

【研究論文】

「困り感」のある学習環境における授業デザインの可能性

－アシスタントティーチャーを活用した授業実践の分析から－

佐々木 まりあ (横浜国立大学大学院)

有元 典文 (横浜国立大学)

序論

1 はじめに

1-1 現状と問題

教育現場において、児童・生徒の問題行動は、どの教師にとっても悩みの種である。筆者はこれまで、アシスタント・ティーチャーとして学校現場に参加してきたが、その中で担任が気になる児童への個別対応と、学級全体の進行との間で葛藤を感じている場面を見る機会が少なくなかった。また、現場に参加する中で、教師がこうした児童を「困り感のある児童」として認識している現状があることがわかった。学校教育の現場において、教師が抱える悩みや問題のひとつは、授業が思ったように進められないという状況である。中でも、児童が課題に取り組めずに立ち歩いてしまう、大声を出すといった、授業の進行を妨げるような行動を起こす児童に対して「困り感」を持つ教員は近年増加している(本多・松崎, 2008)。本多(2008)は、「通常学級に在籍する特別な教育的支援が必要な児童生徒に関する全国実態調査」により、教師から見て学習面や行動面で困った行動を起こす児童・生徒が全体の6.3%に上ることを明らかにしている。これは、40人学級において「『困り感』のある児童」が約2人程度存在することを示している。クラスに「『困り感』のある児童」を2人抱えることは、教師にとって大きな負担となるだろう。本研究では、学校教育において頻繁に使用されるようになってきた「困り感」という言葉に着目し、教育現場での現状と問題を明らかにしたいと考える。

1-2 困り感について

「困り感」とは、もともとは特別支援教育の領域で使用されたものである。佐藤(2003)は、「困り感」を「支援が必要な子ども」として、児童が課題に取り組む上で「困ってしまった感覚」という意味合いで使用した。この「困り感」についての研究は教育現場でもニーズが大きく、「困り感」のある児童への対応について学校運営上の課題を取り上げた研究(高島, 2011)や、「困り感」を持つ教師に対する支援についての研究(原田ら, 2011)など、多くの研究者が着目している。しかし現在では、「困り感」の主語が明確にされない場合が多い。佐藤(2003)の定義した、「児童が課題に取り組む上で困ってしまう状況」という意味で使用される一方、最近では、「教師が指導を行う上で困ってしまう状況」として使用される場合がある(喜井, 2007)。また、「困り感」の意味の捉え方も執筆者によって変化することが多く、明確な定義はなされていない。

文部科学省(2007)は「困り感」について、特別支援教育の項目で以下のように述べている。

児童生徒の「困り感」の解消を目指す支援－校内体制の充実－

特別支援教育推進の校となる特別支援教育コーディネーターが、校内委員会の運営及び関係機関との調整を行っている。また、児童生徒の「困り感」に着目した実態把握と支援を目指して演習も含めた研修会を受講し校内委員会で伝達している。保護者から情報や願いを聞き取り、各校でコーディネーターを中心に個別指導計画を作成し、支援の方向性の共通理解を図っている。

ここでも「困り感」という言葉は用いられているが、「困り感」の明確な定義はなされていない。教育現場においては、児童の「困り感」に着目した支援が必要となるが、本研究においては、教師に焦点を当てた調査を行い教師の視点からの授業における「困り感」がどのように現れるのかについて記述することを目指す。そこで本研究では「困り感」という言葉を「学習・行動面に課題のある児童・生徒に対して教師が感じる指導、対応上の困難」と定義する。

2 授業構造について

2-1 授業構造の変化

教師の「困り感」は、児童の性格や能力、教師のスキルや熟達度、授業デザインなどによって可視化される。つまり、教師にとっての「困り感」は、社会的に構成されているといえる。例えば、一つの要因として、学級の構造のような授業デザインがあげられる。現行の学校教育法では、1学級の編制は40人と定められている（第三条）。担任1人に対して児童40人全員への丁寧な指導をすることは難しい。「困り感」のある児童の多くは教師による個別な対応が必要であり（栗林・野々口，2012）、現在の日本の学級構造自体に「困り感」の要因があるのではないだろうか。文部科学省では、生徒指導の課題の多様化や特別な支援を必要とする児童の増加などの背景から、少人数学級の実現を推奨している。同省の2010年の発表によれば、日本の1学級当たりの児童・生徒の数の平均が小学校の場合28.0人である一方、OECD平均は21.6人となっており、諸外国に比べ6.4人も多いとされている。このような学級構造の改善策として、少人数制度の他に、チーム・ティーチング（以下、TT）制度が期待される。TTとは、現職の教員が担任教師とチームを組み授業を行っていく教育手法の一つであり、古くは1950年代から実践されてきている。授業支援者の導入は、これまでの教師1人対児童40人という一斉授業の構造を変化させ、児童一人一人に対する担い手を増やすことにつながる。これは、教員にとって授業デザインの幅を広げるきっかけともなるだろう。

