

当番・係活動における 小学校低学年と高学年のエンゲージメントの多様性を描く

随時公開：2024年11月26日

[掲載決定：2024年8月18日]

若松 美沙（広島大学大学院教育学研究科）

境 太一郎（熊本市立春日小学校）

陰 菜穂子（呉市立呉中央小学校）

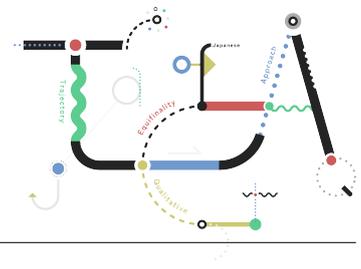
若松 昭彦（広島大学大学院人間社会科学研究科）

概 要

本研究の目的は、当番・係活動における小学校低学年と高学年のエンゲージメントの多様性を描き、当番・係活動経験の質的変容と、経験に付与される意味変遷を理解することであった。第1学年と第5学年から4名ずつの研究協力者を抽出・観察し、学年ごとに統合したTEM図を作成した。その結果、等至点までの径路には、各学年で文脈として対人関係要因や教室構造要因が不可欠であり、エンゲージメントの姿として気持ちを切り替えて尽力した姿、役割を効率よく遂行した姿、気持ちを全身で表現した姿、役割のクオリティ改善を思考した姿、新たな役割を発見して引き受けた姿がみられた。TEM図作成によって、児童らが各々の強みを発揮し合う多様なエンゲージメントの可視化につながった。当番・係活動は、第1学年にとって、①学級生活システム上の活躍の舞台での振る舞いを体得し、円滑な運用を図ろうとするとともに、②当初は精神を安定・活性化させつつ、次第に精神を陶冶する、第5学年にとって、①円滑な学級生活システムの運用に始まり、下学年にも影響を与えるシステムの確立を図ろうとするとともに、②時期を問わず精神を活性化し、陶冶する意味のある経験であったと推察された。

キーワード：小学校、低学年、高学年、当番・係活動、エンゲージメント

連絡先：若松 美沙（E-mail: d196516@hiroshima-u.ac.jp）



Drawing the Diversity of Engagement between Lower and Upper Elementary School Students in Class Monitor Duties

Online Published: November 26, 2024

[Accepted: August 18, 2024]

WAKAMATSU Misa (*Graduate School of Education, Hiroshima University*)

SAKAI Taichiro (*Kumamoto Municipal Kasuga Elementary School*)

KAGE Naoko (*Kure Municipal Kurechuo Elementary School*)

WAKAMATSU Akihiko (*Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University*)

Abstract

This study examines the diversity of engagement in class monitor duties among lower and upper elementary school students, focusing on the qualitative transformation of these experiences and their evolving meanings. We observed four students each from the 1st and 5th grades and developed grade-level integrated TEM diagrams. Results indicate that interpersonal factors and classroom structure are essential components in the pathways leading to the Equifinality Point. Specifically, across both grade levels, students demonstrated behaviors such as shifting their mindset, making dedicated efforts, efficiently fulfilling their roles, expressing their feelings fully, considering quality improvements with conviction, and identifying and embracing new roles. First-grade students exhibited behaviors that (1) aligned with the classroom life system and (2) stabilized, invigorated, and cultivated their spirits. Fifth-grade students (1) established a classroom life system that influenced the lower grades and (2) maintained their energetic spirits.

Keywords: elementary school, lower, upper, class monitor duties, engagement

Correspondence concerning this article should be sent to:
WAKAMATSU Misa (E-mail: d196516@hiroshima-u.ac.jp).

問題と目的

近年、ポジティブ心理学が台頭し、世界約 40 か国で調査研究や実践研究が進められている (Seligman et al., 2005)。例えば、米国成人 12,439 名を対象にした調査研究 (Peterson et al., 2007) では、独創性や好奇心等の 24 の強みと人生の充足感との媒介要因に幸せへの志向があり、幸せへの志向を日常生活でどの程度経験しているかが重要とした。この知見 (Peterson et al., 2007) を拠り所にウォーター (Waters, 2011) は、児童による学級生活での強みの発揮が、幸せへの志向の構成要素の 1 つ、エンゲージメントに効果的だと主張する。エンゲージメント研究の先駆者 (Mosher & MacGowan, 1985) は、エンゲージメントが学業的達成に直接影響を与えるため、児童の学級生活でのエンゲージメントの理解に向けた議論の必要性を訴えている。我が国でも、児童期のエンゲージメント研究の進展が期待されている (櫻井, 2018, 2019)。それでは、実際の学級生活上で、児童は自らの強みを発揮しながら、どのようにエンゲージメントを示しているのだろうか。以下では、エンゲージメントの定義とサブタイプ、位置づけ、エンゲージメントに影響を与える文脈について論じる。

まず、エンゲージメントは、概ね「進行中の活動において示される行動の強さ、感情の質、個人的な労力投入に関する統合的な心理現象を意味し、コミットメントに特徴づけられた心理変数として、活動や学習の質を規定する」と定義され、原則として、行動的側面や感情的側面、認知的側面のサブタイプで構成される (Christenson et al., 2012; Fredricks et al., 2004)。行動的側面は、どの程度、課題に注意を向けて努力し粘り強く取り組んでいるか、感情的側面は、どの程度、興味や楽しみ、面白さといったポジティブ感情を伴って取り組んでいるか、認知的側面は、課題について、いかに計画・モニターし、自己評価をするような問題解決プロセスとして取り組んでいるかを指す (Fredricks et al., 2004; 鹿毛, 2013; Skinner, 2016, 2020)。多次元側面から児童の姿を観察、記述、分析することで、エンゲージメントの統合的理解が可能とされる (Christenson et al., 2012; 鹿毛, 2013, 2018)。

次に、伝統ある動機づけ分野で新たな概念として注目されるエンゲージメントは、文脈 (Context)、自己 (Self)、表出 (Action)、結果 (Outcome) の循環型プロセスの「表出」に位置づくると提案され、「自己」に位置づく

動機の状態との関係が整理されている (Skinner, 2016, 2020; Skinner et al., 2009)。表出は行為者の意図や目標が込められる用語であり、エンゲージメントは、意図や目標をもった活動へのエネルギーや耐久性の表れとされる (Skinner et al., 2009)。エンゲージメントが観察可能であるのとは対照的に、動機の状態は内部・個体内にある自律性、効力感等を指す (Christenson et al., 2012; Skinner et al., 2009)。児童のエンゲージメントは、「結果」として、教師や仲間から肯定的な反応を呼び起こすこと (Skinner, 2016)、学級生活への満足感につながる (Skinner, 2020) が示唆されている。こうした知見を踏まえると、観察を通じて児童のエンゲージメントを掬い取ることは、学級生活の質の向上を考えるヒントとなり得るのではないだろうか。

そして、学級生活でのエンゲージメントを議論する際には、対人関係要因や教室構造要因などの文脈の影響が重視される (Christenson et al., 2012; Janosz, 2012; Skinner, 2020)。1 つ目の文脈として、教師および仲間との対人関係が挙げられる (e. g., De Laet et al., 2015)。ファーロングら (Furlong et al., 2003) は、①教師から個人的・支持的なサポートを受け、学習者の表現・提案が尊重されるような関係、②仲間から共感や援助、協力を得られ、自然発生的で安定した仲間同士の社会的ネットワークを確立するような関係が、エンゲージメントにつながると主張する。また、ファーロングらは、仲間同士が互いに協力し合う協同学習の機会を重視する (Furlong et al., 2003)。加えて、デラートら (De Laet et al., 2015) は、①教師からの期待、愛着理論に基づいた思いやりのあるサポート、仲間からの受容がエンゲージメントにつながることを、②小学校高学年になるにつれて、教師よりも仲間との関係がエンゲージメントの低下防止につながると主張する。

2 つ目の文脈として、TARGET に基づく教室環境の構造が挙げられる (e. g., Patrick et al., 2001)。TARGET は、課題構造 (Task: 意味を認識し、多様性・挑戦性を伴う)、権限構造 (Authority: 選択・決定機会が提供される)、承認構造 (Recognition: 努力や進歩への報酬がある)、グループ分け構造 (Grouping: 構成員が柔軟かつ異種である)、評価構造 (Evaluation: 習得に応じた全体・個別での称賛がある)、時間構造 (Time: 活動時間が柔軟にカスタマイズできる) を示す (Anderman & Patrick, 2012)。これら 6 観点の統合によって、教室での自己の能力向上を志向するマスター目標が構築され、学習者のエンゲージメントにつながる (Anderman & Patrick, 2012; Maehr & Anderman, 1993)。パトリック

クラ (Patrick et al., 2001) は、小学校 4 学級を対象に、6 観点から教師と児童、児童同士の相互作用を観察し、その出来事の流れを連続的に記述・分析し、教室風土醸成の暗黙的な実践を顕在化している。

海外では、上述の通り学級生活でのエンゲージメントと、その背景にある文脈について議論が進んでいる。しかしながら、我が国では、近年、議論がようやく緒に就いた段階である (陰ら, 2020; 若松・若松, 2021)。陰ら (2020) は、小学校低学年と高学年を対象に、よりよい学級生活を創造する学級活動でのエンゲージメントを検討しているが、文脈の影響までは考慮していない。若松・若松 (2021) は、学級活動のみならず係活動や集会活動等でのエンゲージメントも検討する必要性を指摘する。なぜなら、エンゲージメントは複雑で見逃されることが多く (Reeve & Tseng, 2011)、特定の活動への焦点化が必要だからである (Newmann et al., 1992; Skinner et al., 2009)。

