

肯定的な学習体験を持てる算数少人数教育

伊藤 幸洋*・佐藤 年明**

一人一人の子どもの特性や違いに応じてきめ細かな学習指導を行ない、確かな学力を育むことをねらいとして、2年前から、個々の児童の「理解する速さ」ごとにクラスを編成する『理解速度別少人数教育』に取り組んできた。

少人数教育には、成果も期待される反面、懸念の声も多く聞かれる。本稿では、その懸念を踏まえ、授業実践の事実に基づいて、「学習集団の意義」「学力・人格・人間性」「平等と処遇のちがひ」の3つの意義を指摘した。

ホップクラス・ステップクラスとも、興味を持って楽しんで学習してほしいという願いから、「基本的なことをくり返して学習すること」「コミュニケーション力をつけること」を大事にしてきた。学級集団以外の「理解速度別」集団で学ぶことで、「肯定的な学習体験」を重ねることができ、「できる・わかる喜び」「生活に返す力」「振り返る力」「コミュニケーション力」を高めることができる。

キーワード：学習集団、理解する速さ、コミュニケーション、学力、肯定的な学習体験

1 はじめに …笹尾東小学校で「少人数教育」に取り組むようになったいきさつ

文部科学省は、2001年度より新たに第7次公立義務教育諸学校教職員定数改善計画をスタートさせた。その趣旨は、「基礎学力の向上を図り、学校においてきめ細やかな指導を充実する観点に立って、教科等の特性に応じて学級編成と異なる学習集団を編成して少人数教育を行うなど、各学校における指導上の具体的な取り組みを支援することに重点を置いて教職員定数を改善すること」⁽¹⁾である。

本校では、「子どもたちに確かな学力をつける」取り組みの一つの手段として、4年前より、算数の授業を中心に少人数教育に取り組んできた。

2001年度は、6年生において「均等割」での少人数教育に取り組んだ。基礎学力とは、「目に見える力」(漢字力、計算力など)だけではなく、「目に見えにくい力」(判断力、思考力、表現力、自ら学ぶ意欲)も含むことを確認し、基礎学力の根底には、「人との関わり」も存在していることを学んだ。

2002年度は、さらに基礎学力の意味を明確化するために、本校が大切にしている基礎基本の5分野を「読む」「書く」「聞く」「話す」「計算する」ととらえ、子どもたちにつけたい力を明確にした。

2003年度は、この2年間の少人数教育の成果と課題を見直す中で、発達段階に応じて考える力をつけるための手段として、個々の児童の「理解する速さ」ごとに高学年を3クラス、中学年を2クラスに分ける『理解速度別少人数教育』(アプローチの仕方が違う授業)に取り

組み、効果的な授業形態について研修を行なった。そして、2004年度を迎えた。

2 「習熟度別指導」に関する懸念の声

一人一人の子どもの特性や違いに応じてきめ細かな学習指導を行ない、確かな学力を育むことをねらい、1つの学級に2人の教員で指導するTT型授業をさらに発展させ、学級をいくつかの学習集団に分けて授業を行なうことが「少人数教育」と言われるものである。学習集団を分ける際、「均等割」「習熟度別」「学習課題や興味別」と3種類が考えられる。「均等割」は、主に同じ内容を学習する時や習熟度の違う子ども同士が互いに助け合って学習する時に用いられる。「習熟度別」は、主に算数などで確実に理解を深めていく時に用いられる。「学習課題や興味別」は、主に社会科などで分野を分けて調べる時に用いられる。

このうち「習熟度別指導」に対しては、以下のような懸念の声が聞かれる。

(1) 子どもたちの中に差別感が生まれないか

三重県教育関係団体懇談会が行なった、指導要領改訂に伴う現場の実態調査⁽²⁾において、「少人数教育」に関する点が最も論議されたという。

「少人数教育を子どもたちにとってよいことだと思いますか」という問いに対して、保護者は92%、教員は78%が良いと回答している。また、「学習内容の理解の程度によってグループ分けを行うことをどう思いますか」という問いに対して、保護者は76%が良いと回答した。

