

「withitness」を踏まえたインクルーシブな学級経営の創出（2） —小学校教師による教室での状況認識の実際—

若松 昭彦・岸本 勝義*・井上 恵子*・頼政 浩*・津守 松美*・山根 富貴*・
川野 彰子*・宮下 久美子*・柴原 敦子*・佐々木 郁香*・中崎 純奈*・
奥西 郁恵*・高本 静香*・國定 優子*・戸田 忠司*・中脇 有沙*・田谷 麻美*・
浅野 有香*・渡邊 和輝*・仲村 尚記*・富田 彩名*・本郷 睦子*・中内 健太*・
末長 浩一*・森 美紗子*・久保田 朝美*・寺尾 京子*・有安 由紀*・
藤原 照弘*・谷口 祐佳*・額田 留美*・杉山 高志*・若松 美沙**

(2023年12月4日受理)

Creating Inclusive Classroom Management Based on "withitness":
Situational awareness of elementary school teachers in their classrooms

Akihiko Wakamatsu, Katsuyoshi Kishimoto, Keiko Inoue, Hiroshi Yorimasa, Matsumi Tsumori,
Fuki Yamane, Syoko Kawano, Kumiko Miyashita, Atsuko Shibahara, Ayaka Sasaki, Jyunna
Nakazaki, Ikue Okunishi, Shizuka Komoto, Yuko Kunisada, Tadashi Toda, Arisa Nakawaki,
Mami Taya, Yuka Asano, Kazuki Watanabe, Naoki Nakamura, Ayana Tomita, Mutsuko Hongo,
Kenta Nakauchi, Koichi Suenaga, Misako Mori, Asami Kubota, Kyoko Terao, Yuki Ariyasu,
Teruhiro Fujiwara, Yuka Taniguchi, Rumi Nukada, Takashi Sugiyama, and Misa Wakamatsu

Abstract: The purpose of this study was to identify the specifics of situational awareness in the classroom by elementary school teachers. In the lower grades, based on their approach to children's growth, they emphasized the accumulation of diverse experiences by each child and the sharing of diverse experiences by the whole class. In the middle grades, based on the close relationship with the children's growth, emphasis was placed on the promotion of awareness of the existence of oneself and others. In the upper grades, they emphasized awareness of the speaker and listener during presentations, awareness as a member of the class, and learning from each other. In the special-needs classes, the teachers took into consideration the characteristics of each child, created an original environment, and emphasized the further development of interests.

Key words : situational awareness, classroom, elementary school teachers

問題と目的

2021年3月12日、「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」（中央教育審議会，2021）と題した諮問では、①高い資質能力を身に付けた教師の確保や、教師が生き生きと活躍できる環境の整備が、「令和の日本型学校教育」の実現に必要な不可欠であり、②創造的で魅力ある教師の仕事が社会に認識される必

要があると述べられている。教師は、教室という場所でどのような創造性を発揮しながら仕事に日々向き合っているのだろうか。教師の仕事に興味を付与したり、教師の仕事を対象化して捉え、教師の仕事を見直すための視座を提供したりする教師研究（高井良，2007）に注目し、小学校教師が仕事に発揮する創造性とは何かを追究したい。そもそも教師は、発達上重要な時期を迎える児

* 赤磐市立山陽小学校, ** 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

童らとともに、教室という場所で何百時間、何千時間という時間を過ごしている (Mitchell & Sutherland, 2020)。Doyle (2006) が示すように、教室は、極めて公的でプライバシーが保護されていない「公開性」や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「記憶性」等といった複雑で特殊性を抱えた場所である。このような場所で、どのような出来事が生じたか、なぜその出来事が生じたか等の状況認識に関して、教師は常にアンテナをはり、自身の振る舞い方を決断している。教師による教室での状況認識の明確化は、社会が教師の仕事が魅力的であると認識することにつながるのではないかと推察される。

