

特別活動を中核に据えた学級経営実践者の教室状況認識

若松 美沙*・山本 耕祐**・渡邊 真悟***・明賀 裕紀****・木本 雄貴*****
三上 菜月*****・三宅 香苗*****・若松 昭彦*****

Situational Awareness of Classroom Management Practitioners through Extracurricular Activities

Misa WAKAMATSU*, Kosuke YAMAMOTO**, Shingo WATANABE***,
Hiroki MYOGA****, Yuki KIMOTO*****, Natsuki MIKAMI*****,
Kanae MIYAKE***** and Akihiko WAKAMATSU*****

問題と目的

子どもの学習や生活の場となる教室では、日々、様々な出来事が生じる。教師は、その様々な出来事が絶え間なく生じる教室の特殊性を理解し (Weinstein & Romano, 2015)、教室で今、何が起きているのかりアルタイムで状況を認識する必要がある (Wolff, Jarodzka, & Boshuizen, 2021)。それでは、まず、教室が抱える特殊性とは何であろうか。若松・若松 (2023) では Doyle (2006) を引用し、「矛盾：協力や責任を求める反面、競争や従順さも求める」や「多元性：読書や議論、試験、集会等の様々な出来事や活動の舞台となる」、「同時性：出来事や活動の多くが同時に進行する」、「即時性：出来事や活動が即座に発生するため迅速な対応と判断を要する」、「予測不可能：綿密な計画を立てても常に予測できない」、「公開性：極めて公的でプライバシーが保護されていない」、「記憶性：1年間の学級史がポジティブにもネガ

ティブにも蓄積される」の7点を挙げている。

次に、教師による教室での状況認識 (以降、教室状況認識) に関して、どのような知見が見出されているのだろうか。そもそも、状況認識は、「ある時間と空間内の要素の知覚、それらの意味の理解、近い将来におけるそれらの状況の予測」と定義される (Endsley, 1988, 2018)。そして、ダイナミックな意思決定における状況認識のモデルとして、①知覚 (非常に複雑で厳しい環境下においても、重要な情報を正しく把握すること)、②理解 (複数の情報を統合し、その意味を解釈・保存・保持し、個別の目標との関連を吟味して判断すること)、③投影 (現在の出来事や力学からタイムリーに将来の出来事を予測すること) が提案されている (Endsley, 1995, 2018)。

Endsley (1988, 1995, 2018) を踏まえた教室状況認識は、学級経営研究の分野で注目されている (Grub, Biermann, & Brünken, 2020; Wolff et al., 2021)。学級経営と教師の専門性に関する議論の中で、初任期 (新任教師) とエキスパート期 (熟練教師) の違いは、教室での出来事の解釈を意識化するか否かであり、熟練教師は、新任教師が躊躇して説明できない出来事を、教育的知識や鋭い感性で見抜き、説明できるとされている (Wolff et al., 2021)。そして、教室での出来事の知覚は「絶え間なく繰り返される教室での出来事をどのように意味づけるか、子どもの何に注意を払う (注目する) 必要があるか

* 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 (初等教育学科第23期生)

** 坂町立横浜小学校

*** 広島市立亀崎小学校

**** 広島市立三入小学校

***** 海田町立海田東小学校

***** 広島市立可部小学校

***** 広島市立亀山南小学校 (初等教育学科第24期生)

***** 広島大学大学院人間社会科学研究所

ということ」、理解は「教育・学級の目標とも関連させながら、出来事に関する感覚的・経験的な知識を活性化・使用して、出来事をどのように解釈するかということ」、投影は「出来事の知覚・理解をした上で、どのように反応し行動するかを判断して、次に起こりうる出来事を予測すること」と定義されている（若松・若松、2023；Wolff et al., 2021）。

我が国においても、学級経営の充実が繰り返して議論されている。明治中期から続く学級経営史を概観した近藤（1975）によると、現場人（実践者）は、特に特別活動に着目し、そこでの子どもの行動や成長・発達の過程を観察・記録し、その資料に基づいて十分にその状況を認識し、日々の学級経営を研究すべきと主張している。これは、まさに本研究の研究課題「特別活動を中核に据えた学級経営実践者の教室状況認識」に通じる主張である。近藤（1975）以降、平成初期では、学級活動実践を通じた学級経営研究が興隆するとともに（熊谷、1996；美谷島、1994）、実践と理論の相互還流的な研究スタイルの創出が期待されていた（杉田、2002）。

その後、平成末期では、白松（2015）は、子どもと教師が悩み・葛藤しながら学級を構築していく特別活動実践について、「個（個性：個別性）と共同体（集団：全体性）」を踏まえたストーリーの記述が今後の課題と述べている。また、社会的に多様な文化背景をもった子どもが学級に在籍していることから（白松、2017）、子ども一人一人の違いや多様性を前提とした学級経営の充実が強調された（安部、2018；文部科学省初等中等教育局教育課程課、2018；白松、2018）。更に令和になると、杉田・稲垣（2020）は、障害の有無にかかわらず、すべての子どもたちが役割を与えられ、居場所を感じられる学級の創出に向けて、更なる特別活動研究の深化が必要不可欠であると述べている。また、時代や社会の急激な変化による価値の多様化、子どもの発達のばらつき等が顕在化される中、特別活動を中核に据えた学級経営の充実が益々重視された（安部、2021；白松、2021）。

他方、教育経営研究の観点からも、子どもの協働の場としての特別活動は注目されている

（岡東、1994）。例えば、学級集団を質的に発展させていくために、学級目標づくり、話し合い活動、当番・係活動、班活動等の特別活動を通して、教師による意図的・計画的な学級経営が求められている（森下、2019；曾余田、2012）。