さらに、「理解の程度によるグループ分けをよくないと思うのはどうしてですか」という問いに対する保護者の回答は、「子どもの中に差別意識が生まれそうだから」

* 員弁郡東員町立笹尾東小学校

** 三重大学教育学部学校教育講座

が36%、「理解のはやい子と遅い子の差が広がりそうだから」が27%、「理解の遅いグループの子どもが劣等感をいだきそうだから」が26%であった。

少人数化については保護者も概ね好意的にとらえているが、グループ分けによって「子どもの中に生まれる差別意識」について懸念を持っていることがわかる。

(2) 「競争」を激化させないか

少人数指導等授業法の違いが児童生徒の学力形成、学習及び生活に及ぼす教育効果に関する比較調査研究を、文部科学省が行なった⁽³⁾。その結果を見ると、例えば小学4年算数「2けたでわるわり算」では、「学力」形成においては「到達度別学習」⁽⁴⁾の有効性を挙げている。「興味・関心・意欲」においては「40人学級一斉指導」の有効性を挙げている。一方、小学6年算数「分数のわり算」では、「学力」形成においては「均一割一斉指導」の有効性を挙げる。「興味・関心・意欲」においては「30人学級一斉指導」「完全習得学習」の有効性を挙げる。そして、これらの事例を含む分析結果を踏まえて、興味・関心・意欲について、「個別学習機会の多い児童の興味・関心・意欲は高いが、そうではない児童の興味・関心・意欲は低い傾向にあることが示された。一方、進度が早かったり、教師の説明が分からなかったりなどと感じる阻害要因の高い(多い)生徒ほど興味・関心・意欲は低くなる」とまとめている。

杉江修治は、「習熟度別授業は、一人一人が競争する学習」と考え、「競争関係では『負け組』が出ることを忘れてはいけない」と述べる⁽⁵⁾。そこで、「まず習熟度に差がつかないような授業を心がけることが必要で、それでもついてしまった差に対応するという考え方が適切」で、「学習過程でついてしまった差に対しては、形成的評価などを用いて、単元の途中や終末に短期間習熟度別クラスを設けて対応を図」るべきであると杉江は言う⁽⁶⁾。

(3) どんな「学力」をつけていくのか

最近、「経済協力開発機構の学習到達度調査」「国際数学・理科教育調査」が、マスコミを通して報道されている。それらの結果と呼応するかのように、佐藤学は、「私は『PISA 調査』の結果はトラッキング(能力や進路の差によってコースを振り分ける教育)の敗北を意味していると思います」⁽⁷⁾と述べ、フィンランドの成功例を評価して、教育における「質」と「平等」の追求は矛盾しないと強調している。「質」と「平等」を同時に追求した国々が学力向上を達成できたのは、「産業主義社会からポスト産業主義社会への移行によって期待される学力が変化したこと」⁽⁸⁾によるものであり、21世紀の知識社会と生涯学習社会への対応として、教育内容の水準を高め、創造的思考や批判的思考やコミュニケーションを重視した学びへの転換をはかるために、多様な能力の子どもが協同で集約的な学びを展開することが重要であ

ると提唱している。

佐藤は、「習熟度別指導」は競争と差別を学校に持ち込み、多様な仲間との協同と連帯の場所でなくなり、「学校の塾化」に拍車をかけると言う。「すべての子どもが『背伸びとジャンプ』としての学びを遂行する授業を行うには、教科書よりもやや高いレベルの内容を設定し、同時にわからない子の疑問やつまづきを積極的に取り上げる必要がある」と述べる⁽⁹⁾。

3 本校の算数「少人数教育」仕組み

本校では、算数「少人数教育」において2003年度から「習熟度別クラス編成」ではなく、「理解速度(アプローチ)別クラス編成」を取っている。

「習熟度別」と言うと、単に学力が似ていて、子どもにとって「学力」がつきやすく、教師にとって教えやすいと考えられているが、子どもの側から見てどうなのかという視点がないと、2で挙げた「競争」「差別感」の懸念を払拭できない。また、学校を佐藤の指摘する、「協同と連帯の場所」とすることもできなくなる。

その子のペースに合った「個別学習機会」「進度と教師の説明」が行なわれるような授業方法の改善が必要だと考える。算数では、子どもによって「理解する速さ」の違いが大きい。理解の速い子にとっての学習機会と、理解の遅い子にとっての学習機会を工夫して作り出すことが、両者の学力や意欲を高めていくことにつながると考える。

