

「少人数教育のよさ」を生かした教育指導の工夫改善に関する研究

広島市教育センター主任指導主事	藤 村 和 彦
指 導 主 事	島 本 圭 子
指 導 主 事	正 原 直 行
指 導 主 事	山 領 勲

当教育センターでは、少人数教育に関する研究について、昨年度、より効果的な指導の在り方を探るために児童生徒の志向性等を基にした学習集団の編制の仕方等について研究を行った。しかし、学級編制の弾力化に伴い、生活集団そのものの少人数化に向けた取組が全国的に行われ、本市においてもその検討がされている。これに伴い、少人数学級において「少人数教育のよさ」を生かし、個に応じた指導のより一層の充実を図るための指導方法の工夫改善が求められているところである。

そこで、本研究では「少人数教育のよさ」に照らした日々の教育実践や学校生活に関する教師や児童生徒の意識調査及び、その結果に基づき授業実践から、「少人数教育のよさ」が機能している事例の検証と機能するための要件の解明を行うことにした。

その結果、教師自身が少人数であることのよさを意識して教育実践を行うことで、児童生徒の学習の理解度や学校生活の充実度の向上等が見られた。

研究のキーワード 少人数学級，少人数教育のよさ，教育指導の工夫改善

目 次

	頁
「少人数教育のよさ」を生かした教育指導の工夫改善に関する研究	
問題の所在	1
研究の目的	1
研究の方法	1
研究の内容	1
1 意識調査の作成と実施	1
(1) 調査の目的	1
(2) 調査問題の作成にあたって	2
(3) 設問構成表	2
(4) 調査の対象	3
(5) 調査の方法	3
(6) 調査の時期	3
2 1回目の意識調査の結果の分析・考察	3
(1) 分析の方法	3
(2) 教師全体の意識から読み取れるもの	3
(3) 児童全体の意識から読み取れるもの	10
(4) 教育指導の工夫改善の視点	14
3 「少人数教育のよさ」を学習指導に生かした実践研究～A小学校における取組～	20
(1) 2年B組の児童の実態	20
(2) 実践授業 1回目	22
(3) 実践授業 2回目	26
4 調査結果のまとめ	35
(1) 2回目の調査結果から見取る意識の変容	35
(2) 少人数学級のよさを生かした教育指導の工夫	39
研究のまとめ	42

問題の所在

平成13年の「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」の一部改正，同年度からの「第7次公立義務教育諸学校教職員定数改善計画」に基づき，少人数指導や習熟度別指導を行う等のきめ細かな指導を行う学校の取組に対して，国レベルでの支援がされるようになった。

このような動きを受け，本県では平成13年度から，小学校1年生の学級平均が35人を超える学校に対して，学級数が3以上の場合，教諭を1名加配し，学級数が2以下の場合，非常勤講師を1名配置する「はばたきプラン」や，平成14年度から，中学校1年生の学級平均30人以上の学校に，国語科・数学科・英語科のうち希望する教科に対して非常勤講師を配置する「はつらつプラン」が導入された。

本市においても，小学校第3・4学年の算数科や，中学校第1学年における国語科，数学科，英語科に非常勤講師を配置するなど，少人数指導の充実を図ってきた。

これまで，当教育センターにおいては，平成13年度に少人数指導に係る実践的研究を行っている。また，昨年度は，より効果的な少人数指導の在り方を探るために，児童生徒の志向性等を基にした学習集団の編制の仕方や，児童生徒の状況に応じた学習指導の方法について研究を進め，成果を収めている。

しかし，学級編制の弾力化に伴い，生活集団そのものの少人数化に向けた取組が全国的に行われている。このような中，本市においてもその検討が行われていることに伴い，「1学級の児童生徒数が少ないことにより生じるとされる学習指導，生徒指導・学級経営上のよさ（以下『少人数教育のよさ』と呼ぶ。）」を生かし，個に応じた指導の，より一層の充実を図るための指導方法の工夫改善が求められている。

そこで，本研究においては，このような「少人

数教育のよさ」を生かした教育指導の工夫改善について，意識調査や，その結果を基にした授業実践等によって探っていきたい。

研究の目的

「少人数教育のよさ」を意識した教育実践を通して，そのよさが機能している事例を検証し，よさとして機能するための要件を，調査研究及び実践研究を通して解明する。

研究の方法

1 調査研究

「少人数教育のよさ」について，調査設問を作成し，年間2回（一学期，三学期）調査を実施することを通して，教師及び児童生徒の意識を探るとともに，意識調査の結果から，少人数教育をより充実させるための教育指導の工夫改善の視点を得る。

2 実践研究

1回目の意識調査の結果を分析して得た，少人数教育をより充実させるための教育指導の工夫改善の視点を基にこれまでの授業を振り返り，授業改善に取り組む。授業改善の具体的方策とその効果について検証する。

研究の内容

1 意識調査の作成と実施

(1) 調査の目的

「少人数教育のよさ」を具体化し，その視点から日々の教育実践や学校生活を振り返ることにより，「少人数教育のよさ」についての意識を調査し，分析・考察する。

(2) 調査問題の作成にあたって

本研究の研究協力校4校の研究推進代表者による研究協議会において、「少人数教育のよさ」としてどのようなものがあるかについて検討をした。そこでは主に「空間的な環境によるよさ」「人的な環境によるよさ」「物的な環境によるよさ」「時間的な環境によるよさ」が多く、それらをK

J法的手法により更に整理した。

(3) 設問構成表

整理した「少人数教育のよさ」を学習指導に係る内容と生徒指導・学級経営に係る内容とに分け、教師用の設問について、以下のような設問構成表（表1）を作成した。

表1 少人数教育における教育指導に係る調査（教師用設問構成表）

場面	分類項目	設問内容	設問
全体	学習指導のしやすさ	人数の少なさによる授業のしやすさ	学習指導において、指導方法や指導形態等を工夫して、個に応じた指導を進めていますか
	生徒指導・学級経営のしやすさ	人数の少なさによる生徒指導・学級経営のしやすさ	学級経営や生徒指導において、個々の児童生徒の美態に応じた指導を行っていますか
学習場面	活動場所の広さ	児童生徒一人一人の学習活動スペースの広さの確保	学習指導において、児童生徒一人一人が十分に活動するスペースを設定していますか
		学級全体の学習活動スペースの広さの確保	学習指導において、教室空間を有効に活用する工夫を行っていますか
	活動時間の長さ	児童生徒一人一人の学習活動にかける時間の確保	学習指導において、児童生徒一人一人が十分に活動できる時間を設定していますか
		児童生徒一人一人の発表の機会の確保	学習指導において、児童生徒一人一人が発表する機会を十分に設定していますか
	児童生徒へのかかわり（指導）	個別指導（一人一人へのかかわり）の機会の確保	学習指導において、どの児童生徒にも個別指導を行っていますか
		間接的な個別指導（一人一人へのかかわり）の時間の確保	学習指導において、児童生徒の提出物や作品等の評価・指導の時間を確保していますか
		個別指導（一人一人へのかかわり）の内容	学習指導において、児童生徒一人一人のつまりぎ等に丁寧に支援をしていますか
	児童生徒へのかかわり（見取り）	児童生徒の理解・到達状況等の見取り	学習指導において、児童生徒一人一人の理解度や到達度の状況を把握していますか
		教師からの投げかけ等に対する児童生徒の反応の見取り	学習指導において、発問等に対する児童生徒の表情の変化やつがやき等を見取っていますか
	児童生徒同士のかかわり	児童生徒同士のかかわり合いの場の設定	学習指導において、児童生徒が十分に話し合う時間を設定していますか
		児童生徒同士の話し合い活動の工夫	学習指導において、児童生徒がお互いのよさを認め合えるような話し合い活動の工夫をしていますか
	道具等の質・量	教材等の準備のしやすさ	学習指導において、児童生徒が使用する教材・教具の作成を時間的なゆとりを持って準備していますか
教材選択に係る質・量の判断		学習指導において、適切な質の教材・教具等を一人一人に行き渡るように準備していますか	
生徒生活場面	活動時間の長さ	家庭訪問や個人懇談の一人当たりの時間	家庭訪問や個人（三者）懇談等での話し合いの時間を確保していますか
	児童生徒へのかかわり（指導）	児童生徒一人一人の教育相談の機会や時間の確保	児童生徒との教育相談の機会を確保していますか
	児童生徒へのかかわり（見取り）	児童生徒一人一人の様子の変化の把握	児童生徒の様子や変化を把握していますか
		児童生徒の安全確保	児童生徒への安全管理にかかわる指導を行っていますか
	雰囲気（気分、メンタル面）	人数の少なさによる快適さ	学級経営において、児童生徒が落ち着けるような学級の雰囲気を作り出せていますか
その他	人数の少なさによる指示の通り易さ	人数の少なさによる指示の通り易さ	児童生徒への指示は徹底していますか
		人数の少なさによる人間関係の把握	児童生徒の人間関係を把握していますか
		人数の少なさによる個性の把握	児童生徒一人一人のよさを把握していますか

(4) 調査の対象

広島市立小学校3校及び中学校1校を研究協力校とし、意識調査を依頼した。

なお、小学校3校においては、1学級の児童数が概ね25人程度で、全学年とも1～2学級程度の小規模校である。調査の対象者は、全児童及び全学級担任と専科担当の教諭である。中学校1校においては、1学級の生徒数が概ね30人程度である第1学年の生徒および第1学年の教科担当教諭（時間講師を含む）のみを対象とした。

調査の対象校及び人数は以下の通りである。

A	小学校（教師...13人，児童...300人）
B	小学校（教師...13人，児童...318人）
C	小学校（教師...11人，児童...232人）
D	中学校（教師...15人，生徒...163人）
合計	教師...52人，児童生徒...1013人

(5) 調査の方法

教師，児童生徒ともに質問紙法（多肢選択法）により、「十分している」「概ねしている」等の質問に対する肯定群の回答2肢と、「あまりしていない」「していない」等の否定群の回答2肢の計4肢から一つを選択することとした。

また，児童生徒用の質問紙は，低学年（小学校第1学年～第3学年）用のもの（全12問）と，それに2問加えた高学年（小学校第4学年～中学校第1学年）用のもの（全14問）との2種類を用意した。

(6) 調査の時期

調査は，年間2回実施した。

1回目...平成17年7月12日～7月20日
2回目...平成18年2月10日～2月17日

2 1回目の意識調査の結果の分析・考察

(1) 分析の方法

分析に当たっては，回答の傾向性が似ている小学校3校を合わせたもので行った。

意識調査の分析方法については，教師数が児童数に比べ極端に少ないことと，児童の意識には，分析軸の質問項目により，数値にばらつきが認められるという理由から，教師の意識については単純集計の結果のみ，児童の意識については単純集計とクロス集計の結果から分析を行うものとする。

また，教師の意識と児童の意識とのずれについては，それぞれの単純集計の結果の比較分析を行うものとする。その際，教師，児童ともに，全体の傾向としての分析を行うこととする。

なお，「少人数教育のよさ」を生かした教育指導において，より教育効果を高めるための視点から，以下の通り分析・考察を行った。

教師全体の意識から読み取れるもの
児童全体の意識から読み取れるもの
教師と児童の意識のずれ等から読み取れる
少人数教育における教育指導の工夫改善の視点

(2) 教師全体の意識から読み取れるもの

問1 学習指導において，指導方法や指導形態等を工夫して，個に応じた指導を進めていますか



図1 問1に対する教師の意識

図1で、「概ねしている」と回答した教師の割合が86%であることから、確信するにまでは至っていないが、「個に応じた指導」を行おうとする教師の意識は高いといえる。

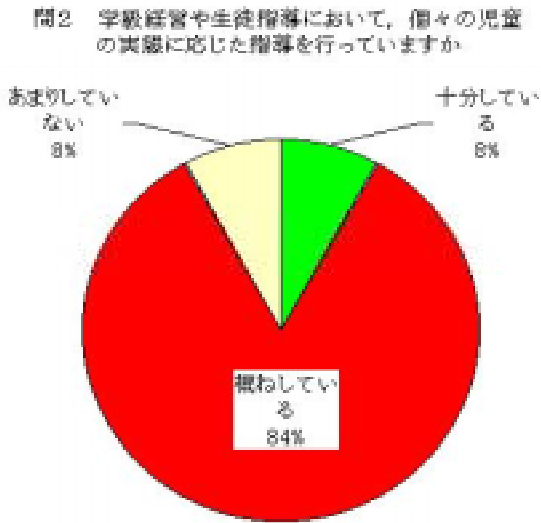


図2 問2に対する教師の意識

図2で、「十分している」、「概ねしている」を合わせた肯定的な回答をした教師の割合が92%であることから、ほとんどの教師が「個々の児童の実態に応じた指導」を行おうと意識していることが分かる。

問3 学習指導において、児童一人一人が十分に活動するスペースを設定していますか

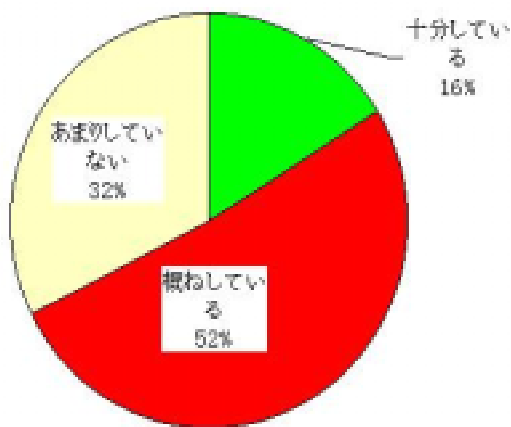


図3 問3に対する教師の意識

図3で、「十分している」、「概ねしている」を合わせた肯定的な回答をした教師の割合が68%で

あることから、かなりの教師が「児童一人一人が十分に活動するスペース」を設定しようという意識をもっていることが分かる。しかし、「あまりしていない」教師の割合が32%であることから、教師の意識にばらつきがあることがうかがえる。

問4 学習指導において、教室空間を有効に活用する工夫を行っていますか

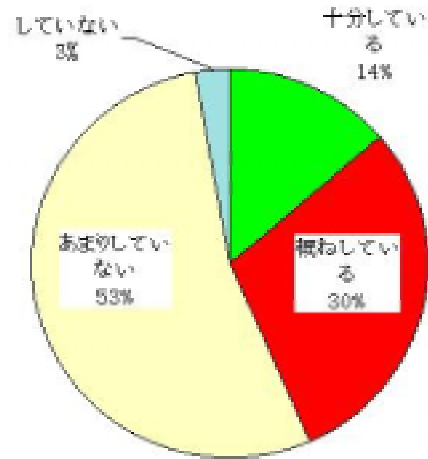


図4 問4に対する教師の意識

図4で、「あまりしていない」、「していない」を合わせた否定的な回答をした教師の割合が56%であることから、「教室空間を有効に活用する工夫」に対する教師の意識がまだ十分でないといえる。「教室空間の活用」についての捉え方が明確になっていないのではないかと考えられる。

問5 学習指導において、児童一人一人が十分に活動できる時間を設定していますか

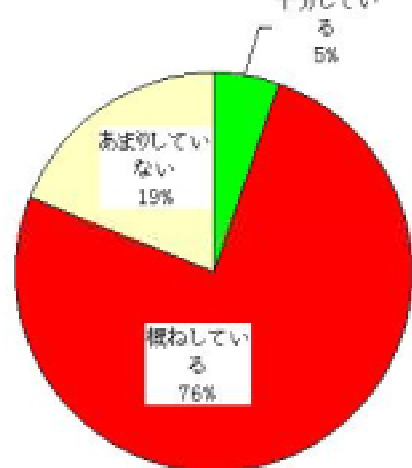


図5 問5に対する教師の意識

図5で、「十分している」、「概ねしている」を合わせた肯定的な回答をした教師の割合が81%であることから、「児童一人一人が十分に活動できる時間」を設定しようとする意識は低くはないが、その内「概ねしている」が76%を占めており、活動時間を設定してはいるものの、十分であるとは言い切れない状況がうかがえる。

問6 学習指導において、児童一人一人が発表する機会を十分に設定していますか

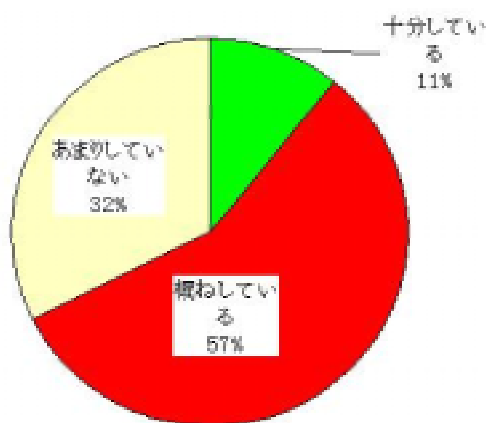


図6 問6に対する教師の意識

図6で、「十分している」、「概ねしている」を合わせた肯定的な回答をした教師の割合が68%であることから、「発表する機会の十分な設定」に対する教師の意識は低くはない。しかし、「あまりしていない」と回答した教師の割合が32%であることから、学習において中心的活動となる発表の機会の設定について、今後、工夫が求められる。

問7 学習指導において、どの児童にも個別指導を行っていますか

問7 学習指導において、どの児童にも個別指導を行っていますか

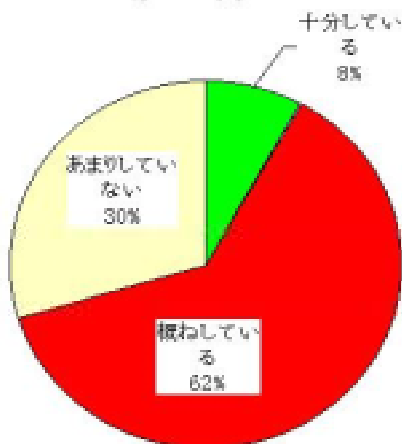


図7 問7に対する教師の意識

図7で、「十分している」、「概ねしている」を合わせた肯定的な回答をした教員の割合は70%で、どの児童にも個別指導を行おうという意識は低くはない。しかし、「十分している」は8%であることから、「個別指導」を意識して実施しているものの、「どの児童にも」個別指導を行っているという実践にはなっていないのが現状のようである。

問8 学習指導において、児童の提出物や作品等の評価・指導の時間を確保していますか

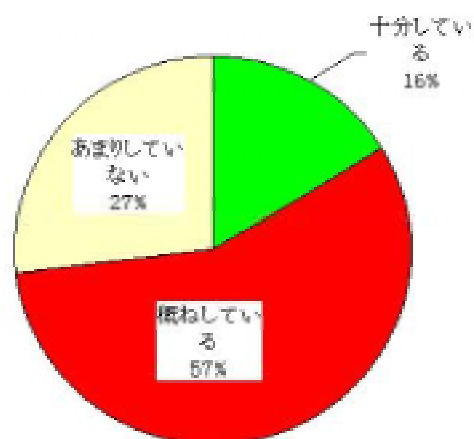


図8 問8に対する教師の意識

図8で、「十分している」、「概ねしている」を合わせた肯定的な回答をした教師の割合が73%であることから、提出物や作品等の評価・指導の時間を確保しようという意識は低くはない。しかし、「あまりしていない」が27%であることから、個別指導にとって重要となる「提出物や作品等の評価・指導の時間確保」については、今後の検討課題となると思われる。

問9 学習指導において、児童一人一人のつまずき等に丁寧に支援していますか



図9 問9に対する教師の意識

図9で、「十分している」、「概ねしている」を合わせた肯定的な回答をした教師の割合が89%と極めて高いが、その内「概ねしている」が86%を占める。また、「あまりしていない」が11%であることから、「丁寧な支援」をされていない児童の存在が少なくないのではないかとと思われる。

問11 学習指導において、発問等に対する児童の表情の変化やつぶやき等を見取っていますか

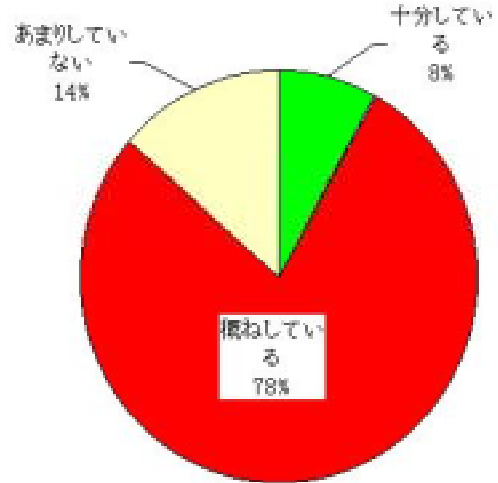


図11 問11に対する教師の意識

図11で、「十分している」、「概ねしている」を合わせた肯定的な回答をした教師の割合は86%と高い。しかし、「概ねしている」が78%であることから、「表情の変化やつぶやきの見取り」の確実性は必ずしも高くないのではないかとと思われる。

