

原 著

教職経験の蓄積は生徒への学習ケア行動を増加させるか — 教育におけるヒューマン・ケアのあり方を考える —

藤 澤 伸 介 *

Does Teaching Experience Increase Teachers' Caregiving Behavior toward Student Learning?: Human Care in School Education

Shinsuke FUJISAWA *

Abstract

The purpose of this study is to investigate whether teaching experience increases teachers' caregiving behavior toward student learning. A comparison was made between free responses of teachers with over-ten-years experience and those of teachers with less experience, by asking them how they cope with learners' individual differences found in the classroom regarding processing speed in understanding or performing student tasks. Responses made by 353 secondary school teachers were classified into four levels of human care. As a result, it was found that approximately 30% of teachers adopt the measures of the highest level regardless of their years of experience. This means that teaching experience does not necessarily increase teachers' caregiving behavior. The issues of care in school should be dealt with not only by training teachers but also by setting up a system of study counseling and/or other care system such as an achievement-based group selection.

キーワード: ケア行動(caregiving behavior), 認知カウンセリング(cognitive counseling), 教師の成長(the developmental changes in teachers), 学習相談室制度(study counseling system)

問 題

世界の代表的6都市(北京、ソウル、サンパウロ、ミルウォーキー、オークランド、東京)で調べた学校に対する魅力の国際比較(ベネッセ教育研究所, 1997)によれば、学校に通うのがとても楽しみという子供の割合は東京が最低になっており、逆に楽しくない子供の割合が最高になっている。学校に対する魅力の他の調査も、学校に通うのがとても楽しみという子供の割合が減少し続けていることを示している(千石・飯長, 1985)。これと並行して不登校者も増加の一途をたどっている(文部科学省,

2001)。「あなたは学校での勉強がよくわかりますか?」という質問に「よくわかる」と答える中学3年生の数も年々減少して2000年度では10.2%でしかない。従って、日本の子供たちにとっての学校は、学習できる魅力的な場所ではなく、勉強する場と考える(9.5%)よりは友達づきあいの場と考える(76.1%)ようにして毎日を過ごしている(藤沢市教育文化センター, 2001)所になってしまっているのだ。生徒が生活時間の大半を学校で過ごし、どの学校でもきちんと授業が行われていることを考えると、生徒の学習上のつまずきの多くがケアされずに放置され、その実質的学習の不成立が学校の魅

* 跡見学園女子大学文学部臨床心理学科 (Department of Clinical Psychology, Atomi University)
2003年7月8日受稿/2003年8月2日受理

力を奪っている可能性があると考えられる。もしそうであるとするなら、学習者に対するケアの問題は緊急の課題であるといえるだろう。

そこでは「学習不適応を指導する」という姿勢でなく、学習が順調でない生徒に対し「共に悲しみ、心を痛める」ようなヒューマン・ケアの精神(日野原, 2000)が、教師に求めらる。これからは生徒のQOL (Quality of life) がもっと考えられてもよいだろう。心理学の分野でも、学習者ケアの立場からの提案が少しずつなされるようになってきた(三浦, 1999; 石隈・朝日・曾山, 2003)。特に、学習相談室の設置など制度上の対策の提案は注目に値する(市川, 1998a)。

学校での学習上のケアを行う主体は教師である。新知識や技能を習得させる時に、絶えず生徒全員の習得状況をモニターし、順調でない場合に対処行動を起こすのが教師のケア行動の中心になる。ここで順調というのは、教師の教授方法や速度などが生徒の習得方法や速度などと一致しているという意味であって、同じ学習内容でも教師と生徒の組み合わせが変われば、順調さの度合いは別のものになる。また、習得速度が教授速度より遅い場合に多くの問題が生ずるのは確かだが、逆の場合もまた学習者には苦痛であることが多い。従って、生徒のQOLを目指す立場から考えれば、つまずきのある子供だけでなく、もっと先に進みたいのに足ぶみさせられている子供へのケアも視野に入れる必要がある。

ところで、学習ケアは担当の教師だけに任せておいてよいものであろうか、それとも市川(前掲書)の主張のように、学校が学習者ケアのための仕組みを積極的に作る必要があるのだろうか。本研究は、教師のケア行動が経験により自然に獲得されるものであるかどうかを調べることによって、この問題を考えようとしたものである。この経験要因仮説が成り立つのなら、ケア制度を考えるより教師の成長を促進するような方策を考えるのが生徒のためになるし、成立しないのであれば、学校