また、どの授業でも「人間関係を築くこと」、つまりコミュニケーション力をつけることが大切であると考える。

(1) 「少人数教育」のねらい

1年目(2003年度)の「理解速度別クラス編成」の子どもたちから、先生に質問しやすくなったり、算数に苦手意識があった児童が1年間を通して「算数が好き」と言えるようになったりした声が多く聞かれた。自分が分かるまで教えてもらえることで、「充実感」や「達成感」、「存在感」などを感じられ、保護者からも、少人数教育システムを概ね理解してもらえた。また、これまでの実施の経験から、「少人数だからこそできる、より効果的な指導方法」「基礎基本の力をつけるための、指導と評価の一体化」という課題が明らかになった。

これらの課題を克服するために、2年目(2004年度)の「理解速度別クラス」では、次のねらいを立てた。

- ① 基礎基本の力をより一人一人に確実につけていくために、学級・学年の人数を少人数に編成した教科学習集団を作り、充実した授業づくりを目指す。
- ② 子ども自身が、自分の成長に自信を持てるような授業・(自己・他者)評価を目指す。

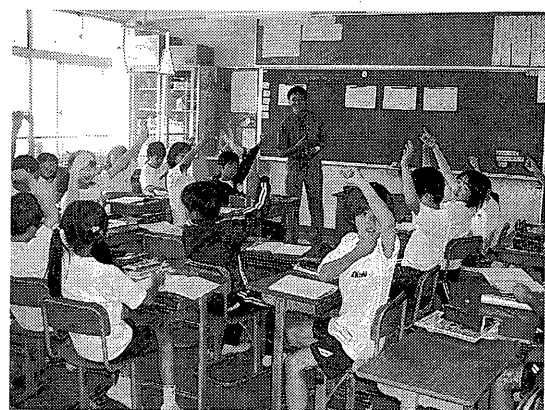
(2) 「理解速度(アプローチ)別クラス」の特長

「ホップクラス」では、自分の課題に取り組み、時間

をかけて確実に学習内容を理解するために、既習学習も振り返りながら学習する。「具体物を使った繰り返し学習」をすることにより、間違いを怖がらず自由に発言できる雰囲気の中で、自分のペースに合った学習の仕方ができ、目の前にある課題をその時間に克服できるようにしたい。その中で、「わかる・できる喜び」を感じさせたい。



「ステップクラス」では、これまでの学習を土台にして新しい学習内容を確認なものにし、自分で問題を作ったり発展的な問題にチャレンジしたりすることで、より考えを深めたり広げたりする学習をする。「子どもによる問題づくり」をすることにより、算数の内容のイメージをしっかりと持ち、学習したことを日常に返す機会にしたい。そして、自分の問題を他の子に聞いてもらったり、他の子の問題を聞いたりして、コミュニケーションの楽しさを感じてほしい。その中で、「生活に生かす力」を育てたい。



ただし、どのクラスも「単元の開始日、終了日」を同じにし、「ドリルや評価テスト」を同じ物を使う。毎時間の学習内容や教材は、クラスの状況に応じて考え、「発展的な学習」の扱いは、「ジャンプ」「ステップ(3～5年)」で扱う。

授業後に「振り返りカード」を書くことにより、自分の成長や課題に気づける場にしたい。その中で、「自分の成長に自信を持つ力」を育てたい。

(3) クラスの規模・編成

単学級の3～5年生は、2クラス編成「ホップ(20人)

以下)・ステップ(20人程度)」としている。2学級の6年生は、3クラス編成「ホップ(10人)・ステップ(15人)・ジャンプ(20人)」としている。

教室の選択は、「理解する速さ」を元に子どもと保護者で相談してもらい、学期ごとに希望を取っている。上記の人数を目安に授業担当者間で調整している。また、新しい学習集団で学ぶ子どもたちの様子をつかむため、授業担当者は学期ごとにクラスを入れ替わることにしている。

(4) 保護者への取り組み報告

「学級編成の希望アンケート」や日常の学習内容・少人数教育の考えを伝える「少人数教育だより」、授業の様子を見てもらう「少人数授業参観の期間」、「家庭訪問や学級懇談会の場を通して、保護者から意見を聞いたり理解を得たりしながら進めている。

4 「少人数教育」で見えてきた子どもたちの姿 ～懸念される議論に答えながら

「少人数教室」で、3～6年生が授業をする。「発言の仕方」などの授業規律や、子どもたちの「問題づくり」、各学年で学んだ重要事項をまとめた「学習ポイントたんざく」・単元終了後に子どもが作った「算数単元キャッチコピー」の掲示などを通して、「少人数教室」がクラス・学年の枠を超えた学び合いの場になれるように考えた。