先述した係活動は、学級生活の充実と向上のために、児童が創意工夫して取り組む活動であり、児童の希望で係に所属することができ、自分の強みや個性を生かして仲間や学級の役に立つことを計画・運営する活動である (秋山, 2014; 文部科学省・国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2019; 奥田, 2016)。他方、窓係や黒板係、電気係等の当番活動は、学級生活上の必要性から生まれる活動で、当番・係活動には、各々の児童が分担し、協力することで学級生活が向上する共通点がある (秋山, 2014)。1 年生は、学級実態によって当番活動を係活動として設定する場合もある (文部科学省・国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2019)。つまり、当番・係活動は、児童が学級生活で強みを発揮し得る活動 (Waters, 2011)、仲間集団を維持できる意味のある活動 (Wigfield et al., 2015)、尚且つ、成長や発達を促す価値のある活動 (Marks, 2000) であることが推測される。ウォーター (Waters, 2011) らが掲げるこれらの活動は、エンゲージメントに効果的であることが示されており、本研究では、当番・係活動でのエンゲージメントを検討する。

それでは、文脈の影響を考慮に入れて、当番・係活動における児童のエンゲージメントがどうなっているのか、その意味を理解するために、適用可能な質的研究法は何か。ここでは、複線径路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach: TEA) を用いる。TEA は、多様な径路の歩み、実存的なライフの歩みに着目し、時間を捨象せずにライフのプロセスを理解する文化心理学の新しいアプローチとされる (宮下, 2023; サトウ,

2015a)。等至点や分岐点等の諸概念を活かした TEA による分析では、次の 3 点が重視される (安田, 2015)。1 点目は、時間経過に伴う経験の質的変容と経験に付与される意味変遷の探求である。2 点目は、文脈の制約を受けて実際に歩んだ径路の可視化と実質的にありえた径路の意識化である。3 点目は、時間経過の中で生起する緊張状態を内包させることである。これらの知見から、前述した文脈の影響や、当番・係活動経験に付与されるエンゲージメントの意味の理解が、TEA による分析では可能と考える。

そこで、本研究では、TEA を用いて、対人関係要因と教室構造要因に着目しながら当番・係活動における児童のエンゲージメントを分析し、当番・係活動経験の質的変容と、経験に付与される意味変遷を理解することを目的とする。その際、小学校入学以降、質的な変化が生じるエンゲージメントの性質上 (e. g., Mahatmya et al., 2012)、小学校低学年と高学年の児童を観察、記述、分析し、エンゲージメントの発達の特徴を理解したい。また、当番・係活動は児童の希望で所属先が決定するため、各学年 4 名程度抽出して径路の共通性・多様性を描き (サトウら, 2006; 安田, 2015)、児童期のエンゲージメント研究を進展させたい。

方法

1 研究協力者

研究協力者の実態把握のためには、エンゲージメントの自己評価と他者評価を組み合わせること (Fredricks & McColskey, 2012)、観察可能な個人特有の特徴を見出すこと (箕浦, 1990) が必要とされる。これらの知見を基に、公立小学校第 1 学年 19 名 (男児 11 名, 女児 8 名)、第 5 学年 35 名 (男児 13 名, 女児 22 名) に、エンゲージメントに関する簡易版の自己評価を 20XX 年度初めに実施した。自己評価は、朝の会、昼の帯タイム (昼休憩と 5 時間目の間) を利用して、学級担任が児童に「みなさんの学級生活での様子について教えてください」と伝えて実施した。第 1 学年は個別に紙媒体で、第 5 学年は Google フォーム上で実施した。先行研究 (鹿毛, 2013; Skinner, 2016) を援用し、学級生活 (授業, 休憩, 役割遂行) 場面ごとに、行動的側面は「一生懸命取り組んでいるか」、感情的側面は「楽しんでいるか」、認知的側面

は「チャレンジしているか」の質問項目を設定し、3件法（はい、いいえ、わからない）で回答を求めた。「はい」を1点、「いいえ」と「わからない」を0点に変換し、各学年で平均値を算出した。学級生活場面ごとに行動的側面・感情的側面・認知的側面の3項目を設定したため全9項目（9点満点）であった。第1学年の平均値は6.2点、第5学年の平均値は7.8点であった。続いて、自己評価と同じエンゲージメントの質問項目を用いて、学級担任による他者評価を実施した。回答は2件法で、「当てはまる」を1点、「当てはまらない」を0点に変換し、得点化した。その後、学級担任と第二著者が自己評価と他者評価を総合的に勘案し、更なるエンゲージメントを期待して、研究協力者を各学年4名ずつ（第1学年A1, A2, A3, A4；第5学年B1, B2, B3, B4）抽出した。

研究協力者の特徴を見出すために第二著者による観察を行った。観察では、6月下旬から7月中旬までの週1回の計6回（第1学年3回、第5学年3回）、学級担任および研究主任の意見を聞きながら、研究協力者の学級生活での様子を観察して実態を把握した。1回の訪問では、朝の会から帰りの会までの1日を通して各学年の学級に滞在した。学級滞在中には、事前に学級担任から聞き取った研究協力者の特徴が、1日の学級生活の中で複数回出現するかを確認した上で、実態として記載することとした。

抽出した研究協力者について説明する。A1は、活発だが感情の起伏が激しく、授業中に教室を飛び出してしまうことの多い男児で、同学年比で自己・他者評価ともにエンゲージメントが少なかった。A2は、目新しいことに関心を示し、授業中には学習とは関係ない行動が多くみられる女児で、同学年比で自己評価によるエンゲージメントが多かった。A3は、普段は周りに流されることなく行動できるが、気分が高揚したり、集中が切れ無気力な状態になったりする男児で、同学年比で自己評価によるエンゲージメントが特に少ない反面、他者評価によるエンゲージメントが多かった。A4は、面倒見がよく他児のことを気にかける姿がみられるが、人前で発表したり、ミスをしてしまったりすると慌てる様子が見られる女児で、同学年比で自己・他者評価ともにエンゲージメントが多かった。

B1は、正義感が強いが、気持ちの切り替えが苦手な男児で、同学年比で自己・他者評価によるエンゲージメントが多かった。B2は、自己否定的で消極的な反面、仲の良い友達に対しては自ら関わることのできる女児で、同学年比で自己評価によるエンゲージメントが少なかったが、他者評価によるエンゲージメントは多かった。B3

は、リーダー的存在である反面、自己主張が強く、他児と対立することが多い男児で、同学年比で自己・他者評価ともにエンゲージメントが多かった。B4は、グループで行動することが多く、他児への気配りができる女児で、同学年比で他者評価によるエンゲージメントが多かった。

ご招待した研究協力者は、本研究の結果から、学級担任等からの期待に応え、当番・係活動経験を通して、多次元的側面からエンゲージメントを示し、よりよい学級生活の創造者として活動内容が熟練（Bruner, 2004/1996）していった児童（以降、活動名人と称する）であった。

2 倫理的配慮

研究協力校の管理職に書面・口頭で研究の目的や方法等の概要を説明し、了解を得た。また、各学級担任から児童や保護者に対して学年通信で事前に研究の実施依頼を送付した。その後、管理職の了承を得た上で、保護者に①個人情報保護の徹底、②児童の学業成績には関係なく不利益は生じないこと、③研究で得られた情報の適切な保存・管理等の配慮事項を書面（同意書・返信用封筒を同封）で伝えて、研究への同意書を個別に取得した。

3 データ収集

当番・係活動の観察は、20XX年9月から12月中旬までの2学期、各学級週1回ずつ計30回（第1学年15回、第5学年15回）実施した。なお、観察期間中、活動内容の見直しに必要な計画的交流（文部科学省・国立教育政策研究所教育課程研究センター、2019）として、第1学年が第5学年の係活動を見学する機会があった。表1は、研究協力者が所属する当番・係活動と主な活動内容を示したものである。データ収集は、当番・係活動を行う時間や場所で、第二著者が、活動の開始から終了までの全体を把握できる位置からタブレットPCを用いて録画した。録画時間は、当番・係活動遂行時間に加えて、休憩中に行われる当番・係活動準備時間や、朝の会・帰りの会に行われる当番・係活動発表時間とした。録画場所は、教室や体育館、運動場等とした。また、他者への小声での話、独り言等はフィールドノートに記述した。

フィールドノートには、出来事の背景を文脈として記述し、研究協力者の発言や行動からエンゲージメントを抽出して記述した。文脈は、教師からのサポート

表1 研究協力者所属の当番・係活動名と観察期間中の主な活動内容

当番・係活動名		観察期間中の主な活動内容
A1	1時間目の黒板係	1時間目の授業で使用した黒板を消す
A2	電気係	登下校や移動教室の際に教室の電気をつけたり消したりする
A3	窓係	登下校や移動教室の際に教室の窓を開閉し、十分な換気を行う
A4	体育係	体育の授業の際に学年全体の前で準備運動をしたり、使用する道具の準備や片付けを手伝ったりする
B1	保健体育係	体育の授業の準備・片付けや、体育の授業前の準備運動をしたり、健康カードへの記入をしたり、スッキリ体操（朝の会でのオリジナル体操）、体育館の窓閉めを行ったりする
B2	何でもできるよ 学級新聞などを貼る係	学級新聞を書いたり、クラスメイトの作品（図画工作科や国語科の書写）を掲示したりする
B3	何でも整頓係	月曜セットコーナー（週末に持って帰り、週明けに持ってくるものを入れる箱）の整頓をしたり、毎朝、宿題のノートやプリントを整理したりする
B4	Black board & Contact board 係	黒板を消したり、黒板の日付や時間割を書き換えたり、発表回数を表に記入したりする

や仲間からの受容等の対人関係要因（De Laet et al., 2015; Skinner, 2020）、TARGETの6観点の教室構造要因（Patrick et al., 2001; Skinner, 2020）に分けた。例えば、同じ係の児童と協力や同じ係の児童から称賛、周囲の仲間からのサポートが背景にある場合は仲間との対人関係要因、異なる係と合流といったグループ分け構造が背景にある場合は教室構造要因として扱った。ただし、研究協力者自身が当番・係活動を選択・決定しており、権限構造は全ての出来事の文脈に存在するものとして扱った。

