

「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—

若松 昭彦・若松 美沙*

(2022年12月5日受理)

Creating Inclusive Classroom Management Based on "withitness": Attempt to Organize Concepts

Akihiko Wakamatsu and Misa Wakamatsu

Abstract: The purpose of this study was to outline prior findings on classroom specifics and definitions of classroom management, and then to discuss what withitness is and how withitness is being studied abroad in order to create inclusive classroom management. Almost 20 years after the paradigm shift from the "medical/deficit model of disability" to the "social model of disability," we need to discuss inclusive classroom management that welcomes, accepts, and accommodates disabilities and differences on a practical level. Through this study, we have found that the concept of withitness has received increasing attention abroad in order to successfully manage classrooms while adapting to the particularities of the classroom. Looking at the withitness study, (1) a theoretical model of classroom management scripts is presented that shows differences in the perception of classroom problems between novice and experienced teachers, and (2) the conclusion that experienced teachers perceive and understand events almost instantaneously, without being overwhelmed by the peculiarities of the classroom, and project intuitively.

Key words : inclusive, classroom management, withitness

はじめに

1980年、世界保健機関（WHO）総会で採択されたICIDH（International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps 国際障害分類）では、「障害の医学／欠陥モデル」、つまり、障害を異常と捉え、異常な状態から正常な状態へ治すことに焦点化され、障害のある子ども自身に正常な行動や姿に近づくよう努力を強いていた（Baglieri, 2017）。このモデルでは、子どもの障害は、例えば知能の低さや注意集中の短さ、言語理解の難しさ、語彙力の少なさ、自尊心の低さ等で判断され（Westwood, 2011）、これらの障害のラベリングによって、障害に対するスティグマ（烙印）や分離が促進された（Baglieri, 2017）。

その後、2001年、WHO総会で採択されたICF概念図（International Classification of Functioning, Disability and Health 国際生活機

能分類）の「障害の社会モデル」では、障害は個人に帰属するものではなく、物的・人的な社会環境によって作り出されたものとされる（Baglieri, 2017; 厚生労働省, 2002）。そのため、小学校低学年段階から、効果的な教室環境や仲間との積極的な交流の在り方を検討しなければならない（Burden, 2010; Murdick & Petch-Hogan, 1996; Weinstein & Romano, 2015; Westwood, 2011）。

パラダイムシフトが生じて約20年が経過した現在であっても、海外では、多様性が認められ、受け入れられ、評価されるインクルーシブな共生社会の実現は、思想的なレベルでの神話とされ、美辞麗句を並べているだけで現実的なレベルでは難しいという見解も紹介されている（Mitchell & Sutherland, 2020; Westwood, 2018）。それでは、「障害の社会モデル」を踏まえたインクルーシブとは何か、またインクルーシブな学級では何を目

* 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

的として、どのような信念が提示されているのか。以下、Baglieri (2017) を基に説明する。インクルーシブとは、教育の公平性や市民権の拡大等を目指して、すべての人が満足のいく人生を送ることができるようにするための努力を指す。学校におけるインクルーシブとは、障害の有無にかかわらず、貧困やマイノリティ等の不利な立場に置かれているすべての子どもたちの学習活動や参加機会に対する障壁を取り除く努力を指す。また、インクルーシブな学級では、障害や違いを歓迎し、受け入れ、対応できるような教育に重点が置かれ、子どもたちの知識や経験を多様化し、有意義な学習活動と社会的関係の発展を可能にすることを目的としている。このようなインクルーシブな学級を特徴づける信念として、①自分と異なるアイデンティティや経験を有する仲間と共に学び合う機会の価値を理解すること、②多様な視点や多様な知識を得ることを尊重すること、③異質性を排除することなく、自己と他者の差異を受け入れること、④自己と世界の深い理解と目的意識をもち知的方法で追求する努力を重ねること等が提示されている。以上の知見 (Baglieri, 2017) が示されているが、教室という複雑な小社会の中で、異質性を排除することなく、多様性を包摂するようなインクルーシブな学級経営を創出するためにはどうすればよいのだろうか。