にケアの制度を積極的に確立する必要があるということになるだろう。

藤澤(1985)は、教師の自由回答をクラスタ分析することにより、授業の進め方が経験の蓄積によりどう変化するかを調べ、職務の円滑化が図られる前期、教授目標の達成が図られる中期、独自の授業スタイルが確立する後期のような成長段階を見いだした。また、生徒との接し方も経験の蓄積と共に変化し、前期までは、生徒をいかに統率し授業を円滑に進めるかということしか視野にないが、後期になると家庭の状況との関係で生徒の行動を理解したり、人生の先輩として接することが可能になることがわかっている(藤澤, 2003)。このように、教師の行動は経験を蓄積することによって変化していくので、学習ケア行動の増加の可能性も充分にあるのである。

教師の成長には個人差が大きく、早くに前期の課題を達成してしまう教師もいれば、その逆もある。しかしながら、多くの前期達成項目は平均年数が10年以下であるため、経験年数10年間位で区切ってそれ以前とそれ以降で教師の行動を比較すると、その違いが現れやすいと考えられる。しかし、10年が最適な区切りであるかどうかは不明であるので、他の区切りでも確認する必要があるのは言うまでもない。

教師のケア行動にもケアのレベルがあると考えられる。ここでは、ケアを「ある援助サービスの提供者が、担当するすべての被援助者に対して、その援助サービスの結果生じる変化の細部にまで関心を持ち、絶えずその変化の状況を記憶に留めておくことで、被援助者のQOLを高めるのに必要な配慮をすること」と定義し、この定義に合致すればケアレベルⅢとする。教育が順調に進行するかどうかの問題は、既に述べたように、習得速度の個人差から発生するので、この個人差の認識がなければレベル0、個人差を認識してもケア行動を起こさなければレベルⅠ、ケアの意図はあっても、実際の行動がケアレベルⅢに到達していなければレベ

ルⅡという区分を行い、レベルⅢのケア行動が初心者の教師とベテランの教師で増加するかどうかを見ることで、経験年数との相関の有無が確認できると考えられる。

目 的

教職経験10年以下の教師と11年以上の教師に、「一斉授業で見いだされた、理解度や課題処理速度に関する学習者の個人差に対し、どんな対策を講じているか」を尋ね、その対策の内容を両者で比較することにより、教職経験の蓄積がヒューマン・ケアの視点に立った教授行動を増加させるかどうかを検討するのが、本研究の目的である。

方 法

1) 調査対象

調査対象は、中学校または高等学校に勤務する教員369名で、そのうち353名分を有効回答として分析の対象とした。校種別の内訳は、中学教員128名、高校教員225名であった。また勤務年数は、0～10年までが163名、11～39年までが190名で、平均13.1年、標準偏差8.8年になった。性別は、男性教員が239名、女性教員が114名であった。担当教科の内訳は、英語77名、数学48名、国語94名、理科45名、社会89名であった。依頼にあたっては、これらの分類のどこかに人数が集中することのないように配慮し、更に勤務校が重なることも避けた。

2) 手続き

調査は個別面接形式で行った。複数の面接者がそれぞれ各教員の職場を訪問して口頭で質問を行い、得られた自由回答を面接者が記録した。質問は次の通りである。「一斉授業において、学習者の間には理解力の個人差、課題処理速度の個人差が見いだされるでしょうか。もしあるとすれば、その個

人差に対してどのような対処をなさっておられるかを、具体的にお教え下さい。」この面接では回答数に制限を設けずに質問しているが、回答に要した時間は、2、3分程度である。集められた回答は、すべて筆者が目を通して、キーワードにより分類し、その上でケアのレベルを検討した。その上で、最もケアレベルの高いⅢの段階を実行している教師の割合が、教職経験年数10年以下と、11年以上で有意に増加しているかどうかを、校種別、教科別に比較した。

結 果

1) 回答の種類とレベルの検討

回答者の反応を分類した結果、Table 1 に示した16項目が得られた。一つの回答文に複数項目が含まれている場合は、複数回答を行ったものとみなした。分類の客観性を確認するために、認知カウンセリングを学習中の5名の学生に、無作為に選んだ50枚の記録カードを分類してもらい、筆者の分類との一致度を見たところ、5名中4名が98%一致し、1名が100%一致した。更に得られた16項目を、ケアの程度によって0～Ⅲの4段階のレベルに分類した。以下には、分類基準を示す。

前述したように、個人差を認めない(0-1)は[レベル0]、個人差を認めるもののそれに対して配慮をしない(1-1)は[レベルⅠ]である。

(2-1) から (2-7) が、レベルⅢに達していなかったため[レベルⅡ]に分類された項目である。いずれも個人差に対して授業時間が円滑に進行する対策しか行われていない。レベルⅢの方策との組み合わせで実施されている場合には当然その意味が変わってくるが、ここでは単独の方針として採用されている場合で、解説を加えておく。