以上、我が国では、学級・教育経営研究の両観点から、特別活動を中核に据えた学級経営は、教師が職責を果たす上で欠かせないことが分かる。しかしながら、我が国では、海外のように新任教師と熟練教師の違いに着目したり（Wolff et al., 2021）、特別活動の実践と、例えば教室状況認識の理論枠組みを相互還流させて研究を創出したり（杉田、2002）、子ども一人一人の違いや多様性を考慮しながら学級ストーリーを記述したり（白松、2015）することは未だ課題として残されている。

そこで、本研究では、学級担任である中堅教師数名へのグループインタビューを通して、特別活動を中核に据えた学級経営実践者の教室状況認識を明らかにすることを目的とする。グループインタビューを用いた理由の1つ目は、特定の主題に関連した具体的経験を有している研究協力者に対して、比較的短時間で明確な情報を得られるからである（吉川・川田・及川、2019；高橋、2021；Vaughn, Schumm, & Sinagub, 1999/1996）。2つ目は、独善性を排除し、複数の主観による議論が可能になるからである（保坂・中澤・大野木、2000；山本、2018）。

方 法

1 研究協力者

X県内にある4市町の小学校教師7名（男性4名、女性3名）であった。勤務年数と校務分掌について教師Aは、15年（2年生1年間【以降①】、3年生①、4年生①、5年生③、6年生⑦、その他②／教務部、研究部）であった。教師Bは、13年（1年生②、2年生①、3年生④、4年生②、6年生①、特別支援学級③／保健主事）であった。教師Cは、11年（3年生①、4年生①、5年生②、6年生⑥、特別支援教育コーディネーター①／研究部）であった。教師Dは、11年（1年生①、3年生②、4年生⑤、6年生①、5・6年複式②／生活部長、学年主

任)であった。教師Eは、11年(1年生④、2年生②、3年生②、4年生①、5年生②/生活部)であった。教師Fは、10年(1年生①、3年生①、4年生①、5年生②、6年生④、特別支援学級①/保健主事、学年主任)であった。教師Gは、9年(3年生②、4年生③、5年生①、特別支援学級②、その他①/健康安全部)であった。勤務年数は平均11年であった。

2 データの収集方法

特別活動を中核に据えた学級経営実践者をランダムに集めることは困難を極めるため、便宜的抽出法(大谷、2019)によってサンプリングした。また、Vaughn et al. (1999/1996)に従って、①インタビューガイドを含めた司会原稿、②研究協力者が教室状況認識への理解促進を図るための独自資料、③教室状況認識に関する国内唯一の論文(若松・若松、2023)、④研究協力者が記入するワークシートを用意した。司会原稿には、導入の仕方、グループインタビューの目的・目標・期待される効果・留意事項、具体的な質問内容、終結の仕方等を記載した。

ワークシートには、グループインタビューでの流れと、以下4点の記入枠付きの質問内容を記載した。ワークシート記入に15分程度設けた。1点目は、特別活動(学級活動、当番・係活動、集会活動、委員会活動、学校行事等)での出来事を思い出してください。2点目は、教室状況認識の3段階として、上記の出来事に関して、その時、①出来事の何に注目したのか、どのように意味づけたのか(出来事の知覚)、②学校教育目標や学級目標と関連させて、どのように出来事を解釈したのか(出来事の理解)、③その後、どのような出来事が予測されたのか(出来事への投影)を教えてください。3点目は、他教師から学んだ教室状況認識を教えてください。4点目は、教室状況認識における特別活動とインクルーシブとの関連を教えてください。

筆頭著者が司会(進行、整理、タイムキーパー)、教師Bが副司会(発言を促し指名)、最終著者が研究協力者に許可を得た上でビデオ撮影を担当した。実施時間は90分間であった。撮影後、速やかに逐語記録化(約22,300文字)した。

なお、倫理的配慮に関しては、研究協力者および所属校の管理職に、研究趣旨、目的、個人情報保護の保護、データの厳重な取扱い、研究成果の公表方法を説明した。また、研究協力者に分析結果を示し、加筆修正箇所を確認を行った。

3 データの分析手法

本研究では、潜在的な教室状況認識の構造を顕在化させるために、SCAT: Steps for Coding and Theorization(大谷、2019)を用いた。以下は、大谷(2019)を基に記載した。SCATは、4段階のコーディングと理論記述を行う手続きからなる分析手法である。4段階のコーディングでは、マトリクスの中にセグメント化したテキストを記述し、そのそれぞれに<1>データの中の注目すべき語句、<2>それを言いかえるためのテキスト外の語句、<3>それを説明するようなテキスト外の概念、<4>そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを考えて付していく。分析の前提として、テキストを何度も十分に読み込んで開始すること、テキストに潜む内的現実、内的構造等を読み解き、テキスト全体から染み出してくるような意味をつかむことが必要である。分析フォームによる各段階での留意点として<1>ぬきだす段階は、テキスト通りに書き、改変すべきではない。<2>いいかえる段階は、テキストの内容をよく言い表し、「ことばのシャワー」として多様な言葉を出す。<3>さがしてくる段階は、<2>に記入した語の背景、条件、原因、結果、影響、比較、変化等を検討する。<4>つくりだす段階は、新しい概念を創るつもりで書く。

その後、<4>のテーマ・構成概念を紡いでストーリー・ラインを記述し、そこから理論記述を行う。ストーリー・ラインは出来事を、その関係性を含めて記述したもので、理論記述はストーリー・ラインからどのような知見が得られるかを考え、その知見を一般性、統一性、予測性などを有する記述形式で表記する。このようにSCATは、分析の過程が可視化されて明示的に残るため、分析の妥当性確認のための省察を分析者に迫る機能も有しているとされる。表1は、全233セグメント(No. 1~233)に分割した分析フォームの一部を示したものである。

