

[研究論文]

子どもが安心して学ぶ環境を整えるために  
—教師の支援や配慮に着目して—

Creating a safe environment for children to learn  
—Focusing on the support and consideration of the teacher—

溯 上 真 由  
Mayu FUCHIGAMI

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻教育実践力開発コース  
中等教科教育高度実践力プログラム

(2023 年 1 月 31 日受理)

教育者は、子どもの学ぶ権利を守る学習環境を整えねばならない。「子どもの学ぶ権利を守る学習環境を整える」とは、その子が安心して学習できるように子どもの状況に合わせて支援や配慮を行うことである。そこで求められるのは教育者の対応力の充実である。

そこで本研究は、筆者の子どもへの適切なサポートをする能力の進化を目的として行う。現場経験のある教師（以下熟達者）の思考傾向・対応傾向と比較する過程で見出される内容は、多くの教育者に一般化できることではないか。そういう意味で意義あることと考える。

本研究では支援や配慮の質の向上を意図し、自己の見方の自覚、熟達者の知恵を探究した。その結果、学習環境を整えるために必要なプロセスを見つけることができた。今後の課題は、支援や配慮の種類を増やすことである。そのために、対象とする熟達者の校種や教科等の幅を広げ、より多くの熟達者の知恵を蓄積する必要がある。

キーワード： 学習環境 支援のあり方 意識調査 授業実践 特別支援

## 1 はじめに

令和4年の文部科学省の調査によると、様々な面で困り感は存在するが「学習面で著しい困難を示す」小学校と中学校に在籍する児童・生徒の割合は6.5%である。ただしこの数値は、子ども本人、又は周りの大人が困り感を理解できている場合の割合である。そのため、何かしら困り感があっても、自己の状態を伝えることや自己理解できていない子どもは、この数値には含まれていない。したがって学校教育を受ける中で何かしら困り感がある児童・生徒の実際の割合は、示された数値の6.5%よりも高いことが予想される。

筆者にも文字のフォントや行間によって文字が眩しく見える傾向がある。幼少期からこの傾向があり困っていた。しかし、それを周りに伝えても分かってもらえなかった。そして、この困り感と

マッチする症状を理解できるようになったのは、大学3年生の時に受けた音読が強制的に指名される授業がきっかけである。また、「配慮願い」を提出し、授業等で配慮を受けるようになったのは、大学院に入学後である。

配慮を受ける以前は、音読場面での読み間違いや読み飛ばしなどの失敗をすることが多々あった。その際、周りが簡単にできている音読ができない自分を情けないと感じた。また、練習しても上手くできず先生から「怠けている」と勘違いされる日々を過ごしていた。その積み重ねで、いつの間にか「自分はダメな人間だ」と思うようになり、音読を指名される恐怖から授業に集中できなくなった。最終的に、自分が他者と違うことを知られたくないという思いから、自分の困り感を誤魔化すようになった。

原田（2022）では、吃音の当事者である原田が学生時代の経験について述べている。音読やスピ

一斉等の活動の場面では「ことばがつかかり、級友からからかいの対象となりました」と記載されている。また、「吃音を理由にからかわれたときは、その都度薄ら笑いを浮かべて、たまたま言い間違えたかのように、他者をごまかし続けました」と自分の困り感を隠していたことが述べられている。

このように、何かしら困り感のある人は失敗を繰り返すことが多く、その理由や状況を周囲に理解されなかったり、自分を否定し続けたりすることで、「困り感のある自分」を周りから隠したいという思いが強くなる。そのため、原田も筆者も行ったように、結果的に自己防衛としてたくさんの時間を費やし、不必要な努力をすることで、周囲に合わせる状況が生まれることになる。

現状として、困り感を理解ができていない子どもは適切な支援や配慮を受けられておらず、周りから勘違いをされ、苦しみながら学校生活を行っている。これは決して本人が自己理解できていないことだけが理由ではない。では、何かしらの困り感がありながらも、その理由や対応がわからず、本人が苦しみ、周囲も、本人に何が起きているのか理解できないという状況はなぜ生じるのか。それは、その子の困り感に目を向けていないからということもいえる。しかし、それに加えて、状況についての理解を十分に行わないまま、それぞれが自分の経験や感覚を基準に判断を行っていることにも原因があるのではないだろうか。この現状を軽減し、少しでも多くの子どもが安心して学習するためには、少なくとも、教師の子どもの見取り方と支援や配慮を改善しなければならない。

そのため本研究では、将来的に教育者となる筆者を対象とし、子どもへの適切なサポートをする能力の進化を目的として行う。研究の具体的な手順は次のとおりである。①子どもの実態調査、②子どもをサポートする側の思考について筆者自身と学校現場の教員への意識調査、③熟達者の支援のあり方について考察する。④それらを踏まえた上で子どもの状態に対応する具体的な支援や配慮の方法を考案、⑤授業場面での実践を行い、その結果を考察する。

また、困り感は、授業内容を理解できている子どもにもそうでない子どもにも存在するが、本研究では何かしらの困り感があり、授業内容を理解できていない子どもに焦点を当てて研究を行うこととする。

## 2 学習環境とは

細川（2015）は学習環境を次のように定義している。「学習環境とは学習者が経験・内省のプロセスを通して、主体的に人工物（artifact）を結びつけ、学習者が知識を構成することを支援したり、方向付けたりするように人工物を配置したもの」。また、中村（2005）によると学習環境とは「子どもが学びための様々な人的・物的環境全体のこと」を意味する。さらに宇都宮（2022）は「学習者と実践者が共に存在する場」を学習環境と示している。