問10 学習指導において、児童一人一人の理解度や到達度の状況を把握していますか



図10 問10に対する教師の意識

図10で、「十分している」、「概ねしている」を合わせた肯定的な回答をした教師の割合が97%と極めて高い。しかし、「概ねしている」が86%であり、確実な「理解度や到達度の状況把握」には及んでいない状況がうかがえる。

問12 学習指導において、児童が十分に話し合う時間を設定していますか



図12 問12に対する教師の意識

図12で、肯定的な回答をした教師の割合が55%であることから、「話し合う時間の設定」に対する教師の意識は高いとはいえない。「あまりしていない」が45%であることから、学習における「話し合い活動」の意義について再確認したい。

問13 学習指導において、児童がお互いのよさを認めあえるような話し合い活動の工夫をしていますか

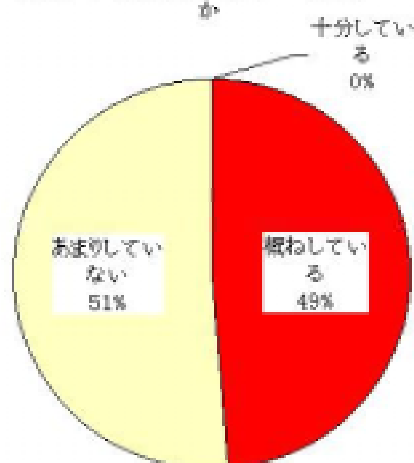


図13 問13に対する教師の意識

図13で、肯定的な回答と否定的な回答の割合がほぼ同じであることから、「話し合い活動の工夫」に対する教師の意識については二極化傾向が見られる。否定的な回答をした教師が51%であることについて、その意味の確認と、「工夫」のための手法的な視点を得る必要性があると考えられる。

問15 学習指導において、適切な質の教材・教具等を一人一人に行き渡るように準備していますか

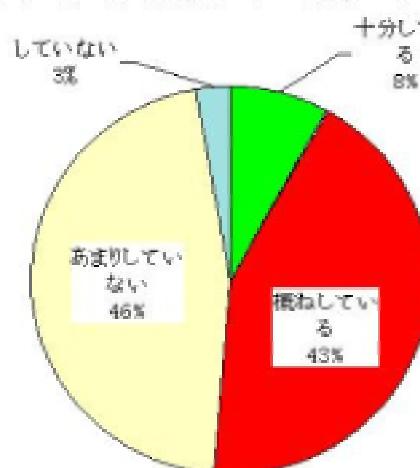


図15 問15に対する教師の意識

問14にもかかわるが、図15で、「十分している」、「概ねしている」を合わせた肯定的な回答が半数を超えている。「適切な質の教材・教具の準備」については、「時間的なゆとり」がない中で、努力・工夫をしている教師の姿がうかがえる。

問14 学習指導において、児童が使用する教材・教具の作成を時間的なゆとりを持って準備していますか

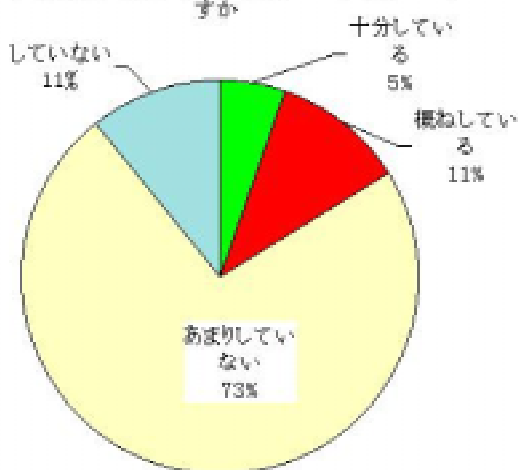


図14 問14に対する教師の意識

図14で、「あまりしていない」、「していない」を合わせた否定的な回答をした教師の割合が84%と極めて高い。実際には、多くの教師が「教材・教具の準備」をしているのであるが、「時間的なゆとり」という点での意識が反映して、否定的な回答となっていると考えられる。

問16 家庭訪問や個人（三者）懇談等での話し合いの時間を確保していますか

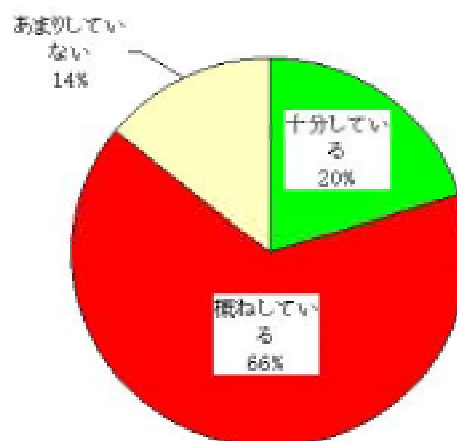


図16 問16に対する教師の意識

図16で、「十分している」、「概ねしている」を合わせた肯定的な回答をした教師の割合が86%と高い。ただし、定期的な家庭訪問や電話連絡等、「家庭訪問や個人懇談等」の捉え方が教師により異なっていたことが考えられる。

問17 児童との教育相談の機会を確保していますか

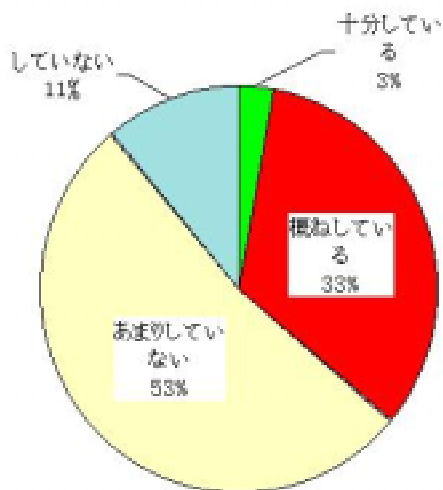


図17 問17に対する教師の意識

図17で、「あまりしていない」、「していない」を合わせた否定的な回答の割合が64%と高い。小学校における教育相談の概念を再吟味する必要があるが、「あまりしていない」が53%であることから、「教育相談の機会」について、多少は確保されていると捉えられる。

問19 児童への安全管理にかかわる指導を行っていますか

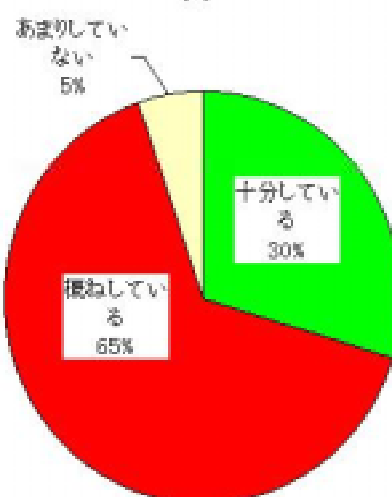


図19 問19に対する教師の意識

図19で、「十分している」、「概ねしている」を合わせた肯定的な回答の割合が、95%と極めて高い。しかし、児童の「安全管理」について、「十分している」の回答の割合が30%であることは、決して高い数値とは言い難い。

問18 児童の様子や変化を把握していますか

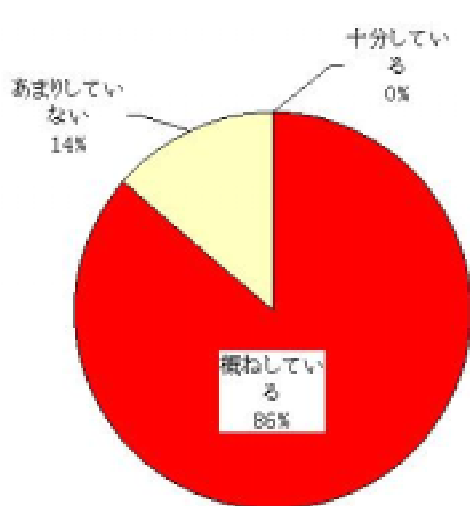


図18 問18に対する教師の意識

図18で、肯定的な回答の割合が86%であるが、すべてが「概ねしている」である。「児童の様子の見取り」について、ほとんどの教師が意識していることがうかがえるが、「あまりしていない」の回答が14%であることについては課題が残る。

問20 学級経営において、児童が落ち着けるような学級の雰囲気を作り出せていますか



図20 問20に対する教師の意識

図20で、「十分している」、「概ねしている」を合わせた肯定的な回答の割合が76%である。ただし、「十分している」が5%であるのに対し、「あまりしていない」が24%と、その割合が高いため、「落ち着けるような学級の雰囲気」が作り出されていると短絡的に捉えることは難しい。

問21 児童への指示は徹底していますか

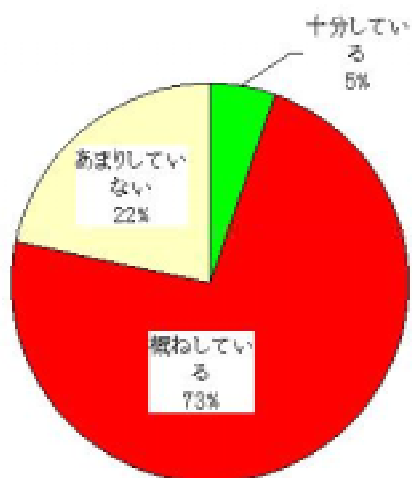


図21 問21に対する教師の意識

図21で、教師の「指示の徹底」について、「あまりしていない」の回答が22%であることから、問20と同様に、「概ねしている」の回答が、肯定的か否かの傾向を判断することは難しい。

問23 児童一人一人のよさを把握していますか

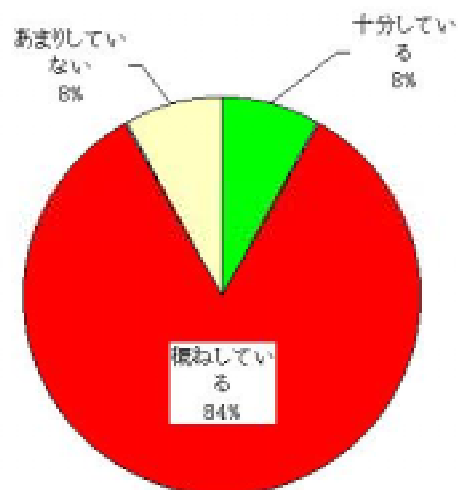


図23 問23に対する教師の意識

図23で、「十分している」、「概ねしている」を合わせた肯定的な回答の割合が92%と高い。しかし、「概ねしている」の回答の84%を、肯定的と捉えるか否かの判断は難しい。「一人一人のよさの把握」を「あまりしていない」の回答の8%が、教師の謙遜であってほしいと願う。

問22 児童の人間関係を把握していますか

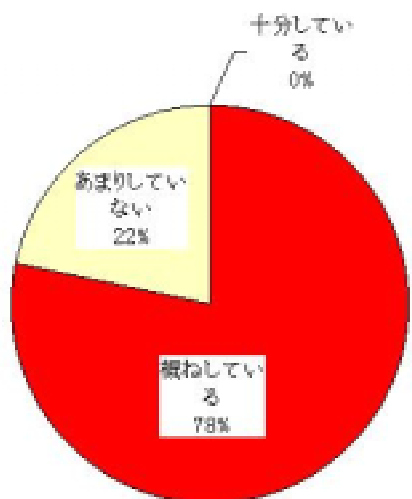


図22 問22に対する教師の意識

図22で、「概ねしている」の回答の割合が78%であるものの、「十分している」が0%であることや、「あまりしていない」が22%であることから、「児童の人間関係の把握」について、十分していると確信するに至っていないものと考えられる。

教師の回答を単純集計した結果、次のような傾向が認められる。

全体的に「概ねしている」の回答に偏重している傾向が見られる。

肯定的な回答の傾向が見られた設問は、「児童の実態把握と支援」、「安全管理」に係る設問である。

否定的な回答の傾向が見られた設問は、「教室空間の有効活用」、「学習・学級経営効果を上げる場の設定」、「教材・教具開発の時間確保」に係る設問である。

上記の のように、児童への「個に応じた指導」を意識して行ってはいるものの、自己の指導に対して「十分している」と確信をもって言い切れるまでには至っていない傾向が認められる。

次に、上記の については、学習効果や学級

経営効果等を向上させるために、児童の実態を把握しようとする意識は強く働いているが、実際に、効果性を求める具体的な「場」の設定については、教師自身が、具体的なビジョンや展望を十分には持ちえていない現状があるのではないかと考えられる。また、有効的な「場」の設定についても、今後、工夫改善をしていく必要があると考える。さらに、教師の多忙感が払拭できない限り、「教材・教具の開発」だけでなく、「時間の確保」に係る質問項目については、なかなか肯定的な回答を得ることは難しいのではないかと推察される。

全般的に、1回目の調査段階では、教師の「少人数教育」への意識が必ずしも高いとは言えず、具体的な手立てについても、「少人数教育」を意識したものは少ないのではないかと推察された。

(3) 児童全体の意識から読み取れるもの



図24 問1に対する児童の意識

図24では、「とても」、「まあまあ」を合わせた肯定的な回答の割合が88.7%と非常に高いが、「とてもわかりやすい」の回答は、「まあまあわかりやすい」の回答を約5%下回っている。

問2 学級での生活は楽しいですか

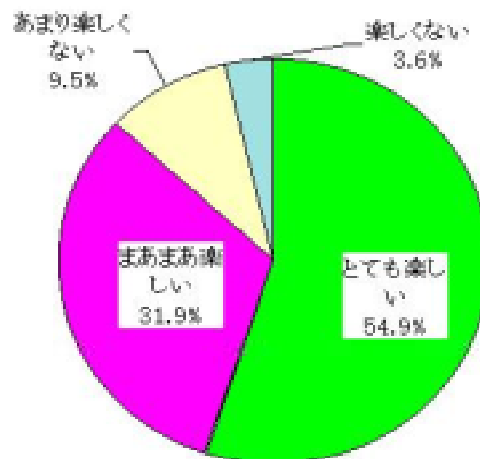


図25 問2に対する児童の意識

図25では、「とても」、「まあまあ」を合わせた肯定的な回答の割合が86.8%であり、特に「とても楽しい」が半数を超えている。一方、否定的な回答の割合は「問1」を上回っており、「学習の理解度」と「学級での楽しさ」の関係性を確認する必要がある。

問3 勉強するときに「教室がもっと広がったらいいな」と思いますか

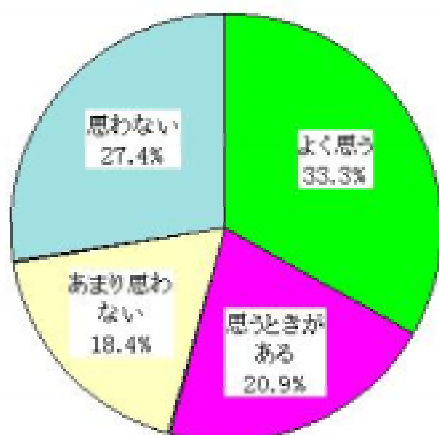


図26 問3に対する児童の意識

図26では、各回答の割合がほぼ同じで、単純集計での傾向性は確認しがたい。この問3については、後でも触れるが、問1「学習の理解度」とのクロス集計を試みた。その結果、理解度の低い児童ほど「教室の広さ」を求める傾向にあることが分かった。

問4 授業中、じっくりと考えながら勉強をしていますか

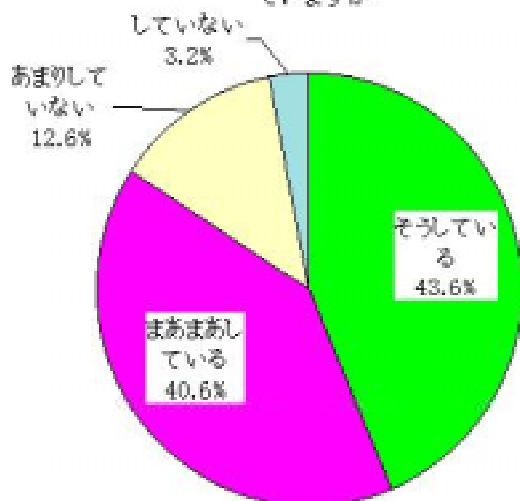


図27 問4に対する児童の意識

図27では、肯定的な回答の割合が84.2%と高い。否定的な回答の割合は低いが、児童の資質によるものか、学習環境によるものかといった、否定的な回答の背景についての把握が必要となる。

問5 授業中、発表していますか

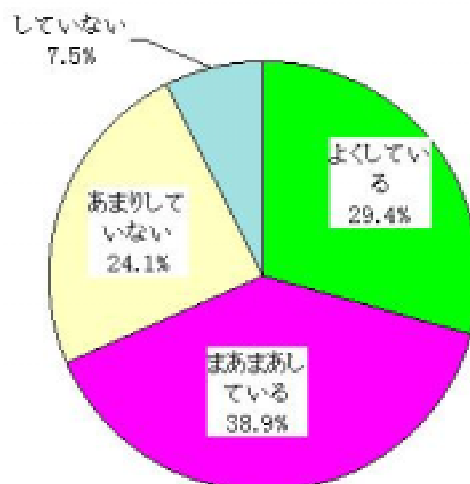


図28 問5に対する児童の意識

図28では、「よく」、「まあまあ」を合わせた肯定的な回答の割合は68.3%であるが、「まあまあしている」の割合が高い。否定的な回答の割合は31.6%であり、児童は「授業中の発表」をあまりしていないことを示している。

問6 授業中、わからないことがあったら先生に質問していますか

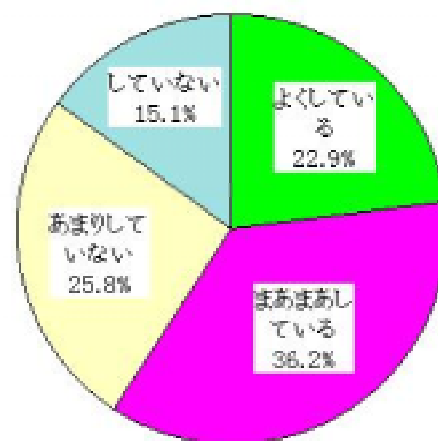


図29 問6に対する児童の意識

図29では、「よく」、「まあまあ」を合わせた肯定的な回答の割合が59.1%であるが、否定的な回答をした児童が4割に達する。前述の図6、図7、図9に見られるように、教師は質問しやすい環境をつくろうと努力してはいるものの、さらなる工

夫が必要であると言える。

問7 授業中、勉強のことで友達と相談していますか

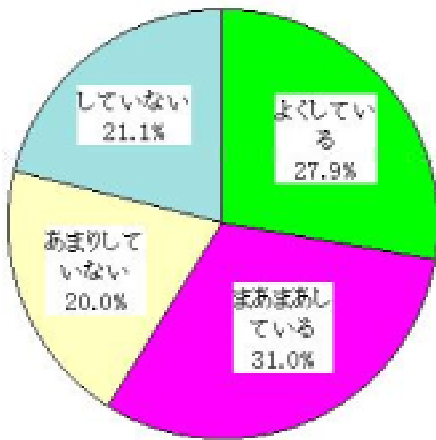


図30 問7に対する児童の意識

図30では、肯定的な回答の割合が58.9%であり、否定的な回答の割合を超えている。しかし、各割合の値が拮抗しており、傾向としての確認は難しい。教師の授業形態における志向性にも回答が左右される設問だけに、詳細な分析を要する。

問8 授業中、友達の見方や考えの良さを感じるがありますか



図31 問8に対する児童の意識

図31では、「良さを感じる」場の状況は特定されないが、「よく」、「まあまあ」を合わせた肯定的な回答の割合は79.7%で、「児童同士の良さの承認」は高い割合を示していると考えられる。

問9(高) 授業中、先生が道具を用意しているとわかりやすいと思うことがありますか



図32 問9(高)に対する児童の意識

図32では、「よく」、「まあまあ」を合わせた肯定的な回答の割合が81.1%で、その内「よくある」が48.3%と約半数を占めている。児童は「教材・教具の用意」の必要性を訴えており、教師には、良質な教材・教具の開発が求められている。

問9(低)問10(高) 先生と話したり、遊んだりしていますか

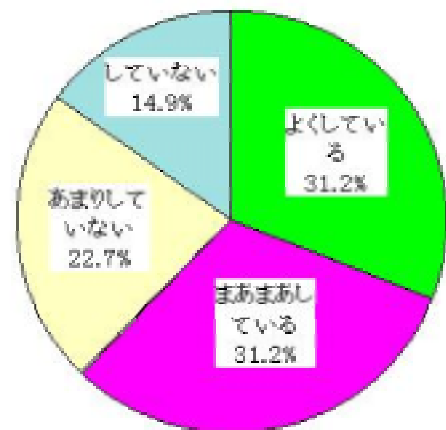


図33 問9(低)問10(高)に対する児童の意識

図33では、各回答の割合が拮抗しており、単純集計での傾向性は確認しがたい。この問9(低)問10(高)についても、問1「学習の理解度」とのクロス集計を試みたが、理解度の高い児童ほど「教師と触れ合う機会」が多いことが分かった。

