用することが目的になってしまうことなど）が生じている。同じように、データ駆動型の教育において子どもをとらえようとする場合、教育データとして定められたものが教育実践において絶対的なものと位置づけられ、そのデータを収集し活用することが優先的な目的になってしまう危

惧がある（田上2016）。

そこで本研究は、教育データと「子どもをとらえること」のそれぞれについて検討することを通して、教育データが教育実践において「子どもをとらえること」に有効に働くとはいかなることか、そのための条件はどのようなことかに関する示唆を得ることを目的とする。本研究は、教育実践のレベルにおいて教育データと「子どもをとらえること」について改めて本質的に問い直すものであり、結果的に教育実践においてデータを収集し活用することそれ自体が目的となることに防ぐことにつながるものとする。

## 2. 教育データについて

### （1）あるべきものとしての教育データ

それでは、現在、教育データはどのように考えられているだろうか。文部科学省（2021）の「教育データの利活用に係る論点整理（中間まとめ）」では、教育データを次のように定義している。

「初等中等教育段階の学校教育における児童生徒（学習者）のデータが基本。

- 1 児童生徒（学習面：スタディ・ログ、生活・健康面：ライフ・ログ）、
- 2 教師の指導・支援等（アシスト・ログ）、
- 3 学校・学校設置者（運営・行政データ）。

定量的データ（テストの点数等）だけではなく、定性的データ（成果物、主体的に学習に取り組む態度、教師の見取り等）も対象」

上述のように定義された教育データは、国家（行政）が構成し公的に指し示した、記録収集すべきものとしてのデータであり、いわば「あるべきものとしてのデータ」である。この「あるべきものとしてのデータ」に関して、大別して3つの問題が検討されてきた。それは、①データの標準化と②データの可視化ならびに③データの蓄積の問題である。

本研究で焦点を当てている、実際に指導が展開される教育実践に即して考えると、①は教育実践でデータを活用する事前の問題、②はデータを教育実践で活用する事中の問題、③はデータを教育実践で活用した事後の問題として考えることができる。本稿では、①と②を取り上げる<sup>(1)</sup>。

①に関して、文部科学省は、「GIGA スクール構想による、1人1台端末環境において、教育データの効果的な利活用を推進するためには、データの種類や単位がサービス提供者や使用者ごとに異なるのではなく、相互に交換、蓄積、分析が可能となるように収集するデータの意味を揃えることが必要不可欠」であるとして、「データ内容の規格」と「技術的な規格を揃えること」を「データの標準化」と呼んでいる<sup>(2)</sup>。

また、②に関して、文部科学省（2020）は「教育データ可視化システム」を活用する実証事業を実施してきた。この「教育データ可視化システム」は、校務系データや授業・学習系データ等、様々

なデータを分かりやすく見えるようにしたシステムである。

この実証事業に参加した教員へのアンケートでは、下記のような回答があった（文部科学省2020 p.49）。

- ・ データがあることで、自信を持って指導することができる。
- ・ 客観的なデータによって、自分では見えていなかった子供の変化が見取れ、大変重宝している。
- ・ 教師のイメージだけで生徒の人物像を捉えることなく、客観的に生徒の状況をみて指導をすることができる。
- ・ データがあることでほんやりしていた子供の苦手部分がハッキリとわかり、具体的な手立てがとれる。
- ・ 同じ学年の生徒に関する情報でも、担任する学級でなければ分からない情報がほとんどなので、データを基に他の先生との連携をとることができる。また、より迅速に効率よく、連携できるようになった。
- ・ 欠席、遅刻の傾向がわかるので、事前の声掛けができる。

（以上、下線は引用者による）

標準化されたデータが可視化され、「客観的に子どもをとらえることができ、自信を持って指導することができる」点が、教育実践レベルにおける教育データと「子どもをとらえること」に関わる重要な論点となる。

## （2）あるものとしての教育データ

以上、あるべきものとしてのデータについて整理してきたが、データということがことさら強調される前から、教育実践において教師は指導するために、子どもを（何ごとかに基づいて）とらえてきた。したがって、あるべきものとしての教育データだけでなく、教える側の教師が指導するために実際に何に基づいて学ぶ側の子どもをとらえようとしてきたのか、言い換えれば、「あるものとしての教育データ」を問う必要がある。