教師による教室での状況認識に関して若松・若松 (2023) では、学級経営理論家 Kounin (1970) が提唱し、Endsley (1995, 2006, 2018) の状況認識理論を踏まえて体系化された withitness 研究の知見を整理している。教室という複雑かつ、特殊性を抱えた小社会の中で、異質性を排除することなく、多様性を包摂するインクルーシブな学級経営を創出するために、教師は「withitness : 教室での出来事の認識・解釈・予測力」を高めることが求められている (例えば, Wolff, Jarodzka, & Boshuizen, 2021)。

若松・若松 (2023) で示された withitness 研究の主要な成果は、①教師による教室での状況認識には段階が存在すること (Wolff et al., 2021)、②教室でのネガティブな出来事における状況認識を示す学級経営スキプトの理論モデルが提案されていること (Wolff, 2016) である。まず、教師による教室での状況認識の段階について、1段階は、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段階は、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「出来事への理解」である。3段階は、「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。熟練者になると、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ことが多くの検証により明らかにされている (Wolff et al., 2021)。

次に、教室でのネガティブな出来事 (問題) における状況認識を示す学級経営スキプトの理論

モデルについては、①特定の問題が発生する条件や制約に関する知識である「生起条件」や、②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「因果関係」という構成要素があり、③教室で実際に何が問題なのかを理解する「教室の問題の表現・表象」に向けた具体的な withitness の過程が示され、④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提案されている (Wolff, 2016)。

一方で、日本版 withitness 研究を進める際には、各教科等の学習場面の他、朝の会や給食、掃除等といった生活場面にも着目し、教師による教室でのポジティブな出来事への状況認識の検討が課題として残されている (若松・若松, 2023)。ポジティブな出来事とは、何であろうか。本田 (2021) を参考にして、ここでは、教室の中で、多様性を有する児童の得意・苦手・好き・嫌いに応じて、仲間や教師との対人関係を構築し、楽しい学級生活を創出しようとする出来事と定義づける。

そこで、本研究では、海外の知見を踏まえた日本版 withitness の研修に参加した小学校教師に協力を依頼し、学習場面と生活場面でのポジティブな出来事に焦点化した上で、実際に、日頃からのように教室での状況認識を行っているか、その具体像を明らかにすることを目的とする。

方法

1 研究協力校の教師

A 市立 B 小学校教師であった (ワークシート回収 19 名)。内訳は、1 年生担任 3 名 (経験年数: 2 年, 12 年, 13 年), 2 年生担任 3 名 (同: 2 年, 8 年, 24 年), 3 年生担任 2 名 (同: 3 年, 10 年), 4 年生担任 2 名 (同: 1 年, 14 年), 5 年生担任 2 名 (同: 4 年, 20 年), 6 年生担任 2 名 (同: 4 年, 20 年), 特別支援学級担任 4 名 (同: 2 年, 13 年, 13 年, 38 年), 専科 1 名 (同: 35 年) であった。

2 データ収集

夏季休業中、研究協力校の管理職と連携を図りながら校内研修を実施した。具体的には、第 1 部は、理論編として withitness の知見 (若松・若松, 2023) 提供を実施した。第 2 部は、実践編として ①各自でワークシートに記入、②低学年・中学年・高学年・特別支援学級 (以降、特支) の 4 グループに分かれて協議、③全体協議を実施した。

配布したワークシートには、ガイドンス文として「1 学期、学級で起こった印象的な出来事を 2

つ思い浮かべてみてください。1 つ目は各教科等の授業中の学習場面での出来事、2 つ目は当番・係活動、給食・掃除時間、委員会活動等の生活場面での出来事です。withness の枠組みに沿って、2 つの出来事を読み解いてみようと思います。なお、その出来事を契機として、学級がポジティブ（定義の説明）になったようなエピソードを取り上げてください。」と記載し、まず、学習場面と生活場面のそれぞれの出来事を紹介する枠を設けた。次に、教室での状況認識の3段階（出来事の知覚、理解、出来事への投影）の枠を設けた。

グループ協議以降は、管理職等々も加わり、各々の教室での状況認識の3段階に関する議論の他、2学期から大切にすることも議論するよう求めた。その後の全体協議の場では、議論の内容、2学期から大切にすることを発言するよう求めた。