表1 特別活動を中核に据えた学級経営実践者の教室状況認識（分析フォームの一部）

No.	話者	テキスト	<1> 注目すべき語句	<2> 語句の言い換え	<3> 説明する概念	<4> テーマ・構成概念
3	教師C	はい。特別活動での出来事でよかったエピソードですよ。	特別活動での出来事／よかったエピソード	子どもたちによる子ども自身の力で生活をよくした学級物語	“Classroom story of children, by children, and for children”	「特別活動実践者の教室状況認識＝子ども真ん中の学級物語重視」論
4	教師B	そうですね。				
5	教師C	はい。自分は、特別活動という学級会をイメージしていて、学級会をこれまで積み上げて、経験してきた子どもたちは、問題を解決するとか、生活をよりよくするという経験が積み重なっているから、普段の生活場面でも目的を達成するために、話し合いが自然と行われている。生活をよりよくしているという思考が育まれているんじゃないかなと思います。社会参画とあるように、力がついているかなと思います。	特別活動という学級会／積み上げ／経験／問題を解決する／生活をよりよくする／積み重なっている／普段の生活場面／目的／達成／話し合い／自然と／思考が育まれる／社会参画／力がついている	話し合いによる生活のよりよき追求／蓄積／為すことによる学び／生活上の問題に向き合う／生活上の問題を取り除く／学級での日常／目標／意図／成し遂げる／遂行／実践／大成／協議／議論／無意識的に／深い熟考／社会形成への計画段階からの貢献／力量向上	子ども発の話し合い活動を通じたよりよい学級生活づくりの追求／為すことによる学びの蓄積による学級生活づくり／日常にある無意識的な問題／目的・目標を有した学級全体での意図的議論／計画段階からの貢献による対話力向上	「話し合い活動＝意図的議論」による子ども主導のよりよき追求／日常の学級生活にある無意識的諸問題への注目／経験主義「為すことによる学び」／よりよき追求のための目的・目標設定／よりよき追求のための計画段階からの貢献による対話力向上への価値づけ

結果と考察

1 SCATによって得られた理論記述

4段階のコーディングにより、131のテーマ・構成概念（コード）が浮かび上がった。そのコードを用いてストーリー・ラインを断片化した理論記述を示す。なお、コードは下線を引き、[] で括った（大谷、2019）。

第1に、特別活動での教室状況認識の3段階に関する理論記述を、①特別活動全般、②特別活動を構成する諸活動、③特別活動実践者が有するコアバリューに関しての3点に分けて示す。第2に、他教師から学んだ教室状況認識に関する理論記述を示す。第3に、特別活動とインクルーシブとの関連に関する理論記述を示す。

2 特別活動での教室状況認識の3段階

一般的にグループインタビューは、顔見知りよりも見知らぬ者同士の方が、多角的な見解が示される（Vaughn et al., 1999/1996）。その一方で、顔見知りの方が、「語りたい相手」（大谷、2019）となり、豊かな語り引き出される場合もある。本研究では、再文脈化した理論記述の分厚さから、中堅教師同士が互いに「語りたい相手」であったことが推察される。

中堅教師各々が、10年間余の特別活動を中核

に据えた学級経営を振り返り、まず、特別活動全般として、俯瞰した教室状況認識を示した。[「特別活動実践者の教室状況認識＝子ども真ん中の学級物語重視」論] や [方程式「特別活動実践＝学校の存在意義×学級崩壊への積極的予防」への確信] は、特別活動実践の経験を有する教師であるが故の教室状況認識であると考えられる。具体的には、「(特別活動は) 学校のすべてじゃないですか。特活をきちんとしていたら、たぶん学級は崩れない。(教師E/セグメントNo.171、以降教師E/171)」と述べた。また、教室を見渡して、子どもの何に注目して、何を引き起こそうとしているのかを多角的に述べた上で、多数の中堅教師が共通して、[子ども心の発芽瞬間を見逃さない虫目線（ミクロな視点）重視] を述べた。他方、[各教科での学習場面と特別活動での生活場面との機能的相互作用への注目] を示した。中堅教師らは、カリキュラム・マネジメントを意識し、国語科や算数科、体育科の各教科等の特質を活用しながら話し合い活動での意図的議論を関連づけていた。

次に、森下（2019）や曾余田（2012）も着目する特別活動を構成する諸活動として、話し合い活動を中心に、係活動、学校行事、学級目標での教室状況認識が示された。諸活動での出来事