これまで教師が子どもについて何を頼りにどうとらえてきたかという意味での「あるものとしての教育データ」とその活用の実態の検討を通して、国家行政が指し示したものを超えて、これからの、教師が子どもをとらえるために何をどう頼りにすることができるのかという意味を含み込んだ「あるべきものとしてのデータ」を再構築しその活用について検討していくことによって、データを収集し活用することが目的とならないような、教育の本質に根差した教育データのあり方と「子どもをとらえること」の関係を明らかにしていくことができるのではないかと考える。

本稿では、以下、これまで教師が子どもについて何を頼りにどうとらえてきたかということについて検討を行う。

### 3. 子どもをとらえるということ

本節では、実践者である教師が子どもをとらえるということがいかなることか、有田和正（1998）の『「頭のカルテ」で子どもをとらえる技術』（明治図書）と小浜逸郎（1987）の『方法としての子ども』（大和書房）における子どものとらえ方の分類を手がかりに検討する。

#### （1）有田和正（1998）の「頭のカルテ」

有田は、福岡県の公立小学校教諭、福岡教育大学附属小倉小学校教諭、筑波大学附属小学校教諭を経て、1993年に愛知教育大学教授に就任し、1999年3月愛知教育大学定年退官後、教材・授業開発研究所代表を務め、東北福祉大学特任教授を歴任した。有田は、社会科、生活科や総合的な学習の時間の分野で著名な実践家である。

有田はこの著書で、下記のような経緯で、メモした記録（カルテ）<sup>(3)</sup>が子どもを追い詰めたことを非として、メモとして記録をとることを一切やめたことを叙述し、「頭のカルテ」に記録することを提唱している。

有田（1998）によれば、いつも「記録」をみて叱る有田に対して、一人の男児が涙を流しながら「先生は、いつも、記録をみながらきっちり叱るので、僕の逃げ場がありません！」と訴えた。有田はその男児の訴えを聴いて、自らの「非をさと」り、その男児の前で、これまで自分で記録を書き留めていたノートを破り捨てた。その様子を見た男児は、「先生、ごめんなさい！先生のだいたいな記録を破り捨てさせたりして、もう、絶対に、同じようないたずらはしませんから」と述べた。その姿を見た有田は自分も「感動し、私も涙を流し」、「こんなよくない記録をつけ続ける教師なんて、ダメなんだよ。先生も今日から生まれ変わるからね。君も生まれ変われよ。」「このことは誰にも言うな。男と男の約束だ」と述べた。そして、それからはノートに「記録」することをやめ、「頭のカルテ」に切り替えたという。

「頭のカルテ」について、「必要なものは「一人ひとりの子どもに対する愛情と、限りない興味関心（好奇心）」だけである。」「常に新しいものを入力し、古いものはいつの間にか消えていく。」（有田1998：p.24）と述べている。

また、有田はこの著書で、表1に示したように、「子ども理解の技術」として7つの観点を提示している。これは「頭のカルテ」に何を記録（記憶）するかを示したものと考えることができる。そして、表2に示したように、「問題のある子」、「どこにでも必ずいる「指導に困る子」」について言及している。これは「頭のカルテ」をもとに、どのような子どもを指導が必要な子どもとしてとらえているのかを示したものと考えることができる。

#### （2）子どものとらえ方の分類と実践家の子ども理解

以上、有田の「頭のカルテ」についてまとめた。それを踏まえて、小浜逸郎（1987）（『方法としての子ども』大和書房）の子どものとらえ方の分類を援用して、実践者である教師の子どものとら