3 データ分析

出来事の紹介は、個人情報に留意しながら、児童を主語に据えて結果に記載した。そして、4つのグループごとに、教室での状況認識の3段階に関する学習場面と生活場面のワークシートへの記入内容と協議中の発言内容を言語情報としてまとめた。分析にあたっては、その言語情報を脱文脈化・再文脈化し、筋道を見つける上野流 KJ 法（上野, 2018）を基に、以下の手順で進めた。

第1に、カードづくりである。脱文脈化しても意味が成立するように、それが何を意味するか、意味の単位で「同じか違うか」を判断し、分析した。第2に、カードのグルーピングである。「同じか違うか」の操作を繰り返し、複数の情報ユニットの集合をつくった。第3に、表札づくり（カテゴリー化）である。共通点を言語化し、メタ情報の生成を行った。メタ情報とは、情報ユニットの集合につけた名札のようなものである。第4に、配置（マッピング）である。複数のメタ情報群を再び「同じか違うか」で分析した。そして、似たものは近づけ、異なるものは遠くに分散させた。第5に、関連づけである。因果関係や対立関係、相関関係といった3つの論理的関係を基に、メタ情報とメタ情報の間を線でつないだ。第6に、ストーリーテリングである。これを再文脈化といい、必要に応じて、「例えば」という接続詞を用いる等して全てのメタ情報を1回以上使用した。第7に、考察で発見と課題を述べた。なお、分析結果を示す際、グループごとに生成された表札は太字で【 】に括り、情報ユニットは下線を付けた。

結果

1 低学年グループでの教室での状況認識の実際 (1) 注目するポジティブな出来事の紹介

学習場面では、友達からの応援を受けて音読した国語、誤答を活かした算数、勝ちへのこだわりを活かした音楽、学級全体でリズム遊びを成功させた音楽、植物観察カードに伝えたいことを書いた生活、水泳への参加困難の理由を明かした体育が紹介された。

生活場面では、食べられる量・苦手な食べ物に配慮した給食時間、帰る支度を早く済ませて開始した係活動、張り切ってできる帰りの会での当番活動、自主イベントを企てた係活動、日頃の悩みを打ち明ける契機となった掃除時間が紹介された。

(2) 出来事の知覚、理解、出来事への投影

低学年グループの記載内容をみると、出来事の知覚に重点が置かれていた。表1は、出来事の知覚に焦点化した上で、低学年グループにおける各表札の情報ユニットを示したものである。

出来事の知覚に関しては、学習場面や生活場面に関わらず、【児童の成長への寄り添い】を基盤に、【児童自身による自己理解促進】、【多様なチャレンジ経験の機会増大】を経て、【学級全体での経験の共有機会増大】に注意を払っていることが示された。特に学習場面では、【安心感のある発表機会の設定】を行いつつ、最近の教育情勢を反映させて、【カリキュラム・マネジメントの視点】にも注意を払っていることが示された。これらから、低学年グループでは、児童一人一人が多様な経験を積み重ねながら、学級全体での多様な経験の共有が重要と認識していることが特徴づけられた。

出来事に関する理解については、【学年目標「何でもチャレンジ」との関連づけ】をしながら出来事を解釈していることが示された。具体例としては、チャレンジすることから逃げるのではなく、チャレンジすること自体に価値があると児童が気づくこと、教師が手や口を出さずに、敢えて見守ることが必要と解釈していることが示された。これは、出来事の知覚にある【多様なチャレンジ経験の機会増大】とも関連していた。

出来事への投影に関しては、【児童の成長への寄り添い】によって、次に起こりうる出来事を予測しながら個人の問題か、学級全体で考えるべき問題かの判断が可能になることが示された。また、【多様なチャレンジ経験の機会増大】によって、今後、チャレンジすること自体に価値があると認

識する児童が増える可能性が示された。そして、**【学級全体での経験の共有機会増大】**によって、2 学期以降、学校行事での学年全体の団結力向上につながる可能性が示された。