エンゲージメントの各側面、すなわち、行動的側面や感情的側面、認知的側面は細分化されている（Fredricks et al., 2004; 鹿毛, 2013; 陰ら, 2020; Skinner, 2016, 2020）。具体を挙げると行動的側面は、行為を始めている、努力・尽力している、専念している等がある。感情的側面は、楽しんでいる、満ち足りている、誇りを感じている等がある。認知的側面は、目的の自覚や目標の達成を思考している、方略を吟味している、細部まで几帳面に注意を向けている等がある。こうした先行知見に従って、当番・係活動における行動的側面は、【Behavior（以降 Be）①：困難を伴いながらも活動開始に尽力した姿】【Be②：トラブル回避・隙間時間活用によって優先的・効率的に遂行した姿】【Be③：状況に応じて新たな役割を引き受けた姿】【Be④：活動失念の同じ係へのフォローを担った姿】【Be⑤：活動報告に向けて練習を重ねた姿】に分類した。感情的側面は、【Emotion（以降 Em）①：活動終了や他児へのサポートに満足した姿】【Em②：気持ちや全身・表情・言葉のやり取りで表した姿】に分類した。認知的側面は、【Cognitive（以降 Co）①：役割のクオリティ改善を考えた姿】【Co②：役割細分化を思

考した姿】【Co③：他者配慮を考えた姿】【Co④：目標達成を考えた姿】に分類した。

分類の信頼性を確保するため、第二著者と随時報告を受けていた同研究室院生の筆頭著者が独立して分類を行い、互いに分類の根拠を示しながら分類確認作業を行った。著者間で分類が不一致の場合や、学級経営学を専門とする研究者（著者以外で本研究の目的や意義を理解した大学教員）から分類を見直す必要があると指摘があった場合は、著者間で協議の上、再分類を行った。この文脈とエンゲージメントを併せた当番・係活動経験を逐語記録化すると、約34,400文字であった。

4 分析手順

研究協力者を複数名招待した研究（厚澤ら, 2019; 堀内・能智, 2020; 笠田, 2014; 金原・笹田, 2023; 山田, 2015）を参照し、以下の手順で分析を行った。第1に、逐語記録化した研究協力者の当番・係活動経験を意味のまとまりごとに切片化し、その内容を簡潔に表す見出しを付けた。その後、研究協力者ごとに、見出しを付けた当番・係活動経験を時系列に並べた。そして、研究協力者間での共通点と相違点を区別し、共通点は複数名が必須のこととして経験する結果的必須通過点として設定し、径路の多様性を制約する契機を見つけやすくした。第2に、径路の重なりや異なりを辿り、類似の結果に至る当番・係活動経験を等至点として設定した。第3に、観察によって得られた径路を実線、理論的に存在すると考えられる径路を点線で示し、複数の径路選択が発生する結節点を分岐点として設定した。第4に、当

番・係活動経験の背景を浮き彫りにするため、等至点への歩みを後押しし、径路を促進させる文脈を社会的助勢、等至点への歩みを速ぎけ、径路を阻害・抑制させる文脈を社会的方向づけとして設定した。なお、社会的助勢は、対人関係要因と教室構造要因を区別して記載した。以上の手順を踏まえて、TEAの諸概念を軸に時期区分を設定して、学年ごとに特徴的な当番・係活動経験を統合したTEM (Trajectory Equifinality Model) 図を作成した。その後、文化心理学 (Bruner, 1963/1961, 1998/1986, 2004/1996; Cole, 2002/1996; 岩田, 2008; Kim & Sasaki, 2014; Markus & Hamedani, 2019; 田島, 2008; 横山, 2015, 2018) の知見を関連づけて考察した。

本来、TEAは、複数回の面接による「トランスビュー的飽和」、研究関心が反映された等至点に対して、意味ある両極化した等至点設定による「両極化した等至点的飽和」の両飽和を通して、TEM的飽和達成となる (サトウ, 2015b)。一方、本研究は、上記の通り、面接ではなく観察によるデータ収集である。可能な限りTEM的飽和達成に近づけるために、筆頭著者 (論文構想・執筆・分析者)、第二著者 (観察者)、第三著者 (研究協力者に寄り添い続けた研究主任)、第四著者 (研究監修者) 間のメンバーチェック、すなわち、逐語記録を繰り返し読み解き、学年ごとに統合したTEM図について合意を得るための協議を重ねた (濱名ら, 2017; 淀澤ら, 2017)。

結果と考察

まず、学年ごとに対人関係要因と教室構造要因に着目しながら研究協力者のエンゲージメントの分析結果を示した。その際、時期区分ごとに、各要因を《 》で、エンゲージメントを【 】で括り、得られたデータを整理した。次に、そのデータを、学年ごとに特徴的な当番・係活動経験のカテゴリーに分け、見出しを付けた。そして、学年ごとに完成した研究協力者のTEM図を統合し、エンゲージメントの多様性を描いた。その際、研究協力者のエンゲージメントの共通点と相違点を明らかにし、研究協力者が文化をどのように体得していくのか、子どもの文化化に関する文化心理学の知見 (箕浦, 1990) と関連づけて、経験の質的変容と経験に付与される意味変遷の理解を試み、考察した。

分析を進めると、研究協力者が当番・係活動の内容を見直し、より精練・充実させながら前述の活動名人に至った過程は、4つの時期に分けられると考えられた。

各時期は、第1期が当番・係活動経験を開始する「活躍の舞台の幕開け段階」、第2期が経験を積み重ねる「活躍の舞台での振る舞いの調和段階」、第3期が過去から現在、未来へと経験を俯瞰する「活躍の舞台での振る舞いの内化段階」、第4期が豊富な経験によって新たな選択肢が現われる「活躍の舞台での振る舞いの外化段階」と命名した。

1 TEM図によって

第1学年のエンゲージメントの多様性を描く

(1) A1のエンゲージメント

第1期では、算数の授業中、別教室でクールダウンが必要なほど情緒不安定になり、授業終了後、落ち込みながら教室に戻ってきた場面に注目した。この場面では、教師による個別の声かけ《教師との対人関係》、お助け係として黒板を代わりに消していた児童と合流し、その児童から黒板消しを渡され、消す場所を役割分担すること《グループ分け構造》が社会的助勢となり、お助け係児童に「ありがとう」と返事をして、気持ちを切り替えて消し残った部分を消し始めた姿【Be①】がみられた。

第2期では、黒板上部に手が届かず困った表情になった場面、普段からトラブルになることが多い児童に行く手を阻まれた場面に注目した。前者では、黒板上部に手が届かず、黒板消しを続けることが阻害される社会的方向づけがある中で、黒板消しを止める径路も考えられた。しかしながら、様子を察した近くの児童が、踏み台を移動させ、消し残った部分を指摘したり、「同じ所を強く押しつけてゆっくり何度も消すことできれいになる」と教えたりするサポート《仲間との対人関係》が社会的助勢となり、黒板消しを止めることを回避した姿【Be②】がみられた。その後、周囲の児童からの「黒板がきれいになってる」「がんばれ」という声援《仲間との対人関係》が社会的助勢となり、教えられた方法で黒板がよりきれいになるように、黒板消しの動かし方や力の入れ具合を考えて工夫を施した姿【Co①】がみられた。活動終了時には、声援をくれた周囲の児童の反応を窺いながらスキップやジャンプをした姿【Em②】がみられた。後者では、普段トラブルになる児童からちよっかいを出され、黒板消しを続けることが阻害される社会的方向づけがある中で、その児童とケンカになる径路も考えられた。しかしながら、お助け係児童と合流しての役割分担

《グループ分け構造》が社会的助勢となり、トラブルへの発展を回避するために穏やかに対処し、遠回りでも奥に移動して黒板消しを続けることを優先した姿【Be ②】がみられた。

第3期では、5年生係活動見学を終えた後に、学級で振り返る時間が設けられ、その中でなされた活動意味の再確認《課題構造》が社会的助勢となり、活動パワーアップに向けた話し合いの最中、同じ係の児童同士がトラブルになる社会的方向づけがある中で、「みんなで作業しやすいように机を重ねよう」と提案した姿【Co ①】がみられた。その後、同じ係の児童からの「どうやるの」という質問《仲間との対人関係》が社会的助勢となり、黒板係の新たな活動内容として黒板の飾りを作成する作業中、その飾りの質の向上を求めて提案した姿【Co ①】がみられた。こうした姿を捉えた教師の個別評価《評価構造》が社会的助勢となり、作業終了を笑顔でジャンプしながら教師に報告した姿【Em ②】がみられた。

(2) A2 のエンゲージメント

第1期では、前の体育の授業で鉄棒がうまくできずに、落ち込んだまま教室に戻ってきた場面に注目した。この場面では、教師からの個別の声かけ《教師との対人関係》が社会的助勢となり、気持ちを切り替えて小走りで電気のスイッチをオンにした姿【Be ①】がみられた。

第3期では、活動意味の再確認《課題構造》に加えて、活動パワーアップに向けた話し合いで窓係 A3 との合流《グループ分け構造》が社会的助勢となり、電気のオンオフ失念時の“(代理をしてくれて/教えてくれて)ありがとうカード”を提案した姿【Co ①】がみられた。その後、カードが完成すると、誇らしそうに「A3 と同じでよかった。私1人だったら全部書くの大変だった」と A3 を見つめた姿【Em ①】がみられた。