(2-1) は、授業進度が遅過ぎて退屈する生徒が多数発生し、上中位の生徒に対するケアがなされていない。(2-2) は、定着作業の速度に関して個人差が最も現れやすいので、その部分を授業から除

Table 1 個人差への対応行動

レベル		回答例	番号
0	個人差を認めない	個人差がない（感じられない）ので配慮する必要がない（配慮していない）。	0-1
I	個人差を認める	配慮はしていない	1-1
II	個人差を認める	一斉授業の時間内が円滑に進行するための方策	2-1
		学習目標を低く設定する。（レベルを最下位の生徒に合わせる）	2-2
		教師の役割を意味理解のみに限定し、知識の定着や技能習得は考慮しない。（表情を見ながら理解状況を把握して、全員に理解させているので問題はない）	2-3
		授業レベルを成績中位者に合わせる。	2-4
		成績上位者には難しい課題、下位者には易しい課題を与え、授業中に実力が目立たないようにする。	2-5
		全員に同一課題を与え、早く終わった生徒には別課題を追加するが、時間内に終わらない生徒には正解答を示して終りにする。	2-6
		習得が早かった生徒に、遅い生徒を教えさせる。	2-7
III	個人差を認める	机間巡視をして、個別にノートを確認し、つまづきを発見したら、助言を与える。	3-1
		学習者全員の習得状況を絶えず確認し、どの学習者も満足がいくようにケアするための方策	3-2
		技能習得の時間を最も遅い生徒にあわせ、不明点の質問を促す。早く習得した生徒には、順に高レベルの課題を与える。	3-3
		小テストを度々行い、未習得を自覚させ、学習の機会を与える。	3-4
		意味理解中心に授業時間を使い、暗記課題や技能習得のように処理時間に差が大きいことは、宿題または予習課題にし、きちんと点検して、各自の習得を見守る。	3-5
		技能習得につまづきが見られた場合には、個別指導や補習を追加し、高レベルの学習希望者には、発展課題や学習指針を与える。	3-6
		全員にノート提出をさせて習得状況を確認し、必要に応じて個別指導または添削指導を行う。	3-7
		最低基準以上の学習目標を生徒各自が決め、最低基準までは一斉授業で行い、それを越える部分は各自に個別課題を与え、教師が習得を確認する。	
		授業レベルの高低を絶えず変化させ、授業中に絶えず復習を行って、どのレベルの生徒にも満足のいく一斉授業を行う。また、家庭での自発的学習が起きるような動機づけに力を入れ、時間の許す限り、個別学習相談に応じる。	

外してしまう方策である。自発的に定着作業を行わない生徒が放置され「授業内容は理解できているがテストの成績は悪い」という現象が生じている。(2-3)は上位者と下位者が放置されている。以

上はいずれもレベルIIである。

(2-4)は、教師の判断で初めから上位者には難しい課題、下位者には易しい課題を与えて、指名した時に皆が正解を出せるようにして、授業の停滞

や進度の遅れを発生させないようにする方策である。「下位者にも解答可能な問題を与え、指名時に恥をかかせない配慮をしている」との合理化が教師によってなされることが多いが、生徒の立場からは「易しい問題しか与えてもらえない」ことで自尊心が傷つけられたり、「間違えることは良くない」という雰囲気を教室内に作ってしまうなど、何かと問題が多い方策である。確かに下位者は授業中の問題だけは解答できるかも知れないが、習得レベルを上げる機会を与えられることなく、放置されていることには変わらないので、レベルⅡである。

この方策は「下位者にも自信を持たせる」という合理化がなされることもある。しかし、習得レベルの上昇という体験が得られれば自信を持つきっかけにはなるかもしれないが、もともと可能な範囲で楽に正解答が出せたとしても、それは自信につながるものではない。

(2-5)は、成績上位者には足ぶみをさせ、下位者は自力解決の機会を与えられず、両者が放置される方策であるので、レベルⅡである。

(2-6) 習得が早かった生徒に遅い生徒を教えさせる方策で、①早めに終了した生徒が遊び出して授業時間を混乱させることが避けられる。②人に教えることは情報の深い処理を必要とするので、教え役の生徒にプラスになる。③理解ができなかった生徒は友人から教えてもらえる。などの根拠により、合理的な方策と考えられることが多い。