2-2 海外の教育制度について

日本の学校教育では、教師1人対児童40人の一斉授業がスタンダードであり、そこから生じる問題も少なくない。それでは、海外の教育制度はどのようなものがあるのだろうか。比較としてアメリカの実践を紹介する。アメリカの小学校は一般に1年生（6歳児）から5年生（11歳児）を対象としているが、多くは5歳児の幼児教育を行う幼稚園（kindergarten）が付属している。幼稚園から小学校3年生までのクラスは、20人以下にする取り組みが行われている。全国教員組合（NEA）は、幼稚園から小学校3年生までのクラスは15人以下で行うことを推奨している。全国学力テストの結果によれば、少人数のクラスの児童の方が、よりよい成績を示している（Stevenson and Stigler 1992）。また、保護者や地域の高齢者が教室に入り、教師の補助として児童の学習のサポートを行うことが勧められており、ほぼ半数の保護者が学校ボランティアや学校行事に参加しているとされている（石木田，2005）。

2-3 アシスタント・ティーチャーの導入

担任が児童へ感じる対応上の困難は社会的に構成される。担任が1人で40人の児童に対応するという授業デ

デザインは、担任の児童への対応の困難な実態を可視化している。一斉授業の成立は、40人全員に対するある程度の均質性が前提となる。そこで、少人数制度やTTの導入による取り組みがなされてきた。文部科学省(2007)は、近年大学生ボランティアによるアシスタント・ティーチャー(以下、AT)が、教室に入ることが多いとしている。筆者は、これまで大学生ボランティアのATとして教育現場に携わる中で、教師が「困り感」を持つ児童との関わりを持ってきた。その中で、「困り感」のある児童が1人でもいるクラスでの一斉授業をすることの難しさを実感した。一方、筆者がATとして授業に参加し、「困り感」を持つ児童に個別に対応していく中で、児童の問題行動が少しずつ緩和されつつあることも、担任教師との情報交換の中で認めることができた。大学生ボランティアの学級への関与について原田・梶原(2011)は、大学生は児童の学習・生活面での支援を行う上で教員と児童の中間的な存在となり得るとしている。児童にとって身近な年長者と関わることは問題行動の抑制につながる。また、大学生がATとして学級に関わることで、担任が「困り感」を持つ児童への手厚い対応が可能となり、担任はより学級全体を見渡すことが可能になると考えられる。

2-4 AT 制度の現状の問題

ATを活用した授業デザインは、「『困り感』のある児童」の学習面や生活面での支援を行う上でメリットが大きい。しかし現状では、ATを派遣する大学と現場の連携が図れない例や、ATと現場の教師との間の情報共有不足などから、ATを十分に活用できている現場が少ない状況がある(石上・福田, 2008)。阪根(2006)は、大学生ボランティアの現場への導入についての調査で、学生を活用していない学校ほど学生の導入への不安の声が強くと、立場の理解に課題があることを指摘している。本研究では、ATが現場に入って児童をサポートしている実践を分析し、ATやTTの参加により教師の負担軽減にどの程度貢献できるのか、授業の進行にどのような変化が見られるかを検討する。また本研究では、TTとATの授業の参加や児童への関わり方について比較検討し、そこからATの有効な活用法を明らかにすることを目的とする。

本論

1 本研究の目的

教師とAT・TTそれぞれの、児童への関わり量と質を比較検討し、ATやTTの導入で(1)教員の指導と「困り感」にどのような変化が現れるか、(2)授業進行にどのような変化が現れるか、の2点を明らかにする。また、本研究では、以下の2つの仮説に基づき分析を行った。

仮説1) 教授行動の変化: 授業支援者の導入で担任教師の個人の児童に向けた注意が減少し、児童一人一人に対する働きかけが増加し、児童の一人当たりの学習の量とその質が増加する。

仮説2) 「困り感」の減少: 教室にATやTTが入ることで教師、児童との新たなインタラクションが生まれ、学習環境が変化することにより授業進行と場の成立に変化が現れる。

2 方法

2-1 調査方法

小学校での授業場面を担任のみでの授業(条件1)、教師とTTでの授業(条件2)、教師とATでの授業(条件3)の3条件に分けてビデオカメラ1台で撮影し、フィールドノートによる記録を行った。撮影の際は、授業の進行の際主に中心となって児童と関わる人物に焦点を当てた。また、調査対象のクラスの担任に対して半構造化面接を行い、考察の参考とした。本研究では教師の教授行動を各条件で比較検討している。調査者は、各条件において教室に入って撮影を行った。

2-2 各条件における調査方法

本研究では、関東近郊の公立小学校3年生32名と、授業者である40代女性の担任教師を対象に行った。また、調査にはそれぞれビデオカメラ一台を用いて撮影を行い、フィールドノート、筆記用具を用いて調査者が適宜メモをとる形で行った。撮影の際は、できるだけ児童の顔が映らないよう配慮した。

