

学級活動に関する実践知の変容過程

—自己エスノグラフィーを用いた言語的資源分析を中心に—

所属コース 教育実践開発コース
氏名 二宮章紘
指導教員 白松 賢 遠藤敏朗

【概要】

本研究は、「個でやり抜く力」と「集団でやり抜く力」の二つの非認知的能力を高めることを目的とした学級活動の実践記述（ドキュメント資料）をもとに、自己エスノグラフィーによる言語的資源分析を中心に行い、学級活動に関する実践知の変容過程を分析した。

その結果、実践報告者の学級活動の実践記述の変容過程は、「リキッド・モダニティ」（バウマンら、2016）におけるドミナント・ストーリーを、自らの学級経営についてのモデルストーリーへと（再）構成していく独自の過程であることが明らかになった。それを踏まえて考える本研究の意義とは、①自己エスノグラフィーの手法を用いて、個々の教師が不確かな言説世界を生きる中で積み上げてきた「実践記述」を解釈＝記述するという特別活動の新たな研究の可能性を示した点、②その研究成果としての記述が、他の教師の実践知との対話や響き合いを誘発する可能性を持つ点、という特別活動の可能性と教師の自己省察を示唆した2点に集約されるだろう。

キーワード 学級活動 実践知 言語的資源分析 自己エスノグラフィー

1. はじめに

本研究の目的は、教職大学院における学級活動の実践を通して形成してきた実践報告者の実践知の変容過程を探ることにある。これは、中国四国教育学会第70回大会で発表した共同研究（二宮・伊勢本、2019 掲載予定）に新たなデータを加え、より多角的な視点から分析するものである。実践記述（ドキュメント資料）に表象された学級活動に関する語りや、量的調査の結果も踏まえた上でどのような変容を遂げてきたのかを明らかにする試みである。

現在、特別活動・学級経営の意義や重要性が改めて問い直されている。例えば、いじめに強い学級・学校づくりに向けて（野本ら、2018 等）、また、包摂や包括の概念を中核に据えた学級経営の実現に向けて（若松ら、2012 等）など、いじめ問題を予防・解決していくための一助として、また、特別支援教育の専門知をよりよく活かしていくための契機として学級経営や学級活動の意義が強調されている。

それは、子どもたち一人一人の、すなわち個の成長と集団の成長に影響を与えるという特別活動への期待の表れでもあるだろう。宇留田（1992）が指摘するように、特別活動は、集団の抱える諸問題の解決を通して、集団全員に対して集団成員としての望ましい資質や能力・態度と自己指導能力を養っていく活動となる特質を持っている。加えて近年では「非認

知的能力・社会情動的スキルを育成する重要なカリキュラム」(白松, 2017, p. 103)としても注目が集まっている。子どもたち一人ひとりが「我慢や努力, 正義や規律, 協力や思いやり, 役割や責任などのさまざまな道徳性を学び, 体得し」, 「所属感や連帯感を味わい, 自分への自信を高め, さまざまなことに積極的に挑戦するようになる」(杉田, 2007, p. 32)という指摘はまさにその期待を表している。

それでは, そのような期待の集まる特別活動の研究において, どのようなアプローチが行われているのか。特別活動には, 「教師の実感として子どもの成長は感じられるものの, それが実感に留まり『目に見える成果』としては得られにくい」というような指摘が少なからず存在する。研究者と実践者はそうした指摘と向き合いながら, 量的なアプローチや質的なアプローチ, さまざまな角度から特別活動の研究を進めている⁽¹⁾。例えば, 日本特別活動学会においても先鋭的に研究が進められている。その機関誌である『日本特別活動学会紀要』の内容分析を行った石田(2017)は, 今後の特別活動の研究課題として, 「これまでの日本特別活動学会の大会・研究大会, 会報等の内容の分析だけでなく, 学会紀要以外の論文を含めて, 『学習指導要領に基づかない在り方進め方の研究』, 『文科省・審議会への提言』, 『理論と実践の相互還流, 一体化』に関しても明らかにしていく必要がある」(p. 7)と指摘する⁽²⁾。それでは, ここで指摘される課題, つまり特別活動における研究として取り組む「理論と実践の相互還流, 一体化」に対していかにアプローチすることができるだろうか。

松田(2017)は「実践と理論を結び付けるものがあるとすれば, それは, 実践と学習の往還の核となる『振り返り』が科学的に行われること」(p. 16)であると述べる。その実現に対して期待することができるアプローチとして, 谷口ら(2015)の指摘する「詳細な授業記録をもとにして, その授業実践の事実から実践的知識の形成・変容を検証していくこと」(p. 29)は一つの可能性として導かれるだろう。授業実践に焦点を当てる研究では, 藤原ら(2004a, 2004b)の指摘も重要である。今日の授業研究においては, 「教師や学習者が授業という場で, どのような教えや学びを経験しているのか, その意味を問うことが主題化されるようになって」おり, 「授業という営みを, 教師のパースペクティブから捉え, その授業実践経験の意味を探求しようとする」(藤原ら, 2004a, p. 13)ことが重視される風潮がある。授業という場の見直しは, エリス&ボクナー(2006)の「コミュニケーションとは, それを研究する人間のダイナミックな活動をも含んだ, 一連の相互行為からなる過程です。つまり, 人間のコミュニケーションを研究するためにコミュニケーションを行う者として, 私たちは研究対象の内側にいる」(p. 141)という指摘からも, その重要性が伺える。授業を, 教師と児童とのコミュニケーションの場の一つとして捉えるならば, 研究対象としての自己(=教師)に焦点を当てることの意義が浮き彫りになってくるだろう。

そこで, 本研究では「振り返り」を科学的に行う一つのアプローチとして, エリス&ボクナー(2006)らが論じている「自己エスノグラフィー」(autoethnography)の手法によるアプローチを試みる。このアプローチを採択したのは, 授業というコミュニケーションの内側にいる自己(=教師)に焦点を当てる手法となることが期待されるからである。すなわち, 本研究は, 自己エスノグラフィーの手法を通して, 学級活動に関わる実践を通して蓄積してきた実践記述がいかに変容してきたのか, その過程を明らかにすることにある。

本研究におけるアプローチは, 特別活動研究の新たな視座を得るための契機となることが期待される。自己の実践の変容過程を明らかにするということは, 「反省的実践家(reflective practitioner)」(ショーン, 2001)である教師の, 自己省察の在り方を問い

直す契機となることが期待されるからだ。さらに本研究を通じて明らかになった個別的な実践の変容過程は、読者となった他の教師と響き合う可能性を秘めている。「教師の個別具体的な事例は、それに触れる他の教師の授業実践経験と、響き合う可能性をはらんで」（藤原ら，2004a，p. 22）おり、「研究結果としての事例が、その受容者である他の教師に自身の授業実践経験を振り返る契機を提供できる」（藤原ら，2004b，p. 18）からだ。教師の個別具体的な実践の語りを明らかにすることで、受容者（＝読者）である他の教師の経験や省察と響き合い特別活動全体の発展に寄与しようとするアプローチになることが期待できる。

2. 先行研究・検討

2-1. 教師の実践的知識の概念と特徴

研究を進めるにあたって、まずは教師という専門家の特質を整理したい。教師は、行為中や行為後の省察を通して専門家としての知識を得ている。それは、「反省的実践家（reflective practitioner）」（ショーン，2001）という教師の専門家像を描き出したショーンの『『行為の中の省察』は、決して『状況との対話（conversation with situation）』として遂行される活動中の思考に限定されるものではない。それは実践の事後に出来事の意味をふり返る『行為の後の省察（reflection after action＝反省）』を含むだけでなく、実践の事実を対象化して検討する『行為についての省察（reflection on action）』を含んでいる。したがって、『反省的実践家』は『状況との対話』を展開しているだけでなく、それと併行して『自己との対話』を展開している。（p. 10）」という指摘からも分かるだろう。

ショーンが示してきた専門家としての知恵、その類似した概念に、克蘭ディニンとコネリーの「個人的実践知（personal practical knowledge）」というものがある。「個人的実践知」とは、「意識的であれ無意識的であれ、信念と意味の本体であり、経験から生じたものであり、その人の実践において表現されるもの」（克蘭ディニン，2011，p. 21）である。これは、本研究を進めるにあたって非常に重要である。自己に焦点を当てる自己エスノグラフィという手法では、「自己の個人的な経験」をも含んで分析することが、実践知の変容過程をより正確に描き出すことに繋がると期待されるからだ。

2-2. 学級活動に関する先行研究

次に、学級活動に関する先行研究をまとめていきたい。先述したように、学級活動は、非認知能力を直接的に育成する場として期待されている。それは、特別活動は、「非認知的能力・社会情動的スキルを育成する重要なカリキュラム」（白松，2017，p. 103）であるという指摘からも伺えるだろう。

