

# 学級経営における学級会実践を通じた 小学校若手教員の職能発達に関する研究

筑波大学大学院／中央学院大学（非）・京都橘大学（非） 中村 映子

## 1. 問題の所在と本稿の目的

本稿の目的は、学級経営における「学級会」実践を通じた若手教員<sup>1</sup>の意識変容過程を分析し、職能発達<sup>2</sup>との関連を明らかにすることである。なお、本稿における学級会とは、特別活動における学級活動（1）の話し合い活動である。

近年、学級崩壊やいじめ、不登校などの諸問題に加えて、発達障がい、外国籍、貧困等、配慮や支援の必要な児童生徒の多様性は増しているため、教員の役割や学級経営<sup>3</sup>において、学習指導のみならず生徒指導問題が重要な教育課題になっている。教科担任制をとる中学校とは異なり学級担任制をとる小学校においては、1人の学級担任教員が教育活動の大部分を担うため、特に若手教員が学級経営において抱える困難は従来以上に大きいことが推測される。

学級経営の中核をなすのが特別活動である。わが国では、特別活動（特に学級活動）の役割である学級や学校の生活づくりは、戦後の「学級づくり」型学級経営の重要な役割を担ってきた（白松 2014）。2017年改訂の学習指導要領の特別活動では、学級活動における児童の「自発的、自治的な活動」を通じて、学級経営の充実と生徒指導との関連を図ることがより重視されている。児童の「自発的、自治的な活動」の中心となる内容である「学級活動（1）学級や学校における生活づくりへの参画」における話し合い活動を、小学校では「学級会」と位置づけている。

学級会実践は、児童の立場を重視し、児童の学級づくりへの参画を尊重する学級経営の具現化であり、そこでは多様な価値観や行動様式を有する子ども、社会的に多様な文化背景をもつ子どもを包摂するように配慮されている二十一世紀型学級経営が指向される<sup>4</sup>。こうした学級経営は、冒頭でも触れたように配慮や支援の必要な子どもの多様性が増している今日、より重要になっていることが示唆される。このように考えると、学級会実践は、教員の目指す学級経営のあり様や職能発達に深く関連する。

しかしながら、学級会が十分に実践されているとはいえない実態がある。例えば、小学校を対象とする「平成24年度学習指導要領実施状況調査」（国立教育政策研究所 2013：4）では、「児童は、学級会の進め方を理解して、話し合いができていますか」の質問に、約3割の教員が「そういう児童は半数以下である」「そういう児童はほとんどいない」と答えている。また、「教室に『話し合い離れ』が進み、話し合いを軸にする典型活動を知らない教師が増えている」（橋本 2005：23）、学級会への取組が消極的になっている、若手教師は特に学級会への指導に不安を持っている

(後藤・脇田 2016) 等の指摘がある。学級会実践の活性化／不活性化<sup>5</sup>の二極化の流れと共に、学級経営の手段として学級会を活用しない／できない若手教員の増加の傾向がうかがえ、学校現場における若手教員の力量形成の重要な課題として捉える必要がある。

一方、教師教育では、学び続ける教員像への転回が提唱され、「教師の学習過程自体」として焦点化して明らかにする事例分析の蓄積が求められている(秋田 2009:47-48)。「『教師になっていく』過程には、個々の教師の個性や行動決定の際の他律性、教師自身の悩みや迷いといった、現実の成長過程を一人一人異なったものとする諸要素への着目」(安藤 2000:99)が必要であり、そのプロセスを解明するためには、同一のサンプルについて、継時的に詳細な観察を試みる事が重要になる(田中 1975)。また、1990年代以降、「技術的熟達者」から「反省的实践家」へと教員像の転換が指向されてきた(秋田 1996、佐藤 1997)。こうした教員の成長や教員像の捉え方と親和性のあるのが、教員の力量や発達を「日常の経験と実践のなかで自ら生成し変容させていく専門的力量の内実」として解釈する「選択的変容型」の発達観である(山崎 2012b:163)。近年、国と行政主導による教員育成指標や教員研修等のスタンダード策定が進行している動向に目を向けると、「選択的変容型」の発達観に依拠する教員の職能発達研究の必要性が際立つ。

ところで、佐藤(1997:70)は、「反省的实践家」モデルにおける教員の専門的成長の中核的な場は、実践問題が生起する教室と学校であり、先輩教師の「援助的な指導(メンタリング)」(mentoring)と「同僚性」(collegiality)とが決定的な役割を果たすと述べる。そうだとすれば、教員の若年化の進行によりかつてのメンター的機能が低下しつつある現代の学校の実態を捉えた議論が必要である。

以上を踏まえると、小学校若手教員の職能発達を捉える上で、特別活動(学級会実践)を通じた事例研究は、欠かすことのできない研究であることが示唆される。よって本稿では、小学校若手教員の学級会実践を通じた意識変容過程を分析し、学級経営のあり様と職能発達との関連の一端を明らかにしたい。具体的には、学級会実践を通じた教員の職能発達やキー概念に関わる先行研究を検討した上で(第2節)、本研究の方法を明示し(第3節)、学級会実践が不活性化の状況にある小学校での若手教員の事例を通じて意識変容過程を分析する(第4節)。最後に、これらを踏まえて、学級経営のあり様や職能発達との関連で総合考察を行う(第5節)。

## 2. 先行研究の検討

山崎(2012a)は、教員の発達観は、従来の「垂直的」発達モデルではなく、ライフコース研究からもたらされた「選択的変容型」発達モデルにより解釈されるのが妥当であるとしている。「垂直的」発達モデルとは、一定の理想像が想定されていて、それに向けていわば単調右肩上がりに積み上げていく付与型の発達観であり、脱文脈的・脱状況的である。一方、「選択的変容型」発達モデルは、「新たな状況に対応して、何がしかのものを獲得したり喪失したりしながら、それまでの旧い衣=従来の子ども観や授業観等を脱ぎ捨てながら、進みゆくべき新たな方向を選択しつつ

