教育心理学と実践活動

校内研究と教育心理学

河村 茂雄

(岩手大学)

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND PRACTICE ACTIVITIES INVESTIGATION IN SCHOOLS AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Shigeo KAWAMURA

(Iwate University)

The present study surveyed the current status of investigation in schools that makes teachers confirm their own everyday educational practice, and considered what points should be investigated in terms of the way educational practice is carried out by teachers and what kind of competencies should be improved. The results suggest the possibility that investigations in schools have only been carried out in the frame of a culture that school teachers had developed and shared, and were limited to pursuing teachers' image of an "ideal practice". Therefore, investigations in schools were far from realistic and hence unable to cue a fundamental reconsideration of the state of educational practice. The results also suggest that investigations in schools have become a kind of routine work, focusing on issues that are separate from teachers' everyday educational practice. Thus it was discussed that the understanding and treatment of the frame of practice should be the competence expected of teachers, and that the next step should be the re-establishment of the settings of investigation in schools.

Key words : reexamination of educational practice, investigation in schools, culture established among school teachers, view of teaching, view of school children.

本論では教員が日々の教育実践を改めて検討できる場ともいえる校内研究の実態を調査し、教員の教育実践のあり方の何を問い直すのか、どのような資質を向上させればよいのかを検討した。

その結果、校内研究は教員たちが共通にもつ教員文化的な枠の中で実施されており、教員たちにイメージされる「理想の実践」像の追及にとどまっている可能性が示唆された。したがって、校内研究は教員の教育実践のあり方を根本的に見直すきっかけの場となっておらず、教員たちの日常の教育実践から乖離した内容に対してルーティンワーク化している現状が示唆された。そして、実践の文脈に則した理解と対応ができることがこれから教員に期待される実践力であり、そのような実践力を教員個々が学習できる場としての校内研究の新たなあり方を考察した。

キーワード：教育実践の問い直し、校内研究、教員文化、教育観、児童観。

はじめに

学校を取り巻く不登校やいじめなどの問題の発生件数は、増加の一途をたどっている。不登校の児童・生徒が10万人を越えた(1998)という文部省の発表は、日本の社会に問題の深刻さを提起するものであった。このような背景の中、1996年から中央教育審議会は、学校教育のあり方の根本的な問い直しが必要であることを指摘し続け

ている。それは直接学校教育を実践している教員に対してもなされている。教員の資質・能力の向上を図っていくことが、21世紀に期待される学校教育の実現に欠かせないことを強調し、その具体的な方法の1つとして「実践的な校内研修の実施」の必要性を指摘している。そして、学校現場における校内研修の中心的な取り組みの1つが校内研究である。

したがって、○教員の教育実践のあり方を問い直す、○教員の資質・能力を向上させる、という2点のきっかけとなる校内研究のあり方を検討することは、現在の学校教育のあり方の問い直しにつながると考えられ意味があると思われる。

本論では学校現場で行われている校内研究に視点をあて、その実態を調査し、教員が問い直すべき内容、どのような資質、能力の向上が必要なのか検討した。なお、本論は筆者がすでに実施した調査研究(河村, 1998a)に、加筆、修正を加えたものである。本論は研究1と研究2の2部構成であり、2つの研究の結果をもとに考察を加えたものである。

研究1 校内研究の分析

[問題と目的]

各学校で予算と時間を設定し勤務時間に行われる校内研究の成果は、取り組んだ学校のみならず同じ地域の他校にも伝達される。すなわち、それぞれの学校で長い年月をかけて積み上げた校内研究の知見は同じ地域の学校にも共有されることとなり、学校は膨大な量の教育実践に関する知見を有するはずである。そして、その研究実践の知見をもとにした教育実践が行われているはずである。しかし、現状はどうなのだろうか。年々深刻化する学校教育の問題を考えると、各学校の校内研究の知見が在籍する幼児・児童・生徒の教育に還元される形で実施運営されているのだろうかという疑問が生じてくる。したがって、現在の学校教育の問題を考える上で、校内研究の実態と問題を検討することは意味があると思われる。

前述の中央教育審議会の答申における校内研究の目的と意義を要約すると、次の3点になると思われる。この3つの観点を念頭におき、2つの調査研究の結果をもとに検討したい。(1)各学校の教育目標と実態に応じた計画的な校内研究の実施と評価を通して、幼児・児童・生徒の教育に適切に反映される。(2)参加する教員個人の教育力が向上し、その成果が日々の教育実践に反映される。(3)校内の教員全員の参加により、学校組織体としての教育力が向上する。

研究1では2つの調査をもとにして検討が行われた。1つは校内研究の紀要の検討であり、もう1つは校内研究の取り組みに対する教員の認知の調査であった。

[調査1：研究紀要の検討]

[方法と結果]

校内研究の実態を把握するため、A県のB地域の公立小学校70校を対象にして、1994年度の各校の研究紀要の検討を行った。対象とした70校はB地域の教育会に所属

する全学校であり、年2回の教育研究全体会(10月中旬と翌年の2月中旬)に集う学校である。B地域の学校の校務分掌の組織は、教務部、生徒指導部、研究推進部の3つの領域を中心に組織されている。各教員はこの3つの部のうちの1つに所属することになる。校内研究は研究推進部がリード役をつとめて、全教員で取り組まれていくのである。

紀要から得られた資料は、筆者と心理学系大学院修了者の現職教員4名でKJ法によって整理された。内容ごとに5名で協議し、3名以上が同意したものだけを採用した。

まず、校内研究の基本的なプロセスにそって、各校の紀要の検討を行った。

①誰が：研究主体 すべての学校が教員全員であった。事務系の職員も参加者に名前が表記されていたが、教材・教員の発注・原稿の製本など、校内研究に関わる事務的な仕事を担当したと思われる。

また、研究組織図と研究経過をみると、同一の学校内でも教員ごとに役割の軽重があることが認められた。特に多いのが、研究推進委員の教員とそうでない教員との差であった。それは、研究推進委員の教員は校内研究の下位分科会の長となっていることや、全体研究会の前後に研究推進委員会が頻繁に実施されたという研究経過記録から示唆された。

TABLE 1 校内研究の課題教科の内訳 (n=46)