表 1 低学年グループの各表札の情報ユニット
 (出来事の知覚に焦点化)

| 表札 | 情報ユニット |
|-----------------|--|
| 児童の成長への寄り添い | <ul style="list-style-type: none"> ・教師による児童の話への傾聴 ・結果ではなく過程に注目 ・見方を変えるリフレーミング ・言動だけに着目せずに児童の思いや背景を知る ・長期のスパンで児童を総合的にみる ・一方的な決めつけではなく、児童を多面的にみる |
| 発表機会の設定 | <ul style="list-style-type: none"> ・間違えても大丈夫という学級風土 ・誰にでも失敗はある ・発表しようとする意志の尊重 ・「～してください」要求表明への評価 ・誤答理由の積極的追求 |
| マネジメントの視点 | <ul style="list-style-type: none"> ・国語科の文構成力と生活科の観察力の相乗作用を期待 ・個別の聞き取りによる観察での発見・感想の言語化促進 |
| 多様なチャレンジの機会増大 | <ul style="list-style-type: none"> ・目的意識をもって取り組む経験 ・困難さを乗り越えて自信を醸成する経験 ・能力を発揮する経験 ・場面リーダーとして活躍する経験 ・肯定的感情が向上する経験 ・イベントを自主的に企画する経験 |
| 学級全体での経験の共有機会増大 | <ul style="list-style-type: none"> ・喜怒哀楽の感情を共にする経験 ・団結や一体感を得る経験 ・児童同士でトラブルの原因を追求して解決する経験 ・児童一人の自信の醸成を学級全体の自信の醸成につなげる |
| 児童自身による自己理解促進 | <ul style="list-style-type: none"> ・食べられる量の自己理解 ・多面的な授業への不参加理由把握による自己理解 ・自分で選択し、自分で決めて実行することによる自己理解 |

(3) 教室での状況認識で大切にすること

各自のワークシート記入、グループ協議を通して、全体協議では、特に、児童の思いや背景を知るという**【児童の成長への寄り添い】**を大切にすることが示された。

2 中学年グループでの教室での状況認識の実際 (1) 注目するポジティブな出来事の紹介

学習場面では、分からないままで終わらせない授業、昆虫の成長記と向き合った理科、チームごとの練習試合を実施した体育が紹介された。

生活場面では、体調がすぐれない中での給食当番、クラスみんなが参加したくなるような方法を考えた係活動、仲間外れへの不満を解消した休憩時間、教室に自分の居場所を見つけた休憩時間、登校意欲が芽生えた校外学習が紹介された。

(2) 出来事の知覚、理解、出来事への投影

中学年グループの記載内容をみると、出来事への理解に重点が置かれていた。表 2 は、出来事への理解に焦点化した上で、中学年グループにおける各表札の情報ユニットを示したものである。

出来事の知覚に関しては、低学年グループとの共通点が存在し、学習場面や生活場面に関わらず、

【児童の成長への寄り添い】を基盤としており、例えば、児童の「分からない」背景には「～したい」願いがあり、その願いを汲むこと、児童が抱えている困難さを救うことに注意を払っていることが示された。また、**【学級全体での経験の共有機会の増大】**として、児童同士で思いや悩みを聞き合い、トラブルを自分たちで解決する経験、自分だけが楽しめる活動ではなく、色んな友達が楽しめる活動を生み出す経験、チームとして目的を共有し、達成する経験に注意を払っていることが示された。

出来事への理解に関しては、**【学年目標「自他共に輝く」との関連づけ】**や、**【教育目標「やさしい子」との関連づけ】**をしながら出来事を解釈していることが示された。学年目標のみならず学校全体の目標を具体的に記載した上での議論は、中学年グループの特徴である。具体例としては、学年目標と関連づけて、自分のよさや夢中になれることと、友達よさや夢中になれることを共に生かすこと、困難さや不安、不満を抱えた自分と友達がいることに気づき、対応方法を検討することが必要と解釈していることが示された。また、教育目標と関連づけて、自分と友達にはそれぞれ異なった気持ちがあることに気づき、受け止めることが必要と解釈していることが示された。これらの共通点としては、自分と友達存在への気づきを促している点である。他には、学年目標達成に向けて、児童同士のつながりや関係性を構築する反面、「今は一緒にできない」と断わることができる関係性を構築も必要と解釈していることが示された。そし