問10(低)問11(高) クラスのみんなのよいところがいえませんか

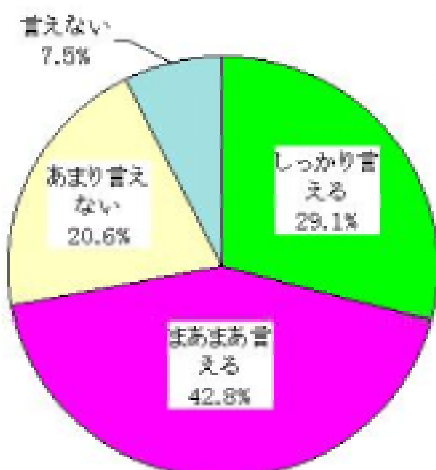


図34 問10(低)問11(高)に対する児童の意識

図34では、「しっかり」、「まあまあ」を合わせた肯定的な回答の割合が71.9%と高い。一方、否定的な回答が、全体の4分の1を占めていることから、クラスみんなが「それぞれのよさ」を感じられるまでに至っていない状況がうかがえる。

問13(高) 教室では落ち着いて過ごしていますか

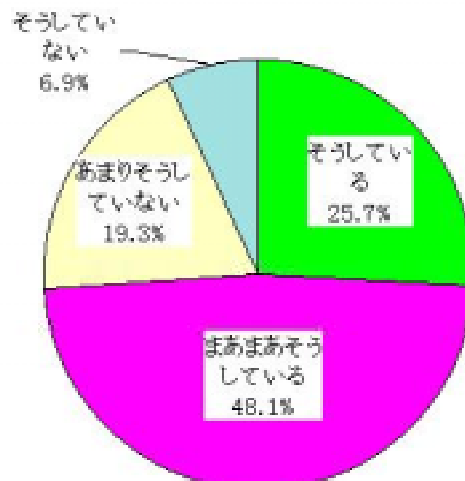


図36 問13(高)に対する児童の意識

図36では、73.8%の児童が肯定的な回答を示しているものの、4分の1の児童が否定的な回答をしていることから、児童が否定的に回答した背景について把握し、「落ち着いて過ごす教室づくり」に手だてを講じる必要があると言える。

問11(低)問12(高) 教室では、自分の思ったことや考えたことを言えますか

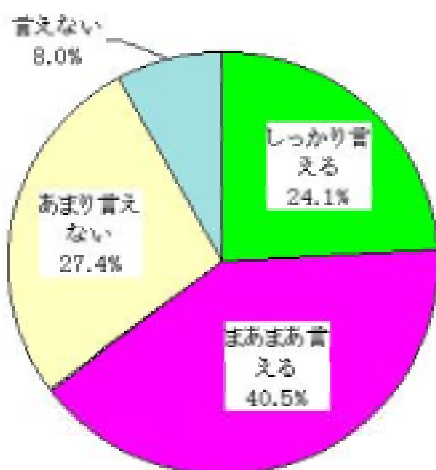


図35 問11(低)問12(高)に対する児童の意識

図35では、「しっかり」、「まあまあ」を合わせた肯定的な回答の割合が64.6%と高い。ただし、全体の35.4%の児童が否定的な回答をしており、これらの児童が「自分の思ったことや考えたこと」を十分に言えていない状況がうかがえる。

問12(低)問14(高) 教室での自分の仕事や役割をがんばってしていますか



図37 問12(低)問14(高)に対する児童の意識

図37では、「とても」、「まあまあ」を合わせた肯定的な回答の割合が89.9%と極めて高い。この問12(低)問14(高)についても、問1「学習の理解度」とのクロス集計を試みたが、理解度の低い児童ほど「仕事や役割をがんばっていない」傾向に

あることが分かった。

これまで述べてきた児童の回答を単純集計した結果から、次のような特徴が認められる。

全体的に肯定的な回答が多い。
否定的な回答が多い（否定群の回答率が30%以上）設問は、

- ・問3「教室の広さ」
- ・問6「授業中の先生への質問」
- ・問7「授業中の友達との相談」
- ・問10「先生と話す・遊ぶ」

の四つの設問である。

上記の四つの設問について言及すると、共通性を求めるには難しさがある。直接的に「少人数学級における教育指導」に関するものとしてあげるとすれば、問3と問7が該当すると思われる。

問3については前述の分析の中で、クロス集計分析の例を示したとおり、「学校での勉強がわかりにくい」という否定的な回答をした児童が教室の現況の広さ以上のスペースを求める傾向が高いことが分かった。この傾向の具体的な理由については、ここでは分析はできない。

また、問7については、より効果的で効率的な授業形態を導き出すことによって、課題解決へ向かうものと考えられる。

問6と問10については、「少人数学級の教育指導」とは直接的につながるものではないかもしれないが、教育指導全般という広い視点で捉えるならば、様々な指導に関与する内容となり得る。教師としては、特に結果の背景について把握しておきたい項目であると言える。

(4) 教育指導の工夫改善の視点

これまで、教師・児童の「少人数であることよさ」についての意識を見てきた。

ここでは、これまでの教師・児童双方の単純集計の結果等を基に、学習面と生活面の両側面から、「少人数教育のよさ」を生かした教育指導の工夫

改善のための視点を、次のように集約することができる。

「学習面」においては次の四つである。

教室空間の有効活用
児童同士の話し合い活動の質的向上
教材の工夫
個に応じた指導のより一層の工夫

このことから、「教師・児童双方の単純集計」「児童のクロス集計」を基に、「児童と教師の意識の比較」を行い、課題性を抽出し、具体的な方策を提案していくことにする。

また、「生活面」においては次の二つである。

教師と児童との親密度の向上
児童の自己有用感の感受

このことから主に、児童の「先生と話したり、遊んだりしていますか」「教室での自分の仕事や役割をがんばっていますか」の二つの設問とのクロス集計の結果等を基に、総合的な見地から具体的な方策を提案していくことにする。

これらの具体的な方策は、意識調査の結果から具体的に考察し、今後の「少人数教育のよさ」を生かした教育指導の工夫改善の方向性についての提案として、それぞれの視点ごとにまとめることにする。

ア 学習面

(ア) 教室空間の有効活用

【児童の意識】

図26で示したように、児童の半数以上である54.2%が「勉強するときに教室がもっと広がったらよい」と回答している。また、問1「学習の理解度」とのクロス集計である図38を見ると、「わかりやすい」、「まあまあわかりやすい」、「すこしわかりにくい」を回答した児童は、いずれも50%以上が「教室がもっと広がったらよい」と回答しているが、「わかりにくい」と回答した児童は75

%以上が「教室がもっと広がったらよい」と回答している。とりわけ、勉強が「わかりにくい」と回答した児童の内、教室の広さを強く望んでいると思われる「よく思う」を回答した児は50%を超えている。このことから、全体的に教室の広さについては、現況以上の広さを求めていることがうかがえる。特に、「学校での勉強がわかりにくい」児童の方が、「教室の広さ」をより強く望んでいることがうかがえる。

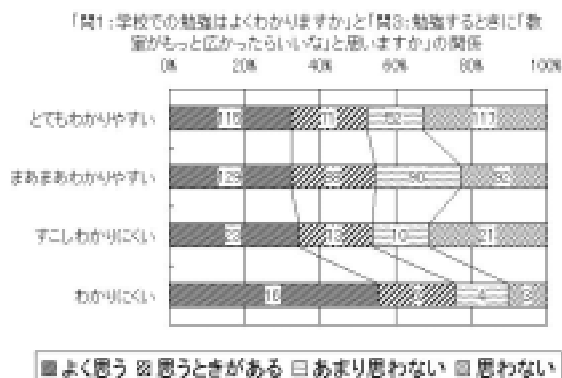


図38 問1と問3の児童の意識のクロス集計

【教師の意識】

図3で示したように「活動するスペースの設定」については、否定的な回答が32%あるものの、教師の68%は「児童一人一人が十分に活動するスペースを設定している」と回答している。しかし、図4で示したように、教室空間を有効に活用する工夫については、「していない」、「あまりしていない」を合わせて56%の教師が否定的な回答をしており、「十分にしている」は14%にとどまっている。

【児童と教師の意識の比較】

児童の半数以上が、「教室がもっと広がったらよい」と回答し、特に「勉強がわかりにくい」児童においては、教室の現況以上の広さを切望している。それに対して、教師には、児童一人一人の活動スペースは確保しているという意識はあるものの、教室の児童全体を視野に入れた学習指導等における教室空間の有効利用に向けた工夫については、十分とは言えない状況がうかがえる。

【提案】

教師が学習指導における空間の有効活用の理論的な側面の確認と、具体的な活用方法を講ずることにより、「勉強がよく分かる児童」群の増加につながる可能性があるといえる。「少人数教育のよさ」としてよく取り上げられるものが、「教室空間の有効活用」であり、「少人数ならではの空間のよさ」については、更なる追究の余地があると考えられる。

(イ) 児童同士の話し合い活動の質的向上

【児童の意識】

図30で示したように、児童の58.9%が「授業中、勉強のことで友達と相談している」と肯定的な回答をしている。

図31で示したように、児童の79.7%が「授業中、友達の意見や考えのよさを感じることもある」と肯定的な回答をしている。

図39は、問1「学習の理解度」と問7「友達と相談」のクロス集計であるが、学校での勉強が「とても分かりやすい」児童の約65%が、「勉強のことで友達と相談をしている」と回答している。一方、学習の理解度が下がるにつれて「友達と相談」する割合が小さくなる傾向が見られる。

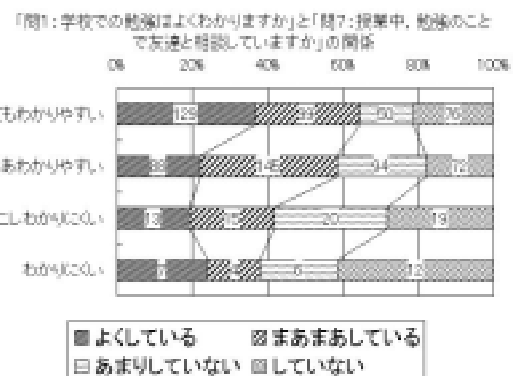


図39 問1と問7の児童の意識のクロス集計

図40は、問1「学習の理解度」と問8「友達の意見や考えのよさ」のクロス集計であるが、「学校での勉強がわかりやすい」児童の86.5%

が、「友達の意見や考えのよさを感じる」と回答している。一方、「勉強がわかりにくい」児童の回答は34.5%に留まっており、「学校での勉強がわかりにくい」児童ほど、「友達の意見や考えのよさ」を感じていない傾向が見られる。

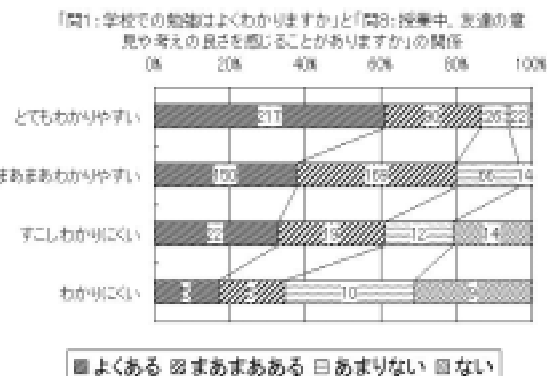


図40 問1と問8の児童の意識のクロス集計

【教師の意識】

図12で示したように、教師の55%が「学習指導において、児童が十分に話し合う時間を設定している」と回答しているが、これらの7割以上が「概ねしている」と回答している。

また、図13で示したように、教師の49%が「学習指導において、児童がお互いのよさを認め合えるような話し合い活動の工夫をしている」と肯定的な回答しているが、そのすべてが「概ねしている」であった。

【児童と教師の意識の比較】

児童の半数以上が、「授業中、勉強のことで友達と相談している」と回答しており、79.7%が、「友達の意見や考えのよさを感じている」と回答している。また、図40から、「勉強がわかりにくい」児童ほど「友達とは相談していない」傾向がうかがえる。

一方、教師の半数以上が、「児童が十分に話し合う時間を設定している」と回答しているものの、「十分している」は14%に留まり、大半は「概ねしている」である。また、「お互いのよさを認め合うような話し合い活動の工夫をしている」と回答した教師(49%)のすべてが「概ねしている」であった。

【提案】

勉強が「よく分かる」児童にとっても、「よく分からない」児童にとっても、授業の中で、話し合い活動の時間を十分にとることが、勉強の理解につながる可能性がある。話し合い活動の質的な側面については、「お互いのよさ」が認め合えるような課題の設定等の工夫や改善、そして、十分な時間の確保が必要となろう。

(f) 教材の工夫

【児童の意識】

図32で「授業中、先生が道具を用意していると分かりやすいと思うことがある」と回答した児童は81.1%であり、大半の児童が学習理解につながる教材の必要性を感じている。

【教師の意識】

図14で示したように、「児童が使用する教材・教具の作成を時間的なゆとりをもって準備しているか」の設問に対して「十分している」と回答した教師は、わずかに5%であり、「していない」と回答した教師は11%である。

また、図15で示したように、「適切な質の教材・教具を全児童に準備している」と肯定的な回答をした教師は51%であるが、その大半は、「概ねしている」の回答である。

【児童と教師の回答の比較】

児童は、教師の準備した教材・教具が授業の分かりやすさにつながると回答している。しかし、教師は教材・教具を準備するための十分な時間がない中で、児童一人一人に応じた準備をするために苦慮している様子が見える。

【提案】

本来なら、児童の期待に応えるべく、教材・教具の作成が求められるところであるが、少人数といえども、時間の確保における困難さがあり、児童全員への準備には課題が残る。「十分している」と回答した教師の工夫点を参考にして、教材・教具の内容的な側面、十分な時間を確保するための

手法的側面等を教師間で共有化できる学校風土を培いたい。

(I) 個に応じた指導のより一層の工夫

【児童の意識】

図29で示したように、「授業中、分からないことがあったら、先生に質問している」と肯定的な回答をした児童は59.1%である。しかし、「あまりしていない」の回答を含め、40.9%の児童が分からなくても質問していないことがうかがえる。

また、次の図41で示すように、問1「学習の理解度」とのクロス集計では、「学校での勉強がとても分かりやすい」と回答している児童の70%弱が、「先生に質問している」と回答している。また、分かりにくい児童ほど、肯定的回答率が低下している傾向が見られる。全体的に見ると、教師に質問する割合が高いとまでは言えない。

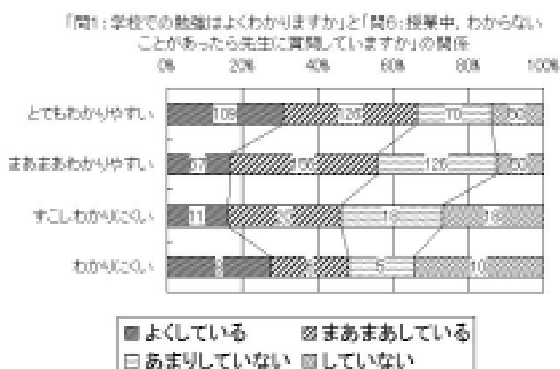


図41 問1と問6の児童の意識のクロス集計

【教師の意識】

図7で示したように「どの児童にも個別指導を行っている」と肯定的な回答をした教師は70%であるが、そのうち「十分している」と回答している教師は8%である。

図9で示したように「児童一人一人のつまずき等に丁寧に支援している」と肯定的な回答をした教師は89%であるが、そのうち「十分している」と回答している教師は3%である。

図10で示したように「児童一人一人の理解度や到達度の状況を把握している」と肯定的な回答をした教師は97%であるが、そのうち「十分

している」と回答した教師は11%である。

図11で示したように「発問等に対する児童の表情の変化やつぶやき等を見取っている」と肯定的な回答をした教師は86%であるが、その内「十分している」と回答した教師は8%である。

【児童と教師の回答の比較】

教師は、「児童一人一人の理解度・到達度の状況を把握している」割合が97%であるのに対して、「児童一人一人のつまずき等に丁寧に支援している」は89%、「児童の変化やつぶやき等の見取りをしている」は86%、「全ての児童へ個別指導をしている」は70%であった。意識と行動との間に差があるものの、教師は、児童一人一人に応じた指導に対する意識が高いことが分かる。一方、児童は、59.1%しか、分からないときに質問をしていない。

【提案】

教師の意識と行動に差が生じた理由の解明と、「十分できている」と回答した教師からの取組についての情報提供が、まず考えられる。

また、教師と児童との意識の差をそのまま放置せず、教師に質問しやすい環境づくりや教師の「見取りの力」の涵養等、「個に応じた指導」の更なる工夫が期待される。とりわけ少人数だからこそ、「勉強がわかりにくい」児童へ焦点を当てた個別支援が物理的に行いやすくなる利点を生かして、「勉強がわかりにくい」児童への具体的な個別支援を検討・実施することが、全体的な学力の底上げにつながるのではないだろうか。

イ 生活面

(ア) 教師と児童との親密度の向上

【児童の意識】

図42で示すように、問1「学習の理解度」とのクロス集計では、全体的に「先生と話したり、遊んだりしている」児童は、「学校での勉強はよくわかる」傾向にあるといえる。特に、「先生とよく話したり、遊んだりしている」児童の回答

では、「勉強がとてもわかりやすい」と回答している割合が60%に迫っている。教師と触れ合う機会があるほど、児童は「学校での勉強がよくわかる」傾向にあるといえる（逆に「学校での勉強がよくわかる」児童ほど、教師とふれあう機会が多いともいえる）。



図42 問9(低)問10(高)と問1の児童の意識のクロス集計

次の図43で示すように、問2「生活の楽しさ」とのクロス集計では、上記のクロス集計と同様の傾向性があり、「先生と話したり、遊んだりしている」児童の90%以上が、「学級での生活が楽しい」と回答している。特に、「先生とよく話したり、遊んだりしている」児童の回答では、「学級生活がとても楽しい」の回答が70%弱にまで達している。

一方、「先生と話したり、遊んだりしていない」児童は、「楽しくない」と回答した割合が高い。

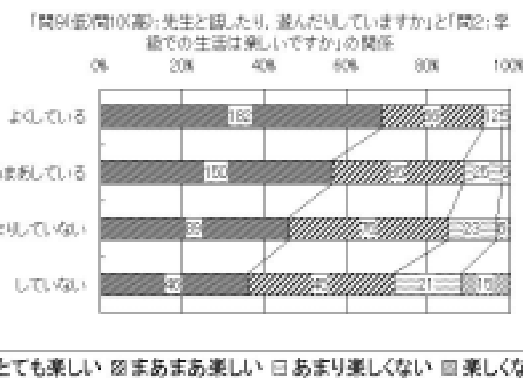


図43 問9(低)問10(高)と問2の児童の意識のクロス集計

図44で示すように、問6「先生への質問」とのクロス集計では、上述の二つのクロス集計と同様に、全体的に「先生とよく話している」傾

向にある児童ほど、「分からないことがあったら、先生に質問している」傾向にあるといえる。

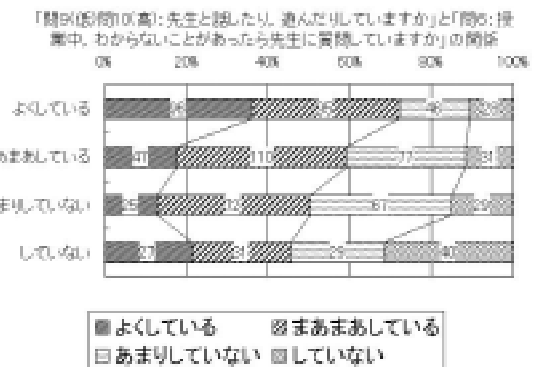


図44 問9(低)問10(高)と問6の児童の意識のクロス集計

【提案】

一連のクロス集計から言えることは、教師と児童のふれあいは、児童の生活面全般（学習面を含む）に好影響を及ぼすのではないかということである。具体的には「勉強がよくわかる」、「学級が楽しい」、「わからないことがあると、先生に質問する」等について言及しているが、視点を変えると、教師が児童と触れあえるように場を設定する工夫をすることで、これらの項目について、児童に好影響を及ぼす可能性が高くなると言える。