表1 「子ども理解の技術」の観点

観点	見出し
①子どものちょっとした動きに着目する	子どもの問いかけで発見／子どもに聞く／暗示をかけて得意技を育てる
②子どもの遊びをみる	子どもの遊びに感動する／一人で遊んでいるか集団で遊んでいるか／授業中と比べて
③子どもの「視線」をみる	視線が上向きか下向きか／視線の高さを同じにする
④「この子のいいところはなにか」とみる	どんなプロに育てたらよいか／プロに任命すると育つ
⑤子どもの文を読む	読まれることを前提にして書いていること／本音の出る文を書かせる
⑥子どもに手紙を書き、子どもの手紙を読む	手紙を書くのが趣味／子どもの生活が見える手紙
⑦子どもの「笑顔」を見る。	この子はどんなとき、どんな笑い方をするか／笑いの効用／笑いの練習を楽しむ

表2 問題のある子（どこにでも必ずいる「指導に困る子」）

問題のある子	指導法
①忘れ物をする子	「おたよりノート」方式／「教育係」をつくる
②基本的な生活習慣のできていない子	実態をつかんで指導を／「教育係」をつくる
③トラブルを起こす子	叱らないでやさしく話しかける／トラブル解消のために働いた時にみんなの前でオーバーにほめる
④いつも不満をもらす子	暗示をかける／「教育とは、暗示をかけて育てることである」(p.143)
⑤もめごとを起こす子	教師が「ゆとり」をもって、子どものいいところに目をむけること／やさしく相手の気持ちを考えるように話してきかせる
⑥集団で遊べない子	教師がその子と遊んでやること／「遊びのプロ」という係活動／「本来、子どもは仲間と共にいたずらして楽しむもの」(p.151)
⑦性格の暗い子	「暗示を与えて、その気にさせる」(p.157)
⑧授業中大声でさわぐ子	その子を何らかの形で認めてあげる／自重・自覚を促す話し方（説教にならないように／短く、端的に話す／時にはユーモアをまじえて話す／どこかよいところをほめ、注意すべきところを注意する
⑨宿題をやってこない子	親にたよらず、自分のことを自分ですること／宿題を出さなくても勉強をする子を育てること／何としてもやりたい！というような宿題を出すこと
⑩発言しない子	わかりやすく、具体的に問う／考えたことをノートさせる／人柄とか人間性で「子どもの発言を引き出す」ようにしたい
⑪とびぬけて積極的な子ども	低学年・みんなの手本になるようにやってね／高学年・自分の価値を高めるため、出番を考えてみたらどうでしょう

え方について検討する。

小浜は、私たちが子どもをとらえる際のとらえ方について、次のように3つに分けて論じている。

①科学的実証的な方法

子どもを観察の対象として位置づけるもので、対象認識的に科学的にとらえようとするものである。

## ②歴史的・記号論的方法

家族や学校といった社会的なまた文化的な規定条件によって作られる子どものイメージに拠って子どもを理解しようとするものである。

## ③内観的・文学的方法

自身の子どもの頃の記憶・記録を媒介として、現在は大人としてふるまっている自分とどういう落差を開いているか（自分がどのように成長変化してきたか）を追究するところから、組み立てられる子どものイメージに基づいて、子どもをとらえようとするものである。

小浜の分類に従ってみれば、実践家のとらえ方は、以下のように構造的にとらえることができよう。

まず、実践家としての教師は、子どもを教える対象として把握しているといえよう。学校教育において、有田が「問題のある子」、「どこにでも必ずいる「指導に困る子」」について言及しているように、「問題のある子ども」「指導に困る子」を「問題のない子ども」「指導に困らない子（指導しなくても良い子）」へと指導していくことが教師には求められており、教師にとって子どもは教える対象・指導する対象であることは自明のこととなっている。子どもが教える対象であるということは、社会的文化的文脈に埋め込まれたものであり、②歴史的・記号論的方法によって子どもをとらえようとするものといえよう。

次に、実践家としての教師は、教える対象である子どもに対して、観察という方法を中心にして子どもをとらえようとする。また、有田が、「子どもに手紙を書き、子どもの手紙を読む」といたように、子どもに働きかけてその反応をみることで子どもをとらえようとする。「子どもの文を読む」において、「読まれることを前提に書いている／本音の出る文を書かせる」とあるように、仮説を持って実証的な態度でとらえようとする。したがって、子どもを①科学的実証的な方法でとらえようとしているということである。