(条件1) 担任教師のみでの授業：2012年9月13日(木)の2時限目(9:35～10:20)の国語の時間に約38分間の撮影を行った。調査の手続きは、調査者がビデオカメラを持ち、授業者である担任教師を中心としてクラス全体が映るように撮影した。教室の様子を以下の図1に示す。

(条件2) 担任(TI)とTT(スクール・ソーシャルワーカー)での授業：2012年9月27日(木)の2時限目(9:35～10:20)の国語の時間に約38分間の撮影を行った。調査は、条件1に加え、授業支援者である20代男性のスクールソーシャルワーカー(TT)を対象に調査を行った。調査の手続きは、授業者である担任教師を中心としてクラス全体が映るように撮影した。また、授業支援者が特に児童との関わりを持っている場合は、事業支援者を中心に撮影を行った。教室の様子を以下の図2に示す。授業支援者であるスクールソーシャルワーカーは、自治体の各小・中学校で週に1～2日程度授業支援を行っている教員免許を有する職員である。授業を受け持つことはないが、TTとして教室に参加し、現場の教師にも児童にも学校のメンバーとして認知されている。

(条件3) 担任とAT(大学生)での授業：2012年12月7日(金)の2時限目(9:35～10:20)の国語の時間に約37分間の撮影を行った。調査は、条件1に加え、授業支援者である20代女性のATを対象に行った。調査の手続きは、ビデオカメラを教室の後ろに固定し、担任を中心としてクラス全体が映るように撮影した。教室の様子を以下の図3に示す。授業支援者であるATは、調査を行った小学校において週に1度授業支援を行なっている。

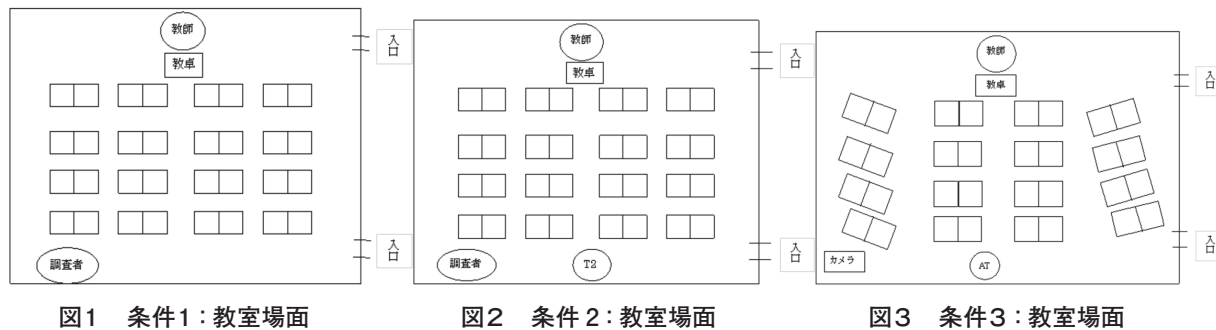


図1 条件1：教室場面

図2 条件2：教室場面

図3 条件3：教室場面

3 分析手続き

記録したビデオデータより、発話内容の逐語を記録した。その後、作成した逐語録から授業の進行の中心となる教師・児童・授業支援者の各発話内容を分類し、カテゴリを作成した。また、教師やTT・ATの行動について時間ごとに滞在した場所の計測を行い、それぞれの条件について比較検討を行った。以下、比較方法について示す。

4 比較要素

各条件の授業場面について、授業時間内の発話、行動を比較検討したところ、「教師の発話」群と「児童の発話」群の2群のカテゴリが得られた。各カテゴリの詳細は以下の通りである。

(1) 教師の発話カテゴリ

授業の中で教師が用いる発話を6カテゴリに分けて分析を行った。それぞれの発話カテゴリの定義について示す。カテゴリごとの発話例を以下の表1に示す。

表 1 発話カテゴリごとの教師の発話例

授業内容	「ちいちゃんのかげおくり」は全部で5つの場面に分かれています。
指示	はい、鉛筆もちます。
雑談	先生のおばあちゃん 11歳まで生きたの。
授業進行	今日は前半漢字をやるだけですぐに「食べ物の秘密教えます」の方に入ります。
児童個人に向けての注意	Fさん、返事だけじゃダメ。
児童全体に向けての注意	切り替えちゃんとして。いい姿勢して。けじめつけるよ。
児童個人に向けての対応	Fさん、今日(漢字の)練習しとけば今度はばっちり点数とれるかもよ？

(2) 児童の発話カテゴリ

授業において担任が「困り感」を持つ児童のうち、発話数の多い児童1名を取り上げ、その発話を「授業内容に関する発話」と「授業内容と関係のない発話」の2カテゴリに分類した。また、各カテゴリを「教師に対しての発話」と「児童に対しての発話」と「誰に向けられているのかわからない発話」、「ATに対しての発話」に分類した。児童の名前については、条件1の授業開始時から登場する順に児童A、B、C...と表記した。また、条件2、条件3については、条件1で表記した児童名を使用した。それぞれのカテゴリについて発話例を以下の表2に示す。