(イ) 児童の自己有用感の感受

【児童の意識】

図45で示すクロス集計のように、全体的に「教室での自分の仕事や役割をがんばっている」児童は、「学校での勉強はよくわかる」傾向にある。特に、「役割等をとてがんばっている」児童は、学校での勉強が「とてもわかりやすい」と回答した割合が50%を超え、「まあまあわかりやすい」を含めると90%以上になる。

教室で自分の仕事や役割を通じて、自己有用感を感じている児童ほど、「学校での勉強がよく分かる」傾向にあるといえる。

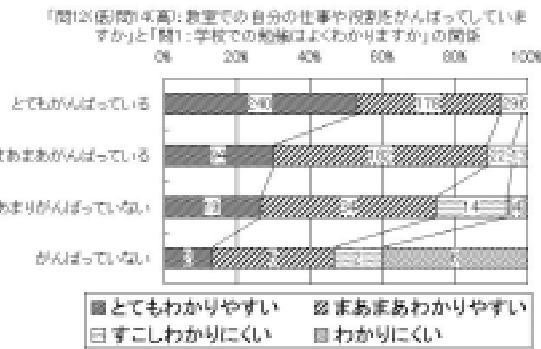


図45 問12(低)問14(高)と問1の児童の意識のクロス集計

図46で示すクロス集計からは、図45のクロス集計と同様に、全体的に「とてもがんばっている」児童ほど「学級での生活が楽しい」と回答する傾向にある。特に、「とてもがんばっている」と回答した児童の90%以上が「楽しい」と回答しており、そのうち約70%が「とても楽しい」と回答している。

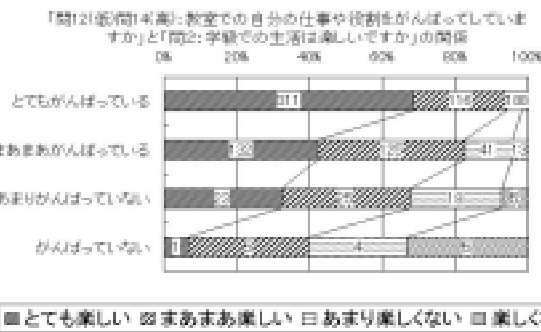


図46 問12(低)問14(高)と問2の児童の意識のクロス集計

図47で示すクロス集計においても、「とてもがんばっている」と回答した児童ほど、「授業中、発表している」傾向が強いといえる。「とてもがんばっている」と回答した児童の約80%が「発表している」と肯定的な回答をしている。

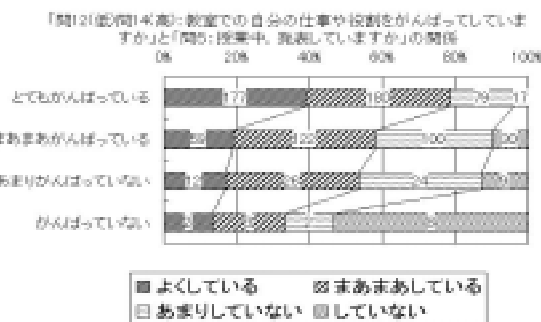


図47 問12(低)問14(高)と問5の児童の意識のクロス集計

図48で示すように、「自分の仕事や役割」と「教室での落ち着き感」とのクロス集計では、役割等がんばっている児童ほど「教室で落ち着いている」傾向にあることが示されている。しかし、肯定的な回答をした児童においても「とても」より「まあまあ」の回答の割合が高く、「役割等がんばっていない」と回答をした児童においては「教室で落ち着いて過ごしている」の回答は0%であった。

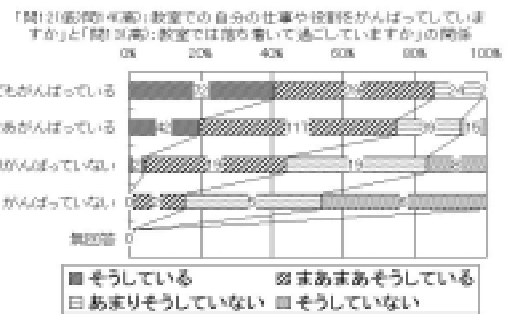


図48 問12(低)問14(高)と問3(高)の児童の意識のクロス集計

【提案】

これらのクロス集計では、「教室での自分の仕事や役割をがんばっている」児童が学校における生活の多くの場面を肯定的に捉え、多様な場面でがんばっている傾向にあることが分かった。これは、「教室での仕事や役割」を果たすことで、自分の存在意義や価値を感じることができ、自己有用感が育まれ、児童が学習面を含む学校生活全般において、生き生きと生活する可能性が高くなることを表している。

すなわち、児童に「教室での仕事や役割」を果たす場を適切に設定し、活動の際に肯定的な評価を繰り返し行うことで、児童は自己有用感を抱き、学校での生活を生き生きと送ることができるようになると思われる。

学習面、生活面において、以上のような視点で、学校の実態に応じて指導法を焦点化し、改善の具体化を図ることで、少人数教育の一層の充実を図ることができるのではないかと考える。

3 「少人数教育のよさ」を学習指導に生かした実践研究～A小学校における取組～

各研究協力校においては、前章の六つの提案を参考にしつつ自校の教育実践を進めてきた。ここでは、研究協力校のうちの1校であるA小学校における取組を紹介する。

A小学校では、研究主題「論理的に考える力をもつ子どもの育成を目指して～基礎・基本の定着をはかる指導法の工夫-算数的表現力の育成-」のもと、算数科を研究教科とし、「少人数教育のよさ」を生かした授業の在り方について研究を進めている。

ここでは、A小学校第2学年B組(児童28人)での「少人数教育のよさ」を生かした算数科の授業実践の分析を通して、「少人数教育のよさ」を生かした授業の在り方について考察することとする。

A小学校では、1回目のアンケート結果の中の学習指導に関する質問項目の結果を基に、前述の教育指導の工夫改善の六つの視点のうち、重点化して取り組む視点を「児童同士の話し合い活動の質的向上」と「個に応じた指導のより一層の工夫」の2点に焦点化し、研究を進めることとした。

(1) 2年B組の児童の実態

ここではA小学校第2学年B組の実態について、前述の二つの視点で分析を行った。なお、教師の意識は担任への聞き取りによるものである。

ア 視点1「児童同士の話し合い活動の質的向上」

(ア) 担任教師の意識

教師は、授業において、自分の意見を積極的に表現する児童と、ほとんど表現しない児童がいることから、学級全体での話し合い活動が十分行えていないという課題を感じていた。

しかし、教師の発問に対して児童が挙手をして発言するという学習スタイルだけでは、どの児童も自信をもって自分の考えを表現できるようにはならず、話し合い活動も充実させられないだろうと考え、まずは少人数の話し合い活動を取り入れ、

有効に機能させていきたいと考えた。

(イ) 本学級の児童の意識

前述した意識調査の中で、問5「授業中発表していますか」、問7「授業中、勉強のことで友達と相談していますか」、問8「授業中、友達の意見や考えのよさを感じることはありませんか」に対するそれぞれの児童の回答から、児童同士の話し合い活動に関する実態を、以下のように推察する。

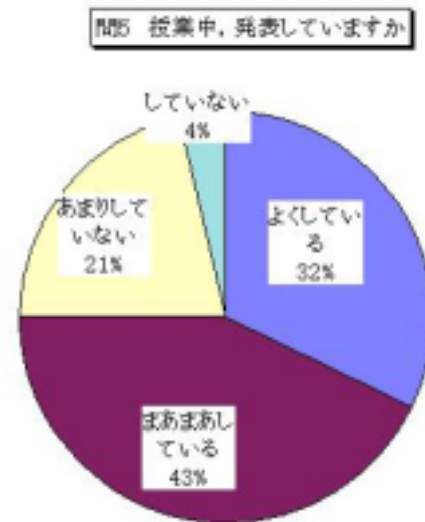


図49 問5に対する2年B組の児童の意識(1回目)

図49で示すように、「授業中、よく発表している」と回答している児童は32%であり、「発表していない」と否定的な回答をしている児童が25%を占めている。教師が課題としてとらえている実態がここに表れているといえる。

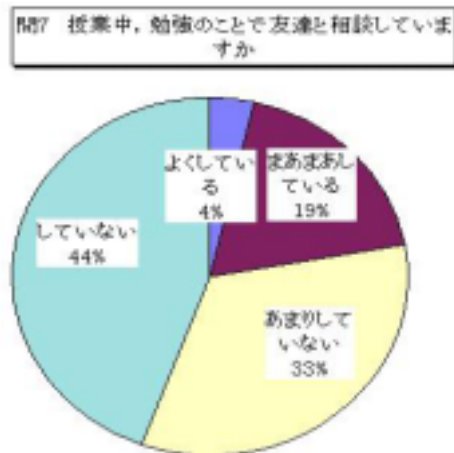


図50 問7に対する2年B組の児童の意識(1回目)

図 50 で示すように、77%の児童が、「勉強のことで友達とあまり相談していない」と否定的な回答をしている。これは、日常的な授業スタイルとして教師主導の説明型が多く、児童の話し合いの場が少ないためではないかと推察できる。

その一方、図 51 で示すように、「友達の意見や考えのよさを感じることもある」と肯定的な回答をした児童は 80%を超えており、授業中、友達の発表や発言を素直に受け入れ、そのよさを感じ取りながら学習を進めていることが推察できる。

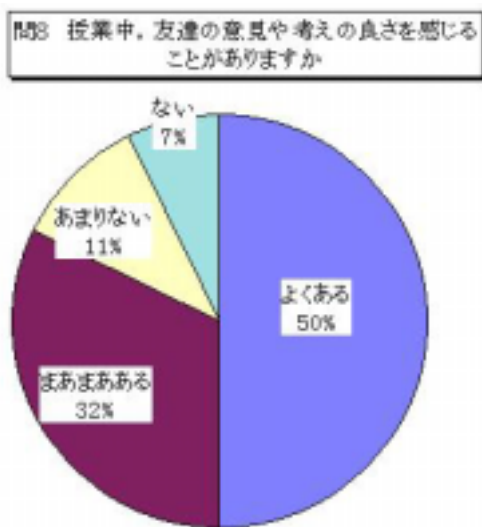


図 51 問 8 に対する 2 年 B 組の児童の意識 (1 回目)

(9) 視点 1 についての分析・考察

これらのことから、本学級において、視点 1 で示したように、学習指導に話し合い活動を取り入れ、その時間を確保し、その形態や方法を工夫することによって児童同士の話し合い活動の質的向上を図っていくことが、「少人数教育のよさ」を生かす指導の充実に有効であると考えられる。話し合い活動を通して、児童は友達の意見や考えのよさを一層感じることができるようになり、「少人数教育のよさ」を生かした学習を展開することができるのとらえた。

イ 視点 2 個に応じた指導のより一層の工夫

(7) 担任教師の意識

教師は、担任する学級を、全体としては、何事

にも自主的に取り組むことのできる学級であるにとらえている。しかし、学級の中には、常に教師の声かけを必要とする児童がおり、担任も絶えず個別に対応している。一方、学習がわかりにくい児童が、担任にも友達にも、質問したり相談したりできていないのではないかと懸念も持っている。「少人数教育のよさ」を生かした学習を展開することにより、全ての児童に対して個別支援の時間を十分に確保し、学習状況の見取りを丁寧に行うなどの、個に応じた指導を充実させていきたいと考えている。

(1) 本学級の児童の意識

図 52 で示すように、問 6 「授業中、わからないことがあったら先生に質問していますか」に対して、「あまりしていない」と否定的な回答をした児童が、32%を占めている。この結果は、小学校 3 校全体の結果や担任教師の意識と一致している。

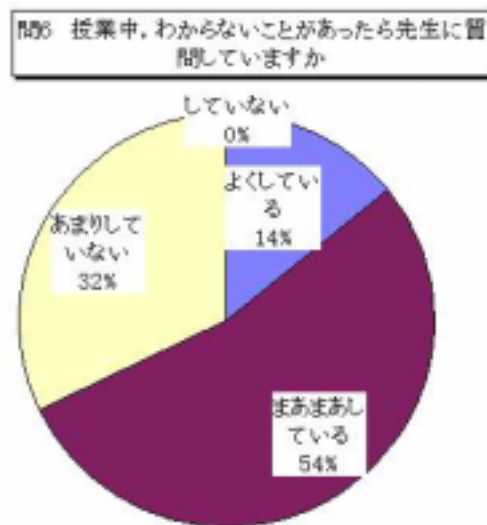


図 52 問 6 に対する 2 年 B 組の児童の意識 (1 回目)

(9) 視点 2 についての分析・考察

これらのことから、本学級において視点 2 で示したように、「少人数教育のよさ」を生かす指導として、わからないことがあれば教師に気軽に質問できるような場を設ける等、教師の個別指導の時間や機会を確保し、個に応じた指導の充実に図っていくことが、「少人数教育のよさ」を生かす学習

指導として有効であるととらえた。

(2) 実践授業 1回目

第2学年かけ算(1)の指導において、以上の二つの視点に重点をおいて、「少人数教育のよさ」を生かした指導の手立てを具体化し、授業実践を行った。

ア 「少人数教育のよさ」を生かした指導の手立て

(ア) 視点1 児童同士の話し合い活動の質的向上

ペア学習の導入

児童同士の話し合いの場として、ペア学習を取り入れることとした。ペア学習とは、二人組で学習を進めるという形態である。隣に座っている友達と、課題の解決方法を一緒に考えたり、自分が考えたことを互いに説明したりするなど、児童が気軽に自分の思いや考えを表現する場として活用することとした。そのペア学習を教師が個別に支援することにより、児童と教師の親密度が増すと考える。ペア学習を学習指導に取り入れるよさとして、以下の点が挙げられる。

少人数教育において、親密な人間関係ができているので、話し合いがしやすく、ともに学ぶという雰囲気が高まりやすい。

教師が児童の学習の状況を見取る時、ペア毎に見取っていけばよいので、机間指導の時に、時間的なゆとりが生まれる。

少人数教育なので、ペアの数そのものも少数となり、教室空間に適度な学習空間が生まれる。話し合いの際にも、普段の声の大きさと話し合いをすることができ、他のペアの声に妨げられることなく、集中して話し合える。

全ペアの考え等を短時間で取り上げ、集団解決を行うことができるので、一人一人の話し合いへの参加意識が高まる。

(イ) 視点2 個に応じた指導のより一層の工夫

ヒントカードの活用

自力解決の際に、課題解決のためのヒントが必要な児童のためにヒントカードを用意しておく。ヒントカードを必要とする児童に、そのカードを教師が直接手渡しをして、個々の児童の学習状況を見取りながら、同時に必要な支援を行うことができる。

ヒントカードを少人数教育の学習指導で活用するよさとして、以下の点が挙げられる。

少人数なので、カードを必要とする児童全員に手渡しすることができる。その際、学習状況を見取ることができる。

少人数なので、カードを渡したあと、個別支援の時間を確保することができる。

イ 授業の実際

以上のような具体的な手立てを講じて行った1回目の授業の様子を、指導案の形式に沿って示したものが図53である。教師が行った「少人数教育のよさ」を生かす具体的な指導や支援については、ゴシック体(例「隣同士で、8の段を言い合いました。」<視点1>)で示している。

<p>1 日時 平成17年 12月 日() 第2校時 9:45~10:30</p> <p>2 学年 2年 B組 男子14名 女子14名 計 28名</p> <p>3 単元 かけ算 「ざせきのとりかた」(選択)</p> <p>4 本時の目標 1人ぼっちを作らないように座席をとり、乗法の式を作ることができる。 ほかの人数でも 同様に考えることができる。</p> <p>5 本時の展開</p>		
主な学習活動と主要発問	児童の反応	支援と評価
<p>1 ドリルタイム 九九練習 「8の段をみんなでいしましょう。」 「では、9の段をみんなでどうぞ。」 「隣同士で、8の段を言い合いましょう。」<視点1> 九九練習 「はい、きょうはシャッフルで、リレー九九をやるよ。」 <視点2></p> <p>2 本時の課題をつかむ 「これは新幹線の座席です。ここには何人座れる？」 「こちらは？」 「では問題です。目で読んでくださいね。」 「みんなで問題を読みましょう。」</p>	<p>全員で8の段を唱える。 全員で9の段を唱える。 隣同士で、8の段の九九を言い合う。 「わーい。」 フラッシュカードに書かれた8の段と9の段の答えを、座席順に答える。</p> <p>「3人」 「2人」</p>	<p>一人一人の声に耳を傾けてまわり、つまずいている児童に個別支援をする。</p> <p>全員に発表させる。</p> <p>教科書の絵を拡大した写真を見せる。</p>
<p>19人でりょうこうに行きます。ざせきは、3人がけと2人がけをつかいます。1人ぼっちをつくらないようにすわりましょう。</p>		
<p>「みんな今まで何の勉強をしてきましたか？」 「なんでこの問題でかけ算なんだらう。」 「わかっていることは？」(問題に下線を引く。) 「3人がけてどういうこと？」 「2人がけてどういうこと？」 「かけ算の、いくつ分がありませんね。でもかけ算なんですよ。がんばって考えようね。」 「では、お隣さんとペアで考えましょう。」<視点1> 「先生が席の図を書いたプリントを用意してきました。こちらが3人がけ、こちらが2人がけです。」 「1人1枚ずつ配っておくね。」<視点2></p> <p>3 自力解決1 「では10時10分まで考えましょう。」</p> <p style="text-align: center;">< 机間指導 ></p> <p>児童が手を挙げて質問したので、その児童のそばに行く。<視点2> (全員を注目させて) 「今、質問がありました。『3人がけを空けてもいいのですか？』」 「だめです。」 「もう一つ 君からありました。『たし算使ってもいいの？』どうでしょうか？」 「いいですね。たし算を使ってもいいですよ。では続きを考えてください。どうぞ。」</p> <p style="text-align: center;">< 机間指導 ></p> <p>「二人ともが行き詰まったよ。ヒントカードがほしいよ。という人に、先生ヒントカードを用意しました。」(ヒントカード…かけ算の式の書き方が例示してあるカード) 手を挙げた18人にヒントカードを手渡していく。 <視点2></p>	<p>「かけ算」</p> <p>「3人ずつ」 「2人ずつ」</p> <p>「わーい。」</p> <p>「先生。」(挙手)</p> <p>「いい。」</p> <p>「いい。」</p> <p>「ヒントカード」といって挙手する。</p>	<p>問題の確認を全員で行う。</p> <p>ブロックを置いて考えることができるように、ブロックの四角3列分と2列分を書いた学習プリントを用意し、個々に手渡していく。</p> <p>ヒントカードを個々に手渡していく。</p>

<p>< 机間指導 > 「一つできたら、2枚目のプリントをとって、2つめの方法を考えていいよ。」と、<u>2つめを考え始めたペアにプリントを渡す。</u>< 視点2 ></p> <p>< 机間指導 > 「あ、<u>君たちは 19 個ブロックを出して考えているよ。</u>< 視点1 ></p> <p>< 机間指導 > <u>6ペアに対して、個別に話をしながら、机間指導をする。</u>< 視点2 ></p>		<p>学習プリント2枚目を必要な児童に手渡す。</p> <p>机間指導で個別支援にあたる。</p>
<p>「あ、いいよ。いいよ。」と2枚目のプリントを手渡します。<u>< 視点2 ></u> 「あ、できた？」とその児童の所へ行き、<u>確かめる。</u>< 視点2 > <u>質問をする児童の所へいく。</u>< 視点2 ></p>	<p>「先生、2枚目ちょうだい。」 「先生。できた。」 「できた。」 「先生これは？」</p>	<p>← ①</p>
<p>4 集団解決1 「そろそろ時間ですよ。」 「途中の人もいるのだけど悩んでいる人も多かったので、どんなやり方があるか知ってから、考えましょう。」 「1つできたよというペア。手を挙げましょう。」 「では、説明してくれる人手を挙げましょう。」</p> <p>「では、君のペア、早く見つけていたので発表してもらいましょう。」 「ヒントカードの書き方で確かめましょう。」 3人がけを1つ と 2人がけを8つ $\begin{array}{r} 3 \times 1 \quad \text{と} \quad 2 \times 8 \\ 3 \quad \quad \quad + \quad 16 = 19 \end{array}$</p> <p>「では、ほかのすわり方を発表してくれる人」 「では、君とさん、発表してください。」 3人がけを3つ と 2人がけを5つ $\begin{array}{r} 3 \times 3 \quad \quad \text{と} \quad 2 \times 5 \\ 9 \quad \quad \quad + \quad 10 = 19 \end{array}$</p> <p>「同じやり方の方がいましたか？」</p> <p>「ではまだほかのやり方がありますか？」 「では、君のペア説明してください。」</p> <p>「説明がわかりましたか？」 「3人がけを何個にしたの？」 「2人がけを何個にしたの？」 3人がけを5つ と 2人がけを2つ $\begin{array}{r} 3 \times 5 \quad \quad \text{と} \quad 2 \times 2 \\ 15 \quad \quad \quad + \quad 4 = 19 \end{array}$</p> <p>「すごいね。19人で旅行に行くと、すわり方が3パターンもあるんですね。」</p> <p>5 自力解決2 「今、全然考えられなかったペアもあるよね。くやしいよね。では、2年B組さんで行きましょう。どうですか。私も入れて29人で行きましょうよ。」</p>	<p>「はい。」5ペア手を挙げる。 「はい。」4ペア手を挙げる。</p> <p>$\begin{array}{r} 2 \times 8 \text{をして} 16 \\ 16 + 3 \text{で} 19 \end{array}$</p> <p>「はい。」1ペア手を挙げる。 まず、2×5をして10人座りました。そして、3のところを9になるように、3×3をしました。答えは10と9で19になりました。</p> <p>「はい。」1ペア手を挙げる。</p> <p>「はい。」2ペア手を挙げる。 三五15にして、$15 + 4$にして19になって、座らせました。</p> <p>3人がけを5個にして 2人がけを2個にした 3×5で15になって、あとの4人が残っているので、2×2で4で、4人になって、15と4で19になったので座らせました。</p>	<p>発表の補助と板書</p>