非連続的に変容していく型のように描かれる」発達観である(23)。そして、「選択的変容型」の発達がもたらされた転換期は、教師としての新たな力量が獲得され、発達が遂げられた時期であり、その力量は発達主体としての教師自身によってその意味内容がたえず産み出され構成されていく「自己生成型」で文脈・状況依存的である(山崎2012b:162)。また、朝倉(2016)は、学級経営にかかわる知識や技術の消費にかたよることなく、「よい学級とは」という自身の信念である学級観を問い直し変容することは、教師としての成長であると述べる。

一方、学級会実践を通じた教員の職能発達の研究は、管見の限りほとんど見られない。そうした中、中村(2016)は、「選択的変容型」の発達観(山崎2012a)に依拠し、若手教員の学級会実践の契機と定着の過程における意識変容と職能発達との関連を、Clarkeらの「職能成長の相互連関モデル」を援用して教員の学習過程として明らかにしており、本稿と通底する。また、天野・山田(2020)は、学級活動「話し合い活動」の動画視聴を通じた小学校教員の気づきをプロトコル分析し、「話し合い活動」における指導の熟達の様相を明らかにしている。「話し合い活動」を教師の熟達化の観点で追究する数少ない知見ではあるが、継時的な事例研究でない点に課題が残る。

前節でも触れたように、教員の発達と力量形成は、個人的な営みのなかで自己完結的に遂げられるものではなく、他者との相互作用を要因として支え促されるものである(山崎2017:20)。したがって、他者(子ども・同学年教員)との関係や学校環境にも着目する観点が必要である。

こうした点に関連して、若い教員の職業的社会化(vocational socialization)や成長の過程、文化の規範的要素の内在化などのプロセスにおいて重要な役割をはたす「意味ある他者(significant others)」は、多くの場合、年長の同僚教員であり(永井ほか1981:109)、その根底をなしているのは「同僚との調和を第一にする」教員文化である(永井1977:101)という指摘がある。「意味ある他者」とは、「個人が意思決定にあたって準拠するキーパーソン(原文ママ)としての他者を示す」概念である(永井ほか1978:99)。田中(1974)は、新任教員の「意味ある他者」が子どもではなく同僚教員であり(63、66)、同学年学級担任教員の期待や圧力の前に、役割緊張や役割葛藤状況に遭遇することがしばしば起きることを指摘した(田中1975:145)。

以上を踏まえて、本稿と通底する先行研究である中村(2016)を検討すると、子どもの変容を媒介とした意識変容過程と職能発達との関連を明らかにしてはいるものの、他者との相互作用の影響や選択的変容型の発達との関連への着目は不十分であり、学校環境への関心も希薄である。また、より長期の継時的なプロセスへの着目にも課題が残る。よって、本稿では、学級会実践が不活性化の状況にある小学校における若手教員による学級会実践事例に着目し、長期のスパンでの継時的な参与観察やインタビュー調査を通じて、その内実を分析する。その際、まず学校環境としての教員集団の学級会に対する意識の実態を捉えた上で、実践の当事者である若手教員の声を掬い取り、意識変容過程を明らかにし、学級経営のあり様や職能発達との関連を考察する。

### 3. 研究の方法

機縁法により事例校としてX市立A小学校を選定した理由は、教員の若年化が進行していること、学級会実践が不活性化の状況にあること、社会経済階層的に厳しい家庭が多いこと、外国人児童や障がいを抱える子どもたちを含めた児童の多様性等の特徴をもつ学校であることによる。本稿では、Q教諭の事例に着目する<sup>6</sup>。選定の理由は、学級会実践が不活性化の状況にある学校現場で学級会に取組んだ若手教員であり、実践の契機と定着の過程における意識変容過程を顕著に捉えることができると考えたためである。

研究方法は、参与観察と関係者へのインタビュー調査による<sup>7</sup>。インタビュー実施年月及び調査協力者の属性については表1の通りであるが、表2と共に紙幅の都合により本稿に関連する情報のみを提示した。インタビュー調査の主な内容は、教員には学級経営の課題や改善のための実践、学級観、教育観、同僚教員との協働やその影響等について、管理職には教員の学級経営や職能発達の様相、教職員の年齢構成、学校や地域の実態等について、60～90分程度の半構造化インタビューを行った。その際、録音することも含めて研究内容を十分に説明し同意を得た。

表1：インタビューの概要 \*プロフィールは、インタビュー当時のものである。

対象者	実施年月	属性及びプロフィール
Q教諭	2013. 7 2014. 7 2015. 3 2016. 11	2013年当時は20代後半、女性、5年担任、A校で初任5年目。2014年度はP教諭と共に6年担任としてもち上がる。2015年4月に異動。
P教諭	2013. 7	2013年当時は20代後半、男性、5年担任、学年主任、A校で初任6年目。2014年度は6年担任としてもち上がる。
R教諭	2013. 7	高学年少人数指導教員、30代、男性
D教諭	2013. 7	1年担任、学年主任、20代、女性
E教諭	2013. 7	2年担任、学年主任、50代、女性
F教諭	2013. 7	3年担任、学年主任、30代、男性
G教諭	2013. 7	4年担任、学年主任、20代、女性
H教諭	2013. 7	6年担任、学年主任、30代、男性
S校長	2013. 7	2013年当時は50代、男性。A校で教務主任、副教頭、教頭を経て2012年4月に校長として着任。
T教頭 /校長	2013. 7 (教頭職) 2018. 3 (校長職)	2013年当時は教頭、50代、男性。2014年4月にS校長の異動に伴いA校の校長として着任。2017年度末まで在任。