しかしながら、次のような問題点を含んでいることも否定できない。①教え役の生徒、教わり役の生徒が固定化しやすく、教えることによる学習効果を、成績上位者のみが享受することになりやすい。②教え役の生徒自身に自分の学習を早く先に進めたいという欲求があってもそれが満たされない。③ここでは「処理の遅い生徒は理解不十分である」という前提があるが、処理が遅いのは理解不十分の場合だけとは限らない。教師であれば、様々な可能性を考え、生徒の状況を素早く見極め

て適切な助言を与えられるであろうが、早く課題が終了したというだけの生徒に教師的対応を期待するのは無理がある。結局、実態としては、教え役の生徒が解法手順または正解答を教えてしまい、正解答を書かせて終わりにになりがちである。また、理解不十分が原因の場合でも、友人の説明では理解できない時にそのことが言い出せず、教わり役の生徒がわかったふりをしてしまうケースもよくあることである。また、教え役の生徒の手には負えないような根が深い学業不振の場合もあり、教師が関わらない限り問題の根本解決にはならない。従って、進取の学習意欲や未習得状況が充分ケアされていないので、レベルⅡだと考えられる。

(2-7)の机間巡視の方策は、少しのヒントだけで解決するような課題であって少人数学級であれば、ケアになると思われる。しかし、通常は40人規模の学級であり、様々な原因で生徒がつまづいている以上、全生徒に机間巡視だけで対応することは不可能であろう。教師が一人のつまづきの対応に追われている間、残りの生徒が放置され、教室が騒然となっているのはよく見かける風景である。よってこれもレベルⅡとする。以上見てきたように、これら7つの方策は、いずれも進取の学習意欲または未習得状態が放置されており、すべての生徒がケアされているとはいいがたいので、本研究ではレベルⅡとして扱うものとする。次に[レベルⅢ]に分類した各項目を見ていくことにする。学習者全員の習得状況を絶えず確認し、どの学習者に対しても、程度の差はあるにせよ満足度を高めることが可能な方策が、ケアレベルⅢになる。

(3-1)は(2-5)と似ているが、課題処理時間がかかり過ぎる生徒が切り捨てられない点、教師が個人個人の答案を見ている点が、(2-5)と異なっている。この方策は、処理時間が最も遅い生徒から早い生徒まで教師の目が行き届いていると考えられ、レベルⅢと見なすことが出来る。

(3-2)は、小テストによって、教師も生徒も各人の習得状況をきちんと把握する体制になっている。

発見された弱点に関して、教師がどこまでケアするかには差があると思われるが、全員の習得状況に教師の目が行き届いているという点で、レベルⅢには分類できるであろう。

(3-3) 授業時間外を積極的に活用して個人差を吸収しようとするのが、この方策である。生徒は所要時間を気にせずに課題に取り組むことができる。同時に、問題意識を持って授業を受けることになるので、授業時間が有効に使えるだけでなく、どのレベルの生徒にも学習効果が高いと考えられる。また、宿題点検により、教師は全員の習得状況を把握することが可能になる。従って、これはケアレベルⅢに該当するであろう。

(3-4) は、全員にケアを受ける機会があるので、レベルⅢに該当する。

(3-5) は、より確実なケアを目指しており、レベルⅢといえるだろう。

(3-6) は、教師にかなりの教授能力と負担が要求される方策であるが、どの生徒も自分の希望に応じた指導が受けられ、レベルⅢである。

(3-7) は、授業レベルを一定にしないため、生徒には自分にあわせてもらっているということが伝わり、授業中の生徒の満足度はかなり高いものになる。この方法の場合は、生徒が自発的かつ積極的に教師に学習相談に行くことになるので、ケアレベルはⅢと見なすことができる。この方法を回答したのは今回の調査では1名だけであった。教育効果と出現率から考えると、名人芸に近い方法といえるかもしれない。以上が、ケアレベルⅢに分類された教授行動である。

2) 教師の分類

以上の基準によって、ケアレベルで教師を分類するのが、次の段階である。今回の研究の目的は、レベルⅢのケア行動をとる教員の数が、教職経験を蓄積することによって増加するかどうかをすることなので、少なくとも1項目以上レベルⅢの回答をした教員の比率を、経験年数別、校種別、教科別に調べた。その結果をまとめたものがTable 2である。ちなみに、レベル0とレベルⅠに関しては、