このような問題に対して、本研究の位置づけは、学級経営に関する海外の学術文献で注目され続けている「withitness」という概念を整理することにある。最初に、我が国における withitness 研究の動向を調べるために、2022年10月12日時点で、「国立情報学研究所学術情報ナビゲータ：CiNii」と「科学技術情報発信・流通総合システム：J-STAGE」の文献検索サイトを用いて文献を検索したところ、いずれのサイトでも該当する記事が見つからず、学級経営学領域では議論されていないことがわかった。多様性の包摂を目指したインクルーシブが学校現場で問い直されるとともに、学び続ける教師に注目が集まっている現状に加えて、今後、我が国においてインクルーシブな学級経営学を発展させるためにも、withitness は重要な概念的枠組みとなり得ると考えられる。我が国でも withitness の議論を活性化させるための基礎的・萌芽的研究を行うことは意義が認められるのではないだろうか。

そこで、本研究では、教室の特殊性および学級経営の定義に関する先行知見を概説したのち、

withitness の概念整理の試みとして、withitness とは何か、海外でどのような withitness 研究が進んでいるのかについて論じることを目的とする。

教室の特殊性理解および学級経営の定義

まず、子どもの学習や生活の場となる教室は、どのような場所なのだろうか。教室は複雑な場所であり、教室が抱える7つの特殊性を理解する必要があるという見解がある (Weinstein & Romano, 2015)。Weinstein & Romano (2015) は、Doyle (2006) を引用し、①協力や責任を求める反面、競争や従順さも求める「矛盾」や、②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「多元性」、③出来事や活動の多くが同時に進行する「同時性」、④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「即時性」、⑤綿密な計画を立てても常に予測できない「予測不可能」、⑥極めて公的でプライバシーが保護されていない「公開性」、⑦1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「記憶性」といった教室の特殊性を示している。これらの特殊性や学校時代の失敗が生涯にわたって悪影響を及ぼす可能性があることを念頭に置き (Baglieri, 2017; Westwood, 2011)、教師には、自然に起こることのないインクルーシブな学級経営を創出する努力が求められる。

次に、学級経営はどのように定義されているのだろうか。学級経営とは、海外では概ね、「教室の秩序や相互作用を確立・維持し、子どものエンゲージメントや社会的・情緒的成長を促進する環境を調整すること」と定義される (Burden, 2010; Emmer & Sabornie, 2014; Evertson, 2003; Evertson & Weinstein, 2006; Weinstein & Romano, 2015)。定義の前半部「教室の秩序や相互作用の確立」には、教室内の配置や必要な教材へのアクセス等を含む物理的空間の調整に加えて、子どもへの期待値を設定したり、子どもの努力や価値を見出ししたりする認知的空間の調整が重視される (Evertson, 2003)。このような教室環境を確立すると、子どもは学びや成功に喜びを感じるといわれるが、年間を通して維持するために、教師はどのような役割を果たす必要があるのだろうか。

「withitness」とは何か

学級経営の定義でも示されている教室環境を維持するために、教師は「withitness：教室での出来事の認識・解釈・予測力」を高める必要がある

ると議論されている (Burden, 2010; Evertson, 2003; Mitchell & Sutherland, 2020; Wolff, 2016; Wolff, Jarodzka, & Boshuizen, 2021)。教室の特殊性に応じながら (Doyle, 2006), 教室で何が起きているのかを知り, 子どもの行動上の問題を抑制するためにも, withitness を高めることが教師の役割の 1 つとして期待されているのである (McDaniel, Jackson, Gaudet, & Shim, 2009)。

withitness は, 1960 年代後半から 70 年代にかけて, 学級経営理論家 Jacob Kounin の研究によって, 障害のある子どもの在籍の有無にかかわらず, 学級経営を成功させる教師の特徴を体系化した概念であり, 「後頭部にも目をもつ教師」のように表現されることもある (Burden, 2010; Kounin, 1970)。Wolff (2016) は, 教師がどのように withitness を高めるのかをより詳しく検討するために, Endsley (1995, 2006) の状況認識理論に注目した。状況認識とは, 「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態の予測」(Endsley, 1988) と一般的に定義される。Endsley (2018) によると, ① 状況認識に影響を与える専門知識の発達は, メンタルモデル, スキーマ, 自動性, そして効率的な情報収集と状況認識達成のためのスキルの習得等に依拠しており, これらの発達は, 人々がある領域において初任者から熟練者になることを可能にするメカニズムを提供する, ② 状況認識能力の基礎となる認知的能力としては, 注意の共有や配分, パターン・マッチング能力, ワーキングメモリー, 重要な手がかりへの感度等が挙げられる。