て、教育目標の達成に向けて、児童同士による思いやる心の醸成をしていく前提には、教師による児童を思いやる心の醸成が必要であり、これまでの教師自身の振る舞いを振り返り、省察しながら出来事を解釈していることが示された。

出来事への投影に関しては、**【学年目標「自他共に輝く」との関連づけ**】によって、今後、友達や学級のみなどと一緒に自治的な集団を形成していく可能性が示された。また、**【教育目標「やさしい子」との関連づけ**】によって、今後、児童同士の話し合いによって友達の立場に立った（友達目線の）行動が促進する可能性が示された。

表2 中学年グループの各表札の情報ユニット
(出来事への理解に焦点化)

| 表札 | 情報ユニット |
|--------------------|--|
| 学年目標「自他共に輝く」との関連づけ | <ul style="list-style-type: none"> ・児童同士のつながりや関係性を構築 ・「今は一緒にできない」と断れることができる関係性を構築 ・仕組みやルールづくり等の環境整備 ・学年目標達成に向けた日々の成長を実感 ・友達や先生等の周囲の人的環境を頼る力と自分でできることを増やすバランス ・児童自身に助けを求め力を培う ・困難さや不安、不満を抱えた自分と友達がいることに気づき、対応方法を検討 ・自分のよさや夢中になれること、友達のよさや夢中になれることを共に生かす ・学級の雰囲気づくりや学級風土づくり |
| 教育目標「やさしい子」との関連づけ | <ul style="list-style-type: none"> ・教師自身による児童を思いやる心の醸成 ・児童同士による思いやる心の醸成 ・友達のペースに合わせて声をかけるか否かを判断 ・グループ活動での友達に寄り添う機会、相手目線になるような機会を設定 ・自分と友達にはそれぞれ異なった気持ちがあることに気づき、受け止める |

(3) 教室での状況認識で大切にすること

各自のワークシート記入、グループ協議を通して、全体協議では、主に、次の3点を大切にすることが示された。1点目は、児童の「分からない」背景には「～したい」願いがあり、児童の願いを汲むこと、児童が抱えている困難さを救うという【児童の成長への寄り添い】であった。2点目は、仕組みやルールづくり等の環境整備という【学年目標「自他共に輝く」との関連づけ】であった。3点目は、今後、児童同士の話し合いによって相手意識をもった行動が促進する可能性という【教育目標「やさしい子」との関連づけ】であった。

3 高学年グループでの教室での状況認識の実際 (1) 注目するポジティブな出来事の紹介

学習場面では、話し手への拍手によって聞き手の思いを伝えた発表、困っている友達に教示した算数、互いの考えを伝え合ったペア・グループ学習、ノートに学びの足跡を残した社会（歴史）が紹介された。

生活場面では、困っている友達をフォローした給食時間、明朗快活な挨拶や返事、不安や緊張を解きほぐし和ませたアイスブレイク、企画進行を担った教育実習生へのサプライズ、自主的にできることを探した簡単掃除時間、嫌いな食べ物を全部食べ切った給食時間が紹介された。

(2) 出来事の知覚、理解、出来事への投影

高学年グループの記載内容をみると、出来事の知覚に重点が置かれていた。表3は、出来事の知覚に焦点化した上で、高学年グループにおける各表札の情報ユニットを示したものである。

出来事の知覚に関しては、学習場面や生活場面に関わらず、**【話し手を意識した傾聴と聞き手を意識した発表の機会設定】**、**【学級の一員と自覚できる経験の機会増大】**に注意を払っていることが示された。また、学習場面では、**【児童同士での学び合う機会増大】**に注意を払っていることが示された。高学年グループでは、低学年および中学年グループで共通していた**【児童の成長への寄り添い】**に注意を払うことよりも、上記のような機会を設定したり、増大したりすることに重点を置いていた。これらのことから、児童対教師の関係構築を重視する低学年および中学年グループの特徴を見出すとともに、児童対児童の関係構築を重視する高学年グループの特徴を見出すことにつながった。その特徴を示す代表例として、**「友達を知りたい」と「友達に伝えたい」という願いの増幅**がある。これは、児童の「～したい」を教師が汲み入れるのではなく、友達が汲み入れたり、友達の「～したい」を児童が汲み入れたりすることを示している。

