

<実践報告>

問題行動のある児童を担任する教諭とのアクションリサーチ

大澤安貴子 上田市教育委員会
土井 進 信州大学教育学部教育科学講座

Action Research with Teacher in Charge of Pupil who has Problem

OSAWA Akiko : The board of education in Ueda city
DOI Susumu : Faculty of Education, Shinshu University

One of the subjects of educational reform is the problem of teacher's dispositions. It relates to the matter of practical leadership that teacher improves the real problems in the classroom. In this study, teacher who takes care of pupil who has problem and author work together to solve this problem. It is concluded the action research is effective for improve the practical leadership.

【キーワード】 アクションリサーチ カンファレンス 振り返り 資源 状況的見方

1. はじめに

今日の教育が直面している課題の一つに、教師の資質能力の問題がある。先の中央教育審議会の答申(1996年7月)で、「あらゆる教育の問題は、教師の問題に帰着する」と指摘されたように平成の教育改革では、教育職員養成審議会答申をはじめとして教師に関わる施策が数多く示されている。それは、変化の激しい時代にあって「生きる力」を育む学校教育が必然的に求める教師の資質能力と意識改革に関する具体的な施策である。

ところが、こうした教育改革の成果は、示された多くの施策にあるのではなく、教師自身の変革にこそあるのであって、いかなる施策も「教育の実践を担う教師の変化を欠いては意味を失う」とまで稲垣(1988)が指摘するように、教育現場の教師がどこまで実践改革に取り組めるかが最大の課題である。すなわち、教育現場での教師の内実の変革こそが改革であり、どのように考え実践するかという実践と理論の統合にこそ、教師の資質能力が厳しく問われているものと考えられる。

そこで本報告では、教育職員養成審議会が求める資質能力の中核が教育現場の課題解決や問題状況の改善に結びつく実践的指導力であることを踏まえ、問題行動のある児童という教育現場の現実的課題を抱える教師と筆者が協同でアクションリサーチによる実践研究に取り組み、実践的指導力の向上に対するアクションリサーチの有効性を実証的に明らかにする。

2. 研究方法としてのアクションリサーチ

教師が抱える実践的な課題や問題状況に対する実践的指導力の向上を目的として、教育現場の教師と筆者が協同で取り組んだのは、アクションリサーチ(action research)による実践研究である。アクションリサーチは、1940年代半ばに社会学者のクルト・レヴィン(K. Lewin)により開発され、最近ではカリキュラム開発、学校改善、教師の専門的成長を促進する実践的な研究方法として発達してきている。

アクションリサーチの定義については、佐藤(1998)、秋田(2001)、山崎(2001)らの諸説^{註1)}を踏まえ、実践的課題に対し観察と分析から仮説を立て、その仮説に基づく実践の結果を評価・省察して次の実践計画を立てるというステップを繰り返しながら、課題の解決や問題の改善を図る研究方法とした。

3. 問題の焦点化と課題設定

A小学校は、長野市に所在する中規模校であり、K教諭はそこで1年生からの持ち上がりで2年生39名の担任をしている。K教諭の教職歴は25年、公立小学校だけでなく養護学校でも8年勤務の経験を持つベテランという域に達した女教師である。

K教師の抱える問題とは、ある3名の男児がそれぞれに、または一緒になって引き起こす問題行動が、学習活動や学級運営にも影響を及ぼしているということにあった。

3.1 学級訪問：1回目 (2001.6.21 13:00～14:00)

給食後の後片付けの時間から清掃活動及び第5時の開始までの児童の様子とK教諭の取り組みを、共に活動しながら観察した。訪問での目的は、次の通りである。

- ① 学級活動に違和感なく参加できるように、児童に筆者を認識してもらう。
- ② K教諭と児童との関係を把握する。
- ③ K教諭の個々の児童への対応、声の調子、言葉遣い、表情等を児童の側に立ち観察し、それに対する児童の反応も観察する。

3.2 カンファレンス(confERENCE)^{註2)}：1回目 (2001.7.1 15:00～17:00)