(3) A3 のエンゲージメント

第1期では、移動教室から戻り、給食準備に向けて素早くエプロンを着用した場面に注目した。この場面では、給食準備までの数分程度の合間の柔軟使用《時間構造》が社会的助勢となり、「窓が閉まっているから開けなきゃ」と小走りで効率よく窓を開けた姿【Be ②】がみられた。

第2期では、授業間の休憩中、次の授業準備をした場面、帰りの会直前に、素早く帰りの身支度を整えた場面に注目した。前者では、授業開始までの数分程度の合間

の柔軟使用《時間構造》が社会的助勢となり、窓を中央に寄せて両端から風を出し入れさせ、教室全体が換気できるように窓の位置を調整した姿【Co ①】がみられた。後者では、帰りの会開始までの数分程度の合間の柔軟使用《時間構造》が社会的助勢となり、「今のうちに窓閉めよう」とつぶやき、ドアを施錠する際に「もう後ろのドアから出る人おらんかな」と周囲の仲間に気配りした姿【Co ③】がみられた。

第3期では、活動意味の再確認《課題構造》に加えて、活動パワーアップに向けた話し合いで電気係 A2 との合流《グループ分け構造》が社会的助勢となり、窓の開閉失念時の“ありがとうカード”を提案した姿【Co ①】、完成品を見つめて「これは“ありがとうカード”のキャラクターよ」と誇らしそうに微笑んだ姿【Em ①】がみられた。

(4) A4 のエンゲージメント

第1期では、体育の授業中、準備体操場所に移動した場面に注目した。この場面では、他学級の教師からの「体育係さんお願いします」という合図《教師との対人関係》が社会的助勢となり、緊張感を抱えて、学年全体の前で準備体操をする場所に立つために小走りで移動した。緊張感に耐えられず、準備体操のかけ声を放棄する径路も考えられたが、「今から準備体操を始めます。屈伸。1・2・3・4」と肩をすくめて声を震わせながらかけ声をし始めた姿【Be ①】がみられた。

第2期では、同じ係にいる次の担当児童がかけ声をし忘れたことに気づく場面、準備体操のかけ声の継続的な経験によって声質が変容した場面に注目した。前者では、自身の担当終了後、間が生じたため同じ係にいる次の担当児童がかけ声をし忘れたことに気づいた。自分の担当ではないため、そのまま放置する径路も考えられたが、次の担当に「伸脚」と小声で教えてフォローした姿【Be ④】がみられた。準備体操終了後、自分の場所に戻る際、仲良しの児童と目が合い、フォローしたことへの嬉しさから小さくガッツポーズした姿【Em ②】がみられた。後者では、観察開始2か月後の11月初旬には、かけ声の仕方を改め、背筋を伸ばして学年全体に届くように声量を大きくした姿【Co ①】がみられた。

第3期では、活動意味の再確認《課題構造》が社会的助勢となり、活動パワーアップに向けた話し合いを通して、健康増進を呼びかけるポスターのキャッチフレーズや飾りのつけ方を思案し、よりよいポスターを追求した姿【Co ①】、完成したポスターを持ち上げて誇らしそう

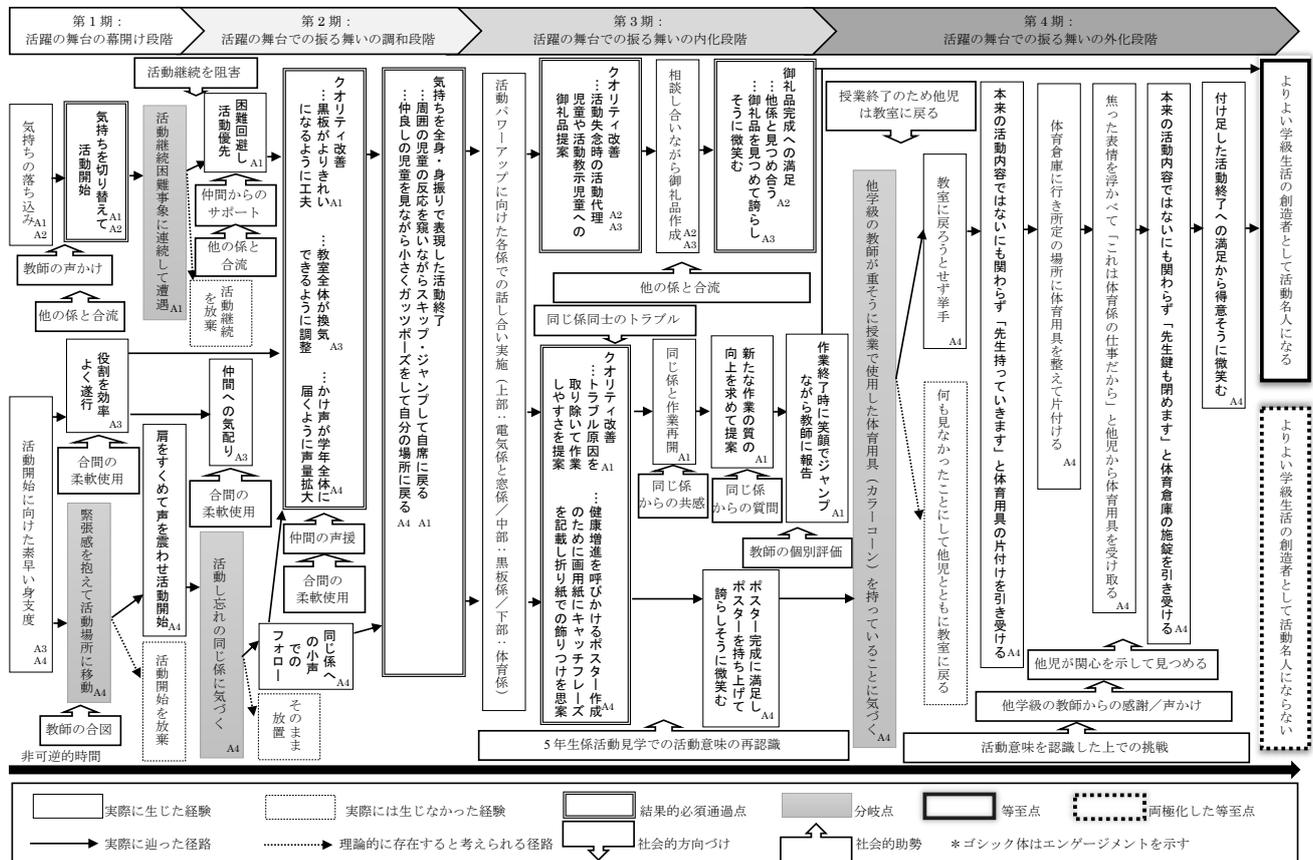
に微笑んだ姿【Em ①】がみられた。

第4期では、体育の授業終了直後の場面に注目した。この場面では、他の児童らは教室に戻る社会的方向づけがある中で、他学級の教師の様子に気づいた。何も見なかったこととして教室に戻る径路も考えられたが、教室に戻ろうとせず挙手した。活動意味を認識した上での挑戦《課題構造》が社会的助勢となり、新たに体育用具の片付けを引き受けた姿【Be ③】がみられた。こうした姿を他の児童（A1）が関心を示して見つめており、A1からの「僕も集めるよ」という提案《仲間との対人関係》が社会的助勢となり、焦った表情を浮かべて「これは体育係の仕事だから」と反応するとともに、新たに体育倉庫の施錠も引き受けた姿【Be ③】がみられた。続けて、他学級の教師からの「ありがとうね」という感謝、「鍵閉まったかな。鍵閉めるの難しいけど大丈夫だったかな」という声かけ《教師との対人関係》が社会的助勢となり、「簡単簡単。これは力がある人しかできん」と得意そうに微笑んだ姿【Em ①】がみられた。

(5) 第1学年4名のエンゲージメントの統合

図1は、第1学年4名の多様なエンゲージメントを統合したものである。等至点に向かう径路には、6つの結果的必須通過点、4つの分岐点が生成された。径路を促進させる社会的助勢には、《対人関係要因》として他学級を含む教師、仲間との対人関係、《教室構造要因》として課題構造、グループ分け構造、評価構造、時間構造があった。これらの社会的助勢によって、行動的側面【Be ①②③④】、感情的側面【Em ①②】、認知的側面【Co ①③】の多次元側面からエンゲージメントが示された。エンゲージメントには、社会的助勢が切り離せないことが可視化された。また、A2には、活動の性質上、第2期「活躍の舞台での振る舞いの調和段階」がみられず、A4のみに第4期「活躍の舞台での振る舞いの外化段階」がみられた。一方で、4名共通して第1期「活躍の舞台の幕開け段階」、第3期「活躍の舞台での振る舞いの内化段階」がみられた。

図1 第1学年4名のエンゲージメントの多様性を描いた統合 TEM 図（特徴的な当番・係活動経験）



時期ごとに考察すると、第1期では、授業(A1, A2)で落ち込みながらも、《教師との対人関係》や《グループ分け構造》が社会的助勢となり、【行動的側面：気持ちを切り替えて活動開始に尽力した姿】による結果的必須通過点がみられた。児童らにとって、黒板付近や電気のスイッチ付近は、精神を安定させる活躍の舞台として存在していた可能性がある。これはA4にとっても同様で、【行動的側面：緊張しながら活動開始に尽力した姿】から、運動場や体育館の準備体操場所付近は活躍の舞台として存在していた可能性がある。第1学年は、学級生活システム上の活躍の舞台での振る舞い方を体得する時期である。児童らにとって活躍の舞台の存在は、少しずつ振る舞い方を体得するために不可欠であったことがうかがわれる。

