

校内研究の分析

河村 茂雄*

(1998年6月16日受理)

1 はじめに

不登校やいじめなど学校を取り巻く問題は、全国各地から報告されている。文部省もその実態調査を毎年実施しているが、その発生件数は増加の一途をたどっている。このような背景の中、1996年の中央教育審議会第一次答申では、「子供たちに『生きる力』をはぐくむことを基本とするこれからの学校教育の実現を展望するとき、教員の資質・能力の向上を図っていくことが、その実現に欠かせないことを改めて訴えたい」と明記している。そして、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。本論文では学校現場で実施されている校内研修の中心である校内研究についてその実態と問題点を調査し、分析を行うことにしたい。

2 問題と目的

中央教育審議会第一次答申(1996)では、「教員の職責にふさわしい資質能力は、教員養成のみならず教職生活を通じて次第に形成されていくものである。この場合、教員自身が修練を積み重ねることによってその資質能力を高めていくことが基本となることはもとよりである。そのためにも、教員全員が参加する校内研修の充実を図ることが肝要である。校内研修の実施に当たっては、各学校の教育目標を十分ふまえ、かつ、地域や幼児・児童・生徒の実態等を考慮しつつ、組織的に計画、実施し、十分な評価を行うことが重要であり、その成果は、幼児・児童・生徒の教育に適切に反映される必要がある。校長をはじめとする教員は、校内研修が校内の課題の解決と教員個人の教育力を高める上で基盤となるものであることに留意し、その活性化のため一層の努力をする必要がある。」と具体的に記述している。そして、学校現場における校内研修の中心的な取り組みが校内研究である。

しかしその後、文部省が打ち出した校内研究を広く地域に公開する研究指定校の3割削減は、現在の各学校で行われている校内研究のあり方に一石を投じるものであり、新潟県を始め追随する教育委員会も出始めている。つまり、教師の研究よりも幼児・児童・生徒により対応する時間を確保するという一方で、幼児・児童・生徒に還元されることの少ない学校の校内研究のあり方が問い直されているわけである。

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

* 岩手大学教育学部

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、現状はどのようなのだろうか。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つの観点について、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
- ②参加する教師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校内の教師全員の参加により、学校組織体としての教育力が向上する

3 方法と結果

(1)調査1

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、1995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、生活指導部、研究推進部の3つの領域を中心に組織されている。各教師はこの3つの部のうちの一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、全教師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師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　すべての学校が教師全員であった。事務系の職員も参加者に名前が表記されていたが、教材・教具の発注・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師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、研究推進委員の教師とそうでない教師との差であった。

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。一つの教科に限定している学校は65.7%で、その内訳は表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師が関わる科目であり、小学校の教師の9割以上が学級担任であることを考えると、学校のほぼ全教師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、家庭科は専科教師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」等の育成を前面に出し、各分科会でそれぞれの科目やいくつかの科目が統合された形で実施されていた学校は34.3%であった。音楽や図工、家

表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)

④社会と理科には低学年による生活科も含まれる
 ⑤体育には性教育も含まれる

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。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11校であった。

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、教師の経験則から仮説を立てている学校がほとんどであった。また、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 すべての学校で教師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、もしくはチ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、教師の個々の児童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のが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、マクロ的に設定されていた教師の特定の対応に、教師間で差異が生じる可能性が考えられた。「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。

表2 校内研究の評価の仕方(複数回答)

内 容	学校数(割合%)
・教師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)
・視点を定めて教師たちが観察した	13(18.6)
・研究終了後に教師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)
・研究前後で教師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)

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表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、教師たちの観察結果、児童の感想や自己評価もKJ法などで整理されてはならず、一般化を意図した試みはみられなかった。

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件法で調査し、実践前後の結果を棒グラフにして表記し、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。

つまり、教師の指導や関わりに対して、児童の側はそれをどのように受けとめていたのかについて、ある程度の客観的な評価がなされていなかった。

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 具体的な教師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師が解釈するという形の表記が多かった。体系的な整理、一般化の試み、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、教師たちが共通にもつ「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。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×学習内容×学習の進め方×評価の仕方×教師の指導行動・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、評価の仕方を固定された前提にして、問題の原因を児童の資質に求めている学校がほとんどであった。教師の指導行動・態度のあり方、学級集団の状態と児童個々と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であるのか、各校の研究紀要の内容や構成がとても似ていることが特筆される。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。

以上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。

- 研究は校内の全教師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師が関われる内容を設定していた
- 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する内容がほとんどであった
- 研究期間は2年以下の学校が8割近かった
- 研究仮説には近年の教育心理学の知見はほとんど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、教師の経験則に基づいて計画されていた
- 具体的な実践の方法が確立されていなかった
- 教師の指導に対する児童側の受けとめ方、教師個人の指導行動・態度、学級集団の状態について客観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い学校がほとんどであった
- 評価は教師の主観的な解釈が多く、客観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)
- 他の学校の教師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