このように、学習環境の定義は、場所そのものを示していたり、そこに存在する人のことを示していたりなど多様である。これらを踏まえて、本研究での「学習環境」は、「学校の授業で子どもが学習をする際に、子どもを取り巻く環境全体のこと」とする。この子どもを取り巻くものとして、机などの教室の状態だけでなく、授業者の子どもに対する声掛けや支援等も含めることとする。

## 3 子どもの実態調査

### (1)子どもの様相観察から

#### ①英語の勉強会について

子どもの具体的な困り感や、それを感じるようになった理由・背景を捉えるために、中学3年生を対象に昼休みと放課後に英語の勉強会を実施した。実施した日数は計9日間である。学習内容や方法は基本的に子どもに任せ、筆者は子どもの要望に合わせてできる限り準備を行った。

そして、勉強会の前後と勉強会の最中に参加を希望した子どもと対話を行い、授業中には聞けない子どもの考えや思いを把握することを目的とした。

#### ②参加した子どもの分析

今回は、勉強会に参加した子どもA～Eの計5名について述べる。記載する内容は、「学校生活や対話の様子から見取った特徴」、「勉強会に参加した理由」、「勉強会での様子（選択した学習内容・学習方法等）」、「対象の子どもを通して分かったこと」の4点である。

#### ア)子どもAの実態

まず、子どもAの特徴と勉強会の参加理由である。子どもAは、クラスの中でもムードメーカー的な存在で、いつも元気で陽気な行動が多いことが特徴である。勉強会の参加理由は、担当教諭か

ら参加するように指示を受けたからだ。そのため、自分の意思で参加したわけではない。

次に、勉強会での様子について述べる。学習内容は、受験対策用の長文問題である。今回は急遽参加が決まったことから、特別な教材を準備せず、子ども A が使用していたテキストを活用した。学習方法として、初めに個人で問題に取り組み、その後答え合わせと問題の振り返りを筆者と共にを行った。振り返りの具体的な内容は、長文の内容と文法理解の確認、長文の読み進め方を一緒に考えるなどである。

子ども A は英語に苦手意識があり、問題の正答率は高くない。しかし、実際に取り組んでみると、子ども A は単語の意味を推測する力に優れていることが分かった。そして、振り返りをを行った際に、子ども A は、全文の詳細や正確な意味が捉えられなくても、大まかな内容を把握している様子が見受けられた。そうした状態から、子ども A の単語の意味を推測する力の高さは、授業で分からない単語に遭遇することが多いことから高められたのではないかと考察する。

以上のことから、“ある程度の単語量や単語についての知識がなければ、文意や単語の意味を推測することは困難である”という思い込みが筆者には存在していることが分かった。なぜなら、この事例を通して、学力と知らない単語の意味を予想する能力は比例の関係にないことを見つけたためである。今回、この思い込みを変えることができたのは大きな収穫となった。

#### イ) 子ども B の実態

まず、子ども B の特徴と勉強会の参加理由である。子ども B は人と話すことを好む傾向にあるものの、自己主張は強くなく基本的に落ち着いているという特徴がある。参加理由は、勉強会のお知らせを見て、英語の勉強をしたいと思ったからである。

次に、勉強会での様子について述べる。学習内容は前置詞である。子ども B は英語に苦手意識はなく、英語の学習自体も嫌いではない。しかし、1つの単語に複数の意味がある場合、使用場面で混乱してしまうという課題がある。そのため、前置詞の学習を選択している。学習方法は事前に子ども B と対話をして、文法書と使用場面がイラストで描かれている前置詞の解説書を活用し、前置詞の使用場面を中心に確認する方法を行った。それは、「テスト等は感覚で解いている」と発言があったことから、感覚ではなく、論理を確かにする必要があったからである。そのため、

例文に触れることがあっても、たくさん問題に取り組むようなことはしていない。多くの問題に取り組むというより論理的な知識を学習することで混乱する状況を改善しようと考えた。

実際に取り組んでみると、子ども B は不満そうな表情をしていた。そのため、「どうしてほしかった？」と尋ねると、「本当は問題を解いて、間違えたところを筆者と確認したかった」と答えた。この対話から、子ども B の課題解決のために準備した学習方法と実際に子ども B が行いたかった学習方法にずれが生じていることを発見した。けれども、子ども B が望んだ方法は完璧に課題を解決することにはつながらない。

以上のことから、子どもが学習方法を選択するという機会が少ないことが、自分の状況を踏まえて適切な選択ができないことにつながっているのではないかと考える。授業は全員で同じ学習方法を行うことが多いため、子どもが他の学習方法を知らないという現状があることも予想される。そのため、子どもに適切な学習方法を選択してもらうためには、「複数の学習方法があると気づかせること」と「選択する練習する場を設けること」が必要である。

#### ウ) 子ども C の実態

まず、子ども C の特徴と勉強会の参加理由である。子ども C は基本的に元気があり、コミュニケーション能力も高い。初対面の人であっても自分の意見を伝えられる特徴がある。参加理由は、入学試験まで日数が少なく焦りを感じているためである。