中室（2015）も、非認知能力の特徴を整理した上で、その育成の重要性を語る。中室は、非認知能力について「①学歴・年収・雇用などの面で、こどもの人生の成功に長期にわたる因果関係を持ち②教育やトレーニングによって伸ばせる」（p. 89）ものとして定義し、子どもの成長をよりよく実現していくための視座として示している。

「成長」という視点で学級活動を捉えらるるならば、学級活動における成長とは、「個」と「集団」の双方の成長であると考えられる。宇留田（1992）は、学級活動の特質として、

「(1) 学級活動は、学級を単位として行われる自主的、実践的な活動である。」「(2) 学級活動は、学級生活を基盤に、集団全員に集団成員としての望ましい資質や能力・態度を育てる活動である。」「(3) 児童生徒が自分自身や学級集団のかかえる諸問題の解決を通して、児童生徒が自己指導能力を養っていく活動である。」「(4) 学級活動は、教師と児童生徒及び学級の児童生徒相互間に、『互いに信頼し励まし合って、ともどもに自他を伸ばしていく人間関係』を築いていく活動である。」(pp. 63-66) という4点を挙げている。この宇留田の指摘からも、学級活動を通して、個と集団のよりよい成長に寄与していく重要性が見出せる。

それでは、子どもの成長をよりよく実現するためには何が必要であるのだろうか。例えば、カリキュラム・マネジメントの2つ目の視点は重要である。現在、教員には、子どもたちのよりよい成長のために、PDCA サイクルの確立を通しての授業改善が求められている。それゆえ、「教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCA サイクルを確立する」(文部科学省, 2017, p. 1), という視点に立ち、「尺度」や「データ」を活用しながら「授業改善」する潮流が生まれている。その事例の1つとして、「徳島県教育委員会指定事業：学校が変わる！『ポジティブな行動支援』事業 スクールワイドPBS」が挙げられる。そのH29年度版パンフレットでは、「SWPBS」という尺度が使われ実践の効果が計測されている。パンフレットには、「全教職員で指導の効果を確認しながら進めることが重要です。効果が少なければ、どうすれば改善できるのかを考える指標となります。記録(データ)を手がかりに指導の改善を進めることができます」(p. 6)と示されている。これは、まさにデータを活用しながら、全教職員が手を取り合い授業改善に取り組んだ事例といえよう。

このように、授業改善のためにデータが活用される一方で、アンケートや尺度が、授業や学級経営の良し悪しを判断するために利用される場合も少なからず存在する。例えば、「今回の授業はうまくいったか？」というような、自己満足のための指標としてアンケート活用に留まってしまいうことも考えられる。それらの現状を踏まえた上で、どうデータを活用していくか。やはり、カリキュラム・マネジメントの目線に立って、授業改善のために活用していくことが求められる。教師自身が、「どのような学級文化を創造していきたいのか」「どのような子どもの力を育てたいのか」という視点を定めながら、それに従ったアンケート等を活用し「実践の振り返り」を分析的に行って、授業改善していくことが求められる。点数の変化の理由を捉えながら、それを教師自身が考察し説明できるかどうか重要であるのだ。

学級経営や学級活動には、教科書がない。教科書がないゆえに、目の前の子どもたちと向き合い、弾力的で柔軟なカリキュラムを編成しながら、授業を実現することが求められている。また、授業の構想、授業中のとっさの反応や応答、事前・事後の活動の充実には、子どもの実情や変化を捉えながら即興的な判断を下すことが必要な場面も出てくる。そう考えると、学級活動は教師の実践知の積み重ねが反映されやすいもの、であることが想定されるのである。そのような特質をもつ学級活動の授業力を高めていくうえでどのようなアプローチが有効であるのだろうか。

2-3. 自己エスノグラフィーについて

学級活動の研究を進めていくための一つのアプローチとして期待が寄せられるのが、エリス&ボクナー(2006)が論じている「自己エスノグラフィー」(autoethnography)という

手法である。自己エスノグラフィーとは「個人と文化を結びつける重層的な意識のあり様を開示するものである」(同上, p. 135)。エリス&ボクナーの言葉を借りるならば、「コミュニケーションとは、それを研究する人間のダイナミックな活動をも含んだ、一連の相互行為からなる過程」であり、「人間のコミュニケーションを研究するためにコミュニケーションを行う者として、私たちは研究対象の内側にいる」(同上, p. 141)。授業というコミュニケーションの研究において、「研究の対象」の意味が見直されつつある。自己エスノグラフィーの手法は、コミュニケーションの内側にいる自己(=教師)に焦点が当たる。それゆえに、この試みは、自己省察を通して実践知の変容過程に焦点を当てることができると思う。学級活動における研究の可能性を示す1つの視座となるだろう。このように自己エスノグラフィーの有用性が示される一方で、エリス&ボクナー(同上)は「想起」に基づく物語は「ある場面に感情もろとも巻き込まれているとき、文化的視点からの分析が困難なほど、そこから抜け出せなくな」(p. 152)り、自己陶酔的な物語にしかならないという課題を示す。

そこで、本研究では「想起」ではなく、「事実」をもとにした自己エスノグラフィーに取り組む。谷口ら(2015)は、教師の実践的知識について研究した上で、「研究を行っていく上では、詳細な授業記録をもとにして、その授業実践の事実から実践的知識の形成・変容を検証していくことが必要」(p. 29)だと述べている。授業記録という事実を基にした研究は、先述した自己エスノグラフィーの課題を乗り越える可能性を秘めているだろう。

また、作成された成果物は、他の教師と響き合う可能性を秘めているという。藤原らは、「教師の個別具体的な事例は、それに触れる他の教師の授業実践経験と、響き合う可能性をはらんでいる」(2004a, p. 22)、「研究結果としての事例が、その受容者である他の教師に自身の授業実践経験を振り返る契機を提供できる」(2004b, p. 18)と述べている。要するに、「読者の主体性を喚起し、感情的な応答」(エリス&ボクナー, 2006, p. 142)を引き出し、そして「分析ではなく利用を、理論化や要約ではなく語られることや語り直し、決まりきった結論ではなくさらなる対話のための教訓」(同上, p. 142)を求めることができる。「教師の個別性」を明らかにした研究の成果物は、教師の「語り」や「実践」を明らかにする。それに触れる他の教師の授業実践経験と響き合い、語り直しが行われ、全体性の発展となることが期待できるのだ。

3. 研究の方法・対象

先行研究における指摘も踏まえ、本研究では、二宮・伊勢本の共同研究(中国四国教育学会第70回投稿論文, 2019掲載予定)の結果に加え、量的研究のアプローチを通して得られたデータや、エスノグラフィックな実践を通して得られた先生方との関わりにおける研究資料、大学院2年時の実践データを使用しながら、実践報告者がこれまでに蓄積してきた学級活動についての記述を、より多角的な視点から分析することに試みる。

実践報告者は、大学3年時にレン先生(50代, 男性)が担当する学級に参与観察をする機会を得てから、大学院の2年生に至るまで彼の学級で継続して参与観察を行ってきた。そして、教職大学院生になって以降は学級活動に関する種々の実践も行ってきた。本研究の対象となるのは、そうした経験を重ねる中で蓄積されてきた実践記録や実習日誌、ポートフォリオ等約4年間にわたるフィールドノートである。

大学3, 4年時(2015年9月~2017年3月)の参与観察では、主に、授業の観察と並行し

て子どもたちへの支援を行ってきた。P 小学校においてレン先生が担任する学級へと、週 1・2 回の頻度で参与観察を行った。また、教職大学院生（2017 年 5 月～2018 年 12 月）になってからは、レン先生が異動した Q 小学校に場所を移して、彼が受けもつ学級へ週 2・3 回の頻度で参与観察・児童への支援・指導を行った。大学生時代・大学院生時代において、学期に 1 回程度、量的な調査も実施している。学部生時代は、「個人 GRIT」、「集団 GRIT」を測るアンケートを、大学院生になってからは、1 年時に「集団 GRIT」を測るアンケートのみ行った⁽³⁾。

レン先生には、授業の開始前や放課後等に、子どもたちのことに関する情報を共有する時間や、指導方法について相談させてもらう等の時間を設けてもらった。加えて、授業を行った際には支援や指導に関するアドバイス等もしてもらった。そうしたやりとりの中では、レン先生の学級経営に関する独自の教授哲学・信念体系に関わる語りに触れることも少なからずあった。そしてそれらを多層的に理解するため、レン先生と学級の子どもたちの学校や学級における様子、自身の授業実践に関する省察、子どもとのやりとり等、その日学校において目の前でやったことを可能な限りメモとして残し、フィールドノートとして記録してきた。そのため(というべきか)、フィールドノートは時系列の中で並べられている一方で、様々な視点からの記述が混在している。本研究ではその中でも、学級活動に係る記述に着目し、その記述がこれまでにどのような過程を経る中で変容してきたのか、を解釈＝記述していく。