こうした状況認識理論の知見を援用した Wolff et al. (2021) は, 教師の状況認識には 3 段階があると述べている。1 つ目は, 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必要があるかといった「出来事の知覚」である。2 つ目は, 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った「出来事理解」である。3 つ目は, 「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といった「出来事への投影」である。なお, この 3 段階は, 必ずしも固定的, 直線的な段階を示しているわけではなく, 熟練者にとっては相互補完的な性質を有するとされる (Endsley, 2018)。初任者と熟練者を比較し, 熟練者は, 教室の特殊性に圧倒されるこ

となく, ほぼ瞬時に出来事を知覚・理解し, 直感的に投影を行っているという結論が示されている (Wolff et al., 2021)。

例えば, 教室で起こった出来事 (問題) に対応するために, 教師 A が子どもたちと向き合っても十分に解決に至らなかった場面があったと仮定する。一方で, 途中から教師 B がその場面に加わって子どもたちと向き合うと, すぐに解決に至ったという場面を見聞きしたことはないだろうか。このような場面では, 教師 B の熟練した withitness が発揮されていることがうかがえる。また, この教師 B が担任する学級では, 教師 B の withitness を何か月も見聞きしている子どもたちにも, 教師 B のような withitness が培われていると感じたことはないだろうか。この学級の子どもたちは, 自分たちの教室で何が起きているのかを知り, クラスメイトの行動上の問題を抑制するために何かしらの役割を担っているかもしれない。

以上から, 教師には, 教室環境デザイナーとして, 物理的空間や認知的空間の調整を行うとともに, 教室での精巧な withitness の発揮といった役割が期待されている。子どもたちの立場からすると, 充実した人生を送るための準備期間とされる発達上重要な時期に, 教室という場所で何百時間, 何千時間という時間を過ごすことになる (Mitchell & Sutherland, 2020)。子どもたちの学級生活の質の向上に貢献するために, 私たちに与えられた役割は決して小さくないと考える。インクルーシブな学級経営を創出するために, 以下に withitness 研究の成果を更に整理する。

Wolff (2016) による withitness の再検討

ここでは, 質的研究と量的研究の混合法アプローチやアイトラッキングと言語報告の併用等の革新的な方法論を用いて, 初任者と熟練者の認識を対比させた学級経営スクリプトを提案した Wolff (2016) による withitness の再検討を読解し, 筆者らで「初期の withitness 研究への限界の提示」「方法論の革新」「withitness 概念図の提案」「今後の展望」の 4 観点で再構成して論じる。

なお, ここでいう初任者は, 教員研修プログラム 1 年目または 2 年目の実習生で, 10~40 時間の教室での指導経験を積んでいる者を対象としている。また, 熟練者は, Palmer, Stough, Burdenski, & Gonzales (2005) の推奨ガイドライン (a. 3~5 年の教育経験, b. 現在教えている分野に対応する関連資格および学位に反映される専門知識の所

有, c. 教師仲間, 研究者, 管理者, 教師教育者など, 複数の関係者が, 教師の知識と技能を含む教育効果に関する最近の関連指標に基づき, 模範的な教師であると認めること)に従って, 7~10年以上の教職経験をもち, 同僚や上司から有能な教師として推薦された者を対象としている。

(1) 初期の withitness 研究への限界の提示

教室での出来事が教師の頭の中でどのように認識・表現・表象され, どのように合図に気づき, 認識した合図や出来事に基づいて問題を予測するかという点においても, withitness は極めて重要である。そのためには, 事象に関する知識だけでなく, 子どもに関する知識, 授業内容やカリキュラムの目標, 授業が学習の達成につながる過程など, 多様な知識を考慮する必要がある。

