



Title	学力テストを用いたアクションリサーチ：教育社会 学的知見の現場貢献可能性
Author(s)	伊藤， 駿
Citation	未来共生学. 2018, 5, p. 171-200
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/68213">https://doi.org/10.18910/68213</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

# 学力テストを用いたアクションリサーチ

## 教育社会学的知見の現場貢献可能性

伊藤 駿

大阪大学大学院人間科学研究科博士後期課程

### 要旨

本稿の目的は、筆者が約2年にわたり小学校で実施してきたアクションリサーチから、教育社会学的知見はいかにして学校現場に貢献しうるのか考察し、その可能性を提示することである。教育社会学においては、2000年ごろから、「臨床」や「現場貢献」に対する意識や注目の高まりが起こった。理念ベースの研究の蓄積が行われてきた一方で、現場貢献を重視するアクションリサーチの具体的な研究の蓄積は乏しい状況にある。

そこで本研究においては、公立小学校を対象に学力格差の是正に向けたアクションリサーチに取り組んだ。アクションリサーチでは、毎年春に学力診断テストを実施し、その分析と現場へのフィードバック、実践の検討などを行った。その結果、教育社会学的知見が学校現場に貢献できることとして、学校現場内部に共通の文脈（コンテキスト）を与えること、子どもの実態把握を様々な視点（パースペクティブ）から可能にすること、教師の実践を通して知見を子どもに還元していくことの3点が挙げられた。

その上で本研究の課題として、第一に本研究が一つの学校を舞台とした事例研究であり、知見の一般化可能性を検討する必要があること、第二に量的調査の手法を用いているが、学級単位のサンプル数が少なく、統計的分析の結果に限界があることである。こうした課題を乗り越えるためにも、教育社会学の領域においてアクションリサーチの性質を有する研究の積極的な蓄積が求められている。

### 目次

はじめに

1. 問題の所在と先行研究

2. 研究の方法と対象

2.1 研究の対象

2.2 研究の方法

3. アクションリサーチの結果

3.1 一時点目の集計と結果 (Plan/Do)

3.2 二時点目のデータの分析 (Check)

3.3 改善案の模索 (Action)

4. 教育社会学的知見の現場貢献可能性

4.1 共通の文脈の設定

4.2 子どもの実態の把握

4.3 実践への還元

5. 研究と実践の間で

### キーワード

教育社会学

現場への貢献

アクションリサーチ

学力

## はじめに

本稿の目的は、筆者が約2年にわたり小学校で実施してきたフィールドワークの中で学校現場との協働で起こったアクションリサーチをもとに、教育社会学的知見はいかにして学校現場に貢献しうるのか考察し、その可能性を提示することである。

筆者は後に述べる通り公立B小学校においてフィールドワークを実施するとともに、その中で学校との協議を経て「学力診断テスト」の実施・分析を担当している。学力診断テストは毎年4月、前年度学年の内容を中心に出題し、その解答の傾向を分析し、学校現場へフィードバック、教師たちとの協議を行っている。

共生学の構築という観点から考えた時、これまで様々な研究領域で指摘されてきた階層・ジェンダー・国籍・障害・母語など当事者自身がいかようにもし難い背景に起因する不平等、不公正の実態をどのように解消していくのかという問いは避けて通れない。その中でも教育社会学は学力の問題を主に階層や国籍の違いという観点から分析し、そこに生じる不平等の現実を指摘してきた。今後は志水（2016）が指摘する通り、公教育が公正な教育システムとして正常に機能するためにはメリトクラティックな社会において、十分に活躍できるだけの力を子どもが身に付けることが求められる。では、その力を子どもたちが身につけるため、学校や教師はどのような支援を行うことができるのか。また研究者はそうした課題の指摘にとどまることなく、どのようにして学校の援助や改善に取り組めるのか。本稿では、筆者が取り組んだ具体的なアクションリサーチから、それらの問いに対する一つの答えを導くことをめざす。

以下では、まずこれまでのアクションリサーチや臨床といった試みが教育学、特に教育社会学においてどのように扱われ、どのような研究が蓄積されてきたのか述べ、その後筆者の実際の試みを紹介し、それを通して考えられる教育社会学的知見の学校現場への貢献可能性を提示する。

## 1. 問題の所在と先行研究

教育社会学においては、特に2000年頃から、「臨床」「臨床の知」（中村 1992）や「現場貢献」に対する意識や注目の高まりが起り、研究の蓄積や検討が行われてきた。学校臨床学に目を向ければ、その特徴は「問題が生まれる過程とその解決策の探究を、“臨床的”と言われる方法で（ものごとが起こっているありさまを遠くから眺めて頭の中だけで理屈で考えるのではなく、ものごとが起こっている現場にできるだけ近づき、入り込み、そこで起こっていることがらを丁寧に観察したり問題解決に具体的に関わったりしながら考えていく方法で）行おうとする新しい学問分野」（近藤 1996: 16-17）と定義されている。また志水（2001）は、学校臨床社会学の問題領域を「個人の援助」「組織の援助」「組織の改善」に分類し、「組織の援助」から「組織の改善」への研究の発展が、社会学的な方法による臨床的研究の課題として指摘している。

日本教育学会の機関誌『教育学研究』では第69集（2002）において「教育における臨床の知」という特集が、また日本教育社会学会の機関誌『教育社会学研究』では、第74集（2004）で「教育臨床の社会学」という特集が組まれ、第97集にはレビュー論文として「教育社会学は教育現場にいかに関与しうるか」（渋谷他 2015）が掲載された。いずれにおいても教育社会学的知見が現場に貢献できるのか、そもそも現場に直接的な貢献をすることが是とされて良いのかということが検討されている。これらで述べられている知見を要約するならば、学問的知見の教育実践への貢献や政策提言などが要求される現代社会において、その貢献可能性を追究していく必要は当然ある。だが他方では、それと同時にかつて志水が提唱したスクールバスモデルについて「どのようなバスが必要とされるかは、それが走る道によって異なってくる」（志水編 2009: 102）と述べた通り、実践現場の多様性とその個々の文脈に即した検討が必要になってくるということである。ではどのようにして、個々の文脈を把握し、その上で検討を進めていくのか。その答えの一つとしてアクションリサーチを取り上げたい。アクションリサーチは後に述べる通り、研究者自身が対象となる場に参与することを積極的に肯定するものである。この場への参与は実践現場の実践を改変してしまう可能性を有すると同時に、その特徴や文化などを直接的に体験することにつ

ながると考えられる。この観点からアクションリサーチは、先の志水の指摘に  
応答できる一つ的手段だと言えるだろう。

アクションリサーチはLewin (1946)によって提唱された。日本におけるア  
クションリサーチは「社会的な課題や問題に応じて実施され、その成果がその  
状況を改善するために利用されるような、社会的に有益でかつ理論的にも意義  
がある研究の総称」(鹿毛 2002: 160)だとされている。これに加え、「アクシ  
ョンリサーチを推進する研究者は、自らが『場』に関与している事実を積極的に肯  
定し、その関与の事実も組み込みながら『活動』と『場』の変容の過程を観察し、  
記述する」(佐藤 1998)ことが述べられてきた。

これまでの教育社会学に関連するアクションリサーチの性質を持つ具体的報  
告は、少数であるが存在する。先に挙げた『教育社会学研究』の特集では、酒井  
(2004)、古賀 (2004)、竹川 (2004)が、臨床的な教育社会学の可能性を指摘し  
ている。これらの研究に共通しているのは、現場における「言説を記述し、分  
析し、整理して見せる」(酒井 2004: 11)というように現場と研究者の間にある  
一定の「距離」を取ることで、現場の状況や問題を再構成していくことが、結果  
として学校現場にある様々な課題を発見することにつながったり、解決の糸口  
となったりすると考えられていることである。しかしそれは同時に紅林 (2004:  
72)が「学校づくりにおける理念との距離の取り方」を課題としてあげるように、  
実践的な貢献と学術面における貢献の両立の困難さが教育社会学におけるア  
クションリサーチの抱える課題として考えられる。渋谷他 (2015)は、教師であ  
る (あった)研究者によるアクションリサーチ (千葉・大多和 2007; 広崎 2007;  
吉田 2005, 2007; 鈴木 2012)についても取り上げている。油布 (2010)は教師を  
対象とした研究の多くが「現場への批判性を忌避することで『思考停止』に陥っ  
ていることを指摘し」(渋谷他 2015: 94)だが、上記の教師たちによる研究は、  
教育現場に教師として関わった研究者たち自身が、現場における課題を指摘し  
たり、その解決策を考察したりしている。これらは、上記の批判に対する応  
答という点で、学術的にも大きな意義を有していると考えられる。