Table 2 ケアレベルⅢの行動をとる教師の比率

教職経験 年数	学校 の 種類	英 語			数 学			国 語			理 科			社 会			全教科		
		N	n	%	N	n	%	N	n	%	N	n	%	N	n	%	N	n	%
0年以上 10年以下	中学	10	5	50	12	6	50	12	4	33	9	1	11	9	0	0	52	16	31
	高校	27	7	13	11	4	36	28	14	50	12	4	33	33	8	24	111	37	33
	合計	37	12	32	23	10	43	40	18	45	21	5	24	42	8	19	163	53	33
11年以上 39年以下	中学	16	2	13	13	7	54	20	5	25	13	4	31	14	6	43	76	24	32
	高校	24	8	33	12	5	42	34	8	24	11	6	55	33	9	27	114	36	32
	合計	40	10	25	25	12	48	54	13	24	24	10	42	47	15	32	190	60	32
全体	中学	26	7	27	25	13	52	32	9	28	22	5	23	23	6	26	128	40	31
	高校	51	15	29	23	9	39	62	22	35	23	10	43	66	17	26	225	73	32
	総計	77	22	29	48	22	46	94	31	33	45	15	32	89	23	26	353	113	32

N : 回答者数

n : レベルⅢの行動を報告した教師の数

% : $n/N \times 100$

複数回答はなかった。

3) 経験によりケア行動は増加するか

教職経験 0 年～10 年の経験年数の少ない教師の中で、レベルⅢのケア行動を実行している教師の割合が 33%、教職経験 11 年～39 年のベテラン教師中での割合が 32% で、両者の比率に有意差はなかった。これは、中学校教師にも高校教師にも言えることである。従って、教職経験を蓄積することでケア行動が増加するとは言えないことがわかる。

4) 教科別教師のケア行動

ケア行動の傾向を教科別に見ると、平均的には約 3 割の教師がケア行動をとっているが、数学だけは有意にレベルⅢのケア行動をとる教師が多かった ($p < 0.05$ 、比率の検定)。Table 2 で、科目によっては教職経験の蓄積に伴ってケア行動にも増減があるように見えるが、国語 ($p < 0.05$ 、比率の差の検定) 以外には有意な差は出なかった。

5) ケアレベルⅢの内容

Table 3 はレベルⅢのケア行動の実施状況を示しており、項目 3-4 の補習個別指導が最も多いことが分かる。この表からは、いかにも ①中学校教師

の方が高校教師よりも補習個別指導を多く行っている。②小テストや補習個別指導は比較的経験の浅い教師が行い、宿題予習活用やノート添削指導はベテラン教師が行うことが多い。などの傾向があるように見えるが、5 %水準でも、いずれも有意差はなかった。

6) レベルⅡの個人差対応の内容

レベルⅡの個人差対応の内容としては、Table 4 が示すように、指名課題の調整や、机間巡視で助言という方法が最も多く採用されていた。この表からは、指名課題の調整が高校のベテラン教師に、机間巡視で助言は中学のベテラン教師によって多く行われているように見えるが、いずれも有意差はなかった。ただし、授業レベルを低く設定する方略に関しては、経験年数が長い場合には有意に減少することが確かめられた ($p < 0.05$ 、比率の差の検定)。

7) 個人差の対応をしない教師

今回の調査で「生徒の個人差がないので配慮の必要がない」という反応が、中学教師で 3 名 (2.3 %)、高校教師で 23 名 (10.2%) からなされた。中学教師の科目の内訳は、英語 2 名、理科 1 名、高

Table 3 レベルⅢのケア行動の内容 (複数回答容認)

		校種別比率		経験年数別比率		合 計	
		中学教師	高校教師	0～10年	11～39年	実数	比率
3-1	レベルの個別上昇	2.5%	2.7%	0%	5.0%	3	2.7%
3-2	小 テ ス ト	10.0	19.2	20.8	11.7	18	15.9
3-3	宿題予習活用	17.5	19.2	11.3	25.0	21	18.6
3-4	補習個別指導	62.5	46.6	58.5	46.7	59	52.2
3-5	ノートの添削指導	20.0	16.4	15.1	20.0	20	17.7
3-6	全員個別課題	5.0	8.2	5.7	8.4	8	7.1
3-7	全レベル並行	0	1.4	1.9	0	1	0.9
	回答人数	40	73	53	60	113	

Table 4 レベルⅡの個人差対応の内容（複数回答容認）

		校種別比率		経験年数別比率		合 計	
		中学教師	高校教師	0～10年	11～39年	実数	比率
2-1	低レベルに設定	19.3%	11.8%	20.0%*	10.0%*	35	14.6%
2-2	意味理解に限定	11.4	13.8	12.7	13.1	31	12.9
2-3	中レベルに設定	13.6	8.6	14.5	6.9	25	10.4
2-4	指名課題を調整	13.6	23.0	14.5	23.8	47	19.6
2-5	課題追加or切上	12.5	3.9	9.1	5.4	17	7.1
2-6	終了者に教え役	8.0	2.6	4.5	4.6	11	4.6
2-7	机間巡視で助言	26.1	15.8	15.5	23.1	47	19.6
回 答 人 数		88	152	110	130	240	