この時、自らの「変容」を追う方法の 1 つとして、先述したエリス&ボクナー（2006）らが論じている「自己エスノグラフィー」(autoethnography) という手法を採択する。学級活動に関する語りが、教職大学院 2 年時になって以降、どのように変化しているのか。二宮・伊勢本の共同研究（2019 掲載予定）では十分に検討できていなかった、これまでに積み上げてきた実践の概要、大学院 2 年生時での実践や量的研究のアプローチの視点も踏まえてさらなる分析を進める。学生時代に積み上げてきた実践知が、実践記述という言語的な資源として、どのように変容を遂げてきたのか、その物語論理や表現方法に着目し明らかにしていく。

なお、学部時代の実践記述として使用するのは、各年度（2 年時・3 年時・4 年時）で作成していたポートフォリオである。また、教職大学院時の記述に関しては日常的に取りためたフィールドノートを使用することとする。分析の対象が、学部時代（ポートフォリオ）と教職大学院時（フィールドノート）で異なっているのは、自己省察の設け方の変容が背景にある。学部生時代は、大学のカリキュラムにより、1 年に一度、同じ学年の学生が集められ教育観や授業力の省察を行うという場が設定されていた。その場を活用して、「あなたが理想とする学級経営・生徒指導とはどのようなものですか？」という問いが投げかけられ、それに対して自分の考えをまとめ綴ってきた。それらの省察が、ポートフォリオという実践記述として残っている。

教職大学院生になってからは、学部生時代のような 1 年に 1 回ある定期的な省察ではなく、個人やゼミで省察を行う場を設定していた。週に 2・3 度ある実習のたびに、その日の授業や自己の実践への省察、一日の所感などの自己省察を行った。学部生時代に比べて、頻繁に省察を行った。それは、気づきや発見を記すフィールドノートとしての役割を果たしていた。また、週に一度のゼミでは学生と意見交換しながら省察を行った。日常的な省察と共に、大学院生時においては学期ごとに省察する機会も設けてきた。この省察は、学部時代に

行った長期的な視野での省察に近いものではあるが、その省察は「あなたが理想とする学級経営・生徒指導とはどのようなものですか？」という問いに対して答えるものではなく、「学級経営」「学習指導」「生徒理解」「対人関係」という4つのカテゴリーに対して自分の考えをまとめるものであった。このように、省察の機会の設け方や問いの立て方が異なるため、学部時代と教職大学院時代の省察を通してできた成果物の「書き出し」や「主語」、「答え方」が一部異なっている部分もある。それらを踏まえた上で、学級活動に関わる記述を抽出しながら研究の対象とする。

なお、本研究を進めるにあたって、プライバシーを保護するために、個人名はすべて仮名にしている。また、掲載内容も確認していただき、公表することに許可をいただいている。

4. 大学時における「学級観」の変化：量的研究・インタビューを踏まえた多角的分析

本節では大学時代にどのような経験を積み重ねその経験を基にどのような実践知を得てきたのかを分析する。まず二宮・伊勢本の共同研究（2019 掲載予定）の成果を要約する。

共同研究では、まず実践報告者の「理想とする学級」として表象された語りの変容を辿った。その結果、大学2年時、3年時、4年時と学年が上がるにつれて、その語りが年々短く、端的に変化していったことが明らかになった。

すなわち、「子どもたちがお互いを大切に、尊重しあえるような関係を築くことができるような学級」（2年時）→「学校（学級）の自治の範囲内で『やりたいことができる』学級」（3年時）→「協力できる学級」（4年時）という変化があったのである。これは、「理想とする学級」として表現する語りを端的にすることで、逆に、学級に対する多様な独自の想いや考えを言い表したものである、と考えられる。

私が理想とする学級経営とは、子どもたちがお互いを大切に、尊重しあえるような関係を築くことができるような学級を作ることだ。そのためにも、今は自分自身に指導力を身につけたい。単に怒鳴って終わりの指導ではなく、一人一人の個性に合わせた指導ができるようにしたい。これは、生徒指導に関しても言えることである。心から怒ったり、心から褒めたりできる心の広さや感応力を身に着けたい。そのためにも、今はたくさんの人と関わり、自らの力を高め、改善すべきところと向き合っていきたい。

（2014年度後期，大学2年時）

自分が理想とする学級経営・生徒指導として、子どもたちが、学校（学級）の自治の範囲内で「やりたいことができる」学級経営を目指したい。人権を傷つけることを許しはせず、クラスであたたかい雰囲気になることができると考えている。そのためにも身に着けておきたい力としては、「受け止める力」や「共感的態度」「厳しさ」であると思う。子どもたちの意見を真摯に受け止めつつも、いけないことはいけないと言えるようになる必要がある。

（2015年度後期，大学3年時）

私が理想とする学級は、協力できる学級である。日常では、各々が考えを持ちながら努力していくことが多いだろう。しかし、全員で何かをする際には、方向性や足並みをそろえて協力することのできる学級であってほしい。生徒指導においては「諭す」ことのできる教師を目指す。だれかの命や人権を傷つけることはあってはならない。そのときは、どうしてそれらを傷つけることがいけないのかを「納得させられる存在」になりたい。上記の二つを実現するため、子どもたちが一人の人間であることを忘れ

ず児童観の把握を行う。また、多くの先生からお話を聞き学びを深める。(2016年度後期、大学4年時)

「学校現場での実践を具体的にイメージできてない」がゆえに「抽象的な内容に終始」していた大学2年生時の記述は、学年が進むにつれて「自らの理想とする教師像や子どもへのアプローチ内容また、学級経営を実践する方略に関する記述」が増え始める。4年時においては、「2年時・3年時には見られなかった、実践報告者自身の学級に対する願い」も記述として現れる。抽象的な内容に終始していた2年時の学級観であったが、その後も実践報告者が学級を語る上での基盤となる「モデルストーリー」(桜井, 2002)としての役割を担っていた。

このような共同研究で明らかになった知見の背景には、どのような経験を積んできたのか。実践報告者のモデルストーリー構築の背景には、レン先生との関わりを通して得た実践知の影響を欠くことはできないだろう。特に、卒業研究の一環として、レン先生のクラスでエスノグラフィックに研究に携わった大学4年時の1年間は3年時の参与観察では気づけなかったレン先生の教授哲学や学級経営観を知っていく1年としての役割を果たしていた。

レン先生は、学級活動(1)を資源として子どもたちの自治的・自発的活動を誘発する学級経営の充実を教授哲学の中核に据えて実践を積み重ねていた。「管理一統制型学級」(教師が決めたことを子どもたちに実行させるような学級)ではなく、児童の自治的・自発的活動を主軸に「創造型学級」(教師の意図的、計画的な指導とともに、児童の主体的な取組が満ちた学級)の実現に向けて学級づくりを行っていた。レン先生の学級経営に関する教授哲学を(レン先生の言葉として言語的資源を伴いながら)知ったのは、2016年1月の卒業研究の際に行った「学級づくり」に関するインタビューがきっかけであった。なお、このときのインタビューは、レン先生、リク先生(インタビュー時点で同校、同学年部で勤務)とインタビュワーである自身による共同構築的な内容となっている。以下に、「子どもたちの基本的人権や心身の安全を保障しながら、自治的・自発的活動の充実を基盤とした学級経営」の実現に努めるレン先生の学級経営について語られた場面を抜粋する。

レン先生:4年生になると、割と指示待ちの傾向になる子が多いんよ。担任の先生が意識して、自主的に活動できるようにしてないと、「先生〇〇していいですか」って聞きに来る。「先生、朝の会していいですか」とかね。

リク先生:そういう風にならないのは、自主的な活動をよしとして、認めている学級の雰囲気づくりを、最初からしているからなんだよね。「なんで、先、勝手にやるんぞ」みたいなことをレン先生が言うはずないやろ。それを、子どもたちが理解しているから。「先にやっといいていいんだな」って思っとるんよね。でも…、わりと自分の範疇で進めたい先生も、意外と多い。だから「先生、朝の会初めていいですか?」とかいうくだらないことを聞きにくる子が結構おるんよ。そういう子は、親に対してもそうなんよね。「何々していいか」っていちいち確認してしまうんよね。母親に叱られたくないから、とかいう理由で。そういうふうな風土にしてないのは、先生の学級経営じゃないかな、と。隣から見て思うよ。うち(のクラス)にもそういうこと(許可を求めに来ること)はあまりないけど、全部の学級がそうではないんよ。ほっといて勝手にすることができるっていうのは、育ちでもあるんよ。4年だけで育まれたものではなくて1年、2年、3年の経験があつての4年だし。「してもいいんだ」っていう、先生に対する信頼感と学級経営、支持的な風土に支えられているんじゃないかなって気はする。

レン先生:子どもらが(色々なことを)するじゃない。例えば、良かれと思ってAさんに(何らかの行動

を)したんやけど、Aさんはそれがよくない、「いい」じゃないんよね。それがトラブル…結構、一番のトラブルやん。例えば、授業中に先生が話している、子どもが話しているときに、例えば宿題をしていた、または読書していた、ってあるじゃない。そのときにどういう声掛けをする？