次に、勉強会での様子について述べる。学習内容は1・2年生までの既習事項の復習である。選択理由は、子ども C が学習内容の定着に不安を感じていたからだ。学習方法は、子ども C が持参したテキストを活用し、各既習事項の復習や並び替えの問題に取り組むというものだった。問題は難易度によって一緒に取り組んだものもある。

実践してみると、復習はスムーズにできても、問題に取り組むのに時間がかかった。その時間の中で特に印象的だったのは、一緒に取り組んだ並び替え問題で黙ってしまうことである。選択肢の中から選んでもらうために「次は何が来るかな？」と尋ねると、子ども C は選択肢を見つめたまま身動きしない。反応がなかったため、「指してもいいよ」と再度伝えた。そうすると、子ども C は黙って適切な単語を選ぶことができた。

以上のことから、子ども C は問題の意味や解答が不明なのではなく、単語の発音が分からず、答

えられない場合もあることが分かった。筆者とは話す機会も少なかったことから、「発音が分からない」と言い出せなかったのではないだろうか。黙っているから子どもが「分かっている」と決め付けるのではなく、子どもの反応を観察しながら様々なアプローチを試す必要がある。

#### エ) 子ども D の実態

まず、子ども D の特徴と勉強会の参加理由である。子ども D は物事に対して完璧にしたい思いが強くあり、何事にも真面目に取り組める特徴がある。また、学校の成績も良い。参加理由は、勉強会自体に興味を持ったからである。

次に、勉強会での様子について述べる。学習内容は長文読解の問題である。これは子ども D が事前に希望していた。学習方法は、問題は筆者が用意をして、子ども D がそれを一人で取り組むというものだった。答え合わせも基本的に子ども D が行い、どうしても分からないもののみ一緒に考えることとしていた。

実際に取り組んでみると、子ども D の場合問題に取り組むことには支援は必要なかった。けれども、事前準備に様々な配慮を行わなければならなかった。具体的には、問題の解答と問題に取り組む際に必要なものである。子ども D の場合、完璧にしたいという思いが強いため、いくつかのこだわりがある。例えば、英文の訳も全文知りたいという気持ちがあるため、解答は日本語訳が全て記載されているものが好ましい。また、配布された問題用紙は「きれいに保ちたい」という気持ちが強いため2枚必要である。加えて、問題に取り組んでいる途中で知らない単語が出てくると気になって集中できなくなる。これを改善するためには、分からない単語を納得できるまで調べてよいという時間を設けなければならない。

勉強会の中で1つ気になる発言があった。それは「ぼくがおかしいんです」という発言である。この発言からは、子ども D が自身のこだわりがある状況を自虐的にマイナスに捉えていることが分かる。

以上のことから、授業内容の理解に問題はない子どもであっても、様々なことが要因となって困る状況があることが分かった。子ども D の場合は、いつでもこだわりはあるものが、普段は自分のこだわりを諦めて我慢をしているようだった。このような状況を減らすためには、子どもがどうしたいのか尋ねることは重要である。加えて、授業者側が提示したのに対して子どもがどのような反応しているのか観察しなければならない。

#### オ) 子ども E について

まず、子ども E の特徴と勉強会の参加理由である。子ども E は時間配分を考えながら学習を進めることが少し苦手である。そのため、授業中は授業者の指示に従って丁寧に問題に取り組むが、最終的に時間配分が上手くいかず授業に遅れてしまう傾向にある。参加理由は、自宅で勉強したくなかったからである。

次に、勉強会での様子について述べる。学習内容は、英語の勉強会前に行われていた定期テストの復習である。学習方法は、子ども E の解答用紙を見ながら、子ども E が答えを見ても分からなかったところと一緒に考える方法にした。

実際に取り組んでみると、最初は試験範囲の文法の理解に苦しんでいたが、テストの問題を何問か取り組むことで最終的には一人で問題を解けるようになった。また、生徒 E と復習しながら話すことで、既習事項が定着していないために、長文を正しく読めていないと分かった。テスト範囲の文法理解が不足していたことだけが不正解の要因ではなかったのである。

以上のことから、1人で問題に取り組めるようになるまでに必要な時間は人それぞれであるからこそ、ある程度の時間の確保が必要であることを認識した。加えて、子どもが解答を間違えた場合、授業者はその原因を適切に判断できる能力が求められると考える。授業者側の勝手な視点で決めつけないように注意しなければならない。

#### (2) 捉えられたこと

まず、学校には様々な困り感のある子どもが存在することが分かった。今回分かった困り感は、「学習の理解が影響しているもの」と「経験不足によるもの」、「自身のこだわりによるもの」である。困り感と聞くと個人の特性が影響しているのではないかと考えがちだが、ちょっとしたこと積み重なりが子どもの困り感の要因になっている場合もある。だからこそ、授業者は思い込みを捨てて子どもたちを見取っていく必要がある。

次に、学校では一斉授業が中心に行われることが影響して、子どもが我慢をしていることがある。ところが今回の勉強会では、どの子も対話してみると自分の思いを言葉で伝えたり、行動で示したりしてくれた。これは注目すべきことである。この状況が生まれたのは、個人の希望に合わせるという勉強会のコンセプトが有効であったことを示している。普段から我慢をしていますが、みんなと同じようすることが求められる一斉授業で、それを申し出ることは大変に難しい。他の人