事例の分析方法は、まず表1の調査協力者のインタビューデータ（以下、ID）から学級会に関する語りの部分を抜粋した（表2）。次に、Q教諭の事例については、上記の内容で実施した4回のIDを文字化し、トランスクリプトを作成し（秋田・藤江2019）、学級会に関連するトランスクリプトを抽出した。該当の文字数は11814字であり、定性的コーディングの手法で分析した（佐藤2008）。発話のまとまりごとにコードを付し、51種類割当てられた。コードの内容を比較しながら類似する複数のコードをより抽象度の高い7つの概念的カテゴリー〈学級会実践のハードル〉〈学級会実践の意味づけ〉〈感情〉〈子ども観〉〈学級観〉〈他者への発信〉〈学級経営上の位置づけ〉にまとめ、フィールドノーツも組み合わせて分析した。なお、P教諭のデータは、分

析対象とするQ教諭の意識変容過程を理解するために必要な範囲で参照する。表記は全て記号にし、児童は小文字のアルファベット、フィールドノーツは〔FN・年月〕と表記した。

#### 4. A校における若手教員の事例分析

##### (1) A校における学級会実践に関する実態と教員の意識

表2：A校における学級会実践に関する実態や教員の意識

対象者	2013年7月のインタビューデータ * ( ) 囲みは筆者による補足
Q教諭	(学級会の経験は) ゼロ回です。ハードルになっていることは、やり方がまず分からないのと、あとは、なんか安心して取り組める題材(議題)が今一つよく分からない。
P教諭	学級会という新しい取組を今年初めて(アクション・リサーチで)教えてもらってやった。(それまでは)学級会の取組の経験がなかったのでやり方が分からなかったし、学級会の意義がよく分からなかった。学級会に充てる時間の余裕がない。
R教諭	そういうの(学級会)はしてないです。方法が分からなかったのと自分の中では重きを置いていなかった。だから意識してなかったというのと、結構学校行事で忙しかったりとかで。
D教諭	学級会はね、ちゃんとやってないです。なんか他の授業で結構一杯いっぱい、学級会の時間をとるのが難しいとか、やらなければいけないとは思ってたんですけど。1回やってみたいですね、ちゃんと。(誰も)されてなかったです。
E教諭	自治的・自発的ということが、特に今の子は受け身なのでやらないといけない。ただ本当にとんでいくので、それと時数が35しかないところがネックで、年度初めと年度終わりは(学級指導に)つかうでしょう。しかも安全指導とか食育とかいっぱい入れられているので現実ではできないんですよ。若い人は(学級会の)意義を知らないから教えないといけないと思います。
F教諭	学級会はしたいなと思っていますが、実現はできていません。だから僕が全部引っ張ってやってますね、そこは。僕は(学級会の意義や方法は)ちゃんとわかってないです。実践がないから。
G教諭	去年も何回かやったんですけど。(今年は)全然できてないです、(時間的な)余裕がなくて。学級会は、これが正解とか不正解とかないから子どもが主体でやってるから、それがいいなという理由がかな。
H教諭	まあ経験不足とか、自分がイメージを持ってないからやってないというところが主ですかね。(周囲でも)あんまり見てないですね。(校内研修会で)なかったですね。正直な話、時間が確かにとれないという部分はあると思うんですよね。(略)学級会がやっぱり軽視されている部分とか、自分の中でもあまり重きを置いていない(略)。安全指導、保健指導、席替えのこととかやっていると学級会というのがどんどんやらなくなってしまう。また、学級会でどんなことを議題にして取り上げていくのかっていうことも分からない。
S校長	学級会、みんなしてないな。学級裁量の中でやっていくと忙しいからという理由で減っていく。
T教頭	学級会をもっと活用したらいいと思う。(略)学級会はもう絶対必要ですよ。(略)思っていることを自由に言える場であったりとか学級の悩みとか、色んなことが自由に話し合える場であったりというのが学級会であると。(教頭職時)

表2は、教員8名と管理職2名を対象としたIDの抜粋である。全学年主任と管理職を対象にすることで、A校のおおよその傾向を捉えることができると考えた。2013年度の学級担任教員の平均年齢は30歳前半であった。実践の経験がない5名の教員(Q・R・D・F・H)からは、学級会の方法や取り上げる議題がよく分からない、自分の中で重きを置いていない、学級会に充てる時間の余裕がない、周囲で実践している教員をほとんど見かけない校内研修で取り上げることもほ

とんどない等の語りが抽出された。一方、実践の経験があるG教諭は、他の自治体で入職し、学年主任が特別活動の主任であり学級会の方法を教えてもらったということであった。P教諭はアクション・リサーチを契機に学級会に取組み始めていた。ベテランのE教諭は、S校長・T教頭と同様に、若い頃から実践してきた経験があり学級会の意義を認識している。そのため、若手教員に意義を伝える必要性に言及しているが、同時に時間が確保できないとも語っている。

S校長は、教務主任の時に教育指導計画の作成において、後付けで矢継ぎ早に課されてくる学級指導に学級活動の時間がとられ、学級会の時間を捻出するために苦心したという。S校長の後を引き継いだT校長は、2018年3月のインタビューで、2017年改訂の学習指導要領の先行実施によりカリキュラムがさらに過密になり、学級会の時間をとることは「殆ど本当に不可能なんです」と、これまで以上に困難な状況になっていると述べる。そしてこのような中で、A校で学級会に取組んでいる教員はいないだろうという。また、学級担任教員の平均年齢は、30歳を切ったという。以上を踏まえるとA校は、学級会実践が不活性化の状況にあり、それは一過性のものではなく現在も継続していることが推測される。その要因として主に以下の3点に整理できる。

第一に、学級会の方法や意義が分からない、重きを置いていない等の教員の経験や意識等に関わる課題、第二に、校内外の研修のあり方に関する課題、そして第三に、カリキュラム上の課題である。新たに課せられる学級指導に学級活動の時間が消化されている実態及び2020年度より全面実施の新学習指導要領によるカリキュラムの過密化の問題である。第二と第三は、その解決は教員個人の力量に帰することができない課題であり、A校だけではなく多くの小学校が直面している課題であると思われる。こうした課題を念頭に置き、本稿では第一の課題に焦点を当てる。