教 科	学校数(割合 %)
国 語	12(27.1)
算 数	9(19.6)
体 育	7(15.2)
理 科	6(13.0)
特 別 活 動	5(10.9)
道 徳	5(10.9)
社 会	2(4.3)

⑧社会と理科には低学年の生活科も含まれる
体育には性教育も含まれる

②何を：研究課題 柔軟に考えると研究課題はすべての教科に及んでいた。1つの教科に限定している学校は65.7%で、その内訳はTABLE 1の通りであった。国語(27.1%)と算数(19.6%)、体育(15.2%)の教科が多かった。それは3つの科目とも1学年から6学年までのすべての担任教員が関われる科目であり、小学校の教員の9割以上が学級担任であることを考えると、学校のほぼ全教員が関われる教科であるからと考えられる。逆に音楽、図画工作、家庭科は専科教員に担当されることが多く、

学校全体の研究課題には選ばれにくい面があるのだろう。理科や社会科に関しては、低学年では生活科が実施されていた。また、学校生活全体を視野に入れ「生きる力」や「主体性」、「個性」、「自己表現力」等の育成を全面に出し、各分科会でそれぞれの科目やいくつかの科目を統合した形で実施していた学校は34.3%であった。音楽や図工、家庭科もその中に含まれていた。さらに、パソコンを活用した研究、教育相談に関する研究等も含まれていた。

③何のために：研究目的 すべての学校で、新学習指導要領の第一章総則に記載されているキーワードとなる事項のいくつかについて、その育成を目的に掲げていた。例えば、「生きる力」「自ら学ぶ意欲」「学力の基礎・基本」「個性」「思考力」「判断力」「表現力」「関心・意欲・態度」等である。このことから、学校現場では文部省が示した学習指導要領にそって、忠実に校内研究を進めていることがうかがえる。そして上記の内容を、校内の教員たちが選定した教科への取り組みを通して達成を試みるという形式になっていた。

また、校内研究をするにあたって、すべての学校で自校の教育目標にそって計画されていた。ただ、自校の児童の実態を調査などを実施して把握し、研究の目的を設定していた学校は15.7%であった。

④いつ：研究期間 2年間で計画されている学校が全体の44.4%で、1年間の学校が30.0%、3年以上の学校は8.6%であった。残りの学校は同じテーマで教科を変えて実施していた場合と、計画に研究期間が明記されていない学校であった。

⑤どこで：研究の場 これはすべての学校で学校の施設内で実施されていた。例えば、教室、体育館、校庭、視聴覚室、オープンスペースのホール等である。

⑥どのように：研究の手法

研究仮説 研究仮説を明示していた学校は82.9%であった。しかし、教育心理学関係の専門書や先行研究を引用していた学校は皆無であった。学習指導要領や中央教育審議会答申の内容や指摘にもとづいて、教員の経験則から仮説を立てていると思われる学校がほとんどで、一般的な表現になっていた。また、分析的な検討に必要な変数の取り扱いに関する内容はすべての学校で記載されていなかった。

実践の具体的な手続き すべての学校で教員が関わる形態について、例えば研究授業や事例研究を通して、もしくはティームティーチング方式で行うという記述と、児童が授業や活動に取り組む形態、例えば、個別、同じ興味をもつグループ、能力別のグループ等の記述は詳しくなされていた。しかし、教員の児童個々やグループに

対する対応を具体的にどのように展開するのかというプログラムに踏み込んだ記述をしていた学校は8.6%、授業案に盛り込まれる「留意点」に書き込まれていたレベルが90.0%であった。つまり、教師の具体的な介入プログラムは明示されておらず、教員の対応には一般的なものが設定されていた。「学習に意欲のない児童には個別に配慮をする」という表記を例にとると、どのような児童を学習に意欲のない児童と判断するのか、個別にどのような対応をするのかという点である。

校内研究の評価 研究の成果を確認するための評価の方法についてはTABLE 2のような実態であった。すべての学校で研究授業の観察による記述、授業後に収集した児童の感想や自己評価、事例研究の内容を、研究主題に照らして引用し詳細に記載していた。しかし、教員たちの観察結果、児童の感想や自己評価もKJ法などで整理されていたのは20%以下で、分析的検討の試みはみられなかった。

TABLE 2 校内研究の評価の仕方（複数回答）

内 容	学校数(割合 %)
・教員個々がそれぞれに観察した	70(100)
・児童の感想や自己評価を採用した	48(68.6)
・視点を定めて教員たちが観察した	13(18.6)
・研究終了後に教員たちが独自に作成したアンケートを児童に実施し、その結果を採用した	9(12.9)
・研究前後で教員たちが独自に作成したアンケートを児童に実施し、その変容結果を採用した	3(4.3)

また、校内研究の前後に質問紙によって児童の特定の実態や資質を測定して、校内研究の実践成果を検討していた学校は3校あった。例えば、○読書は好きですか、○家でも読書をしていますか、というような内容を5技法で調査し、実践前後の結果をヒストグラムにして表記し、その変容から校内研究の成果を示そうとしたものである。しかし、尺度はアンケート的なもので、調査したデータに統計的な分析は加えられていなかった。さらに、教員個々の取り組みに対して分析的に評価しようという意図はみられなかった。

引用文献 引用文献という形で紀要のどの部分に先行研究の知見を取り入れたのかを明示していた学校はなかった。ただ、「新学習指導要領によると……」、「中央教育審議会の第一次答申によると……」という具合に、「問題と目的」と「考察」の一部分に書かれていた学校は

17.1%であった。また紀要をまとめるにあたって参考にした図書を掲載していた学校が7.1%あったが、どの部分にどの内容を引用したのかは記載されていなかった。

考察 具体的な教員の観察や児童の感想文や自己評価の結果を資料にして、研究主題に照らして教員が解釈するという形の表記をしていた学校が90%以上であった。体系的な整理、研究内容の分析的な討論はなされていなかった。また、各校の紀要には「理想とする児童像」という記述があり、教員たちが共通にもつ「児童のあるべき姿」という価値観をもとに実践結果が考察されているものが多かった。そこには教員間で自明視されている共通認識、すなわち教員文化の存在が考えられた。例えば、「学習に意欲的に取り組めない児童には問題がある」という指導観があると思われる。学習への取り組みに児童が意欲をみせない要因としては、児童の資質・レディネス×学習内容×学習の進め方×評価の仕方×教員の指導行動・態度×学級集団の状態など複合的な影響が考えられる。しかし、事前に検討された学習内容、学習の進め方、評価の仕方を前提にして、問題の原因を児童の資質に求めている学校が80%以上であった。教員の指導行動・態度のあり方と学級集団の状態、及び両者の関係などについてはほとんど言及されていなかった。