そして、子どもを指導する立場となっている教師もかつては子どもであった。自らが教職に就き働いている教師は、子どもの頃に自ら受けた教育（教師による指導）を否定的にとらえている者は少なく、自らにとって全体的には肯定的にとらえていると考えられる。つまり、自分が受けてきた教育（教師の指導）は有効なものであり、その結果として自らが教師という立場に立っていることになる。このことは、教師自身、自らを子どもを指導することできる、教えることができる存在としてとらえることを容易にする。その意味で、③内観的・文学的方法で子どもをとらえることになる。

以上のことをまとめると、実践家としての教師は、子どもを教える対象・指導する対象（②歴史的・記号論的方法）として、対象認識的にとらえる（①科学的実証的な方法）ことができ、その理解に基づいて指導できる、教えることができる（③内観的・文学的方法）という立場から子どもをとらえようとしていると考えることができる。

### (3) 教師のとらえ方の問題

このような教師の子どものとらえ方の問題は以下の点にある。

まず、教育を正しいもの善なるものとして位置づけ、その正しく善なる教育を担う自分の立場を絶対的ものとしてとらえがちとなる(②歴史的・記号論的方法と関連する教師の立場の絶対化)。そして、この立場を前提にして、科学的に対象認識的にとらえたものが子どもの実態として間違いないものと考えられることになる(①科学的実証的な方法と関連する教師の認識の絶対化)。さらに、その認識の絶対化を基礎にして、教師は子どもを指導することができる／指導できたと考えることになる(③内観的・文学的方法と関連する指導の絶対化)。

例えば有田は、「子どもは、もともと明るく、笑顔なのである(p.102)」,「本来、子どもは仲間と共にいたずらして楽しむもの(p.151)」であると述べている。ここには、①科学的実証的な方法と②歴史的・記号論的方法に関連して、教師の立場と認識の絶対化がみられる。また、「いつも不満も漏らす子」に関して、「教育とは、暗示をかけて育てることである(p.143)」と述べたり、「性格の暗い子」に「暗示を与えて、その気にさせる(p.157)」(以上、有田1989より)と述べている。ここには、①科学的実証的な方法と③内観的・文学的方法に関連して、教師の認識と指導の絶対化がみられる。

この時、教師が「子どもをとらえること」の要になっているものは、観察を中心とした①科学的実証的な方法であるが、子どもと教師がともに独立した人間で、ともに成長変化している存在であることを考えれば、単純に①科学的実証的な方法に頼ることは問題がある。

すなわち、ある時点の子どものある側面の状態等を把握することはできたとしても、把握したその時には、とらえたとするものはある側面でしかなく、とらえたとする教える側の教師も、とらえられたとする学ぶ側の子ども共にも変化する。したがって、①科学的実証的な方法によって成立する子どもをとらえは限定的なものを見なす必要があり、それを要に成立している子どもをとらえもまた限定的なものを見なす必要があるだろう。

## 4. 子ども理解と人間理解

先に検討した、実践家による子どもをとらえ方は、言い換えれば、子どもを教える対象として位置づけることによって成立するものである。教える側と学ぶ(教えられる)側を固定化して、完成された者である教える側の教師が、まだ未熟で未完成な者である教える対象としての子どもを対象認識的にとらえ理解することができ、指導すること、教育を施すことができるという立場で考えられてきた子どもをとらえ方である。教育や教育実践におけるこのようなとらえ方について、従来から「子ども理解」という用語が用いられてきたといえよう。

しかしながら、原理的に考えれば、上述したように、ある時点の子どもの状態等を把握することはできたとしても、とらえたものはその子どものある側面であり、その側面に関してできても、把握したその時から、とらえたとする教える側(の認識)は変化し、とらえられた学ぶ側も変化成長

していくものである。したがって、教える側が学ぶ側としての子どもを完全にとらえ理解することは原理的には不可能である。だから「子ども理解」が重要ではないということではない。「子ども理解」を絶対的なものとすることなく、その特質と限界を自覚的に理解することが重要なのである。

上述のような「子ども理解」に対して、教える側も学ぶ側もともに変化していく未完成な人間であるという立場から子どもをとらえていくことが考えられる。ここでは、上田薫と津守真の主張する「人間理解」についてみておこう。