本校の「少人数教育」の取り組みは、子どもたちにどんな意味があったのだろうか。直接受け持った時期の授業(1学期は「ステップクラス」、2学期は「ホップクラス」)を紹介しながら、3つの観点にそって述べる。

(1) 少人数学習集団の意義

各教科の授業をしたり、「学級」での活動をしたりなど、学校生活の大部分の時間を「学級」で過ごすことから、「学級での一体感」を持つことが「学級」目標になることが多くあった。本校の「少人数教育」では、週4～5時間だが、学級集団を分割して授業を行なっている。これまでとは違った学習集団で学ぶことが、子どもたちにとってどのような意味があるのだろうか。

① クラス別の子どもたちの姿

ホップクラスでは、「できる・わかる喜び」を感じられることを優先に授業を行なってきた。算数に自信のなかった子も、他の授業よりも「待って」と言いやすい、「学級」の場ではできないが前に出て説明しようとする、できたら他の子を教えようとするなど、いい姿が見られた。

宿題をしなかったり雑にしたりする、指導してもらいにくい書けない、発言が一部に偏ってしまう、出題形式が変わると間違ふなど、課題として残る姿も見られた。

ステップクラスでは、「生活に生かす力」をつけることを優先に授業を行なってきた。授業冒頭(約10分)は、

算数日直が進めた。自分たちでの問題づくりを楽しみにしている、実験をしたり具体物を使ったりして考えるのを楽しむ、相互指名や前で説明することでコミュニケーションの力を高めているなど、いい姿が多く見られた。

持ち物忘れをする、言葉使いが荒いなど、問題が起こった時は、学級指導と同様に、少人数教室でも話し合ってきた。もっと難しい問題にチャレンジしたい声もあった。

課題として残る部分もあるが、コミュニケーションしながら高まり合う姿がよく見られた。

② 算数の授業としての規模と形態

「40人学級」よりも人数の少ない方が教育効果が高いことは、経験から明らかだが、ただ人数を減らせばいいのだろうか。

算数では、1人で問題を解く「個別学習機会」が多くある。個別化が理想だが、教師対子ども1人の関係になるので、他の子とのコミュニケーションの機会も持てなくなり、多くの算数的な考え方と出会うことが困難である。

逆に、集団で学習することが大事であるが、現実には、「学級」集団の中には様々な「理解する速さ」の子が存在する。「理解する速さ」が違っていると、「学級」集団ではベースに合わず自分の考えが言えなくなる面がある。

「学級」という学習集団だけでなく、「理解する速さ」に合わせた学習集団を作るために、理解速度別少人数クラスを編成した。その際、「学習集団」で関わり合い、学び合うことを大事にしたいと考えた。単元ごとでなく、学期ごとでクラスを編成することにした。例えば、相互指名の仕方や日直による「復習お話し問題」、「算数単元キャッチコピー」は、クラスによって異なるように、そのクラスでの学習の仕方を身につけ、自己表現の方法を学んでいくことになる。「理解する速さ」が異なるのだから、それに合った学習内容へのアプローチの仕方（授業方法）が必要であるとともに、学習集団の雰囲気づくりも大切である。

③ 「肯定的な学習体験」で味わえる達成感

【ステップクラス】 3年「かさの実験」(1学期)

「水のかさをはかるう」の単元で、洗剤が入ったプラスチック容器と透明なビニール袋に水を入れ、どちらが多いか、予想させた。考えた理由を聞いた後、比べる方法を問い、同じ大きさの容器にそれぞれの水を移し、確かめた。この実験が楽しかったようで、子どもたちは「家からいろんな容器を持ってきたい」と言ってきた。

dl・1・mlの単位の学習を進めながらも、連日子どもたちが持ってきた物で実験を続けてきた。自分や仲間が持ってきた物を使って思いや考えの交流ができたことが楽しかったようで、「1学期に心に残った算数の授業」というテーマの作文で、多くの子がこの「かさの実験」を選んで綴ってきた。

ステップクラスでは、「理解する速さ」が速いので、子どもたち同士でやり取りする時間を多く取り、子どもたちの「やりたい」という声を大事にしてきた。自分の経験を出し合い、学習事項と結びつけながら理解を深めている。「肯定的な学習体験」を行なうことで、その場だけの理解に終わらず、後に残る記憶になっていくと考える。