第1：特別活動での教室状況認識の3段階

①特別活動全般

- ・[経験主義「為すことによる学び」]に依拠する[「特別活動実践者の教室状況認識=子ども真ん中の学級物語重視」論]は、[自己の喜びや良さ実感経験が周囲の仲間の喜びや良さ実感経験につながる経験の連鎖]を生む。[好ましい形で展開する子ども真ん中の学級物語]について[個々の教室で展開される学級物語の大筋の流れ]は、概ね[提案者の心の奥底にある「こうしたい」と願う世界の聞き取りによる教師からの後押し]から始まり、[目的・利点の明確化と論旨明快さの徹底を通した提案者の計画に基づく実行力変化]や、[計画委員会の発足・意図的議論の時間確保・役割に応じた念入りな準備を通した学級全体の計画に基づく実行力変化]が引き起こされる。
- ・[方程式「特別活動実践=学校の存在意義×学級崩壊への積極的予防」への確信]に基づき特別活動実践者は、教室を見渡し、例えば、[子ども真ん中の学級物語に対する子どもの関与度の異なりへの注目]から、[ストレスによる自己中心的言動のある独占的な子どもと心に疑問符を抱えたままの消極的な子どもに共通する学級に対する根深い不信感]について、その[根深い不信感解消を目指した子ども一人一人の潜在的エネルギーの顕在化]を図り、[学級全体における顕在化したエネルギー融合による心地よさ]を引き起こそうとしている。[子どもの学級における満たされ感への注目]や[子どもの受動的やらされ感への非注目と能動的やろう感への注目]から、[子どもの立場になって考える満たされ感]を基に、[仲間とともに困難を乗り越えた先にある満たされ感]を引き起こそうとしている。[子どもが夢実現者・目標達成者になるために欠かせない計画に基づく実行力と人を巻き込む力への注目]から、[計画に基づく実行力醸成を通した自己と学級全体の楽しさ循環の追求]とともに、[計画に基づく実行力醸成を通した余人をもって代えがたい自己存在の自覚]、[関係性の中での自分らしさと自分自身への真直ぐな好意を含む自己存在の自覚]を引き起こそうとしている。これらの注目に共通して、[子どもの心の発芽瞬間を見逃さない虫目線（マイクロな視点）重視]が根底にある。
- ・[各教科での学習場面と特別活動での生活場面との機能的相互作用への注目]の具体例としては、[国語科「大切にしたい言葉」と話し合い活動での意図的議論との関連による他者意識・目的意識のある人生行路思考]、[算数科「帯グラフと円グラフ」と話し合い活動での意図的議論との関連による感謝表明に向けた6年生への聞き取り結果整理]、[体育科と話し合い活動での意図的議論との関連による互いの良さ発見交流]、[高学年でのキャリア教育・総合的な学習の時間と話し合い活動での意図的議論との関連による夢実現や目標達成への喜びと夢実現不可能や目標未達成への悔しさ・再挑戦]がある。

②特別活動を構成する諸活動

- ・特別活動の中核をなす[話し合い活動=意図的議論]による子ども主導のよりよき追求では、概ね、出来事の知覚段階での[日常の学級生活にある無意識的諸問題への注目]から、出来事理解段階での[よりよき追求のための目的・目標設定]、[よりよき追求のための計画段階からの貢献による対話力向上への価値づけ]が行われる。こうして、[年間を通した意図的議論蓄積による子どもの成長実感]につながる。
- ・教師は、出来事の知覚段階での[2学期の大縄跳び大会に向けた練習で勃発した意見の衝突への注目]から[1学期間で培ったチームワークを拠り所とした子ども主導の臨時的な意図的議論の開始必須と要求する意味]、[意見の衝突の背景にある成錬鈍化による大縄配列変更派と維持派の各々異なる視点からの問題への向き合い方の意味]を付与する。続いて、出来事理解段階での[異なった視点の融合案を提出した寡黙な子どもの一言と寡黙な子どもへの代弁を担った周囲の友達による一言での意見の衝突激化回避への価値づけ]を行い、出来事への投影段階での[意見の衝突激化回避成功を通した寡黙な子どもと周囲の友達の自己効力感向上実現]、[十分な成果に至らずとも学級全体が納得するための臨時的な意図的議論を通した大縄跳び大会の実現]を図る。
- ・教師は、出来事の知覚段階での[最高学年としての臨時的な意図的議論による教師も驚くような感謝表明機会への注目]から[臨時的な意図的議論を契機とした生活力向上の意味]を付与する。続いて、出来事理解段階での[最高学年として明確な他者意識・目的意識のある学級目標設定]を行うとともに、[親密な関係性を有した他者への感謝表明機会を通した学級目標接近への価値づけ]、[感謝表明機会の翌日の板書や常設の教室掲示を通した学級全体に向けた価値づけと日記に対する返事での個別の価値づけによる多次的な価値づけ]として、具体的には[翌日の板書での最高学年としての成長と今後の成長への期待を込めた価値づけ]、[常設の教室掲示での卒業に向けた自分たちの軌跡を想起させるための価値づけ]、[日記に対する返事での質の高い企画実現力・学級全体巻き込み力を描写することによる学級目標接近に貢献した具体的な姿の価値づけ]を行い、出来事への投影段階での[多次的な価値づけによる感謝表明機会の連鎖促進]を図る。
- ・教師は、出来事の知覚段階での[体育的行事の運動会でのグループごとの創作ダンス考案への注目]から[寡黙な子どもが躍動する分岐点となった意図的議論での学級独自ダンスの意味]を付与する。続いて、出来事理解段階での[学級独自ダンス考案による学級文化の創出への価値づけ]を行い、出来事への投影段階での[文化的行事での学習発表会・集団宿泊的行事での野外活動・修学旅行を通した学級文化の継承実現]を図る。
- ・教師は、出来事の知覚段階での[集団宿泊的行事の修学旅行に参加不可能だった子どもへの追体験会開催への注目]から[明確な他者意識をもった子ども主導による意図的議論の蓄積の意味]を付与する。続いて、前述の[個々の教室で展開される学級物語の大筋の流れ]にある出来事理解を行い、出来事への投影段階での[参加不可能だった子どもとの感情共有を学級全体が望んだことによる高い精度で有意義な追体験会実現]を図る。

②特別活動を構成する諸活動(続き)