* $p < .05$

校教師の科目の内訳は、国語10名、社会9名、英語2名、数学、理科各1名であり、特に高校の国語と社会に集中していた。また「生徒の個人差はあるが、配慮はしない(できない)」という反応は、中学教師13名、高校教師21名からあった。この高校教師21名のうち13名は、社会科に集中していた。

考 察

1) 経験の蓄積とケア行動の増加

経験年数0年～10年の教師と、11年～39年の教師で比較するかぎり、教職経験の蓄積によって教師のケア行動が増加するとは言えないという結果となった。各レベルの項目に関しても有意な差はなく、特定の方策がベテラン教師に活用されやすいというような傾向はなかった。

他の年齢区分で区切った集計も行ったが、どの位置でも年齢区分による比率の有意差はなかった。例えば0～16年と17～39年で区切った場合、中学教師でケアレベルⅢの比率は0～16年が29%、17～39年が35%、高校教師の場合は33%、30%となり、比率の差の検定(5%水準)では有意差は出ない。従って、年齢区分には問題がないことがわかった。

つまり、教職経験の蓄積の有無にかかわらず、約3割の教師がケアレベルⅢの行動をとっていると考えられ、教師のケア行動は経験の蓄積とは無関係であると推論される。よって、冒頭で述べた「経験の蓄積によってケア行動が増加する」という経験要因仮説は検証されなかった。

2) 成長の原理

ケア行動が経験の蓄積に伴って増加するとは言えないのはなぜであろうか。無関係の原因を推論することは不可能に近いし、明確な断定はできないが、この点について若干の考察を加えておきたい。

経験の蓄積によって、教師の指導態度・技術がどう変化するかを例を挙げると次のようになる。(藤澤、1985) ①生徒を授業に集中させられるようになる。②褒めたり叱ったりのコツがわかる。③生徒の反応の予測ができる。④生徒の興味を引くコツがわかる。⑤生徒をうまく説得できるようになる。⑥独自の教材開発が可能になる。⑦生徒に問題意識を持たせられるようになる。⑧教授項目の独自の構造化が可能になる。

まだ他にも沢山あり、それらすべてをここに列挙することはできないが、「その教師が初心者のか

ろに不可能なことが可能になる」という点が共通である。経験の蓄積によって判断材料となる知識が増加し、より多面的で正確な洞察がなされ、適切な判断と対処行動がなされるようになるということが成長なのであろう。これに対し生徒へのケア行動は初めの時点から不可能ではない。ケアレベルⅢの各項目を見ても、(3-7)は別として、手間さえいとわなければ誰にでも実行可能ではある。

従って、ケア行動は個人の成長によって増加したりするものでなく、むしろ教師の教育観によって決まってくるものではないだろうか。教師の教育観については、更に次節でも述べる。

3) ケアレベルと教育観

通常、ケアは人柄の問題として語られやすい。しかし、レベルⅢの教授行動をとる教師が約3割でこの比率は教職経験年数によって影響を受けないという事実を、「親切な教師が約3割で、不親切な教師が経験を積んでも、より親切になるわけではない」とは断定すべきでないだろう。

ケアレベルの差は、各教師の学力観、授業観、教育観などに関わるのではないだろうか。今回の調査では、回答を記録する際に、自発的に方針採用の根拠が述べられた場合にはそれも併せて記録しておいたので、それを見ると、学習者の習得状況を1つの尺度のみでとらえているために、レベルⅢにならない様子がうかがわれる。つまり「理解が速い学習者、課題処理が速い学習者、テストの高得点者は、すべて学習が順調に行われた同一の人達で、また一方、テストの低得点者は、理解に時間がかかり、課題処理にも時間がかかる学習者である」という前提に立って生徒達を見ている可能性がある。以下にそれらを紹介したい。

(2-1) 最低レベルの生徒が理解できれば全員が理解できたことになる。(2-2) 成績が悪いのは学習内容が理解できていないからであり、内容が理解できれば、成績も向上するはずである。(2-3) 成績上位者は学習が順調に進んでいるので、対応の