教師の withitness に関連する初期段階の研究では, 例えば Carter, Cushing, Sabers, Stein, & Berliner (1988) は, 科学と数学の授業で撮影された一連のスライドを熟練者 8 名と初任者 6 名に提示して, インタビューを実施した。その結果, 熟練者は教室の視覚的情報に意味を付与するためのスキーマを比較的豊富に有しているのに対し, 初任者は教室での指導や管理について躊躇し, 教室の出来事について浅く, 時には不正確な説明をする傾向があり, 教室での視覚情報を処理するスキーマが十分に発達していないことを示した。また, Swanson, O'Connor, & Cooney (1990) は, 熟練者と初任者の各 24 名に対して, 教室規律に関する問題解決場面の 6 つの短文を提示し, 問題解決に向けた音声プロトコルを収集・分析したところ, 熟練者と初任者では, 教室規律問題の解決策や精神的プロセスに関する記述に違いがあり, 前者は問題を定義し表現することを優先するのに対し, 後者は問題を可能な解決策で表現する傾向があることが特徴的であった。そして, Sabers, Cushing, & Berliner (1991) は, 3 つの授業場面の VTR を同時に提示した結果, 熟練者 7 名は 3 つの VTR 全てに万遍なく注意を向けるが, 初任者 9 名は中央の画面に半分以上注意を向けていた。また, 熟練者の処理は, 視覚情報だけでなく聴覚情報もうまく統合しており, 事象の把握や指導方法の評価, 子どもの行動に対する分析的推論がより深まっていることが明らかになった。一方, 初任者の処理は, 見たものを説明するだけで, 指導の解釈や子どもの行動に関する推論をほとんど行わず, 不適切な行動や非難の表現により関心を示していた。全体として, 熟練者は意味のあるパタ

ーンの認識, 複数の出来事の解釈においてより効率的であり, 出来事への注意においてより選択的であった (Copeland, Birmingham, DeMeulle, D'Emidio-Caston, & Natal, 1994; Tsui, 2003)。

これらの初期段階の withitness 研究を経て, 教師の専門性や教師の認識に関する知識基盤が充実してきたことは, withitness 研究の重要な展開といえる。しかし, このような研究知見を構築するために採用された方法論には限界がある。例えば, 教師の学級経営を記述するために, 多くの研究は直接観察に依存し, 広範囲なフィールドノートとインタビューを用い, しばしば学級経営が安定している年度初めにデータが収集されている (Emer & Stough, 2001)。また, 質的な手法による豊かな記述的分析は非常に洞察に富んでいるが, 研究があまりにも文脈や個別の教師に特化しているため, 発見を一般化したり, 統計的な評価が難しいという課題も残されている (Kagan, 1990)。加えて, アイトラッキングのような技術は, 教育学領域の代表的な研究 (Carter et al., 1988; Reingold & Sheridan, 2011) においても採用されていないという課題もある。

(2) 方法論の革新

初期段階の withitness 研究の限界を克服するため, Wolff (2016) は, 4 つの授業場面の VTR を視聴した熟練者 20 名と初任者 19 名の説明に対して, グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた多層的なコーディングスキームを開発・検証するとともに, 統計解析により有意差を確認する混合法アプローチを用いた。その結果, 熟練者は初任者よりも多くの“学級経営のための予測”を述べ, 文脈に沿った解説を行い, 状況に対する教師の役割や影響に言及するとともに, 子どもの学習に言及し, 典型的な出来事や状況をより頻繁に認識していた。また, 以前に登場した人物・出来事についての回顧的言及も多かった。さらに, 教室での出来事を相互に関連するものとして認識する能力, VTR 内の教師や子どもの視点と自分の視点を統合して取り入れる能力, 特定の瞬間の前後に起こる出来事を追跡する能力, そして自分の解釈を確実に表現する能力に優れていた。一方, 初任者は, 規則, 行動, 規律に言及する頻度が熟練者よりも多く, コード化できない記述が多かった。また, 自分の視点からの孤立した出来事に焦点を当て, その前後に発生した出来事を省略し, あいまいで不確実な方法で説明を行っていた。

また, Wolff (2016) は, アイトラッキングと

言語報告を組み合わせ、熟練者 35 名と初任者 32 名が 2 つの異なるタイプの問題のある教室シーンを視聴する際の専門知識の影響を調査した。収集された言語データは、テキスト測定法を用いて分析された。その結果、初任者の視聴は分散的であるのに対し、熟練者の視聴は集中的であることが示された。教室シーンの種類に関係なく、熟練者は関連する情報がある場所に注意を集中させ、初任者の注意は教室全体に分散していた。熟練者は初任者より多くの領域を注視し、初任者は熟練者より多くの領域を見逃していた。また、言葉の使い方も違いがあり、熟練者は初任者よりも、行動・事象処理に関連する単語「happen(起こる)」をより多く使用しており、認識、知覚、事象に言及する言葉の頻度が高く、知識主導型処理が重要な役割を果たしていることが示された。