インタビュー：あー…。これまで先生のクラスに行かせて頂いた経験も生かして、「宿題するのはいいことだけど、今じゃないよね。」って言います。

レン先生：そう、それぞれ。そこなんよね。「何しよん、もう！」って言ったら子どもは、宿題自体がダメなことって思うじゃん。「やっていることは、正しい」と思って、子どもたちは取り組んでいる。「やっていることは正しいけど、時間は違う。」とか、「もちろんいいことをしているけど、場が違う。」って言って、やっていることを完全否定しない。っていうのは、学級づくりですごい大事だと、俺は思っている。

インタビュー：なるほど…。なにがダメかを…

レン先生：んー。ダメなことはないやん。いじめと暴力と、嘘これは絶対悪いやろ。これやったら問答無用で指導するよ。でも、例えば、全校集会のことを忘れて朝の会をしていたときも、子どもたちは「よかれ」と思って朝の会をやってたね。「朝の会しよってくれてうれしいんやけど、今日は朝会があつてね。やめて、並んでくれんか。」ってね。「朝会あるの分かつとるやろ！はよ並ばんか！」じゃないやろ。

(卒業研究におけるインタビューより抜粋)

レン先生は、上記のような教授哲学をもち教職に携わっている。「いじめ、嘘、暴力」という行為は、基本的人権を傷つけることとして決して許しはせず、一人一人の心身の安全を保障している。そして、子どもたちが「思ったこと」「考えたこと」を尊重するという姿勢を貫き、自治的・自発的活動の充実を基盤とした学級経営を行っている。レン先生の教授哲学を知り、その哲学に寄り添いながら支援アシスタントとして参観することを続けた。

大学3年時の、「学校(学級)の自治の範囲内で『やりたいことができる』学級」という自身の学級経営に対する考えは、「自治的・自発的活動の充実を基盤とした学級経営を行っているレン先生の教授哲学」との関わりがあつてこそだ。もちろんその背景には、「子どもたちがお互いを大切に、尊重しあえるような関係を築くことができるような学級(2年時)」を築いていきたいという思いが、ベースとして存在していたことも背景にあると考えられる。

また、大学4年生時の記述には、「日常では、各々が考えを持ちながら努力していくことが多いだろう。」という学級生活の日常に関する記述と、「しかし、全員で何かをする際には、方向性や足並みをそろえて協力することのできる学級であってほしい。」という自身の願いに関する記述が現れている。この変容の背景には何があつたのか。その背景には、量的調査を通して問い直された自身の児童理解に関する視点の変容があつたと考えられる。

実践報告者は、レン先生のクラスで参観を続け研究を進める中で、子どもたち一人一人の成長(変化)を実感し始めた。質的な研究を通して子どもたちを見つめ、「実感」としてその成果を感じていた。しかし、その説明をうまくできない感覚も同時に覚えていた。

そこで、実践報告者自身が目指す教育観を問い直しながら、学級活動で伸ばしたい資質を設定することを決めた。非認知能力に注目が集まっているという世界的な潮流、そして「やり抜く力」の育成が重要であるという中室(2015)の指摘を参考に、学級活動で育成したい力を、「みんなでやり抜く力:集団的GRIT」、「個人でやり抜く力:個人的GRIT」として設定した。その後、それらの力に関する量的調査を実施し、結果を基にレン先生と学級活動や学

級経営の充実のための会話を重ねた。その量的調査の対象となったのは、当時レン先生が所属していたP小学校の4年生と5年生である。個人GRITアンケートの結果を（表1）、集団GRITアンケートの結果を（表2）に記す。

表1 個人GRITアンケートの結果

	質問	4年	5年		
		X組	X組	Y組	Z組
1	「できないかなあ」と思っても、活動を最後までやり続けて成功させたことがある。	4.43	4.12	4.08	4.07
2*	やっている活動以外のことを、どんどんやってみたいと思うことがある。	1.47	2	1.35	1.97
3*	自分の興味あることが、よく変わる。	3.2	2.35	2.19	2.53
4	いやなことがあっても、やる気をなくさない。	4.23	3.12	2.85	3.73
5*	やっている活動について少し悩んでしまうと、だんだんきょうみをなくしてしまう。	4.2	3.19	3.42	3.37
6	私はがんばり屋である。				
7*	決めた目標が「できない」と感じたら、レベルの低い目標に変えることがよくある。	4.47	3.08	3.35	3.57
8*	できるまでに何か月かかかる、活動に集中することがむずかしい。	4	3.54	3.54	3.67
9	いったんやりはじめたことなら、どんなことがあっても最後までやり遂げる自信がある。	4.37	3.42	3.46	3.73
10	私は、1年以上かけて、自分の目標を達成したことがある。	3.23	2.85	3.65	4.07
11*	私はやりたいことがころころ変わる。	3.53	2.73	2.35	3.13
12	私は、やるべきことにまじめに取り組むほうである。	3.97	3.31	3.62	3.6
GRIT		3.74	2.81	3.08	3.4
人数		30	26	26	30

表2 集団 GRIT アンケートの結果

	質問	4年	5年		
		X組	X組	Y組	Z組
1	学級のみんなで、新しいことにチャレンジして、むずかしい課題を達成したことがある。	4.59	4.21	3.83	4.13
2	プロジェクトや活動を、数か月にわたって、学級のみんなで行ったことがある。	4.28	4.28	3.41	3.65
3	学級のみんなは、むずかしい問題にぶつかっても、やる気を失わずに、活動に取り組むことができる。	4.52	3.86	3.66	3.9
4*	学級の活動で困ったことがあったとき、学級の児童だけで話合って解決することは、むずかしい。	4.03	3.03	3.1	3.19
5	学級の目標や活動は、みんなでしっかり話合ってから、取り組んでいる。	4.59	4.1	4.03	3.77
6*	目標を達成するまでに数か月以上かかる活動に、学級のみんなが集中することがむずかしい。	3.69	2.93	3.38	3.19
7	私たちの学級は、いったんはじめたことなら、どんなことでもやりとげる。	4.48	3.86	3.97	3.87
8	私たちの学級は、意見のちがいや対立があっても、めげずに、話し合いで解決できる。	4.48	3.93	3.76	3.77
9*	私たちの学級では、目標や活動の計画を自分たちで決めたり、話し合ったりすることが少ない。	4.24	3.34	4.07	3.74
10*	学級で行っている活動や計画がうまくいかないと、興味をなくしてしまうことがある。	4.31	3.31	3.62	3.42
集団GRIT		4.32	3.69	3.68	3.66
人数		29	29	29	31

調査の結果、レン先生の4年X組は、集団 GRIT に関して「4.32」と、他のクラスと比べて、0.5以上高い数値が計測された。発達段階の低さゆえの自己認識の甘さはあるかもしれないが、「学級のみんな」で様々な活動に取り組んできた実感や、さまざまな問題解決を自分たち（子どもたちだけ）の力で解決してきたという実感があるのかもしれない、という考察を得た。

ただし、集団 GRIT の結果を、個人 GRIT の結果と照らし合わせながら、個人内で数値を比較していくと気になる点も浮上してきた。「個人 GRIT は平均値ほどであるが、集団 GRIT は平均値より低い値」の児童の存在が浮かび上がった。この数値にはどのような意味があるのか、レン先生との会話やゼミでの考察を通して検討を重ねた。そこで浮かび上がってきたのは、児童の「過ごしやすさ」の多様性を考慮する必要がある、という示唆である。集団 GRIT が高く出てきたレン先生のクラスでは、「クラスのみんなで行って来た」という実感を強く感じている可能性がある。そのような学級集団では、「私たち」という主語やその感覚が強く前面に押し出されてくる可能性がある。すなわち、「集団への同調圧力」が強くなる

かもしれない、という示唆である。もしかすると、その児童は、「私たち」という意識の高まりに対して、抵抗感を覚えているのでは、という視点を得ることができた。

この結果は、自らの学級経営観を問い直していく機会となった。当然のことかもしれないが、「みんなと過ごすのが好き」な子もいれば、「一人で過ごすことが好き」な子もいる。その子たちが共同生活を送るのが学級という場である、という認識を得たのである。その結果として、4年時の学級経営観は、「日常では、各々が考えを持ちながら努力していくことが多いだろう。しかし、全員で何かをする際には、方向性や足並みをそろえて協力することのできる学級であってほしい。」という、子どもの日々の過ごし方と、自身の参照するモデルストーリーとが向き合って形成された学級経営観になったのであろう。

そのように考えると、大学生時代学級観の変化は、モデルストーリーを主軸に据えながらも、質的・量的な調査を通して専門的な知識を学び、そのモデルストーリーの(再)構成を行ってきた結果であったと言える。学級活動の専門的な知識の導入に伴い、言語的な資源の変容として実践知の変容過程が表象されていた。つまり、実践報告者の描くモデルストーリーが、専門的な知識の外挿を伴いながら、(再)構成されていく過程であった。

