

公立小学校における校内研究主題の変遷

岡野 昇*

本稿では、公立小学校における校内研究主題を手がかりに、その使用キーワードから学習論を、文末表記から発達観を読み取り、その変遷を明らかにする基礎的資料を収集し、それに基づきながら、現状の校内研究の取り組みに対する問題を浮き彫りにすることを目的とした。

平成13年度から平成20年度までの四日市市立小学校における校内研究主題を対象に調査した結果、平成13年度から平成16年度までは、「自ら」「主体的に」「意欲的に」をキーワードとする認知主義が最も多く、約4割の学校で占められていたが、平成17年度を境に、「学び合う」「伝え合う」などをキーワードとする状況主義、認知主義、「身につける」「定着」などをキーワードとする行動主義の順に変化し、特に平成19年度からは、約半数の学校が状況主義で占められていることが明らかになった。

また、平成16年度を境に「子どもの育成」「子どもを育てる」などの文末表記による個体定着指向がやや減少傾向に転じつつあり、「授業の創造」「授業づくり」などの文末表記による意味生成指向がやや上昇しつつあるものの、いずれの年度も個体定着指向が意味生成指向を大きく上回っており、個体定着指向は約4分の3の学校によって、意味生成指向は約4分の1の学校によって占められていることが明らかになった。

さらには、四日市市立小学校における校内研究主題から読み取ることができる学習論（状況主義）と発達観（個体定着指向）のねじれは、パラダイムのねじれであり、実質的・本質的な校内研究が展開されていないことの現れと推察された。

キーワード：校内研究主題、公立小学校、学習論、発達観

1. はじめに

最近の小学校教育現場では、「学び合い」や「伝え合う」といった相互交流を重視した「かかわり」をキーワードとする校内研究が多くなってきているように感じられる。これは、平成17年度から新たに開始された「伝え合う力を養う調査研究事業（文部科学省）」¹⁾や経済開発協力機構（OECD）の学習到達度調査（PISA）によって示された「世界一」の教育水準を達成したフィンランドの授業と学びの様式²⁾における影響によるものと考えられる。しかしながら、こうした教育行政や教育事情の動向にのりながら、安易に校内研究主題のキーワードを変更したのであれば、それは重大な問題になるであろう。なぜなら、「かかわり」を意味するキーワードの台頭は、それまでとは異なる学習論や発達観を背景に持つものと考えられるからである。

本山は、市川（1995）や丸野（1998）、佐伯（1998）の研究を踏まえながら、「『学習』をどうとらえるのか、という問題については、三つの立場から研究が進められてきた」（1999、p.101）と述べ、次のように整理している。

一つには、行動主義の学習論で、刺激と反応の連合が条件によって強くなることを学習とみなす。人間の行動を刺激との因果関係で説明する。二つには、

認知主義の学習論で、個体による知識獲得を学習とする。頭の中にある表象とその操作を情報処理モデルとして説明する。三つには、状況的学習論で、他者や人工物といった社会的文化的状況と結びついて引き起こされており、ことばや記号は有効に利用される文脈をはなれて活用されない（1999、p.101）。

つまり、「かかわり」をキーワードとする学習論は、「行動主義や認知主義に基づく操作的な学習観から、状況的学習論のように子どもの社会的環境との関わりをみていく臨床的な学習観への移行」（本山、1999、p.101）の現れと読み解くことが求められるであろう。

一方の発達観について、松田・島崎は、ピアジェ（Jean Piaget）やワロン（Henri Wallon）の所論や浜田（1993）の見解に依拠しながら、次のように整理している。

ピアジェ・ワロンによって交された議論が、「子どもの存在を個的、実体的なものとして見るか、社会的、関係的なものとして見るか」「発達を能力（認識）の問題と捉えるのか、生活（意味）の問題と捉えるのか」という2軸をめぐって、両者の発達観の相違を浮き彫りにした点である。このことからすると、両者の発達観は次のように図示することができる（図1）。ここで「個-能力」から発達を捉えるピアジェの立場を「個体定着指向的発達観」と呼ぶとすると、「関係性-生活」から発達を捉える