さらに、Wolff (2016) は、自身が開発した多層的なコーディングスキームを修正して、学級経営上の問題事象に対する熟練者と初任者の解釈に関する差異をより詳細に検討したところ、初任者は、より視覚的な描写を行い、行動や規律の問題に焦点を当てていた。一方、熟練者は、子どもや教師が何を考え、感じているかを推測すること、行われている指導の種類や授業の質に注目すること、授業全体の構成や教室全体の雰囲気の中で、いつその状況が発生したかという観点から、子

どもの学習に焦点を当てて考察することが有意に多かった。また、熟練者は、教室での問題事象に対する教師の影響力を強調し、教師が問題行動の原因である例として、指示や期待が不明確であったり、あまりにも多くの課題外の行動を許容または無視したり、手遅れになってから介入したり、あるいは単に準備不足で、学びへの目的意識を伝えることができなかつたりするなど、さまざまな場合を挙げると同時に、教師がいかにして問題のある状況を教育的な状況に変える力をもっているかについて詳しく説明した。そして、熟練者は、VTR内の人物間の関係により多く言及し、特に教師と子どもとの間の相互作用の質を重視していた。このことから、初任者にとって、「学級経営と指導の不可分の関係」およびそれが子どもと彼らの学習能力にどのように影響するか (Woolfolk-Hoy & Weinstein, 2006) を考えることが有益であると Wolff (2016) は結論づけている。

(3) withitness 概念図の提案

学級経営に関する研究では、教室でよく起こる問題への対応に焦点が当てられることが多いが、教師の知識や経験が問題の認識や解釈にどのように影響するかを説明する理論的モデルが欠如している。そこで、Wolff (2016) は、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クリプトの理論モデルを提案している (Figure 1)。

形成されつつある初任者の認識

■授業態度に依存する生起条件

- 子どもの関与の程度
- 子どもの行動

■因果関係

- 事象：他との相互関連に気づくか否か
- 原因：明確か不明確か

確立された熟練者の認識

■拡張的な構造を有する生起条件

- 子どもの関与の程度、子どもに関する知識、教室での相互作用、教師の役割と影響、状況の種類

■因果関係

- 事象：単独なのか他との相互関連があるか
- 原因：教師による影響力、行動上/学習上の問題

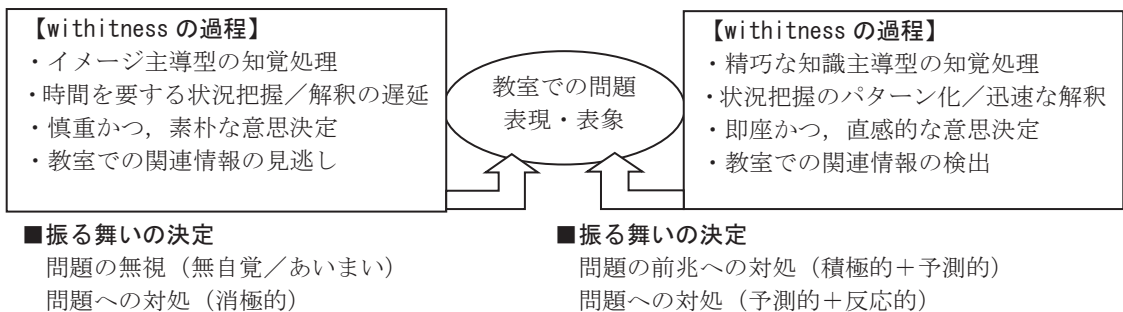


Figure 1 初任者と熟練者の教室での問題認識の違いを示す学級経営スクリプトの理論モデル (筆者らが Wolff, 2016 を改変)

この学級経営スクリプトは、いくつかの構造的な要素を有している。第一の構成要素は、「生起条件」、つまり、特定の問題が発生する条件や制約に関する知識である。熟練者の生起条件は、子どもの関与の程度、子どもに関する知識、教室での相互作用の力学に関する十分な理解、状況に対する教師の役割と影響、教室で頻繁に発生する状況の種類に基づく要素を含む、拡張的な構造を有している。一方、初任者の生起条件は子どもの関与の程度や、従順で適切な授業態度に強く依存している。