最後に、B地域の70校の学校は同一の教育委員会の管轄下にあるためか、各校の研究紀要の内容や構成がとても類似していることが特筆された。B地域には商業地区、住宅地区、工場隣接地区などいくつかの地区があるが、教育目標、児童の実態、研究方法、考察などがとても類似しているというのが検討した5人の率直な感想であった。とくに、各学校の紀要は、B地域の校内研究の公開校すなわち研究指定校の紀要の内容と構成、具体的対応、研究記録の整理の仕方、まとめと考察の仕方など類似している点が多く、研究指定校の校内研究の取り組みをモデルにしていると判断された。

[まとめ]

調査1の内容から校内研究の実態として次のような傾向があることが判断された。

- 研究は校内の全教員の共同の取り組みとして位置づけられていた
- 研究課題は校内のほとんどの教員が関われる内容を設定していた
- 研究期間は2年以下の学校が8割近かった
- 研究課題には単一教科だけでなく統合的な視点がみられた
- 研究の目的やテーマは、学習指導要領の内容と自校の教育目標にそって設定されていた
- 研究のテーマは教育心理学の領域に関係する内容で

あった

- 研究のテーマは校内で選定された教科に取り組むことを通して、目的の達成を図るという形式であった
 - 研究仮説には近年の教育心理学の知見は活用されていなかった
 - 研究仮説は学習指導要領や文部省からの答申で指摘されていた内容や対応と、教員の経験則に基づいて計画されていた
 - 一般的な対応の表記が中心で具体的な実践の方法が明記されていることが少なかった
 - 教員の指導に対する児童側の受けとめ方、教員個人の指導行動・態度、学級集団の状態について分析的に検討された記述はなかった
 - 研究した内容に対して、具体的な評価の仕方が事前に明記されていなかった
 - 評価は教員の主観的な解釈が多く、分析的な視点が少なかった
(すべての学校で一定の成果があったことが明記されていた)
 - 他の学校の教員が追試できるような具体的な条件、引用文献などが整理されていなかった
- 以上の点から、検討すべき点として、次の2点が考えられた。

◎校内研究の内容、取り組み方、紀要の作成の仕方などが画一的で、地区の研究指定校の「すぐれた実践」像に準じた一般的な内容になっており、各学校の実態により則したその学校の教員が展開する日々の教育実践の文脈からの視点がみられなかった。

◎教員たちに校内研究の取り組みを分析的に検討する視点がみられず、教員たちに日々自明視されている問題の捉え方・対応の仕方など、教員の文化的な枠の中での一般的な検討に終止していた。

[調査2：教員を対象とした質問紙による調査]

[方法と結果]

調査は調査1で実施したB地域の教員を対象とした。1996年2月中旬にB地域の教育全体会に参加した教員に、自校の1年間の校内研究について感想を自由記述で求めた。感想は、①校内研究に参加してよかった点、勉強になった点、②問題となった点、③研究を進めるにあたって参考にしたもの(図書等)、④校内研究に望むこと、以上の4点であった。その結果を筆者と4名の心理学系大学院を修了した現職教員でKJ法で分類し、5件法の質問紙を作成して3月上旬に調査を実施した。調査は各学校の研究推進委員長に手紙で依頼し、承諾を得た13校の教員312名が対象であった。(TABLE 3-1, 2, 3, 4)、データは各項目の教員得点の平均値で表わした。また、この調査は自校の校内研究を評価する側面がある内容なので、

教員の属性は一切調査することはできなかった。

TABLE 3-1 校内研究に参加してよかった点、勉強になった点 (n=312)

内 容	平均値(標準偏差)
1. 職場の同僚と1つのことに取り組むことを通して、互いに理解しあい、人間関係も深まった	3.58(1.23)
2. 校内で研究授業をやって、充実感をもつことができた	3.04(1.28)
3. 教育実践について、具体的に勉強するきっかけとなった	2.96(1.24)
4. 日常的教育実践に活用できるスキルや考え方が身についた	2.55(1.26)
5. 自分の日々の教育実践をする力が高まった	2.46(1.03)
6. 学校全体の教育力が高まった	2.39(1.23)

TABLE 3-2 校内研究の取り組みにおける問題点 (n=312)

内 容	平均値(標準偏差)
1. 研究授業の準備や指導案作成や紀要作成について多くの会議があり、放課後の学級事務や児童と関わる時間が減少した	4.02(.68)
2. 研究教科だけに時間をとられてしまい、他の科目の教材の準備等が結果的に減少した	3.78(.87)
3. 体裁を重視した取り組みが多く、日常の実践に具体的に活用できるものが少なかった	3.76(.92)
4. 研究授業を行う教員の選出や、校内研究を運営する教員間の役割の量に差があり、人間関係がギクシャクした	3.57(1.04)
5. 管理職と管理職受験者等、一部の教員が校内研究を強くリードし、結果として他の教員はそれに追随することが多かった	3.46(1.12)
6. 講師の話は一般論が多く、あまり実践の役に立たなかった	3.39(.82)

以上の結果から、次のような実態があると判断された。

- 独立した学級を担任する小学校では、校内研究が教員相互の人間関係を活性化させる
- 校内研究は教員全員による共同の取り組みであるが、学校組織総体としての教育力の向上に寄与していると教員から認知されていない
- 校内研究の仕事量が日々の教育実践に圧迫を与えて