* 三重大学

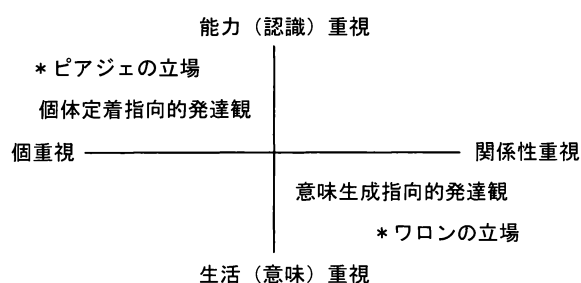


図1 発達観の構造 (松田・島崎、1997、p. 30)

ワロンの立場を「意味生成指向的発達観」と呼ぶことができよう (松田・島崎、1997、p. 30)。

すなわち、発達観においても「かかわり」のキーワードが意味するところは、個の重視とともに能力あるいは認識の重視に特徴づけられる「個体定着指向的発達観」から、関係性の重視とともに生活あるいは意味の重視に特徴づけられる「生活(意味)生成指向的発達観」への転換と解釈されることが求められよう。

そこで本研究では、公立小学校における校内研究主題を取り上げ、その使用キーワードから学習論を、そして文末表記から発達観を読み取り、その変遷を明らかにする基礎的資料を収集し、それに基づきながら、現状の校内研究の取り組みに対する問題を浮き彫りにすることを目的とする。

2. 方 法

2.1 校内研究主題について

本研究では、平成13年度から平成20年度までの四日市市立小学校における校内研究主題を対象に調査を行った。対象校は、平成13年度から平成15年度までは全39校、平成16年度以降は全40校である。校内研究主題は、四日市市教育委員会ホームページ、『四日市市学校教育白書』などに掲載されているものから収集した。

2.2 使用キーワードと学習論

校内研究主題に使用されているキーワードは、学習論の観点から次のように分類を行った。

第一に、「身につける」「定着」などのキーワードは、「行動主義的な因果論に立ち、教授—学習過程は教師による統制のもとで進む」(本山、1999、p.102) 言葉として連想されるため「行動主義」と位置づけた。

第二に、「自ら」「主体的に」「意欲的に」の三つのキーワードは、子どもを課題解決のための学習者として位置づけ、学習者と学習課題との対話的プロセスにおいて、知識を獲得していく学習を連想させる言葉であることから、「認知主義」と位置づけた。

第三に、「学び合う」「伝え合う」などのキーワードは、

「個体間に共通の道筋をたどることを前提に行動や認知を操作し変容させた結果ではなく」(本山、1999、p.102)、「学習者が他者とのかかわりのある多様な活動を通して、意味を構成していく社会的行為である」(広石、2005、p. 2) と見立てていく学習を連想させる言葉であることから「状況主義」と位置づけた。

2.3 文末表記と発達観

校内研究主題の文末表記に着目し、発達観の観点から次のように分類を行った。

第一に、「子どもの育成」「子どもを育てる」などの文末表記は、「非社会的存在としての子どもの社会化」(松田・島崎、1997、p. 29) を連想させる言葉であることから、「個体定着指向」と位置づけた。

第二に、「授業の創造」「授業づくり」などの文末表記は、「社会的存在としての子どもの個性化」(松田・島崎、1997、p. 29) を連想させる言葉であることから、「意味生成指向」と位置づけた。

3. 結 果

3.1 使用キーワードと学習論

校内研究主題に使用されているキーワードについて、学習論の観点から分類を行った結果は次の通りである。

行動主義を背景とするキーワードを整理したものが表1である。「身に付(つ)け」が最も多くのべ43件であり、ついで、「定着」がのべ9件、「育成・育てる」がのべ5件である。認知主義を背景とするキーワードを整理したものが表2である。「自ら」が最も多くのべ64件であり、ついで、「主体的に」がのべ36件、「意欲的に」がのべ17件である。状況主義を背景とするキーワードを整理したものが表3である。「高め合(あ)う」が最も多くのべ42件であり、ついで「学び合(あ)う」がのべ41件、「伝え合(あ)う・伝え合い」がのべ16件である。