第二の構成要素は、問題の教育的な「因果関係」、すなわち問題に関連する徴候や症状、あるいは相互作用の手がかりや出来事である (Boshuizen & Schmidt, 2008)。因果関係とは、教室の問題を認識し、手がかりと出来事間の相互関係を認識することを意味する。初任者の場合、これはある事象を関連性があると認識するかどうかにつながっている。また、初任者の原因の特定は、原因が明確か不明かのどちらかであり、明確であれば、ほとんどの場合、子どもの何らかの行動の脱線と関連している。一方、熟練者にとって、ある出来事は、教室で起こる他の出来事から切り離されて単独で起こるか、他の出来事や相互作用と相互に関連し、つながっているかのどちらかに解釈される。彼らは、教師の役割と影響力を考慮しながら、行動上または学習上の問題に起因するののかに関する思考を活性化させる。

これらの生起条件と因果関係の構成要素は、「教室の問題の表現・表象」、つまり教室で実際に何が問題なのかを理解することに収斂される。教育実践においてより重要なことは、問題の表現・表象が、ある状況下で教師が行動するための意思決定に直接関係することである。熟練者は、精巧な学級経営スクリプトによって、教室の状況に対して予測的または反応的に振る舞うことが可能である。予測的な振る舞いとは、本格的な混乱に発展する前に、教室の状況の前兆を認識することに基づくものであり、反応的な振る舞いとは、この予測された認識に基づくものである。一方、初任者は注意が必要な事象に気づかないか、あやふやであるため問題を無視したり、問題に対処する場合でも、子どもを問題の原因として考えたり、問題がすでにエスカレートした後である場合が多い。

学級経営スクリプトの理論モデルは、教師が出来事の意味を解釈し、その解釈を教室の状況の将来の状態に投影することを可能にする教師の知識構造を示している。教師の知識構造は、教室で起

こる出来事がどのように知覚され、理解され、潜在的な出来事として投影されるのかという状況認識に影響を与える。

(4) 今後の展望

革新的な方法論によって初任者と熟練者の問題認識の違いを明らかにし、学級経営スクリプトの理論モデルを提案したことで、Wolff (2016) の知見が今後の研修プログラム開発に与える影響はより現実的なものとなる。学級経営スクリプトの役割は、教室の合図や事象の認識と解釈の両方を改善するための実習・演習を計画する際に考慮することができる。また、教室で起こる出来事に対する熟練者の見方や考え方を活用した演習ビデオを作成することは、複雑な教室の状況を理解し、状況認識の3段階(知覚, 理解, 投影)を学ぶことによって、初任者の認識力を高めることにつながると考えられる。

今後の課題としては、初任者が熟練者のように教えるために身につけなければならない実践やスキルを明確化していく必要がある (Spalding, Klecka, Lin, Wang, & Odell, 2011)。また、問題でない状況における初任者と熟練者の認識の違いについては全く検討されていない。今後の研究では、ダイナミックで円滑な学級経営を行う場面を取り入れることで、効果的な学級経営のための手がかりが得られる可能性があるだろう。さらに、テキスト測定法は、専門性の違いによる言葉の使い方の差異を明らかにする手段として推奨できるが、その内容や意味をより深く理解するためには、教師の思考や理解への質的アプローチから得られる解釈的洞察がより重要であると考えられる。

結語

本研究の目的は、教室の特殊性および学級経営の定義に関する先行知見を概説し、インクルーシブな学級経営を創出するために、withitness とは何か、海外でどのような withitness 研究が進んでいるかについて論じることであった。「障害の医学／欠陥モデル」から「障害の社会モデル」へのパラダイムシフトが生じてから約 20 年が経過し、障害や違いを歓迎し、受け入れ、対応できるようなインクルーシブな学級経営について現実的なレベルで議論を進める必要があると考える。本研究を通して、教室にある「矛盾」「多元性」「同時性」「即時性」「予測不可能」「公開性」「記憶性」といった特殊性に応じながら、学級経営を成功させるために、海外では withitness という概念に注目が

集まっていることがわかった。学級経営理論家 Kounin (1970) が体系化し, Endsley (1995, 2006, 2018) の状況認識理論を踏まえた withitness 研究をみると, ①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クリプトの理論モデルが提案され (Wolff, 2016), ②熟練者は, 教室の特殊性に圧倒されることなく, ほぼ瞬時に出来事を知覚・理解し, 直感的に投影を行っているという結論が示されていた (Wolff et al., 2021)。