K教諭が問題とする3名の男児について、過去1年間の記録を基に今後の課題について話し合った結果、Y児への対応が先決でありY児の行動が改善されれば他の2名の問題も解決していくという見通しを持った。

その根拠としては、第一にY児が落ち着いている時は、他の児童とのトラブルもないこと。第二にY児は、授業中のほとんどを学習とは無関係なことに没頭しており、現時では学習の保障は不可能かつ他の児童の非難と混乱を招く恐れがあること。第三に担任としてもY児と信頼関係が持てないこと。第四にY児の両親には、担任だけでは応じきれず助言を必要とすること。そこで、次の三点について討議した。

- (1) Y児の良いところを探す。
- (2) 学校でのY児の実態と家庭での状況を過去の事実から把握する。
- (3) 「Y児を育てる学級づくり」への具体的な取り組みについて話し合う。

(1)については、まずK教諭自身がこれまでのY児に対する認識を変えないことには、Y児と信頼関係を結ぶことは不可能であり、従って教育指導も支援も実際には功を奏しない結果となる。そこでこれまで認識されなかったY児の長所をK教諭自身が発見することでY児に対する見方を変えて互いの関係を修復していくことにある。

これは、近年「個に応じる教育」の必要性が学校教育の中で注目されていることに基づくものである。学校における一人ひとりの子どものための教育を心理教育的援助サービスであるとする石隈(1999)は、個に応じる教育を次のように説明している。それによれば第一のポイントは、子どもをひとつの人格として認めることであり、第二のポイントは、子どもを個人差のある学習者として尊重することだとし、その理由として次の二点を挙げる。一つは、子どもに関わる者が子どものすべてを分かっていると思いきみやすいが為、結果として子どもが一つのユニークな人生を送っていることを忘れ、子どもの考えや気持ちを想像することを怠るがゆえに理解することが困難になること。もう一つは、子どもへの関わりに熱心になるあまり、相手(子ども)を自分の思い通りにしようとする事としている。

K教諭の状態は、石隈が指摘する「理解が困難な状態」であると判断された。そこで、打開策として(1)と(2)についてY児の視点で家庭生活と学校生活を振り返り、過去の言動を分析し、その時々における心的背景を推察した。この作業は、Y児の日頃の行動や態度への理解と共感を生み、K教諭に対する気持ちにも気づかせた。

<Y児のK教諭に対する言動についての話題からのプロトコル>

K教諭: そうですね、授業中にいじっているものを取り上げた時、
「なにすんだ、かえせー。」って言われて、どういう子だろう
と思ったけど、授業中は勉強しなくちゃと思えないのかも
しれない。

筆者: Yには学校で好きなことをするほうが、ずっと価値あること
なんじゃないかな。良いとか悪いとかの基準じゃないのかもね。

K教諭: でも子どもにあんなこと言われたのは、ちょっと大変でした。

筆者: Yさんは先生をどう思っていると思う?

K教諭: 良くは思っていない。「いつも、ぼくばかりおこる。」って
言ったことがある。「それは、Yさんが悪いことをするから
でしょ。」って言ったけど、納得していないかもね。

Y児への認識

授業中も学
習する気が
ないし、教
師にも暴言
を吐く。

担任を好きに
なれないことも
原因かもしれな
い。

(3)については、Y児にだけ気持ちが囚われ他の児童に目が行かなくなるのを防ぐためと、かつて「問題ある子どもを育てる学級作り」から学級全体の児童の成長を成し遂げた筆者の経験(1987)を話し、解決策の一つとして取り組んでもらうためである。検討した結果、次の二つの実践課題を設定した。