<p>今度は、クラスの友達と先生29人でりょうこうに行きます。1人ぼっちをつくらないようにすわりましょう。</p>		
<p>「2枚目の紙を取りにきましょう。1枚目の紙があるペアはそれを使いましょう。」 < 机間指導 ></p> <p><u>1回目で解決できていないペアを中心に個別支援を行う。</u> < 視点2 ></p> <p>6 集団解決2 「どんな座り方がありましたか？ 発表してください。」</p> <p>「では、 さんのペア発表してください。」 3人がけを5つ と 2人がけを7つ 3×5 と 2×7 15 + 14 = 29</p> <p>「次に、 くんたちどうぞ。」 3人がけを7つ と 2人がけを4つ 3×7 と 2×4 21 + 8 = 29</p> <p>「では、 さんたちどうぞ。」 3人がけを9つ と 2人がけを1つ 3×9 と 2×1 27 + 2 = 29</p> <p>「みんなよくがんばって考えましたね。友達と一緒に考えてよくわかりましたか。すわり方を見つけるのが楽しくなったようですね。今度、2年B組のみんなで、本当に旅行に行きたいですね。」</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>7ペアは自力解決1で解決できていたが、残りの7ペアはできていなかったなので、7ペアだけ取りに行く。</p> </div> <p>自力解決1で挙手できなかったペアのうち5ペア手を挙げる。</p> <p>三五15になって、あと14人残るから、二七14にして、29人座れました。</p> <p>2人がけに4つ座って、2×4で8人、残りの21を、3×7で21人になって、全部で29人です。</p> <p>三九27で、3×9で、あと2人で、2人がけに座らせて、27と2で29になりました。</p>	<p style="text-align: right;">← 2</p> <p><u>プリントを取りにきていないペアを中心に個別支援をする。</u> < 視点1 ></p> <p><u>1問目で発表しなかったペアを中心に発表させる。</u> < 視点2 ></p> <p>全体としての学習の評価をする。</p>

図 53 実践授業1回目の記録

ウ 分析と考察

本時では、ペア学習で課題解決に当たった。

ペア学習の効果をあげるには、教師の見取りが重要である。ペア学習が成立しているかどうか、どのような話し合いがなされているのか、どのように課題解決がなされているのか等の見取りを行った上で、個に応じた支援を行う必要がある。少人数なので見取るペアの数が少なく、ゆとりをもって見取り、支援を行うことができる点が、「少人数教育のよさ」を生かす指導となる。

本時においては、少人数なので児童のつぶやきや教師への声かけが教師に届きやすく、それに応じて教師がフットワークよく、個別支援を行うことができていた。

しかし、自力解決1において、14ペア中7ペア

は問題を解くことができたが、7ペアは解決途中であった。(図53の中の**2**の場合)

その理由として、教師が、「できた」「先生」等の声を発した児童を中心に個別支援を行ってしまったため、結果的に個別支援に偏りが生まれていたのでないかと考えられる。個々の学習状況を十分見取ることができず、個別支援を必要とする児童に十分な支援を行うことができなかったのではないかと考えられる。(図53の中の**1**の場合)

図54は、教師が個々の児童に個別支援をした回数をグラフにしたものである。教師が、児童の側で腰をかがめ、児童にしっかり声をかけている支援の回数を数えた。

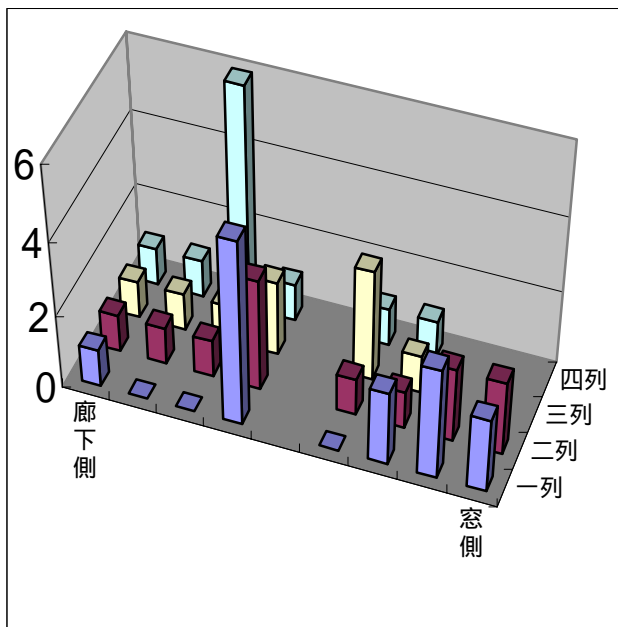


図 54 実践授業 1 回目における教師の個別支援の回数

図 54 で示すように、見取りの機会と時間にゆとりが生まれ、十分な個別指導を行えるペア学習において、6 回の個別支援を行った児童と、1 回だけの個別支援を行った児童が生じていたという点で、「少人数教育のよさ」を十分生かすことができていると考えることができる。特に自力解決 1 において、教師が全児童の学習状況を十分に見取ることができていなかったことが、解決に至らなかったペアを生んでしまったと考えられる。

図 54 の結果を見て、教師は以下のように振り返っている。



「『先生』と声をかける子どもたちの所へよく行っていた。気になる児童の所へは行った。その子どもたちが、真ん中の通路の方に座っていたので、窓側や廊下側の児童のところへあまり行くことができていない。机間指導に偏りが生まれている。次は、机間指導の順序を考えて、全員の所に行きたい。」

この振り返りは、「少人数教育のよさ」を生かす指導として、全員の学習状況をしっかり見取ることの必要性に気付いた振り返りである。そのための方法として、「机間指導の順序を考える」という

具体的な手立てをイメージしている。教師が授業改善への気付きをもったことが、大きな成果であるといえよう。

(3) 実践授業 2 回目

1 回目の授業の課題改善を目標に、2 回目の授業「長さ(2)」については、授業者、A 小学校の研究推進担当者とともに、より「少人数教育のよさ」を意識化、具体化できるよう、指導の手だてをさらに工夫した指導案づくりを行った。

ア 「少人数教育のよさ」を生かした指導の手立て

ア) 視点1 児童同士の話し合い活動の質的向上

ペア学習の計画的机間指導

机間指導の順序を決めることで、ペア学習としてどのような話し合いがなされ、どのように課題解決がなされているか、全ペアの様子をしっかりと見取って、適切な個別支援を行う。

記録カードを活用した全員発言

全ペアの記録カードを黒板に掲示し、それを基に集団解決を行うことで、全ペアの考えを、学級全体に広め生かす。

イ) 視点2 個に応じた指導のより一層の工夫

座席カードを活用した計画的机間指導

座席カードに各ペアの解決方法を記録することを通して、全ペアの学習状況を把握する。

記録カードの手渡し確認を活用した個別の学習状況の丁寧な見取り

自力解決の結果を記録するカードを、教師が全ペアにタイムリーに手渡しできるように、解決の進行状況を丁寧に見取る。

振り返りプリントを活用した定着状況の把握と個別評価

振り返りプリントへの記述をもとに、児童の理解の様子を把握し、次時に生かすとともに、学習状況に応じた評価やほげましを個々の児童に伝える。

イ 授業の実際

以上のような具体的な手立てを講じて行った 2 回目の授業の様子を、指導案の形式に沿って示したものが図 55 である。2 回目については、「少人

数教育のよさ」を生かした指導の工夫を明記することとした。授業中における教師が行った「少人数教育のよさ」を生かす具体的な指導や支援に

ついては、1回目と同様にゴシック体<視点1 or 2>（例 真ん中、左、右の順に、全ペアの活動の様子を見て回りながら、どんなやり方をしているのか質問をする。<視点2>）で示している。

1	日時	平成18年月日()	第2校時	9:45~10:30
2	学年	2年 B組	男子14名 女子14名	計 28名
3	単元	長さ(2)		
4	単元設定の理由	記載略		
5	<p>「少人数教育のよさ」を生かした指導の工夫 指導案上に明確に記述</p> <p>教室空間の有効利用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・机の配置を工夫し、1mものさしでテープの長さを測るといったような空間を必要とする算数的活動を安全に自分の席の近くで行えるようにする。 ・掲示板に学習コーナーを常置し、常に既習の学習内容を振り返ることができるようにする。 ・毎時間の板書で、自力解決における児童一人一人の考えを全て取り上げるようにする。 <p>児童同士の話し合い活動の質的向上</p> <ul style="list-style-type: none"> ・隣同士でのペア学習を活用し、自力解決に話し合い活動を取り入れ、学び合いを促す。 ・座席表を使って、ペア学習で出された全ての考えを把握し、集団解決での話し合いに生かす。 <p>教師と児童の親密度の向上</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自力解決において、一人一人にまんべんなくかかわったり、声をかけたりする。 ・学習プリントで、一人一人の学習状況を把握し、次時の学習における個別の評価に役立てるとともに、「先生から」のこぼれにより、継続的に賞賛や励まし等の気持ちを伝える。 			
6	単元の目標	記載略		
7	指導計画 (全9時間)	記載略		
8	本時の目標	長い長さを30cmものさしを測り継ぐなどして測ることができる。【表現・処理】 長い長さを正しく測る方法について考え、大きな長さの単位の必要性を感じる。【数学的な考え方】		
9	本時の展開			
	主な学習活動と主要発問	児童の反応	A児 B児 C児 D児 ペアへの個別支援と評価	少人数級級のよさを生かした支援
	<p>1 ドリルタイム 「はい、ドリルタイムをします。」 「きょうはね、3口の計算です。2分でやりましょう。」プリントを配布する。</p> <p>後方から平行に移動しながら机間指導をし、できた児童のプリントに赤ペンで評価をする。つますいている児童には、ヒントを出す。<視点2> (回りながら)</p> <p>「プリントの裏に自分の勉強している人いるよ。」 前方から平行に移動しながら机間指導をし、できた児童のプリントに赤ペンで評価をする。先ほどつますいていた児童には、解き方を指導する。<視点2></p> <p>「みんな丸をしまったね。今までのドリルタイムと違ってしまったね。簡単にできる所をまとめればよかったね。プリントを集めてください。」 教室の中央を歩き、プリントを集める。<視点2></p> <p>2 本時の課題をつかむ 「では、きょうはみなさんにある人を紹介します。さんです。かわいいでしょ。」等身大の人形を見せ、黒板に貼る。 「きょうはね、この さんの身長を測ってもらいたいのです。」</p>	<p>いい姿勢で待つ。</p> <p>「できた。」 プリントをおいてできた合図を送る。</p> <p>プリントの裏に自分で問題を作って解く。</p> <p>ペアでプリントを集め、それぞれ教師に手渡す。</p> <p>「だあれ。」 「わかった。」</p>	<p>C児のプリントに丸をする。 A児 B児のプリントに丸をする。 D児ができたので、いい姿勢で待ち、手を挙げる。 D児のプリントに丸をする。</p>	<p>ペア毎にプリントを手渡す。<視点1></p> <p>全員個別評価と支援<視点2></p>
	先生の小学校2年生の時の身長を測ろう。			
	<p>「きょうはテープを用意してきました。」 「ペアで測ってもらうので14本です。」 テープの見せ方を工夫し、黒板に掲示する。 (人形に紙テープを合わせながら) 「身長を切ったんです。あわせてみるよ。頭のさきから足のさきまで。ちょうどだよ。」 「全部同じ長さです。全部で14本あります。ということは、きょうはペアで学習します。」 <視点1> (テープを伸ばして見せながら) 「何を使って測りますか？」</p>	<p>「28本」</p> <p>「何？」</p> <p>「目盛りがない。」</p> <p>「ペア。」「ペア。」と口々に言う。</p> <p>「竹ものさし」「無理」</p>		115cmの紙テープを、14本用意し、ペア毎に渡す。

<p>「そう、30cmものさしを使って測ってください。」 (記録カードを見せながら) 「二人で測ったら、この記録カードに何cmと書きましよう。mmになる人もいるかもしれないけど、きょうはならないと思います。cmで表してください。そして、どんな測り方をしたかとか、式があれば式を、(カードの)下の所に書いてください。」 「やり方わかりましたか。質問ありますか。」</p> <p>「ああ、いいかもしれないね。どんなやり方でもいいですよ。」</p> <p>「では、机を広げましよう。」</p> <p>3 自力解決 「では、あの時計で15分までに調べましよう。」 テープをペア毎に手渡しする。 <視点1></p> <p style="text-align: center;"><机間指導1></p> <p>真ん中、左、右の順に、全ペアの活動の様子を見て回りながら、どんなやり方をしているのが質問をする。 <視点2></p> <p>「ちょっと待ってね。」</p> <p>「切ってどうやろうと思っとる？」 「これはつなげようと思っとるの？」 <視点2></p> <p style="text-align: center;"><机間指導2></p> <p>座席表を持ち、前から1列目、2列目、3列目、4列目の順に見て回る。 <視点2> 全ペアの測定結果を座席表に記録する。 <視点2></p> <p>どのように測ったのかを、ペア毎に詳しく尋ねながら、記録する。 <視点2></p> <p style="text-align: center;"><机間指導3></p> <p>前から1列目、2列目、3列目、4列目の順に、全ペアに、記録カードを渡す。 <視点2> 記録カードを渡しながら、解決の進み具合や、測定方法、結果について尋ねる。 <視点2></p> <p style="text-align: center;"><机間指導4></p> <p>廊下側から1列目、2列目、3列目、4列目の順に回りながら、測定につまずいているペアを中心にアドバイスをする。</p> <p>(回りながら) 「説明できるようにしよう。」 説明できるグループの説明を聞きながら回る。 <視点2></p> <p>「ものさしを置きましょう。もう時間になりましたが、まだできていないチームがあるようですね。」 「もう2分時間を取りますから、最後までがんばりましよう。できたチームは、説明の仕方をお考えおきましよう。」</p> <p><机間指導5> A児B児ペア C児D児ペア A児B児ペア 別のペア C児D児ペア 別のペア A児B児ペア 別のペア A児B児ペア C児D児ペア A児B児ペア <視点2></p> <p>「では、タイムアップにします。」</p>	<p>「簡単」</p> <p>「はあい。」</p> <p>「ものさしを、ペアでつなげて測ってもいいですか。」</p> <p>・床にテープをおいて、その上に、竹ものさしを並べる。 ・紙を4つに折り、切り離している。 「先生」</p> <p>「切る」 「そう、ものさしをつなげる。」</p> <p>・紙テープの上に30cmものさしを置く。 ・30cm毎に印をつける。 ・30cmの床の目盛りに合わせてる。 ・30cm毎に紙を折る。</p> <p>4 ペア手を挙げる。</p>	<p>C児D児の様子を見る。 A児B児の様子を見る。</p> <p>テープを4つに折っているC児とD児に、長さの測り方を、「10cm、20cm、28cmと8mm」と教える。</p> <p>1つ分を28cm8mmと測ったC児D児に、記録カードを渡す。D児が「cmになるんよね。」と確かめる。「そうそう。」と肯定する。</p> <p>A児B児には、最後に記録カードを渡す。B児が「どうしていいかわからない。」と教師に頼ってきたので、教師は腰をかがめ、約2分間A児B児とともに、テープの長さを測る方法を考える。</p> <p>まずA児B児の所へ行き、一緒にものさしをテープに当てる。 C児D児の所へ行く。まだどう表現してよいか迷っているようだが様子を見守る。 D児は納得がいかにいらず、もう一度テープを伸ばしている。C児D児の様子を見守る。式を書き始めたので、それでよいととらえ、C児D児から離れる。 記録カードに112cmと書いていることを確かめる。</p>	<p>30cmのものさしを、余分に用意しておく。</p> <p>自力解決の見通しをもてるように、測り方について少し意見交流をする。</p> <p>机の前後の間隔を開いて、活動空間を確保する。 ペア学習による教室内調べ活動 教具の手渡し確認</p> <p>計画的個別支援</p> <p>座席表に全ペアの解決方法を記録 座席表に測定結果を記録する。</p> <p>記録用カードを配布する。 記録用カードの手渡し確認</p>
--	---	---	---

<p>4 集団解決</p> <p>「では、みんなの答えを黒板に貼るので、持ってきてください。」 <u>座席配置と同じように、黒板に記録カードを貼る。座席配置を覚えているのでスムーズに貼っている。</u> <視点1></p> <p>(カードの結果を眺めて)</p> <p>「同じものを測ったのに、答えに違いがありますね。」 <u>14ペア全部の長さを読み上げる。</u> <視点1> 「どうしてこんなに違ったのだろう。」 「正解をいう前に、どんな測り方をしたのか教えてもらおうか。測り方を説明してくれるチームは手を挙げてください。」</p> <p>「くんとさんのチーム説明してください。」 $30 + 30 + 30 + 25$</p> <p>「計算のやり方も説明してくれたね。」 「他のチームどうぞ」 「くんとさんどうぞ。」 「30 cmものさしを使って、30, 30, 30 でやって」</p> <p>「印は？」 「残りは? 25 cm,」 「それをたしたんですね。」</p> <p>「同じ方法のペアいますか？」 <u>名前を確認しながら、カードを移動する。</u> <視点1> <u>カードに書いてある説明を読む。</u> <視点1></p> <p>(もとのカードにもどって)</p> <p>「君ペアも同じですか？」 「では、どこが違うか説明してください。」</p> <p>「残りは？」</p> <p>「じゃあ、いっしょでいいね。印をつけたという所が違うということがあったんだね。」 <視点2> <u>カードを移動する。</u> <視点1></p> <p>「他にありますか？」 「ではどうぞ。」</p> <p>「印はつけましたか？」 「では、やり方はいっしょだね。計算のしかたがちがうんだね。」 <視点2> いっしょにするよ。」</p> <p>「あと4ペアありますね。Cさん、Dくん説明してください。」</p> <p>(テープをもって)</p> <p>「印ないよね。折ってあるよね。まず半分に折ったんだって。そしてまた折ったんだって。4等分におりました。この一つ分の長さが、何cmだったのですか？」 <視点2> 「28 cm 8 mmだったのだけど、先生は、mmじゃなくてcmで出してと言ったので、28 cmを4回たしたんだって。」 <視点2> 何cmになりましたか。」</p> <p>「やり方わかりましたか。」 「4回折る方法だね。ありがとう。」 「これと同じ方法でやったのが、AさんとBくんですね。」 <視点2> (カードを移動する)</p> <p>「さて後の人はどうやったのかな? 君のペアは？」 「4本並べていたよね。」 <視点2></p>	<p>カードを教師に渡す。</p> <p>「正解は？」</p> <p>8ペア挙手する。</p> <p>「まず、30 cmを3つ切って、あとの残りの25 cmをたし算します。」 「$30 + 30 + 30 + 25$は、30の1の位を取ってかけ算して9になって、9に0をたして90になって、90と25で115になりました。」</p> <p>「床にテープを置いて、消しゴムを端と端において、30 cmものさしを・・・$30 \cdot 30 \cdot 30$でやって・・・。」 「つけてない。」 「25 cm」 「たして115 cm」</p> <p>6ペア手を挙げる。</p> <p>「違う。」 「ものさしの30 cmのところ、印をつけました。」 「残りは25 cmでした。で、$30 + 30 + 30 + 25$は、115でした。」</p> <p>1ペア挙手 $30 + 30 = 60$ $60 + 30 = 90$ $90 + 25 = 115$ 「つけた。」</p> <p>「いいよ。」</p> <p>(テープを4等分して折ったものを見せながら) 「ぼくたちはたし算を使いました。」</p> <p>「えーっと、28 cm 8 mmでした。」</p> <p>「$28 + 28 = 56$, $56 + 56 = 112$ 112 cmです。」</p> <p>「わかった。」 A児B児その場で手を挙げています。 「うん。」</p> <p>「机の上にもものさしを並べた。」 「うん。」</p>	<p>B児は一番に持って行く。 D児は最後に持って行く。 教師は笑顔で受け取る。</p> <p>D児が挙手するが、指名はされない。</p> <p>C児D児を指名する。 小声で、D児に言い方をアドバイスする。 D児がなかなか話し始めないので、背中に手を当てて励ます。</p> <p>A児B児納得したように笑顔でうなずく。</p>	<p>座席順に合わせた全ペアカード掲示</p> <p>発表に合わせた、それぞれのカードを測り方で分類しながら貼り替える。</p> <p>発表の時の説明のことばと関連付け、意図的に指名しながら意見を引き出す。</p> <p>自分たちのカードを同じ測り方のカードの所に貼り替えることで、発表に替えさせる。</p> <p>それぞれの意図を確かめながら、カードを分類していく。 座席表の解決方法の記録をもとにした計画的な全ペア指名</p> <p>全員発表</p>
--	---	---	--