それでは, この理論モデルや熟練者の状況認識の特徴は我が国においても当てはまるのだろうか。我が国では各教科等の授業での学習場面に加えて, 朝の会や給食, 掃除等の授業外での生活場面も教師の職務として掲げられている。そのため, 理論モデルを確立するためには場面ごとの詳細な検討が必要であると考え。また, 熟練者であっても悩みや不安を抱えながら職務を遂行している場合や, 初任者であっても自身の成育環境や経験, 知識によって確立された状況認識を有している場合があるため, 我が国の教師像に適した説明変数の検討が必要であると考え。そして, Wolff (2016) が示すように, 教室での問題への状況認識のみならず, 教室でのポジティブな出来事への状況認識についても検討が必要であると考え。本研究を通して, 我が国での検討課題の方向性が具体化されたことは意義あることだが, 教師の状況認識の特徴については, 更なる検討が望まれる。

引用文献

- Baglieri, S. (2017). *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for embracing diversity in education* (2nd ed). New York: Routledge.
- Boshuizen, H. P. A., & Schmidt, H. G. (2008). The development of clinical reasoning expertise; Implications for teaching. In J. Higgs, M. Jones, S. Loftus, & N. Christensen (Eds.), *Clinical reasoning in the health professions* (3rd ed. pp.113-121). Oxford: Butterworth-Heinemann/ Elsevier.
- Burden, P. B. (2010). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community* (4th ed). Hoboken: Wiley.
- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P., & Berliner, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 25-31.
- Copeland, W. D., Birmingham, C., DeMeulle, L., D'Emidio-Caston, M., & Natal, D. (1994). Making meaning in classrooms: An investigation of cognitive processes in aspiring teachers, experienced teachers, and their peers. *American Educational Research Journal*, 31, 166-196.
- 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.
- Emmer, E., & Sabornie, E. (2014). Introduction to the second edition. In E. Emmer, & E. Sabornie (Eds), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp.3-12). New York: Routledge.
- Emmer, E., & Stough, L. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103-112.
- 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. (2006). Expertise and situation awareness. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, & R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp.633-651). Cambridge University Press.
- Endsley, M. (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* (2nd ed. pp.714-741). Cambridge University Press.
- Evertson, C. M. (2003). Classroom management. In J. W. Guthrie, (Ed), *Encyclopedia of*

- education (2nd ed. pp.299-303). New York: Macmillan Reference USA.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60, 419-469.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Withitnesston.
- 厚生労働省(2002). 国際生活機能分類: 国際障害分類改訂版 (日本語版) 社会・援護局障害保健福祉部企画課 Retrieved from <https://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html> (2022年5月20日)
- McDaniel, L., Jackson, A., Gaudet, L., & Shim, A. (2009). Can "withitness skills" be applied to teaching with laptops? *American Journal of Business Education*, 2, 81-85.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (3rd ed). New York: Routledge.
- Murdick, N. L., & Petch-Hogan, B. (1996). Inclusive classroom management: Using preintervention strategies. *Intervention in School and Clinic*, 31, 172-176.
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdinski, Jr., T. K., & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist*, 40, 13-25.
- Reingold, E., & Sheridan, H. (2011). Eye movements and visual expertise in chess and medicine. In S. P. Liversedge, I. D. Gilchrist, & S. Everling (Eds.), *The Oxford handbook of eye movements* (pp.523-550). Oxford: Oxford University Press.
- Sabers, D., Cushing, K., & Berliner, D. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality, and immediacy. *American Educational Research Journal*, 28, 63-88.
- Spalding, E., Klecka, C., Lin, E., Wang, J., & Odell, S. J. (2011). Learning to teach: It's complicated but it's not magic. *Journal of Teacher Education*, 62, 3-7.
- Swanson, H., O'Connor, J., & Cooney, J. (1990). An information processing analysis of expert and novice teachers' problem solving. *American Educational Research Journal*, 27, 533-556.
- Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching: Case studies of second language teachers*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Weinstein, C. S., & Romano, M. (2015). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice* (6th ed). New York: McGraw-Hill Education.
- Westwood, P. (2011). *Commonsense methods for children with special educational needs* (6th ed). Routledge: New York.
- Westwood, P. (2018). *Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom* (2nd ed). New York: Routledge.
- Wolff, C. E.(2016). Revisiting 'withitness': Differences in teachers' representations, perceptions, and interpretations of classroom management.
- 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.
- Woolfolk-Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp.181-219). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

付記

本研究は、筆者らが実行委員長および事務局長として携わった「令和4年度日本特別活動学会第2回研究会(2023年3月4日実施)」の基調提案資料の一部を大幅に加筆修正したものである。