必要はない。下位者に関しては、その科目の能力など学習者の側に原因があることが多いので、対応の必要はあるかもしれないが、教師の指導が可能な範囲を超えており、全員への対応はあきらめざるを得ない。(2-4) 誰が成績上位になり、誰が成績下位になるかは比較的安定しており、新しい単元であっても過去の成績を見れば各生徒の習得可能性は十分に予測できる。これは教師の側の工夫や努力によってカバーできる範囲を超えており、習得できない生徒が授業中に惨めな思いをしないようにという配慮がせいぜいである。(2-5) 解決に時間がかかる課題だと、下位者は途中であきらめてしまうことが多い。生徒が意欲を失っているものを更に長時間やらせて苦痛を味わわせることは教育的ではない。(2-6) 早く課題ができた生徒は内容を理解しており、遅い生徒は理解不十分が原因のはずであるから、早く習得した生徒が遅い生徒を援助すればそれで充分である。(2-7) 課題解決に時間がかかるのは理解不十分が原因のはずであるから、大抵は短い助言で内容理解が進み、机間巡視という短時間の対応でも充分指導できる。

以上のように、あたかも能力という1次元上に生徒が並んでいるかのような考えで方針を決めているように見える。しかし、1次元の尺度で生徒を理解するのは、決して正しい見方とは言えない。

まず、理解できているからといって問題が速く解けるわけではない。解決に必要な知識が記憶されていなかったり、技能処理に習熟していなければ理解していても、なかなか正解答に到達できない。一方で、問題が解けたからといって、理解までできているとは限らない。意味理解なしでもお手本通りの処理で解ける問題はいくらでもある。従って、理解度と問題処理時間は必ずしも比例しないのである。

ある単元に対し習得に時間がかかる学習者がいて、その原因を学習者本人の能力の問題と教師がみなしてしまうと、不幸な悪循環が始まることを Lahey & Johnson (1978) は指摘している。すなわち、

時間がかかる生徒は能力が低いとみなした場合、一生懸命教えても無駄だと考えられるので、その単元を無理に習得させないままに、次の単元に進んでしまうことになる。前の単元が習得できていなければ、その内容を含む次の単元の問題は当然解決できない。しかしながら、これは「能力が低いから、次の単元もできないだろう」という教師の予測と一致したテスト成績になるので、能力が低いという教師の仮説を強化することになり、その後も確実な習得をさせようとしなくなるというのである。

一般に成績を能力に原因帰属させると、意欲が低下することが知られている (Weiner, 1979)。成績の下位者自身が成績不良を能力のせいにして途中で諦めてしまった時に、成功経験を与えずに、教師が学習を切り上げてしまうことは、生徒の自己効力を高めるどころか却って能力への原因帰属を強化し、生徒の学習意欲をますます低めることにつながるものである。従って、テスト結果から生徒を序列化し、それを能力と割り切って一つの尺度上でとらえ、下位者には無理をさせないなどといった対策をとることは、ケアの精神に反するものである。

今回の調査では、なぜその方針を採るのかという背後の教育観まで全員に尋ねているわけではないので、すべてのレベルⅡの行動をとる教師が、このような単純な割り切りをしているなどと断定することはできないが、複数の回答者から自発的に説明のあった根拠としては、本節で紹介したようなものがほとんどであった。

レベルⅢのケア行動をする教師は、生徒個々人の習得の質的状況まで確認する機会を自ら設けているので、「理解度と課題処理速度と学業成績は同一だ」というような素朴な学力観を一時的に持つことがあったとしても、すぐに修正されると考えられるが、レベルⅡのケア行動をとる教師は個々の生徒の習得状況を確認する機会も少ないため、素朴な学力観が修正されずに維持される可能性が

ある。ケアレベルを上げるには、生徒理解の効果的研修等が工夫されねばならないだろう。

4) 教科とケア行動

レベルⅢのケア行動をとる教師は、数学に関して有意に多かった。数学の楽しさを伝える書籍が多く出版されていることでわかるように、数学の苦手意識が最も形成されやすいことが、広く知られているからかもしれない。習熟度別学習システムを導入する学校が最近では増加しているが、最も多いのは数学 (中学 3 年生対象で実施校の 34.2% が数学で他教科より断然多い) であり、これは数学の教師のケア行動が多いという事実と一貫している。(文部科学省, 2002)

5) 無効回答について

今回の調査では、16 名分の回答を無効回答として除外した。そのうちの 10 名は、学校に習熟度別教育または個別学習相談の制度を持ち、その制度の活用法を述べたため、教師個人のケア行動の調査になじまないと考えたためである。それ以外の 6 名は、理解や課題処理速度の遅い生徒に「罰を与える」と回答したものである。適格な教員が行う教育判断の中に、習得できない状態を罰で矯正するという教育観の入る余地があるかどうかは甚だ疑問であるため、集計からはずした。