第2期では、特にA1は、ちょっかいを出す仲間、サポートをしてくれる仲間等、様々な仲間が登場する活躍の舞台上で、黒板消しという特有の行為を媒介として、学級生活システムに自己を位置づけようとしたことが推察される。そして、多くの児童ら(A1, A3, A4)が経験を蓄積するにつれて、《仲間との対人関係》や《時間構造》が社会的助勢となり、【認知的側面：役割のクオリティ改善を考えた姿】に加えて、【感情的側面：気持ちを全身・身振りで表した姿】による結果的必須通過点がみられた。具体的にA1は、教師の存在よりもサポートしてくれた仲間の存在が切り離せなくなり、その仲間の言葉を内言化しながら、よりよい黒板消しとは何かを求めている可能性がある。また、A4は、緊張への耐性を高めながら、よりよい準備体操のかけ声とは何かを求めている可能性がある。これらの径路からは、児童らの行為には意図が含まれ、よりよい活動とは何かを求める志向的状态を生じさせたことがうかがわれる。また、児童らの振る舞い方から精神の働きを読み解くと、第1期では、役割の遂行を通じた精神の安定がうかがわれたが、第2期では、スキップやガッツポーズ等を通じた精神の活性化がうかがわれる。

第3期では、第5学年が築き上げている学級生活システムに出会うことによって、第1学年の学級生活システムが拡張することになる。それゆえ、この時期は、全体的に《課題構造》が社会的助勢となり、【認知的側面：役割のクオリティ改善を考えた姿】に加えて、【感情的側面：品物完成に満足した姿】による結果的必須通過点がみられた。第2期にも【認知的側面：役割のクオリティ改善を考えた姿】がみられたが、この時期になると、児童らの行為には信念が含まれるようになり、何としても自分が決めた道を突き進む志向的状态を生じさせた

ことがうかがわれる。その根拠として、入学当初の実態から同じ係の児童同士のトラブルに首を突っ込みそうなA1は、何としてでも作業を無事に終了させたいがために、早期のトラブル解決や詳細な作業伝達を思考していた可能性がある。また、A2とA3は、《グループ分け構造》も社会的助勢となり、電気のオンオフや窓の開閉には、円滑な学級生活システム運用という共通点があると再認識し、いわゆるタスクの抜け漏れゼロを何としてでも達成させたいがために、“ありがとうカード”を思考していた可能性がある。そして、その後のA2とA3の精神の働きを読み解くと、両者で見つめ合い、誇らしそうに微笑む姿から、自分たちの役割に価値を見出すという精神の陶冶につながっていることがうかがわれる。

第4期では、結果的必須通過点はみられないが、A4は、《課題構造》や《教師・仲間との対人関係》が社会的助勢となり、【行動的側面：新たな役割を引き受けた姿】がみられた。経験が蓄積するにつれて、役割の遂行が日常化したA4は、今まで気づかなかった教師の行為を独力で発見し、自身の行為の領域範囲を拡張したことがうかがわれる。

このように、A1, A2, A3, A4は、各々が多様な径路を辿りながら、多次元の側面からエンゲージメントを示して、よりよい学級生活の創造者として、学級内で黒板係名人、電気係名人、窓係名人、体育係名人と呼ばれるようになったと考える。統合TEM図に着目すると、こうした活動名人に至るまでには、第1期では、気持ちが落ち込みながらも、結果的必須通過点となる気持ちを切り替えて活動開始する径路を選択した。また、活動開始に向けた素早い身支度によって、役割を効率よく遂行する径路を選択した。さらに、分岐点では、緊張感を抱えて活動開始を放棄する径路も考えられたが、活動開始する径路を選択した。主に本項第1期で示した考察に加えて、本段落で示した径路選択を根拠に、第1学年にとって当番・係活動は、学級生活システム上の活躍の舞台での振る舞いを体得し、円滑な運用を図ろうとする意味のある経験であったと推察された。

そして、第2期の分岐点では、活動継続を放棄したり、活動し忘れの同じ係の児童をそのまま放置したりする径路も考えられたが、活動を優先したり、フォローしたりする径路を選択した。その後の第3期では、5年生係活動見学が契機となり、結果的必須通過点となる活動終了や品物完成、作業終了までの径路を選択し続けた。また、第4期の分岐点では、教師の様子を何も見なかったことにして他児とともに教室に戻る径路も考えられたが、教室に戻ろうとせず教師に挙手する径路を選択し、活動終

了までの径路を選択し続けた。各々が径路を歩む主体として、これらの径路選択を行っていたことがうかがわれた。主に本項第2期以降で示した考察に加えて、本段落で示した径路選択を根拠に、第1学年にとって当番・係活動は、当初は精神を安定・活性化しつつ、次第に精神を陶冶する意味のある経験であったと推察された。

2 TEM 図によって

第5学年のエンゲージメントの多様性を描く

(1) B1 のエンゲージメント

第1期では、朝の会が始まっても机の周りの整理整頓ができておらず、学級でただ一人朝の支度が完了していない場面、帰りの会での活動報告に向けて挙手した場面、体操服に素早く着替えて待機していた場面に注目した。1つ目では、登校時から気持ちの落ち込みが続いており、活動開始を放棄する径路も考えられたが、日直からの「次はスッキリ体操です。保健体育係さんお願いします」という依頼、同じ係の児童によるスッキリ体操音楽を再生しながらの目配せ《仲間との対人関係》が社会的助勢となり、気持ちを切り替えて教室後方に移動して、体操する児童の良さを探して、その良さを記録用紙に記入し始めた姿【Be ①】がみられた。2つ目では、日直からの「連絡のある係はありますか」という依頼、同じ係の児童と一緒に活動報告場所の教室前方に移動《仲間との対人関係》が社会的助勢となり、「今日の朝の会でスッキリ体操を頑張っていた人は〇〇さんです。おめでとうございます」と活動目標に沿って個人の頑張りを称賛した姿【Co ④】がみられた。3つ目では、体育倉庫の鍵が急遽必要になり、教師が「誰か鍵を取って来てくれないか」と依頼《教師との対人関係》し、授業開始までの数分程度の合間の柔軟使用《時間構造》が社会的助勢となり、「はい」と走って取りに行き「自分が鍵を開けます」と開錠まで手際よく遂行した姿【Be ②】がみられた。

第2期では、朝の会で健康カードに記入していた場面に注目した。この場面では、学級の全児童から衛生用品（ハンカチ・ティッシュ等）の忘れ物報告を受け、健康カードに記入していた。同じ係の児童に「これでいいよね」と確認した後、同じ係の児童からの「いいと思うよ」という返答《仲間との対人関係》が社会的助勢となり、記入完了後には同じ係の児童と見つめ合い「全部できてよかった」と安心して微笑んだ姿【Em ①】がみられた。

第4期では、体育館での学習発表会練習が終了した場面に注目した。この場面では、練習で使用した楽器等の片付け終了後、各自教室に戻る社会的方向づけがある中で、教室に戻ることなく教師に近づいた。体育館の窓施錠という体育の授業での役割を踏まえ、活動意味を認識した上での挑戦《課題構造》、教師からの「お願いできるかな。ありがとうね」という感謝、「ごめんね。先に教室戻ってもいいかな」という声かけ《教師との対人関係》が社会的助勢となり、体育ではない授業にも関わらず、類似場面で体育館の窓閉めを引き受けた姿【Be ③】がみられた。

(2) B2 のエンゲージメント

第1期では、授業間の休憩中、教師から学級通信（発行者教師）の掲示を依頼された場面、給食準備中に別室で学級新聞（発行者係）の準備をし始めた場面に注目した。前者では、教師からの「貼る係の誰か。学級通信を貼って」という依頼《教師との対人関係》、授業開始までの数分程度の合間の柔軟使用《時間構造》が社会的助勢となり、「はい」と掲示板に小走りで行き効率的に掲示した姿【Be ②】、教師に頼られたことが嬉しく、マスク越しにも伝わる笑顔になった姿【Em ②】がみられた。後者では、給食準備中、教師に「学級新聞11月号は学級の行事が多く掲示が遅れてしまったので、12月号は遅れないようにしたい」と伝えて別室に移動し、目標達成のために先を見通した姿【Co ④】がみられた。

第2期では、大休憩中に掲示物を貼っていく場面、前述の学級新聞12月号を作成した場面に注目した。前者では、同じ係の児童との協力《仲間との対人関係》が社会的助勢となり、「せっかくだからいい画鋏を選ばなきゃね」と針先が真っ直ぐな画鋏を受け渡した姿【Co ①】がみられた。その後、同じ係の児童からの「画鋏は4つでいいかな」という質問《仲間との対人関係》が社会的助勢となり、「いいと思う。風ないし」と風の影響を考慮して画鋏の数を工夫した姿【Co ①】がみられた。活動が終盤になると、画鋏使用による掲示の名人を示す“画鋏仙人”という言葉を生み出し、親しみを込めて“画鋏仙人”という言葉を使用して受け答えした姿【Em ②】がみられた。後者では、同じ係の児童との協力やアドバイス《仲間との対人関係》が社会的助勢となり、学級新聞の配色やイラストについて「どうしたらいいかな」と思考し、学級への聞き取り内容について「こうしたいんだけどどうかな」と思考を巡らせた姿【Co ①】がみられた。その後、給食開始が迫り、同じ係の児童は先に片付

けて教室に戻る社会的方向づけがある中で、給食開始直前までの合間の柔軟使用《時間構造》が社会的助勢となり、「ここだけはどうしてもやっておきたい」と制限時間ぎりぎりまで学級新聞の作成を優先して仕上げた姿【Be ②】がみられた。