## (2) 若手教員による学級会実践事例—Q教諭の意識変容過程に着目して

筆者の解釈の妥当性を吟味できるように、トランスクリプトの一部を提示しながら、若手教員の学級会実践を通じた意識変容過程を分析する。具体的には、教員が如何に学級会実践を意味づけていたかに言及している箇所を下線を、そうした意味づけに至った背景に波線を、学級会の取組に対する感情に言及している箇所に網掛けを付す。( )は、筆者による補足である。各トランスクリプトは、①2013年7月、②2014年7月、2015年3月、③2016年11月のIDである。

### ①2013年度の様相（5学年担任）—学級会実践の経験がない段階における意識—

Q 教諭は、学級会の取組のハードルになっていた要因について以下のように語っている。

Q 教諭：①ハードルになっていることは、やり方がまず分からない…のと、えっとあとは、あとは、なんか②安心して取り組める題材（議題）が今いちよく見つからない。  
筆者：学級会での言葉の傷つけ合いみたいな、そういう不安に思うことを以前話されていましたが。  
Q 教諭：③その辺で議題が見つからないんですね、なんか。④それ（学級会）をすることによって、なんかマイナス方向に行くかもしれないところが、まだ⑤不安要素としてあるんで、⑥なかなかハードルは高いなあと思っています。でも、⑦1組さんがやったのを知ってるんで、楽しみにしてる子はたくさんいると思うんで、まあ⑧キーマンとなるのは、bとcかなあと思うんで、その辺がもうちょっと、なんていうのか穏やかに二人が接し合えるようになったら⑨安心して取り組めるんですけど。

Q 教諭は学級会の取組を「なかなかハードルは高い」（下線部⑥）と意味づけていた。その背景として、やり方が分からない、一部の児童の態様への不安から安心して取り組める議題が見つからない（波線部①②③⑧）ことを挙げ、学級会の取組が学級経営にマイナスに働く可能性を想定し（波線部④）、不安要素（網掛け部⑤）として捉えている。Q 教諭は子どもたちが学級会を楽しみにしていることを認識していたが（波線部⑦）、自身の学級会の意味づけを優先し、安心して取り組めない（網掛け部⑨）と判断していた。不安感の感情が強い影響を及ぼしていたことがうかがえる。不安感についてはP 教諭も同様に経験しており、「すごくよくわかります」と共感していた。

### ②2014年度の様相（6学年担任）—学級会実践の契機と定着の過程を通じた意識変容—

児童はクラス替えをして6年に進級し、両教諭は持ち上がった。bはP 教諭が担任し、P 教諭が対応に難しさを抱えていた不登校傾向のeをQ 教諭が担任することになった。2014年6月のフィールドノーツに「P 先生がQ 先生に昨日、2組も学級会に取り組んだらどうかと勧めたこと、Q 先生は『今年はできそうだ』と答えたこと」と書かれていたように、前年度に学級会実践に取り組むその成果を看取していたP 教諭は、Q 教諭に何度も実践を促していた。そして、「放課後の教室で両教諭がソーシャルスキル学習と学級会のそれぞれの実践経験を交流し合った」[FN・2014/6]。Q 教諭はP 教諭から学級会の具体的な進め方や議長団の指導、児童の反応などの情報を得て、背中を押される形で実践を開始した。Q 教諭は学級会実践に踏み切った主な理由として、bが担任を離れたこと、P 教諭のサポートが背中を押したことの2点を挙げている。したがって、この時点では他律的な実践化であり、その意思決定にP 教諭が重要な役割と影響を及ぼしていたといえる。

第1回学級会の議題は「運動会の優勝を祝う会について」であり、集会活動に繋げる計画であった。初回は楽しい議題の方がよいというQ 教諭の判断により担任提案の形をとっていた。学級会初心者というレベルにおいては失敗リスクや不安感を軽減するため、子どもにとっては楽しく、教員にとっては安心感のある議題選択であったと思われる。筆者も参観したが「意見が活発に出されとても話し合いに集中した良い学級会であった」[FN・2014/6]。また、「議長団が全部し切った」集会活動を行ったという。Q 教諭は初めての学級会について次のように振り返っていた。

b は、うーん、かなり厳しかったんで。で踏み込めたというところが大きくて、やってみたら、⑩子どももすごく楽しそうやったし、まあ今回は楽しい議題やから特にやと思うんですけど、⑪でもやってみて改めて子ども達は話し合うのとか自分の意見を言うのとか、好きやろうなあというのを感じたし、⑫議長団さんは振り返りに「楽しかったからまたやりたい」って書いてたし、「議長団もすごかった」とか子ども同士が認め合えてたりとか、⑬そういうところでまた認め合えるとか、自分を主張するっていう機会ができるのはいいことだなあとと思いますね。⑭f とかあの辺が、自分の意見を言えたりとか、できる場面があるっていうのは大きいですよ。⑮授業中の全員発表とはまた違う、ああいう場でちゃんと意見が言えるというのは大事やなあと思います。

Q 教諭は学級会を、子ども同士が認め合い自己主張できる機会を保障する教育活動(下線部⑬)、教科学習とは異なる価値のある話し合い活動(下線部⑮)として意味づけていることが確認できる。それは、Q 教諭が、子どもたちの楽しそうな姿(波線部⑩)、日頃の教科学習ではほとんど発言することのない f も含めて(波線部⑭)、多くの子どもが進んで意見を述べ合う姿(波線部⑪)、議長団を務めた子どもたちの達成感やその活躍を認める他の子どもたちの姿(波線部⑫)を目の当たりにしたことによるものであったことが推測される。さらに、様々な課題を抱える児童が学級会で活躍する姿についても次のように注目していた。