カルテを考案した上田は、「教師としての成長を自分と子どもたちの人間発見にしばって考えようとする（上田1995：p.177）（下線は引用者による）」、「教師の成長の核心を人間理解を深めることに置く（同：p.180）」立場に立つ。したがって、カルテは単に記録としてあるものではなく「人間理解の深化（上田1994：p.221）」のためにあるのである。

上田は教師の「教え導こうとする傲慢さ（上田1994：p.247）」に対して「人間理解が少しでも深まれば、人に教えるということが、人間を自分の思うままに動かし変化させることが、当然のごとく可能だというような大それたことを思うはずがない（上田1995：p.178）」と述べている。そして、「人間理解」と自己変革こそが、教師のやりがい、生きがいであるとしている。

また、津守（1989：p.204）は「子どもとかかわる自分のあり方が変化すると、子どもの行為は変化するから、自分自身への理解の試みなしには、子どもの理解はあり得ない」と述べ、「おとなと子どもが、それぞれに異質な人間として生活をともにしながら、人間としての理解を深めることが課題」であり、「人間としての子どもに対する尊敬と、異質な他者の世界に対する知的な関心を持ちつづけて実践を重ねる中で、私自身の人間理解がつくられてゆく」と述べている。

「子ども理解」が時間と空間を固定して教える側が教える対象としての子どもをとらえるという、一方向的になされるものであるのに対して、「人間理解」は動的な時間と空間のなかで、教える側と学ぶ側が双方向的に相働くものとして形成され深まるものとしてとらえることができる。

つまり、津守の「人間理解」論からは、「人間理解」の問題は、教師（おとな）だけの問題ではなく、教師と子ども双方の問題でもあることがわかる。

## 5. まとめと今後の課題

本稿では、教育データと「子どもをとらえること」について基礎的な考察を行った。そこでは、文科省の教育データの定義を踏まえて教育データの特質と活用の課題について明らかにするとともに、有田（1998）の「頭のカルテ」と小浜（1987）の子どものとらえ方の分類を手かがりとして教師が「子どもをとらえること」の特質と限界を示し、上田と津守を踏まえて人間理解の重要性を指摘することとなった。最後に、教育データと「子どもをとらえること」、そして「子ども理解」・「人間理解」の関係について改めて考察する。

データ駆動型の教育が提唱されたことにより、教師も子どももデータに向き合わざるを得ない状況が生まれる（すでに生まれている）。

本稿で取り上げた、カルテを記録として考えた有田に非があったとすれば、記録したことそのものが問題ではなく、自らが記した記録を絶対的なものと考え、それに基づいた指導をしたことにあるのではないか。

同じように、先にも引用したが、教育データの可視化システムの検証事業に参加した教師のアンケートの回答に、「データがあることで、自信を持って指導することができる」「客観的なデータによって、自分では見えていなかった子供の変化が見取れ」「客観的に生徒の状況をみて指導をすることができる。」「データがあることでぼんやりしていた子供の苦手部分がハッキリとわかり、具体的な手立てがとれる。」(以上、下線は引用者による)とあったように、データ駆動型の教育が進められていくとすれば、有田に見られる同様の問題が大規模に生じる事態が生まれることが懸念される。

教師は自身の(データとしての記録に基づく)子どもをとらえ(「子ども理解」)を絶対的なものとしなことが肝要であろう。

文科省(2021)は「教育データの利活用に係る論点整理(中間まとめ)」で先述したように、「定量的データ(テストの点数等)だけではなく、定性的データ(成果物、主体的に学習に取り組む態度、教師の見取り等)も対象」と述べている。この考え方に沿って、定量的データだけでなく定性的データも記録収集蓄積されていくことになるだろう。

これまでの検討の際、論じたことと重なるが、子どもに関する教育データを収集するということは、ある時点の子どものある側面の状態等が記録収集されるということであり、その子どもの全体ではなくある部分、しかも標準化された/標準化することができるある部分を反映したものでしかない。また、そのようなデータを記録収集し活用する教える側の教師も、データが記録収集された学ぶ側の子どもも、その記録収集された時点から共に成長変化する。したがって、留意すべきは、教師による子どもをとらえ(「子ども理解」)は、絶対的なものではなく限定的なものであることを自覚し、教育実践において次に生きる手がかりとして活用されるものであることを常に念頭に置いておくことである。