表 2 発話カテゴリごとの児童の発話例

授業内容に関する発話	
教師に対しての発話	(板書が)ちょっと混んできちゃってわかんないもんね。
児童に対しての発話	(登場人物の読み方について)Pは似てると思うよ！
誰に向けられているのかわからない発話	(漢字の練習中に)ぎっくー！ (相手から受けた発話でもなく後に続く会話がないもの。)
授業内容と関係のない発話	
教師に対しての発話	うわーあと10分しかないぞー。
児童に対しての発話	(他の児童にうるさいと言われて)え、今話してたのFじゃないんだけど！
誰に向けられているのかわからない発話	(椅子から倒れそうになって)ちょうギリギリセーフだった！
ATに対しての発話	(雑談の続きに対して)明治、大正...えっと...

以下、教師と児童それぞれの発話の各カテゴリについて、結果の中で特徴的であった場面をあげ、会話例とともに考察していく。

結論

1 結果と考察

1-1 発話分析

1-1-1 教師の発話

各条件の授業における、教師の発話数をカテゴリごとにカウントし、表3にまとめた。それぞれのカテゴリの発話数を教師の総発話数による割合によって検討した。以下、特徴的であったカテゴリについて考察する。

(1) 「雑談」

このカテゴリでは、条件1,2に比べ条件3のATが入った授業での「雑談」に関する発話の割合が多く見られた(図4参照)。教師が雑談をするタイミングは、授業内容に余裕があるときに多く見られた。例えば授業進行が絶え間なく進み、教師と児童のやりとりが続く場合にはあまり雑談は見られなかった。つまり、教師の授業進行に対するゆとりが生まれると雑談は生まれやすくなると考えられる。一方、「雑談」多すぎると授業の脱線につながりかねないので、教師がコントロールしている場面も観察できた。

(2) 「注意」

「注意」に関する発話では、全体を通して見ると、条件2、条件3のATやTTが入る場合の割合が多い傾向がみられた(図5参照)。これは、ATやTTが担任にとって「『困り感』のある児童」に注意を払っていたり、授業の流れに乗り切れない児童のそばにすることが多いことに関わると見ることができる。つまりATやTTが児童のそばにすることで、教師にとっては児童の授業からの「逸脱」が目につきやすくなるものと考えられる。

(3) 「対応」

条件1と条件2,3で「『困り感』のある児童である児童Fと個人に対しての「対応に関する発話数」を比較した。条件1では児童Fへの対応が多かったのに対して、条件2,条件3では、その他の児童個人に対する注意の割合が多くなっていることが分かる。ATやTTが児童Fに対して特に接する時間が長かったことで、担任が児童Fを気にかけることが減り、その分他の児童の対応をすることができていた。また、比較対象としてあげた児童Eは、児童F同様に担任が「困り感」をもつ児童である。児童

表3 教師の発話の実数

	T1	TT	AT
授業内容	231	261	214
指示	44	21	44
雑談	12	13	29
授業進行	8	20	15
児童全体に向けての注意	15	21	9
児童個人に向けての注意	18	10	31
児童Eに対しての注意	12		6
児童Fに対しての注意	5	29	12
児童Fへの対応	5	1	0
児童Eへの対応	1	8	10
児童個人への対応	10	2	7
総発話数	442	564	494

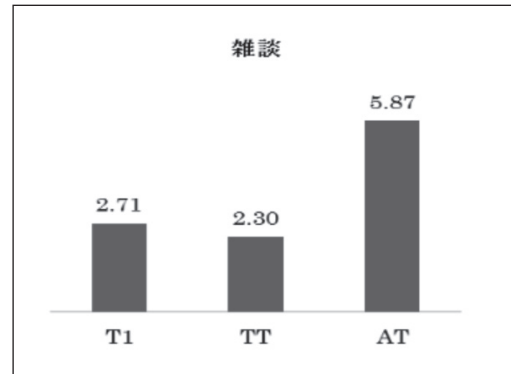


図4 教師の「雑談」に関する発話の割合 (%)

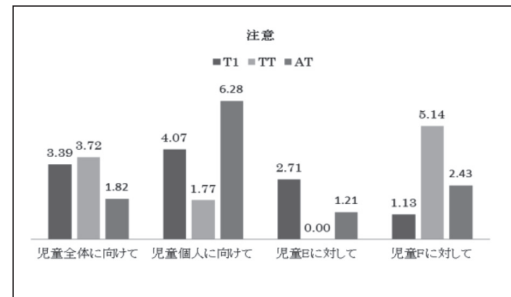


図5 教師の「注意」に関する発話の割合 (%)

