

習熟度別による少人数学習指導の理念と実践

The Idea and Practice of a Small Class Instruction
according to the Mastered Level

船 盛 修

Osamu FUNAMORI

教育実践総合センター

(平成17年9月9日受理)

1. はじめに

理解の程度に応じた指導を目指すべきであるとする主張は、ここまでもなされ続けてきた。

クラスには40名近くの児童、生徒がいるが、それがひとりの教師によって一斉指導の形で授業は進められることが多い。

しかし、既によく知られていることであるが学習能力には個人差がかなりの程度あり、最近の研究で、そのなかでは6～7パーセントの児童、生徒は一斉指導にはついていけず、所謂「支援」を必要としているといわれる。

所謂「特別支援」の必要のある児童、生徒等の他にこうした確率で概ね出現するものであることが統計上知られているのである。

「特別支援」と「支援」、の児童・生徒を併せると、かなりのパーセントになる。

効率的指導であるとして一斉指導を評価する立場からも、一斉指導の陥りやすい欠点としては画一主義による指導の硬直化が指摘され続けられてきた。

不十分な理解のままになっている子がいたり、理解の早い子どもには物足りない感じを与えていることが指摘され続けられた。

確かに、一斉指導にもそれなりの長所もあるのではあるが、抱えている短所についてももっと直視するようにしなければならないと言われてきた。

教師による児童、生徒への適切な配慮があり、タイミングのよい「支援」がなされる時、一斉授業の形で何とか授業を理解できるとされるのである。

その場合でも、前述した6～7パーセントの児童、生徒への適切な「支援」とともに、実は、更にやや理解に手間取っている児童、生徒のためには「補充的指導」を心がけていくべきであるとさ

れる。

また、その一方で、理解の早い児童、生徒のためには「発展的指導」も試みるようにすべきであるとされる。

ひとりの教師に対して、実に多くの注文をつけたかたちになっていると言える。

ひとりの教師で対処しきれないほどの実に多くの注文が殺到していると言えよう。

2. 授業力の基本構造

児童、生徒の理解力に応じた指導に着目するということは、つまるところ「個」に応じた指導を行いたいとする考え方であると言えよう。

クラスのなかには、やや理解力の低い子が数名おり、何とかこれを引き上げて平均的理解の程度までもっていきたくと常々考える教師は多い。

それが教師の使命であると考えられる場合が多いのである。

そうした教師の指導態度は必ずや児童、生徒にも伝わり、保護者にも安心感を与え、信頼を得ることになると考える傾向がある。

クラスのなかには理解力の高い子もいる。必ずしも教師が積極的な関わりを持たなくても彼らは自分の力で突き進んでいくだろうとする考え方もみられる。

もう少し穿った見方をすれば、理解力の高い子に積極的に関わりあっていく立場を取ればクラス内に大きな学力差を生じさせることになり、決して望ましいとは言えないと考える傾向もあった。

前者は「補充的指導」と言われ、後者は「発展的指導」と言われるが、ここまでは所謂「平等主義」の考え方が有力で、必ずしも目の目もみることもないままに過ぎていたと言えよう。

ひとりひとりの子どもに向き合うことを重視する立場からは、一斉授業が抱える「負」の面への着目が目立った。

もっと、個性を大事にすべきであるとか、個人差に応じた指導法を採り入れるべきであるとか、個別指導を心がけるべきであるとか主張される。

クラスのひとりひとりの児童、生徒に真に向き合い、「個」に応じた指導を心がけていくようにしたいと考えるようになった時には、まずは「補充的指導」に注目が集まることが多くみられた。