5. 教職大学院時における「学級観」の変化：フィールドノートの変容を多角的に探る

本節では、実践記述が教職大学院生になっていかなる変容を遂げてきたのか、その過程を分析していく。まずは、第4節と同様に二宮・伊勢本の共同研究(2019, 掲載予定)を以下に要約する。

共同研究では、大学・大学院時代を縦断して変容過程を追うことで「学級活動に関する記述の変容とは、常に目の前の参照枠となる語りを持ち寄りながら、自身の学級に関するモデルストーリーを更新するための実践であった」という示唆を導き出した。すなわち、実践報告者のフィールドノートを分析する過程から見えてきたのは、学部時代に記述した「理想とする学級経営」を実現するために行動する実践報告者の姿であったのである。その行動は、「院生になってからの2年間で記述されたほとんどのフィールドノートには自身の課題や改善点が綴られていた」という記述にもあるように、反省のエピソードが多いものであった。

10月の学級目標決めに取り組んだ。落としどころはいくつも用意しなくてはならないと改めて学習した。まともならず、教師が導く時は、児童が納得できるだけの理由と具体を説明できなくてはならないことも感じた。 (2017年9月28日)

話合いの冒頭は、収斂を意識した指導を心がけていたが、自分の追及が厳しすぎて児童の防衛的な風土の助長に繋がった場面もあった。(中略)また、話合いとしては「いたちごっこ」のような展開となった。それは、自身の机間巡視の甘さにも原因がある。(中略)またもや集団決定にたどり着かない特活と なってしまった。(2018年6月6日)

このような記述が表れ始めた背景には、日常的に実践経験を積むことができる教職大学院時代と、そうではない学部時代に得られる知識に違いがあることが考えられる。教職大学院生になって以降のフィールドノートでは、「授業を経験しなければ表現することが困難な、例えば『落としどころ』や『児童の防衛的な風土』というローカル・ノレッジ」を使った表

現が使用されていたのである。

このような変容を遂げていたフィールドノートについて着目すべきだったことは、実践報告者の「学級活動についての語り」が、学部時代の『理想とする学級経営』に関する言語的資源を参照する形で構成されていた」という点であった。すなわち、「実践報告者の学級活動に関する語りを時系列から追うことで明らかとなったのは、学級に対する自身のモデルストーリーが、学校現場における経験や授業実践を積むことから生起され（う）る言語的資源を用いることで、その都度（再）構成されていく、独自の過程」であった。

上記のような共同研究の成果を踏まえて、実践報告者はこの変容の背景にどのような経験や実践を積み重ねてきたのかを明らかにしていく。そして、その過程の中で、どのような意味を持った記述を蓄積してきたのか。本節では、共同研究で明らかにした変容過程を大学院時代での実践や量的調査を基に、より多角的な研究としてのアプローチを試みる。

まずは実践報告者の行った実践を以下にまとめる（表 3：M1 の実践，表 4：M2 の実践）。

表 3 M1 の実践

月日	実践	概要
H29. 7. 13	7月の学級イメージ目標づくり	レン先生の実践を引き継ぎ、目標づくりを行う。
H29. 9. 28	10月の学級イメージ目標づくり	成長に必要な資源を考え、学級目標を考案
H29. 10. 5	学級会オリエンテーションの実施	学級会の流れを知り、ミニ学級会を実施
H29. 10. 11	議題の決定・計画委員会を結成（朝の会）	議題の選定と決定。希望制で司会を募る。
H29. 10. 12	9月の振り返り・10月の個人目標づくり	自己実現を意識して目標づくりをする。
H29. 10. 18	パーティーのテーマ決め	目的意識をもてるようにテーマを設定
H29. 10. 20	運動会お疲れさまパーティーの学級会	児童が司会をする学級会を実施
H29. 10. 27	パーティーの実践	学級会で決めたことの実践
H29. 12. 7	レジェンドビデオ制作・個人目標づくり	学級の成長を振り返り、個人目標を作る。
H29. 12. 14	レジェンドビデオ制作（2）	3つのグループでビデオの撮影に取り組む。
H30. 1. 17	3学期の学級イメージ目標づくり	ビデオを視聴し、学級イメージ目標を作る

表 4 M2 の実践

月日	実践	概要
H30. 5. 29	5月の振り返り・6月の個人目標づくり	エピソードを語り合って振り返り目標作り。
H30. 6. 2	学級イメージ目標づくり（1）	大学院での学びを活かして学級目標づくり。
H30. 6. 6	学級イメージ目標づくり（2）	「理想」と「行動」に分けて目標を作る
H30. 6. 26	6月の振り返り・7月の個人目標づくり	ワークシート「STEP」の配布
H30. 9. 14	情報モラル教室の実施	県警・大学院生と協働しての授業実践
H30. 10. 17	9月の振り返り・10月の活動の先見	児童が司会をする学級活動（3）の実践
H30. 11. 1	学級イメージ目標の再構成	学級の理想を達成するための行動目標づくり

大学院時代は、主に学級活動(1)と(3)に焦点を当てて実践を行った。それは、大学時代から継続して描いていた、「個でやり抜く力」と「集団でやり抜く力」を育成するという自身の目的に沿って計画されたものである。

学級活動(1)では、学級会の実践を始めた。レン先生との関わりを通して得た学びを基に、子どもたちが「快の予感」を抱ける題材設定を行った。そして、その実現に向かう話し合いや活動の過程を通して「集団としての成長」を期待したのである。

実践に関しては、研修で得た学級活動グッズなどを参考にしながら取り組んでいった。学級会オリエンテーション、議題の選定・決定、計画委員会との打ち合わせ、学級会や決まったことの実践など、事前指導から事後指導までを一貫して指導に携わった。

レン先生からは「司会団への練習やアドバイスの具体的な方法」という方法論に関する指導を頂いた。さらに特筆すべきこととして、方法に関する教えだけでなく、「学校生活にパーティーは必要なのか?」、「子どもたちのパーティーをする目的意識をどのように見取っているのか、高めていくのか」、「学級会やその実践が、児童へ丸投げになっていないか」と問いを投げかけられ、学級活動の授業を行うにあたっての自信の信念や意図を見直す機会も頂いた。このやり取りは、教師の意図と子どもの想いのシート(図2)という形で集約された。

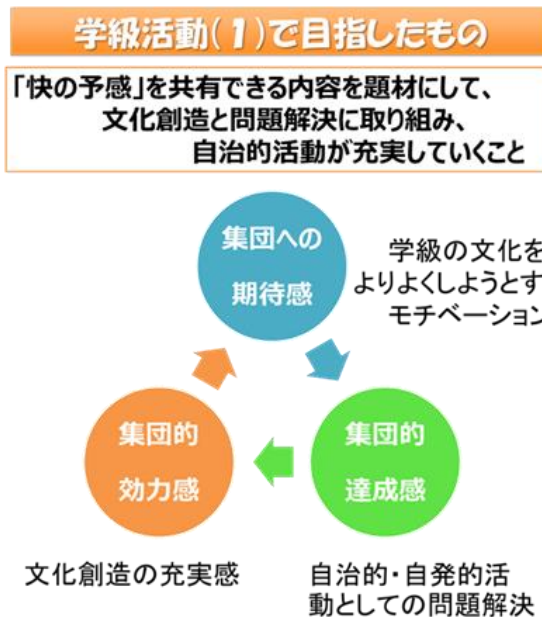


図1 学級活動(1)で目指したもの

	月曜日・火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
段階	現在	教える・伝える	共通の想い	学級会
テーマ	素直な気持ち	「ハッ」とさせる	見つめなおす	よりよいアイデアの結晶
教師の思考	<ul style="list-style-type: none"> 「楽しい」だけは× 2学期の目標を達成できるイベントに 節目にしてほしい 過去の経験を再現ではなく、過去の経験を活かす 	<ul style="list-style-type: none"> 運動会「お疲れ」誰が?何が?みんなって誰?パーティーは何のため自分たち?遊びでよくない? 	<ul style="list-style-type: none"> 1人1人が自分の思いを見つめる。 楽しみたいも本当 どんなパーティーも楽しいだけじゃない。 パーティーの意図 	<ul style="list-style-type: none"> みんなで同じ思いの下「何をするか」考えてほしい。 自分たちが楽しかった思いをどう返せるのか。 自分たちの成長を見つめながら。 今後の節目となるように
児童の思考	<ul style="list-style-type: none"> 運動会お疲れ ハロウィン 4年生の時… 遊びたい 楽しいことしたい 	<ul style="list-style-type: none"> 楽しいだけじゃダメ 運動会お世話になったぞ 0先生のダンス 地域の人たちのテント 大雨だったよ。 	<ul style="list-style-type: none"> お疲れ様→自分に頑張ったね友だちありがとう先生ありがとう0先生ありがとう 楽しい→チャンス 節目 あと半分 2学期・6年生 	<ul style="list-style-type: none"> このパーティーのテーマって…? 「感謝」「節目」 自分たちの感謝を〇〇に届けるパーティー 6年生の半分が終わった節目のパーティー。