そのような中、先行研究の中でも特に学校現場に直接的な貢献を志している  
研究として酒井 (2007)が挙げられる。酒井 (2007)においては、著者をはじめ  
とする大学生・大学院生が直接的に商業高校の生徒たちの進学支援に直接取り

組むアクションリサーチが報告されている。同著の中で酒井は自身が採用した  
研究方法に様々な批判があることを認めつつ、それ以上に得たものの方が大き  
いと主張している。実際に商業高校の生徒たちが進路実現を果たしていくとい  
う現場への直接的な影響に加え、その研究スタンスを採用したことで得られた  
データの学術的な意義も高いと言う。また酒井 (2014)においては、複数の学校  
現場において著者が行ってきた研究をもとに、「教育臨床社会学」の構想を示し  
ている。教育臨床社会学とは著者によれば「分析的・批判的に検討しつつ、そ  
の中で常に教育のあり方、教育問題の捉え方、子どもの成長のあり方について  
あるべき姿を追究する」(酒井 2014: 221)学問である。これらの酒井による両研  
究は具体的な事例を描き出した重要な研究であると同時に、特定の教育問題に  
対する研究者の実践的アプローチの可能性を提示している。

ところが、この酒井の研究を除いて、教育社会学に関する知見を学校現場に  
積極的に還元し、学校現場において目指される研究者の「あるべき姿を追究す  
る」挑戦の報告は筆者の管見の限りなされていない。しかし、先に述べたよう  
な共生学の構築をめざす研究者は、「あるべき姿を追究する」だけでなく、その  
あるべき姿に向かって学校現場と共に歩んでいく必要があるのではないだろう  
か。酒井 (2007)の取り組みはその問題意識に対する一つの答えを提示してい  
るが、同時にその中には何名もの研究者、大学生・大学院生という担い手が存  
在している。それは、学校現場に直接、貢献していくためには多くの人的リソ  
ースが必要であるという証左かもしれない。酒井 (2007)のような取り組みをよ  
り広げていくためには、この人的なリソースを揃えられるかどうか大きな障  
壁となることは想像に難くない。これに対しては、今ある学校現場の様々なリ  
ソースを研究者の媒介によってより大きな効果を産み出せる取り組みを通して  
学校現場の問題解決をめざすことが一つの解決策として提示できるのではない  
か<sup>1</sup>。特に、共生学の構築という観点から考えれば、ある特定の条件を有する  
研究者のみが実践可能なものを提示するのではなく、むしろ汎用可能性が高い  
事例を提供し、それぞれの現場の課題を地道に解決していける道筋を示してい  
くことが肝要である。

## 2. 研究の方法と対象

### 2.1 研究の対象

本研究では対象として、公立B小学校を選定した。B小学校は児童数が約200名、教師数が26名の小規模校である。B小学校はD中学校区であり、D中学校区は被差別部落を有しており、中学校区全体として同和教育が盛んである。またB小学校は公営団地に隣接しており、小学校区、中学校区共に、社会経済的に厳しい状況にある家庭の子どもが多く通ってきている。実際にB小学校全体として、約半数の児童が要保護ないし準要保護家庭から通っている。また、低所得家庭の中には外国につながりを持つ家庭やひとり親家庭もあり、外国につながりを持つ児童が約10%、ひとり親家庭から通う子どもが約20%となっている。その一方で、近年では小学校区内に新興住宅地の建設が進んでおり、ミドルクラスの家庭の子どもも一定数、在籍するようになった。言い換えるならば、多様な家庭背景、階層の子どもたちが在籍し、学んでいる状況にある。

B小学校は古くから、どのような子どもであれ、地域の学校の通常の学級で学ぶ権利を持ち、他の子どもと「共に生き、共に学ぶ」、原学級保障（藤田1998）に取り組んでいる。その取り組みの一環で、特別支援学級在籍の子どもでも実際の学校生活において、その多くを通常の学級で学んでいる。それは外国につながりを持つ児童も同様で、もちろん国語の授業を中心に日本語の重点的な指導が必要とされる際には日本語教室での取り出し指導がなされるが、基本的には通常の学級で学んでいる。そのため、本研究においては、対象の学級の中で共に学ぶ特別支援学級在籍の児童<sup>2</sup>や、外国につながりをもつ児童も対象に含まれている。また原学級保障の取り組みの背景には先述の通り、かねてより同和教育に取り組んできたという歴史があり、その影響から「すべての子どもの学力保障」「共生」が学校目標や学校運営の軸に定められている。

学力診断テストは1年生を除く学年で実施しているが、本稿では2016年度に5年生であった学年を主として取り上げ、その比較対象として1学年上の同年度に6年生であった学年を取り上げる。なお以下では前者のグループをAと、後者をBと表記し、例えば2016年度のAについて議論するときは2016Aと表記する。グループA、Bともに学年の児童数は約30名の単学級である。そのた

めクラス替えなどはない。また担任教師は両グループともに調査期間中、2年度以上同じ教師が務めている。つまり毎年、担任教師は変わっている。このグループA、Bに共通することは、学校全体で「学力的に厳しい学年」として認識されていることである。特にグループAは社会経済的に厳しい環境下にある児童の割合が学校内でも突出して高く、少人数指導、特定の教科に専科の教師をつけるなどの学校内人事で配慮が行われている。

### 2.2 研究の方法

続いて研究の方法を述べる。本研究はアクションリサーチの性質を有している。ただし、筆者はアクションリサーチの実施を目的として、フィールドワークを始めたのではなかった。本研究がアクションリサーチに取り組むに至った経緯は次節において述べ、本項では研究の方法に限って論じる。アクションリサーチは先述の通り「臨床」に対する意識の高まりにつれて、特に教育心理学や教育工学を中心に組み込まれてきた（伊藤他 2017）。その一方で、教育社会学の知見を活用した研究の蓄積はまだ少なく、教育心理学や教育工学という観点に基づいて進められてきた研究の方法が通ずるとは限らない。そこで本研究では、伊藤他（2017）のアクションリサーチの定義を参考にし、研究を行った。伊藤他は「Planとして学校の課題に社会的文脈を接合した上での現状把握とその打開の方向性を探ること、Doとしてその実施、Checkとして単純に学力向上などを数字で測定するのではなく、社会的背景に関する変数を導入し、『格差の拡大・縮小』という観点からの測定、そして新たなActionを模索、立案していくという、一定のプロセス」（伊藤他 2017: 232-233）をアクションリサーチの定義としている。また「学校現場というドメインを考えた時、Doを研究者が行うことは難しく、あくまでPlanを協働的に作り上げ、それに基づいて、教師が実践、また協働してCheckしていく」という形態を提唱している。

本研究に先のプロセスを当てはめて研究の方法を述べていく。B小学校では、はじめに述べた通り、毎年4月に「学力診断テスト<sup>3</sup>」（図1）を実施している。学力診断テストの問題は、筆者と研究に対する助言者が原案を作成し、それを教師たちが問題のレベルや学年の問題を網羅しているかなどの観点から修正、協議した上で決定している。また配点についても教師と協議した上で決定