教師は学習に遅れがちになる児童、生徒に手をさしのべようとする。ある意味では当然のことである。

ただ、理解の早い児童、生徒にとっては適切な指導や指示を得られないままに時間が過ぎることになってしまう。

授業における指導内容に眼をむけてみると、是非とも到達して欲しいと考える「本時の目標」への指導方法は多様に思い描かれるのである。

ところで、教育目標と言われているところのものは、実際には学習指導要領に示されている各教科の目標や内容そのものであることが多い。

児童、生徒に教えるべき教育内容と目標は学年、教科ごとによりかなり程度に具体的に述べられている。

教師は教科書に書いてあることを授業のなかで、一斉指導しながら、どの子にも伝えたいとして指導方法に苦心しながら熱心に取り組むのである。

それにしては、クラスの人数が多いなあと感じながら授業をしている。

少人数指導という場合、少人数の規模は概ね、10～15名、最大でも20名以内の程度に収まる規模を指していると言えるようである。

習熟度別指導を試みようとする場合も概ねこのような規模のグループを指していることが多い。

基礎・基本の徹底なり、完全習得を試みようとする時、少人数指導や、習熟度別指導を行うことになる。

少人数指導も習熟度別指導も「確かな学力保障」のための工夫である。

単に、方策としてのアイデアからの取り組みとしてしか機能しないならばその意味はないに等しい。

一斉指導としての「質」がかなりなレベルには至っているが、どうしても一部の児童、生徒においては「あと一押し」が足らないとして確信でき

る場合において初めて意味を持つものであることを忘れてはならない。

忘れてはならないことのもう一つは、少人数指導とか習熟度別指導は教師にとって指導しやすいからと言う発想からではなく、児童、生徒に学習を任せてもなお、学習の状況は教師においては把握でき、柔軟な指導としての意味づけができると言う場合の指導形態であることの理解は欠かせない。

少人数指導は、より正確には少人数学習としての意味合いこそが大きいとして捉えるべきものであり、スモールグループでの学び合いの機会を与えようとするものであるとして意義づけるようにしたいものである。

少人数指導とか習熟度別指導が真に「行き届いた指導」としての機能を発揮するためには指導形態についての柔軟な考え方を保持していなければならない。

アメリカにおける「学級規模に関する研究」としては、ヘッジ、ストックの研究がよく知られており、一般的には学級規模が小さいほど児童、生徒の学力が高いと言えることが報告されている。しかし、何名程度が最もよい規模と言えるかについては明確に出来ないとしている。

単に、一斉指導では無理であるから少人数指導とか習熟度別指導を採り入れるのであると考えたり、T T指導を導入することになった「加配」教員の存在と言う側面からのみ捉えるようであればおそらく有効な指導とはならないであろう。

少人数なり、スモールグループなり、習熟度別なりを形成するにも考えなければならない事項が多い。

どのようにして、納得のいくグループにするのか、所属することへの合意形成には如何なる手だてをとるのかなどは実は容易なことではない。

子どもの「自己選択」が原則であると言われているが、グループ形成は複雑な要素が絡み合うことも多い。

評価が絶対評価になったとか、目標に準拠した評価になったとか言いながら、グループ形成の段階においては児童、生徒の間における「相対評価」になりがちなこと指摘されたりしている。

差別化であるとして捉えられたり、選別であるとして捉えられる場合も予想できるだけに難しいのである。

更には、保護者の理解も必ずしも得られないような事態も予想されるだけに、慎重の上にも慎重になるべきであろう。

そのメリットに眼をむけるようにして、内包するデメリットへの十分な心遣いが求められているとして捉えるべきであろう。

少人数指導を行おうとするとき、その形態としては機械的編成、習熟度別編成、課題選択別編成などの方法があるとされる。

今は、習熟度別編成に脚光が集まっている状況である。従って、習熟の程度についての測定がかなりな程度に正確であることが先行していなければならない。

所謂、評価についての、とりわけ目標に準拠した評価について正確であり、信頼を得る形での評価活動がなされていなければならない。

補充的指導と発展的指導に分かれることへの共通理解の形成が先行していなければならないのである。

多くの学校ではそれを「じっくりコース」、「習熟コース」、「チャレンジコース」等の呼び方でコース分けを行っているようである。

習熟度別指導を実施するためには、成績や学力テスト等での結果に基づいて班やスモールグループが編成されることになるが、その成績なり学力テストが判断資料として信頼されていることが必要である。

児童、生徒の学力を正しく把握していることへの信頼がなければ成果は期待できない。更に、学習意欲や学習課題への適応力についての判断資料についての信頼がない場合にも成果は期待できない。