ホップクラスで行なうとすると、多くの物が出てくると混乱してしまうので、学習したことと関連づけながら整理して順を押さえていくことが必要であろう。「均等割クラス」だと、説明者・視聴者が固定気味になり、受け身になってしまう子が生まれてしまう。

子どもたち同士で説明し合うには、「算数で学習したことを説明する力」が必要である。ホップクラスでは、教師や周りの子が補っていくアプローチが、ステップクラスよりも多く必要である。ただ、「肯定的な学習体験」を行なうことは、両クラスとも必要である。

(2) 「学力の違い」をどうとらえるか

教育基本法第1条「教育の目的」において、「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」とある。

「人格」とは、「独立した個人としてのその人の人間性 その人固有の、人間としてのありかた すぐれた人間性。また、人間性がすぐれていること」⁽¹⁰⁾とある。人間性を考える上で、人柄や容姿、趣向、学力、生育歴など、様々な構成要素があり、人それぞれで判断基準が異なる。

「勉強ができないとダメだ」とマイナスイメージを持ち、「学力の高低」が重視され、「人格の価値」を判断する大きなものさしになりがちである。「学力」は人格の構成要素の一つにすぎないが、子どもたちは、少人数教育における「学力の違い」をどうとらえているのだろうか。

① つまずきを「解決した授業」「要因がはっきりした授業」

【ホップクラス】 5年「小数のわり算」(2学期)

「小数のわり算」の単元で、あまりのある筆算の仕方考えた。「2.5リットルのアクリアスを0.7リットルずつ水とうに入れます。いくつ水とうに入れて、何リットルあまりますか」1学期の学習を受けて、ノートにそれぞれのやり方を書いた。同じやり方の子たちを集め、ホワイトボードに書かせた。

①小数第1位まで商を出した(3.5あまり5)、②あまりを整数で答えた(3あまり4)、③答えのあまりは0.4だが、筆算の一番下は整数のまま、④正答(3あまり0.4)を考えた。ボードを黒板にはり、順に説明させ、質問や意見を話し合わせていった。

教師の事前予想では、このような多様なやり方が出て、自分たちで解決できるとは思っていなかった。ところが、1学期のステップクラスと同様な解決方法を子どもたちでしていった。それは、「理解する速さ」に合った学習集団だったから、間違いを恐れずに自分の考えを言うことができたからである。

【ホップクラス】 5年「小数のわり算」(2学期)

「あまりのあるわり算」の学習後、四捨五入をして特定の位まで商を求める筆算の学習をした。①必要以上に計算をして四捨五入する位を間違える、②商に0を書くのをとばす、③0を下ろす時に2つ同時に下ろす、④小数点を下ろす位置を間違える、という計算ミスがたくさん出た。単元後のテストを見ると、はっきり理解できていない子が多かったことがわかった。

わる数とわられる数を10倍し、小数点を移動させてから計算することを、話し合いながら理解していった。ところが、四捨五入することにより、「どこまで商を求めるか」という新しい内容と「商に0を書く意味」を忘れてしまったことがからまり、多くの子がつまづいた。

この要因として、新しい内容と既習の複雑な内容が同時に出てくると、限られた時間では十分理解できないと考えられる。この学習までに復習する機会を計画的に持つことが必要である。要因が、その子の「学力の違い」にあるのではなく、自分の中に合った「はやさ」で学習できなかったことから起こったと考える。

② 算数の単元同士のリンク

算数の教科の特性として、学習内容には、各学年の系統性・単元同士のリンクがある。

各学年の系統性としては、1学期には、3年で「初めてのわり算」、4年で「2～3位数÷1位数」、5年で「小数÷1～2位数」、6年で「単位量あたりの大きさ」と、わり算を学習する。2学期には、3年で「3位数のたし算・ひき算の筆算」、4年で「2～3位数÷2位数の筆算」、5年で「小数÷小数の筆算」と、筆算を学習する。

単元同士のリンクとしては、例えば6年で、「平均」「単位量あたりの大きさ」「比」と、1あたり量に関連のある内容が続く。

これらのように、複数学年や同一学年での単元同士の内容が関連し合っているのも、1つが分からなくなると、次への影響が大きい特性が、算数にはある。一度つまづくと、発言したくてもできない状態になりがちになる。