- ・係活動に関して教師は、出来事の知覚段階での「子ども主導の話合い活動と係活動の蓄積による企画実現力発揮への注目」、[係活動での学級ニュースを伝達する新聞係を通した多様な子どもの良さ発揮機会への注目]から、出来事への投影段階での「多様な子どもによる多角的着眼点からの学級新聞の発行実現」、[学年規模での係活動を通した学年プロジェクト・学年レクの実現]を図る。
- ・学校行事に関して教師は、出来事の知覚段階での「文化的行事の劇での子どもの声質変化への注目」から「教師からの信頼と教師との個別対話の意味」を付与し、出来事への投影段階での「教師からの後押しを心の支えにした子どもの努力を伴った成長実現」を図る。
- ・学級目標に関して教師は、出来事の知覚段階での「子ども発案の多様な教育的ニーズのある子どもに対する教室への誘いへの注目」から「仲間との対人関係構築欲求を満たす分岐点になり得る子ども同士での向学級の言動(学級という小社会内での向社会的行動)の意味」を付与する。続いて、出来事の実現段階での「目指す学級像となる学級目標達成に向けた学年団での議論設定」を行うとともに、「親切や援助といった向学級の言動の子ども同士の交換を通した当たり前化による価値づけ」を行い、出来事への投影段階での「目指す学級像となる学級目標を通した当たり前化促進」を図る。

③特別活動実践者が有するコアバリュー

- ・「特別活動実践への熱意・信念・誇り」は、これまでの「同世代の特別活動実践者同士の協議による子ども真ん中の学級物語重視と形づくられたコアバリュー解明」に基づくものである。「特別活動実践への熱意・信念・誇りに裏打ちされた教師のプロフェッショナル意識の獲得」を通して、教師自身に、「プロフェッショナル意識としての子どもの多面的な姿からの学びと子どもと子どもの関係構築からの学び」をもたらす。「子ども真ん中の学級物語の好展開に必要とされる教室環境」をもたすために、その教室環境として「教師から醸し出される期待感と安心して子どもらしさをさらけ出せる教室の雰囲気」に心を配る。
- ・基本的に「教師のコアバリュー=全学年共通(特別支援学級か否かは無関係)×多彩で柔軟な伝え方」がある。教師は、「教師自身による子ども時代の学級全体での楽しさ共有経験・仲間とともに総力結集経験」によって、「子ども時代の経験が生涯にわたり影響を及ぼすことへの注目」が生じる。教師は、「人に優しく」という抽象的な学級開きから「自分たちで楽しい時間・文化をつくっていこう」という子どもの心に響く学級開きへの変化」によって、「子どもに対する人生の先輩としての生き方メッセージへの注目」が生じる。
- ・実際に、教師のコアバリューが形づくられるまでには、「初任時のコアバリュー「こうあるべき論」を望んでいない目の前の子どもへの気づき」を経験し、その論からの「脱却によって生じた教師自身の重圧からの開放と爽快感」を得ている。その一方で、教師の中には、「こうあるべき論」の対極にある「その時々でのベスト論」を有する人物もいる。「不特定多数の実践者との対話的な学びにより徐々に形づくられたコアバリュー「その時々でのベスト論」を有する教師は、この「コアバリュー「その時々でのベスト論」の基盤にある学年共通の愛ある対応・愛ある振る舞い方構築」に直面し、「子どもや社会の変化に応じた愛ある対応・愛ある振る舞い方構築と崩壊の連続」を経験している。構築と崩壊を繰り返した結果、「愛ある対応・愛ある振る舞い方の基本形としての教師の思い通り廃止と子どもの思い後押し」を基に、「愛ある対応・愛ある振る舞い方=満たされ感とも関連する子どもが感受できる双方向の愛」と「愛ある対応・愛ある振る舞い方=教師の自己満足による一方的な愛」を生み出す。「コアバリュー「その時々でのベスト論」に必要な守破離」として、「破段階」に向けたベテランおよび同世代の特別活動実践者からの刺激ある議論を通した子ども真ん中の学級物語実現への積極的な研鑽」と「離段階」に向けた新たな価値ある子ども真ん中の学級物語実現への意気込み」を生み出す。
- ・教師の中には、「子どもも生身の人間であることから形づくられたコアバリュー「人として～夢や目標育成～論(以降、人として論)」を有する人物もいる。これは、「教師人生を左右する「人として論」であり、「子ども真ん中の学級物語実現に必要な不可欠な「人として論」と対極にある「物として論」がある。「物として論」=教師の主張100%化による子どもへの圧力」や「物として論」に影響を受けた子どもの主張0%化」を生み、結果として「教師の主張100%化および子どもの主張0%化による子ども真ん中の学級物語実現との乖離」に至る。「コアバリュー「人として論」の背景にある社会や時代の急激な変化に伴う子どもの実態変化」によって、教師は「コアバリュー「人として論」の基盤にある子どもの微細な心の発芽瞬間を見逃さない虫目線(ミクロな視点)」を保有することになる。虫目線の保有にあたっては、「子どもを満ちたす洗練された言葉の選出の背景にある教務手帳の緻密で大量のメモの存在」がある。「日常的な教務手帳の緻密で大量の記録に裏打ちされた子どもの微細な心の発芽瞬間も見逃さない確固たる虫目線の構築」によって、「子どもの心を満ちたす洗練された言葉の選出≠言葉の多用」であり、「子どもの心の発芽状態に応じた言葉「後押しになる言葉 or 安堵させる言葉」の見極め」を生み出す。
- ・「教師各々が形づくるコアバリュー=全方位を見渡す鳥目線(マクロな視点)×微細な変化も見逃さない虫目線(ミクロな視点)」を詳述すると、「特別活動実践者による鳥目線=学校教育活動全般を多次元的に見る力」と「特別活動実践者による虫目線=子ども個人の人になりたい自己像具現化に向けた成長・課題を多次元的に見る力」を保有することであり、「特別活動実践者による鳥目線と虫目線の構築=子ども一人一人が主人公で活躍できる子ども真ん中の学級物語実現」につながる。これを教室状況認識の知見と関連づけると、「両目線での注目を通した為すことによる学びの意味付与力(両目線での出来事の知覚力)」、「両目線での解釈を通した鋭く確かな学級分析力(両目線での出来事の実理解力)」、「両目線での推察を通した数手先を読む事前察知力(両目線での出来事への投影力)」となる。