つまり、ひとりひとりへの詳細な観察、記録、それらに基づく判断が、どの子にも愛情を伴う形で合意として、学力判定が存在しなければならないと言える。

習熟度別指導と言っても、ただテストにのみたよる判断では良い結果は得られないことが多い。

学習意欲や適応性などについての多角的判断が必要であることへの理解が欠かせない。普段の密な会話と交流が教師と児童、生徒の間において確認されていないならば成果は期待できない。

教師に求められているのは、普段の観察と共感的理解を基礎とする特性診断、特性把握であると言える。

社会性、協調性、自主性等について常に観察し、指導に活かそうとする「構え」づくりが必要である。

なかでも、級友の間における「当人の位置」が如何なるものであるかについては教師は正確な把握を心がけなければならない。

安定した地位を占めている子どももいれば、必ずしもそうではない場合等があるからである。

担任教師による「普段の学級づくり」の質や程度がそのまま反映されることが多いのである。

その子の学級内での地位が不安定であったり、低かったりする場合にこそ教師の指導力量が問われることになる。

どの子に対しても暖かい眼差しで、成長を期待し、学習を深めてやろうとする意志にあふれているかが問われることになる。

教師との間柄や家族内での関係等も微妙に影響を与えることになることを自覚しなければならない。

学力診断とともに、学習を支える状況についての診断ができなければならない。習熟度別指導が成功するかどうかについては極めて重要なことからであるとして捉えなければならない。

基礎・基本の完全習得を目指しての指導の進め方研究であるとしてとらえることになるが、ただ反復練習させることだけでは学習の意欲の引き出しを行っていないことになりがちであり、学習嫌いを増幅するだけのことにもなりかねない。

文部科学省が学習指導要領に述べられているところのものは最低限の所を示しているとして捉えるようにし、基礎・基本が述べられている事項の理解が不十分な児童、生徒のためには「補充的指導」を試みるようにすべきであるという立場に立っている。

3. 学習指導要領とその基準性

一斉指導の後、目標に準拠した評価の立場から、基礎・基本事項の理解の到達度を評価基準としてみてみると、

①十分に満足できる 「発展的な学習」へ

②おおむね満足出来る 個々の能力、適性、興味、関心によって自己選択「発展的な学習」なり、「補充的な学習」なりへと分かれる。

③努力を要す 「補充的な学習」へ

それを自己選択の方法で決めさせることが多い。

チームティーチング(TT)では、T1が補充的な学習を担当することが多いようである。

従ってもうひとりのT2は 発展的な学習を担当することになる。

一斉指導によってどのような理解の程度に高まっているかが最も重要であることは自明であると

いえよう。

学級内でのチームティーチングとして、「じっくりコース」とか「チャレンジコース」と名付けて、2人の教師（担任と加配教員）がその任に当たることもあれば、複数学級でのチームティーチングとして、「じっくりコース」、「チャレンジコース」、「習熟コース」と名付けて、3人が複数学級でのチームティーチングとして、その任に当たることもある。

それまでの捉え方としては、「標準」を示しているのが学習指導要領であるとする立場は繰り返し表明されていたが、標準ではないとする立場への変更は大きな衝撃を与えた。

簡潔に指導内容等を示している学習指導要領は全国の学校において、到達されるべき最低限の基準を示すものであり、もし不十分な理解に留まっている児童、生徒をみつけたならば「補充的指導」を積極的に行うべきであり、もし理解の進んでいる児童、生徒を発見したならば、「発展的指導」を施すべきであるという。

発展的指導によってより高いレベルへの挑戦を試みさせるように留意すべきであると言う。基礎・基本の定着についてはどの子どもにも達成されるべきであることこそが強調されるのはやむを得ないとする立場ではあるが、ひとりひとりの子どもに行き届いた指導になるように留意することをも強く求めるものである。

放課後の時間の活用や朝の読書の時間の提唱などをふくむものであると共に、宿題や家庭での学習の充実をも求める立場に立っている。

学力向上フロンティア事業として文部科学省をあげての提唱となっている。国際比較の学力テスト等の結果に触発されて、わが国の危機感がでているのである。

学習指導要領に基づくかたちで「教科書」が出版され、採択されるが、これまでのような分厚いものではなく、薄くまとめられたかたちになっており、必要最低限のものを示しているといえる。