だって、⑯d があれだけ活躍するなんて、(教科の)授業ではありえないことじゃないですか。⑰h があんなに生き生きと何回も発表するとかね、楽しそうに。(お互いに聴き合うことが) そんなにできるのかいと思いましたけどね。

d は議長団に立候補して記録を担当し、議長団の他の児童や Q 教諭の支援を受けながら、懸命に記録をとる姿が見られた。このように教科学習では苦戦している子どもの教科学習時に見られない活躍(波線部⑯)や、生徒指導上の課題を抱える子どもの生き生きとした姿(波線部⑰)を目の当たりにしたことも、Q 教諭の学級会の意味づけの変容を促したと思われる。つまり、失敗リスクの不安感による「ハードルが高い」教育活動から、子どもにとっての学級会の意味づけ—子ども同士が認め合い自己主張できる機会を保障する教科学習とは異なる価値のある話し合い活動—への変容である。こうした意味づけの変容は、以下の語りにも現れている。

⑱学級会って相手の意見を聴かないと、みんなの意見を聴いてないと成立しないし、⑲みんなで作ってあげてるっていう感じが強いけど、(中略)⑳だから自分たちのクラスのためっていうところで、㉑最終自分のためっていうところにかえってきてるんかなあと思うんですけど。

Q 教諭は話し合い活動が成立するためには、互いに聴き合う姿勢がベースにあることの重要性を確信し(波線部⑱)、学級会を「みんなで作ってあげて」いく教育活動(下線部⑲)であると意味づけをしている。その背景には、自分たちのクラスのために(波線部⑳)話し合うことは、「最終自分のために」(波線部㉑)なることであるという当事者意識を児童が持っていることを、Q 教諭が実感として感じたことにあると思われる。

Q 教諭は、学級会実践の経験前後の自身の感情の変化について以下のように言及している。



**Q教諭:** (学級会実践は) ㉒めっちゃ不安でした。去年はもう、不安がでかすぎてもう。

**筆 者:** そのように思われていた学級会を実際にも実践されてみてどうでしたか？

**Q教諭:** ㉓あっ、こんなに楽しいのっていう感じです。去年の不安はどこへみたいな。

Q教諭も子どもと同様に学級会の楽しさを実感し、不安感が軽減されていることがうかがえる(網掛け部㉒㉓)。学級会での話し合い活動に良い手応えを看取したQ教諭は、国語科の討論会の学習とも連動させ以下のような成果を看取したと語る。

国語の時間に討論もやってるんで。討論もいったら30分ぐらい子どもに任せているんで、㉔任せていけるなっていう感じですね。㉕ああすごいなあって、㉖やっぱり司会の子がしっかりしているっていうのも大事やし、(中略)そこに対する信頼も、信頼感というのも出てくると思うんです、学級会も、討論会もどちらも。(中略) どうでもいいわと思ってたら聴かないじゃないですか。だけど、(初めての学級会も) しっかり聴けてましたよね。だから、大事にしているんやろうなっと思います。

Q教諭は、討論会と学級会での子どもたちの信頼し合い聴き合う姿を重ねてみとっている(波線部㉖)。さらに、任せることで発揮される子どもの潜在力に「ああすごいなあ」(網掛け部㉕)と気づき、学級会に「子どもに任せていける」(下線部㉔)という意味づけを付加している。学級会や討論会に臨む子どもの姿から、子どもは任せると力を発揮するという新たな子ども観を獲得していることがうかがえる。しかしながら、このように学級会の意味づけが変容していく一方で、学級会実践は学級がある程度落ち着いていることが前提であるという意味づけ(下線部㉗)が維持されていたことが、Q教諭の次の語りからうかがえる。「㉗なんかある程度、クラスが落ち着いてないと(学級会の取組は) 厳しいやろうなどはやっぱり思うんですけど」。子どもの姿から成果を看取しつつも、1回の実践では「学級会は学級経営の手段であるのに、学級経営がうまくいっていないと実践できないという逆転した」(中村2016:141)意味づけが維持されていたと思われる。こうした葛藤を抱えながら、以降も学級会の実践と振り返りを継続した。

例えば不登校傾向のeが学年全体として言葉遣いが良くないことへの不満を訴えていたという情報が養護教諭よりもたらされたことを受けて、11月の学級会でQ教諭は「言葉づかいについて考えよう」という議題を担任提案の形で設定した。乱暴な言葉が飛び交う実態は、5年時からの当該学年の課題でありソーシャルスキル学習でも取組んでいた。学級会で話し合った結果を議長団がミニ学年集会で学年全体に発信した[FN・2014/11]。こうした一連の取組は、eの訴えをQ教諭や子どもたちが真剣に受け止め、学級や学年で改善を図っているというeへのメッセージの意図もあったという。Q教諭は、全6回の学級会を振り返って次のように語っている。

㉔（学級会は）良かったです。㉕（良かったと思う点は）まず友達の意見を大事にできること、意見を言う人もみんなの前で遠慮なく言える、だから自己主張プラス受け入れる体制ができたところですかね。後は、㉖発展していくと自分たちの力で（学級を）変えていこうっていう自主性、ですかね。（道徳との違いは）ありますね。㉗道徳っていうとどっちかっていうとなんか教え込まれているタイプですよ。考えはするけれども最終こうなれたらいいねみたいな、（略）㉘だけど学級会っていうのは、自分たちが主体で動くことによって自分の意見にも責任もつし、それによって頑張ろうと子どもたちはきっと思っていると思うんですよね。㉙言葉遣いにしろ、未だに「今の～」とか子どもたち同士で言い合ってるし、時間とかも結局1組には発信できなかったんですけど、「チャイム鳴ったで座ろう」とか声かけが続いてたりとか、まあそこで言葉遣いがきつかったりもするんですけど、そういうのが少なからず意識できる子がいるというのが教室に徐々に広がっていったっていうのが、今年には本当によく見えた1年だったなあと思います。㉚次の学校でもしたいです。だから、年間反省にも㉛広めるために、私もP先生も学級会ではこんなことをしてこんなことが変わったとかって二人とも書きました。