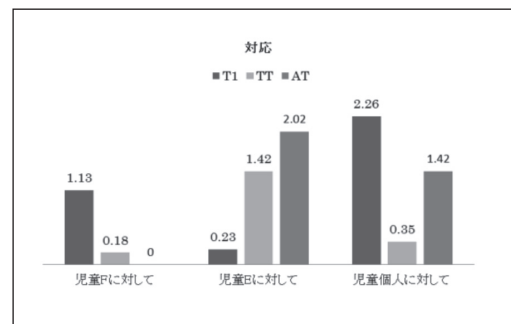


図6 教師の「対応」に関する発話の割合 (%)

Fは周囲への発言や行動などで他の児童への影響が現れる場合が多いのに対し、児童Eは与えられた課題に取り組めないといった形で担任の「困り感」が現れていた。この児童Eに対しての「対応」については、課題をこなす時間が多かった条件3の授業において最も多く観察された。この授業では、教師と同様ATも児童Eへの対応を多く行っていた。ここから、教師がATに対して求める児童への関わり方を示すという場面を見ることが出来る。

1-1-2 児童の発話

授業中の児童の発話について、『困り感』のある児童（児童F）とその他の児童について比較した。その結果、児童Fはその他の児童の合計のおよそ3分の1程度の発話を1人でしていた（図7参照）。発話の対象は、児童F、その他の児童ともに教師に向けての発話が最も多く見られた。これは、授業内のみで観察されるものではなく、児童の特性として、教師に「自分の話を聞いてもらいたい」という姿勢が現れているものである。ATやTT

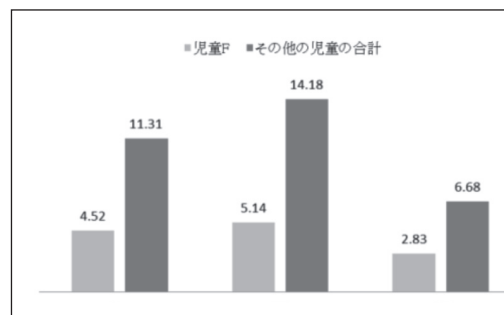


図7 児童の担任に向けた発話 (%)

が入ることで、その発話の対象がATやTTに移る場合もあるが、ほとんどの場合は、教師に向けられたものだった。ATやTT側からの働きかけで教師に対する発話が一律に減少するという事はなかったが、教師に向けられた発話をATやTTが拾うことで教師の対応数を減らす役割を果たしていたことが観察された。

1-2 行動分析

記録した3授業それぞれの教師の動きについて、ビデオデータに基づき時間軸上の立ち位置を記録した図（以下、プロセス図）に示し、これを比較検討した。プロセス図は1マス2分とし、2分間のうち5秒以上同じ場所に滞在した場合、30秒以上滞在した場合、1分以上滞在した場合に色分けし、それぞれ滞在していた場所を塗りつぶした。その結果、条件1の教師のみでの授業に対して、条件2、条件3のATやTTが入った授業では、教師の行動や教室における立ち位置に変化が見られた。以下、各条件の教師の動きを図で示し、行動の変化の具体的例を記述する。

(1) 条件1 教師のみでの授業

担任1人での授業の教師の動きを見てみると、条件2、条件3に比べて行動の範囲の拡大や頻度の増加が見られた（図8参照）また、児童の対応が多くなることによって、授業の流れが一時的に止まる場面も増えていた。本調査では、授業進行が大きく滞ることはなかったが、特定の児童への対応が多かった。教師がその間の他の児童への指示を与える場面も見られたが、多くは児童1人対教師の構造になり、一時的に授業の流れが止まってしまう場面であった。

時間	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30	32	34	36	38	40				
教卓	■								■															
机間巡視																								
教室右前																								
教材準備																								
児童個人の対応																								
授業進行	前回の振り返り		段落分け				雑談		音読に対するの評価		役割分け		児童移動		音読準備		役割読み		感想発表		言葉の説明		次回予告	

図8 教師のみでの授業における教師の動き

(2) 条件2・3 教師とTTでの授業・教師とATでの授業

教師のみで行う授業に比べると、ATやTTが入る授業において教師は1授業を通してほぼ同じ場所にいることがわかった(図9参照)。一方で、教室にATやTTを残して担任自ら隣のクラスへ届け物をしたり、図書室に本を取りに行ったりといった「外出」をする場面も観察された。この「外出」は、ATやTTがいることが前提となる行動である。つまり、ATやTTが教師の代わりとして教室に残ることで、教師が不在でもその場が保証されていたと捉えることができる。

条件2での教師の行動を見てみると、ここでは一度も机間指導をしていなかった。また外出や授業準備以外はほとんど教卓の前から動かずに授業を進行していた(図9、10参照)。授業の形態にもよるが、条件1と比較すると大きな差であると言える。ATやTTは授業中の児童の突発的な行動への対応や、一人一人の児童に対する課題の取り組みへの促しなど、授業の成立に必要な細々としたフォローアップの役割を果たしていた。ATやTTの参与の仕方として、児童一人一人の反応をATやTTが拾うことへの教師の期待も覗えた。