算数テスト（5年）		名前（ ）	
<p>□ つぎの計算をしましょう。割り算で割り切れないときは、商をせい数で求め、あまりを出しましょう。）</p>			
① 1.38	② 0.56	③ 3Lのジュースを8人で等しく分けると、1人分は何Lになりますか。	式 答え〔 〕
$\begin{array}{r} 1.38 \\ +2.24 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 0.56 \\ +2.74 \\ \hline \end{array}$	④ たろうさんの町の人口は、131892人です。太郎さんの町の人口は約何万人といえよですか。	式 答え〔 〕
⑤ 7.54	⑥ 0.129	⑤ 次の正方形と長方形の面積を求めましょう。	
$\begin{array}{r} 7.54 \\ \times 1.8 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 0.129 \\ \times 544 \\ \hline \end{array}$	① 	② 
⑦ 4) 76	⑧ 45) 183	式 答え〔 〕	式 答え〔 〕
□ 次の計算を割り切れるまでしましょう。			
① 2) 6.8	② 16) 0.96	⑨ 1つのケーキをつくるのに、さとうを0.12kg使います。このケーキを6こ作るには、さとうは何kgひつようですか。	式 答え〔 〕

図1 学力診断テストの例(五年生)

した。テスト作成の際には、実際にテストを受ける子どもたちに対する負担を考え、前年度の学習内容の基礎的な部分を中心に出题し、「全員に100点を取ってほしい内容」(2015/12/11 フィールドノーツより)のテスト<sup>4</sup>とした。そのテストを4月に各学級で30分の時間設定で実施した。採点については、統一した採点基準に基づいて行うために筆者が全学級分を行い、採点した結果を教師に返却した。また2016年度に作成した問題を基本とし、誤植の修正などを除いてテストの問題は年度ごとに変更を加えていない。つまり、同一集団についてはテストの点数で年ごとの比較をすることはできないが、2016年度の6年生と2017年度の6年生では受けている問題が同じであるため比較が可能である。

続いてこの学力診断テストの分析方法について述べる<sup>5</sup>。まず各児童の得点と設問ごとの正答率を集計し、その上で児童の持つ背景（経済的困難・ひとり親家庭・外国籍・特別支援学級籍）や学校生活に関するアンケートの結果を用いて、平均の比較、相関、重回帰分析を統計ソフトSPSSで行った。また二時点目にあたる2017年度の結果については、上記の分析に加えて、2016年度の学級内での児童の順位と2017年度の順位を比較し、その上昇・維持・下降を捉えて分析している。

そして、これらの結果を教師たちに報告し、学級、学校が抱えている学力面での課題や学校生活と学力の関係について協議を重ね、実践への適用を検討した（Plan）。その上で、その検討をもとに教師たちは教育活動を実施した（Do）。そして次の4月に次学年でのテストを行い、子どもたちの理解や分析の結果の変化を捉えた（Check）。最後にその結果をもとに実践の改善を協議し、次年度のPlanへとつなげていった。ただし二時点目のテストは、4月に実施しているということからも、担任教師が持ち上がりでなければ、担任を持って間もない児童の結果であり、Checkとしての機能と同時にそれ以降の教育活動や内容の計画を立てるというPlanとしての性質も有している。

同時に筆者は2015年4月より週に1回の頻度でフィールドワークを行い、学級の様子を観察している。その際に教師たちと学力診断テストの結果について話す機会があり、本研究でもその際に得られた知見を用いている。また2017年度には、2016年度の結果と比較して、大幅に上昇・下降した児童を取り上げ、その児童に関する生活の変化や様子に関するインタビューを実施した。インタビューは半構造化面接の形式で、あらかじめ聞き取る内容を伝え、その回答を必要に応じてより詳細に聞き取った。

なお本研究の実施にあたっては、管理職と協議し、倫理的な配慮に関する説明を行い、同意を得ている。また本稿で出てくる教師・児童・学校名は全て仮名である。

### 3. アクションリサーチの結果

本節では筆者が取り組んだアクションリサーチの結果を述べていく。それに先立ち、筆者がB小学校においてアクションリサーチに取り組むに至った経緯を説明する。筆者は2015年4月から、学力格差の実態把握を目的としたフィールドワークをB小学校にて行っていた。フィールドワーク実施にあたっては、予め研究の目的などを学校に伝えており、学力に関する研究で参与観察を行っている研究者<sup>6</sup>として認識されていた。しかしフィールドワークを実施していく中で、時に担任教師や管理職から学級の様子を尋ねられたり、子どもたちの変化について意見を求められる場面があった。そうした中で、学校としては学

力格差<sup>7</sup>と言われる状況を改善したい、言い換えるならば全ての子どもに対する学力保障に向けて取り組んでいきたいという話になり、筆者もその取り組みに加わっていくことになった。そして、日々の教育活動の内容が一年を通して子どもたちの身につけているのか確認するための一つの方法として学力診断テストの実施に至った。

### 3.1 一時点目の集計と結果(Plan/Do)

本項においては一時点目、つまり2016年4月に実施したテストの結果とそれを現場にフィードバックしていった様子を述べる。なお実際には1年生を除く全学年でテストの集計と結果を報告しているが、先述の通り本稿では2016年度時点で5年生の学級について報告する。

結果の集計については、先述の通りまず個人別の結果と設問別の正答率をまとめた。倫理的配慮の観点から個人別の結果を記載することはできないため、ここでは設問別の正答率を中心に扱う。図1の問題に対する正答率を図2(N=34)の通りまとめた。実際には配点によりそれぞれの問題の重み付けは異なるが、それは考慮せず図2のように単純集計の結果を学校に提示した。

図2からも明らかな通り、全員が100点を取れる問題として教師たちが予想

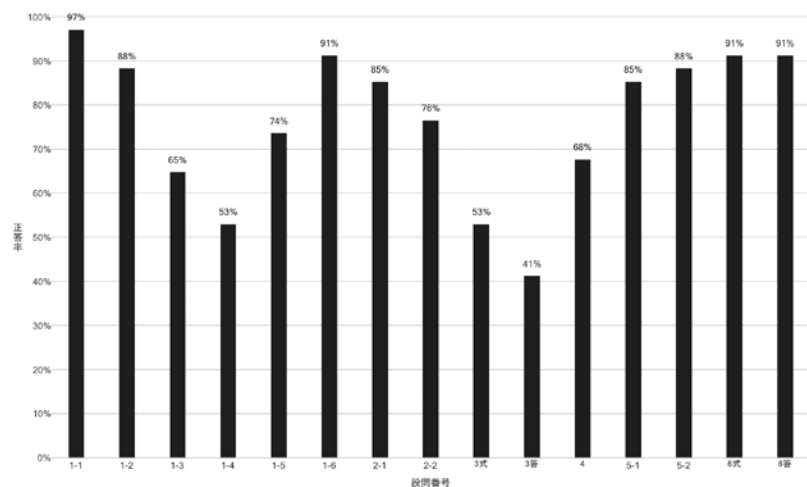


図2 設問別正答率(2016A)

していたのにも関わらず、全員が正しい解答をしている問題がなく、設問間の正答率の差が大きいことが見て取れる。これらの内容を主に学力保障に関するテーマをメインに議論する会議(以下、学力保障会議)において報告し、このデータを元に議論を行った。なお議論においては、筆者から発言することは基本的にないが、説明を求められた場面においては、事実をもとに説明をした。

学力保障会議では、まず実際のテストの結果を見て想定以上に児童の正答率や平均点が高くないことに対して驚きの声が上がった。その上で議論の中では「弱いとわかった部分について、きちんと改めて授業の中で扱っていきましょう」(2016/5/17 学力保障会議より引用)という一致した指導の方向性を持つとともに、個人別の点数や正答率を見ていく中では「団地の子どもの方がしんどいと思っていたけど、それほどでもないのかな」と児童の背景に注目した発言や、「この問題の正答率がここまで低くなるのか」といった児童の実態に注目した発言がなされていた。また実際に使用した問題を持ってきて、特に正答率が低い問題について「うまく去年のうちに学習できていなかったのかな」といったことや「この問題でつまづいているのはこの学年の特徴かな」という議論も起こった。

こうした議論を経て、教師たちは具体的な実践に移っていく。ある教師は、テストの答案用紙を返却し、子どもたちに間違えたところを集中的に復習するように指示をしたり、実際に練習問題を板書して問題に取り組ませたりした。しかしながら、この実践は普段の単元テストの後にも行われているものであり、それほど教師たちにとって「本研究を通して」行った実践とはいいい難いものであったように筆者には思われた。