図2 教師の意図と子どもの想いのシート

それまで、「学級会本番」だけを見ようとしていた実践報告者であったが、「学級会本番までに、どのように子どもたちの意識を高めていくのか」「教師がどのような意図をもって学級会に臨むのか」「学級会を通してどのような学びや成長の場を設けるのか」という考えを持っておくことが重要であると考え始めた。大学院2回生時には、主に学級イメージ目標の作成に携わった。集団としての成長を、定点で見取るのではなく、連続性のあるものとして見取り、成長に向かってどう取り組んでいくのか、どのような集団を目指すのかという方向性を共有していく実践を重ねていった。

学級活動(3)では、レン先生が行っていた実践の延長線上として、毎月の「個人目標づくり」の実践に取り組んだ。レン先生の学級の参与観察を通して、レン先生が朝の会や帰りの会で話す内容が学級活動と大きく連動しているのではないかと、この考えを抱き始める。特に、「人はなりたい自分になれる」、「想いは力になる」という語りを目指し、目標作りの際に重要なストーリーとして語っている。そのストーリーを主軸に据えて授業実践に取り組んだ。「STEP」(図4)というファイルを作り、子どもたちが「理想の自分」に向かっていけるような「毎月の目標」を作れるような方略を考案した。この実践は、大学院2回生でも実践を重ねた。大学院1回生時に得た1年間の見通しを基にして、どの時期に、どのような指導を行っていくのがよりよいのか、という視点で実践を行っていった。

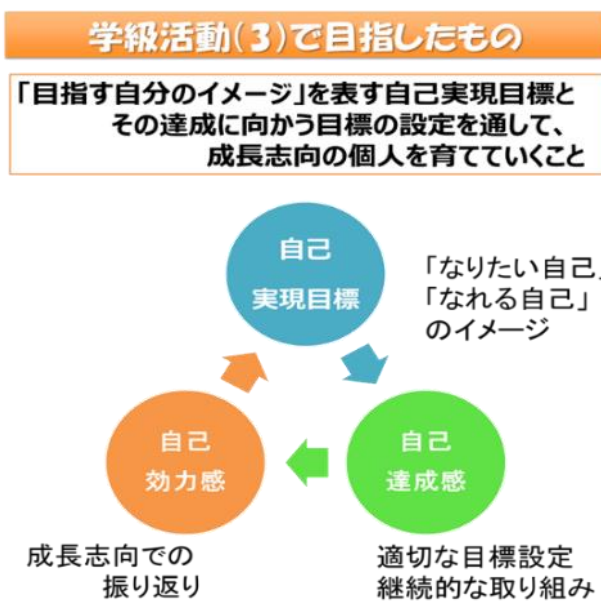


図3 学級活動(3)で目指したもの



図4 個人目標決めのワークシート「STEP」

また、教職大学院1回生時には、再度集団 GRIT アンケートを実施している。アンケートに協力を頂いたのは、二つの学校である。レン先生の学級がある Q 小学校の 6 年生を対象に、3 度（①平成 29 年 6 月、②平成 29 年 10 月、③平成 30 年 3 月）実施している。その比較のために、同市内の X 小学校 5 年生、6 年生（30 名～40 名学級）それぞれ 3 クラスに、2 度（①平成 29 年 7 月、②平成 30 年 3 月）実施している。その結果を以下に示す。質問番号に、「*」がついている質問項目は、逆転項目として算出している。

表 5 Q 小学校 集団 GRIT アンケートの結果

集団 GRIT		実施	6年 P 組	N
1	学級のみならず、新しいことにチャレンジして、むずかしい課題を達成したことがある。	6月	4.00	16
		10月	4.17	18
		3月	4.75	16
2	プロジェクトや活動を、数か月にわたって、学級のみならずで取り組んだことがある。	6月	4.00	16
		10月	4.00	18
		3月	4.94	16
3	学級のみならずで活動しているとき、どうしていいかわからなくなっても、やる気を失わずに粘り強く、活動に取り組むことができる。	6月	4.31	16
		10月	4.11	18
		3月	4.69	16
4*	学級の活動で困ったことがあったとき、学級の児童だけで話合って解決することは、むずかしい。	6月	2.69	16
		10月	3.89	18
		3月	4.19	16
5	学級の目標や活動は、みんなでしっかり話合って決めて、みんなで取り組んでいる。	6月	4.50	16
		10月	4.28	18
		3月	4.88	16
6*	目標を達成するまでに数か月以上かかる活動に、学級のみならずで集中して取り組むことは、むずかしい。	6月	3.44	16
		10月	3.72	18
		3月	3.94	16
7	私たちの学級は、一度、みんなで決めたことなら、協力しあって、最後までやりとげる。	6月	4.19	16
		10月	4.44	18
		3月	4.69	16
8	私たちの学級は、意見のちがいや対立があっても、めげずに、話し合いで解決できる。	6月	4.31	16
		10月	4.17	18
		3月	4.56	16
9*	私たちの学級では、目標や活動の計画を自分たちで決めたり、話合ったりすることがあまりない。	6月	4.25	16
		10月	4.67	18
		3月	4.44	16
10*	学級で取り組んでいる活動や計画がうまくいかないと、興味をなくしてしまうことがある。	6月	4.06	16
		10月	4.28	18
		3月	4.25	16
集団 GRIT		6月	3.98	16
		10月	4.17	18
		3月	4.53	16

表6 X小学校集団 GRIT アンケートの結果

集団GRIT		実施	5年			6年		
			P組	Q組	R組	P組	Q組	R組
1	学級のみならず、新しいことにチャレンジして、むずかしい課題を達成したことがある。	7月	4.28	3.83	3.48	3.97	3.86	3.96
		3月	4.15	3.46	3.56	4.43	4.07	3.57
2	プロジェクトや活動を、数か月にわたって、学級のみならずで取り組んだことがある。	7月	4.34	3.92	4.24	3.90	3.97	4.00
		3月	3.92	3.42	4.28	4.40	4.11	3.70
3	学級のみならずで活動しているとき、どうしてもいまいかかわらなくなっても、やる気を失わずに粘り強く、活動に取り組むことができる。	7月	4.38	3.83	3.72	3.79	4.17	3.86
		3月	3.65	3.50	3.40	4.23	3.61	3.53
4*	学級の活動で困ったことがあったとき、学級の児童だけで話合って解決することは、むずかしい。	7月	3.79	3.00	3.34	3.14	3.69	3.14
		3月	3.58	3.15	3.28	3.43	3.57	3.00
5	学級の目標や活動は、みんなでしっかり話合って決めて、みんなで取り組んでいる。	7月	4.24	4.17	4.21	3.66	4.17	3.71
		3月	3.85	3.42	3.84	4.40	4.04	3.57
6*	目標を達成するまでに数か月以上かかる活動に、学級のみならずで集中して取り組むことは、むずかしい。	7月	3.52	3.42	3.66	3.21	3.79	3.32
		3月	3.50	3.27	3.24	3.60	3.46	3.03
7	私たちの学級は、一度、みんなで決めたことなら、協力しあって、最後までやりとげる。	7月	4.24	4.17	4.00	3.76	3.90	3.96
		3月	4.04	3.38	3.68	4.43	3.86	3.37
8	私たちの学級は、意見のちがいや対立があっても、めげずに、話合いで解決できる。	7月	3.90	3.79	3.97	3.55	3.76	3.50
		3月	3.69	3.81	3.80	4.30	3.93	3.43
9*	私たちの学級では、目標や活動の計画を自分たちで決めたり、話合ったりすることがあまりない。	7月	3.93	3.83	4.03	3.97	4.14	3.50
		3月	3.81	3.50	3.68	4.13	4.11	3.37
10*	学級で取り組んでいる活動や計画がうまくいかないと、興味をなくしてしまうことがある。	7月	4.03	4.04	3.38	3.52	3.97	3.39
		3月	3.85	3.54	3.24	3.47	3.57	3.00
集団GRIT		7月	4.07	3.80	3.80	3.64	3.94	3.64
		3月	3.80	3.45	3.60	4.08	3.83	3.36

レン先生とは、学部生時代と同様にアンケートの結果をもとにデータの検証、変化の理由を考察する話合いを行った。集団内の変化ではなく、個人内の変化にも目を向けて、その児童の見取りを、児童との日記や家庭内の状況なども踏まえて多角的な理解を深めるレン先生の姿があった。数値を比べてみると、レン先生のクラスでは、集団 GRIT の数値が「3.98 (6月) →4.17 (10月) →4.53 (3月)」と右肩上がりに向上していた。この数値の変容の背景には、以下のようなレン先生の学級経営に対する考えが考えられる。