時間	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30	32	34	36	38	40	
教卓	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
机間巡視																					
外出	■																				
その他					■						■										
授業進行	雑談↓外出		学習内容の確認			一斉読み		言葉の説明			場面の読み取り						次回予告				

図9 教師とTTでの授業における、教師の動き

時間	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30	32	34	36	38	40					
教卓	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■				
机間巡視																									
教材準備	■						■																		
外出											■														
授業進行	生活面について		漢字の説明		漢字練習			筆の持ち方		漢字練習		雑談		外出		次の流れの説明		教科書説明		教科書音読		説明		次回予告	

図10 教師とATでの授業における教師の動き

1-3 場面分析

ビデオデータにより作成した逐語録の中から担任と、担任が「困り感」を持つ児童1名とATやTTとのやりとりを分析し、特徴的な6場面を抽出し、分析を行った。場面は主に「授業内容に関係のあるもの」と「授業内容とは直接関係しないもの」に分類し、それぞれの場面が誰から誰に向けられた発話、もしくは行動であるかに着目した。一連の発話や行動の流れが授業内においてどのような意味を持つのかを記述する。

(1) 場面1: この場面は、教師のみで授業を行っている。教科書の段落分けの際、複雑になってきた場面分けが児童Fのつぶやきによって整理されていた(表4参照)。教師はこの授業内容の理解を深めるような「望ましい」発話を拾って、児童Fを評価していた。教師による「望ましさ」の評価は、ただ単に児童への応答という機能だけでなく、この後の児童の学習を促進させるものでもある。実際に、この後の流れで、教師と児童Fとのやりとりが続き、児童Fは集中して課題に取り組んでいる様子が観察された。

表4 場面1

経過時間	発話者	発話内容
09:03	教師	ちょっと待って。Fさんが、言ってくれた「次の日…」っていうのは、1の場面すごい長いじゃんこのままで行くと。ね？だってかげおくりやって、かげおくりやって、「大きな記念写真なこと」ってやって、次の日、お父さんが出征して行ってここで別れて行って、って何ページ？1、2、3、4、5、6ページ。長すぎ、るので、ここで、1の場面を2つに分けます。ね、だからそここのところはね、えーとこういうふう(板書)。 ①がかげおくりだよ。こういうふう(板書)に1の場面を2つに分けましたので、「次の日」のと
09:53	児童 F	あ、四角1の、②ってことか
09:55	教師	そうです！その通り Fさん。四角1の①と四角1の②。1の場面を2つに分けました。長すぎたのでね。
10:02	児童 F	ちょっと混んできちゃってわかんないもんね。
10:04	教師	そうですその通り。

(2) 場面2：場面2は、児童から教師に向けられた発話である。教師はこの発話を授業の話題として「望ましくないもの」として捉え、児童を注意していた(表5 25:21 参照)。このように、児童の発言が授業の形式を乱すものとして捉えられた場面は、各条件における授業の中で多く見られたが、いずれも教師による注意や無視という形で統制されていた。こうした「望ましくない」発言に対する注意を受けた児童に対しては、注意を受けた後にATやTTによるフォローが入る場合が多かった。そのことによって教師から児童の行動が可視化され注意されるという場面もあった。

表5 場面2

経過時間	発話者	発話内容	ATの動き
25:07	教師	はい、えらいで一す。すぐにわかった人えらいで一す。はい、では、えーとここのお勉強の先生は今日説明をして...(児童Fに視線を送る)	児童 F に教科書を開くよう指示
25:20	児童 O	F 終わり!	
25:21	教師	なんかしゃべってる人いるよね?	児童 F に注意する。
25:25	児童 F	F。	
25:26	児童 F	F ずるい。	
25:27	児童 F	ずるい?! 今誰? ずるいって言ったの。	
25:29	教師	とにかく、口を閉じましょう Fさん。まず。自分でブレーキかけて。	

(3) 場面3：場面3では、授業中の雑談の場面である(表6 参照)。教師から投げかけられた発話は、教師が授業内容の流れを引き戻したことで途切れた。教師による話題の切り替えは、雑談が長引くことで授業内容から脱線しないために行われていた。一方、教師が話題を切り替えた後でも児童は話し足りない様子で教師に話しかけていた。ATは、こうした児童に対応することで、児童の教師に向けられた発話を引き受けていた。