出来事への理解に関しては、**【機能的な学級目標の在り方】**を改めて考えると、児童らの力によって高め合うことのできる学級目標であり、学級全体（皆）が理解し、納得することが出来る学級目標であり、皆で決めた学級目標でなければならないと解釈していることが示された。また、学校・学級目標と関連づけて**【話し手を意識した傾聴と聞き手を意識した発表の機会設定】**を考えると、最高の反応の仕方について思考することが必要と解

積していることが示された。そして、学校・学級目標と関連づけて【児童同士での学び合う機会増大】を考えると、授業中、どんな時に、どんな風に困るかを児童自身も事前想定すること、平日頃から、自分がなすべきことを思考し、的確な判断を下すことが必要と解釈していることが示された。

出来事への投影に関しては、【話し手を意識した傾聴と聞き手を意識した発表の機会設定】によって、今後、自然な反応を示す児童が増える可能性が示された。また、【学級の一員と自覚できる経験の機会増大】によって、状況に応じて児童自らが主体的・積極的に行動できるようになる可能性、成功体験の蓄積が財産になる可能性が示された。

表3 高学年グループの各表札の情報ユニット
 (出来事の知覚に焦点化)

| 表札 | 情報ユニット |
|--------------------|---|
| 話し手を意識した発表の機会設定と聞き | <ul style="list-style-type: none"> 目的意識や相手意識のある伝え方と聞き方 瞬間瞬間に適宜判断しながら良いと思った自然な反応 「友達を知りたい」と「友達に伝えたい」という願いの増幅 自分の思いや考えが友達に伝わり、友達に受け入れられる発表機会の蓄積 友達の思いや考えが自分に伝わり、友達を受け入れる傾聴機会の蓄積 |
| 学級の一員と自覚できる経験の機会増大 | <ul style="list-style-type: none"> 児童一人一人への理解促進となる経験 児童らしさ、児童による自分の価値や存在価値を肯定できる経験 児童一人一人の努力の見える化によって満足感がアップする経験 児童一人一人の良さに応じた役割が付与される経験 児童一人一人が役割を全うする経験 児童一人一人が創意工夫しながら役割を果たす経験 学級全体で同じ1つの目標に向かう経験 |
| 児童同士での学び合う機会増大 | <ul style="list-style-type: none"> ペアやグループ学習の活用 お互いがお互いから学ぼうとする姿勢 授業中に困っている友達に気づき、フォローしたことへの評価 突発的な状況であっても、相手の視点に立った思考の働かせ方 |

(3) 教室での状況認識で大切にすること

各自のワークシート記入、グループ協議を通して、全体協議では、児童一人一人のために何ができるのかを吟味するとともに、学級集団を高めるために何ができるのかを吟味するという【意図とねらいをもった取り組みの創出】を大切にすることが示された。

4 特支グループでの教室での状況認識の実際

(1) 注目するポジティブな出来事の紹介

特支グループでは、児童本人の特性を考慮した出来事の紹介であった。具体的には、①授業中と休憩時間との切り替えの困難さを克服しようとした出来事、②活動への向き合い方がその日の気分によって異なる出来事、③時間内にノートを書くことが困難な反面、集中して取り組むことができた出来事、④特定の物事へのこだわりが活動に影響を与えた出来事、⑤給食・掃除当番への困難さを克服しようとした出来事が紹介された。

(2) 出来事の知覚、理解、出来事への投影

特支グループの記載内容を見ると、出来事の理解に重点が置かれていた。表4は、出来事の理解に焦点化した上で、特支グループにおける表札の情報ユニットを示したものである。