課題1: Y児に対する効果的な対応をつかむ。

課題2: Y児を育てる学級づくりを心がけ、学級全体の児童の成長を図る。

4. 実践者の取り組みと研究者の役割

4.1 実践者の取り組み

実践課題1については、両親との面接から家庭での様子がわかり問題行動のメカニズム(図1)が解明された。それに伴いK教諭の対応も長所を認める方向へと転換した。

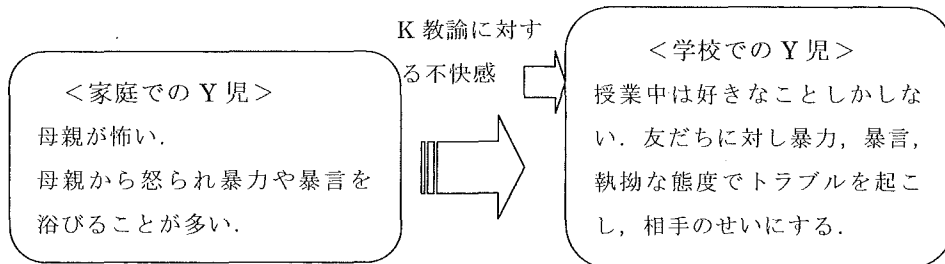


図1 Y児の行動メカニズム

実践課題2については、K教諭の意識を学級全体に広げたことにより、児童の学習意欲を引き出した。国語教材『スイミー』の群読に班ごとで取り組みたいとする児童に好きな場面を選択させたら、競争意識が刺激され、どの班が一番上手か発表したいとなった。発表会では、どの班のどこが良いかを指摘させたら、上手な読み方の要件を素早く捉え、①子ども同士の学び合いが生まれた。すごいと褒めたら、②一年生に聴かせたい。好評を得たので今度は、③隣の組の二年生にも聴かせたい。自信をつけたので、④三年生にも聴いてもらいたい。三年生がびっくりしたので、⑤職員室で発表して全員の先生に聴いてもらいたい、となった。こうして聴く人の身になり、どう読んだら場面の様子や魚の気持ちが伝わるかを工夫して練習を重ねるうちに、とうとう作品のテーマを掴むまで読み深めたのである。

以上の実践から2回目のカンファレンス(2001.7.29 14:00~18:00)では、K教諭の方から次の実践計画として国語教材『ピストン・クランク』の全校発表が提案された。提案理由は、①Y児は電車が大好きである、②児童は全校発表を経験したがっている、の二点であった。Y児には電車の絵を描いてもらい、それを黒板に貼れば喜んで練習に参加するに違いないと期待した。ところが電車と線路の絵は描いてくれたが音読には消極的で、相変わらず授業妨害や授業放棄をした。そんなY児にK教諭は、ある程度の要求を認めてやり無理強いほしくないのだが(表1)、教室から居なくなりそうな時に

(2001.8.27)

表1 Y児の学校での過ごし方

(2001.9.11)

1 時間目：ドラえもののマンガを読んでいる。	1 時間目：粘土を丸めて何か作っている。
2 時間目：ドラえもののマンガを読んでいる。	2 時間目：音楽なのに粘土で遊んでいる。
3 時間目：そばに行くノートを広げたが ノートに絵を写している。	3 時間目：隣の部屋で粘土遊びをしている。
4 時間目：体育には参加したが、ゲームには 参加せずJ児と遊んでいる。	4 時間目：忍玉乱太郎の本を読んでいる。
	5 時間目：水槽の水を取り替えていて教室 に戻って来ない。

は、職員室や隣の教師に協力をお願いして預かってもらうことにした。教師としての評価を恐れるよりも Y 児の安全保障を優先したのだが、これが他の教師の理解を得る結果となった。3 回目のカンファレンス(2001.10.5 15:30~16:20)では、Y 児との対応に行き詰った K 教諭のつらい気持ちについて聞いた。

<Y 児に関する会話でのプロトコル>

K 教諭の気持ち

筆者：この間の訪問で感じたんだけど、授業での表情が
だいが硬いようだけど。

K 教諭：そうかもしれない。Y 児のことがいつも頭から離れ
なくて、どうしてこうなの、いい加減にして
と思っちゃうと、にこにこなんてできない。

筆者：Y 児だけの先生じゃないんだから、それでは、他
の子どもがかわいそうなんじゃないかな。

K 教諭：・・・・・・ どうしたらいいでしょう？

筆者：これだけやってもだめなんだから、やり方を変え
てみては？教育は子どもを中にして親と教師が協
力してこそ子どもが育つんだから、Y 児のお母さ
んに授業中の有りのままを話して、協力をお願い
してみても、どうかしら。宿題を見てもらうとか。