第2：他教師から学んだ教室状況認識

・教師は、「教師らしいコアバリュー誕生の背景にあるベテランの特別活動実践者からの初任時のコアバリュー不要提示と同世代の特別活動実践者との苦楽の乗り越え」を経験する。その他の教師らも、「子ども真ん中の学級物語が好ましい形で展開し続けるためのベテランおよび同世代との特別活動実践の協議」を経験する。このような経験から、教師らは、「トップダウン&インプット型（大学教授の特別活動理念の講演聴講）とボトムアップ&アウトプット型（同世代との特別活動実践の交流協議）による教室状況認識の相乗的確立」に至る。特に、「ボトムアップ&アウトプット型による教室状況認識の利点」としては、「潜在的な教室状況認識の顕在化」、「教室状況認識の類似点と相違点の発見」を引き起こすことであり、「他教師による教室状況認識の分かりにくさという小学校教師による教室状況認識の難点」があるため、「難点脱却に向けて経験年数や立場が異なる様々な教師から学ぼうとする求道心」を引き起こすことである。

第3：特別活動とインクルーシブとの関連

・「特別活動とインクルーシブの両理念の類似点としての違いや多様性を超えてつながる学級物語創出」があり、「両理念の類似点としての教室状況認識」の解明によって、「子ども真ん中の学級物語創出による保護者理解促進」が生じる。「特別支援学級担任と通常学級担任の日常的なつながり」を基盤に、「社会への両理念浸透による一人の教師主導型から多様な子ども主導型へのパラダイムシフト」によって、「多様な仲間との接点・交流増大による子ども自身の考えや気持ちの表現方法の多様化・ダイナミック化」が生じる。

・このような理念や考え方を特別活動実践に反映させるために教師は、「多様な強みの発揮機会となる係活動と違いや多様性を包摂するインクルーシブ理念との類似性」と「各々のなりたい姿の具現化につながる学級目標と違いや多様性を包摂するインクルーシブ理念との類似性」を語り、実際に「仲間と困難を克服して可能性を発揮する意図的議論の機会があることによって誰もが主人公で誰一人見捨てることのない教室風土」を醸成する。

・教師は、実際に「特別支援学級に在籍する子どもの交流学級での存在感のない教室の出入りを日常にある無意識的諸問題」として、「言動変化の具体としての教室出入り時の学級全体での声かけと移動教室時の自発的な誘い」を通して、「日常にある無意識に対して徐々に意識化・当たり前化」を図る。

・教師は、実際に「『個（子ども）』および「集団（学級全体）」の実態把握と寄り添い」を基にして、「一人一人異なる『できる・わかる』までの問題解決過程の焦点化・顕在化」を図る。

・教師は、実際に「子どもの真ん中の学級物語の主催者側へのシフトチェンジ=お客様意識の脱却」を通して、「主催者としての在籍の違いによらない自然な交流実現」を図る。

を想起し、その出来事では具体的に何に注目し、どのように意味を付与したのか、どのように価値づけたのか、その出来事によって何を促進し、実現したのかが示された。熟練教師になると、出来事の説明、つまり、感覚の言語化が容易になる（Wolff et al., 2021）。この知見を支持するように、「黒板には『人のために行動できる6年生の皆さん。学級目標が達成できていますね。11月時点でこの成長ぶり。これからが先生は楽しみです。今日も前進していきましょう』と記載していた。自分としては、今の行動が、他のことにもつなげられるとか。こういうことが学級にあったということが教室後方の掲示としても残しているの、今後の卒業式に向けてとか、1月からお別れの悲しい時期が近づいてくるときに、『あ。これは、仕組めるな』と思う。掲示を見ながら想起させて、『人のためにも、もっとやろう』ってなるように。（教師

C/60）」と、「多次元的な価値づけによる感謝表明機会の連鎖促進」を図り、常に先を見通して学級全体を方向づけていた。この他、特別活動実践の経験を有する教師は、特別活動実践を感覚ではなく、意識的に学級物語として展開しようと試みたことがうかがわれた。その中で特に、「教師Cもさっき言ってたけど、積み重ねた学年だから、4年と6年を私がもって、特活をやってる学年だったから。『自分たちで』っていう思いがあった。だから、やっぱり積み重ねてずっとやっていく良さっていうのは、すごいあるなって思いました。（教師A/40）」とあるように、多数の中堅教師は、特別活動実践を説明する際に、話し合い活動による意図的議論の積み重ねを重視していた。

そして、特別活動実践者が有するコアバリューでは、教室状況認識を行う際に基盤となる価値観が示された。これは、教師観であり、

子どもへの教育観につながると考えられる。具体的に、中堅教師は、「その時々でのベスト論」や「人として論」等を有し、「教師各々が形づく
るコアバリュー＝全方位を見渡す鳥目線（マク
ロな視点）×微細な変化も見逃さない虫目線
（ミクロな視点）」を示した。つまり、確固たる
コアバリューの存在がうかがわれた。しかしな
がら、一朝一夕に形づくられたコアバリューで
はなく、「初任時のコアバリュー「こうあるべき
論」を望んでいない目の前の子どもの存在への
気づき」や「子どもや社会の変化に応じた愛あ
る対応・愛ある振る舞い方構築と崩壊の連続」
の経験を経て、徐々に形づくられたコアバ
リューであった。また、教師人生の将来を見据
えて、「コアバリュー「その時々でのベスト論
に必要な守破離」として、「離段階」に向けた
新たな価値ある子ども真ん中の学級物語実現へ
の意気込み」を示した。教師が学級経営の充実
を図り、子どもたちが自分らしく生きていくこ
とが求められているが（安部、2021）、教師自身
が教師人生を自分らしく歩んでいくために、特
別活動実践を通して形づくられるコアバリュー
を語り合うことも必要と考えられる。