がいる中でそれをするのは至難の業である。現在の教育現場の状況から、今回の勉強会のような形式で授業は行えない。けれども、子どもは我慢をしているのだということを授業者は頭に入れておく必要はあるといえる。プリントを多めに印刷するなどの小さなことで解消できる「我慢」は積極的に対応していくべきである。

最後に、子どもの状況を見取るための取り組みは、大きく3つがあると分かった。1つ目は子どもに「尋ねる」ことである。こちらの思い込みで勝手に判断しないためにこれは重要な取り組みといえる。そして、学習に取り組む前後に行えば、自分の対応が適切だったか判断する基準となる。2つ目は「観察」である。子どもはいくつもの場面で様々な反応をしている。言葉で伝えられない子どもを理解するためにはその時々反応をよく見る必要がある。3つ目は「十分な時間の確保」である。子どもによって学習に必要な時間は異なる。子どもの状況を見取ることが目的の場合は、必ず十分な時間を確保しておくべきである。

このように一見普通の事であっても、一斉授業になれば余裕がなくなり、授業者の取り組む意識が薄れてくるものばかりである。しかしながら、この3点を踏まえながら授業構成を考えることが必要なのではないかな。

#### 4 子どもへの支援のあり方について

##### (1)筆者自身の子どもへの支援のあり方から

##### ①授業を参観する際の支援について

まず、TAである自己を対象に困っている子どもを見つける際の分析を、「座席シート」を手がかりとして行なった。【資料1】を参照)

【資料1】「座席シート」

具体的には、TAとして机間指導の際、気になる子どもを見つけた際の気づきや対応を記録する。また、気になっている点やその子に声かけをした際の会話の内容、子どもから質問をされたなど会話をした場合はその内容を書き込んだ。観察を行ったけれどもサポートの必要がないと判断し

た場合はその子の席の位置にチェック済の意味で○を記すようにした。

こうした記録を見直すことにより、自分の判断や動き方の傾向を捉えることができる。また、毎回の書き込みを比較することで自分の動きを、より客観的に見ることが可能となる。それにより、誰にどのような声かけを行っているのか、また自分の動き方を考察し、捉えられた思考の傾向を整理した。その結果、これまでの自身の経験や学びを踏まえて得た「子どもの困っているサイン」を手がかりにしてスクリーニングしていることが分かった。他にも、子どもに支援を行うまでには無意識に自分の中でチェック項目と複数の段階が存在することが分かった。

##### ②授業を行う際の支援について

次に、授業者として行った子どもに対する支援を対象に分析した。子どものつまずきを予想して準備したことは次の3点である。「ワークシートに活動の手順を記載」、「説明の際に視覚的情報を使用」、「ヒントカードの準備」。

これらは、授業の進行スピードに遅れる傾向のある子どもを意識して用意をした。TAとして子どもと関わると、新出文法等の理解に時間がかかり授業に遅れる子ども以外に、活動等の指示が理解できず遅れてしまう子どもがいることが分かった。この状況を改善するために指示に関する支援を2つ、英文作成に関する支援を1つ考えた。それぞれの詳細については以下に示す。

##### ア) ワークシートに活動の手順を記載

この支援は、教室の中に聞いただけで情報を整理することが苦手な子どもがいることを想定し活動の手順を記載した。この記載をしておけば、子どもが活動の説明を一回で理解できなかった際、自分のタイミングで確認することができる。この状況があることで、「忘れたら友達に聞けない」などの不安を抱くことなく、安心感を得られるのではないかと予想した。【資料2】を参照)

【資料2】ワークシート

実践した結果、子どもが活動内容について質問をしている場面は見受けられなかった。そして、子どもが記入したワークシートを見ると、ビンゴを達成していることが確認できた。これら2点の

状況を踏まえ、この支援は子どもに効果があったと考えられる。

#### イ)説明の際に視覚的情報を使用

この支援はイラスト、拡大したワークシート、ペアワーク用のスライドを活用して行う。スライド1の支援は、前述したワークシートの支援と同様に耳からの情報だけでは理解することが苦手な子どもを想定した。今回の授業実践ではワークシートを使用するため、説明の際に子どもの目線が手元とスクリーンを行き来しないように意識してスライドを作成している。(【資料3】を参照)

スライド2の支援では、活動中のペアワークでクラスメイトと会話をする際に何と尋ねたり、答えたりすればよいか分からない子どもを想定している。TAでの観察を通して、そのような子どもは話したくないわけではなく、話せない状況にあることを発見した。そのため、会話の流れを記載したスライドを活動中にスクリーンに映すことで会話のサポートを行った。(【資料4】を参照)

これらの視覚的情報を提供した結果、スライド1では授業中に目線がスクリーンと授業者に集中していたこと、スライド2では子どもがペアワーク中に確認している様子が見受けられた。そのため、この支援に効果があったといえる。

【資料3】「スライド1」



【資料4】「スライド2」



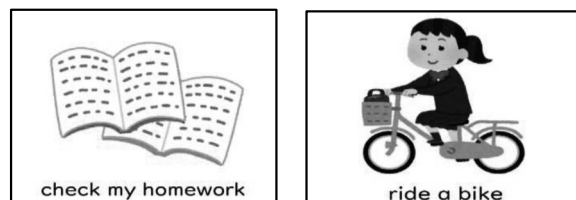
#### ウ)ヒントカードの準備

この支援は、英語に苦手意識があり、時間内にオリジナルの英文を1つ作成することが難しい子どもを想定して準備した。子どもが選択できるようにヒントカードは2種類用意している。作成を始めてから数分経過したあと、授業者が時間内に