いる

- 校内研究が教員間の経験則の範囲で行われている
- 教員は明日からの自分の教育実践に、具体的に活用できる技術を求めている

- 教員は校内研究への取り組みが、自分の教育実践の力量や児童への対応の向上に直接結びついていると認知していない

以上のことから、検討すべき問題として、次の点が考えられる。

- ◎校内研究のテーマが一般的で、教員の日々の実践の文脈で取り組みたい内容から乖離しているため、校内研究で得られた知見を教員個人が自分の実践の文脈で活用することができない。

TABLE 3-3 校内研究の取り組みで参考としたもの (n=312)

内 容	平均値(標準偏差)
1. 他校の研究紀要	4.45(.56)
2. 自分達で話し合っ確認した経験則	4.23(.86)
3. 学習指導要領および解説書	3.38(.78)
4. 講師から指導された内容	3.32(.63)
5. 教員向けの啓蒙書	2.62(.93)
6. 教育心理学に関する専門書	1.39(.63)

TABLE 3-4 校内研究に望むこと (n=312)

内 容	平均値(標準偏差)
1. 日々の教育実践に直接役に立つ内容やテーマで取り組みたい	4.38(.65)
2. 日々の教師の仕事に過重負担にならないレベルで取り組みたい	4.12(.89)
3. 日々の実践に役立つ技術や方法を学びたい	4.06(.62)
4. 児童にその成果を直接返すことができるような内容にしたい	3.83(.96)
5. テーマや取り組み方に各教師・学級の実態にあった、自由な発想が生きる形にしてもらいたい	3.51(.78)
6. 紀要作成などの形式や体裁にこだわらないで取り組みたい	3.46(1.12)

〔研究1の考察〕

調査1と調査2の結果は相互に関連していると思われる。2つの結果をもとに、校内研究の3つの意義をふまえて問題となっている点について、以下に整理した。

ほとんどの学校の校内研究の紀要が類似しているという点は、校内研究でなされている取り組みが一般的な内

容、特定のパターンにそった展開とまとめ、一般的な視点での関わりという側面があることを示している。そこには、教員の間で自明視されている問題に対して、自明視されている結論に導いているという図式が考えられる。教員の社会には特定の権威ある「理想の実践像」、例えば研究指定校で行われた実践など、が存在し、それに近づく努力の過程が校内研究の目的になっている面があるのではないだろうか。同じ時間と取り組みを共有した教員同士に連帯感が生まれることは大事なことである。しかし、それによって自分自身や学校全体の教育力が向上したと認知されることが少ないという実態は、憂慮すべきことである。したがって、日々の多様で相互作用的な実践場面では、そのような理想で一般化された校内研究の知見を直接生かすことができず、教員は日々の実践に活用できる実践力を身につけたいと欲しているのである。つまり、教員は理想的に一般化された知見よりも、日々の実践の文脈で活用できる知見を欲していると思われる。このような教員のニーズに応えられない校内研究の取り組みは、教員にとって学校の仕事の1つとしてのルーティンワークになってしまい、校内研究の取り組みを通して自らの実践力を向上させる、担任する児童の教育にその成果を反映させるという視点がさらに後退してしまっている可能性が考えられる。

また、TABLE 3-4から判断すると、教員の日々の実践力を向上させたい、成果を児童の対応に生かしたいという意欲は高いレベルにあると思われる。現代の学校教育の問題の深刻さを考えると、それを熱望する教員の心情は察することができる。しかし、注意しなければならないのは、教員一人一人の実践の文脈にマッチするマニュアルのような教育技術はあるのだろうか。「理想の実践」の飽くなき追及の悪い例が、同じ地域の校内研究の紀要の内容がとても類似し、教員がそこから学ぶことが少ないという悪循環を招いているのではないだろうか。仮に「理想の実践」と思われる教育技術が発見されたとしたら、教員はそれをマニュアルにして、自分の実践の文脈からある程度乖離しても同じ方法で取り組もうとするのではないだろうか。「理想の実践」をしたのだから、児童にとってもいいはずだという自己満足に教員が陥る可能性が考えられる。一般化された知見は教員個々が実践を行う際の1つの資料とすることはできても、マニュアルにすることは不可能に近い。なぜならば、教員個々の存在自体が大きな変数だからである。「理想の実践」のマニュアルを欲すること自体が、実は教員が教員の文化の枠に統制されていることを示しているともいえる。これについては、「教師は地域や学校で認められた模範的な授業を、日々の授業に活用するべきである」という教員に

共通する認識があることが明らかにされている(河村・國分, 1996a)。

このような校内研究の取り組みが学校のあり方を根本的に問い直すきっかけになることは少ないだろう。根本的に問い直すとは、今まで教員間で自明視されてきた内容や、教員の教育観や児童観等実践の前提段階から問い直す、自分の日々の文脈の中の実践を反省的に問い直すことが必要であると思われる。教員一人一人が日々の教育実践の文脈で感じている問題について話題を提供し、校内の教員たちがそれぞれの視点や対応方法を本音で話しあって多面的に検討する。教員たちの考えを1つにまとめることを目的にするのではなく、教員個人が自分の実践の文脈から提供した問題に対して、多くの教師たちがそれぞれの考え方や対応の方法などを表明し討論するプロセスが大事であると思われる。そのようなプロセスを通して、教員は問題を捉える視点や選択できる対応方法をより多く獲得できるようになると思われる。A教員は～のような実態を～のように捉え～の意図のもとに～という対応をした、同様にB教員は～というように、実践の文脈を通した多くの教員の判断にふれることができ、自分の実践の文脈で自分なりに活用するためのヒントになると思われる。このような経験が教員が欲している実践力につながっていくのではないだろうか。

また、校内研究の成果をある程度分析的な視点で捉えないと、取り組みが教員の自己満足に終わる危険性が常に存在する。少なくとも教育心理学の研究から生み出された知見は、教員たちに新たな視点の1つを供給することになると思われるし、自分の取り組みを自己評価しようという試みは自己満足に陥る危険性を低下させることにつながるとと思われる。それが教員文化の枠を越えた日々の実践のあり方を根本的に問い直すきっかけになると思われる。ただ、忌憚のない視点や考えを教員間で本音を出し合って検討することは難しいことである。それができていれば、研究1の調査2の結果に現れていると思われるからである。したがって、教員たちが本音で自分の実践を問い合う校内研究を実施するためには、たたき台になるような方法が必要である。