K 教諭：勉強は学校で教えるものなのに、そんなことをし
てもいいかしら。・・・・

筆者：親は自分の子どもの勉強に関しては、関心があつて
少しでも成長して欲しいと思っているものですからね。

話を聴いたうえで、新たな実践計画を策定した。

実践 1：Y 児が学習に取り組まない日は、その事を家庭に連絡し宿題にする。宿題は
母親に協力をお願いし、理解できない点については学校で再度教える。

実践 2：Y 児が授業中学習をしないことに対する担任の考えを話し、これに対する
個々の児童の気持ちを聴く。

以上の計画を実践し、母親の協力で宿題をするようになって一日を落ち着いて過
し音読練習、体育、道徳での話し合い等にも参加し学習活動もするようになった。そ
んな Y 児を「今日はがんばったね。」とほめると、「うん。母ちゃんがおこるから。」と
は言うものの、「でも、頑張れば気持ちいいでしょ？」と聞くと、「うん。」と答えた。
また、できるだけ Y 児の良い行動を取り上げて全員に紹介し、それをみんなで拍手を
してほめるようにしたら掃除もよくやるようになり、掃除反省会では「Y 君がよくや
ってくれました。」と発表されることが増えた。

しかしながら Y 児の問題行動の全てが改善された訳ではなく、学習理解面では問題
が無いと判明したが、授業不参加が依然として問題であることと、友だちに対して直

Y 児には、や
りようが無い。
こんな事が
いつまで続く
のか。

教師の仕事を親に
頼むなんて。
Y 児の為の
協力者か。

ぐに手が出ることや石を投げること等、暴力に訴える行動は改善されなかった。そこで K 教諭は、市の教育相談を受ける必要性を感じ 4 回目のカンファレンス(2001.11.30 15:20~16:30)では、事前に保護者の了解を得ることに関する相談があった。ところがこの件を個別懇談会(2001.12.18 16:10~16:30)で話題にしたことが、母親の感情を極度に刺激する結果となり、K 教諭は自分が教師としてできる範囲で Y 児に働きかける方法しかないと決断した。数日後、学校長と相談のため来校した両親との話し合い(2001.12.26 16:30~18:00)では、担任が行う Y 児に対する支援方法と両親が行う家庭での対応について話し合われた。

この話し合いで担任が提案する Y 児の意思を尊重した支援方法に両親が納得してくれたことに勇気を得て、次の実践計画を策定した(2002.1.9)。

実践 3 : 学習面では、Y 児の意思を尊重した計画を遂行するための支援をする。

実践 4 : Y 児の友だちに対する接し方の特徴を話し Y 児に対する学級の児童の理解を求める。またトラブルの実態を担当が常に確認できる場所に居合わせることと、トラブルを未然に防ぐために、学習活動場面では Y 児と手を繋ぐようにする。

これらの実践を三学期から行った結果、トラブルは確実に減少したのである。

4.2 実践者の感想 (録音から筆者が文章化したもの)

Y 児については、友だちに対する感じ方が異なり、それがストレスとなり欠席することも Y 児の特徴として理解し、できるだけ Y 児に刺激を与えないようにと全体の児童に話したのが良かった。以前は自分の指導力不足を責め、Y 児が授業中学習しないことを何とかしようと思うほど、暗い顔で子どもたちに接していたのかもしれない。

気持ちが楽になれたことの一つは、両親との話し合いで自分が出した支援方法を両親にも納得してもらえたので、安心して教室での成長に向き合っていくようになったこと、つまりどう対応すれば良いかという明確な方針が決定したことである。

もう一つは、黒柳徹子著『窓際のトットちゃん』を読んだことである。徹子さんも学校の勉強には興味が持てない小学校時代を送ったが、立派な人になれたのだから、Y さんのこともそんなに心配しなくても、今のままを認めて良いところを見てあげて徐々に成長していけば良いのだとさえ思えた。