(2) 教師を対象とした質問紙による調査

調査は1のB地域の教師を対象とした。1996年2月中旬にB地域の教育全体会に参加した教師に、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T大学院を修了した現職教師でKJ法で分類し、5件法の質問紙を作成して3月の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、承諾のあった13校の教師312名が対象であった(表3-1, 2, 3, 4)。データは各項目の教師得点の平均値で表した。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、教師の属性は一切調査することはできなかった。

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、校内研究が教師相互の人間関係を活性化させる

表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. 職場の同僚と一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. 日常の教育実践に活用できるスキルや考え方が身についた	2.75(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)

表 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. 研究授業を行う教師の選出や、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、一部の教師が校内研究を強くリードし、結果として他の教師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)

表 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. 教師向けの啓蒙書	2.62(.93)
6. 教育心理学に関する専門書	1.39(.63)

表 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みたい	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)

- 校内研究は教師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師から認知されていない
- 校内研究への教師の取り組みが形骸化している
- 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
- 校内研究が教師間の経験則の範囲で行われている
- 教師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
- 教師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

4 考 察

上記の結果をもとに、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考察した。

(1) 校内研究の形骸化

校内研究の計画・実施は全学校とも学校運営の年間計画に位置づけられて取り組まれている。しかし、ほとんどの学校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、マクロ的な視点での関わりという、プロトタイプ的な面があることを示している。それが教師個々の日々の実践力を向上させる、日々の実践に活用できるということに役立たないと教師に認知させる要因の一つになっているのではないだろうか。その結果、教師の校内研究への関わりは仕事の一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後退してしまっている可能性が考えられる。表3-4から判断すると、教師の上記に対する意欲は高いレベルにあると思われる。したがって教師の意欲、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の実態は、構造的な問題が内在している可能性が考えられるのである。問題としては次の2点が考えられる。

- 担任する学級や児童がかかえる問題について、教師が具体的に解決する方法、教師が身につけたいと感じている教育技術の獲得などに直接アプローチする研究内容になっていない
- 不登校などの学校教育の病理が従来の教師の経験則では対応しきれない面があるにもかかわらず、校内研究が教師たちの経験則の枠の中で行われている

例として、研究実践の方法や評価に客観的な要素が少なく、教師は自分の対応が学級の児童にどの程度の成果があったのか、どのような対応が効果的でどのような対応が効果が低かったのか等について、ある程度の客観的な判断ができず自己満足に終わる可能性がある。同時に、一つの学校が校内研究から得た知見が、他校の教師に共有されにくい面がある。前述の2つの問題に対する対策として、校内研究の実施運営に次の2点の要素の導入が必要であると考えられた。

- ①研究内容を一領域にまたがる大きなテーマの総論的な内容から、具体的な問題解決に絞った各論レベルの内容にする

例えば、「児童一人一人の主体性の育成」という研究主題で取り組む場合、3年間程度の期間で取り組み、具体的にどのような特性をどのように育成したいのか、どのような教師の指導行動・態度が有効なのか等を検討するために段階ごとに下位目標を一年ごとに設定する。そして実際に取り組む際にはその内容をさらにシェーピングして、「10分間問題に取り組めないでいる児童」や「他の児童に私語をすることを求めている児童」に対して、教師は「しからずに、その児童の気持ちを聞く」「その児童にあったレベルでもう一度その取り組みの内容を具象的に説明する」「問題にアプローチする方法を幾つか示してあげる」という具合に、具体的な内容にするわけである。

同時に、教師個人の取り組みにも柔軟性をもたせ、日常の教育実践と同時進行ができるレベルと内容の取り組みにすることが求められる。

- ②教師の経験則の枠を越えて、近年の教育心理学の知見を活用して仮説や具体的な対応の方

法、評価の仕方を設定する

教師は経験則、学校現場の教師たちに共有されているプロトタイプ的な価値観のバイアスの影響があることを常に意識して、児童の観察や対応、評価を行う。また、教師個人の指導行動・態度、学級の状態、研究実践によるアプローチに対しての児童の変容等を、尺度などを一部導入して客観的に捉える試みを加味する。つまり、教師たちが共通のフレームで検討するためのたたき台を設定するのである。

2つを要約すると、問題解決志向の研究内容と、教育心理学の知見と研究方法の導入が、形骸化しがちな校内研究を再活性化させる要素となると思われる。しかし、特定の現象についてその問題となる点を整理し抽出し、そして問題を解決するための具体的なモデルを検討するという試み自体がすでに教育心理学の領域であるともいえる。したがって、校内研究の再活性化のためには教育心理学の活用は重要な意味をもってくると思われる。