表 6 場面 5

時間経過	発話者	発話内容	AT の動き
20:22	教師	(机間指導)先生のおばあちゃん 111 歳まで生きたの。	
20:28	児童 F	すげー。	
20:29	児童 P	えーすごー。それだったら明治時代じゃん	
20:32	教師	そうだよ明治生まれ。明治 32 年だったかな？	
20:36	児童 F	明治って大正よりも前じゃん。	
20:38	教師	(アクセントを指摘して)「た'いしょう」じゃないでしょ。	
20:39	児童 F	間違えた。	
20:40	児童 Z	大正ってさ...	
20:42	教師	ラーメン屋の大将？	
20:43	児童	違うよ(笑う)	
20:50	児童	先生大正って 15 年じゃないの？	(20:47)児童 F から離れて 机間指導
20:52	教師	ん？14 年で、昭和元年になるの。	(20:54)児童 X の頭を触っ て、課題をやるよう促す。
20:57	教師	さああと 2 分で終わりにします。できるところまで頑張っ て下さい。	
21:03	児童 F	明治、大正...えっと...	児童 F の様子を見に行き、 話しかける。

(4) 場面 4: これは、教師が隣のクラスへの届け物のために外出した間に児童同士での言い争いが起きた場面である (表 7 参照)。教師の外出によって、児童は自習を行っていたが、教室が騒がしくなったことで普段発話量の多い児童 F に焦点が当てられ、言い合いになった。TT は、はじめはそばで見えていたが、タイミングを図って児童の言い合いを静止していた。この TT の行動は教師の代わりとして場を成立させる行動と捉えることができる。

表 6 場面 5

時間経過	発話者	発話内容	TT の動き
00:34	児童 E	F うるさい。	
00:35	児童 F	え、今話してたの F じゃないんだけど！	(児童 F に注意を向ける)
00:36	児童 E	お前だろ	
00:37	児童 F	ちげえよ!!!	(児童 F に向かって歩き出す)
00:40	児童	うるさいよー。	
00:51	児童 Q	なに怒ってんの？	(児童 F に落とした鉛筆を渡す)
00:57	T2	はいもういいから。	
01:01	児童 X	ねえなんで先生がいなくなるとやっぱりうるさ くなるの？	(児童 X の方を見る)
01:03	児童 B	だって今 F がさ...	
01:04	T2	いいこと言ったぞ今。どっちが正しいんだ？	(児童 B を静止させながら)
01:07	児童 B	...	

総合考察

1 仮説の検討 (仮説1 教授行動の変化)

ATやTTの参与によって、担任の児童に対する発話や行動といった働きかけは増えていたことが分かった。注意については、「困り感」のある児童に対する注意が減少したが、一方でその他の児童に対する注意が増加した。これは、ATが「困り感」のある児童に対応することで、教師の他の児童に対応する回数が増えたと考えられる。ここから、仮説1の「児童一人一人に対する働きかけが増加する」という点が支持される。しかし本研究では、児童の学習の量とその質を測る資料がないため、児童への働きかけの増加による児童の学習への影響については言及できない。

2 授業中でのやりとり (仮説2 困り感の減少)

授業における教師や児童の発言や行動の背景には言葉にはされない「望ましさ」があるように思われた。それは、教師の授業計画にそった「答え」や、授業の場としての「ふさわしさ」によって構築されていた。例えば、児童が教師の問いに対して望ましくないことや授業の内容にそぐわないこと発言をする場面では、児童の発言は、教師によって注意されたり無視されたりしていた。これは、授業を脱線させないために教師がその場を「統制」した、と解釈することができる。こうした「望ましくない」発言をした児童は、教師の注意や無視によって「受け入れられなかった」「気づいてくれなかった」という感覚を持つと考えられる。一方、ATが参与した授業では、教師対児童の授業構造においては拾われなかった、もしくは意図的に無視されていた会話をATが拾う場面が見られた。ここでATは、授業における「望ましさ」から逸脱した児童を一旦受け止めることで、授業への引き戻しを図っていたと考えられる。ここでは、教師は児童への注意や無視、ATは受け止め、という形でどちらも同じく児童の授業への引き戻し(誘導)を行っていた。教師とATでは、児童の関わりへの手法も目的も違う。そのため、児童の心象も教師とATでは全く異なるものとなる。また、教師の児童への注意や無視は、児童に「場の望ましさ」を示したり、ATに対する児童への関わりの合図として捉えることもできる。しかしながらATが児童を受け止めることは、行き過ぎると児童のATに対する甘えや、授業の流れの混乱を生む原因にもなりかねない。したがって児童に対する適度な距離感を図る必要があると考えられる。

3 担任とATの連携の重要性

日常的に児童との関わりを持つ担任とは違い、ATが児童と関わるのは多くても週に2日程度である。そのため、ATが学級に参与する際には、担任との連携が十分に図られている必要がある。児童の様子はもちろん、学習の目的や、担任の学級経営の意図などによってもATの児童に対する関わり方は大きく変わってくるためである。