レン先生は、学級経営に関する語りとして、大学院2年生時に「クラスを生物として捉える」、「3月の姿を想像し、全員のことを思いながら指導に携わる」と表現していた。そう考えるがゆえにだろうか、クラスの現状を見取る目線は冷静で俯瞰的な目線を持っている。6月ごろに、今のクラスは、「俺(レン先生)」の存在で「繋がっている」と表現するほど、児童同士の信頼関係の構築が発達途中であることを指摘していた。そのような児童・学級へア

アプローチを行っていく（レン先生）自身の教師としてのイメージは、「ハブ空港」であると語る。日記等を通して児童と心を「繋げ」ることを第一に考えながら、疲弊した児童には「励まし」や「安心感」を与える役割を担っているのだ。メンテナンスを行い、児童同士の関わり合いの場に飛び立たせていると語る。

「子どもは教員の矛盾について敏感だよ。」そうレン先生は語る。「クラスを生物として捉える」ことに気付かなきゃいけない。3月の姿を想像し、全員のことを思いながら指導に携わらなくてはならない。終わりの会や朝の会、休み時間に動いている人達を見なきゃいけない。「当たり前のこと」に教員は気付けない。「動く人、全く動かない人」に気付かなくてはならない。（2018年10月24日）

今、このクラスは、言い方は変かもしれないけど、『俺』で繋がってる。『俺』がつながっている。自信がなくなったら、自信を持たせて、励まして…っていう風にして。」「なんだか、ある意味偶像崇拜みたいになってるかも。恐怖と安心感（人権侵害行為は許されない、弱い立場になっても守られる）っていうのもってる」（2018年6月13日）

この日の放課後、レンタロウから学校に電話がかかってきた。「集団下校をしていて、通学班の子が言うことを聞かない。それでイライラして、通学路のブロックをかけた。そしたら足が痛くなって動けなくなった。」という連絡だった。レン先生は「そうだね。それ（低学年の子が言うことを聞かないこと）は学校の問題だよ。…これは、先生が伝えていくね。レンタロウ、もし足が痛かったら、（明日）迎えに行くからね。連絡しなよ。」とレンタロウの言葉を受け止めていく。

電話の後、「レンタロウはこれまで（朝の通学班の集合時間に）遅れて行ってるから、低学年が言うことを聞かないのはしょうがないんだよね。普通の教員なら、それ（レンタロウが遅れているから、言うことを聞かないこと）を注意して終わりだよ。でも俺は受容する。全部受容する。」自分が「まず、レンタロウがそういう悩みを先生に言えることがすごいですよね。」と言うと、「うん。そうゆうのも全部受容しているから言えるんだと思う。日記を通じて繋がってる。繋げてる。これまで、当たり前だと思って皆に伝えてなかったんだけどね。今になるとみんなに伝えたいな。」（2018年10月25日）

このように、教職大学院2年生の実践においては、学級を「生物」として捉えること、去年の見通しがあるからこそ、「1年間のイメージをもつこと」を意識して実践を重ねてきた。しかし、その見通しがあるゆえに、去年の経験値をベースにした授業を行ってしまう。目の前にいる「子どもたち」は、去年の児童とは「経験値」が違うこと、同じ授業・指導をしても、時期や経験値が異なることで成果が異なってくることに気づいていく。

今回で最も反省すべき点は子どもたちの経験値不足を理解しないままに授業を進めてしまったことだ。（2018年6月5日）

自分の授業についてのアドバイスをいただいた。「なぜ、うまくいかなかったのか…、それを考えていたんだけど。（実践報告者）は、このクラスの国語力の課題気づいてるよね。多分、この子たちの中に『目標』っていうものが浸透していないんだよね。だから、いま目標が『ハリボテ』になってる。目標を作ったら反省が必要だよ。でも、この子たちにはその経験が足りてない。だから、まずは個人でふり返って、反省の習慣を作ろう。反省するときに、自然と目標も意識できるからね。そしたら、

個人の目標→一日の目標→学級目標」ってつなげていこうよ。

(2018年6月13日)

実践報告者の大学院2回生時の実践知の変容過程は、これまで1回生時に自身が積み上げてきた実践知そのものを再構成していく過程であった。これは、自らが学部生時代から(再)構成を重ねてきたモデルストーリーが、「リキッド・モダニティ」(バウマンら, 2016)と向き合いながら、様々な経験・葛藤を通じて、問い直してきた過程であったということだ。「リキッド・モダニティ」は、「従来の方法が機能しなくなり、これまで学んだり継承してきた生活モデルが現在の人間の条件に合わなくなっているのに、新たな課題に取り組む方法や、新たな条件に合った生活モデルが開発されておらず、機能していない状態」であり、「どの既存の形態や状況が『リキッド化されていて』、置き換えるべきか分からないのに、あらゆるものが批判の対象となり、置き換えられそうな状態」(同上, p. 125)である。不確かな言説社会において、自らが構成してきたモデルストーリーが、新たに出会った児童・学級では通用しないことがあることを経験した。そうして見えてきたのは、目の前にいる子どもたちの経験値を見取り、自身の理想とするモデルストーリーを参照しながら、そして、現実と擦り合わせながら、実践を重ねてきて得られた実践知を問い直してきた過程であった。その過程が言語的資源の変容という形で表されていたと言えるだろう。

6. おわりに

本研究では、自己エスノグラフィーの手法を用いて実践報告者の「経験の積み重ね」を解釈＝記述しようとする営みを行い、特別活動に関する研究の新たな可能性を模索した。振り返りを科学的に行うという視点に立ち、日々の実践で積み重ねてきた一つ一つの省察を記述＝解釈し、実践報告者の個別具体的な実践及び経験や量的調査に関する実践記述に注目した研究に取り組んだ。この過程を通じて明らかになったのは、大学院2年生に至るまでにさまざまな経験を通じて得てきた経験や実践知を、目の前の子どもたちの特質や経験知と向き合いながら再構成してきた実践報告者の姿であった。すなわち、不確かな言説社会の中で、無意識のうちに構成していたドミナント・ストーリーを、目の前の子どもたちと向き合って実践を重ねながらモデルストーリーへと再構成していく実践報告者独自の過程であった。

本研究で明らかになった過程は、「特定の教師の個別具体的な事例は、それに触れる他の教師の授業実践経験と、響き合う可能性をはらんでいる」(藤原ら, 2004a, p. 22)という指摘の実現に寄与するものであると期待できる。これは、自己エスノグラフィーは、『読み手』側から捉えた場合、『語り手』が『語り手』の経験を通して、つまり『物語によって』考え『自らを自省する』ためのリソースとしうることは確実であり、その有益性は否定しえない(伊藤, 2015, p. 38)という指摘にも重なるだろう。そうであるならば、本研究は、今後の特別活動において伊勢本(2017)が必要だと指摘する、「これまでの『全体性』に向けての議論だけでなく、教師の『個別性』にも視野を広げてい」(p. 52)くための議論となることも期待される。

教科書のない学級経営や学級活動には個々の教師の学級経営観が反映されやすい。その性質を鑑みると、暗黙のものとなっていた自らのドミナント・ストーリーを明らかにし、学級経営観を再構成する機会を設けていくという本研究の営みは、一人一人の教師の個別性

を描き出すことの一助となることが期待できる。描き出された個別性は、それぞれの響き合いを誘発し、「個々の多様性を尊重し、児童生徒とともに『学級や学校の文化』を創造する二十一世紀型学級経営」（白松，2017，p. 115）の実現に向かう示唆を与えるものになると考えられる。自らの学級経営観を問い直す過程と同様に周りの先生方が構成してきた学級経営観についての理解を深めていくという視点も欠かせない。今回の実践研究を通して、レン先生の学級経営観・教授哲学とふれあう機会を持ってきたが、その理解は、さまざまな機会を通じて見直され、レン先生の学級経営観に関する自身の捉えも再構成されていったものだった。これらを総合して考えてみると、新任教師もベテラン教師も、常に学級経営観を問い直し、再構成しながら、子どもたちと向き合っている可能性が示唆された。

ただし、自らの学級経営観が確立へと向かう最中には、自身の方向性が定まっていくことの危険性も認知しておく必要がある。それは、量的な調査で得られた結果からの示唆とも一致する。「集団になじみにくい児童」「個人で活動することが好きな児童」もいる。そのような児童をも含んで「過ごしやすさ」を求めていくことが必要だ。そうであるならば、どんな児童と出会ってもぶれない「強固」な学級経営観ではなく、一人一人の児童と向き合いながらも芯を持つという「しなやかな強さ」をもつ学級経営観を構成していく過程こそが重要であるのではないだろうか。