出来事の知覚に関しては、児童一人一人の特性から、特別支援学級では、【気分が変動する要因の追求】、【納得感のある生活創出】を基盤にしていた。前者の【気分が変動する要因の追求】の具体例としては、日頃の友達や教師との人間関係把握、学びやすく生活しやすい教室環境、一方的に「～のせい」と決めつけず、多様な観点からの状況把握、困難さをめぐる「～したいけどできない」という裏腹な思い、自分の思いや考えをうまく言語化できないもどかしさ、「～できない」自分を受け入れることの困難さ、気分が落ち着き、活動に向き合うことができる要因の追求に重点を置くことに注意を払っていることが示された。また、後者の【納得感のある生活創出】の具体例としては、児童なりのやり方や楽しみ方の模索、周囲との折り合いをつけた対応、得意なことや好きなことを含めた児童の興味関心の尊重に注意を払っていることが示された。研究協力校の特別支援学級には、知的障害の学級と自閉症・情緒障害の学級があり、それぞれの学級に低学年から高学年までの児童が在籍している。以上の分析結果から、障害種や学年よりも、児童一人一人の特性を考慮し、【気分が変動する要因の追求】や【納得感のある生活創出】に注意を払っていた。

出来事に関する理解については、【特別支援学級目標「ワクワク」との関連づけ】をしながら出来事を解釈していることが示された。特に、自力解決不可能時の対処方法の事前検討、児童の特性に合わせた仕組みやルールづくり等の環境整備、本来ある達成目標の水準と児童本人の能力との擦り合わせおよび調整から、今ある既存の教材教具や仕組

み、ルール、目標を児童に合わせるのではなく、児童が主体となり、オリジナリティある教材教具や仕組み、ルール、目標を創り上げる発想が必要と解釈していることが示された。

出来事への投影に関しては、【困難の克服機会増大】によって、同様の出来事が生じた際の対処可能幅が広がる可能性、言葉にならない言葉を言語化する可能性、自分の気分を受け入れて、コントロールする可能性が示された。また、【学級全体での経験の共有機会増大】によって、特別支援学級に在籍する児童同士が知り合い、認め合える可能性、異学年交流の場として、児童が上学年から受けた嬉しい対応を、下学年にも同じように対応する可能性が示された。他には、教師の視点に立つと、【特別支援学級ならではの機能の発揮】によって、家庭との連携を深めることで児童の成長に好循環が生まれる可能性、特別支援学級の担任団／交流学級担任間での相談および情報共有をすることで児童理解が促進する可能性が示された。

表 4 特支グループの各表札の情報ユニット
(出来事への理解に焦点化)

| 表札 | 情報ユニット |
|----------------------|--|
| 特別支援学級目標「ワクワク」との関連づけ | <ul style="list-style-type: none"> 児童本人と話し合う機会をその都度設定 自力解決不可能時の対処方法の事前検討 効果的な自力解決不可能時の対処方法が見つかった際の児童本人と学級全体でのフィードバック 本来ある達成目標の水準と児童本人の能力との擦り合わせおよび調整 授業内で取り組む必要のある課題の限定化および焦点化 児童の特性に合わせた仕組みやルールづくり等の環境整備 特別支援学級と交流学級との連携および協力体制確立 特別支援学級に在籍する児童同士の関係性構築 児童が得意なことや好きなことに熱心に取り組める時間の確保 |
| | |

(3) 教室での状況認識で大切にすること

各自のワークシート記入、グループ協議を通して、全体協議では、特に、児童が得意なことや好きなことに熱心に取り組める時間の確保という【特別支援学級目標「ワクワク」との関連づけ】を大切にすることが示された。特支グループは、全体的に「～できない」ではなく「～できる」こと、困難さを克服するよりも興味関心を更に伸ばすことを大切にしようとしていた。

考察

本研究の目的は、日本版 withness の研修に参加した小学校教師に協力を依頼し、学習場面と生活場面でのポジティブな出来事に焦点化した上で、日頃からどのように教室での状況認識を行っているか、その具体像を明らかにすることであった。