教師の工夫として、補充教材を用意したり、発展的教材を用意することに熱心でなければきめ細やかな指導は難しい。

単に、教科書に従い、教科書に書いてあることを伝えればよいというものではない。

ひとりひとりの学習がどのように進んでいるかについて関心を寄せ、丁寧に指導する姿勢の確保が欠かせないのである。

現在の学習指導要領はこうした理念に基づいていることからスタートする必要がある、その基本

理解が得られた後、つぎは「教科書の位置づけ」の理解へと進むべきである。つまり、「主たる教材としての意味理解」が欠かせない。

主教材に対して、「副教材」、「補助教材」、更に「自主教材」等がありうるのである。

優れた教材の開発に取り組む教師の「教材研究」が奨励され、学校内で援助されるようにすべきである。

優れた教師の指導力は主として教材開発において発揮されるものであり、それに基づく「学習指導案」作りに向かうものである。

それは、対象としての児童、生徒のひとりひとりの「学習の成立」を確実なものにしようとする教師の取り組みの根幹部分であると捉えるべきものである。

4. 補充的指導と発展的指導

少し、整理しながら、補充的指導と発展的指導を位置づけをみえる。

一斉指導の対極にあるのは個別指導といえる。

このふたつの中間にあるものとして、少人数指導、グループ指導が考えられるということになる。

少人数、グループの編成方法として、習熟度別編成がありうるという図式になる。

整理して言うならば、以上の理解のようになるし、そうした理解の上に立って考えてみなければならぬと言えよう。

一斉指導は、教師の意気込みが如何ほどのものであっても、どうしてもひとりひとりの児童、生徒に確実に身につけさせられない部分を抱えていることがあるので、その解決法のひとつとして「補充的指導」を試みようとする教師の意気込みには敬意を払うべきであろう。

その一方で、より進んだ課題に取り組みたいとする児童、生徒の存在にも注意を払うべきであり、持てる能力を最大限伸ばしてあげたいとして「発展的指導」を行い、そうすることによってひとりひとりの児童、生徒に行き届いた指導に近づくことができると思える教師を認め、励ますようにしていくべきであろう。

それが「発展的指導」と呼ばれるものの本質である。

従って、時には、「じっくりコース」とか「チャレンジコース」とか呼ばれているものがそれらである。

「じっくりコース」として、基礎、基本的な内

容の確実な定着は、担任教師の責任において繰り返し、丁寧に、時間をかけて根気よくおこなわれてこそ成果をあげることが知られている。

小学校においては、算数科や時には、体育科等で習熟度別指導がなされているようである。

私が実際に参観させていただいたものでは、図画工作科における習熟度別指導の研究授業もあったが、極めて例外的な事例といえよう。

中学校においては、数学科、英語科を初めとして体育科や理科等における習熟度別指導の研究授業を参観させていただいた。

どの場合においても、児童、生徒が生き生きと取り組んでいるかどうか成果を上げるための最低条件である。

私が参観させていただいた研究授業においては、かなりの程度において生き生きと学習していたので、ひとまず成功と言えようと感じた。

つまずきの箇所を明らかにし、場面を変えて考えさせ、作業を採り入れるようにし、体験的な活動を重視するようにする。フラッシュカード、ビンゴゲーム、カードめくりゲーム、コンピューター、練習問題などを多く採り入れるようにする。

「チャレンジコース」として、挑戦させる問題、次の課題の準備に努め、一步前を行こうとする意欲の掘り起こしに十分配慮することが求められる。

どこに所属するかは、児童、生徒の「自主選択」に委ね、教師は「学習診断・相談」役として関わる形のなかで、「コース」選択が行われ、納得のいくようにすることに意を用いる以外には学習は進展しないことを銘記しなければならない。