表4と図2は、学習論の変遷を整理したものである。平成13年度から平成16年度までは、認知主義が最も多く、約4割の学校で占められている。ついで、状況主義、行動主義の順である。その順位は、平成17年度を境に、状況主義、認知主義、行動主義の順に変化している。特に平成19年度からは、約半数の学校が状況主義で占められている。

3.2 文末表記と発達観

校内研究主題の文末表記に着目し、発達観の観点から分類を行った結果は次の通りである。

個体定着指向を背景とするキーワードを整理したものが表5である。「子ども(子)の育成・児童の育成・子どもたちの育成」が最も多くのべ110件であり、ついで、

公立小学校における校内研究主題の変遷

表1 行動主義を背景とするキーワード

	H 13	H 14	H 15	H 16	H 17	H 18	H 19	H 20	計
確かな学力を身につけ		2	1	2	4	5	5	5	24
国際感覚を身に付(つ)けた	1	1	1	1	1	1	1	1	8
確かな力を身につけ			1	1	1	1	1		5
確かな言葉の(力の)基礎を身に付(つ)け				1	1	1			3
学び方を身に付け		1							1
伝える力を身につけ					1				1
人権尊重の精神を身につけ	1								1
学力の定着			1	1	1	1	1	1	6
基礎・基本の定着				1	1	1			3
基礎・基本の確かな育成		1	1	1					3
確かな学力の育成								1	1
確かな学力を育てる	1								1
確かな学力をもった			1	1	1				3
計	3	5	6	9	11	10	8	8	60

*実数はのべ数

表2 認知主義を背景とするキーワード

	H 13	H 14	H 15	H 16	H 17	H 18	H 19	H 20	計
自ら(学び、進んで、考え、課題を)	14	11	11	8	6	5	5	4	64
主体的に(学ぶ、活動し、取り組む、学び合って)	6	7	5	5	4	3	3	3	36
意欲的に(取り組む)	1	1	3	3	3	3	2	1	17
計	21	19	19	16	13	11	10	8	117

*実数はのべ数

表3 状況主義を背景とするキーワード

	H 13	H 14	H 15	H 16	H 17	H 18	H 19	H 20	計
高め合(あ)う	4	4	3	6	7	6	6	6	42
学び合(あ)う	4	6	3	3	4	5	6	10	41
伝え合(あ)う・伝え合い			1	1	3	4	5	2	16
認め合(あ)う・認め合い	2	3	1	1	2	2	1	1	13
関(かか)わり合う			2	2	1	2	2		9
コミュニケーション					1	3	3	2	9
支え合い		1	1	2	1	1			6
尊重しあう		1	1	1	1	1			5
つながり合う							1	1	2
話し合い							1	1	2
協力し合う				1	1				2
ひびき合う								1	1
聴き合い								1	1
考え合う								1	1
計	10	15	12	17	21	24	25	26	150

*実数はのべ数

表4 学習論の変遷

	H 13	H 14	H 15	H 16	H 17	H 18	H 19	H 20	計
行動主義	3 (3)	5 (5)	6 (6)	9 (9)	11 (11)	10 (10)	8 (8)	8 (8)	60 (60)
認知主義	17 (21)	17 (19)	16 (19)	14 (16)	12 (13)	10 (11)	9 (10)	8 (8)	103 (117)
状況主義	8 (10)	11 (15)	9 (12)	13 (17)	15 (21)	18 (24)	21 (25)	22 (26)	117 (150)