また筆者は教師から出た問いについて、必要な場合は一度持ち帰り改めて分析をして報告するということをくり返した。例えば、先の団地に在住しているか否かという観点については、平均の比較を行い分析した。その結果、団地在住の児童の平均点が74.48点であり、団地以外に在住の児童の平均点は77.67点であった。またこの差には統計上の有意性は認められなかったことも含めて伝えていった。そうした議論をくり返していく中で、例えば4年生の担任を持っている教師は、昨年度の4年生の結果を見て「つまづきやすい」問題や単元の把握につとめる様子も見られた。

### 3.2 二時点目のデータの分析 (Check)

続いて二時点目のデータの分析に移りたい。この分析では、一時点目のデータと合わせて使用することで、学力の相対的な変化を捉えることにも挑戦した。ここでも前項を踏襲し、2016年度時点で5年生、つまり二時点目においては6年生の学級を取り上げる。まず一時点目と同様に個人別の解答と設問別の正答率を作成した。二時点目における正答率は図3の通りである (N=33)。

図3からも明らかな通り、図2と同様に正答率が100%の問題がないこと、また問題間の正答率にも差があることがわかる。学校側からの要望により、このデータを速報データとしてすぐにフィードバックすると、昨年度の学年との差について多くの質問や感想が出た。そこで、2016年度の6年生と2017年度の6年生について正答率を比較したものが図4である (N=28:2016年度、33:2017年度)。

図4を見ると、5番の問題を除きほとんどの問題が2016年度の正答率を下回っており、2017年度の6年生の実態がより厳しいものであることがわかる。ただし、この2年度間の正答率の差の有意性が5%水準で認められたのは、1\_4、4\_1、4\_2 (それぞれイータの値は0.284、0.279、0.307) のみであった<sup>8</sup>。しか

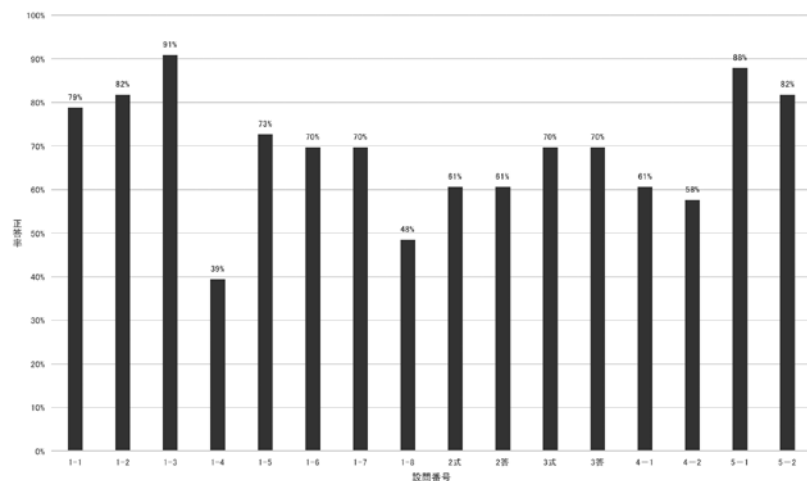


図3 設問別正答率(2017A)

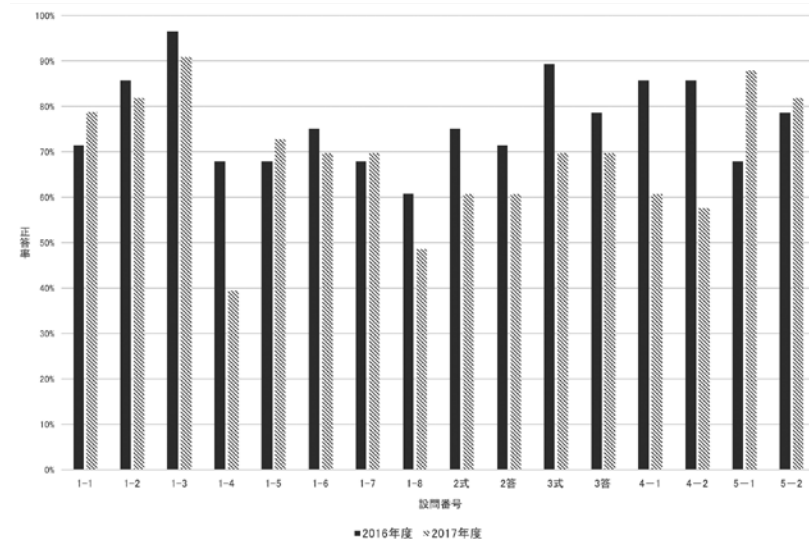


図4 設問別正答率の比較(二時点・6年生)

しながら、この結果を見た教師たちから語られたのは「正直、厳しい結果になりましたね。」という言葉であり、「なんとかしていかないといけない」という覚悟であった。2017年度の結果はその他の学年についても、一学年を除き前年度の結果を下回るという結果になった(表1)。教師たちにとっては、2016年度のPlanに対するCheckの結果がより厳しいものとなったとも捉えられたのである。

表1 二時点間の比較

学年	2016	2017
2年	88.4	83.7
3年	84.6	89.1
4年	84.1	73.7
5年	76.0	68.6
6年	76.7	68.9
いずれも平均点。		

ところで、この二時点間の得点差に対する解釈には検討を要する。2017Aおよび2016Bの結果を比較しているが、2016Aと2015Bの比較はしておらず2016Aから2017Aへの変化と2015Bから2016Bの変化の比較を行っていないため、両グループの5年生のときの学習成果を比較することができないからである。つまり、前節で述べたPlanに対するCheckとしては十分ではない。この点は本稿における課題として今後検討を要する。筆者のフィールドワークの中では、このグループAの5年生の時は非常に落ち着いて学習に集中している様子が見られていた。その成果が2016Bの結果よりも低く出たということはやは



り「厳しい結果」という認識を筆者自身も持ったことを述べておきたい。またグループBがこの学力診断テストと同時期に受けた2016年度の全国学力・学習状況調査(以下、全国学力テスト)の結果はおよそ全国平均と同程度であり、逆に言えば2017Aの学力診断テストの結果から、グループAの全国学力テストの結果予測もまた厳しいものとして考えられた。

3.3 改善案の模索(Action)

その上で、改善に向けた動き(Action)へと移っていった。まず厳しい結果になったことを踏まえて、2016年度から2017年度にかけて学力が変化した児童を抽出した。この抽出にあたっては、2016年度の学級内順位と2017年度の学級内順位を作成し、その順位の変化が学級の4分の1以上であることを条件とした。つまり、30人の学級であれば、8位以上変化が見られた児童を抽出した。この抽出した児童の一覧が表2である。この表を元に協議を、学力保障会議における協議と教師一人ひとりに対するインタビューという2つの形式で実施した<sup>9</sup>。

表2 学力が変化した児童

移動	順位	仮名	性別	経済	ひ親	特支	外国
上昇	13→1	6B1	女				
	24→15	6B2	女	○			
	9→1	6B3	男	○			
	11→1	6B4	男				
	22→14	6B5	男				○
	26→17	6B6	男	○	○		
	30→15	6B7	女	○			○
下降	1→10	6B8	男	○			
	7→22	6B9	男				
	1→21	6B10	男		○		
	16→23	6B11	男	○	○		○
	12→26	6B12	女	○			○

本表の摘要：経済（経済的困難）、ひ親（ひとり親家庭）、特支（特別支援学級の在籍）、外国（外国ルーツ）  
○はそれぞれの項目が当てはまることを意味している。

この協議の中でまず表2を見た教師たちの反応は「え、この子が？」という反応と「予想通り」という2つに分かれた。その上でなぜ上昇／下降したのかという点で協議を進めていく中で家庭環境に関する言及であったり、学校生活に関する言及が見られたりした。しかし同時に会議の長を務める堀口先生からは次の通り話がなされた。

正直にショックな結果となったことをまず受け止めましょう。その上で、どうしていけるのか、特に今回上がってきた中で予想していなかった子どもたちについては注意深く見ていく必要があるということは間違いないでしょう。今回の結果をそうやって受け止めて、きちんと子どもたちに返していきましょう。