所属の決定や変更において、教師との「学習診断」こそが最も重要なポイントになることは感じ取れた。

児童、生徒とともに、その保護者の理解、協力が欠かせないだけに、所属決定とその途中変更の手続きこそが慎重に進められなければならない。

単元の学習の深まりとともに、ある段階に至った時、習熟度別の学習へと持ち込まれる形になることが多いので、その時、手間ひまかけて、「じっくりコース」、「チャレンジコース」、更には「習熟コース」等の所属と編成に取り組むことになる。

そして、職員室における教師間の連絡会、検討会がタイミング良く行われることが成功の秘訣であるとされる。

「コース」担当者間の緊密な連携がもうひとつの決め手となることの証明をしていると言える。

どの子も伸ばす、精一杯伸ばすと言うかけ声と

ともに、習熟度別指導法は模索されていると言える。実りある学習になるようにどの子をも「高めたい」とする教師の側の熱意に支えられているのである。

5. まとめ

学習が個において如何なる形で成立しているかをつぶさに見ようとするきっかけとなったものは、絶対評価が導入されるようになったことにより、それまでのとかく相対評価にのみ傾きがちであった評価観の転換がその役割を果たしたことを思い起こすべきであろう。

絶対評価は「目標に準拠した評価」とも表現されるが、その子が学習をその目標にどれだけ近づけられたかが強く問われるようになったのである。

積極的に、習熟度別指導なり、少人数指導を採り入れるようになったそのきっかけとなったものは、この評価観の転換と関係し合っている。

ひとりひとりの児童、生徒において、その学習の過程そのものを見ていこうとすると、教師の指導は如何なる形で「個」に及んだかが問われ、教師の役割の有効性がうきばりになるのである。

そこへ、学級定数は40人で変えないままで、加配教員の配置が進むという事態の進展があり いわゆるT T授業の採用が進行するようになったのである。

習熟度別指導の採用やその指導法の研究は一気に進むようになってきており、T T指導法研究と言った趣すらある。

勿論、習熟度別指導は、単にT T指導に短絡するものではないので、むしろ、少人数指導の進め方研究のひとつとしての位置づけをしていくべきであろう。

ところで、本年、40人学級を見直す発言が文部科学大臣からあったが、実現までには紆余曲折が予想されたのである。

事実、本年後半に至ると、全国的には40人学級はそのままにして、各都道府県においての工夫として、少人数学級の導入の可能性があるとする方向が示されようとしている。

全国一律の少人数学級への道のりは遠く、今後の展開に関心が集まることになる。

このようにして、習熟度別指導に関する研究は、時の教育政策とも連動しながら、少人数指導法の一つとしての位置づけを得て、進められており、

その成果については近い将来明らかになろうとしている。

(注)

1. 教育課程審議会 2000年(平成12年)
「児童、生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」(答申)
2. 文部科学省 2002年(平成14年)
「個に応じた指導に関する指導資料－発展的な学習や補的な学習－」
3. 文部科学省 2002年(平成14年)
「確かな学力向上のための2002アピール「学びのすすめ」
きめ細かな指導で基礎・基本の確実な習得と自ら学び、自ら考える力の育成を図っていくことを求めている。
4. 中央教育審議会 2003年(平成15年)
「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」
この答申のなかで、「習熟度別指導」とは、個に応じる選択学習、個別指導やグループ別指導などで、習熟の程度に応じた指導が多様に導入されることが必要であるとしている。

5. 拙稿 2005年3月(平成17年)
「生徒指導の視点を重視した習熟度別指導」
福岡教育大学附属教育実践総合センター紀要「教育実践研究」第13号
学習指導法の工夫の一つとしての習熟度別指導が効果をあげるためには生徒指導の視点をよく考え、生徒指導の視点との調和を図る必要が大きいことについて言及している。
そうすることによって効果を期待できる。
じっくりコースに所属するにしろ、チャレンジコースに所属するにしろ、児童、生徒の自己選択が基本であることと、教師への相談体制とのバランスを取ることの必要について述べている。
6. 井上 正明 2004年3月(平成16年)
「習熟度別指導における子どもの学習診断とその評価」
福岡教育大学附属教育実践総合センター紀要「教育実践研究」第12号
習熟度別指導を効果あるものとしていくために、児童・生徒の学習診断がなされ、しかも的確に判断されることが成功するために必要であることが述べられている。