3 他教師から学んだ教室状況認識

他教師から学んだ教室状況認識に関しては、
「教室状況認識力を僕たちがこのような場で高め
させてもらっているんだなって思いました。
〇〇（全国的に有名な特別活動の専門家）先生
からの講演からっていうのもあると思うんです
けど、いままで議論してきたことって、教室状
況認識を高めるためだったんだなって改めて認
識する場になりました。（教師D/229）」とあ
るように、「トップダウン&インプット型（大学
教授の特別活動理念の講演聴講）とボトムア
ップ&アウトプット型（同世代との特別活動実践
の交流協議）による教室状況認識の相乗的確立」
を示した。グループインタビューを通した特別
活動実践の語り合いは、杉田（2002）が期待す
る現場の特別活動実践研究と、大学における理
論研究の相互還流的な研究スタイル創造につな
がると考えられる。

4 特別活動とインクルーシブとの関連

インクルーシブの観点から特別活動の役割に

ついでの研究深化が必要不可欠である（杉田・
稲垣、2020）。本研究では、4名の中堅教師が、
実際に特別活動実践が果たした役割を明示した。
例えば、「教師Cの実践を見て、学級目標は常
に価値づけをしていきながら、『今の学級目標の
内で、何なんかな？』ってやっていっています。
ある学年で一人全然教室に入れないう子がいたん
だけれども、プールの時に、『みんなで呼びに行
こうや』ってなって。（教師F/32）」や「子ど
もに寄り添うってことが効果的って言う意味で、
特活も特支も同じだと思っていて、特支の子も、
その子をきちんとどういう子どもかをアセスメ
ントし、どういう子どもか寄り添わないと、伸
びません。特活の方も、今クラスがどういう状
況かをアセスメントし、分からないと、伸びま
せん。子どもたち、学級に寄り添いながら、や
るのが効果的という意味だと思いました。（教師
B/201）」と述べた。研究深化のためにも、「特
別活動とインクルーシブの両理念の類似点とし
ての違いや多様性を超えてつながる学級物語創
出」を目指した「両理念の類似点としての教室
状況認識」を議論し続けることが必要と考えら
れる。

総合考察

1 本研究の学術的意義と教育的示唆

本研究の目的は、特別活動を中核に据えた学
級経営実践者の教室状況認識を明らかにするこ
とであった。結果をまとめると、中堅教師は、
特別活動全般として、学校の存在意義を含めた
俯瞰した教室状況認識を示すとともに、特別活
動を構成する諸活動として、感覚的な特別活動
実践を言語化し、多次元的な価値づけを行うな
ど、活動ごとに詳細な教室状況認識を示した。
また、中堅教師は、教室状況認識を行う際に基
盤となるコアバリューを徐々に形づくり、自分
らしい教師人生を歩んでいることが分かった。
そして、中堅教師は、特別活動理念の講演聴講
と実践の交流協議による教室状況認識の相乗的
確立を図っていた。加えて、特別活動とインク
ルーシブの両理念の類似性を具体的な実践を踏
まえて示した。以上、本研究では、中堅教師が、
子どもや社会の変化に伴って悩み・葛藤を抱え
ながらも、確立した教室状況認識の構造を明ら

かにした。この構造は、学級経営研究の今後の課題（白松、2015；杉田、2002）に応え得る基礎的知見であろう。本研究を通して、教室状況認識という理論を踏まえた特別活動実践研究の機運を高めた点は、学術的意義が認められる。

他方、SCATの4段階のコーディングで、〈3〉説明する概念を検討した際（大谷、2019）、特別活動を中核に据えた学級経営実践者は、「Classroom story of children, by children, and for children」（子どもの、子どもによる、子どものための学級物語）」を重視していることがうかがわれた。続いて、「子ども真ん中の学級物語」というコード（〈4〉テーマ・構成概念）を生み出した。教員養成段階の学生や学校現場の教師が、理論記述を自分事化しながら読み進めることで、自己省察を促すことも示唆される。また、グループインタビュー終盤、中堅教師同士の実践の語り合いでは、日頃の教師人生では触れることのない言葉が飛び交い、刺激的であったとする語りが得られた。グループインタビューの質問内容や分析手法が、中堅教師の研修の在り方を提案することにつながった可能性がある。さらに、本研究により分厚い理論記述を示したことで、多様性を有する子どもが、子ども主導で多彩な可能性を發揮し合う学級物語実現の後押しになったのではないかと推察される。

2 残された課題と今後の展望

ただし、本研究は、特別活動を中核に据える学級経営実践者の教室状況認識「総論」を導き出したに過ぎない。例えば、特別活動の中核をなす話し合い活動についても、僅か5事例しか語られていない。その5事例は、特に印象的な出来事であったと推察されるが、中堅教師各々が10年間余を子どもたちと過ごした膨大な「子ども真ん中の学級物語」をすべて語り尽くしているとは言い難い。今回が特別活動を中核に据える学級経営実践者の教室状況認識「総論」とすると、教室状況認識「各論」についての研究深化が課題として残されている。