英文を作成できないと判断した子どもに対して配布を行う。(【資料5】を参照)

実践した結果、前述したア)・イ)とは異なり、声をかけたすべての子どもに断られてしまった。この結果から、今回のヒントカードは支援を行う上で子どもたちのニーズに適しておらず、効果がなかったといえる。

【資料5】「ヒントカード」



#### (2)それぞれの結果から

各支援の結果を比較すると、効果があったア)・イ)とそうでなかったウ)で共通点と相違点があることに気が付いた。ア)・イ)に関しては、対象者は絞っていたものの提供したのはクラス全員である。そのため、使用の有無やタイミングは子どもに任せていた。そして、全員に提供されているものだからこそ、使用したときに目立たない。その分、周りの目を気にする子にとっては安心感があり、使用しやすい環境にあったのではないかと。

反対に、ウ)の取り組みは授業者が個別に配布するスタイルで行っていたため、カードを持つのはクラスの中で数人になる。頑張っているオリジナルの文を考えていた子にとっては書きたくない内容のヒントカードを配布されることを不快に思った可能性がある。

つまり、支援で重要視しなければならないことは、対象者を絞り過ぎず、子どもが自分のタイミングで使用の有無を選べるようにすることではないか。また、対象者を絞る必要がある場合はより個人に寄り添った内容にすることが求められる。今回のヒントカードの場合は授業者側の考えが主張されているものになっていたため、子どもから断られる結果となったと考える。

## 5 熟達者への調査・インタビュー

#### (1)熟達者への調査から

公立の中学校教員(計44名)を対象に読みの困難さの認知度に関する調査を行った。調査結果から、読みに困難さがある、又はその可能性が考えられる生徒を担当した経験があると回答した教師は全体の57%であることが分かった。この数

値は、前述した「学習面で著しい困難を示す」児童・生徒の割合（6.5%）を踏まえて考えると多いとは言えない。一方、担当経験はないと回答した教師の中には、「本人の努力不足と思い込んでいただけかもしれない」という意見もあった。困り感の見えにくい子どもは、教師が意識的に見取ろうとしなければ見落とされる可能性がある。そのため、教師は多角的に子どもを観察し、適切な支援や配慮を行えるようになることが必要である。

## (2)熟達者のインタビューから

今回は、授業前と授業後、インタビュー後の3つの場面で計8項目の質問をもとに半構造化インタビューで行った。質問項目の具体は【資料6】のとおりである。①～③は授業前についての質問、④～⑦は授業中についての質問である。また、インタビューを通して自分の考えについて気づき等があったか確認するために質問⑧を設けている。

### 【資料6】「質問項目」

①授業構成を考える際に子どもがつまずく場面を予め予想していますか？また、それを判断するときのポイントはありますか？
②子どもが授業中に困らないために事前に準備しているものはありますか？（毎回の授業でなくても構いません）
③パワーポイントやワークシートを作成する際に気を付けていることがあれば教えてください。
④授業で話す際に子どものどのような反応に着目していますか？
⑤「この子は困っている」と判断するとき、決め手となる子どもの行動はありますか？
⑥机間指導をする際、動き方で決めているルール等がありますか？
⑦困っている子を支援する際に声掛けや関わり方で気を付けていることはありますか？
⑧このインタビューを終えて、この問いに答えていただき、何かご自分についてお気づきになったり考えたりされたことはありますか？

インタビュー対象とした熟達者は、小学校教員経験者1名、中学校教員経験者4名の計5名の教員である。各中学校教員経験者の教科は英語、家庭科、体育である。インタビューの回答内容については、5人の熟達者の共通点と相違点を挙げる。これについては、後項「6」で詳述するので、本項では授業実践で活用した③・⑤・⑦を中

心に述べる。

まず、③の回答についてである。この質問では5人の共通点として、文字の大きさ、文量（情報量）の調節、色の使い分けがあった。どれも子どもが見やすくなるように行われていた。相違点は、イラストを入れるという回答があった。イラストを入れる理由は、子どもが状況をイメージしやすいようにするためである。また、パワーポイントは板書のように書き留めることができないことから使用していないという意見もあった。

③の回答に関しては、共通点が多くあり、子どもに見せる資料は見やすさを重視することが必要であると分かる。そして、パワーポイントやワークシートは教師が楽をするために使用するのではなく、子どもの学習をサポートするためにあることを忘れてはいけない。

次に、⑤の回答についてである。共通点として、授業者が話しているときの子どもの目線や活動中の動作に着目していた。どの熟達者も子どもが困っている場合は動きとして表に現れると認識していた。相違点としては、文のなぞり方を観察や子どもによって判断ポイントが異なる、質問①の際に予想したことと照らし合わせを行うなどがあった。

⑤の回答では、③と同様いくつかの共通点があった。しかし、その確認の方法は様々で、授業者が話しながら動くことで子どもの目線がついてきていることを確認する人や立ち位置は変えず話しながら子どもの目線を確認する人がいた。このことから、確認方法はその授業者の授業スタイルに合わせ無理なく行えるものを選択するべきだと考える。