(2)教育心理学が活用されるためには

「教育実践の目的は教育学に、方法は教育心理学に学ぶ」という言葉は、長い期間繰り返し言われ続けてきた。大学の教員養成課程における教職教養部も、教育学と教育心理学で主に構成されている。したがって現職の教師はすべて教育心理学の単位を取得しているわけである。だが、学校現場における校内研究の領域でも教育心理学は活用されていないのが実態であった。河村・國分(1996)は、教師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。ビリーフとは信念や価値観、教育観や指導観、児童観を融合したものと考えることができる。その中の教師に共通してみられるビリーフに、「教育実践に関する理論よりも、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していると思われる。つまり、教師たちの教育実践は経験則に基づいており、教育実践は教育心理学の理論と知見からはある程度独立していると教師から認知されていると判断されるのである。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」「不信性」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、現在の学校教育を取り巻く問題はもはや従来の教師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。その対応の一例が学校現場へのスクール・カウンセラーの派遣である。その成果と派遣される人材の資質の問題はここでは言及しないとして、硬直化した学校や教職員の中に近接領域の専門家が参入するということは、従来の教師たちの経験則の範囲で行われていた教育実践に少なからず新風を吹き込むことになると期待されるわけである。その流れで、校内研究を通して学校教育全体の実践を活性化する方法として、次の3点を提案したい。

- ①学校現場に大学院で教育心理学を学んだ指導主事や現職の教師が活躍できる場を設定し、実践的研究方法による校内研究実施の牽引車になってもらう
指導主事や現職教師の大学院派遣は各教育委員会を単位としてすでに実施されているが、派遣される人数や門戸が拡大されることが期待される。
- ②大学の教育実践センターなどで、教師を対象とした教育実践研究の理論と方法の研修会を定期的に開講してもらう。または、学校の校内研究の講師として研修や実践研究に参加してもらう。

つまり、研究機関と学校現場がより密接に連携をとることが必要だと思われる。①が学校現場から研究機関へのアプローチとすれば、②は研究機関から学校現場へのアプローチである。③教師が日々の実践をする上で、児童の実態把握や変容、教師の指導行動・態度の効果を理解するための参考資料となるような尺度の開発を、教育心理学の専門家に期待する

教師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に活用できる尺度が必要である。河村・田上(1997)はそのような尺度の必要性を提案し、現場の教師にもそのニーズがあることを指摘している。その際に尺度に求める教師の要望は、児童のプライバシーを侵害するものではないこと、教師に専門知識がなくても簡単に実施・集計・理解ができること、日々の教育実践に直接活用できるものであること、である。だが、教師が自分の指導行動・態度および学級経営のあり方を、児童から評価される形式の尺度には強い抵抗があることも指摘されている。したがって、校内研究で全教師間にそのデータを公開して研究を実施する前に、教師一人一人が自分の実践を確認するための資料とできるところからスタートすることが必要であろう。

学校現場での教育実践研究は実験室で行われる純粋な心理学実験研究ではない。そして校内研究で行われる取り組み自体がすでに教育である。すなわち、研究そのものに費やす手続きはできるだけ省きたいのが現場の教師の考えなのではないだろうか。そして計画時点で望ましいと思われるアプローチとそうでないアプローチがあったとしたら、一方の児童群に望ましい方を他方の児童群にそうでない方を実施し、その結果を比較してアプローチを評価するという形は、教育者としての倫理上の問題として許されないのである。さらに、一つの対応が特定の児童に合わない判断されたら、研究方法を無視してでもその児童により良いと思われる対応をするのが教師である。したがって、教育実践を進める中でより良い援助をできる知見を教育心理学の専門家からしてもらいたいというのが現場の教師の願いなのではないだろうか。したがって、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レベルは、おのずと限られてくる。たとえば、方法論がしっかり整理された実験室で行われた100の知見よりも、学校現場で教師たちが明日からでも活用できる10の知見の提示の方がずっとありがたいのではないだろうか。教育心理学関係の専門家には上記の内容の部分、つまり研究と学校現場での実践をつなぐハイフンの部分の知見を学校現場に発信していただきたいと思う。また、現職の教師も自分の従来の経験則の枠を越えた実践ができるために、大学などの研究機関が実施する研修会などに積極的に参加することが求められると思う。

5 最後 に

本論文の調査には各学校の研究紀要が用いられた。研究紀要は公的な資料の要素もあるので、児童一人一人の実態把握や具体的な対応を掲載できないこと、ページ数の関係で代表的な部分だけを掲載し、具体的な教師個人の取り組みの掲載を割愛しなければならなかったことも十分考えられる。つまり、研究紀要の行間には、教師たちのより多くの思いと取り組みがあったことを筆者は認識しなければならない。その上で、多くの教師たちにとって、体裁の整った校内研究の実施と研究紀要の作成よりも、行間の部分の取り組みの整理された知見が求められているように思われた。それが、校内研究の成果を幼児・児童・生徒の日々の実践に反映させること、教師の教育実践の力を向上させることにつながると思われる。

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
- 河村茂雄・國分康孝 1996 小学校における教師特有のピ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・田上不二夫 1997 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.
- 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.