以上のような教員の意欲、校内研究の3つの意義を満たすことができにくい校内研究には、次の2点への対策が必要であると考えられる。

- 教員の教育観・児童観そして日々の実践について、今までの教員間で自明視されてきた教員の文化の枠を越えて検討できる場とする
- 上記の内容について検討できる研究方法を確立する

研究2 研究指定校における教員の意識と指導行動

〔問題と目的〕

文部省は校内研究を広く地域に公開し、各学校の校内研究の推進役を果たしている研究指定校の3割削減を実施した。そこには、児童・生徒に還元されることの少ない研究よりも、対応する時間をより多く確保することが有効であるという文部省の意図が認められる。

本研究は、年度内に校内研究を公開する学校（研究指定校）の教員の意識と、児童がとらえる教員の指導行動および自分のスクール・モラルが、同じ年度の6月時点と公開直前の11月時点でどのように変化したのかを調査し、校内研究のあり方を検討することが目的であった。研究指定校の実践は地区の他の学校の「理想の実践像」としてモデルになることが多く、現在の校内研究の実態を示す象徴的な指標となることが考えられるからである。

〔方法〕

調査対象 東京都の公立小学校65校の5学年の学級担任教員と担任する児童が対象であった。5学年の学級を対象とした理由は、一般に4月に新たに学級編成が行われ、担任教員も新担任に移行した学級であるからである。したがって、4年次から5年次にかけて学級再編成が行われなかった学級と、担任教員が4年次から引き続いて5年次を担当した学級は対象から除外された。さらに、1995年度に所属する学校が校内研究を公開した学校も対象から除外された。

TABLE 4 「児童管理に関する因子」のビリーフ

- 1 学級のきまりがゆるむと、学級全体の規律がなくなるので、教師は毅然とした指導が必要である
- 2 教師はその指示によって、学級の児童に規律ある行動をさせる必要がある
- 3 生徒指導などでは、学校の教師全体が、同じ方針で取り組むことが必要である
- 4 教師は児童のあやまちには、一貫した毅然たる指導をする必要がある
- 5 児童は、担任教師の指導を、素直に聞く態度が必要である
- 6 教師と児童は、親しい中でも、毅然たる一線を保つべきである
- 7 児童の教育・生活指導などには、ある程度の厳しさが必要である
- 8 児童が学校・学級のきまりを守る努力をすることは、社会性の育成につながる
- 9 児童は授業中に、挙手の仕方・発言の仕方など、規律ある態度が必要である
- 10 学級経営は、学級集団全体の向上が、基本である

測定具 対象となる教員と児童に対して、次の尺度を

実施した。教員の意識は、教員の教育実践に関するビリーフ(belief)を測定した。ビリーフとは、人が感情を持った行動を起こすときに持つ思考であって、具体的には信念・価値観から構成された文章記述で示される(Ellis, 1973)。実施した尺度は「教師特有のビリーフ尺度(河村ら, 1996a)」から「児童管理に関する因子」の10項目(TABLE 4)である。河村らの尺度は教員が教育実践をする際にもちがちなビリーフを5つの因子で整理したものであり、特定のビリーフの強さが教員の指導行動に影響を与えることが示唆されている。とくに「児童管理に関する因子」は教員の児童管理の強さを測るもので、この因子の強さは担任する児童のスクールモラルを有意に低下させる予測子であることが示唆されている(河村・國分, 1996b)。

児童に対しては、スクール・モラルを測定する「小学生用スクール・モラル尺度(河村, 1996)」と教員の指導行動の認知を測定する「教師のリーダーシップ行動測定尺度(三隅・吉崎・篠原, 1977)」を使用した。スクール・モラルとは学習意欲・友達関係・学級の雰囲気などの領域を下位項目として、学級生活に対する意欲や満足感について児童の主観的心理を測定するものである。三隅らの尺度は教員の指導行動を、授業を進める、生活指導をするという目標達成を志向したP機能(performance function)と、児童の心情に配慮し、学級への適応を援助する集団維持を志向したM機能(maintenance function)の2つの視点でとらえ、両面の強さの組み合わせから教員を4つのタイプに類型化するものである。

調査時期と手続き 調査時期は1996年の6月と10月下旬～11月中旬の2回であった。この時期を設定したのは次の3つの理由からであった。1つは、新学級において児童のスクール・モラルがほぼ形成されるのが3カ月時点であること(河村, 1998b)を踏まえ、1, 2学期開始後の3カ月目頃の時期を選択した。もう1つは、運動会や学芸会などの学校行事が比較的少ない時期で、かつ成績処理などの教員の学級事務が比較的少なくなる時期であることも考慮された。さらに、研究公開校の公開日が11月下旬から始まることも選択理由の1つであった。

調査は1996年4月に筆者が他の研究で調査を継続して実施していた教員に再度調査依頼をし、了承の承諾を得た教員に実施された。同時に、教員が所属する学校の1995年度の校内研究公開の有無と、1996年度の公開の予定の有無を調査した。児童の調査におけるテストは担任教員に依頼した。調査用紙には本テストが学校の成績に関係がないこと、担任の教員及び友達に回答内容が公開されないことがないことを明示した。児童の回答用紙は事前に担任教員に渡した封筒に入れ、教員にその場で密封してもらい、児童に余計な不安がかからないように配慮し

た。

〔結果〕

本調査の有効回答は57学級分、児童1,881人であった。調査対象教員57人のうち、前年度から継続して調査を実施できたのが33人、他の24人は新たに協力を申し出てくれた前者の教員の同僚教員であった。

1 担任教員のビリーフ

1996年度に勤務校が校内研究を公開する予定の教員（以後、A群と記す）は23人、公開する予定のない教員（以後、B群と記す）は34人であった。A、B群の教員の「児童管理に関する因子」の得点は、TABLE 5に記した。A、B両群教員の「児童管理に関する因子」の得点に、群（A群、B群）×時間（6月、11月）の2×2の分散分析を行った。結果、交互作用が有意であった（ $F(1.55)=35.58$, $p<.01$ ）。多重比較の結果、11月における群の効果が有意であることが示唆された。（A群>B群, $p<.05$ ）。したがって、校内研究の実施要因が教員の「児童管理に関する因子」の得点を高めている可能性が示唆された。

