

子どもの学習意欲を高める学習指導の在り方

- 小学校学級担任の学習指導に対する意識調査を通して -

学習指導の工夫・改善が求められている中，本研究では，子どもの学習意欲を育てるために，教師がどのような意図をもって学習指導を行っているか質問紙調査を実施することによって，「指導形態」「学習集団の編成」「指導観」に関する教師の意識の現状をとらえた。その上でこれらの傾向を分析することから，教師が自分の学習指導の特性を踏まえつつ，子どもの実態に応じて学習指導をどのように工夫・改善していくか，その留意点について述べる。

目 次

第1章 研究の概要

第1節 研究の動機

- (1) 学習指導の重要性 1
- (2) 本調査の特徴について 2

第2節 調査の目的と構造

- (1) 調査の目的 2
- (2) 調査の構造 3
- (3) 調査の実施状況と分析方法 4

第2章 調査結果の分析と考察

第1節 「指導形態」の利点や課題について

- (1) 一斉指導について 4
- (2) 一斉指導の中での
グループ学習について 6
- (3) 一斉指導の中での
個別指導について 7
- (4) 協力指導について 8

第2節 「学習集団の編成」の利点や 課題について

- (1) 課題別グループ学習について 10
- (2) 習熟度別指導について 11

第3節 「指導形態」「学習集団の編成」の 効果について

- (1) 「指導形態」の効果について 14

(2) 「学習集団の編成」の

効果について 16

第4節 「指導観」について

- (1) 教師の考え方の傾向 18
- (2) 「指導の重点」と「学習の進め方」
「活動のさせ方」との関係 19

第3章 調査結果の分析と考察

第1節 一斉指導の課題と「指導形態」

「学習集団の編成」とのクロス集計

- (1) 一斉指導の課題と「指導形態」 20
- (2) 一斉指導の課題と「学習集団の編成」
..... 21

第2節 教師の指導タイプについて

- (1) 8つの指導タイプ 23
- (2) 教師の指導タイプと「指導形態」の
利点・目的・場面・課題 24
- (3) 教師の指導タイプと「指導形態」の効果
..... 25
- (4) 教師の指導タイプと
「学習集団の編成」の利点・課題 ... 26
- (5) 教師の指導タイプと
「学習集団の編成」の効果 ... 27

おわりに 28

付表 29

<研究担当> 小 嶋 忠 行 (京都市総合教育センター研究課研究員)

<研究指導> 外 川 正 明 (京都市総合教育センター研究課指導主事)

<調査協力校> 京都市立全小学校179校

第1章 研究の概要

第1節 研究の動機

(1) 学習指導の重要性

学校において、教師の行う学習指導は、本来の目的からして、様々な教育活動の中で時間的に最も大きな割合を占め、子どもに与える影響力は計り知れないほど大きなものがある。

どの教師も、この場面では、予想通り子どもたちが興味・関心をもち、学習意欲が高まり学習活動が活発に行われたとか、あの場面では、突然子どもたちの学習意欲が鈍り学習活動が活気を失ってしまったとか、あの子はあのグループの中で学習活動をしたときにとっても生き生きしていたなど、折に触れ自分の行った授業を振り返りながら、様々な面から日々の学習指導を工夫・改善しようと努力している。

しかし、日々の授業では、指導する教師の個性が表れたり、今までの経験が大きくものをいったりして、これまでは効果的であった学習指導も、教師が目前の子どもの学習状況を的確にとらえていなければ、場合によっては、あまり効果を発揮しないこともある。

したがって、教師は自分の学習指導を、子どもの学習状況に応じて、より効果のあるものへと変化させていく必要があるものとする。

昨年度実施した子どもへの「学習意欲と学習形態に対する調査」の結果から、学習意欲を育てるためには、何よりも教師は学習の目的により、子どもにとって最適な学習形態を選択・工夫することが大切であること(1)が明らかになった。

平成15年度の京都市教育委員会の「指導の重点」の「個に応じた指導を徹底する」においても、「確かな指導技術に基づく一斉授業の推進はもとより、子どもの個性や能力、習熟の程度に応じた補充・発展的な学習の充実と指導体制、指導方法の工夫改善を図ることにより、学びへの意欲を高め、個々の力を最大限に伸ばしていけるよう指導を徹底することが重要である。」(2)と示され、「指導方法の工夫改善」の重要性が述べられている。