最近では、机の側へ寄っただけでそれまで見ていたマンガ本を黙って私に差し出し、それから学習に取りかかることが増えた。家庭でも今まで以上に宿題をやらせてくれていて、この頃では算数の時間にはドリルに取り組み、国語の時間には漢字練習もするようになった。学級の仕事では体育の並ばせ係になり、今までは並ばなかった人なのにみんなを並ばせている。それが張り合いで朝も遅れないで登校し、今まで行かなかった全校体育にも参加するようになった。音楽では、昨年は鍵盤ハーモニカのホースを壊したきり吹こうとしなかったのに、最近家庭で新しいホースを購入してくれたら、結構練習して吹けるようになった。またクラスの子どもたちの Y 児に対する理解が進んだことで、Y 児の行動を批判するよりも変容を褒めるようになったことも Y 児をやる気にさせたと思う。常に Y 児を中

心として Y 児に関係していた J 児や T 児のことばかりが目について、3 人を問題のある子どもだと捉えてきたが、実際のところ問題はどの子にもあり得る、ただ今まで問題として見えなかっただけだと思える。

これまでの実践を振り返ると、Y 児から得た新たな児童理解は、子どもにはいろんな子どもがいても良いことである。これが認識できる教師と児童になったことが、結果的に Y 児を育て、学級の児童を成長させたと言える。むしろ成長する児童に自身が支えられた。特に良かったことは、研究者が学級の中に随時入って実践に参加してくれ、しかも同等な立場で相談できるという安心感があったことである。問題を自分ひとりで抱えず校内の協力をお願いしたことで連携協力体制が確立し、それが Y 児に対する共通理解を生み学校での対応を決定する上でも役立った。

4.3 カンファレンスにおける研究者の役割

カンファレンスでは、実践に関与する研究者として特に次の四点に留意した。

- ①山崎(2001)による「実践者の教育実践に対する尊重の念と、そこで行われている子どもの学習活動をかけがえのないものとして理解する価値認識」を前提とすること。
- ② 教育実践の過程や結果に対して、次の実践に繋げられる資源を見出すこと。
- ③ 事象に対する様々な見方や解釈を提示し、実践者の振り返りを促進すること。
- ④ 実践者の努力を称え苦勞を労うだけでなく、次の実践への理解を示し適切な方向性を見出す協力者として実践者をサポート(support)すること。

そしてこれらの留意点が、どう実践者に捉えられ実践に繋がったかを示す(表 2, 表 3)。

表 2 カンファレンスにおける研究者の助言

カンファレンス	①実践への尊重	②資源の発見	③異なる視点	④次への方向性
1 回目 (2001.7.1 15:00-17:00)	・ Y 児と保護者に誠実に係わってきたことを認める	・ 工作の作品に表現された Y 児の個性の豊かさへの共感	・ Y 児の長所 ・ 家庭での Y 児 ・ Y 児から見た担任の評価	・ 「個に応じる教育」の必要性 ・ Y 児を育てる学級づくりの提案
2 回目 (2001.7.29 14:00-18:00)	・ 「朝の会」での言葉掛けの効果 ・ 群読学習での成果	・ Y 児と学級児童への配慮の重要性に気づく担任	・ 学級の問題は実践で解決していく方法しかない	・ Y 児の興味や関心を尊重した学習指導の模索
3 回目 (2001.10.5 15:30-16:20)	・ 群読全校発表までの学習支援の成果 ・ Y 児の安全を保障する配慮と校内の協力体制を築けたことへの称賛	・ Y 児に影響を与える J 児と T 児の行動への対応 ・ 校内の協力体制と Y 児への理解の広がり	・ Y 児 T 児 J 児の問題をどう解決するかは他の児童にも影響する ・ 担任の表情が児童の心にうつる	・ 親は学習面での協力もしてくれるものだ ・ 学級の児童の成長が Y 児を刺激する