最後に、教育実践においてデータを絶対的なものとせず次に生きる手がかりとして活用するということはいかなることであろうか。現時点で、明確に述べることは難しいが以下のことが鍵となるであろう。

教師も子どもも、データに囚われず束縛されず、言い換えれば、過去の記録に囚われて機械的にならず、未来の目標に束縛されて合目的にならずに、過去と未来を規定する現在の実践としての指導と学習に、収集したもしくは収集されたデータを介して能動的に対峙するということである。

そのようにデータを手がかりとして活用することのできる主体としての教師や子どもの側の条件について追究していくことが今後の課題である。このことはまた、教師も子どもも一人ひとりの独立した人間として、人間理解を深め自己変革していくという意味での人間形成の観点から、あらためて教育実践を問い直すことにつながるものである。

## 付記

本稿は、田上哲（2022）「データを手がかりとした子どもへの人間理解と評価に関する研究―問題設定と研究枠組みの検討―」日本教育学会第81回大会自由研究発表（2022年8月24日）、ならびに田上哲（2022）「データを手がかりとする子どもへの人間理解と評価―何を頼りに子どもを理解しようとしているか―」日本教師教育学会第32回大会自由研究発表（2022年9月17日）に大幅な加筆修正を施したものである。

## 註

- （1）本研究では直接取り扱わないが、③のデータの蓄積の問題は、デジタル庁が発表した「教育データ利活用ロードマップ」に対して SNS 上で多くの批判がなされた（Diamond online 2022）ように、誰がどのような目的で蓄積し活用するのか、そしてその情報管理を誰がどのように行うのかというセキュリティの問題とも絡んで、データ駆動型の教育を実施する上で重要な論点となっている。
- （2）「データ内容の規格」に関して教育データを①主体情報、②内容情報、③活動情報の3つに区分して、①では児童生徒、教職員、学校等の基本情報を定義し、②では学習指導要領コードを公表し、③では、教育現場において想定される活動を「生活」「学習」「指導」「運営」という行動に分類し、状態を「カテゴリごとのデータセット」としてとらえようとしている。
- （3）カルテは、上田薫が唱道したものである。端的言えば、「カルテは教師が驚いたことだけを簡潔に具体的に記述（上田1994：p.221）」したものである。

## 参考・引用文献

- 有田和正（1998）『「頭のカルテ」で子どもをとらえる技術』明治図書
- 上田薫（1994）『上田薫著作集4 絶対からの自由』黎明書房
- 上田薫（1995）『人が人に教えるとは』医学書院
- 教育再生実行会議（2021）「第十二次提言 ポストコロナ期における新たな学びの在り方について」  
<https://www.kantei.go.jp/jp/content/gaiyou.pdf>（最終アクセス 2022年12月15日）
- 小浜逸郎（1987）『方法としての子ども』大和書房
- 産業構造審議会 商務流通情報分科会 情報経済小委員会（2015）「CPS によるデータ駆動型社会の到来を見据えた変革」  
[https://www.meti.go.jp/committee/sankoushin/shojo/johokeizai/pdf/report01\\_02\\_00.pdf](https://www.meti.go.jp/committee/sankoushin/shojo/johokeizai/pdf/report01_02_00.pdf)（最終アクセス 2022年12月15日）
- Society 5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会・新たな時代を豊かに生きる力の育成に関する省内タスクフォース（2018）「Society 5.0に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～」  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/other/detail/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/06/06/](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/___icsFiles/afieldfile/2018/06/06/)

1405844\_002.pdf (最終アクセス 2022年12月15日)