<p>「最後、さんたちはどうやったの？どのチームと同じ？違うかな？」 「30 cm毎に印をつけたのは同じですか。」 「では、このチームと一緒にですね。」</p> <p>「いろいろな方法で調べましたね。こんなによく考えてくれるとは驚きました。」 「さて、正解です。」 (黒板にテープを貼り、30 cmものさしを当てて、印をつける。) 「ここで、1回分 30 cmだね。ここで2回分、30 + 30 は？ここで3回分、そして最後のここが、25 なんです。だから、90 + 25 で 115 です。」</p> <p>5 まとめと次時の予告 「でも、同じものを測ったのに何で違ったのかね。」</p> <p>「どんな方法だったら簡単にできると思う？」 「みなさんものさしを何本も持ったよね。」 (1 mのものさしを見せながら) 「そう、こんな長いものさしがあったら、もっと楽に測れたかもしれないね。これ使いたい？」</p> <p>「このものさしのことは、次の時間にくわしく勉強しましょう。」 ・学習プリントを配布する。</p>	<p>「筆算した。」 「90 + 24」 「同じ」</p> <p>「60, 90, 25, 115」</p> <p>「やった、やった」 「もっと他にもあると思うよ。」</p> <p>「ものさしがずれたから。」 「測り方が違うから。」 「ものさしを何本も持つ。」 「1 m」「1 m」 「わあ、長い。」 「先生が使っていた。」 「使いたいー」</p> <p>学習プリントで、きょうの学習を振り返る。</p>	<p>学習プリントによる個々の学習状況の把握及び賞賛・励まし</p>
--	---	------------------------------------

図 55 実践授業2回目の記録

ウ 分析と考察

実践授業2回目においても、ペア学習で課題解決を行った。115 cmの長さのテープを2人で協力して測るという操作的活動を伴う課題解決を行ったが、14ペア中全てのペアが、自力解決の段階で長さを表すことができ、集団解決に臨むことができた。図56は、実践授業1と同じように、授業中、教師が個々の児童に個別支援をした回数をグラフにしたものである。

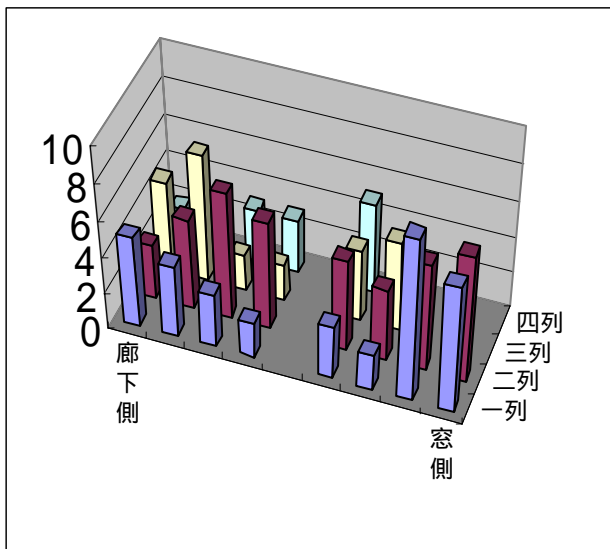


図 56 実践授業2回目における教師の個別支援の回数

1回目と明らかに変化していることは、個別支援の回数そのものが、劇的に増加していることである。回数の総数では、1回目が約40回、2回目が約120回と、3倍に増えている。

これは、1回目の実践授業の反省から、教師が個々の児童の学習の見取りと支援を確実に行っていくために支援を具体化し、その支援を教師が学習の進行に合わせ、計画的に、細かく、丁寧に行った(授業記録 机間指導1~4)結果であると考えられる。

また、集団解決における児童の発表の場面において、自力解決の場面で見取った児童の解決の様子を、教師が具体的に取り上げながら、説明の補助をし、学級全体の児童に伝えている。自力解決での計画的で丁寧な見取りを、集団解決で生かすという、個から集団へという授業の流れを生み出すことができている。

授業記録に個別に取り上げて学習状況を示しているA児B児ペア、C児D児ペアは、両ペアとも同じ方法でテープを測定し、つまりいたペアである。そこで、両ペアの学習状況と、両ペアに対する教師の見取りと支援について、さらに分析・考察を行う。

(ア) A児B児ペア, C児D児ペアの学習の状況(図55を参照)

彼らは, 教師から向かって右の窓側に, 前後で座っている。本時の課題である 115 cmの紙テープの長さを測るのに, 後ろの列に座っているD児のアイデアで, テープを四つに折り曲げ, その一つ分の長さを4倍して, 全体の長さを求めようとした。

実際に四つに折ってみると, 一つ分の長さが, 28 cm 8 mmとなった。学習の最初に, 教師が「きょうはcmで長さが表せる。」と指示していたので, mmまで測定した値を使って, 全体の長さを表す方法を思いつくことができず, 困っていた。結局cmの部分だけを4回たして, 112 cmと結果を出したらよいのではないかと教師の声かけで, 112 cmと表すことで納得したのである。

教師は, 15分の自力解決の時間の中では, ペアで協力して長さ調べをしている様子を, それぞれ3回見取っている。自力解決終了時に, 全ペアの自力解決の状況を確認した所, 4ペアほど未解決のペアがあり, そのうち2つのペアがA児B児ペア, C児D児ペアだったので, 教師は自力解決の時間をさらに2分延長した。教師は, その2分で未解決のペアの支援に当たったが, 彼らが納得に至るまでには, さらに3分の時間を要していた。

教師は彼らの学習状況について, 以下のように振り返っている。

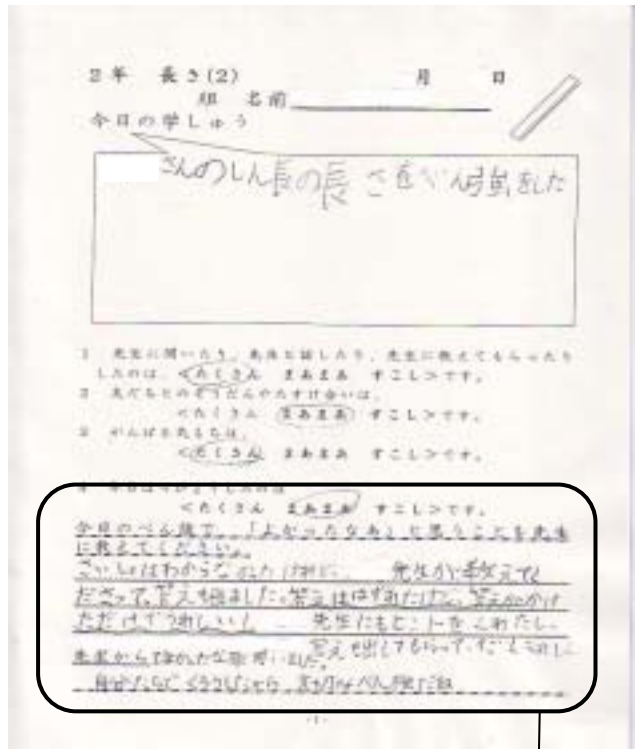


「きょうは, とにかく全員に自力解決をさせようと思った。つまずくだろうと思われる児童については, ちゃんと予想して支援にいったが, A児B児, C児D児のところへ行くのが遅くなり, 自力解決に時間がかかった。もう少し早くいけばよかった。」

実際, A児B児ペアの所へは, 合計5回, C児D児ペアの所へは, 合計6回ほど見取りと支援に行っているが, 具体的な支援には, 自力解決の後半に行ったので, 彼らが納得するまでに時間がか

かり, 先に解決した児童が少し待つという状況であった。この振り返りは, どの児童に支援に行くかという対象の計画性だけでなく, どの段階で行くかという時間的な計画性を意識した発言である。教師の内に, 新たな「少数教育のよさ」を生かす具体的な指導のイメージが生まれているといえる。

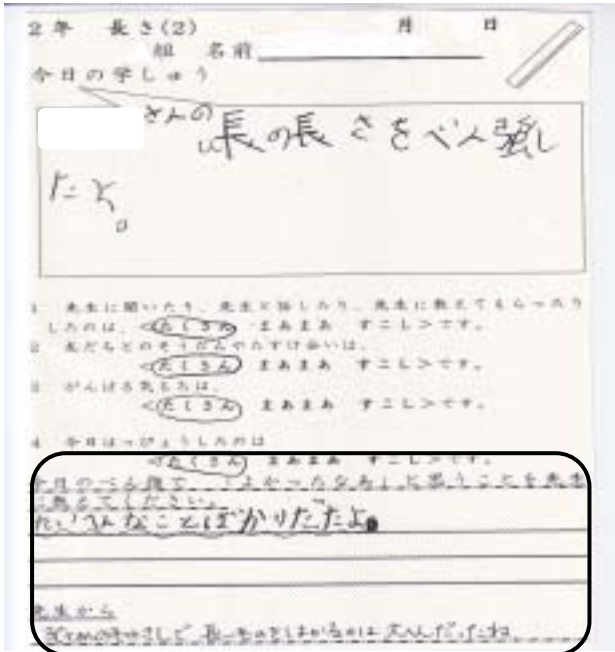
C児D児ペアは, 集団解決で教師の指名を受け, 教師の補助を受けながら自分たちの方法を発表することができた。みんなが考えつかなかった方法として最後に取り上げられたことに, 発表後は満足そうに振る舞っていた。A児B児ペアは, C児D児ペアが先に発表をしたので, 敢えて自ら挙手をしなかったが, C児B児ペアの発表の後に, 同じ解決方法として, 教師に紹介された。このことについてA児とB児は, 振り返りプリントで, 以下のように振り返っている。(図57・58)



<きょうの勉強でよかったなあと思うこと>

A児 「最初はわからなかったけど, 先生が教えてくださって答えも出ました。答えははずれたけど, 答えが出ただけでうれしいし, 先生もヒントをくれたし, よかったなと思いました。」
 教師 「自分たちでくろうたから, 大切な勉強をしたね。」

図57 A児の振り返りプリント



<きょうの勉強でよかったなあと思うこと>

B児 「たいへんなことばかりだったよ。」
 教師 「30 cmものさしで長いものはかるのは、たいへんだったね。」

図 58 B児の振り返りプリント

A児は学習中における教師のかかわりによって、その気持ちが受け止められている。B児は学習プリントに学習中の気持ちを書き記し、それを教師が「たいへんだったね。」と受け止めている。

学習中における個別支援だけでなく、振り返りカードによっても児童の心情に寄り添う個別支援を行うことができていることがわかる。

なお、学習の振り返りとして、学習プリントに、以下の四つの質問項目を示し、<たくさん><まあまあ><すこし>の三つの選択肢で児童が学習を振り返り評価を行った。四つの質問内容は以下の通りである。

- 質問1 先生に聞いたり、先生と話したり、先生に教えてもらったりしたことについて<教師との親密度>
- 質問2 友達との相談や助け合いについて<友達との個別のかかわり>
- 質問3 がんばる気持ちについて<意欲>
- 質問4 発表について<全体とのかかわり>

この振り返りの結果について、A児B児ペアとC児D児ペアそれぞれについてまとめたものが表2である。

表2 振り返りカードにおける児童の評価の結果 単位:人(N=28)

	たくさん	まあまあ	少し
質問1 (教師との親密度)	5 <A児B児D児>	19 <C児>	4
質問2 (友達との個別のかかわり)	20 <B児C児D児>	8 <A児>	0
質問3 (意欲)	20 <A児B児D児>	8 <C児>	0
質問4 (全体とのかかわり)	9 <B児>	12 <A児D児>	7 <C児>

この結果から、4人とも学習への満足感や達成感を抱いていると推察できる。これは教師が自分なりの答えが出せるまで、丁寧に支援をし、児童が考えついた方法や結果を認めた成果であると考えられる。

学級全体の児童の評価結果からも、教師の指導の意図が児童に伝わり、学習への満足感や意欲を高めていると言える。

教師はこの授業を振り返り以下のように述べている。



全員に自力解決をさせることができてよかった。
 これまでに比べて、一人一人の児童をしっかり見ていこうという気持ちが強まってきた。

この振り返りは、「少人数教育のよさ」を生かす手だてを具体化し、意図をもって指導したことで、少人数教育の要となる「児童の見取り」の重要性を自ら自覚したことばであるといえる。

Ⅰ 成果と課題

(ア) 視点1 児童同士の話し合い活動の質的向上
 <成果>

ペア学習のよさが生かせる操作的な活動(紙テープの長さをものさしを使って測り、表す活

動)を伴う課題だったので、ペア学習が成立しやすかった。

教師がどのペアも課題を解決できることをねらいとして、十分に時間を確保し、個別支援を行ったので、どのペアも自力解決を行うことができた。

<課題>

解決時間の差が大きく、早く解決したペアが時間を持て余していた。

話し合うことや、2人で協力して発表することがまだ未熟なので、継続して経験を積む必要がある。

(1) 視点2 個に応じた指導のより一層の工夫

<成果>

座席カード 記録カード 記録カード掲示と、教師が個別に対応する手立てを講じていたことで、全員の児童を見取る回数が確実に増えていた。

記録カードを掲示できるようにしていたので、集団解決において、全児童の考えを取り上げることができた。

<課題>

自力解決時における見取りと個別支援を、いつ、誰に、どのように行うかといった計画性をさらに高めていく必要がある。

(4) まとめ

以上のような実践を行った後に実施した2年B組のアンケートの結果をもとに、A小学校における「少人数教育のよさ」を生かす指導として重点化して行ってきた取り組みについて、焦点化した二つの視点とともに、指導内容の理解の状況から振り返ることとする。

ア 視点1 児童同士の話し合い活動の質的向上

問5「授業中、発表していますか」の結果を1回目と2回目で比較してみると、1回目は25%の児童が、「あまりしていない・していない」と回答していた。2回目は28.6%とやや増えているものの、「よくしている」という児童は、32%から39.3%に増えている(図59)。

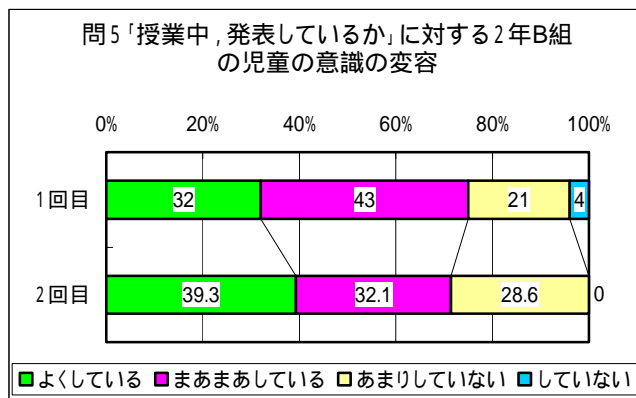


図59 問5に対する2年B組の児童の意識の変容

また、問7「授業中、勉強のことで友達と相談していますか。」の結果を1回目と2回目で比較してみると、1回目は、77%の児童が「あまりしていない・していない」と回答していたが、2回目は、7.1%まで減り、「よくしている・まあまあしている」と回答した割合は、2回目においては、92.8%まで激増している(図60)。これは、児童同士の話し合い活動の質的向上のための具体的支援として、ペア学習を継続的に取り入れた成果であるといえる。

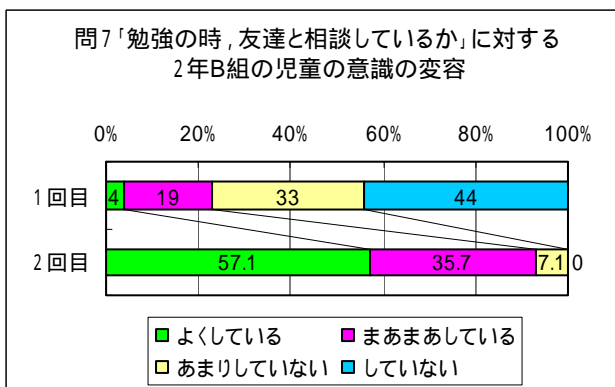


図60 問7に対する2年B組の児童の意識の変容

また、問8「授業中、友達の意見や考えのよさを感じるがありますか。」の結果を1回目と2回目で比較してみると、1回目は「ない・あまりない」の回答が18%であったが、2回目は0%となり、全ての児童が、肯定的な回答をしている(図61)。これは、問7と同じく、児童同士の話し合い活動の質的向上のための具体的支援として、ペア学習を継続的に取り入れた成果であるといえる。

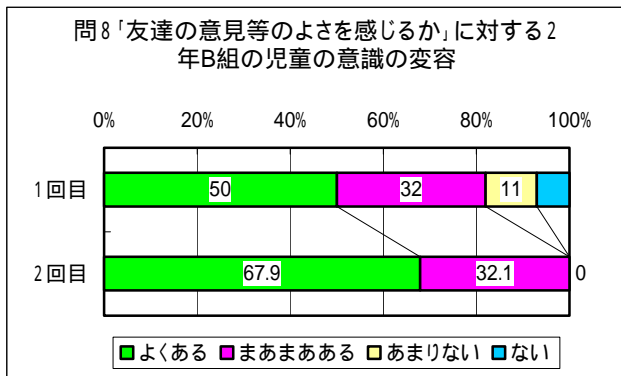


図 61 問 8 に対する 2 年 B 組の児童の意識の変容

イ 視点2 個に応じた指導のより一層の工夫

問 6 「授業中、わからないことがあったら先生に質問していますか」の結果を 1 回目と 2 回目と比較してみると、「あまりしていない」と回答した児童の割合は、どちらも 32%と変わっていないものの、「よくしている」と回答した児童は、1 回目の 14%から、2 回目は 21.4%に増えている。教師が、個々の児童の学習状況を丁寧に見取ることにより、教師と児童の親密度が高まる等、成果があったと推察できる（図 62）

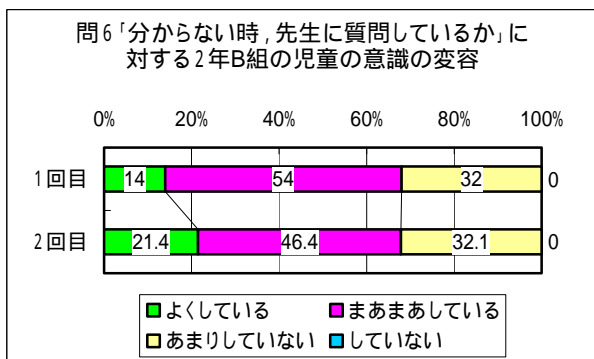


図 62 問 6 に対する 2 年 B 組の児童の意識の変容

ウ 学習内容の理解について

最後に、学習内容の理解の状況について、アンケート結果をもとに、分析・考察する。

問 1 「学校での勉強はよくわかりますか」の 1 回目と 2 回目の結果を比較してみると、「とてもわかりやすい」と回答した児童の割合が 1 回目の 39%から 2 回目の 50%に増え、「わかりにくい」と回答した児童の割合が 1 回目の 4%から 2 回目の 0%に減っている（図 63）。これは、教師が「少

人数教育のよさ」を生かした指導を意識して行った結果、学習が一人一人の児童にとってわかりやすいものとなったためであると推察できる。

しかし、この推察は、児童の自己評価をもとに行ったものであるため、今後は、個々の児童の学習の定着状況と指導の手立てとの関連について、詳しく見ていく必要があると考える。