TABLE 5 A、B群の教員の「児童管理に関する因子」の得点と児童が認知する教員のP、M機能得点とスクール・モラル得点

		6月	11月	
『児童管理に関する因子の得点』				
A	群	3.21(.27)	3.43(.31)	〕*
B	群	3.13(.29)	3.06(.27)	
『P機能得点』				
A	群	29.04(2.59)	30.39(3.85)	
B	群	29.27(2.76)	29.31(2.96)	
		*		
『M機能得点』				
A	群	31.92(2.91)	28.16(3.02)	
B	群	31.21(2.67)	30.97(2.63)	
		*		
『スクール・モラル得点』				
A	群	27.09(2.02)	25.34(2.21)	
B	群	26.33(1.85)	26.51(1.58)	

() 内は標準偏差

*: $p<.05$

A群（教員23人：児童782人） B群（教員34人：児童1,099人）

継続調査の教員33人は全員1995年度に公開実施校ではなく、その「児童管理に関する因子」の得点について、1995年度3月時点と1996年度6月時点とに対応のあるt検定を行ったところ、有意な差（ $df=31$, $t=.31$, n.s.）は認められなかった。したがって、確立した教員の児童管理に関するビリーフは、ある程度の一貫性があることが事前に確認された。

2 児童による教員の指導行動の認知とスクール・モラル

分析したA群の児童数は782人、B群の児童数は1,099人であった。両群の児童のスクール・モラル得点、担任教員の指導行動をとらえるP機能得点とM機能得点はTABLE 5に併せて記した。A、B両群の児童のスクール・モラル得点、P機能得点とM機能得点のそれぞれについて、群（A群、B群）×時間（6月、11月）の2×2の分散分析を行った。結果、児童スクール・モラル得点には交互作用が認められなかった（ $F(1,1879)=.98$, n.s.）。各要因の単純主効果を分析し、多重比較を行った結果、A群における時間の効果のみに有意な差が認められた（6月>11月, $p<.05$ ）。したがって、11月時点における研究公開校の児童のスクール・モラルは6月時点と比較して、有意に低いことが示唆された。

児童の認知する教員のP機能得点には交互作用が認められなかった（ $F(1,1879)=1.21$, n.s.）。各要因の単純主効果を分析し、多重比較を行った結果、群と時間の各カテゴリ間で有意な差は認められなかった。児童の認知する教員のM機能得点にも交互作用が認められなかった（ $F(1,1879)=1.17$, n.s.）。各要因の単純主効果を分析し、多重比較を行った結果、A群における時間の効果のみに有意な差が認められた（6月>11月, $p<.05$ ）。したがって、11月時点において、校内研究公開校の児童たちは担任教員のM機能を6月時点と比較して有意に低くとらえていたことが明らかになった。

〔考察〕

結果より、学校の校内研究の公開は、教員の「児童管理に関する因子」のビリーフを強める傾向があることが示唆された。「児童管理に関する因子」は教員の多忙感が背景にあるビリーフである（河村ら, 1996a）。つまり、校内研究の公开发表日が近くなるにつれ、教員の多忙感が高まり、意識するしないにかかわらず「児童管理に関する因子」のビリーフが強くなっていく可能性が考えられる。その理由として、2つの教員の願望があることが予測される。1つは、非公開校と比較して研究の公開に関する事務量が増加し、その結果児童と関わる物理的な時間が減少する中で、一定レベルの児童の統率と学級集団のまとまりを維持したいという願望である。もう1つは、公開に値する学級集団の秩序と児童一人一人に期待される行動や態度を形成したいという願望である。その願望が児童に対しては「児童管理に関する因子」のビリーフの内容、例えば「学級のきまりがゆるむと、学級全体の規律がなくなるので、教師は毅然とした指導が必要である」というビリーフに「～させなければならない」という強迫的な面がでてくるとと思われる（河村・田上, 1997a）。この

研究指定校のイメージ像自体が、教員たちが自明視する教員文化的な統制を受けているといえる。研究発表日が近づくにつれこの傾向が高まり、結果として児童や自分の実践を捉える視点が研究内容に限定されていくのである(河村・國分, 1996b)。このような傾向の中で、研究内容自体が教員の日々の実践の文脈から乖離し、特定の実践の文脈から取り出した一面的な内容を「理想の実践」に近づけるという方向性を帯びてくものと考えられる。その結果、多様で相互作用的な教育実践の文脈において、特定の取り組みの比重が大きくなると、他のいろいろな実践の側面に影響を与えるものと思われる。

教員の「児童管理に関する因子」のピリーフが相対的に強くなった場合、その指導行動・態度に与える変化は、研究指定校の児童たちからも捉えられている。つまり、公開日近くの11月時点で、教員の指導行動にM機能が6月時点と比較して有意に低く認知されている点である。M機能とは児童の心情に配慮したり、学級集団への適応に配慮する教員の行動である。教員のP機能は学習指導や生徒指導を直接推進する指導行動で、その成果をある程度期待されているのに対して、M機能は教育実践を背景から支える援助的側面が強い指導行動である。つまり、校内研究の公開が近づいて、教員が多忙感を感じるような限られた時間の中で、児童や学級集団の規律の維持や形成を意図するとき、その推進に直接関わるP機能の発揮は維持されるが、M機能を発揮する余裕が失われていくことが考えられる。

児童のスクール・モラルには教員のP、M機能が有意な影響を与える。児童のスクール・モラルの向上には強いM機能を背景とした強いP機能の発揮が必要である(河村, 1996)。したがって、今までの教員の変わらぬP機能の発揮を認知し、かつ6月時点と比較してM機能を低く認知した児童は、結果的にスクール・モラルが低くなった可能性が考えられる。したがって本研究からは、校内研究を公開するという事務的作業の増加や公開校として期待される教員文化的な学級のまとまりや児童の統制などの心理的な負担が、教員に児童の心情に配慮する余裕を失わせ、その結果児童のスクール・モラルが低下しているという図式が示唆される。研究1「校内研究の分析」で、教員の校内研究への取り組みが、教員が児童と関わる時間の確保を圧迫している、日々の教育実践に直接生かすことが少ない、という問題を生じさせていることを指摘した。その顕著な例が研究指定校の実態であるとも考えられる。