(2017/05/31 フィールドノーツより)

このようにして筆者が提示したデータによって、教師たちが注意深く見守っていく必要がある児童が可視化されていった。また先の正答率に関する項目についても、教育実践の中に取り入れられていく様子が見られた。ある教師はクラスの中で正答率が低い項目を重点的に取り上げ、プリント(図5)として提示していた。このプリントは学級全体で正答率の低かった問題を取り上げ、それに類する問題を掲載している。そしてそのプリ

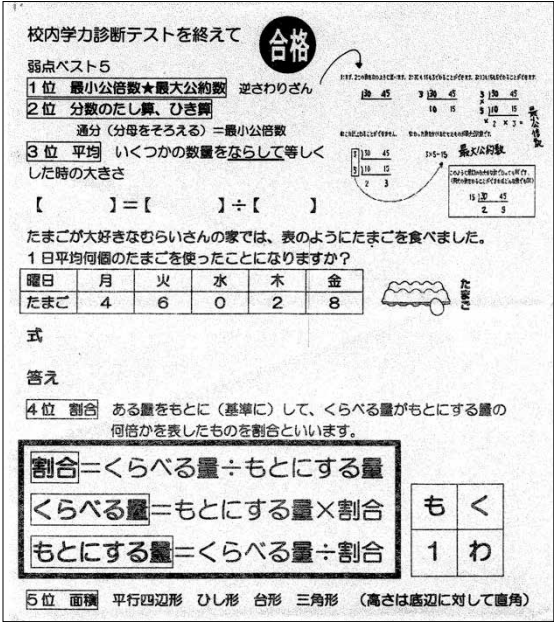


図5 学力診断テストの結果をもとに作成されたプリント

ントを教材としてその日の授業を作っていたのである。

このように、Checkとしての二時点目のテストは一時点目と比較して実践へと還元されていった。その上で図5に見られるようなActionが講じられ、次なるPlanへと移っていった。それでは次節において、本節で見てきた実践例から、教育社会学の知見が学校現場にどのような貢献が可能であるのか考察していくことにしたい。

#### 4. 教育社会学的知見の現場貢献可能性

本節においては、筆者自身が取り組んだアクションリサーチから明らかになった、教育社会学的知見の現場貢献可能性を考察していく。筆者はこれまでに参加した会議や本研究に関わる協議や教師との立ち話に至るまでの記録から、現場貢献の可能性として3点を挙げる事ができたと考えている。第一に、学校現場における教育活動に対する共通のコンテキスト（文脈）を設定すること、第二に、学校現場にいる子どもたちの実態を様々な側面から捉えること、第三に、教師を通じた教育実践への還元である。なおこの3点は決して排他的な関係にあるのではなく、むしろオーバーラップしているものであることを予め述べておきたい。

##### 4.1 共通の文脈の設定

本研究においては、学力保障会議を通じて教師自身が担任している学年とは異なる学年も含めて、毎年行う同様の問題とその結果という共通の題材が教師に共有される。特に学力診断テストは4月という教師たちが担任を持って間もない児童の学力状況を明らかにするため、様々な発見と協議のきっかけとなっている様子が見られた。これが仮に2学期に入った時点で実施していたとしたら教師たちにとっては「予想通り」という結果になったかもしれない。また筆者が直接丸つけをしており、「1-3及び1-4については小数点の移動について理解ができていなかったり、そもそも解答が長くなり途中でミスをしていたりする解答が見られた」(B小学校研究紀要より引用)といった間違いの詳細についても担任個人ではなく、学力保障会議や職員会議を通じて学校全体に共有された。

学力保障会議における協議では、教師たちからつい「毎年この学年はしんどい（関西弁独特のニュアンスを有しているが、主に学力や生活の面において厳しい状況にあることを意味している）」と言ってしまうが、そのしんどさの学年・集団差が把握できるのは、子どもの実態を教職員で共有することに役立っているという語りが聞かれた。

さらに2年間という一定の期間を経て、本研究を通じて筆者が実感したことは、研究者つまり筆者と学校、そして学校内部においてもアクションリサーチを通して、特定のコンテキストを共有し、時間を経るほど指数関数的に協働性が高まっていったことである。例えば、一時点目であれば単純に筆者からテスト結果を報告し、それをもとに協議、検討していくという流れであったのが、二時点目には教師から様々な要望が出されるようになってくる。

学力保障会議の後、日本語指導の教師に話しかけられる。

教師「今日出してくれたやつ、学級ごとの結果はわかったんだけど、もしよかったら外国ルーツの子どもたちだけ抽出して検討することできる？」

筆者「ちょっとやってみます。」

教師「そうしたら改めて名簿作って渡しますね」

(2017/05/31 フィールドノーツより)

教師の発言の最後にもあるように、教師たちも必要なデータを積極的に筆者に対して提出をしてくれるようになる。そして筆者はその得られた情報をもとに分析を行い、学校へフィードバックをしていく。研究者としての立場から考えても、児童の個人情報や学校での様子などを把握するためのデータが教師たちから得られることは大きな意味を持つ。

また、全校の二時点目のデータを一時点目の同学年と比較した時、二時点目の方が厳しい結果となったことを伝え、学校として厳しい現実と直面していることが共有され、3.3の堀口先生の語りにあるように全体として意識が統一される場面も見られた。2節でも述べた通り、テストの結果から注意深く見守るべき子どもたちが共有され、全体として注目されるようになる。共通のコンテキストが得られて向かうべき方向が定められることは、学校全体としてポジ

タイプに働いていたように思われる。これはかつて志水(2009)がスクールバスモデルの中で述べた「力のある学校」の要素である、「気持ちのそろった教職員集団」に類していると考えられる。教師たちの気持ちをそろえるためには、共通の目的、またその目的に向かうという文脈をこのアクションリサーチが与えていたと考えられる。

#### 4.2 子どもの実態の把握

学力診断テストの結果は、教師たちによって目の前にいる子どもたちの実態把握のために用いられていた。もちろん志水(2010)が提唱している「学力の樹」にも見られるように、テストの結果という「目に見える学力」の基礎には、学習意欲や態度といった「目に見えない学力」があると考えられる。そのため、テストの結果を単純に受け止めるのではなく、その結果を様々な方法や側面から検討していくことが必要となる。

例えば、二時点目のテストと一時点目のテストを比較することで学級内での学力の上昇/下降の実態が共有され、その学級に関わる教師たちの中で「意識して見ていく」子どもたちが決定されていた。特に、教師たちからの反応で、表2の中でも比較的上位から中位へ移動した児童、また中位から下位へ移動していった子どもたち、そして逆に中位から上位、下位から中位へと上昇していた子どもたちの実態が捉えられていない様子が多々見られた。

筆者：ぱっとこの結果を見て、意外な結果や逆に予想通りだなんて思う子たちっていますか。

教師：上昇した子はそんなに思わないんですけど、下降した子は〇〇(児童の名前)以外は意外だったように思います。

筆者：というのは

教師：(下降した子どもの一人について)「授業が面白い」とか、「今は理科が好き」とか、そういうことを話すようになって、今までと全然違うというか、すごい勉強楽しそうにしているから、お母さんも「うれしい」みたいな話をすることがすごく多くって、懇談のときとかも(話をしていたので)。

(2017/7/10 中島先生インタビュー)

上記のように、教師たちの中の印象とテストの結果が逆の結果になることもある。言い換えるならば、アクションリサーチが教師たちにとって子どもたちの実態について捉え直す契機となる。

また個人別に限らず特定のカテゴリごとの実態を捉えることにもつながる。それは3節で述べた、団地と非団地という居住形態だけでなく、男女というジェンダー、外国ルーツか否かという点、ひとり親家庭に限った検討など、実施したものは多岐にわたる。またその内容は差があると教師が考えていた居住形態の例のように、逆に差が出ないということもあった。