* 実数は学校数、() 内数はのべ数

表5 個体定着指向を背景とするキーワード

	H 13	H 14	H 15	H 16	H 17	H 18	H 19	H 20	計
子ども(子)の育成・児童の育成・子どもたちの育成	10	12	13	14	14	15	16	16	110
子ども(子)を育てる	11	11	12	9	7	5	4	4	63
子(子ども)・子をめざして・子どもの姿を求めて	8	8	5	6	7	6	5	6	51
力を育てる・力を高めよう			1	1	1	2	3	1	9
身につけさせる・定着を目指して				2	2	2			6
定着を図る学習指導			1	1	1	1	1	1	6
基礎・基本の確かな育成		1	1	1					3
からだ育て			1	1					2
計	29	32	34	35	32	31	29	28	250

* 実数はのべ数

表6 意味生成指向を背景とするキーワード

	H 13	H 14	H 15	H 16	H 17	H 18	H 19	H 20	計
授業の創造	4	4	2	2	3	3	4	3	25
授業(をめざして)	1	1	1	1	1	2	2	2	11
授業づくり(をめざして)	1						1	3	5
授業100%					1	1	1	1	4
学びの追究					1	1	1	1	4
学習の創造	2	1	1						4
道徳教育				1	1	1			3
集団の育成				1	1	1			3
つながる心・つながる仲間							1	1	2
人とともに育つ	1	1							2
学習								1	1
活動	1								1
学校づくり							1		1
学ぼう・見つけよう・つたえよう			1						1
計	10	7	5	5	8	9	11	12	67

* 実数はのべ数

「子ども(子)を育てる」がのべ63件、「子(子ども)・子をめざして・子どもの姿を求めて」がのべ51件である。意味生成指向を背景とするキーワードを整理したものが表6である。「授業の創造」が最も多くのべ25件であり、ついで、「授業(をめざして)」がのべ11件、「授業づくり(をめざして)」がのべ5件である。

表7と図3は、発達観の変遷を整理したものである。平成16年度を境に個体定着指向がやや減少傾向に転じつつあり、意味生成指向がやや上昇しつつあるものの、いずれの年度も個体定着指向が意味生成指向を大きく上回っている。個体定着指向は約4分の3の学校によって、意味生成指向は約4分の1の学校によって占められている。

表7 発達観の変遷

	H 13	H 14	H 15	H 16	H 17	H 18	H 19	H 20	計
個体定着指向	29 (29)	32 (32)	34 (34)	35 (35)	32 (32)	31 (31)	29 (29)	28 (28)	250 (250)
意味生成指向	10 (10)	7 (7)	5 (5)	5 (5)	8 (8)	9 (9)	11 (11)	12 (12)	67 (67)