4回目 (2001.11.30 15:20-16:30)	・Y児J児T児への対応と成長支援 ・Y児を育てる学級づくりへの努力と効果	・3男児に対する児童の理解 ・J児の担任への信頼の芽生え	・保護者から見た担任への評価 ・保護者の願い ・教師の役割	・Y児の両親の感情を刺激しない話し方
5回目 (2002.1.29 15:30-17:00)	・Y児の両親への対応と話し合いの効果 ・Y児の学習支援の取り組みと実践効果	・Y児と担任の相互交流の実現 ・Y児とJ児の関係の生かし方	・家庭でのY児と母親の関係 ・父親の悩みと家庭に対する考え	・学校でのY児との関わり方の留意点と今後の指導

表3 カンファレンスでの実践者の振り返り

カンファレンス	実践者の振り返り
1回目 (2001.7.1 15:00-17:00)	<p>①悩みを分かってもらい、気持ちが楽になった。</p> <p>②工作への関心が強いことは知っていたが、他の注意すべき点が目立ち認める気持ちは薄かった。</p> <p>③横暴な振る舞いだけが気に掛かり、Y児の良さに目が向いていなかった。Y児には自分を咎める人としか捉えられていなかったらと思う。</p> <p>④自分の言動が常にY児を中心に成されていたことは十分に自覚しており、他の児童への対応も考えなければと思っていた。</p>
2回目 (2001.7.29 14:00-18:00)	<p>①Y児に絡むトラブルを避けるような注意等が多くなっていた朝の会を、全体の児童が希望を持って一日のスタートが切れるようにと再認識し実践した。</p> <p>②児童がお互いを認め合えて、しかも居心地の良い集団作りをしたいと思った。</p> <p>③学習活動の中から生まれてくる児童の育ち合いが、Y児も他の児童も成長させるに違いないし、それをやるしかないと思った。</p> <p>④Y児が自然と興味関心を向け、学級全体の成果が上がる教材として「ピストン・クランク」が適切ではないかと結論を出した。</p>
3回目 (2001.10.5 15:30-16:20)	<p>①群読発表会に向けての練習の中でY児が電車の絵を描くことで参加できたことは嬉しかったが、教室から居なくなるY児の安全を保証するという意味もあって協力をお願いした。校長、教頭、学年の協力が心強く安心した。</p> <p>②J児とT児への指導がY児の改善にも繋がるよう心がけた。</p> <p>③Y児J児T児の三人への対応が他の児童に影響していくことへの不安があった。教師も学級の児童と一緒に考え合ってやっていくことの大切さを感じた。</p> <p>④今までは取り組まなかったことだが、確かに家庭との連携の方向性が見えた。</p>
4回目 (2001.11.30 15:20-16:30)	<p>①Y児J児T児の落ち着きが、学級全体の落ち着きに繋がった。</p> <p>②J児が進んで学級活動に取り組み成果を上げることで、児童間に認め合いが生まれ、努力している者を褒める気持ちが育った。</p>

	③担任としての願いや注文が強く、母親の気持ちを受け入れる部分は弱かった。 ④困る点ばかりを挙げてはいけない。互いに方向を見出せる話し方が大切だ。
5回目 2001.1.29 15:30-17:00)	①学校での一日の計画を Y 児と話すようにした。 ②J 児が担任の願いが分かり協力してくれトラブルが減り、Y 児が子どもらしく話しかけてくるようになった。 ③連絡帳から伝えられる Y 児の様子と、学校での Y 児の様子に違和感があることに気が付く。 ④Y 児が被害者意識を持たないような対応を、他の児童と共に気をつけていく。

研究者は、常に支援者であると共にアドバイザー(adviser)であったといえる。

5. まとめ

本研究は、K 教諭が抱える現実的課題を解決することを目的として、K 教諭と筆者が協同でアクションリサーチの手法を用いて研究を進めたが、その結果課題の解決に有効に作用したものは、次の三つである。