子どもの実態を捉えることは、時によっては低学力の子どもが怠けているというように個人に原因が追及されてしまうこともあり得る。例えば、二時点目のテスト結果が一時点目と比較して大きく下降している子どもがいた時、「去年ほとんど勉強していなかった」という解釈が教師からなされることがある。そのため筆者は報告する際に、特に低学力に陥った子どもたちについて、その学力低下の原因を個人に要求するのではなく、どのように支えていくのかという観点で報告を行っていた。

#### 4.3 実践への還元

本節の最後にアクションリサーチで得られた知見の実践への還元について報告する。まず、3.3で見たようにテストの設問別解答率を図のようにプリントとして配布、また授業で扱うことによって教師たちの実践をより効果的なものにする可能性がある。本稿の冒頭でも述べた通り、教育社会学的知見が現場に直接貢献することはできなかったと言えよう。しかしながら、3節に見られるように、研究者が提示したデータを、教師たちが実践レベルに落とし込んでいくことは可能であり、これは研究で得られた知見が有用に還元されていった例として挙げることができる。

またある教師からは「どの子どもがクラスの中位にいるのかわかり、授業のレベルの設定につながる」という語りがなされたり、また別の教師からは「家庭学習によく取り組んできた成果が出た子もいて、きちんと褒めていきたいと思う」という話をされたりすることがあった。もちろんこれは見方を変えれば、日々教師たちが実践している単元テスト、あるいは大規模な学力調査でも実施

可能かもしれない。しかしながら、近年よく報道がなされているように教師が置かれている勤務状況は多忙の一言に尽きると言っても過言ではない<sup>10</sup>。また全国学力テストは4月に実施し、結果が8月末に返却され、その頃には子どもたちの実態も変化してしまっているという語りも教師たちからは聞かれる。そうした中で、筆者たちが短時間のうちに結果に対するフィードバックを行っていったことは教師たちにとって、その時に向き合う子どもたちの姿と重なり合うことが多く、実践として還元することができたと考えられる。

最後に管理職の視点をあげたい。偶然にもこの二時点目のテストを行った2016年度から前校長が異動になり、他校から校長が赴任した。そのため、新校長はテスト実施やまた返却の時点では学級や子どもの実態に対する把握は十分でなかったようで、結果を報告してすぐ、次のように筆者に話しかけてきた。

(新)校長:あの(テストのこと)結果見て、学級の様子見たら確かになって正直に思いました。多分あの報告を聞いていた担任の先生たちもそうだと思うし、きっとすぐに実践に活かしてくれると思う。それと同時に私もまだまだ来て日が浅いから、この頂いたデータからどんどん学校のことを知っていかなければならないって思いました。前にいた学校とはやっぱり課題も違うし、相対的に見れば学力的に厳しい子どもたちが多いように思います。

(2017/06/06 フィールドノートより)

確かに管理職は学校全体を司る存在であり、各学級に入り込んで子どもたちの実態を把握していくことは難しい。その一方、学校現場で日々起こる子どもの問題は、子どもの個々の問題であり、その実態をベースに話し合いが持たれることが多い。また管理職は学校としての方針や、若手教師に対するアドバイスを求められる。そうした時、今回のような子どもたち一人ひとり、そして学級全体の様子が把握できるデータが活用されていくのである。ここまで三点、本アクションリサーチを通して見てきた、教育社会学的知見の現場貢献の可能性を検討してきた。それは教師たち、そして学校としての方針を下支えし、共通のコンテクストを与えるという学校全体の意識面に対する影響から、児童の実態を単にテストの結果という側面だけでなく、子どもたちの背景から読み解

くことによって多面的な実態把握が可能になった。また最後には筆者たちが導き出した知見を教師たちが実践レベルに直接落とし込むことによって、現場から一定の距離を取っていた教育社会学の知見が実践に還元されていた。

## 5. 研究と実践の間で

ここまで本アクションリサーチの概要、そして教育社会学的知見の現場貢献の可能性を検討してきた。教育学における質的研究とアクションリサーチの相互関連についての検討は、志水(2001)や佐藤(1998)を除くとほとんどなされてこなかった(佐藤他 2004)という指摘以降、若干の研究の蓄積はされつつも、その数は多くない状況が続いている。その理由の一つには、教育社会学において頻繁に用いられているフィールドワークの方法を巡って、佐藤郁哉がかつて「フィールドワーカーは、自国と調査地の両方の社会にとって『異人(ストレンジャー)』になる」(佐藤 1992: 38-39)と指摘したように「よそ者」「観察者」という性質が強調されてきたことによるだろう。アクションリサーチでは、実践にコミットすることとなり、この佐藤の指摘と対照的な位置づけになるため、採用されにくかったのである。しかしながら、観察者としての視点から捉えた知見が特定のカテゴリに属する児童生徒の低達成やいじめの構造といった様々な課題を明らかにし、教育問題を世に知らせ、政策提言など大きな動きへつながっていったこともまた事実である。それは同時に、時に学校で格差や不平等・不公正が再生産されているという厳しい現実を学校現場に突きつける役割を担ってしまっていたこともある。だからこそ「では学校教育はどのようにしたらいいのですか」という問いにぶつかってきたのである。

ところで、佐藤他(2004)においては、アクションリサーチの取り組みについて、生涯教育・社会教育の領域において多くの蓄積がなされていると同時に、先に挙げた志水(2001)や佐藤(1998)などにおいてそうした蓄積が振り返られていないと述べている。社会教育は学校教育研究と比較しても、対象とする実践の姿が極めて多様であり、自ずとアクションリサーチに近い形の研究が進められてきた面がある(佐藤他 2004: 344)。本研究においても、社会教育におけるアクションリサーチの発展を十分に検討し切れたとは言えない。しかしなが

ら、佐藤らも述べる通り「学校教育をめぐるAR（アクションリサーチのこと）の基準をそのまま社会教育の領域に当てはめることができるとは限らない。学校教育に対する社会教育の独自性を自覚しながら、研究の信頼性を確保することが求められ」（佐藤他 2004: 345, 丸括弧内は筆者による補足）しており、学校教育におけるアクションリサーチを志向する本研究の知見の独自性を本稿では取り上げることにしたい。では、本研究が学校教育をフィールドとするがゆえの独自性は何か。先の佐藤らの研究は社会教育に注目しつつも、その中身は多くの学校教育におけるアクションリサーチを引用して議論を行っている。そのため、得られた知見を一概に差異化することはできないことを認めつつ考えていきたい。

まず、学校教育における、特に教育社会学的知見を活用するアクションリサーチにおいては「では、学校教育はどのようにしたらいいのですか」という問いが与えられやすいことが挙げられよう。それは学力の階層間・ジェンダー間格差、発達障害と認定される児童生徒とスティグマの議論など多岐に渡ると考えられるが、いずれにせよ問題の設定がすでになされていることが少なくない。本研究もその焦点は「学力」に置いており、学力格差をはじめ多くの研究が蓄積されているし、問題意識を学校現場と共有することもそれほど難しくはない。それに対して佐藤らに取り上げた宮原ら（1959）の研究においては、当初研究者と地域の主力メンバー<sup>11</sup>が想定していた課題設定に対して、村民たちが受け入れた部分が小さく、当初の予定通り研究が進行しないということが起こったと報告されている。もちろん例えば筆者が行ったようなアクションリサーチを特定の市区町村で実施するとなれば同様のことも起こりうるが、本研究のように学校現場との関わりを通して、そのシステムに含みこまれていくプロセスで生成されるアクションリサーチの場合は、同様の課題が発生しにくく、特徴や強みとして考えられるだろう。

また、あえて誤解を恐れずに表現すれば、学校教育におけるアクションリサーチは問いや、課題設定が明確であるがゆえに、そのゴールについても設定が比較的容易と言えるだろう。もちろん伊藤ら（2017）が取り組んだ「書く力を高める」というゴールが設定され、では「書く力」とは何か、また何を以って測定されうるのかという課題が起こるが、同時にその課題に対する追究もそこからは

じまる。言い換えるならば、3節で述べたPDCAサイクルを回していくということが学校教育におけるアクションリサーチには一定親和性が見られるが、社会教育においては共通の目的を設定することが困難になりやすいなど、先のサイクルを回していくことの困難性が考えられる。