単元同士のリンクは、崩せないカリキュラムとして存在する。つまづきから抜け出せる手立ての1つとして、「理解速度別」クラスでは、子どもたちの「理解する速さ」に合わせて、学習内容を戻って学習することができる。

また、少人数教育担当の算数専任教員が存在することで、学年間の関連を意識した実践をすることができ、授

業改善の見通しを立てることができる。

③ 様々な「肯定的な学習体験」

有田和正は、「資質×環境×意欲＝能力」で、「資質」は一人一人開花する時期が違うが、「意欲」を大きくすれば「能力」が高くなる。学校でできることはここである、と言う⁽⁴⁾。「意欲」を高めるには、「肯定的な学習体験」を数多くでき、自分に合った「はやさ」で学習することが必要であると考ええる。

学級指導・仲間作りを進めたり、単元の開始日・終了日を同じにしたり、「肯定的な学習体験」を記述した通信を発行したりと、クラスによってランク付けされず、保護者の理解を得られるような手立てを講じてきた。その結果、テストの点数だけでなく、自分の「理解する速さ」に合うクラスを選択しようとするこも伝わってきた。

また、算数少人数教育だけが本校の指導重点項目であるのではなく、子どもの作文から思いを読み取ったり、児童会活動をして縦割りのつながりを広めたり、生活科・総合を通して多くのゲストティーチャーから学んだり、多様な活動をしている。それぞれの分野で、一つ一つのことが多様な人格を構成する要素であると考え、その子の良さに気づけるようにしている。

(1)(2)で紹介した子どもの姿のように、「肯定的な学習体験」を多く積むことで、マイナス的な考え方を取り除くことができると考える。

(3) 「教育の機会均等」を侵していないか

これまでは、「学級での一体感」を大事にした「学級」という1つの集団で学校生活を過ごしてきたが、「学級」を分けることを「理解速度別クラス編成」で行なった。算数の「学力」を高める点ではこれまで述べたように多くの効果があったが、「学級」を分けることは、子どもにとって「教育の機会均等」を侵していないのだろうか。

6月末に、算数に対する思いを、3～6年の全児童(158人)を対象にアンケートを取った。

「算数が好きですか」という問いに対して、「好き」と答えた子が59%、「まあまあ好き」が26%と、両者を合わせた「算数が好きな傾向にある子」が85%にもなった。両クラスともほぼ同じ割合だった。理由から考えて、分かるようになったり話し合ったりすることで、おもしろさを感じているようである。

「今年の算数はわかりますか」という問いに対して、「よくわかる」と答えた子が、ホップでは53%・ステップでは72%、「わかる」は、ホップでは38%・ステップでは24%、「あまりわからない」「わからないことが多い」は、ホップでは10%・ステップでは3%だった。この設問では、クラスによって「わかる」と感じられる子に差が生じている。このクラス編成になって2年目になり、自分の「得意・苦手な単元」に気づく子もいた。

最後に、「今の学年で算数をしてきての感想、これか

らの思い」を自由に記述してもらった。ホップクラスでは、「分かるようになってうれしい」「自分にクラスが合っている」と感じている声が多い。逆に、6年生になって内容が難しくなったことも感じている。

ステップクラスでは、お話問題づくり・子どもの説明・生活に返すといった授業方法に楽しさを感じているようである。さらに、「自分たちが先生になって、自分たちで進めるステップクラスになりたい」「難しい問題をしてみたい」「班で協力するところや実験も増やしてほしい」という要望もある。自分たちの力に気づき、さらに高いレベルにチャレンジしたい思いを持ってきた。

アンケート集約から、アプローチ別の授業方法が子どもたちに合っていることが分かる。ただ、ホップクラスでは子どもたちがより分かると感じられるように工夫すること、ステップクラスではレベルアップした学習内容を増やすことが必要である。

また、子どもたちも経験するうちに、自分の得意・苦手な内容を認識したり、クラスを交流した関わりを持ちたいと考えたりなど、算数や「理解速度別クラス編成」に対して概ね肯定的にとらえていると考えられる。

複数の「理解速度別」クラスから自分で選択することは、これまでの「学級」で一斉授業を受ける形式的平等な処遇ではなく、能力に応じた処遇の機会を自分で選択・変更する権利を持つことである。自分で教育の機会を選択できることで、学習意欲が高まっていくものである。