- Diamond online (2022) 「教育データ利活用」は本当に「地獄への道」なのか?」 <https://diamond.jp/articles/-/297329> (最終アクセス 2022年12月15日)
- 田上哲 (2016) 「教育方法学的立脚点からみたアクティブ・ラーニング」日本教育方法学会編『教育方法45 アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討』図書文化社 pp.10-22
- 田上哲 (2022) 「個別最適な学び」の原理的検討—一個が「学ぶ」という立場から—『九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門研究紀要』 pp.1-14
- 中央教育審議会 (2021) 「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) [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985\\_00002.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm) (最終アクセス 2022年12月15日)
- 津守真 (1989) 『子どもの世界をどうみるか』日本放送出版協会
- デジタル庁 (2022) 「教育データ利活用ロードマップ」 [https://www.digital.go.jp/assets/contents/node/information/field\\_ref\\_resources/0305c503-27f0-4b2c-b477-156c83fdc852/20220107\\_news\\_education\\_01.pdf](https://www.digital.go.jp/assets/contents/node/information/field_ref_resources/0305c503-27f0-4b2c-b477-156c83fdc852/20220107_news_education_01.pdf) (最終アクセス 2022年12月15日)
- 文部科学省 (2020 a) 『「エビデンスに基づいた学校教育の改善に向けた実証事業」の成果をふまえて 教育の質の向上に向けたデータ連携・活用ガイドブック』 [https://www.mext.go.jp/content/20200626-mxt\\_jogai02-100003155\\_004.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200626-mxt_jogai02-100003155_004.pdf) (最終アクセス 2022年12月15日)
- 文部科学省 (2020 b) 「GIGA スクール構想の実現へ」 [https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt\\_syoto01-000003278\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_1.pdf) (最終アクセス 2022年12月15日)
- 文部科学省 (2021) 「教育データの利活用に関する有識者会議 論点整理 (中間まとめ)」 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/158/mext\\_00001.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/158/mext_00001.html) (最終アクセス 2022年12月15日)
- 文部科学省 「教育データ標準」 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/other/data\\_00001.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/other/data_00001.htm) (最終アクセス 2022年12月15日)
- 文部科学省初等中等教育局学びの先端技術活用推進室 (2020) 「学習指導要領コードについて」 [https://www.mext.go.jp/content/20201016-mxt\\_syoto01-000010374\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201016-mxt_syoto01-000010374_3.pdf) (最終アクセス 2022年12月15日)

## **A Basic Consideration of Data and “Capturing the Child” in Educational Practice**

**Satoru Tanoue**

In order to enhance “personalized learning” and “collaborative learning” as indicated in the report of the Central Council for Education, the question arises as to how educators should understand each individual child with his or her diverse characteristics. And the standpoint of data-driven education, which will be promoted in the future, data will be positioned as an important factor in capturing children. When trying to capture children in data-driven education, there is a risk that what is defined as educational data will be positioned as absolute in educational practice, and that the collection and use of such data will become a priority objective.

The purpose of this study is to examine the relationship between educational data and capturing children in educational practice, in order to gain insight into the conditions under which educational data can be effective in capturing children in educational practice.

Education data is data that is constituted and publicly indicated by the state (government) as something to be recorded and collected, so to speak, “data as it should be”. An important issue related to educational data and capturing children at the level of educational practice is that standardized data can be visualized and capturing children objectively, allowing them to teach with confidence.

Even before the emphasis on data, teachers have been capturing children (based on something) in order to teach them in educational practice. Therefore, it is necessary to question not only “educational data as something that should be,” but also “educational data as something that is,” that is, what teachers have actually tried to capture children as learners based on in order to teach them.

Next, we examined what it means for teachers, as practitioners, to capture children, taking as our starting point the classification of how to capture children in Kazumasa Arita’s “The Art of Capturing Children in the ‘Head’s Chart’”(1998) and Itsuro Kohama’s “Children as Methods”(1987). Considering through the two works, we can consider that the teacher as a practitioner tries to view the child from the standpoint that the child can be viewed object-cognitively as an object to be taught and instructed, and can be taught based on this understanding. If Arita was at fault for considering the chart as a record, the problem was not that he recorded it, but that he considered the record he had written as absolute and gave guidance based on it. Teachers’ perceptions of children based on data (“child understanding”) are not absolute but limited, and it is important to always use them as clues for the next educational practice.

It is a future task to pursue the conditions on the part of teachers and children as subjects who can use data as a cue in this way.