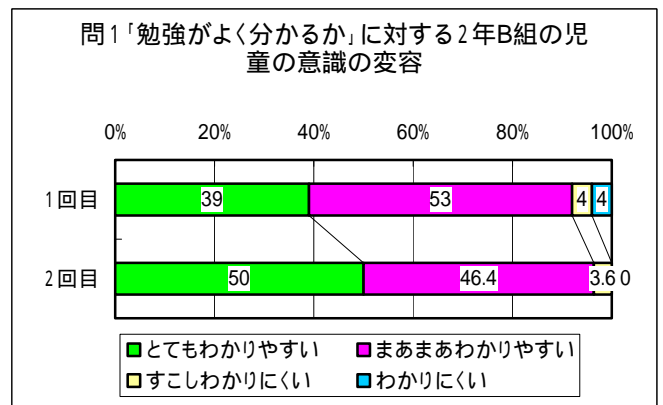


図 63 問 1 に対する 2 年 B 組の児童の意識の変容

また、問 1 「学校での勉強はよくわかりますか」と問 7 「授業中、勉強のことで友達と相談していますか」のクロス集計から、以下のことがわかる。

図 64、図 65 を比較すると、「とてもわかりやすい」と回答した児童で「相談をよくしている・まあまあしている」と答えた児童の割合が、1 回目は 50%であったが、2 回目は 100%になっている。これは、ペア学習を取り入れて相談の機会を設定し、その見取りを確実に行ったことが、学習のわかりやすさにつながったと推察できる。

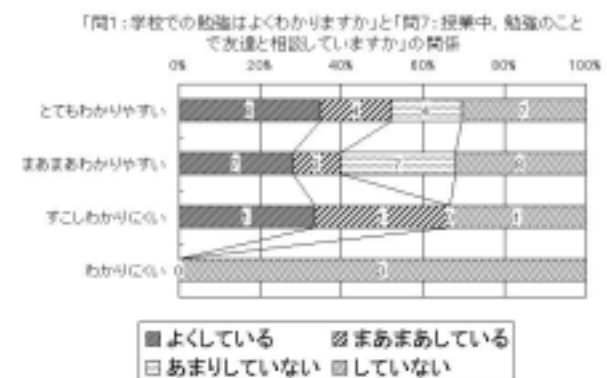


図 64 問 1 と問 7 のクロス分析 (1 回目)

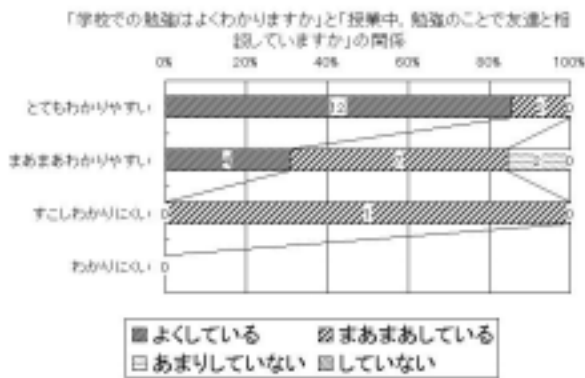


図 65 問1と問7のクロス分析(2回目)

同様に、問1と問8「授業中、友達の意見や考えのよさを感じることがありますか」のクロス分析を行ったところ、「とてもわかりやすい」と回答した児童で「よくある・まあまあある」と答えた児童の割合が、1回目は50%強であったが、2回目は100%になっている(図66・67)。

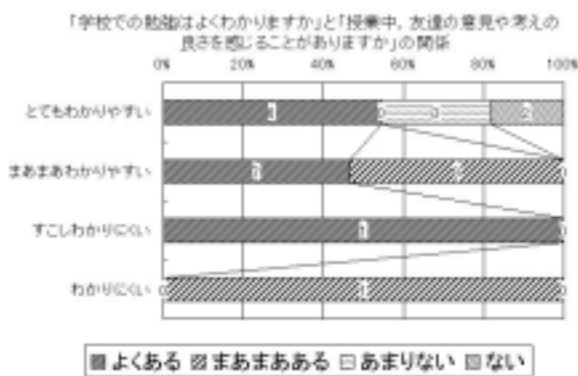


図 66 問1と問8のクロス分析(1回目)

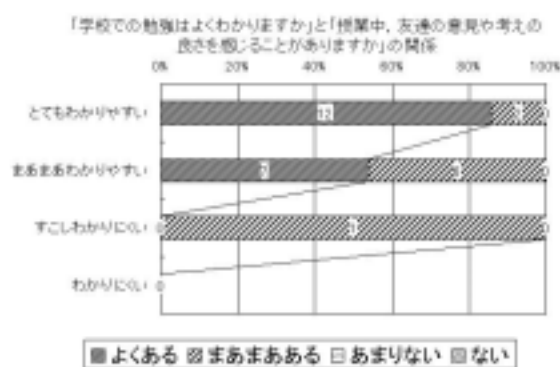


図 67 問1と問8のクロス分析(2回目)

これは、ペア学習を取り入れて友達と相談する機会を設定したことや、記録カードを活用して、児童の考えを学級全体に広めたこと等によって、児童が友達の考えに触れることができ、それが学習のわかりやすさにつながったと推察できる。

しかし、この推察も、児童の自己評価をもとに行ったものなので、今後は、児童の「学習の理解度」と「友達との話し合い」の関連について、詳しく見ていく必要がある。

以上のように、「少人数教育のよさ」を生かす指導によって、仲間とともに学ぶ態度が育まれ、それが学習のわかりやすさにつながってきていることが推察できる。

今後は、「少人数教育のよさ」を生かす指導の手立てをより一層明確にした上で、細かな授業分析や学力分析等を行う中で、その手立ての有効性を探り、「少人数教育のよさ」を生かす指導の充実を図っていく必要がある。

4 調査結果のまとめ

(1) 2回目の調査結果から見取る意識の変容

ここでの調査結果の分析は、1回目と2回目のアンケートにおける教師と児童の意識調査(単純集計)のうち、肯定的な回答(「十分している」、「概ねしている」と否定的な回答(「あまりしていない」、「していない」)における割合の変化を基準とし、「学習面」及び「生活面」における意識の変容について示す。

ア 教師の意識

図 68 は、教師用全 23 問に対する各選択肢の回答の割合を示している。1回目の調査結果に比べ、第2回では、新たに「十分している」が増加し、否定的な回答が減少しており、全般的に肯定的な回答群が増加している。

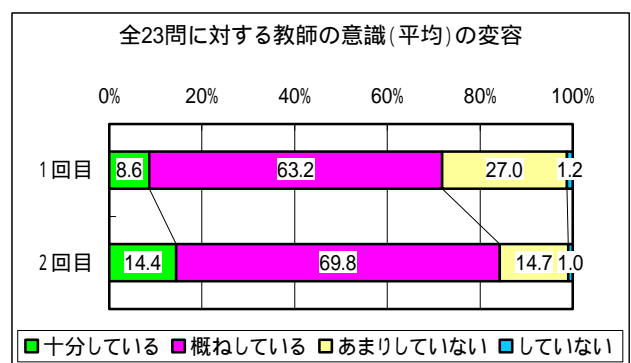


図 68 全 23 問に対する教師の意識(平均)の変容

肯定的な回答が著しく増加した項目（増加率20.0ポイント以上）は、次に示す4項目である。なお、以下、括弧内の数字は増加率のポイント数を表すものとする。

問4「教室空間の有効活用」（39.0増）、問6「発表の機会の設定」（21.0増）、問13「話し合い活動の工夫」（23.0増）、問15「教材・教具等の準備」（21.0増）である（図69～72）。これらの項目は、すべてが「学習面」に係るものであった。

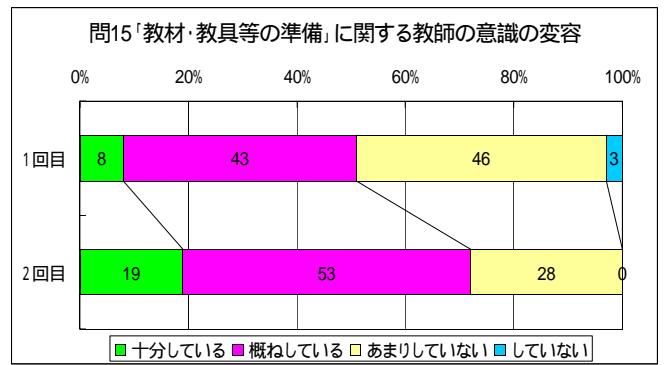


図72 問15「教材・教具の準備」に関する教師の意識の変容

また、この4項目に準じて肯定的な回答の変容を示したのは次の6項目である。

- 問3「一人一人の活動スペースの確保」（18.0増）
- 問7「個別指導の実施」（16.0増）
- 問14「時間的余裕のある教材・教具作成」（18.0増）
- 問20「落ち着いた学級の雰囲気」（15.0増）
- 問21「指示の徹底」（19.0増）
- 問22「人間関係の把握」（16.0増）

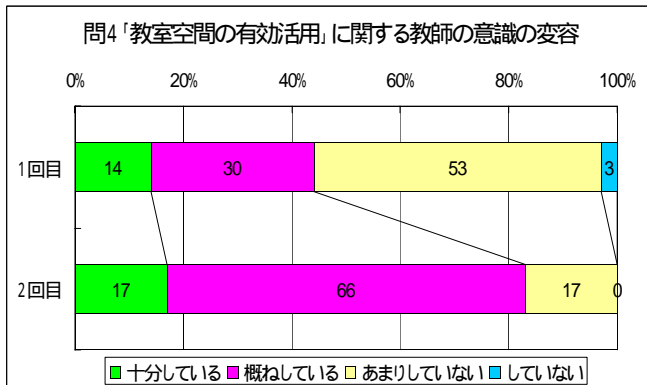


図69 問4「教室空間の有効活用」に関する教師の意識の変容

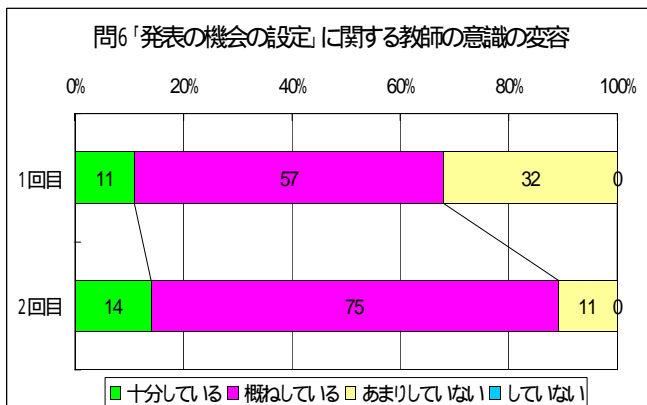


図70 問6「発表の機会の設定」に関する教師の意識の変容

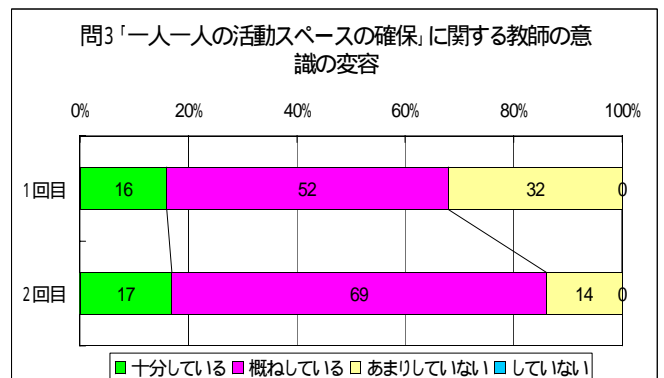


図73 問3「一人一人の活動スペースの確保」に関する教師の意識の変容

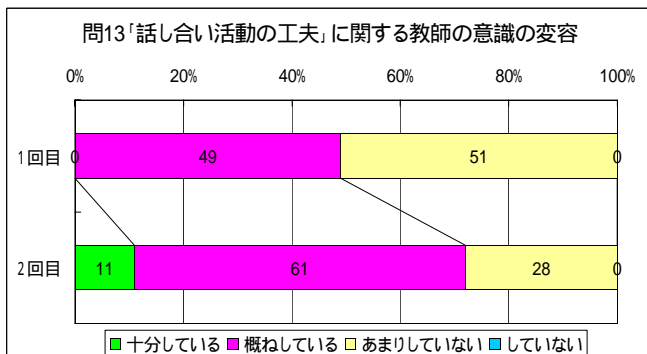


図71 問13「話し合い活動の工夫」に関する教師の意識の変容

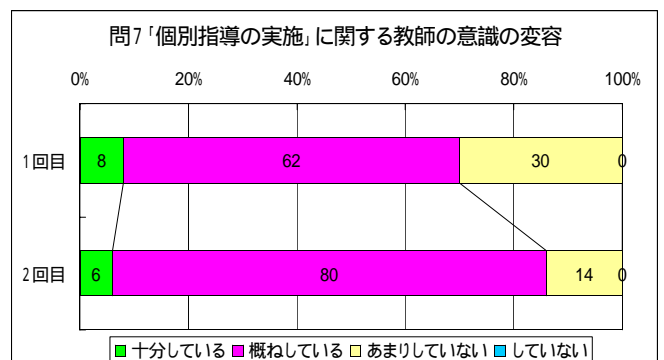


図74 問7「個別指導の実施」に関する教師の意識の変容

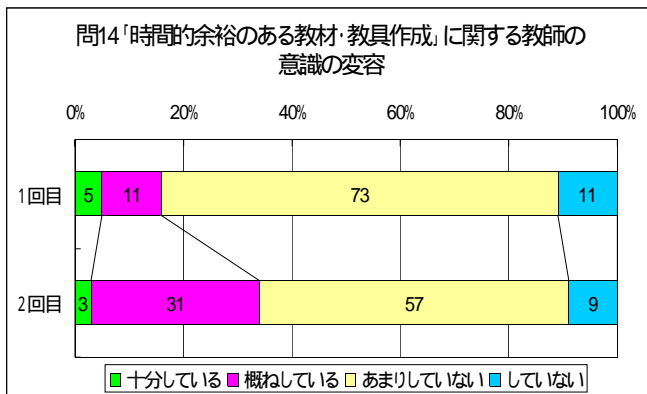


図75 問14「時間的余裕のある教材・教具の作成」に関する教師の意識の変容

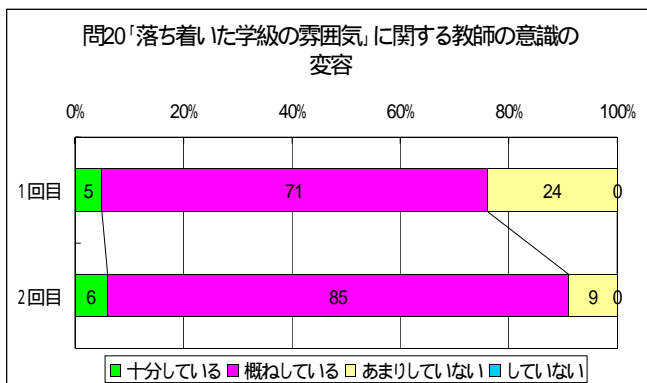


図76 問20「落ち着いた学級の雰囲気」に関する教師の意識の変容

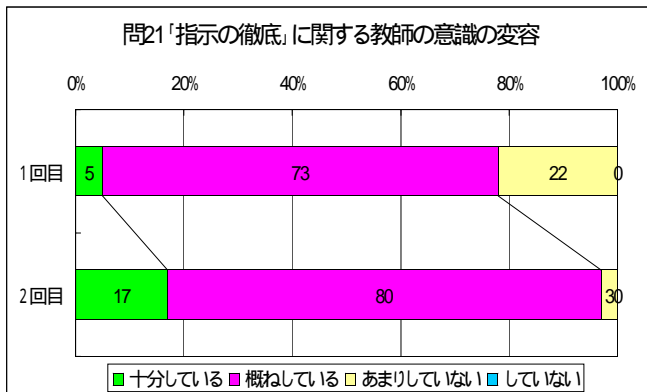


図77 問21「指示の徹底」に関する教師の意識の変容

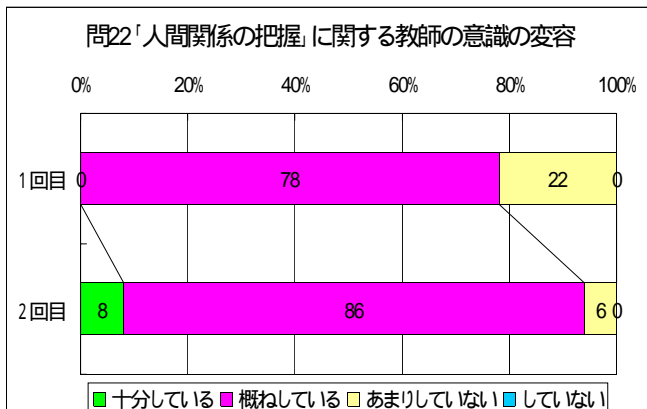


図78 問22「人間関係の把握」に関する教師の意識の変容

これらの項目では、「学習面」に限らず、問20、問21、問22のように「生活面」に係るものが含まれる。

2回目の調査結果では、「学習面」全体に係る肯定的な回答の平均増加率は14.5%であり、「生活面」の8.8%を大きく上回っている。この結果から、教師が「少人数教育のよさ」を追究する際、工夫等を図るうえで、着手の容易性が目安となっていることが考えられる。根拠としては、1回目と2回目の意識調査を比較し、顕著に増加している肯定的な回答が、前述の比較的着手が容易な「学習面」の四つの項目に特化していることや、その他の「学習面」や「生活面」の肯定的な回答の増加率における差異等から判断した際、「生活面」に係る項目において、工夫等への着手が容易でないことなどから判断できる。

一方、「学習面」や「生活面」における肯定的な回答の増加率が低かった(増加率5.0ポイント以下)項目は次の7項目である。

- 問2「生活面での個に応じた指導」(1.0増)
- 問5「一人一人の活動時間の確保」(5.0増)
- 問9「つまずき等への丁寧な支援」(3.0増)
- 問10「理解度や到達度の状況把握」(3.0増)
- 問16「家庭訪問等の時間確保」(0.0)
- 問17「教育相談の機会確保」(4.0増)
- 問19「安全管理」(5.0増)

このうち、「学習面」に係る項目は、問5、問9、問10の3項目であり、「生活面」に係る項目は、問2、問16、問17、問19の4項目であった。これらの項目については、肯定的な回答の増加率については低位にあるが、第1回の調査段階ですでに高い肯定的な回答率が示されていた項目であることと、回答内容において否定的な回答率が減少し、肯定的な回答率が増加していることを考慮すれば、微増した数値以上に良好な傾向にあるといえる。

イ 児童の意識

児童を対象とした調査項目に関して、「よく」

「とても」などを「上位肯定」,「まあまあ」ときどきなどを「下位肯定」,「あまり」などを「上位否定」,「～ない」など「下位否定」との四つの群に分け,全14問の平均を見ると,教師の意識の変容に比べ児童の意識の変容は,図79に示すように,肯定的な回答群が多少増加し,否定的な回答群が多少減少しているものの,基本的には大きな変化は見られなかった。

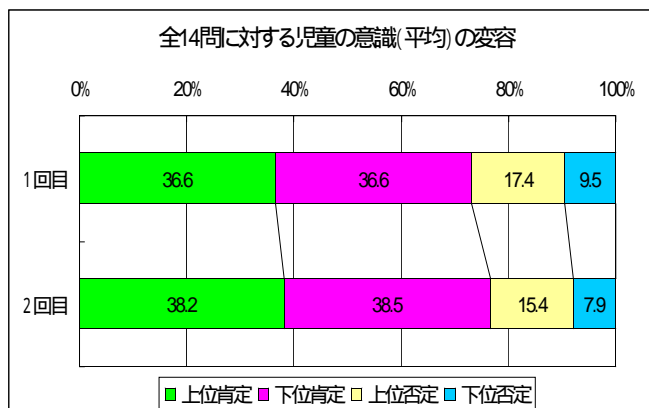


図79 全14問に対する児童の意識(平均)の変容

具体的に見ると,児童の意識の変容に係る肯定的な回答群の増加率の平均は3.5ポイントであり,高い割合で増加(5.0ポイント以上)した項目は,次の4項目であった(図80~83)。

- 問7「勉強の時,友達と相談している」(14.3増)
- 問9「勉強の時,道具があると分かりやすい」(6.9増)
- 問10「先生とよく話し,遊ぶ」(6.0増)
- 問12「自分の思い等が言える」(5.5増)