第3期では、1年生係活動見学に向けての活動意味の再認識《課題構造》が社会的助勢となり、活動パワーアップに向けた話し合いで、教師からの「今日は書写の作品も貼って」という依頼《教師との対人関係》、同じ係にいる係代表の児童からの「今日は書写の作品を貼って、その後に学級新聞のことをします」という予定確認《仲間との対人関係》が社会的助勢となり、「学級新聞の聞き取りは済んでいます。今日は書くだけです」と目標に沿って報告した姿【Co ④】がみられた。その後、同じ係の児童からの称賛《仲間との対人関係》が社会的助勢となり、同じ係の児童から認められたことが嬉しく、マスク越しにも伝わる笑顔になった姿【Em ②】がみられた。引き続き、同じ係の児童との協力《仲間との対人関係》が社会的助勢となり、台の周りを整理して安全な遂行へ気配りした姿【Co ③】、台の上の児童が落ちないように気配りした姿【Co ③】に加えて、次のような役割のクオリティ改善を考えた姿【Co ①】がみられた。1つ目は、掲示する半紙と掲示済み半紙の児童名を瞬時に見比べて判断した姿、2つ目は、糊付けが遅れて台の上の児童を待たせたり、早く糊を付け過ぎて糊が乾いたりしないように、台の上の児童の動きを常に確認した姿であった。

(3) B3 のエンゲージメント

第1期では、帰りの会直前に、素早く帰りの身支度を整えた場面に注目した。この場面では、帰りの会開始までの数分程度の合間の柔軟使用《時間構造》、教師からの依頼《教師との対人関係》が社会的助勢となり、週末の帰りの支度中、教室から少し離れた場所にある月曜セット（体操服や上靴入れ等を週末持ち帰り週明けに持って来るもの）の担当が入った箱を、効率よく教室に持って来た姿【Be ②】がみられた。

第2期では、同じ係の児童担当分の月曜セット箱が残っていることに気づく場面に注目した。この場面では、自身の担当終了後、同じ係の児童が活動し忘れていることに気づいた。同じ係の児童担当分の月曜セット箱をそのまま放置する径路も考えられたが、同じ係の児童担当分もさりげなく教室に持って来てフォローした姿【Be ④】がみられた。その後、この同じ係の児童とは別の同じ係の児童と目が合い、「いいことした」と得意そう

に微笑んだ姿【Em ①】がみられた。

第3期では、活動意味の再認識《課題構造》が社会的助勢となり、活動パワーアップに向けた話し合いで、5年生使用トイレのみならず、新たな場所として「共同使用トイレのスリッパ揃えもやってみてはどうか」と思考し、同じ係の児童らに提案した姿【Co ①】がみられた。その後、同じ係の児童からの「僕は絶対に嫌だ」という反対意見が社会的方向づけとなる中で、同じ係の児童からの「私はやった方がいいと思う」という共感《仲間との対人関係》が社会的助勢となり、活動をよりよくするためにも必要であると重ねて主張した姿【Co ①】がみられた。話し合いの議題が変わった際には、同じ係の児童からの「分かったよ。じゃあ私は名簿作るね」という協力《仲間との対人関係》が社会的助勢となり、同じ係の児童と相談し、係内で景品を渡すシステムや条件を考える係と、景品を作成する係といった役割分担をして、作業を細かく割り振っていく姿【Co ②】に加えて、次のような役割のクオリティ改善を提案した姿【Co ①】がみられた。1つ目は、景品をもらった人が喜ぶようなキャラクターを提案した姿、2つ目は、景品を渡す際に名簿が必要と提案した姿、3つ目は、消しゴムの角を使ってキャラクターを描き直して細部にこだわって作成した姿であった。

(4) B4 のエンゲージメント

第1期では、帰りの会直前に、素早く帰りの身支度を整えた場面に注目した。この場面では、帰りの会開始までの数分程度の合間の柔軟使用《時間構造》が社会的助勢となり、黒板全体のバランスや文字の正確さ等を確認して手際よく翌日に向けて準備した姿【Be ②】がみられた。

第2期では、多くの教具（絵カードや磁石等）を使用した外国語活動の授業が終わった場面に注目した。この場面では、同じ係の児童との協力《仲間との対人関係》が社会的助勢となり、同じ係の児童と相談し、係内で教具を収集する係と、黒板消しを続ける係といった役割分担をして、作業を細かく割り振っていく姿【Co ②】がみられた。

第3期では、活動意味の再認識《課題構造》が社会的助勢となり、活動パワーアップに向けた話し合いで、同じ係の児童からの「連絡帳を全員書くまで待つのは大変」という不満、「連絡帳を書いていない人の名前を黒板に書くのはどうか」という追い詰める提案が社会的方向づけとなる中で、相手の立場に寄り添い「それは書き忘れ

た人がかわいそうじゃないか」と心配した姿【Co③】がみられた。その後、同じ係の児童からの同意《仲間との対人関係》が社会的助勢となり、連絡帳を「同じ班で見せ合うのはどうか」と発言し、別の方法を提案した姿【Co①】がみられた。係での相談の結果、班の中の班員同士で確認し合うことを含めた方法に決定し、同じ係の児童からの「帰りの会で報告したらどうか」という提案《仲間との対人関係》が社会的助勢となり、活動パワーアップでの話し合いで決定した事項を、係の代表として帰りの会で報告する担当になったため、その報告に向けて事前に練習を重ねた姿【Be⑤】がみられた。

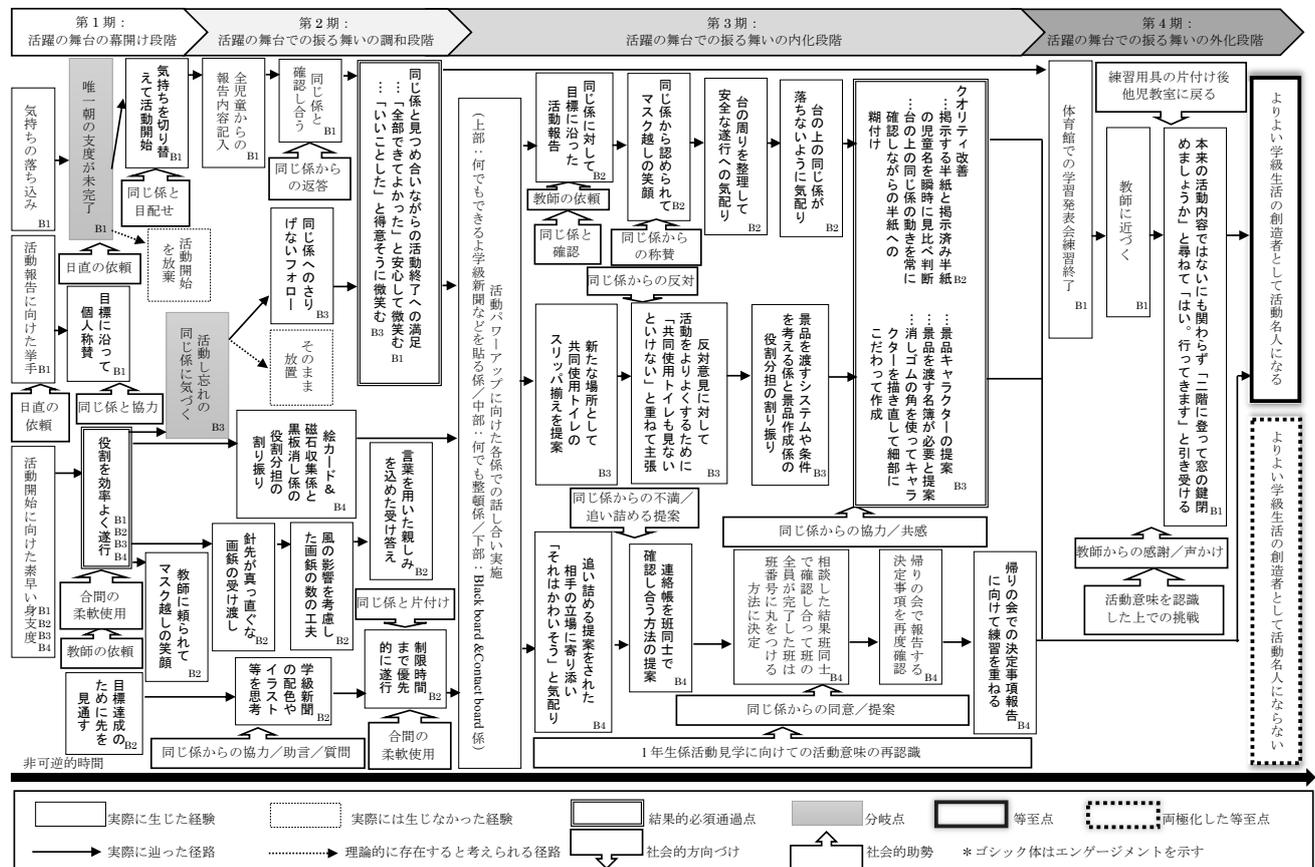
(5) 第5学年4名のエンゲージメントの統合

図2は、第5学年4名の多様なエンゲージメントを統合したものである。等至点に向かう径路には、3つの結果的必須通過点、2つの分岐点が生じられた。径路を促進させる社会的助勢には、《対人関係要因》として教師、日直や同じ係の児童等の仲間との対人関係、《教室構造

要因》として課題構造、時間構造があった。これらの社会的助勢によって、行動的側面【Be①②③④⑤】、感情的側面【Em①②】、認知的側面【Co①②③④】の多面的側面からエンゲージメントが示された。第1学年と同様にエンゲージメントには、社会的助勢が切り離せないことが可視化された。一方で、第1学年と比べて第5学年は、仲間との対人関係が主要な社会的助勢となり、エンゲージメントの全種別がみられた。また、B1には、第3期「活躍の舞台での振る舞いの内化段階」がみられず、第4期「活躍の舞台での振る舞いの外化段階」がみられた。一方で、4名共通して第1期「活躍の舞台の幕開け段階」、第2期「活躍の舞台での振る舞いの調和段階」がみられた。