Q 教諭は、学級会を通じて児童同士が「自己主張プラス受け入れる体制ができ」（波線部㉕）、それが発展して「自分たちの力で（生活や学級を）変えていこうっていう自主性」（下線部㉖）の育成につながっていることを理由に、学級会を「良かった」（下線部㉔）と意味づけている。また、教える傾向が強い道徳の学習（波線部㉗）に対して学級会は児童が「主体で動くこと」により自分の意見に責任をもち頑張ろうとする教育活動（下線部㉘）であると意味づけている。こうした意味づけは、実践前の観念的なものではなく、Q 教諭が1年間の児童の変化を学級全体を俯瞰して捉えてきたことによるものであった（波線部㉙）。だからこそ、「次の学校でもしたい」（下線部㉚）と考え、A校全体に「広める」（下線部㉛）ためにP教諭と共に職員会で発信したと思われる。よって、自主的・主体的に学級や生活を変えていこうとする児童の姿のみとりを通じて、受動的な子ども観から、自主的で主体的な子ども観へと変容していったといえるだろう。

### ㉜2015年度～2016年度の様相—異動校での学級会実践の継続の過程を通じた意識変容—

Q 教諭は異動後すぐに5学年を担任し、当初に直面していた学級経営の課題は、クラスの人数が40人近くになったことで、個々の子どもや子ども間の関係性が「あまり見えてこないあつていう期間が長」く、「トラブルも多いしどう関わっていこうかなっていうのが最大の悩み」だったという。そうしたなかで学級会に取組むことを選択した経緯を以下のように述べている。

㉞学級会をまずやっていこうかなって、㉟全然意見を言わない子たちだったんで。やっぱりこう押さえつけられてきた子たちの特徴かなっていう感じがしたんで。もうわれ聞かせずとか、学級で何か起こっても自分に降りかかってこなければそれでよしみみたいなところがすごく強かったんで。㊱自分の意見を前に出してもいいんだよっていう空気がまず何よりもしたかったことです。㊲やってみたら「すごく楽しい」って言って反応もすごくよかったし、議長団として前にも出たがるし、そういう気持ちはあるんやなっていうのが学級会をやったまず分かったことが㊳よかったなあと思います。

ここで注目したいのは、「全然意見を言わない」「われ聞かせず」の傾向にあった児童の実態（波線部㉞）を分析し、どんな実践が必要かを考え、その一つとして「学級会をまずやっていこう」（下線部㉟）と判断していたことである。つまり、先に学級会ありきではなかったという点である。その判断・意思決定の基になっていたのは、「自分の意見を前に出してもいいんだよっていう

空間づくりがまず何よりもしたかった」(下線部⑳)という学級経営における学級会の活用(という意味づけ)であった。そして、やってみたら「すごく楽しい」「議長団として前にも出たがる」(波線部㉑)というこれまで表出されにくかった子どもの気持ちや行動が分かり、学級会をやって「よかった」(下線部㉒)と意味づけている。A校で初めて取組んだ際には、その成果を看取しながらも「学級経営がうまくいっていないと実践できない」(中村2016)という意味づけが維持されていた。しかし、A校での1年間の実践化により、異動校では学級経営の手段として選択していたといえよう。Q教諭は、「これは続けてもいいけるなっていう手応えがあって、まあ最初は楽しい議題から入ったと思うんですよ。(中略)その次は、やっぱりクラスのことにも目を向けてほしいので課題解決のようなもので、この順番に去年はやったかなあと思います」と語るように、楽しい議題と課題解決的な議題を組み合わせた学級会の実践を継続した。

さらに、6学年に持ち上がっても学級会の取組を継続した。筆者の「学級会実践というのは、学級経営上どんな位置づけですか」という問いに対して、Q教諭は次のように語った。

㉓学級のことをみんなで考える、㉔なんか気になってる子はぼつぼついるんだけど、それは一人の力じゃどうにもならないけど、やっぱり学級会でこう問題に向き合うことで長くは続かないかもしれないですけどその話し合って決まったことが、でも㉕1回でも学級会で自分のクラスについて目を向けるっていうのは大事やなあ。㉖振り返り振り返り「自分たちで決めたやん」ってなんかそれが合言葉のように、まあ続かないことも多々あるんですけど、結構子どもたちの中では意識としては強く残るなあ。私が何百回言うよりも「自分たちで決めたやん」みたいな、そういう友だちからの声って大きいなあっていう風には感じます。

学級会は「学級のことをみんなで考える」(下線部㉓)教育活動であり、「学級会で自分のクラスについて目を向けるっていうのは大事」(下線部㉔)であると意味づけている。学級会で児童が主体的に学級の問題に向き合い、決められたことが日常生活での実践や振り返りを通して児童に意識化されていくことの重要性が、教師が「何百回言う」と対置して述べられている(波線部㉕㉖)。つまり、Q教諭は、教師が一方的に注意や叱責をするよりも、児童が当事者意識をもって話し合いに参画し、合意形成を図り、実践し、振り返る過程を通じて協働して生活の向上を図っていくことに価値を置く学級経営を指向しているといえるだろう。子どもを学級を構成する主体として位置づけ、子どもと共に学級をつくっていくことを指向する学級観の獲得が捉えられる。

## 5. 考察

若手教員の学級会実践を通じた意識変容過程は、学級経営のあり様や職能発達にどのように関連していたのか。その様相は、主に次の3点に整理できる。

第一に、教員の意識変容には、子ども観や学級観の変容が関連していたと考えられる。当初の一部の児童の影響を不安要因とみて学級会の取組を回避する子ども観からは、子どもを教員からの受け身の非力な存在として捉えていたことが推測される。しかし、任せることで発揮される子どもの潜在力や自主的・主体的に学級や生活を変えていこうとする姿のみとりを通じて、受動的