また同じく「教職員の意識改革」においても、「個別指導や少人数指導、繰り返し指導、教師の協力的な指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導、合同授業、交換授業、学級や学年の枠を超えての指導など、指導方法や指導体制も工夫改善する必要がある。授業改善を通して意識改革を行うのである。」(3)とあり、「指導方法の工夫改善」

「授業改善」が大切なことであることを教師の意識の面から述べ、「教育改革」の中に位置づけている。

したがって、実際の授業場面において、基礎・基本の確実な定着を図り、子どもたち一人ひとりの思いや願いに応じた学習活動を進めていくためには、目の前の子どもの実態に応じてはっきりした指導の目的意識をもちつつ、学習指導を選択・工夫することが重要となる。

そのためには、まず教師は今までの豊かな経験や勘に頼るだけではなく、今一度、一斉指導・一斉指導の中でのグループ学習・一斉指導の中での個別指導の在り方そのものを見直すことが大切である。

次に、子どもにとって効果的な学習指導ができていたかどうかを振り返り、一人ひとりの子どもに対応できるように学習場面に応じた弾力的な学習集団の編成も考慮に入れた協力指導や少人数指導など、多様な学習指導の積極的な導入について考えてみる必要がある。

また、学習指導要領の「基準性」の一層の明確化、「総合的な学習の時間」の一層の充実、「個に応じた指導」の一層の充実などを明らかにした2003年10月7日に出された中央教育審議会の「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善についての答申」の中では、次のように述べられている。「(前略)各学校においては、児童生徒の発達段階やそれぞれの特性、学校の実態、教科等や指導内容の特質を十分踏まえるとともに、児童生徒の実態や指導のそれぞれの場面に応じて、少人数指導、個に応じた選択指導、個別指導やグループ別指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導、繰り返し指導等、効果的な方法を柔軟かつ多様に導入することが重要である」(4)とあり、ここでも子どもの実態に応じた多様な学習指導の導入が強調されている。

こうしたことから子どもの学習意欲を高め、学力を向上させる鍵を握る学習指導の工夫・改善こそが、今まさに教育現場に要請されている課題であると考えられる。

本研究は、小学校の学級担任を対象に学習指導に対する調査を行い、意識の実態をとらえ、その傾向を分析することによって、日頃の学習指導を通して、教師がどのような利点や効果を感じたり、また課題を抱えたりしているかを明らかにする。

さらに、教師の指導タイプの違いによって、学習指導のとらえ方にかかなりの違いがあることを示し、自分の学習指導の特徴を踏まえた上で、従来

から行ってきた学習指導の見直しを図り、さらに子どもの学習の実態に応じて学習指導を工夫・改善できる資料を提供しようとするものである。

(2) 本調査の特徴について

本調査を行うに当たって、参考になるような学習指導に関する調査がないか調べてみたが、直接教師を対象にした学習指導そのものに対する調査はあまりないのが現状である。たとえあったとしても、次のように、横浜市教育センターが平成2年度に実施した学級経営に関する調査(5)の中にある「授業」というような項目の形で取り上げられている。

横浜市教育センターの学級経営に関する調査では、授業に関する質問として次のような5つを挙げている。それらは、「新しい単元に入るときどんなことをしていますか」「授業時間の中で大切にしている活動はなんですか」「授業時間の終わりの段階でなにをしていますか」「授業中発言できない児童へどんな指導をしていますか」であり、こういった質問に対する選択肢の中に話し合う活動・小集団学習・一人学び・わかっていると思ったら意図的に指名するなどの本研究で取り上げようとする学習指導についての内容がいくつか見られる。

民間では、2002年9月～10月に、質問紙によって、ベネッセ教育総研が行った「第3回学習指導基本調査 小学校・中学校を対象に」においては、「6 学習指導」(6)として「6-1 授業時間の使い方・進め方」と「6-2 授業方法について」について、小学校の教師に対して調査を行っている。