研究指定校の研究成果は教員文化の中においては「理想の実践」に近い取り組みであると思われる。しかし、学校教育の日々の実践は多様で相互作用的なものである。

したがって、1つの変数に大きな比重がかかった場合、それに関わる多くの変数に影響を与える。その中で特質したいのは、実践を捉える教員の視点が限定されていくことである。「理想の実践」を目指して学校教育の全体的な文脈から一面を取り出して一般化する過程で、教員の認知や対応を画一化させる危険性が考えられるのである。そのとき教育実践という大きな文脈の中で、見落とされる実践が少なくないのである。研究指定校の児童のスクール・モラルが低下したという結果は、そのことを示唆しているものと思われる。

〔全体のまとめと討論〕

(1) 校内研究の実態

学校教育のあり方を根本的に問い直す。それを実施する1つの機会が校内研究である。校内研究への取り組み方を再検討することは、教員の日々の実践のあり方を再検討するきっかけになるからである。しかし、現在の校内研究は教員の日々の多様で相互作用的な実践を根本から再検討する場になっていると言い難いと思われる。

では、教員の教育実践のあり方の何を問い直すのか、教員はどのような資質・能力を向上させればよいのか。この2点について本研究の結果を通して以下に述べたい。

何を問い直すのか 校内研究は教員たちの自明視する教員の文化の中に閉じており、その枠を越えて教員の教育観や児童観などを根本的に問い直すという視点が少ないと思われる。教員の教育実践のあり方を根本的に問い直す視点として、○教員たちが今まで自明視してきた教員文化に起因する共通する認識を再検討する、その中で、○教員個人の教育観、児童観を再検討する。○日々の実践の文脈から捉えられた教員個々の問題、取り組みについて分析的に再検討する、以上の3点が考えられる。

教員はどのような資質・能力を向上させればよいのか 「理想の実践」というモデル化された一般的な教育技術を模倣しようとするのではなく、それらを資料として、日々の変化する実践の文脈をより多くの視点から捉え、かつ多くの対応方法の中から文脈にそった対応ができる力が必要になると思われる。つまり、教員が実践の文脈からある事象をなぜ問題と捉えたのか、そのときの教員の心情や意図はどういうものだったのか、そしてどのような状況の変化を想定して特定の対応を選択したのかという、実践の文脈に則した理解と対応ができることがこれから教員に期待される実践力だと思われる。このような実践力を向上させることが、今教員に求められていると思われる。

(2) 教育心理学からのアプローチ

学校のあり方や教員の教育実践のあり方を問い直す、教員一人一人の実践力の向上に対して、教育心理学の研

究者はどのような寄与ができるのだろうか。本研究結果から、4つの提案をしたい。

1つは、教員が教員文化の枠を越えて問題を検討するきっかけになるような知見、自分自身の教育観や児童観を根本的に問い直すきっかけになるような知見を学校現場に発信する。

2つ目は、教員の日々の実践に対して多くの視点や対応方法の資料となる知見を提供する。その知見にはどのような背景で導かれどのような実践に適応が可能なのか、そして限界は何なのかを明確に示したものが求められる。また、教員の日々の実践の中で見えてくる問題に対して検討を加えた知見などである。

3つ目は、教員たちが自分たちの実践の文脈で、多面的な問題の捉え方や対応の仕方、自己満足に陥らないような分析的検討の仕方などの手段を提供することである。そのきっかけになるのが校内研究である。校内研究の紀要の検討から、校内研究はアクション・リサーチ (action research) の形式をとっていると考えられる。そして日々の教員の実践にもアクション・リサーチの発想が実践力として必要になると思われる。アクション・リサーチとは、現実の社会現象や問題を、ある目的に方向づけたり変革を試みたりするために、研究・実践・訓練の過程を相互補足的、相互循環的に体系づけた研究法である(大野木, 1997)。アクション・リサーチの過程は大まかに次の6つが想定される。①現実場面を分析検討し、改善問題を設定する。②心理学および社会学等の知見をもとに、改善策の仮説を設定する。③改善策を具体的に実践する。具体的な内容の確立と、実践するための訓練・教育を行う。④改善策の効果を科学的に測定し、仮説を評価し考察する。⑤さらに改善すべき内容について①～④の手続きを続ける。⑥改善目標が達成されたら、他の場面への応用を検討し、一般化と限界を検討する。

アクション・リサーチという視点から今までの校内研究の問題点を整理すると次のようなことが示唆される。①の校内研究の内容が各学校の具体的な改善問題になっておらず、教員が校内研究の内容を自分の問題として捉えることができず、意欲が低下している面がある。②の仮説が教員間の自明視された教員文化の経験則の範囲でなされているため、取り組みの成果に新しい知見が期待できず意欲が低下している面がある。③の実践の内容が一般的で具体的な内容に乏しい。また、その実践に取り組む意義や方法についての研修会が少ないため、教員が自分の実践の文脈から乖離している内容と認知してしまい、自分の実践で活用されることが少ない。④の成果の評定が教員文化の枠の中に閉じており主観的であるため、自己満足に陥る危険性が考えられる。同時に、どのよう

な対応が効果的だったのか把握することもできず、明日からの日々の実践に活用することができないと思われる。⑤は①～④の積み重ねがなければ取り組むことができず、「今後の課題」として先送りになることが多いと考えられる。⑥は①～④の取り組みを前提としているため、結果的に校内研究で得た知見が日々の教育実践に生かされない状態になっていると考えられる。

したがって、アクション・リサーチの方法を教員がある程度精通していることが必要になる。方法論が確立していない中で教員同士の本音の討論は、非建設的な方向に進む危険性があるからである。そのためには教員に一定のレディネスがあることが前提になってくるだろう。教育心理学の研究者が研究方法についてのアドバイザーとして校内研究に参加することは意味があることだと思う。