な子ども観から主体的で自主的な子ども観へと変容していったと思われる。こうした子ども観の変容は、子どもを学級を構成する主体として位置づけ、子どもと共に学級をつくっていくことを指向する学級観への変容へと繋がっていったと考えられる。それは、学習に苦戦している子どもや生徒指導上の課題を抱える子どもなど多様な背景をもつ子どもを包摂する「二十一世紀学級経営」（白松 2017）への指向でもあるといえるだろう。こうした子ども観や学級観の変容は、「選択的変容型」の発達（山崎 2012a）として捉えることができる。そもそも学級会実践は教科書等の教材がなく、極めて状況依存的な教育活動である。Q 教諭は、学級会実践という新たな状況のなかで、それまで気づくことのなかった子どもの姿一任せて発揮する潜在力や自主性・主体性等を看取しながら、同時に従来の受動的な子ども観や教員主導の学級観を脱ぎ捨てながら、子どもを学級を構成する発達主体として位置づける新たな学級経営を指向し選択していったことが読み取れた。その様相は、日常の経験や実践の中で、教員の力量は発達主体としての教員自身によって、その意味内容がたえず産み出され構成されていく自己生成的で文脈・状況依存的であると捉えることができる。よって本事例でみてきた学級会実践の契機と定着の3年間は「選択的変容型」の発達をもたらされた転換期であり、教員としての新たな力量が獲得された時期と捉えることができるだろう。こうした一人一人異なる教員の発達は、付与型で脱文脈的・脱状況的に設定された目標に向かって右肩上がり積み上げていく垂直型発達観で捉えることはできない。

第二に、学級会実践を学級経営の有用な手段として活用できるようになったことである。当初Q 教諭は、失敗リスクの不安感によるハードルが高いという観念的な意味づけに終始し、実践を回避していた。しかし、初めて学級会に取組み1年間実践を重ね、その過程における児童の変容の姿をみとることにより、子どもにとっての学級会の意味や特長を内在化していったと思われる。そこでは、学級会のスキルの獲得のみならず、第一で述べたように子ども観や学級観という教員の「観」の変容が促されていた。だからこそ、異動校において直面した学級経営上の課題に対して、児童が意見を出しやすい「空間づくり（学級づくり）」の実践として、学級会を学級経営に位置づけていったといえよう。不安感を抱えながら恐る恐る実践を始めたが、予期せぬ子どもや学級の変化を成果として看取することを通じて、学級経営の手段として学級会実践を獲得していった。学級経営の「見識と手腕」（下村 1982：2）が広がったという点に、教員としての職能発達を捉えることができる。

第三に、若手教員の職業的社会化や成長の過程において重要な役割をはたす「意味ある他者」（永井ほか 1981）として、子どもと若手同僚教員が捉えられたことである。具体的には、まず「意味ある他者」としての子どもの存在である。例えば、A 校での第1回学級会で様々な課題を抱える子どもも含めて多くの子どもが生き生きと活躍する姿の看取、任せることで発揮される子どもの潜在力への気づき、学級や生活を自主的・主体的に変えていこうと実践する子どもの姿のみとり、異動校での学級会の実践によりクラスの雰囲気や子どもが大きく変わっていったことのみとり等に関する語り、Q 教諭の意識変容や発達を促す重要な役割を果たした「意味ある他者」と

して、子どもを捉えることができる。児童が「なすことによって学ぶ」という特別活動の方法原理を教員自身が獲得するその過程は、学級会が単なる話し合い活動ではなく生徒指導とも連動する重要な学級経営実践として位置づけられていく過程でもあり、他の教科指導では行われにくい特別活動の特質である。ゆえに教員の意識変容や発達を促す極めて重要な「意味ある他者」として、子どもが位置づけられたのであろう。教員経験年数が4年～10年未満にあたる若手期に、子ども志向を学級経営に確かに位置づけたことは、中堅期以降の職能発達に有用な影響を及ぼすと思われる。

次に、P教諭はQ教諭の「意味ある他者」であったと言えるのではないだろうか。例えば、P教諭は、自身の経験からQ教諭の不安感に寄り添いながら、根気強く実践を促し続けたこと、初回の取組に向けた実践交流の場での具体的な支援、Q教諭が学級会実践に踏み切れた主な理由としてP教諭のサポートを挙げていることなどに、Q教諭の意思決定に重要な役割を果たした「意味ある他者」として捉えることができる。先行研究でも指摘されているように本事例でも、学級会は若手教員にとって強い不安感を伴う実践であることが明らかになった。P教諭とQ教諭は年齢も教員としての経験年数も近い若手教員同士だからこそ、そうした不安感を共有し合いながら意思決定を支え促す重要な「意味ある他者」として位置づいたのではないだろうか。

これまで若手教員にとっての「意味ある他者」は、功罪両面を含めて多くは年長の同僚教員を指してきた。しかし本事例では、子どもと若手同僚教員であった。教員の若年化が進行し、学級会の取組が不活性化の状況にある学校現場において、学級会実践を通じて「教師になっていく過程」(安藤 2000) の実際は、従来のメンター制や「意味ある他者」の言説とは異なる状況が展開されていた。そこには、教員からの受け身の非力な存在としての子どものみではなく、また指導されるべき受け身の存在としての若手教員ではなく、共に発達主体としての主体的な姿が浮かび上がってきた。これらは、特別活動(学級会実践)と教師教育を架橋する長期のスパンでの継時的な事例研究だからこそ得られた知見であり、若手教員の支援サポートのあり方にも示唆を与えてくれるだろう。とはいえ、本研究の知見は、単一事例の分析であり、当該学校特有の文脈の影響も考えられる。事例研究の検討と蓄積を今後の課題としたい。

## 引用参考文献

- 秋田喜代美「教師教育における『省察』概念の展開—反省的実践家を育てる教師教育をめぐる」  
森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報5 教育と市場』世織書房、1996年、451-467頁。
- 秋田喜代美「教師教育から教師の学習過程研究への転回—ミクロ教育実践研究への変貌」矢野智司・今井康雄・秋田喜代美・佐藤学・広田照幸編『変貌する教育学』世織書房、2009年、45-75頁。
- 秋田喜代美・藤江康彦「学校教育実践研究のための質的研究法—質的研究とはなにか」秋田喜代