現代社会は、「リキッド・モダニティ」（バウマンら，2016）と呼ばれる社会である。「問題の集合化が進展する一方で、その解決のための道具や手段の個人化が進んでいるというパラドクス」ゆえに、「個人は社会的に生み出された（社会的にしか解決できない）課題に自力で対処するという不可能な課題」（同上，p. 170－171）を背負わされている。ゆえに、自身の経験や実践知を参照しながらも、「目の前にいる子どもたち」と向き合うことが大切である。本研究では、教職大学院生として、蓄積してきた実践記述を、「時間の流れの中で私たちがどう変化したのか」（エリス&ボクナー，2006，p. 148）と問いを立てながら省察を行ってきた。その省察を通して、自らのドミナント・ストーリーを明らかにしながら、目の前にいる子どもたちとよりよく向き合う方法を模索してきたのである。日々の省察のドキュメントや蓄積を変容過程やその意義を探るという意味での、「教師の自己省察の可能性」を示すものであったと考えられるだろう。

これらを踏まえて考える本研究の意義とは、①自己エスノグラフィーの手法を用いて、個々の教師が不確かな言説世界を生きる中で積み上げてきた「実践記述」を解釈＝記述するという特別活動の新たな研究の可能性を示した点、②その研究成果としての記述が、他の教師の実践知との対話や響き合いを誘発する可能性を持つ点の2点が挙げられるだろう。

なお、本研究の意義を考える上では明らかにされた個別具体的な事例が、「安易な『べき論』」（伊勢本，2017，p. 52）として活用され始めることには注意を払わねばならない。「特別活動は、『この実践を行いさえすれば→さらに良くなる』という安易な『べき論』を生み出しかねない。」（同上，p. 52）のである。自己エスノグラフィーの手法では教師の個別具体的な実践の変容過程を描き出すことができた。それが安易な「べき論」に落ちてしまうと、特別活動全体の発展に寄与することに対して真逆のアプローチとなってしまう。今後、特別活動研究が抱える課題として、今後も研究の対象の広がりや新たな研究の可能性を模索する必要があるだろう。そうすることで、個別性と全体性の双方を尊重した研究の実現に向かっていこう。また、質的な研究・量的な研究の成果を活かしながら、すなわち、データ活用しながら実践研究を増やしていくことも同様に必要である。個別具体的な研究の

充実の対象を広げ、全体性をも充実させるアプローチの拡充に期待が寄せられる。

註

- (1) 例えば、日本特別活動学会は、「平成 28 年～30 年度特別活動学会重点課題」として、以下の四点の課題を示し、研究の推進を図っている。一つ目はカリキュラム提言にむけた理論を志向する研究、二つ目はアンケート調査等の実証的研究を通じて特別活動の意義や実態を可視化する定量的研究、三つ目、実践記録・観察記録・面接調査などの定性的研究を基盤として特別活動の実践の意義と実態を分析する研究、四つ目は特別活動研究史のメタ分析研究と特別活動原論についての研究である。
- (2) 『学習指導要領に基づかない在り方進め方の研究』、『文科省・審議会への提言』については、海外との比較を通して特別活動の意義を問い直す研究(末藤(2017), 杉田(2018)など)が挙げられる。重要な研究ではあるものの、本稿の関心とは異なるためここでは詳しく言及しない。
- (3) 学部時代に行った個人 GRIT のアンケートを大学院行わなかったのは、個人 GRIT を計測するアンケートの適齢について検討を行ったためである。GRIT のアンケートは、元来、軍の厳しい訓練を通過ができるかどうかを図るための指標であった。質問項目への答えにくさが児童に見られたため、大学 4 年時のみアンケートを使用し、大学院以降は使用を控えている(そして、その質問の答えにくさのため、個人 GRIT の質問 6 は、平均値に計上していない)。そこで、大学院 2 年時には、個人でやり抜く力を図るための新たな指標の作成に取り掛かった。現在は、授業改善に向けての指標づくりとして、「学級活動に関する自己効力感」を測る指標を作成し、プレテストを終え、質問を厳選している段階である。

引用文献

- 伊勢本大 (2017). 特別活動と教師の語りの接合過程 広島大学大学院教育学研究科紀要 第 3 部, 66 (3), 51-58.
- 石田美清 (2017). 特別活動の理論と実践の研究動向——日本特別活動学会の内容分析 日本特別活動学会紀要, 25, 3-8.
- 伊藤精男 (2015). 人材育成研究における「自己エスノグラフィー」の可能性 経営学論集, 25 (4), 25-43.
- 宇留田敬一 (1992). 特別活動の基礎理論と実践 明治図書.
- エリス, C., ボクナー, A. P. 藤原 顕 (訳) (2006). 第 5 章 自己エスノグラフィー・個人的語り・再帰性: 研究対象としての研究者 大谷 尚・伊藤 勇 (編)『質的研究ハンドブック第 3 巻 質的研究資料の収集と解釈』北大路書房, 129-164.
- 克蘭ディニン, J. D., ヒューバー, J., オア, A. M., ヒューバー, M., ピアス, M., マーフィー, S., スティーブス, P. 田中昌弥 (訳) (2011). 子どもと教師が紡ぐ多様なアイデンティティ——カナダの小学生が語るナラティブの世界—— 明石書店.
- 桜井 厚 (2002). インタビューの社会学 せりか書房.
- ショーン, D. A. 佐藤 学・秋田喜代美 (訳) (2001). 専門家の知恵——反省的実践家は行為しながら考える—— ゆみる出版.

- 白松 賢 (2017). 学級経営の教科書 東洋館出版.
- 末藤美津子 (2017). 「すべての子どものすべての可能性を引き出す」取り組み 日本特別活動学会紀要, 25 : 23 - 28.
- 杉田 洋 (2009). よりよい人間関係を築く特別活動 図書文化.
- 杉田 洋 (2017). エジプトでの TOKKATSU の現状と可能性 日本特別活動学会紀要, 26 : 1-7.
- 谷口和也・漆畑俊晴 (2015). 授業において形成される教師の実践的知識についての理論的展望 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 64 (1), 19-34.
- 徳島県教育委員会・東みよし町教育委員会 (2018). 徳島県教育委員会指定事業：学校が変わる！「ポジティブな行動支援」事業 スクールワイド PBS. (最終アクセス日 2019年1月18日)
- 中室牧子 (2015). 「学力」の経済学 ディスカバー・トゥエンティワン.
- 二宮章紘・伊勢本大 (2019). 学級活動に関する実践的知識の変容過程——実践記述の分析を通して—— 中国四国教育学会. (掲載予定)
- 野本星来・大北 悟・白松 賢・二宮章紘・太田佳光・杉田浩崇・尾川満宏・遠藤敏朗 (2018). 児童会活動によるいじめ予防の基盤づくり——自発的, 自治的活動の活性化とその成果—— 日本特別活動学会紀要, 26, 59-68.
- バウマン, Z., ヤコブセン, M, H., テスター, K. 伊藤 茂 (訳) (2016). 社会学の使い方 青土社.
- 藤原 顕・萩原 伸・松崎正治 (2004a). 教師としてのアイデンティティを軸とした実践的知識に関する事例研究 教師学研究, 5, 6, 13-3.
- 藤原 顕・萩原 伸・松崎正治 (2004b). カリキュラム経験による国語科教師の実践的知識の変容——ナラティブ・アプローチを軸に—— 国語科教育, 55, 12-19.
- 松田素行 (2017). 「振り返り」が支える実践と理論研究との連鎖 日本特別活動学会紀要 25 : 13-18.
- 文部科学省 (2017). 小学校におけるカリキュラム・マネジメントの在り方に関する検討会議 (平成 29 年 2 月 14 日公示).
- 文部科学省 (2018). 小学校学習指導要領 (平成 29 年度告示) 東洋館出版.
- 若松昭彦・谷中龍三 (2013). インクルーシブ教育の基盤となる学級経営に関する一考察——発達障害等の児童を包含する自治的な学級集団づくり—— 学校教育実践学研究, 19, 45-55.

謝辞

本実践研究執筆あたり、学部時代よりお世話になった白松先生、大学院におけるゼミで新たな知見を下さった高橋先生、遠藤先生をはじめとする教職大学院の先生方、愛媛大学特定研究員の伊勢本さん、並びに一期生、二期生、三期生の教職大学院の皆さまに心よりお礼申し上げます。振り返ってみるとあっという間の2年間でしたが、非常に充実した時間を過ごすことができました。

また、連携校実習、小規模校実習、研究指定校実習などさまざまな実習を通じて関わりをもつことができた皆さまにもお礼申し上げます。自身の見識を深めるための忘れられない出会いとなりました。それらの実習を通じて出会えた先生方にも厚くお礼申し上げます。厳

しくも温かなご指導・ご支援は、私の教職大学院生活の支えでした。経験が浅く、未熟な私でしたが、先生方との関わりの中で、私自身が教師として大切にしたい部分も、少しずつではありますが見つけていくことができました。些細なことで困惑していたときにも、温かくフォローして下さったことを決して忘れません。一つ一つの関わりの全てが貴重な経験となりました。

教職大学院に進学したことで、自らの経験や出会いが広がり、たくさんの学びの機会を頂けました。実践研究に関してだけでなく、人生においても貴重な経験となりました。たくさんのご迷惑をおかけしたことと思いますが、ここで得た貴重な経験を活かし、さらに学びを深めてまいりたいと思います。