ATは大学生としての属性を活かして担任とは違った立場から児童との関わりを築いていく。これは、児童にとっても教師にとってもメリットは大きいだろう。例えば、授業中に教師に向けては言わないことでも、ATに対しては言えることがあったとする。ATは、この児童のやりとりを担任に還元することで、担任からは見えてこなかった児童の姿や、気づかれなかった望ましい発言・取り組みなども担任と共有していくことができる。このように、ATは事前・事後の担任との十分な連携を図ることで、教師対児童の関係のクッション材としての機能も果たすこともできる。逆に、担任からは普段の児童との関わりを活かした視点からの違った意見も得ることができるかもしれない。つまり、ATが授業に参与する効果は、担任との情報共有があることで十全に得られるものであると考えられる。

4 授業の進行の集団的達成

授業を授業として成り立たせているものは、教師の発問や、それに対する児童の応答、課題に対して取り組めるような環境である。つまり、授業は教師や児童が授業としての場に「参加」し、各人が参加者としてその場に

おける役割を達成しようとすることで授業となる。この、参加者それぞれが授業の環境を達成しようとする取り組みを「集団的達成」と呼ぶことにする。担任へのインタビューの中で、「『困り感』のある児童の存在が授業を乱すことに対して悩んでいる」といった発言が得られた。つまり、教師にとって「『困り感』のある児童」として認識される子どもたちの多くは、教師や周囲の児童に対する発言や、授業の流れを乱すような行動が目立ち、それが教師の『困り感』につながっていると考えられる。ATは授業の中で主にこうした『困り感』のある児童に対応し、児童の逸脱した行動から授業への引き戻しを図っていた。児童の学びにとって、授業全体の秩序だけが正しい授業の形態とは言えない。しかし、授業を進めていく上で、学級全体の学びを担保するためには、児童一人ひとりに目の行き届いた支援を行い、均質な環境を提供することが求められる。また、ATが授業の流れから逸脱した児童を受け止めることで、結果的に児童を学びに誘導することもできる。ここから、担任が求めるATの役割のひとつとして、児童個人への対応をすることで、集団としてよりよい学びの環境を作るためのひとつの「ツール」となることがあげられよう。

今後の課題

本研究では、授業支援者の参与による教師の児童への関わり方の変化の有無を記述した。ここから、教師の「困り感」を低減させるためにATを授業デザインへ導入していく意義を示した。一方、本研究では分析に用いたデータが1条件につき1授業のみと少なく客観性に欠けるものであったため、今回は事例研究としての記述となった。分析には教師やATやTTの児童への関わりを発話数や行動を比較対象として用いたが、経験や熟達度による個人差が現れていると考えられる。今後は、この経験による差や、どのような指導内容・教科内容の時にいかなる指導形態・支援が有効であるのかを検討するために、複数のクラス・複数のATについて調査を進めていく必要がある。また、本研究では、教師側の視点に立ち、教師・児童の行動の分析を行った。今後は、児童への意識調査を行い、課題の達成度を量的・質的に測るなど、児童の学習の様態を捉える分析も課題となる。

引用参考文献

- 学校教育法 公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律（昭和三十三年五月一日法律第百十六号）
- 原田直樹・梶原由紀子 2011 大学生ボランティアによる学校児童生徒への支援ニーズに関する研究 福岡県立大学看護学部紀要 8(1), 1(1)-9(9)
- 本多環・松崎博文 2008 「困り感」に寄り添うきめ細やかな支援 福島大学総合教育研究センター紀要 (4), 17-24
- 石上靖芳・福田清一 2008 静岡大学教育学部と連携による教員養成・研修プログラムの取り組み：アシスタントティーチャーの有効活用の検討と分析から 静岡大学教育実践総合センター紀要 15, 211-215
- Miki Y. Ishikida. 2005. Japanese Education in the 21st Century. 日米社会比較研究センター (iUniverse, Inc.)
- 喜井智章 2007 北海道道南地区高等学校における軽度発達障害のある生徒への支援に関する現状と課題 — 知的障害養護学校のセンター的機能に焦点をあてて — 国立特殊教育総合研究所研究紀要 34, 111-128
- 栗林直人・野々口浩幸 2012 特別な配慮を必要とする児童生徒へ対応するための学校支援の在り方 — 小・中・高ごとの実態を調査して — 青森県総合学校教育センター研究紀要 E 3- 0 3
- 文部科学省 2007 特別支援教育 第2章都道府県・市区町村・学校の取り組み
- 文部科学省 2007 第一章特別支援教育体制の推進について
- 坂根健二 2006 学校ボランティア活動の実態と課題 香川大学教育実践総合研究 13, 15-22
- 佐藤暁 2003 小学校において支援が必要な児童への教育的支援 (4) 算数学習に困難を示した児童への個別支援 岡山大学教育学部研究集録 (122), 89-94

Stevenson, Harold W. and James W. Stigler. 1992. The Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What We can Learn from Japanese and Chinese Education. New York: Summit Books. 125-129

高島裕美 2011「困り感」の児童の対応に見る小学校の教員集団の協働的営為 - インタビュー・データをもとに - 日本教育社会学会大会発表要旨集録 (63), 22-23