中村映子：学級経営における学級会実践を通じた小学校若手教員の職能発達に関する研究

美・藤江康彦編著『これからの質的研究法～15の事例にみる学校教育実践研究～』東京図書、2019年、2-9頁。

天野幸輔・山田真紀「学級活動『話し合い活動』の動画視聴を通じた教師の気づきについての研究」『椋山女子学園大学教育学部紀要』第13号、2020年、59-71頁。

安藤知子「『教師の成長』概念の再検討」『学校経営研究』第25巻、2000年、99-121頁。

朝倉雅史「教師が“よい学級”を問う意味とは—学級づくりのノウハウ流通の問題と学級観の重要性—」末松裕基・林寛平編著『未来をつかむ学級経営—学級のリアル・ロマン・キボウ』学文社、2016年、64-78頁。

後藤和歌子・脇田哲郎「学級担任の学級会の指導に関する指導上の課題—教職員の意識調査から」『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』第6号、2016年、1-6頁。

橋本定男「学級活動の実践・方法の研究に関するモデルプラン構想」『日本特別活動学会紀要』第13号、2005年、23-24頁。

国立教育政策研究所「平成24年度学習指導要領実施状況調査 教科等別分析と改善点(小学校特別活動(質問紙調査))」2013年、1-17頁。

[https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido\\_h24/01h24\\_25/10h24bunseki\\_tokkatsu.pdf](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h24/01h24_25/10h24bunseki_tokkatsu.pdf) (最終アクセス日：2020/10/30)

文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別活動編』東洋館出版社、2018年。

永井聖二「日本の教員文化—教員の職業的社会的な研究(Ⅰ)—」『教育社会学研究』第32集、1977年、93-103頁。

永井聖二・石戸谷哲夫・門脇厚司「日本の教員文化の実証的研究—教員の類型設定を手掛りに—」『筑波大学教育学系論集』第2巻、1978年、81-109頁。

永井聖二・小島弘道・天笠茂「若い教師の研修需要に関する実証的研究—25歳以下教師群の意識調査の分析をとおして—」『筑波大学教育学系論集』第5巻、1981年、71-110頁。

中村映子「学級会実践を契機とする若手教員の職能発達事例に関する研究—A 小学校におけるアクション・リサーチを通して—」『学校教育研究』第31号、2016年、130-143頁。

西穰司「教師の職能発達論の意義と展望—英・米両国における近年の諸論を中心に—」『日本教育行政学会年報』第13号、1987年、187-202頁。

大谷尚『質的研究の考え方』名古屋大学出版会、2019年。

佐藤郁哉『質的データ分析法』新曜社、2008年。

佐藤学『教師というアポリアー—反省的实践へ—』世織書房、1997年。

下村哲夫『学年・学級の経営』第一法規出版、1982年。

白松賢「授業／学級づくりに関する教育方法学的研究(1)—教育課程にみる『学級経営』概念の日本の特色に着目して—」『愛媛大学教育学部紀要』第61巻、2014年、71-78頁。

白松賢『学級経営の教科書』東洋館出版社、2017年。

田中一生「新任教員の Organizational Socialization に関する研究」『九州教育学会研究紀要』第1巻、1974年、60-67頁。

田中一生「新任教員の職業的社会的化過程—学校組織論的考察—」『九州大学教育学部紀要（教育学部門）』第20集、1975年、137-151頁。

山崎準二『教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究—』創風社、2012年a。

山崎準二「教師の専門的力と発達サポートの構築」小島弘道監修『「考える教師」—省察、創造、実践する教師—』学文社、2012年b。

山崎準二「教職の専門家としての発達と力量形成」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、2017年、18-21頁。

## 注

- <sup>1</sup> 若手教員を山崎（2012a：429）に依拠して「小学校教員として入職し、リアリティ・ショックを経て、教職アイデンティティの初期形成から中堅期へと移行していく期間のおよそ10年間にある教員」と定義する。
- <sup>2</sup> 本稿では、「発達」を個人と環境との相互作用を重視する概念と捉える西（1987：191）に依拠し、「学校教育に従事する教員が、その職業的役割をいっそう効果的に遂行することを企図して行う、個人的および集団的な職業的能力の向上・発展の一連の内発的な営みないし過程」と定義する。
- <sup>3</sup> 本稿では、下村（1982）の「学級教育＝学級経営論」の概念を援用し、学級経営を「小学校の学級担任教員が学級で、教育目的に従って教育の効果を高めるためにさまざまな活動を工夫し実践することであり、それは学習指導と生徒指導の二つの機能からなる教員の包括的な日常の実践である」と定義する。
- <sup>4</sup> 白松（2017：47-51）は、「規則を守るだけの融通のきかない杓子定規な人間を作り出し、『訓練された無能力』を生み出すような「学級」（制度や経営）の在り方を二十世紀型のつめたい学級経営と問題視している。それとは異なる二十一世紀型学級経営の特徴として、文化的寛容さ、子どもが安心して過ごせる多様性の尊重、子どもと共に文化を創造、の3点を挙げている。
- <sup>5</sup> 本稿では便宜上、活性化を「学級会の取組が活発に実践されている状況」、不活性化を「学級会の取組が下火になっている状況」と定義する。
- <sup>6</sup> 「 $n=1$ の研究は、決して必要なものが欠如した研究ではなく、 $n=1$ だからこそ解明できることがあり、それを解明するのが質的研究に課せられた課題でもある」（大谷2019：133）。その前提として、「詳細な記述」（厚い記述 thick description（ギアツ1987））が必要である（大谷2019：80）。
- <sup>7</sup> 参与観察は、2014年4月～2015年3月、インタビュー調査は、2013年7月～2018年3月まで実施した。