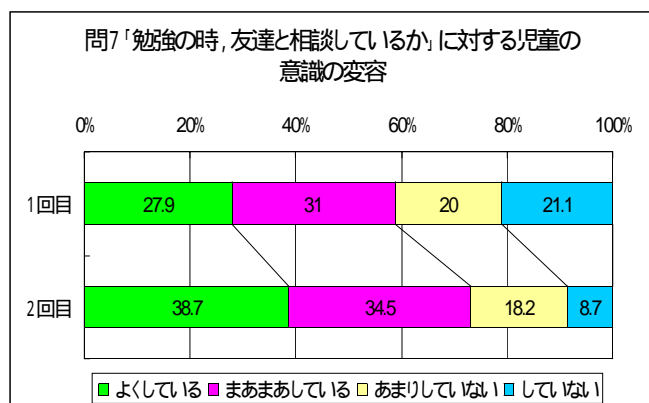


図80 問7「勉強の時,友達と相談しているか」に対する児童の意識の変容

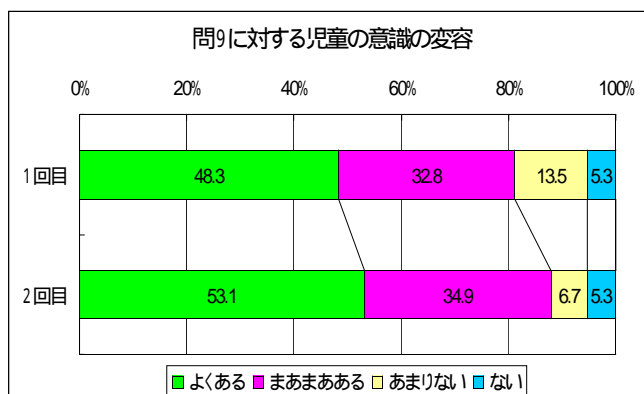


図81 問9「勉強の時,道具があると分かりやすいか」に対する児童の意識の変容

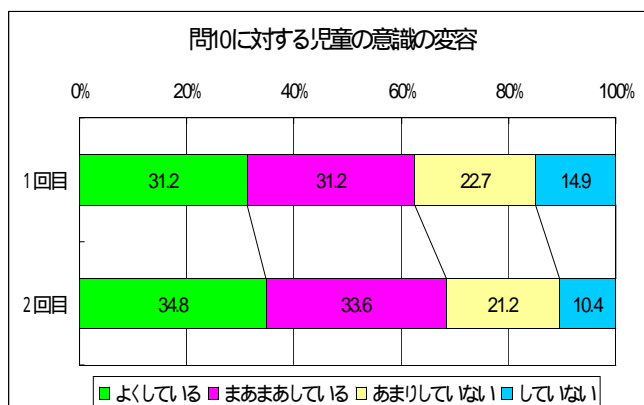


図82 問10「先生とよく話し,遊んでいるか」に対する児童の意識の変容

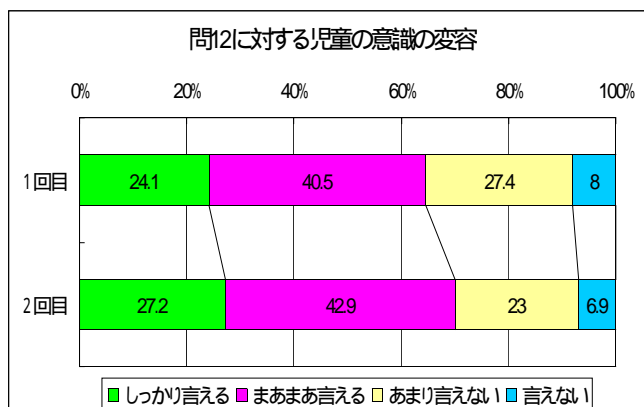


図83 問12「自分の思い等が言えるか」に対する児童の意識の変容

一方で,次のようにわずかではあるが,肯定的な回答群が減少に転じた項目もあった。

- 問13「落ち着いて過ごす」(0.6減)
- 問14「自分の仕事や役割の遂行」(0.3減)

さらに、肯定的な回答群は増加しているものの上位肯定群の回答のみが減少した項目は、次の4項目であった。

- 問3「教室が広がったらいいと思う」
- 問4「よく考えて勉強をしている」
- 問6「わからないとき先生に質問している」
- 問11「学級のみんなのよいところが言える」

以上のように、児童の回答率における意識変容は、「学習面」と「生活面」の回答率が拮抗した状態になっている。教師の場合、直接的な意識化への作用が働いているために、回答率（特に肯定的な回答）には顕著な変動が示されたが、児童の場合は、教師の意識化を通して間接的な働きかけとなるため、回答率に顕著な変容が示されなかったと考えられる。ただし、教師が意識を変化させた後の授業展開の結果が、児童の意識を少なからず変容させた面もうかがえるので、この件について、次項で示すこととする。

(2) 少人数学級のよさを生かした教育指導の工夫

ここでは、(1)で述べた意識の変容をもとに、1回目の調査結果から教育指導の工夫改善について提案をした「学習面」における4項目と「生活面」における2項目について言及する。

また、2回目の調査においては、1回目の調査以降、教師が意識して行った具体的な教育指導の工夫改善の取組事例等も併せて記入してもらった。

ア 学習面

(ア) 教室空間の有効活用

教室空間に係る教師の意識は、図73で示したように68.0%（1回目：以下省略） 86.0%（2回目：以下省略）や、図69で示したように44.0% 83.0%と、2回目において教師の意識の向上が見られる。児童の意識では、教室の空間的広さを求める回答が、図84で示すように54.2% 55.5%となっており、若干の増加となっている。

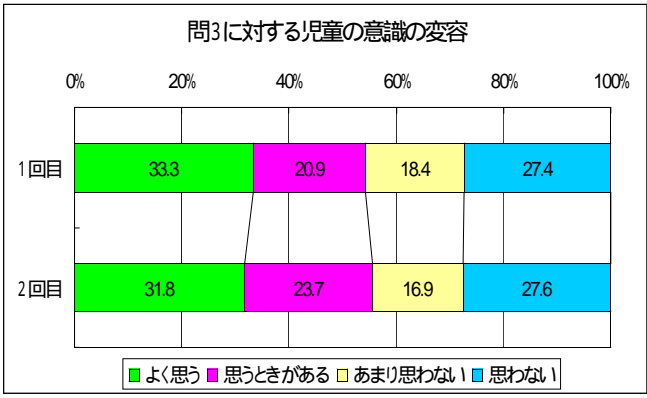


図84 問3「教室が広がったらいいと思うか」に対する児童の意識の変容

また、児童の学習の理解度に対する2回目の意識は、次の図85で示すように、9割を超す児童が「勉強がよくわかる」と回答している。

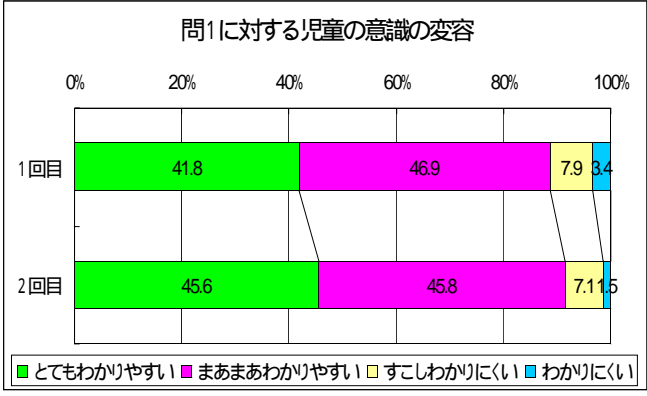


図85 問1「勉強がよく分かるか」に対する児童の意識の変容

このことに関して教師が行った取組として、次のような事例が寄せられている。

児童数が少ないので、教科や単元の内容等によって、二人机、班机、号車机、教室の真ん中をあけて円状の机、コの字型など、机の配置を多様に変えることができた。

児童の作品等が少ないので、ヒントコーナーを設けたり、これまでの学習内容の振り返りができるような掲示をしたりするなど、掲示スペースを有効活用することができた。

教師が教室空間を有効活用し、学習形態の工夫を活発に行うなど、授業展開に動的な変化を与えることによって、児童の意識に好影響を与えていると捉えることができるのではないだろうか。

今後、授業内容の理解に有効な教室空間の利用法における更なる追究が必要となろう。

(イ) 児童同士の話し合い活動の質的向上

話し合い活動に係る教師の意識は、図86で示すように、十分な時間設定に係る項目については、55.0% 69.0%，前述の図71で示したように活動の工夫に係る項目については、49.0% 72.0%となっており、いずれの項目においても教師の意識の大きな変容が読み取れる。

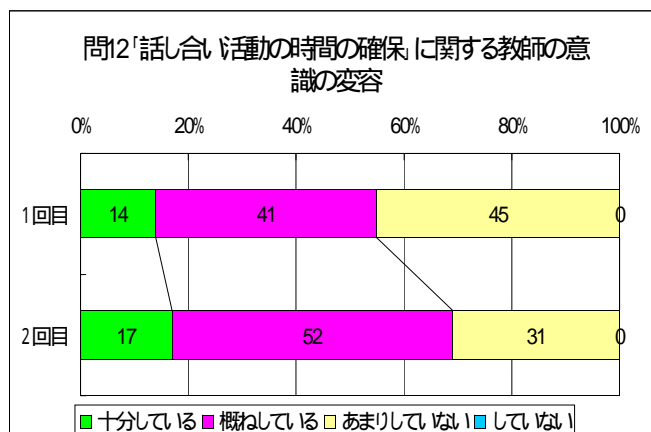


図86 問12「話し合い活動の時間の確保」に関する教師の意識の変容

一方、「勉強の時、友達と相談しているか」についての児童の意識は、図80で示したように58.9% 73.2%であり、話し合い活動の結果、図87で示すように「友達のよさを感じるか」についても、79.7% 84.5%と向上している。

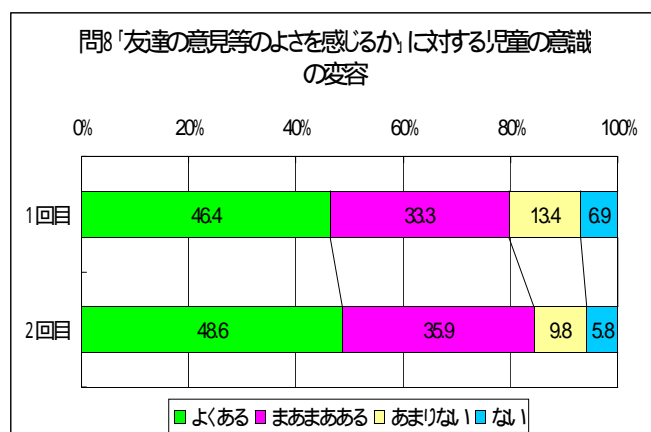


図87 問8「友達の意見等のよさを感じるか」に対する児童の意識の変容

このことは、1回目の意識調査後に提示した課題における、「話し合いの質的な内容について、『お互いのよさ』が認め合えるような工夫の見直しと、十分な時間の確保」が図られつつあること

を示しているのではないだろうか。

このことに関する教師の取組として次のような事例が寄せられている。

2人組の話し合いの後、全体に発表するという学習の展開パターンを作って取組を継続した結果、児童が学習の進め方の見通しを持つことができた。
音楽の手遊びや学級レクなど、2人組、3人組を作って活動する場面を設定した。人数が少ないので、何回か組を変えることで、みんなとかわることができるようになった。

また、「勉強の時に相談していない」群の回答は、41.1% 26.9%へ減少している。このことは、1回目の調査結果からの提案に照らすと、「勉強がわからない」群の減少につながることで仮定していた。事実、「勉強のことで友達と相談せず、勉強もわかりにくい」群の回答者は57人33人と減少している。

これらのことから、提案に示したように、教師が話し合い活動の時間を確保することで、「勉強がわかりにくい」群の児童が減少するとともに、教師が話し合い活動の工夫をすることで「友達のよさを感じる」群を回答する児童が増加することがうかがえる。

(ウ) 教材の工夫

図75で示したように、教材の作成に係る時間についての教師の意識は、16.0% 34.0%と肯定的な回答率が高くはないが、意識の改善という点では大幅に向上している。また、図72で示したように、教材の準備においても、51.0% 72.0%と大幅な向上へと転じている。時間がない中で、教師が奮起し、時間確保や教材の工夫に努力している様子が浮かんでくる。

その結果、児童の意識は、図81で示したように教師が準備する教材の有用性を問う項目において81.1% 88.0%と増加している。1回目の調査で高い数値で示された項目であったが、上位肯定群がさらに増加し、上位否定群が減少するといった結果を示している。

このことから、提案に示したように、教師が教材の準備を充実させることで、児童の学習理解の意識が高まっていることがうかがえる。

(I) 個に応じた指導のより一層の工夫

図88で示すように、個に応じた指導に係る項目について、指導形態の工夫では、86.0% 92.0%へと肯定的な回答の一層の伸長が認められる。

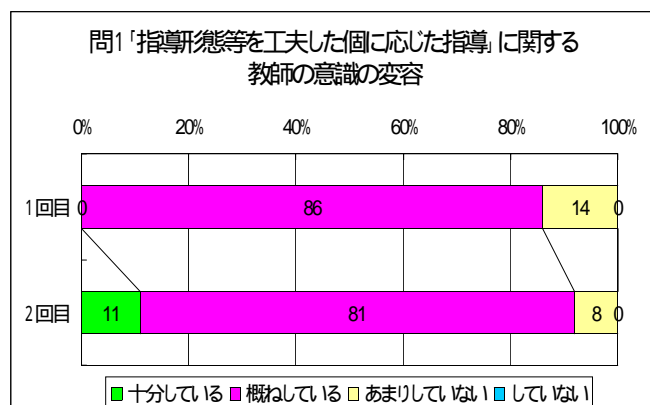


図88 問1「指導形態等を工夫した個に応じた指導」に関する教師の意識の変容

また、図74で示したように、実際の個に応じた指導についても、70.0% 86.0%へと改善している。両者に共通していることは、上位肯定群が増加したことと、下位否定群が減少したことである。

教師が行った取組として次のような事例が寄せられている。

個人指導カードを作って、机間指導の時に付け等をしていくことで、子どもたちの到達度を見取り、個に応じた支援ができるように心がけた。「少人数であることを生かしたい」という意識を持って研究したことで、一人一人に目が届きやすく、理解度を把握しやすくなった。

一方、児童の意識は、図89で示すように、問6「わからないことがあったら先生に質問していますか」を比較すると、上位肯定群と上位否定群がわずかに減少し、下位肯定群が若干増加している。

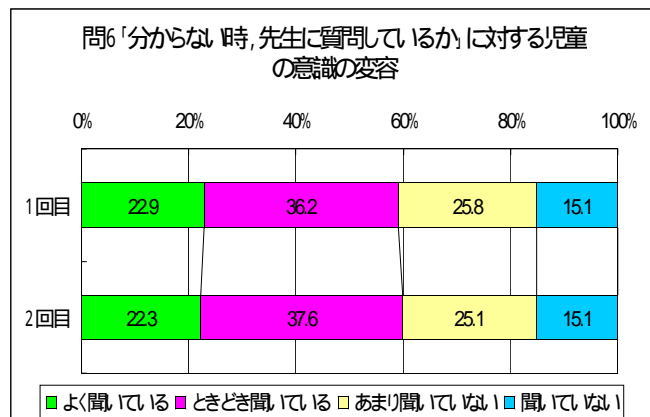


図89 問6「分からないとき、先生に質問しているか」に対する児童の意識の変容

教師の意識の向上に比べ、児童の意識は微増に留まっていることは、学習形態を講義形式中心から、児童同士のかかわり合いの場を工夫して、小グループによる話し合い活動等の学習を充実させてきたことにより、児童が、教師へ直接的に質問する場面が減少したためとも考えられる。

イ 生活面

(ア) 教師と児童との親密度の向上

この項目についての具体は、図82で示したように児童においてのみ実施しており、62.4% 68.4%と6.0ポイントの増加であった。上位肯定群、下位肯定群ともに増加しており、教師の行動が児童の意識に反映されやすい項目であるだけに、意識化された教師の努力や工夫が推察される。

このことに関する教師の取組として次のような事例が寄せられている。

放課後の時間を確保し、より多くの子どもたちとかかわるように努めた。数日行くと、全員とかかわることができた。人数が少ないので、日記指導を毎日続けるようにし、児童の実態把握や児童とのふれあいに役立てた。

2回目の調査結果の68.4%という数値は、1回目に比べ増加したものの、決して高い割合とはいえない。今後、児童が「先生と話したり、遊んだりしている」といった意識を持つようなかかわり方の工夫が求められる。

(イ) 児童の自己有用感の感受

図90で示すように、児童の自己有用感に係る項目は、89.9% 89.6%と若干減少している。

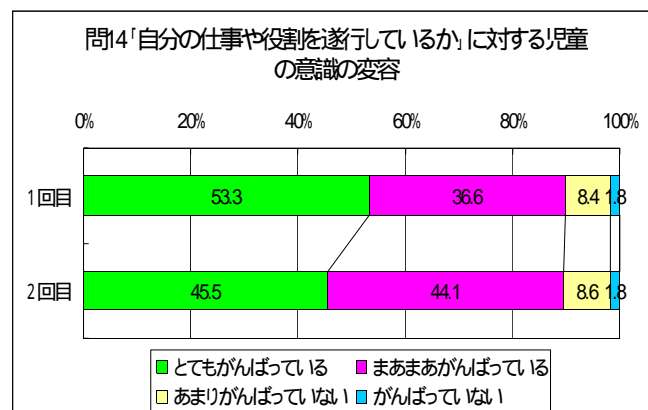


図90 問14「自分の仕事や役割を遂行しているか」に対する児童の意識の変容

詳細にみると、「まあまあがんばっている」が7.5%増加しているものの、「とてもがんばっている」は7.8%減少しており、この項目に関する児童の意識は相対的に下降していると捉えられる。

しかし、教師が指導の工夫改善を行った取組としては、次のような事例も寄せられている。

人数が少ないので、一人一人に係仕事を任せるようにし、毎日活動を振り返らせるようにした。
日記を通信で紹介し、自己有用感を味わわせるよう工夫した。
系の活動等ができた日は、カードに色塗りをさせ、よく活動している児童を「帰りの会」などで紹介するようにした。

今後、児童が学級において自己有用感を感受することができるような取組を、さらに進めていくことを期待したい。

研究のまとめ

本研究では、少人数教育をより充実させるための教育指導の工夫改善について探るために、次の2点に焦点を当てて研究を進めた。

「少人数教育のよさ」が機能している事例の検証
「少人数教育のよさ」がよさとして機能するための要件の解明

これら2点について探るために、教師を対象にして、「少人数教育のよさ」に基づく日常の教育実践に対する意識と、児童生徒を対象にして、日常の学校生活の意識とを調査した。この意識調査に基づき、「少人数教育のよさ」が機能している事例を検証するための教育実践を行ってきた。

その結果、次のことが成果としてあげられる。

「少人数教育のよさ」に関する意識調査の設問を作成することを通して、「少人数教育のよさ」についての意識化が図られた。

日常の授業を「少人数教育のよさ」の観点から振り返ることにより、「少人数教育のよさ」を生かした授業づくりのための視点を具

体化することができた。

教師が「少人数教育のよさ」を意識した教育指導を展開することにより、児童生徒の学習の理解度や学校生活の充実度の向上等が見られるとともに、教師自身の学習指導に係る指導力等の向上を図ることができた。

「少人数教育のよさ」がよさとして機能するためには、教師自身が少人数であることのよさを生かした具体的な計画を明示し、それに基づいた教育実践を行い、振り返り、より「少人数教育のよさ」が機能するために更なる改善の手立てを講じるといった、いわゆるマネジメントサイクルに沿った教育実践実践を行うことこそが要件であることを確認することができた。

また、これらの成果を得る一方で、少人数教育の充実に向けて、次のような課題が明確になった。

「少人数教育のよさ」を意識した取組をするうえで、教職員一人一人の意識化をより一層推進すること。

「少人数教育のよさ」の更なる具体化と、それを可能にするために実践の蓄積化を図ること。

生徒指導・学級経営における教育実践の内容の具体化を図ること。

教師による「少人数教育のよさ」を意識した取組を継続することで、児童生徒の意識の明確な変容を図ること。

これらの課題は、次年度への継続課題として、少人数教育に係る教育研究を引き続き推進する中で解決に向けて取り組んでいきたい。

大学指導教官

県立広島女子大学生活科学部

助教授

有馬 健雄

研究協力校

広島市立上温品小学校

校長

池乃本正子

研究協力推進代表者 教諭

藤井 勝巳

広島市立上安小学校

校長 空間 浩道

研究協力推進代表者 教諭 上向井佳子

広島市立鈴張小学校

校長 多田 昭枝

研究協力推進代表者 教諭 高田 尚志

広島市立祇園東中学校

校長 北川 威子

研究協力推進代表者 教諭 久保 肇