さて、志水は「冷たい知」と「温かい知」という形で教育社会学が生み出す知見を整理している（志水 2014）。前者は「社会の現実を人びとに冷徹につきつけ」（志水 2014: 8）、後者は「『厳しい現実のなかで何をなすうか』を伝えようとする」（前掲）ものだとして説明される。本研究に当てはめた時、この両者は決して相反する関係ではなく、むしろこの両者をくり返し用いることこそがアクションリサーチの営みになっていたことがわかる。それは、堀口先生の語りにあった「正直にショックな結果となった」という言葉からもわかる。このショックな結果を与えてしまったとしても、その上で「温かい知」の創出を目指していく営みこそがアクションリサーチであり、教育社会学としての現場貢献の一つの形といえるのではないだろうか。

しかしその営みは、非常の多くの困難を伴う。その最たるものが現場との信頼関係（ラポール）である。学校現場の教師が多くの仕事を抱え、限られた時間をさらに研究者という「よそ者」が奪うことは、容易に現場との信頼関係を崩してしまう。アクションリサーチという営みは、学校現場と研究者の間の信頼関係の上で成り立つものであり、それが時間を経て強固になればなるほど協働性が高まっていくことは本稿の3節からも明らかである。

その点から考えれば、これまでの学力研究などで見られるワンショット・サーベイという形ではなく、むしろ学校現場に粘り強く関わっていく必要があり、その上で学校現場の教育活動の中に研究者自身が身を投げ参加していく必要があるだろう。しかしそれは現場と研究者の距離が近くなり、フィールドワークにおける観察者が観察する対象の実践を変化させてしまう危険性があることを認めなければならない。そしてそれは同時に、研究を行う者としての価値観そのものを反映しうるものであると言えるだろう。

本研究において筆者は、フィールドワークの中で、宿題の丸つけ、自習監督、校外学習の引率、運動会の補助、プリント類の翻訳作業など「言われたことはなんでもやる」というスタンスを取り続けた。だからこそ、本稿で取り上げた

テストの結果から現場の共感が得られるデータを見出し、アクションリサーチという研究を実施することができたのかもしれない。この実感を得るきっかけとなったのが、次の堀口先生の語りである。

たまたま△△さん（筆者のこと）の指導教員の先生とお会いするタイミングがあって、お話しなんです。正直、△△さんが出してくれる結果に時々傷つくこともあるって。でも、普段から学校に入り込んでくれているから頷けるし、そのデータを使って他の先生たちと色々考えることができる。そして次に活かしていける。本当に助かってますって。

（2017/6/15 フィールドノーツより）

もちろんこの言葉がB小学校の総意であるというエビデンスはなく、「お世辞」の可能性も否定することはできない。しかしながら、このアクションリサーチは現在（2017年9月）も継続しており、その結果に基づき分析をより深化させていっている。そうすることで、また新たな「冷たい知」と「温かい知」の創出につながり、学校現場への貢献へとつながっていくのである。それは本節のタイトルの通り、研究と実践の間をひたすらに往還するという作業であろう。時に現場の様子を研究の文脈で解釈するし、逆に研究の言葉を現場に還元するために一種の翻訳作業を行うこともある。その中でまた新たな発見をしたり、教師の実践という形で子どもたちへも良い影響が与えられたりしていく。

共生学という観点から考えた時、冒頭で述べた通り様々な研究が指摘してきた不平等、不公正の実態をどのように解消、改善していくのか検討する必要があることはいうまでもない。教育社会学は特に保護者の資本の再生産の議論や被差別部落における低学力問題など様々な不平等を明らかにしてきた。同時に「では学校教育はどうしたらよいのでしょうか」（新井 2017: 148）という問いもぶつけられてきた。それに対する応答は、先の志水（2009）が指摘した通り、実践現場の多様性と個々の文脈に即して検討していくほかない。本稿で提示したアクションリサーチはその具体的な内容であると同時に、フィールドワークという営みを通して現場に参与し続けることで、ひいては現場にある課題の解決にも繋がる可能性を有していると言える。

最後に本稿の課題を述べたい。第一に本稿はあくまで公立B小学校という一事例に過ぎず、現場貢献の可能性という仮説の提示に留まっている。今後も教育社会学や教育学におけるアクションリサーチの性質を有する研究の蓄積を通して知見を精練していく必要がある。また教育社会学においては、本稿で取り上げたフィールドワークを中心としたアクションリサーチの他にも、様々な調査の方法が存在しており、研究の蓄積とともに異なる貢献の形が提示されて行くだろう。

第二に分析にあたっての、サンプル数の偏り、少なさが挙げられる。一学級あたりのサンプル数は多くて30名であり、統計的手法を用いてこれらのデータを分析することは難しさがあるだろう。またB小学校は2節でも述べた通り、社会的にマイノリティの立場と考えられる家庭から通う子どもたちが多く在籍しており、サンプルの性質にも偏りがある。また本稿で扱ったのは小学校の事例であり、他校種の事例をも含めた研究の蓄積が求められている。

最後に本研究で扱った知見が「社会的か」という問題である。社会的とは何か、という議論は本稿で扱う範囲を大きく越えてしまうが、例えば酒井が述べるように「最も重要なのは、言語論的転回やポストモダンのインパクトであり、構築主義や社会構成主義と言われる立場に立つ研究が、自明な日常を脱構築することに注力してきたこと」（酒井 2014: iii）が「社会的」であることの特徴の一つと言える。そしてその脱構築の過程において、ジェンダーや国籍という様々なパースペクティブから捉えてきたのである。その点、本研究は本稿で取り上げられなかった範囲も含めてテストの結果を様々な検討し、教師たちと共にその中身を解体してきたとも捉えられる。また、言語論的展開以前にも、社会学はエビデンスを数値で示し、社会の中にある当然と考えられてきた価値観や習慣を批判的に検討してきた。本稿でもテストを学校と協働で実施し、その数値を元に学校現場との議論を行なうことを通して、学校現場の中の思い込みや意識のズレを明らかにし、教育実践へと還元できた。しかしながら、その知見や今回扱った内容が教育学的すぎると指摘されれば、その指摘に対する明快な回答はない。より教育社会学が持つ強みを活かしつつ、現場に貢献するアクションリサーチという営みの追究が今求められている。

謝辞

本研究の実施にあたりまして、関西大学文学部教授の若槻健氏に多大なる助言とご協力をいただきました。ここに記して、御礼申し上げます。また本研究は JSPS 科研費 26245078 及び大阪大学未来戦略機構第五部門 未来共生イノベーター博士課程プログラムによる独創的教育研究経費（採択課題名：インクルーシブな学校に関する比較社会学的研究Ⅱ）の助成を受けて実施したものです。

注

- 1 決して筆者は、学校現場の教職員をはじめとする人的リソースのほか、物的リソースが「研究のために」存在していると認識しているわけではない。むしろ学校現場にとって研究者が「有用な」リソースになりうるのではないかという問題意識から本稿はスタートしている。
- 2 これまでの学力調査のデザインにおいては、全国学力学習状況調査をはじめ特別支援教育の対象となっている児童生徒については、調査の対象外となっていた。しかし、今回B小学校と協議した結果、学校として原学級保障に取り組んでいることから、特別支援学級の学籍であることを理由にテストを受けさせないということは学校側の理念と一致しないこともあり、全員が受けることになった。
- 3 学力診断テストは算数のみで実施している。また4月に実施するという性質上、1年生には実施していない。
- 4 こうしたテストを作成し、分析するときの限界として「天井効果」があげられる。天井効果とは、100点を取った児童について100点以上の難易度を設定していないため、その学力を正確に把握できないことを意味する。しかしながら、本文の中でも見てきた通り、教師たちが「100点を取れる」と認識していた学力診断テストであっても得点分布にはある程度の広がりが見られた。なお2016年度の記述統計は表3、2017年度の記述統計は表4の通りである（小数第2位を四捨五入）。
- 5 学力診断テストの分析方法は、本文で記した通りであるが本稿では特に学校現場との協働に目を向けるため扱っていないものもある。