総合的な学習において、私は「本実践を通して、総合的な学習を進める上では、『学習手段』『表現手段』『関わり合う力』を子どもたちに獲得させていく必要性があると考える⁽¹²⁾と述べた。同様のことが「少数教育」にも当てはまると考える。学級集団以外の「理解速度別」集団で学ぶことで、「肯定的な学習体験」を通して、「できる・わかる喜び」「生活に返す力」「振り返る力」「コミュニケーション力」を高めることができる。

(以上、伊藤幸洋)

5 終わりに

本共同研究の一環として、2004年11月8日(月)に笹尾東小学校を訪問し、算数少人数授業を2時間(4年ホップクラス、3年ホップクラス)参観した。この授業の事を詳しく記す紙数はないが、特に最初に見た4年ホップクラスに強い印象を受けた。一言で言えば、子どもたちの中に「得意ではない算数の授業を受けている」という沈滞感のようなものが感じられず、むしろ積極的に活発に授業が進められていることに驚いたのである。そう感じた理由の一つは、学習の手順がきちんと定められ、それが子どもたちにも定着していて、伊藤教諭が一つ一

つ指示しなくても学習過程がテンポよく進行していったことである。もう一つの理由は、わり算の筆算の計算過程を各グループがホワイトボードに書いて説明するのだが、その際に「間違ったらどうしよう…」というようなためらいが感じられなかった。そのためホワイトボードには子どもたちの思考の過程が忠実に再現され、どこでつまづいているのかも明瞭にわかる。指導者にとっても次の指導方針が立てやすいと思われる。

「教室は間違うところだ」とは、言い古された言葉だが、これを子どもたちが本音で意識し実行するのは、生やさしいことではない。笹尾東小学校で算数少人数指導を受けている子どもたちが、授業では間違いも含めてどんどん出し合っていくことで学習が進み、深まっていくのだということを実感し始めているとすれば、それは画期的なことだと思う。(佐藤年明)

註

- (1) 教職員配置の在り方等に関する調査研究協力者会議『今後の学級編成及び教職員配置について(報告)』2000年
- (2) 三重県教育関係団体懇談会は、PTA、校長会、教職員組合で作られている。調査は2002年11月に実施され、2004年1月に結果を教育白書としてまとめられた。三重県教育文化研究所『教育のひろば』2004年3月号を参照。
- (3) 平成14～15年度科学研究費補助金研究報告書『指導方法の工夫改善による教育効果に関する比較調査研究～授業法の違いが児童生徒の学力、興味・関心・意欲及び学習態度の形成に及ぼす教育効果について(第二次・最終報告書)』
- (4) 前項の報告書によると、習熟度別指導を、「到達度別学習」と「完全習得学習」に分けて調査している。「到達度別学習」とは、「新たな単元の授業の開始前に、児童生徒の習熟状況を診断し、その結果に基づいて2～3の習熟度別の学習グループに分かれ、それぞれでグループ学習ないし個別学習に取り組む、といった授業タイプ」と定義している。「完全習得学習(マスタリー学習)」とは、「まず、教師が新たな単元を一定時間かけて共通授業を行い、その後、児童生徒の習熟状況を診断し、その結果に基づいて、習得した者(概ね80%以上の通過者)は個別に習熟ないし発展的な問題に取り組み、未習熟者は補充指導を受ける。そして、補充指導の結果、通過者は、随時、習得者の取り組む習熟ないし発展的な問題へと進む、といった授業タイプ」と定義している。
- (5) 「この人に聞く・杉江修治さん テーマ・教育は『競争』か『協同』か」中日新聞 2004年4月20日
- (6) 杉江修治編著『子どもの学びを育てる少人数授業 犬山市の提案』明治図書 2003年 P13
- (7) 佐藤学『習熟度別指導の何が問題か』岩波ブックレット 2004年 P19
- (8) 同上 P24
- (9) 同上 P61
- (10) 松村明監修『大辞泉』小学館 1995年 P1368
- (11) 三重県総合教育センター研修 有田和正「社会科『ネタ開発』のノウハウ」の講義(2004年8月24日)から抜粋
- (12) 伊藤幸洋・佐藤年明「総合的な学習『PEACEステーション』—国際理解学習の一事例として」『三重大学教育実践総合センター紀要』第24号 2004年 P118