6) 教育におけるヒューマン・ケアのあり方

教師の学習ケア行動が教職経験の蓄積で増加するのであれば、教師の成長を促進するような働きかけをすればケア行動が増加すると考えられる。しかしながら、本調査が示すようにケア行動は経験の蓄積と無相関である。ということは、学校における学習上のケアを個々の教師に期待するだけではなく、学校自身がケアのシステムを完備して、たとえ教科担任の教師がケアレベルがⅢに達していない場合でも、生徒がケアを受けられるような仕組みを作る必要があるであろう。

最近学校に導入され始めている習熟度別学習制度は、従来よく行われたような機械的に成績で学級編制をして単元の学習を終始そこで行うようなものから、導入時は共通に学習を開始し、定着や発展学習、復習といった内容を学習者が希望する学習進捗で行えるような制度へと、工夫されつつある。このような制度が導入されれば、どの教師も習得経過に注目することとなり、学力に関する素朴概念が修正されたり、全生徒の満足度が少しでも上昇する可能性が出てくる。

更に効果的だと思われるのは、学校に個別学習相談室を設置することである。学習につまずいたり、より専門的な内容の学習をしたい時に、誰でも相談できる制度になっていれば、生徒の学校生活の満足度も高まるであろう。学習上のつまづきに対するケアの仕方は、認知カウンセリングの領域で徐々に研究が蓄積されつつある(市川, 1993, 1998b) が、まだ十分に研究成果やケアの手法が普及しているわけではない。

これからの教育のあり方としては、個々の教師が生徒理解を深め、ケアの手法を共有してくと同時に、学校内の習熟度別学習制度、個別学習相談室などを完備し、学習者がケアのリソースを自由に選んで活用できるようにしていくことが必要であろう。

7) 本研究の限界と今後の課題

本研究では、レベルⅢの行動を定義によって判別し、教師の比率の経験年数に伴う変化を見ているが、レベルⅢの行動によって生徒たちのQOLが実際に上昇するかどうかまで確認しているわけではない。各項目毎の年数による比率の変化に有意差がないので、何をもってレベルⅢにするかの基準が変わったとしても、ケアレベルが経験年数と無相関であるという結論に変わりはないものの、やはり生徒たちのQOLを測定することが、今後の研究の課題になるであろう。

また、レベルⅡの教授行動をとる教師の教育観に、生徒認知に関する素朴概念が含まれている可能性を述べたが、これについても今後新たな調査を行って確認しておく必要があると思われる。

謝 辞

本調査に御協力下さった沢山の先生方と、論文作成にあたり適切な御助言を下された木村登紀子淑徳大学教授に、深く感謝の意を表したい。

文 献

- ベネッセ教育研究所 1997 第5回国際教育シンポジウム報告書. 別冊モノグラフ・小学生ナウ, 20-22.
 藤沢市教育文化センター 2001 「学習意識調査」報告書—藤沢市立中学校3年生・35年間の比較研究—
 藤澤伸介 1985 経験の蓄積による教師の指導態度・技術の変化—授業運営のクラス分析—. 跡見学園女子大学紀要, 第18号 13-26.
 藤澤伸介 2003 クラス分析による教師の役割意識の変容モデル—なぜベテラン教師は教育メディアを使わないのか—. 教育情報研究, 第19巻, 第1号(印刷中)
 日野原重明 2000 ケアのサイエンスとアート. ヒューマン・ケア研究1, 3-7.
 石隈利紀・朝日朋子・曾山和彦(編) 2003 学習に苦戦する子図書文化
 市川伸一(編著) 1993 学習を支える認知カウンセリング—心理学と教育の新たな接点—. ブレーン出版
 市川伸一 1998a 開かれた学びへの出発—21世紀の学校の役割—. 金子書房
 市川伸一(編著) 1998b 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導. ブレーン出版
 Lahey, B. B., & Johnson, M. S. 1978 *Psychology and instruction: A practical approach to educational psychology*. Scott, Foresman, and Company.
 三浦香苗(編) 1999 勉強ぎらいの理解と教育. 新曜社
 文部科学省 2001 学校基本調査速報
 文部科学省 2003 14年度「公立小・中学校における教育課程の編成状況等の調査結果」
 千石保・飯長喜一郎 1985 日本の小学生—国際比較でみる—[第二版]. NHK ブックス
 Weiner, B. 1979 A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.