表3 2016年度のテスト結果

学年	2016	2017
2年	88.4	83.7
3年	84.6	89.1
4年	84.1	73.7
5年	76.0	68.6
6年	76.7	68.9

表4 2017年度のテスト結果

学年	平均点	標準偏差
2年	83.7	17.5
3年	89.1	11.4
4年	73.7	20.0
5年	68.6	17.0
6年	68.9	24.7

表5 平均の比較の結果

		自由度	F 値
問1_1	グループ間（結合）	1	0.431
問1_2	グループ間（結合）	1	0.163
問1_3	グループ間（結合）	1	0.738
問1_4	グループ間（結合）	1	5.177 **
問1_5	グループ間（結合）	1	0.168
問1_6	グループ間（結合）	1	0.206
問1_7	グループ間（結合）	1	0.023
問1_8	グループ間（結合）	1	0.896
問2_式	グループ間（結合）	1	1.41
問2_答え	グループ間（結合）	1	0.77
問3_式	グループ間（結合）	1	3.554 *
問3_答え	グループ間（結合）	1	0.602
問4_1	グループ間（結合）	1	4.983 **
問4_2	グループ間（結合）	1	6.159 **
問5_1	グループ間（結合）	1	3.723 *
問5_2	グループ間（結合）	1	0.098

\*p<0.1, \*\*p<0.05

表6 インタビュー対象者リスト

教師名（仮名）	2016年度担当
豊田先生	1年担任
楠本先生	1年担任
小山田先生	2年担任
岩淵先生	2年担任
伏見先生	3年担任
久米先生	3年担任
中島先生	4年担任
堀口先生	少人数指導
金丸先生	支援学級担任
小野田先生	支援学級担任
山下先生	支援学級担任
望月先生	日本語指導

- 6 筆者は一人の大学院生であり、研究者として認識されていたかという議論の余地はもちろんある。しかしながら、年度末には研究の報告を教職員全体に行うことが求められており、少なからず「研究をしている者」として認識されていたと考えられる。
- 7 本研究においては「学力格差の是正」を目的としつつ、その内容は全体の「学力向上」になっている。学力格差とは、元来集団間の格差を意味しており、特に社会階層、文化資本などによって検討がなされている。しかしながら、既述の通り、B小学校が置かれた社会経済的な状況は相対的に見ても厳しいことは明らかであり、このB小学校全体の学力向上を図っていくことがひいては学力格差の是正につながると考えている。
- 8 平均の比較の結果は、表5の通りである。
- 9 学力保障会議はB小学校の半数の教師が参加しており、2017年5月15日に実施された。また教師に行ったインタビュー対象者は次の表6の通りである。なお2016年度に5年生の担任であった教師は2017年度から産休に入っておりインタビューの実施ができていないが、少人数指導や支援学級担任、日本語指導の教師から重点的に本学年の児童について聞き取り、データを収集した。また表2については実際の会議では実名で扱っているが、本稿では倫理的観点から仮名処理している。
- 10 例えば近年の報道では、OECDによる国際教員指導環境調査（TALIS2013）が挙げられる。他国と比較した時、教師の勤務時間は非常に長く、人材の不足感も高いことが指摘された（OECD 2014）。また近年では教師の部活動に関する過剰な負担が明らかになったり（内田 2017）、長時間勤務を改善するために文部科学省が主導となり働き方改革を進めていることなどもあげられる（文部科学省 2017）。

- 11 当初宮原らが研究を実施するにあたったきっかけは、当時の島村小学校校長の斡旋であり、宮原ら自身も「上から」(宮原他 1959: 134)開始されたと述べている。

## 参考文献

新井郁男

- 2017 「教育社会学研究への思いと期待」『教育社会学研究』100: 147-152。

伊藤駿・数実浩佑・山口真美・岡田拓郎

- 2017 「学力格差の是正に向けたアクションリサーチ——言語・学力・階層に注目した協働的実践研究」『未来共生学』4: 225-242。

内田良

- 2017 『ブラック部活動——子どもと先生の苦しみに向き合う』東京: 東洋館出版社。

鹿毛雅治

- 2002 「フィールドに関わる『研究者／私』——実践心理学の可能性」下山晴彦・子安増夫編著『心理学の新しい形——方法への意識』pp.132-172、東京: 誠信書房。

紅林伸幸

- 2004 「教師支援における『臨床的な教育社会学』の有効性」『教育社会学研究』74: 59-76。

公立B小学校

- 2016 『B小研究のあゆみ』

古賀正義

- 2004 「構築主義的エスノグラフィーによる学校臨床研究の可能性」『教育社会学研究』74: 39-57。

近藤邦夫

- 1996 「学校臨床学」『アエラムック 教育学がわかる』東京: 朝日新聞社。

酒井朗

- 2004 「教育臨床の社会学」『教育社会学研究』74: 5-20。  
2007 『進学支援の教育臨床社会学——商業高校におけるアクションリサーチ』東京: 勁草書房。  
2014 『教育臨床社会学の可能性』東京: 勁草書房。

佐藤郁哉

- 1992 『フィールドワーク——書を持って街に出よう』東京: 新曜社。

佐藤一子・森本扶養・新藤浩伸・北田佳子・丸山啓史

- 2004 「アクション・リサーチと教育研究」『東京大学大学院教育学研究科紀要』44: 321-347。

佐藤学

- 1998 「教師の実践的思考の中の心理学」佐伯胖・佐藤学・宮崎清孝・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』pp.9-56、東京: 東京大学出版会。

渋谷真樹・加藤美帆・伊佐夏実・木村育恵

- 2015 「教育社会学は教育実践にいかに関与しうるか——教師・学校をとらえる視点と方法」『教育社会学研究』97: 89-124。

志水宏吉

- 2001 「研究VS実践——学校の臨床社会学に向けて」『東京大学大学院教育学研究科紀要』41: 365-378。  
2009 『「力のある学校」の探究』大阪: 大阪大学出版会。  
2010 『学校にできること 一人称の教育社会学』東京: 角川書店。  
2014 「温かい知と冷たい知」『教育文化学年報』10: 3-13。  
2016 「格差社会と教育における公正」河森正人・栗本英世・志水宏吉編『共生学が創る世界』pp.41-51、大阪: 大阪大学出版会。

鈴木雅博

- 2012 「生活指導事項の構築過程における教師間相互行為——日常言語的な資源としてのレトリックに着目して」『教育社会学研究』90: 145-167。

竹川郁雄

- 2004 「生徒支援の教育社会学に向けて」『教育社会学研究』74: 77-91。

千葉勝吾・大多和直樹

- 2007 「選択支援機関としての進路多様校における配分メカニズム——首都圏大都市A商業高校の進路カルテ分析」『教育社会学研究』81: 67-87。

中村雄二郎

- 1992 『臨床の知とは何か』東京: 岩波書店。

広崎純子

- 2007 「進路多用校における中国系ニューカマー生徒の進路意識と進路選択——支援活動の取り組みを通じての変容過程」『教育社会学研究』80: 227-245。

藤田修

- 1998 『普通学級での障害児教育』東京: 明石書店。

宮原誠一・上岡安彦・木下春雄・宮坂広作・藤田秀雄

- 1959 「島村における青年・婦人の学習活動」『東京大学教育学部紀要』4: 99-137。

油布佐和子

- 2010 「教職の病理現象とどう向き合うか——教育労働論の構築に向けて」『教育社会学研究』86: 23-38。

吉田美穂

- 2005 「教員文化の内部構造の分析——『生徒による授業評価』に対する教員の意識調査か



- ら』『教育社会学研究』 77: 47-67。
- 2007 「『お世話モード』と『ぶつからない』統制システム——アカウンタビリティを背景とした『教育困難校』の生徒指導」『教育社会学研究』 81: 89-109。

Lewin Kurt

- 1946 Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2: 34-46.

文部科学省

- 2017 「学校における働き方改革に係る緊急提言」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1395249.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1395249.htm)  
(2018/01/16 アクセス)

Organisation for Economic Co-operation and Development

- 2014 New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en>  
(2017/09/26 アクセス)