そのため、今後の展望としては、活動ごと、学年ごと、年間のスパンでの議論を深める必要がある。例えば、当番・係活動での教室状況認

識、学校行事での教室状況認識等、活動ごとの教室状況認識の特徴を導き出したい。また、教師から仲間に関係性がシフトする時期である低学年、仲間関係を基盤に知的探究心が活性化する時期である中学年、社会化・個別化が進み思春期の入り口を迎える時期である高学年での教室状況認識の留意点等、発達段階を踏まえた教室状況認識の違いを導き出したい。そして、年間を通した学級経営であるため、「学級開き」から「学級じまい」までの年間のスパンでの議論を進めたい。加えて、多様性を包摂するインクルーシブな学級経営実現のために、1事例での詳細な教室状況認識や、数年間にわたるような長期的なスパンでの教室状況認識についても議論を深める必要があるだろう。

海外では、Wolffらの共同研究チームが中心となり、初任者と熟練者の教室での問題認識の違いを示す学級経営スキプトの理論モデルを提案している。今後、我が国においても、特別活動を中核に据えた学級経営実践者による教室状況認識の理論モデルの提案を目指したい。

【引用・参考文献】

- 安部恭子（2018）. 学級活動における自発的、自治的な活動を中心として学級経営の充実を図る. *初等教育資料*, **967**, 4-7.
- 安部恭子（2021）. 教師の意図的、計画的な指導と子供の主体的な活動による学級経営の充実. *初等教育資料*, **1007**, 2-5.
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-125). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Endsley, M. (1988). Design and evaluation for situation awareness enhancement. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, **32**, 97-101.
- Endsley, M. (1995). Toward a theory of situation awareness in dynamic systems. *Human Factors*, **37**, 32-64.
- Endsley, M. R. (2018). Expertise and situation awareness. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 714-741). Cambridge University Press.
- Grub, A-S., Biermann, A., & Brünken, R. (2020). Process-based measurement of professional vision of

- (prospective) teachers in the field of classroom management: A systematic review. *Journal for Educational Research Online*, **12**, 75–102.
- 保坂亨・中澤潤・大野木裕明 (2000). 心理学マニュアル面接法. 北大路書房.
- 近藤勝 (1975). 学級経営に関する一考察 (その1). *高知学園短期大学紀要*, **6**, 109–126.
- 熊谷茂樹 (1996). 学級活動と学級経営. *日本特別活動学会紀要*, **5**, 113–121.
- 美谷島正義 (1994). 校内における学級活動指導の充実と推進: 学年・学級経営の機能を生かして. *日本特別活動学会紀要*, **3**, 91–99.
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課 (2018). 学習や生活の基盤となる学級経営の充実. *初等教育資料*, **967**, 2–3.
- 森下真実 (2019). 教師の仕事 (二) 生徒指導・学級経営 曾余田浩史・岡東壽隆 (編) 改訂版 新・ティーチング・プロフェッション: 次世代の学校教育をつくる教師を目指す人のために (pp. 100–114). 明治図書.
- 岡東壽隆 (1994). スクールリーダーとしての管理職. 東洋館出版社.
- 大谷尚 (2019). 質的研究の考え方: 研究方法論から SCAT による分析まで. 名古屋大学出版会.
- 白松賢 (2015). 「自発的」「自治的」の行方: 特別活動にみる子ども中心主義のパラドクス. *子ども社会研究*, **21**, 61–74.
- 白松賢 (2017). 学級経営の教科書. 東洋館出版社.
- 白松賢 (2018). 子供の生活や学習の基盤をつくる学級経営の充実. *初等教育資料*, **967**, 8–11.
- 白松賢 (2021). 学級経営の充実の視点. *初等教育資料*, **1007**, 6–9.
- 曾余田浩史 (2012). 集団を育む学級経営 金龍哲 (編) 教育と人間と社会 (pp. 104–119). 協同出版.
- 杉田儀作 (2002). 日本特別活動学会: 10年の実践の歩みと今後の課題. *日本特別活動学会紀要*, **10**, 11–16.
- 杉田洋・稲垣孝章 (2020). 特別活動で、日本の教育が変わる!。小学館.
- 高橋正弘 (2021). 自然保護体験を伴う環境教育プログラムの評価析出の試み. *大正大学公共政策学会年報*, **1**, 59–70.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1999). グループインタビューの技法. (井下理監訳、田部井潤・柴原宣幸訳) 慶應義塾大学出版会. (Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.)
- 若松昭彦・若松美沙 (2023). 「withitness」を踏まえたインクルーシブな学級経営の創出 (1) 概念整理の試み. *学校教育実践学研究*, **29**, 155–162.
- Weinstein, C. S., & Romano, M. (2015). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice (6th ed)*. New York: McGraw-Hill Education.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. (2021). Classroom management scripts: A theoretical model contrasting expert and novice teachers' knowledge and awareness of classroom events. *Educational Psychology Review*, **33**, 131–148.
- 山本聡子 (2018). 「保育内容指導法 言葉」における学生の学び: 実習での経験とのつながりに着目して. *柳城こども学研究*, **1**, 51–70.
- 吉川和幸・川田学・及川智博 (2019). 障害のある子どもの「個別の指導計画」に関する保育者を対象としたフォーカス・グループ・インタビュー. *子ども発達臨床研究*, **13**, 23–33.

付記及び謝辞

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金 (基盤研究 (C) 23K02413: 多様性を包含する学校・学級集団創出に向けた質的研究及び課題発見・解決ツールの開発) によって実施された。

今振り返ると、コロナ禍直前の2020年1月、貴学会後援による「こいかつ学習会 いまこそ特活に目覚めよ!」開催を応援して下さった岡利道先生には、心から感謝申し上げます。私たちは、今後も、子どもたちが生き生きと活躍できる活動創造に尽力致します。