本研究の結果を要約すると、低学年では、児童対教師の関係構築のために、児童の成長への寄り添いを基盤として、児童一人一人が多様な経験を積み重ね、学級全体での多様な経験の共有が重要と認識していることが示唆された。中学年では、低学年と同様に、児童の成長への寄り添いを基盤にしつつ、目標「自他共に輝く」や「やさしい子」を達成すべく、自分と他者の存在への気づきの促進が重要と認識していることが示唆された。高学年では、児童対児童の関係構築のために、発表時の話し手と聞き手意識や、学級の一員としての自覚、児童同士での学び合いが重要と認識していることが示唆された。特別支援学級では、児童一人一人の特性を考慮し、オリジナリティのある環境を創り上げ、興味関心の更なる伸長が重要と認識していることが示された。こうした認識の違いは、教師が、日頃から無意識のうちに、目の前の児童の発達の特徴や発達要求を的確に捉えていることを意味するのではないだろうか。

海外では、教室でのネガティブな出来事における状況認識の理論モデル (Wolff, 2016) が提案されているように、ネガティブな出来事は見逃しにくいと考えられる。今回、教師が想起した出来事は、いずれも教室内で瞬間的に生じたであろうポジティブな出来事である。教室の特殊性 (Doyle, 2006) に圧倒され、ポジティブな出来事は、見逃されやすい出来事とも言える。本研究で見逃されがちなポジティブな出来事に目を向けたことで、教師が仕事中に発揮する創造性 (中央教育審議会, 2021) の顕在化に貢献するとともに、社会に対する教師の仕事の魅力伝承につながったのではないだろうか。本研究の結果から、教師は、各教科等の授業のみならず、当番・係活動、給食・掃除時間、休憩時間等々の1日を通して、その瞬間その瞬間のポジティブな出来事を知覚、理解し、出来事への投影を行っていた。そして、児童らは、自分たちの力によって、楽しい学級生活を創出 (本田, 2021) しようとしていた。教師の仕事は、目の前の児童の発達の特徴や発達要求を的確に捉えて、児童の楽しい学級生活の創出を支えることではないかと推察される。

以上から、実際の教師による教室での状況認識を基にして、日本版 *withitness* 研究をポジティブな側面から進展させたことは学術的意義が認められる。その一方で、今後の展望として次の3点が挙げられる。1点目は、データの収集方法の再検討である。今回は、夏季休業中の研修で、1学期に焦点化し、日本特有の学校教育システムの観点から、学習場面と生活場面に分けて、教師による教室での状況認識を明らかにした。つまり、年度当初の教師による教室での状況認識を明らかにしたに過ぎない。今後は、複数回研修を実施し、年間を通した教師による教室での状況認識を明らかにする必要があるだろう。また、1名から複数名に焦点化し、複数年の長期間にわたってインタビューを実施し、教師による教室での状況認識の変容を明らかにする必要があるだろう。

2点目は、更なる場面の焦点化である。今回は、学習場面では「各教科等の授業中」とガイダンス文に提示した。そのため、低学年だけでも国語や算数、音楽、生活、体育と多岐にわたった。生活場面も同様に、給食時間、当番・係活動、掃除時間と多岐にわたった。今後は、例えば、教科・領域等の場면을焦点化して、複雑に絡み合った教室での状況認識を解きほぐす必要があるだろう。

3点目は、日本版 *withitness* 研究を重ねることによる理論モデルの提案である。今回は、概念整理(若松・若松, 2023)に続く、小学校教師による教室での状況認識の実際を提出したに過ぎない。上述したデータの収集方法の再検討や場面の焦点化を通じて、更なる研究発展を期待したい。

引用文献

中央教育審議会(2021). 「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について(諮問) 総合教育政策局教育人材政策課 Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20210312-mxt_kyoikujinzai01-000013426-1.pdf(2022年11月15日)

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. (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.

本田秀夫(2021). 子どもの発達障害: 子育てで大切なこと、やってはいけないこと SB クリエイティブ

Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Withitnessston.

Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (3rd ed). New York: Routledge.

高井良健一(2007). 教師研究の現在 教育学研究, 74, 251-260.

上野千鶴子(2018).情報生産者になる ちくま新書

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.

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.

付記

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。