最後に、⑦の回答について述べる。この回答に関しては共通点がなかった。相違点として「授業者が子ども同士で教え合いの場を設け、間接的に関わる」、「子どもと同じ方向を向いて一緒に考える」、「子どもと目線を合わせて関わる」などがあった。子どもとの距離や立ち位置、アプローチもそれぞれ異なっていた。

⑦の回答では、どの熟達者も気を付けている点はあるものの、共通するところがなかった。これは大きな特徴である。

この結果と③・⑤の結果を比較したところ、⑦の質問した場面については、授業者の思考と動作がリンクしやすい状況であることが分かった。そのため、授業者のこれまでの経験や自分がされて嬉しいと感じる方法が非常に影響しているので、共通点がなかったのではないかと考える。

こうしたそれぞれの回答から、性別、年齢、教科、職場等が異なる熟達者でもいくつかの場面で共通点があることが分かった。同じ環境で育っていなくても同じ回答が得られるということは、その手段や工夫は子どもに対して効果的だから強化されたのだといえる。

反対に、相違点として挙げられるものに関しては、教室にいる子どもが違うからこそ生まれたものではないだろうか。子どもが好む支援や関わり方はみんな同じではない。だからこそ、熟達者が子どもの状況に合わせ臨機応変に対応しようと努力した結果が、こうした状態につながったと考える。

そして、回答理由を詳しく尋ねることによって熟達者は2種類存在すると分かった。自身の感覚で支援や配慮を行っている人（感覚派）と現場での経験を通して意識的に行っている人（経験派）である。この2種類の熟達者が存在する経緯については今後明確にする必要がある。

### (3) 捉えられたこと

読みに対する困り感だけであっても完璧に見取ることができていない現状から、その他の困り感も適切に見取れていないと予想される。これを改善するには、他者の視点を取り入れ子どもを観察することが必要だ。したがって、熟達者対象のインタビューから分かった子どもの見取り方を参考にするのは効果的といえる。

また、背景が様々な熟達者の共通する回答においては、多くの子どもに効果的な支援といえる。子どもの困り感を未然に防ぐために常時実施すれば、授業中に困る子どもが減少するのではないかと。

最後に、子どもの支援においては見取り方と同様に必ず他者の視点を取り入れ、複数の考え方を頭に置いて捉えることが重要である。教師の経験が影響して、無意識に支援方法に偏りが生じてしまうことがないように、意識的に他者の視点を取り入れることが必要になってくる。

## 6 授業実践について

### (1) 授業実践の具体について

前述した項目「4」の結果と熟達者のインタビュー結果を踏まえて、再度、一斉授業を行った。今回はヒントカードでの支援と授業中の子どもの状況の見取り方を中心に実施している。

#### ① ヒントカードによる支援

この授業実践では2種類のヒントカードを準備

した。1つ目は英文作成の際のヒントカード（カードA）と2つ目は新出文法に関するヒントカード（以下、カードB）である。まず、2つのカードが共通する配布方法について述べ、次に各カードの工夫の詳細を述べていく。

#### ア) 配布方法の工夫

前回の反省から使用の有無とタイミングは子どもが選べるように配布の対象者を全員にした。そして、使用した場合でも目立たない環境を整えるために配布は子どもが一人一台所持しているタブレットを活用し、授業者が近く行って配布する必要があるようにした。

周りの目を気にせず使用可能になったことで以前より使用率は上昇した。しかし、実践した3つのクラスのうち最初に実施した1クラスだけ使用率がほぼ100%となってしまう。この支援は授業に遅れる傾向のある子どもを対象に作成しているため、ある程度授業内容を理解できている子にとっては不必要である。そのため、この数値は好ましくない。

この結果の原因は、ヒントカードの配布するタイミングが関係していた。問題に取り組む時間が始まってすぐにヒントカードのことを子どもに伝えてしまうと、どの子も使用してしまう。そのため、子どもが取り組み始めて数分経過してから伝えることが重要である。この気づきを踏まえて実践するとその後の2クラスでは使用率が10～20%となり、対象としていた子どもの手のみにヒントカードが届き、目標とする数値になった。

このように、対象者を子ども全員とし、配布方法を工夫すると授業者側から考えれば不必要な子どももヒントカードを使用してしまう。この状況を防ぐためには配布方法だけでなく、配布するタイミングも意識する必要がある。

#### イ) カードAの工夫

まず、カードAの対象者は、一人で英文を作成するのが困難な子どもである。また、このカードの使用場面は日本語を英文に書き換える問題に取り組む時間としている。そして、このカードを活用した時の最終目標は、「対象とする子どもが一人で問題に取り組み、英文を作成することができる」こととする。カードAでは、前述したインタビューで熟達者の回答を踏まえて問題に関するヒントの作成している（【資料7】を参照）。工夫した箇所は2点である。

1つ目は、問題文の内容に合わせてカードの左下にイラストを掲載することである。実際の授業ではスライドで日本語しか載せていない。この場

合、状況を理解するのに時間がかかってしまい、英文作成に取り組む時間が減ってしまう。そのようなことを避けるためにカードAには全てイラストを入れるようにした。実際の授業では、日本語文の状況に関して質問がなかったため、効果はあったと考える。

2つ目は、キーワードの記載である。カードAには各問題の英文に必要な単語をキーワードとして4～5個記載している。ここでのポイントは、子どもに「自分の力でできた」と感じさせるために、いわゆる並び替えのように必要な単語を全て記載はしないことである。今回の場合は、新出文法に関係する単語の記載はしなかった。そうすることで、子どもは直前に学んだことを活かしながら自分で一人の力で作成できたような感覚になる。