4つ目は、教員が日々の実践をする上で、児童の実態把握や変容、教員の指導行動・態度の効果を自己評価するための参考資料となるような尺度の開発を期待したい。教員が日々の実践の中で簡単に実施・集計でき、直接日々の教育実践の自己評価に活用できるような尺度である。河村・田上 (1997b) はそのような尺度の必要性を提案し、現場の教員にもそのニーズがあることを指摘している。ただ、学校現場での教育実践は全体的で相互作用的な営みなので、変数の取り扱い、データと考えられる範囲、統計処理と一般化への試みのレベルは、おのずと限られてくる。要は、教員が自分の実践を問い直す新たな1つの視点を提供してくれる、教員同士が検討し合う際のたたき台になるような尺度が求められると思われる。

(3) 教育心理学が活用されるためには

学校現場における校内研究の領域でも教育心理学の知見が活用されているとは言い難かった。河村ら (1996a) は、教員たちが教職の経験を通して共通にもつ傾向にあるビリーフを抽出した。その中で教員に共通してみられるビリーフに、「教育実践に関する理論(教育心理学の知見)よりも、日々の実践に基づいた経験が、教育実践を行う際の一番の力になる」というビリーフがある。このビリーフはまさに学校現場における教育心理学活用の実態を象徴的に表わしていると思われる。つまり、教員たちの教育実践は経験則に基づいており、教育心理学の理論や知見は教育実践の役に立たないと教員から認知されていると判断される。教育現場における教育心理学の成果は、教育心理学会内部で語られる「不振性」や「不毛性」のレベルの問題ではなく、「不在性」や「不要性」「不信任」の域に達しているという大野 (1997) の指摘は、まさに実態を捉えているといえる。しかし、教育心理学の知見が役に立たないと多くの教員に認知させたのは、以前、そ

れに従って実践を試みたという歴史があったことが考えられる。研究者サイドから現場サイドに一方的に提供された知見について、教員たちが絶対視して取り組んだという経緯である。研究室で変数が統制され一般化された知見を、教育実践という多様で相互作用的な分脈の中に直接当てはめようとした結果の悲劇である。

現在の学校教育を取り巻く問題はもはや従来の教員たちが自明視してきた教員文化の経験則の範囲で対応する限界を越えてしまっていると考えられる。学校現場からの数々のアプローチにもかかわらず、不登校児童・生徒が10万人を突破したという例をとるまでもなく、学校サイドの対応には閉塞感がでてきた感がある。しかし、これを打破するために、まず学校教育のあり方を教員が根本的に問い直すことが求められていると思われる。このような時期に、その問い直しの視点や問い直す方法に対して、つまりこれからの実践に対して新しい見方の可能性を資料として教育心理学は提供することができると思われる。そのためには、研究者が教員に指導する、教育心理学の理論を提示してそれをもとに教員に実践させるという一方向からの関わりではなく、対等な関係の中で、実践の文脈から抽出された問題について研究者や教員はそれぞれに検討し、その結果をもとに研究者と教員が忌憚なく討論できるような関係の形成が必要になってくると思われる。つまり、両者共に学びあう関係である。したがって、教育心理学の研究者は教員のスーパーバイザーになるのではなく、教員に違う視点を提供するパートナーの関係になることが求められると思われる。

最後に 筆者も現職に就任するまでは、公立学校の一教師であった。自分の日々の実践のあり方に、悩まないことはなかった。ただ方向性の見えない試行錯誤に疲れたり、対応方法が見出せないとき、つい従来の教員の経験則の範囲で考え対応してしまう。それは多くの同僚もやっていることなので安心なのである。しかし、それがうまくいかないと問題を捉える視点がズレていたのか、対応方法に選択ミスがあったのかという分析的な視点はなくなり、短絡的に「自分はダメな教員だ」と自分自身を責めてしまう。もしくはこれでいいんだと意固地な自己満足をしてしまうのである。学校教育の問題が山積している現在、そういう教員がとても多いのではないだろうか。そして現場の教員は問題にぶつかってもゆっくり考えるゆとりがない。それは実践が日々連続した営みで、教員が問題を自分なりに解決するのを待ってはくれないからである。筆者は学校現場から離れてまだ日が浅いにもかかわらず、かつての同僚と駅で偶然あって立ち話を

したときに、「現場のカンが少し鈍ったな」と思った。研究室で教育実践の一面を抽出し一般化する思考を続けていると、意識しなくとも実践の文脈から乖離した思考になってしまうのであろうか。教員の実践の文脈から、教室の出来事から問題点を捉え研究したいと思っている筆者にとって、常に現在進行形で展開されていく教員の実践や子どもの生活から学ぶことが不可欠だと感じている。

引用文献

- 中央教育審議会 1996 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」 第一次 答申
- Ellis, A. 1973 Humanistic Psychotherapy The Rational-Emotive Approach. In Ratibor M. Jurjevich (ED.). *Directive Psychotherapie*, Coral Gables, Florida : University of Miami Press.
- 河村茂雄 1996 教師のPM式指導類型と勢力資源及び児童のスクール・モラルとの関係についての調査研究 カウンセリング研究, 29, 187-196.
- 河村茂雄 1998a 校内研究の分析 岩手大学教育学部年報, 59-1, 71-80.
- 河村茂雄 1998b 教師特有のビリーフが児童のスクール・モラルに与える影響 筑波大学博士論文(未公開)
- 河村茂雄・國分康孝 1996a 小学校における教師特有のビリーフについての調査研究 カウンセリング研究, 29, 44-54.
- 河村茂雄・國分康孝 1996b 教師にみられる管理意識と児童の学級適応感との関係についての調査研究 カウンセリング研究, 29, 55-59.
- 河村茂雄・田上不二夫 1997a 教師の教育実践に関するビリーフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係 教育心理学研究, 45, 213-219.
- 河村茂雄・田上不二夫 1997b いじめ被害・学級不適応児童発見尺度の作成 カウンセリング研究 30, 112-120.
- 文部省 1998 学校基本調査速報
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ 1977 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究, 25, 157-166.
- 大野精一 1998 学校教育相談の定義について 教育心理学年報, 37, 153-159.
- 大野木裕明 1997 アクションリサーチ法の理論と技法 中澤潤・大野木裕明・南 博文(編著)観察法 北大路書房 Pp.46-53.