* 実数は学校数、() 内数はのべ数

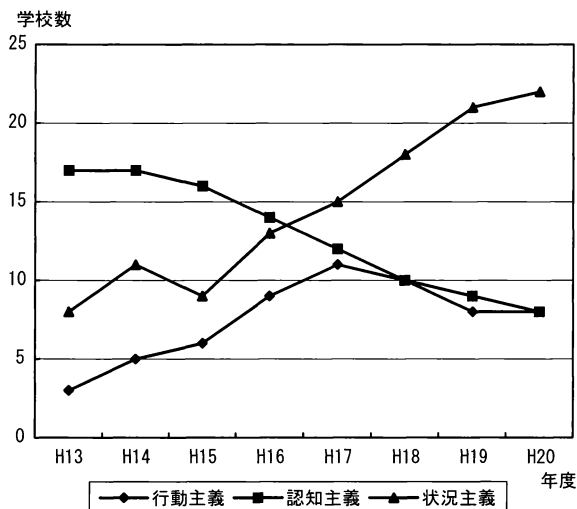


図2 学習論の変遷

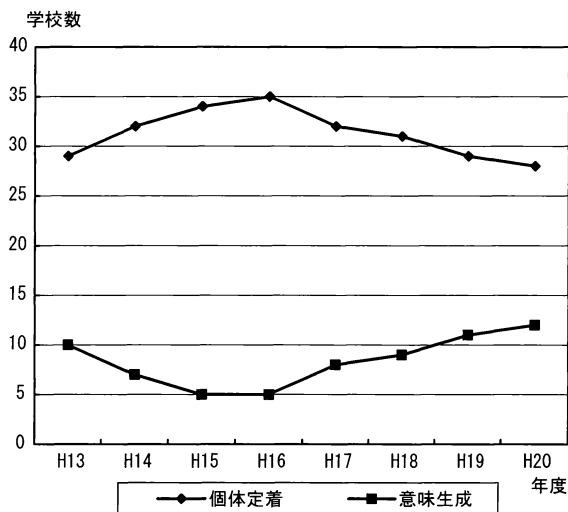


図3 発達観の変遷

4. 考 察

平成17年度頃から、状況主義の学習論が台頭してきているが、意味生成指向の発達観が伸び悩みを見せていることが、調査結果より明らかになった。このことは、同じ関係論的視点に立つ状況主義の学習論と意味生成指向の発達観の歩調があっていないことを意味し、現状は関係論的視点に立つ学習論と実体論的視点に立つ発達観がねじれ現象の中にあるものと見るができよう。

このことは例えば、「一人一人を大切にできる教育」と「一人一人が大切にされる教育」とは、根源的にパラダイムが異なるため、それを融合することは認識論的には問題となるという見方と同じである。「一人一人を大切にできる教育」は文字通り、「一人一人を大切にできる」という個を重視する発達観（個体定着指向）であり、「一人一人を」という個を対象にし、個を変えることを前提とした教育が展開される学習論（行動主義・認知主義）にパラダイム（ここでは、実体論的パラダイムと呼ぶことにする）があるといえよう。また、「一人一人が大切にされる教育」とは、「一人一人が大切にされる」という関係（学級、授業など）を重視する発達観（意味生成指向）であり、「一人一人が大切にされる」という関係を対象にし、その関係を変えることによって個の変容を促そうとする教育が展開される学習論（状況主義）にパラダイム（ここでは、関係論的パラダイムと呼ぶことに

する）があると解釈されよう。

また、教師が一人の子どもにかかわる場合も、実体論的パラダイムに立てば、その子ども自身を変えようとするかかわり方となり、関係論的パラダイムに立てば、その子どもへの働きかけを通してある関係を変えようとするかかわり方になるであろう。

さらには、「問題」のとらえ方も同様である。実体論的パラダイムに立てば、「問題」は解決されるべき対象となり、「問題」のない学校や学級、「問題」のない子どもが、よい学校・よい学級・よい子どもということになる。しかし、関係論的パラダイムに立てば、「問題」は共有されるべき事態となり、「問題」と向き合い、語り合い、合意形成していくことのできる学校や学級、子どもどうしの関係が、よい学校・よい学級・よい子ども関係ということになる。前者に立って考えると「問題」は、トラブルであり、失敗であり、「厄介なもの」として位置づくが、後者に立てば「問題」は、たちまち「成長を促す出来事」に見えてくる。なぜなら、一つ一つの理を紐解いてくれ、その意味を浮き上がらせてくれ、人間の成長を促してくれるからである。しかしながら、「トラブルや失敗の尊重」は容易ではない。行動に移すと膨大なエネルギーと時間が求められるからである。

ここで、いまの学校がどのようにこれらのことに対応しているかに言及したいわけではなく、パラダイムが異なるだけで、授業づくりや学級づくりや子どもへのかか

わり方、あるいは、「問題」の解釈などが全く異なってくることを強調したいのである。つまり、例えば「学び合う子どもの育成」という表記は認識論的に誤りであり、正しくは「学び合う関係（授業・学級）づくり」と表記されなければならないだろう。

以上の点から、最近の四日市市立小学校における校内研究主題から読み取ることができる学習論（状況主義）と発達観（個体定着指向）のねじれは、パラダイムのねじれであり、実質的・本質的な校内研究が展開されていないことの現れと推察することができる。

5. おわりに

本稿では、公立小学校における校内研究主題を手がかりに、その使用キーワードから学習論を、文末表記から発達観を読み取り、その変遷を明らかにする基礎的資料を収集し、それに基づきながら、現状の校内研究の取り組みに対する問題を浮き彫りにすることを目的としてきた。