実際にカードAを使用した子どもは「自己最速でできた」、「自分でできた」などと発言していた。この状況を踏まえ、キーワードを記載することは効果があった。特に「自分でできた」という発言は、子どもが自身の力で問題に取り組めたという意思の表れである。つまり、今回の工夫の目標であった、子どもに「自分の力でできた」と感じさせることも達成できたといえる。

#### 【資料7】「カードA」

### Practice(3)のヒント

(3)もし私に暇があれば、君と一緒にに行けるのに。

【キーワード】

could/free/with/go/you

### Practice(4)のヒント

(4)もしヒロトがここにいたら、彼は私たちを助けてくれるだろう。

【キーワード】

would/us/here/help

### Practice(5)のヒント

(5)もし私があなたなら、その本は買わなかっただろう

【キーワード】

the/buy/not/you/book

#### ウ)カードBの工夫

まず、項目「4」では存在していなかったカードBの作成理由を述べる。作成するきっかけは、以前授業を行った際の子どもが友達に既習事項を確認する場面が起因している。この子どもの場合、人に尋ねることができる子だったため良かったものの、この子どものように全員が尋ねられるとは考えにくい。そのため、既習事項を忘れてしまった子どもが気軽に確認できるようにカードBを作成することとした。(【資料8】を参照)

次に、カードBの具体的な内容について述べる。まず、カードBの対象者は、既習事項を忘れてしまっている子どもである。また、このカードの使用場面は問題に取り組む前である。そして、このカードを活用した時の最終目標は、「対象とする子どもが落ち着いて問題に取り組む」こととする。カードBでは、新出文法を活用して英文作成をする際に、必要な既習事項の知識を確認できるようにポイントをいくつか記載している。

続いて、カードBについて工夫した点についてである。工夫した点は、子どもが「今さら聞きにくい」と思うことを記載したことである。特に、中学1・2年生で習ったことを中心に書いている。また、否定的な文章で子どものやる気が失われないように、「〇〇しない」と記載はしていない。子どもが忘れていることを前提として話さないことを意識するために、あえて「注意」という言葉を使っている。

実際にカードBを使用して、既習事項について子どもが確認する様子が見受けられなかったため、効果はあったと考える。また、既習事項が分からずに、慌てて確認をしている子どもはいなかったことから、「対象とする子どもが落ち着いて問題に取り組む」という目標も達成できたといえる。

#### 【資料8】「カードB」

### 仮定法のプラス説明

wasを使わないように注意!

文頭にIfを使う場合、「もし…だったら」の文を書いたらカンマを入れるよ。その後に続きを書こう。

If I were Doraemon,

I could study with Memory Bread.

couldやwouldがある場合、後ろの動詞は動詞の原形にするよ。三単現のSをつけない、過去形にしないように注意!

【couldとwouldの使い分け】  
could→～できるのに(可能性がある)  
would→～だろうに(自分の意思がある)

#### ②子どもの状況の見取り方

ヒントカード等の支援の他にも、熟達者のインタビューで学んだことを踏まえ、授業中の子どもの状況を見取ることを実践した。具体的には次の2点である。1点目は「授業者として全体に話している際の子どもの目線に注目すること」、2点目は「机間指導で子どもに声かけをする場合は子どもの隣に立ち同じ方向を向く」。

実践してみた結果、以前よりも子どもの反応を読み取ることができるようになった。目線の動き方で子どもに伝わっていないことが分かったと、少し友達と話す時間を設けたり、もう一度言い直したりなど臨機応変に対応できた。

また、子どもと同じ方向を向くことで声かけの際に威圧感を与えずに話しかけることが可能となった。この取り組みのおかげで以前より子どもが思っていることを言葉で伝えてくれるようになった。

このことから、熟達者の動きを参考にすると、より子どもの状況を見取ることができるといえる。今回は2つ取り組んだが、この数を増やしていけば現時点より子どもの状況を適切に見取ることができるのではないかな。

加えて、授業者自身にも変化があった。インタビューから熟達者の知恵を得て、複数のアプローチから子どもに適したことを選択している安心感が得られ、授業者の不安が解消された。不安が解消されれば、これまで余裕がなくてできなかった取り組みを実践することが可能となる。そのため、熟達者の知恵を得ることは最終的に、授業者の授業力向上にもつながる。

## (2) 捉えられたこと

まず、子どもの実態やニーズを適切に判断することができれば効果的な支援を行えるということが挙げられる。例えば、今回作成したヒントカードは配布の方法や記載する内容を改善したところ効果のあるものに变化した。このように、一度効果がなかったからといって諦めるのではなく、何が良くなかったのか分析し、修正を効果があるまで繰り返すことが必要である。

次に、子どもの困り感は、授業者の予想を超えることが多いということである。例えば、今回のように、子どもの中には既習事項を忘れてしまい、問題に取り組めていない子も少なからず存在する。簡単に見えることでも友達に尋ねられない状況も発生する。そうした困り感だけではなく、課題ができてしまい、何をしたいかわからないという場合も、困り感として考えることができよう。