第一は、K 教諭の教育の理^{注3)}に適った実践的指導力が、アクションリサーチの過程でそのつど機能し最終的に問題状況の改善に至ったことである。例えば、Y 児の両親との度重なる面接からは、「学校での Y 児と話し合いながら進めていく」決断と、「Y 児と手をつないで行動を見守る」実践という結果を得た。このような教師の実践から導き出された実際場面への即座の対応は、「タクト (Takt)」と呼ばれ、高久清吉(1990)はこれを「臨機の働きたまは力」と換言した。つまりタクトとは、生きた実践場面に対し教育の理に適った対応が即座にできるようになる実践的指導力のことである。高久は、「本当に教育の名に値するような営みが現実に進められるのは、理論と実践とが結び合った時だけに限られる」と、理論と実践の統合こそが教育の理であるとし、教師にとっては、このタクトの力を生む「教育的感覚」を磨くことが重要だとした。窮地に立たされた K 教諭が、Y 児も生かし学級の児童も生かす方法を見出せたのは、まさにタクトの力であったといえる。

第二は、カンファレンスでの異なる視点の提供が、問題状況や背景に対する多面的な洞察を行う「状況的な見方(situative perspective)」^{注4)}から、自身の実践の振り返りを促進させ、結果的に3名の男児をはじめ学級全体の児童に好かれる担任教師へと変容したことである。教師は、児童に好かれてはじめて支援が有効に機能するのである。

第三は、担任教師としての使命が再認識されたことである。Y 児の問題に誰が一番責任を持つべきかを判断したのは、母親との個別懇談に臨んだ時であった。母親の激怒した態度に保護者の協力の限界を知り、将来への見通しを持ち Y 児を教え導けるのは、教師である自分しかいないと思えた瞬間に出た言葉が、「私に任して下さい。」であった。こうした決断に至った K 教諭は、さらに Y 児に適した支援を実践し問題行動の改善に最善を尽くした。すなわちアクションリサーチのステップを繰り返す中で、

藤岡(2000)が指摘するところの「援助を必要としている人間的状況」を Y 児に重ね、置かれている状況を支援することに教師としての使命を見出したといえる。教育には家庭との連携協力が不可欠だが、本事例には残念ながらそこに限界が存在した。K 教諭は、この限界を見極めた時教師としての使命感を再認識し、解決の構築に邁進したのである。以上の三つは、アクションリサーチによる教育実践を繰り返す過程で K 教諭が獲得したものであり、しかも獲得した実践的知識や能力の総体である実践的指導力により問題状況の改善が成された。これにより実践的指導力の向上に対するアクションリサーチの有効性が実証されたといえる。

【注】

- 1) 佐藤学(1998)は、研究者自身が教師と協同して授業の改善やカリキュラムの改革に関与し、その関与と変革の過程それ自体を研究対象とする方法だとする。一方秋田喜代美(2001)は、実践の場で起こる問題や実践から提示された問題を分析して探究し、そこから導かれた仮説に基づき次の実践を意図的に計画実践することにより問題への解決・対決を図る解決過程をも含めて評価していく研究方法だとする。また山崎(2001)は、研究者と実践者の協力と共同作業により教育の実践的な課題に対しその解決と実践の改善を目指す継続的で反省的な研究だと定義する。
- 2) アクションリサーチでのカンファレンスは、実践に関する検討会を意味する。
- 3) 高久によるヘルバルトの「教育学的心術」とは、「教育学の理になつた心の働き方」であり、教育学の理論に沿った教育についての見方、考え方、感じ方そのものだとする。すなわち実践場面での問題や事態を受け止め、理解し感受し判断し決定する心の働きであり、常時無意識に作用するまでに身についた理論のことである。
- 4) Putnam と Borko による状況的な見方とは、授業を変質させ学びの共同体を創るための豊かな談話と複合的な見方をもたらすための教師にとって重要な学びである。

文献

- 藤岡完治, 2000, 関わることへの意思, 国土社, pp. 88
- 稲垣忠彦, 1988, 教師のライフコース, 東京大学出版会, pp. 1
- 石隈利紀, 1999, 学校心理学, 誠信書房, pp. 4-5
- 大澤安貴子, 1987, 生きた証, 第一法規出版(株), pp. 96-98
- Palph T. Putnam, & Hilda Borko, 2000, What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? : Educational Researcher, 29, pp. 4-15
- 高久清吉, 1990, 教育実践学, 教育出版, pp. 106-113
- 山崎保寿, 2001, アクションリサーチの今日的意義, 信教教育研究所, pp. 25-26

(2003年4月30日 受付)