時期ごとに考察すると、第1期では、児童全員が素早く身支度を整えた後、《教師との対人関係》や《時間構造》が社会的助勢となり、【行動的側面：役割を効率よく遂行した姿】による結果的必須通過点がみられた。学級生活システム上の活躍の舞台での振る舞い方を体得して5年が経過し、児童らは時間内を心がけ、効率のよさを

図2 第5学年4名のエンゲージメントの多様性を描いた統合 TEM 図（特徴的な当番・係活動経験）



重視したことがうかがわれる。体育倉庫の開錠や掲示板への掲示、月曜セット箱の用意、黒板への板書は、どれも、その時々求められる状況に応じた行為である。これらの行為は、暗黙の規則として学級生活システムの至るところに張り巡らされており、研究協力者にとって、馴染のある行為であった可能性がある。その他、登校時から落ち込む B1 は、《仲間との対人関係》が社会的助勢となり、【行動的側面：気持ちを切り替えて活動開始に尽力した姿】がみられた。これは第 1 学年と共通する姿だが、第 5 学年では社会的助勢となる対人関係が仲間であった。B1 にとって活動開始には、役割分担された仲間の存在を前提に回っていく学級生活のシステムが不可欠であったことがうかがわれる。

第 2 期では、特に、同じ係の児童とともに活動を継続させる中で、【感情的側面：活動終了に満足した姿】による結果的必須通過点がみられた。B1 や B3 の精神の働きを読み解くと、同じ係の児童と見つめ合い、安心し、得意そうに微笑む姿から、精神の陶冶につながったことがうかがわれる。その他、B2 は、同じ係の児童とともに活動を継続させる中で、名人の称号“画鋏仙人”という言葉を生み出した。これは、“画鋏”という道具と“仙人”という崇高な境地を極めたシンボルを結び付けた可能性がある。そして、同じ係の児童で“画鋏仙人”という言葉を用いて、互いに親しみの気持ちを込めながらの受け答えを通して、【感情的側面：気持ちを言葉のやり取りで表した姿】がみられた。B2 の精神の働きを読み解くと、言語の使用を通じた精神の活性化がうかがわれる。この時期は第 1 学年では、精神の活性化が主であったが、第 5 学年では精神の活性化に加えて陶冶がみられ、精神を外向きと内向きの両方向に働かせていた可能性がある。

第 3 期では、第 1 学年が見学する《課題構造》が社会的助勢となり、第 5 学年は第 1 学年の見学に際して、活動の見直しをしなければならない必要感に迫られ、話し合い活動の議題として児童自ら提案した。そのため、多くの児童ら (B2, B3, B4) は明確な目的意識をもって各々の活動を遂行するようになり、第 1 学年に何とでも影響を与えるシステムを確立したいという志向の状態を生じさせたことがうかがわれる。そして、同じ係の児童と話し合う《仲間との対人関係》が社会的助勢となり、主に多様な【認知的側面】を発動させた。具体的に B2 には【目標達成・他者配慮・役割のクオリティ改善を思考した姿】がみられた。B3 には【役割のクオリティ改善・役割細分化を思考した姿】がみられた。B4 には【他者配慮・役割のクオリティ改善を思考した姿】がみられた。第 1 学年に対して、当番・係活動とは何かを伝え

る側の責任感をも生じさせた可能性がある。TEM 図には、B2 と B3 の【役割のクオリティ改善を思考した姿】による結果的必須通過点を描いたが、同様の姿は B4 にもみられた。加えて、B2 と B4 には、【他者配慮を思考した姿】が共通してみられた。同じ係の児童との話し合いの途中には、信念が揺るぎそうになる同じ係の児童からの反対や不満等の社会的方向づけがあり、決して平坦な径路ではなかった可能性がある。

第 4 期では、B1 は、《課題構造》や《教師との対人関係》が社会的助勢となり、【行動的側面：新たな役割を引き受けた姿】がみられた。役割の遂行が日常化した B1 は、本来の体育の授業後ではないが、体育館使用後の窓施錠が必要と独力で発見し、自身の行為の領域範囲を拡張したことがうかがわれる。これは A4 と類似しているが、B4 は自身の行為が如何なる時でも必要と発見する点で性質が異なっている可能性がある。

このように、B1, B2, B3, B4 は、各々が多様な径路を辿りながら、多次元側面からエンゲージメントを示して、よりよい学級生活の創造者として、保健体育係名人、何でもできるよ学級新聞などを貼る係名人、何でも整頓係名人、Black board & Contact board 係名人といった活動名人と呼ばれるようになったと考える。統合 TEM 図に着目すると、こうした活動名人に至るまでには、第 1 期の分岐点では、気持ちが落ち込み、唯一朝の支度が未完了によって、活動開始を放棄する径路も考えられたが、活動開始する径路を選択した。また、活動開始に向けた素早い身支度によって、結果的必須通過点となる役割を効率よく遂行する径路を選択した。さらに、第 3 期では、1 年生係活動見学が契機となり、活動パワーアップに向けて、教師に見守られながら各係の児童らが自主的・主体的に話し合い活動を実施し、様々な気配りや主張を重ねる径路を選択し続けたり、結果的必須通過点となる役割のクオリティ改善を思考する径路を選択したりした。主に本項第 1 期や第 3 期で示した考察に加えて、本段落で示した径路選択を根拠に、第 5 学年にとって当番・係活動は、円滑な学級生活システムの運用に始まり、下学年にも影響を与えるシステムの確立を図ろうとする意味のある経験であったと推察された。

そして、第 1 期では教師に頼られること、第 3 期では同じ係の児童に認められることによって笑顔になる径路があった。また、第 2 期では、分岐点で径路選択を迫られる中、結果的必須通過点となる活動終了までの径路を選択し続けた。各々が径路を歩む主体として、これらの径路選択を行っていたことがうかがわれた。本項で全ての時期にわたって示した考察に加えて、本段落で示した

径路選択を根拠に、第5学年にとって当番・係活動は、時期を問わず精神を活性化し、陶冶する意味のある経験であったと推察された。

本研究の意義と今後の展望

1 本研究で得られた知見

本研究の目的は、当番・係活動における小学校低学年と高学年のエンゲージメントの多様性を描き、当番・係活動経験の質的変容と、経験に付与される意味変遷を理解することであった。本研究で得られた知見としては、両学年ともに等至点までの径路には、「活躍の舞台の幕開け段階」では、気持ちを切り替えて尽力した姿、役割を効率よく遂行した姿がみられ、第1学年では前者、第5学年では後者が結果的必須通過点となった。「活躍の舞台での振る舞いの調和段階」では、役割のクオリティ改善を思考した姿、気持ちを全身で表現した姿がみられた。その後、径路上にある行為を徐々に信念・価値観として統合していく「活躍の舞台での振る舞いの内化段階」では、役割のクオリティ改善を思考した姿が主であり、その信念・価値観が行為となり学級生活システムを変更していく「活躍の舞台での振る舞いの外化段階」では、新たな役割を発見して引き受けた姿がみられた。このような姿から、TEM図の作成によって、各段階でのエンゲージメントの多様性を描くことが可能となった。

続いて、当番・係活動経験に付与される意味変遷を整理する。当番・係活動は、第1学年にとって、①学級生活システム上の活躍の舞台での振る舞いを体得し、円滑な学級生活システムの運用を図ろうとするとともに、②当初は精神を安定・活性化しつつ、次第に精神を陶冶する意味のある経験であったと推察された。また、第5学年にとって、①円滑な学級生活システムの運用に始まり、下学年にも影響を与えるシステムの確立を図ろうとするとともに、②時期を問わず精神を活性化し、陶冶する意味のある経験であったと推察された。

2 本研究の意義

本研究の学術的意義と実践的意義について述べる。まず、学術的意義は、文脈を考慮しながら多次的側面か

らエンゲージメントを理解しようと試みた点である。本研究でのTEM図の作成を通して、事例の列挙に留まっていた我が国での児童期のエンゲージメント研究(陰ら, 2020)を一歩前進させ、その多様性を描出することにつながった。これは、当番・係活動という活動に焦点化し(Newmann et al., 1992)、観察、記述、分析した成果であろう。なお、両学年ともにエンゲージメントには、文脈として対人関係要因と教室構造要因(Skinner, 2020)が切り離せないことが分かった。本研究によって、ワター(Waters, 2011)の主張の具体化に貢献したのではないだろうか。

次に、実践的意義は、前述した通り、各々が径路を歩む主体として、円滑な学級生活システムを運用する意味のある当番・係活動経験によって、児童らの「文化への前傾性(predisposition to culture)」を促したことが示唆される点である。ブルーナーは、子どもは、驚くほど強い「文化への前傾性」を示し、周囲の人々が日常に行っている流儀に敏感で、取り入れると主張する(Bruner, 2004/1996)。文化心理学での前傾性という用語は、特定の文化的経験に対して、個人がどの程度敏感になって考え、感じ、行動するかを議論する際に用いられる(Kim & Sasaki, 2014; Markus & Hamedani, 2019)。この特定の文化的経験は、本研究では当番・係活動経験に該当し得る。また、個人の考え方や感じ方、行動の仕方については、本研究では研究協力者を8名抽出し、行動、感情、認知といった多次的側面からのエンゲージメントによって明らかにした。そして、ブルーナーが主張する周囲の人々は、本研究では教師や同じ係の児童を含む仲間の存在、異学年交流であったと考えられる。すなわち、本研究では、当番・係活動経験に対して、研究協力者は、教師や仲間の存在、異学年交流によって、多次的側面からエンゲージメントを示しながら、その文化を自分自身に取り入れていったのではないかと解釈できる。TEM図上にある等至点に達するまでの結果的必須通過点や分岐点で示したように、児童のエンゲージメントは、教師がしつらえたり、押し付けたりしたのではなく、ただ自らの実践を通してのみ現れてきた(Bruner, 2004/1996)。そして、その現れは、研究協力者一人一人多様な反面、共通する段階があることが分かった。本研究によって、全国津々浦々の小学校で実践されている当番・係活動経験とそこでの教師の役割を、TEAが拠り所とする文化心理学(宮下, 2023; サトウ, 2015a)という観点から見直す機運を高めることにつながってほしいと願う。