こうした事実は、「子どもはもう分かっているだろう」という授業者側の都合が良いように思い込みが作用している。こうした授業者の思い込みは、意外と多いのではないかな。授業者が子どもに適切な支援を行うためにはこの思い込みをなくす努力をしなければならない。

最後に、熟達者の知恵は様々な活用場面があるということだ。最初は、自分の子どもの見取り方を改善するためにインタビューを行った。けれども、実際に活用すると子どもの状況を適切に見取れるようになるだけでなく、熟達者の知恵があることで授業者に心の余裕が生まれた。この経験から、インタビューを通して熟達者の知恵を得ることは若年教諭が増えている教育現場で何かしら役立つのではないかな。

## 7 本研究の成果と課題

本研究の成果と課題は次のように考えられる。

まず成果として、子どもの学ぶ権利を守る学習環境を整えるために必要なプロセスを明確にすることができた。十分に学習環境を整えるためには、「子どもの実態を把握すること」、「自分の見解に偏りが生じている状況を理解すること」、「支援の効果を分析すること」、「自分の偏りを補うために熟達者の知恵で補うこと」が必要である。

もちろん従来の方法で授業が改善されることはあるが、教師の経験等が影響し、無意識のうちに改善の視点が偏っていることも予想される。そうすると、教師には悪気はないのだが、結果的に学習環境が子どもに対応しないものとなってくる危険性がある。教師と類似の経験や性質を持った子どもにのみ良い環境となってしまうことも考えられよう。そのような事態を防ぐためには、従来の、同僚と協議したり、子どもと対話を繰り返して状況を把握したりするなどの授業改善だけでなく複数のプロセスを経て学習環境を整えなければならない。そのことから、これらのプロセスを見つけられたことは本研究の大きな成果といえる。

また、熟達者のインタビューを通して得た「熟達者の知恵」の活用方法を2つ見つけることができた。これも大きな成果である。1つ目は自分の偏りを補うものである。他者の視点を意図的に取り入れることで、これまでよりも多くの子どものことを考えて授業を行えるようになった。2つ目は、授業者の安心材料になるということだ。これまで子どものためだけに役立つと考えていた熟達者の知恵が、授業者側にも良い影響を与えるとは

予想できていなかった。これは現場経験が少なく、授業をすることに不安を抱えている若年教諭に効果があるのではないだろうか。

最後に、課題として、支援や配慮を行う対象者の範囲を拡大していくことが考えられる。本研究での対象者は英語に苦手意識のある子どもを中心に焦点を当てていた。けれども、教室の中には様々な理由で困っている子どもが存在する。多くの子どもにとって学びやすい環境を整えるためには、今後支援や配慮の種類を増やす必要がある。そのために、対象とする熟達者の校種や教科等の幅を広げ、より多くの熟達者の知恵を蓄積したい。

## 8 おわりに

本研究では支援や配慮の質の向上を意図し、自己の見方の自覚、熟達者の知恵を探究した。

いくつかの取り組みを行いながら分析を行うことで、子どもたちが安心できる環境を整えるためには「子どもの背景」から「自身の授業」のことまで子どもに関わる全てのことを視野に入れて考えなければならないと分かった。このような数多くのことを教師一人が無意識に行うのは不可能に近い。だからこそ、明確なプロセスが必要である。

しかし、本研究では必要なプロセスを見つけるまでしか行えていない。これを誰でも活用できるようにするためには、具現化しなければいけない。また、取り組む手順を明確にすることや現場経験の年数に合わせて必要なプロセスなどを組み変える細かいところでの調整が必要である。これらを実現し、最終的に今回のプロセスを「将来的に教育者となる人」、あるいは、「子どもの学ぶ権利を守る学習環境を整えるために奮闘する多くの教育者」に一般化することを目指したい。そうすれば、若年層教諭が増えていることが課題とされている教育現場にも役立てることができるはずである。

最後に本研究にご協力してくださった、熟達者と実習協力校関係者、子どもたちに心からの感謝を申し上げる。

## 主な引用・参考文献

宇都宮裕章 2022 対話という専門性が学習環境づくりに果たす役割:従来の言語教育観からの脱却 教科教

育学篇 静岡大学教育学部研究報告 第54号 1-16頁 <http://hdl.handle.net/10297/00029256> (最終確認 2023/1/24)

近藤暁子 2022 小学校外国語指導における個人差の理解と個別最適化したまなびのための ICT 活用の可能性 兵庫教育大学 研究紀要 第60巻 91-98頁 <https://cir.nii.ac.jp/crid/1050010293807039104> (最終確認 2023/1/29)

中村美和 2005 「集中力」を高める学習環境の設定について [http://www.e-net.nara.jp/kenkyo/index.cfm/21,2490,c,html/2490/19\\_kiyou\\_h17.pdf](http://www.e-net.nara.jp/kenkyo/index.cfm/21,2490,c,html/2490/19_kiyou_h17.pdf) (最終確認 2023/1/24)

原田大介 2022 インクルーシブな国語科教育入門 明治図書出版

細川太輔 2015 学習環境デザイン論における学びの姿 日本教材学会 教材学研究 第26巻 113-120頁 [https://www.jstage.jst.go.jp/article/kyozai/26/0/26\\_113/pdf](https://www.jstage.jst.go.jp/article/kyozai/26/0/26_113/pdf) (最終確認 2023/1/24)

文部科学省 2022 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/2022/1421569\\_00005.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm) (最終確認 2023/1/29)