平成13年度から平成20年度までの四日市市立小学校における校内研究主題を対象に調査した結果、平成13年度から平成16年度までは、「自ら」「主体的に」「意欲的に」をキーワードとする認知主義が最も多く、約4割の学校で占められていたが、平成17年度を境に、「学び合う」「伝え合う」などをキーワードとする状況主義、認知主義、「身につける」「定着」などをキーワードとする行動主義の順に変化し、特に平成19年度からは、約半数の学校が状況主義で占められていることが明らかになった。

また、平成16年度を境に「子どもの育成」「子どもを育てる」などの文末表記による個体定着指向がやや減少傾向に転じつつあり、「授業の創造」「授業づくり」などの文末表記による意味生成指向がやや上昇しつつあるものの、いずれの年度も個体定着指向が意味生成指向を大きく上回っており、個体定着指向は約4分の3の学校によって、意味生成指向は約4分の1の学校によって占められていることが明らかになった。

さらには、四日市市立小学校における校内研究主題から読み取ることができる学習論（状況主義）と発達観（個体定着指向）のねじれは、パラダイムのねじれであり、実質的・本質的な校内研究が展開されていないことの現れであると推察された。

しかしながら本研究は、校内研究主題のみからの整理と考察であり、四日市市内の各小学校が取り組む校内研修の内実を調査したものではない。したがって、本稿による整理や考察は、あくまでも限定版としての一資料であることをお断りしておきたい。各小学校における校内研修の内容的検討を加えた考察は今後の課題としたい。

注

- 1) 「学校教育の様々な機会を通じて、お互いの考えや気持ちを伝え合う力を高め、生活上における問題を言葉で解決する力を育てるとともに、児童生徒が相互理解や望ましい人間関係づくりを進めるためのカリキュラム等の在り方について、計画的、総合的に高めていく調査研究を実施」(文部科学省、2005)する事業である。
- 2) 佐藤は、フィンランドの教育の優秀性の一つに、授業と学びの様式をあげ、次のように述べている。「フィンランドはもともと一斉授業の伝統的様式が強い国であった。しかし、PISA調査の結果は、プロジェクト型のカリキュラム単元と協同学習の学びの様式を採用している学校において成績が優秀であることを明らかにした。その結果を受けて、プロジェクト型学習と協同学習への改革がどの学校でも進行している。」(2007、pp. 66-67)

引用・参考文献

- 浜田寿美男(1993) 発達心理学再考のための序説. ミネルヴァ書房.
- 広石英記(2005) ワークショップの学び論—社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義—. 教育方法学研究 31: 1-11.
- 市川伸一(1995) 現代心理学入門 学習と教育の心理学. 岩波書店.
- 丸野俊一(1998) 心理学の過去、現在、未来. 丸野俊一編 シリーズ心理学の中の論争 [1] 認知心理学における論争. ナカニシヤ出版: pp. 1-29.
- 松田恵示・島崎仁(1997) 児童の発達観と小学校低学年体育科カリキュラムのあり方に関する基礎的研究—現行「基本の運動・ゲーム」の2領域制から「運動遊び」の1領域制の論拠—. 体育科教育学研究 14-1: 25-36.
- 文部科学省(2005) 平成17年度予算(案) 主要事項.
- 本山法子(1999) 社会的環境との相互作用による「学習の生成—総合学習における子どもの参加過程の解釈的分析—. カリキュラム研究 8: 101-116.
- 佐伯胖(1998) 学びの転換 教育改革の原点. 佐伯胖ほか編 岩波講座現代の教育 3 授業と学習の転換. 岩波書店: pp. 3-24.
- 佐藤学(2007) 教育の優秀性—わたしの見聞に基づいて—. オッリベッカ・ヘイノネン+佐藤学 NHK 未来への提言 オッリベッカ・ヘイノネン「学力世界—」がもたらすもの. 日本放送出版協会: pp. 66-68.