3 今後の展望

続いて、今後の展望を述べる。田島（2008）は、文化心理学の今後を展望し、研究はある枠組みに基づいた問題設定と方法論の考案が必要であると主張する。そのため、本研究では、ポジティブ心理学（Seligman et al., 2005）の台頭を機に注目されるエンゲージメント概念枠組みに基づき、質的研究法の TEA（安田, 2015）を用いて分析を進めた。しかしながら、次の課題が残されている。1 点目は、エンゲージメントによる成果を検討できていない点である。その成果として学業的達成（Mosher & MacGowan, 1985; Skinner, 2016, 2020）が挙げられているが、それに還元されるとは限らない、児童らの生きる力との関連を十分に検討する必要があると考える。2 点目は、本研究で得られた知見は、当番・係活動に限定されている点である。学級生活には様々な日常的活動が連綿と張り巡らされているため、複雑なエンゲージメントを見逃さない（Reeve & Tseng, 2011）ためにも、更なる検討の余地がある。

引用文献

- 秋山麗子（2014）実践編——小学校。佐々木正昭（編著），入門特別活動編——理論と実践で学ぶ学級・ホームルーム担任の仕事（pp. 43-77）。学事出版。
- Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012) Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 173-191). New York: Springer.
- 厚澤祐太郎・菅麻里・齋藤慈子（2019）青年期における父親に対する認識の変化とその過程——大学生男女の語りの比較から。質的心理学研究, 19, 194-213.
- ブルーナー, J. S. (1963) 教育の過程（鈴木祥蔵・佐藤三郎, 訳）。岩波書店。（Bruner, J. S. (1961) *The process of education*. Harvard University Press.）
- ブルーナー, J. S. (1998) 可能世界の心理（田中一彦, 訳）。みすず書房。（Bruner, J. S. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.）
- ブルーナー, J. S. (2004) 教育という文化（岡本夏木・池上貴美子・岡村佳子, 訳）。岩波書店。（Bruner, J. S. (1996) *The culture of education*. Harvard University Press.）
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- コール, M. (2002) 文化心理学——発達・認知・活動への文化-歴史的アプローチ（天野清, 訳）。新曜社。（Cole, M. (1996) *Cultural psychology: A once and future discipline*. The Belknap Press of Harvard University Press.）
- De Laet, S., Colpin, H., Vervoort, E., Doumen, S., Van Leeuwen, K., Goossens, L., & Verschueren, K. (2015) Developmental trajectories of children's behavioral engagement in late elementary school: Both teachers and peers matter. *Developmental Psychology*, 51, 1292-1306.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004) School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012) The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). New York: Springer.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. S., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003) Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *California School Psychologist*, 8, 99-113.
- 濱名潔・河口麻希・中坪史典（2017）いざこざを経験した幼児はなぜ再び友だちと遊び始めたのか？——砂場で遊ぶ4歳児の事例分析。幼年教育研究年報, 39, 53-60.
- 堀内多恵・能智正博（2020）受傷アスリート男性の競技離脱経験をめぐる語り——本人の認識する復帰に焦点を当てて。質的心理学研究, 19, 83-102.
- 岩田純一（2008）文化的認知論——ブルーナー派のアプローチ。田島信元（編著），文化心理学（pp. 114-130）。朝倉書店。
- Janosz, M. (2012) Outcomes of engagement and engagement as an outcome: Some consensus, divergences, and unanswered questions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Hand-*

- book of research on student engagement* (pp. 695–703). New York: Springer.
- 鹿毛雅治 (2013) 学習意欲の理論——動機づけの教育心理学. 金子書房.
- 鹿毛雅治 (2018) 学習動機づけ研究の動向と展望. 教育心理学年報, 57, 155–170.
- 陰菜穂子・津中友里菜・若松美沙・若松昭彦 (2020) 学級活動における児童の役割とエンゲージメントの関連——小学校低学年と高学年の事例検討を通して. 学級経営心理学研究, 9, 61–73.
- 笠田舞 (2014) 知的障がい者のきょうだいが体験するライフコース選択のプロセス——青年期のきょうだいが辿る多様な径路と, 選択における迷いに着目して. 質的心理学研究, 13, 176–190.
- Kim, H. S., & Sasaki, J. Y. (2014) Cultural neuroscience: Biology of the mind in cultural contexts. *Annual Review of Psychology*, 65, 487–514.
- 金原衣理子・笹田哲 (2023) 脳卒中により半身麻痺となった女性がファッションショーを通して障害の捉え方が変化していく心理プロセス. 質的心理学研究, 22, 369–387.
- Maehr, M. L., & Anderman, E. M. (1993) Reinventing schools for early adolescents: Emphasizing task goals. *The Elementary School Journal*, 93, 593–610.
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Farb, A. F. (2012) Engagement across developmental periods. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 45–63). New York: Springer.
- Marks, H. M. (2000) Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153–184.
- Markus, H. R., & Hamedani, M. G. (2019) People are culturally shaped shapers: The psychological science of culture and culture change. In D. Cohen, & S. Kitayama (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (2nd Ed.) (pp. 11–52). The Guilford Press.
- 箕浦康子 (1990) 文化のなかの子ども. 東京大学出版会.
- 宮下太陽 (2023) TEA (複線径路等至性アプローチ) とは. 上川多恵子・宮下太陽・伊東美智子・小澤伊久美 (編著), *カタログ TEA ——図で響きあう* (pp. 1–4). 新曜社.
- 文部科学省・国立教育政策研究所教育課程研究センター (2019) 特別活動指導資料——みんなで, よりよい学級・学校生活をつくる特別活動 (小学校編). 文溪堂.
- Mosher, R., & MacGowan, B. (1985) *Assessing student engagement in secondary schools: Alternative conceptions, strategies of assessing, and instruments*. University of Wisconsin, Research and Development Center.
- Newmann, F., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992) The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–39). New York: Teachers College Press.
- 奥田奈緒子 (2016) 子どもの自主性を育てる学級活動 (小学校). 堀井啓幸・山西哲也・坂田仰 (編著), 特別活動の理論と実践 (pp. 76–79). 教育開発研究所.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C., & Midgley, C. (2001) Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102, 35–58.
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2007) Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 2, 149–156.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011) Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257–267.
- 櫻井茂男 (2018) エンゲージメントを大切にする. 児童心理, 72 (8), 24–29.
- 櫻井茂男 (2019) 学習における「エンゲージメント」とは何か. 日本教材文化研究財団研究紀要, 48, 50–55.
- サトウタツヤ (2015a) TEA における時間概念. 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ (編著), *TEA 理論編——複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ* (pp. 9–13). 新曜社.
- サトウタツヤ (2015b) TEM 的飽和. 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ (編著), *TEA 理論編——複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ* (pp. 24–28). 新曜社.
- サトウタツヤ・安田裕子・木戸彩恵・高田沙織・ヴァルシナーヤーン (2006) 複線径路・等至性モデル——人生径路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目指して. 質的心理学研究, 5, 225–275.

- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005) Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421.
- Skinner, E. A. (2016) Engagement and disaffection as central to processes of motivational resilience and development. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd Ed.) (pp. 145–168). New York, NY, Routledge.
- Skinner, E. A. (2020) Engagement and motivation during childhood. In S. Hupp & J. D. Jewell (Eds.), *The Encyclopedia of child and adolescent development Volume 4 Emotion in childhood* (pp. 1485–1498). John Wiley & Sons Inc New York, United States.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009) Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223–245). Routledge/Taylor & Francis Group.
- 田島信元 (2008) 文化心理学の起源と潮流. 田島信元 (編著), 文化心理学 (pp. 1–17). 朝倉書店.
- 若松美沙・若松昭彦 (2021) 学ぶ環境を創造するエンゲージメント研究の動向と展望——特別活動に着目した一考察. 学級経営心理学研究, 10, 65–78.
- Waters, L. (2011) A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28, 75–90.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015) Development of achievement motivation and engagement. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (pp. 657–700). John Wiley & Sons, Inc.
- 山田哲子 (2015) 知的障がいのある子どもを緊急に親元から離すプロセスとは——在宅ケアを望んでいた親の施設利用に焦点を当てて. 質的心理学研究, 14, 128–145.
- 安田裕子 (2015) 複線性と多様性を描く地図づくり, 径路の可視化, 緊張状態のあぶりだし. 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ (編著), TEA 実践編——複線径路等至性アプローチを活用する (pp. 41–59). 新曜社.
- 淀澤真帆・津川典子・城田花弥・力婷・井本美穂・中坪史典 (2017) 幼児の遊び始めから切り上げまでの過程に関する研究——「それなりに」楽しむ A 太の事例から. 幼年教育研究年報, 39, 23–31.
- 横山草介 (2015) ナラティブの文化心理学——ブルーナーの方法. 質的心理学研究, 14, 90–109.
- 横山草介 (2018) ブルーナーの方法——「意味の行為」から「行為の意味」へ. 質的心理学フォーラム, 10, 24–32.

謝辞

本研究の分析にあたりご指導を賜りました広島大学の
中坪史典教授に心から感謝申し上げます。また、査読者の
先生方には、本研究がよりよくなるようにご指摘くださ
さり、本当にありがとうございました。そして、研究協
力校の管理職や担任の先生方、児童の皆様には、深く御
礼申し上げます。

発行：TEA と質的探究学会

Japanese Association of TEA for Qualitative Inquiry

<https://jatq.jp/index.html>



編集・制作協力：特定非営利活動法人 ratik

<https://ratik.org>