本研究と関係する質問とその回答結果を見ると、「多くするように特に心がけている」の割合は、質問6-1:「あなたは教科の授業を進める際にどのような時間の使い方や進め方を心がけていますか。新学習指導要領を受けて、特に、多く心がけるようにした時間や授業の進め方を3つまで選んでください」では、「児童の発言や発表の時間」(68.9%)「机間指導や児童に個別に対応する時間」(66.1%)「教科書の内容をふくらませた説明」(17.6%)「解説内容についての質疑応答の時間」(10.3%)「教師からの解説の時間」(2.6%)となっている。また質問6-2:「あなたは、教科学習において、どのような授業方法を心がけていますか」では、「自分で調べることを取り入れた授業」(53.1%)「グループ活動を取り入れた授業」(47.3%)「個別学習を取り入れた授業」(31.9%)「教師中心の講義形式の授業」(1.1%)となって

いる。

ここに代表例として取り上げたようなこれまでの学習指導に対する調査では、なぜその時、その学習指導を導入したのか、またなぜ、その時子どもにその学習活動に取り組みせたのかなど、教師の意識の面まではわかりにくいのである。

そこで、本調査では、目の前の子どもの学習状況を的確にとらえ、その状況に応じて学習指導を工夫・改善していけるように、教師の意識の実態をとらえようと考えた。そして、学習指導というものを、どのような授業スタイルで進めるかという「指導形態」、学級の子どものどのような考えで少人数に分けて学習させるかという「学習集団の編成」、常日頃どのような考えをもって授業を行っているかという「指導観」の3つの要素からなるものととらえ、調査構造を組み立てた。

第2節 調査の目的と構造

(1) 調査の目的

本研究では、子どもの学習意欲を高めるために、実際に教師がどのような意図をもって学習形態を選択しているか、言いかえれば学習指導に対する意識の実態を把握する必要があると考え、学習指導を、「指導形態」「学習集団の編成」「指導観」の3つの要素からなるものととらえ、小学校の学級担任を対象にアンケート調査を実施することにした。

調査しようとした主な内容は次の3点である。

「指導形態」における学級担任の意識の実態を知ること

学級担任は、どのような意識をもって、一斉指導・一斉指導の中でのグループ学習・一斉指導の中の個別指導・協力(TT)指導を導入しようとしているかを把握する

「学習集団の編成」における学級担任の意識の実態を知ること

学級担任は、少人数指導として、どのような意識をもって、課題別グループ学習・習熟度別指導を導入しようとしているかを把握する

どのような「指導観」をもって学級担任が学習指導を行っているかを知ること

学級担任が、日頃の学習指導において、どのような「指導の重点」「学習の進め方」「活動のさせ方」で臨んでいるかを把握する

このようなことを調査し、回答結果を分析し、考察することにしたが、次に具体的な調査をどのように設計したのか、その構造について述べることにする。

(2) 調査の構造

調査に当たっては、既に述べたように学習指導を「指導形態」「学習集団の編成」「指導観」の3つの要素からなるものととらえて調査構造を組み立て、調査問題を作成することにした。

「指導形態」に関しては、図1-1のように、これをさらに一斉指導・一斉指導の中のグループ学習・一斉指導の中の個別指導・協力(TT)指導の4つに分け、それぞれにおいて設問を考え、利点と課題については共通の項目とした。

「学習集団の編成」に関しては、図1-2のように、これを課題別グループ学習と習熟度別指導の2つに分け設問を作成し、ここでも利点と課題については共通の内容とした。

なお、課題に関する設問においては、それぞれに応じて、異なる選択肢を作成したが、効果に関する設問の選択肢は、資料1-1のように共通とし、「効果的である」「ある程度は効果的である」「あまり効果的でない」「効果的ではない」とした。

「指導観」に関しては、図1-3のように、これ

図1-1「指導形態」の調査構造

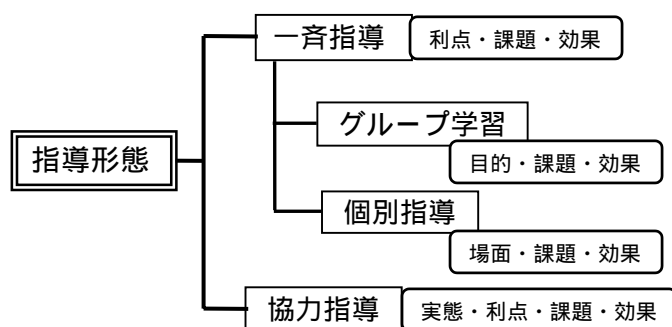
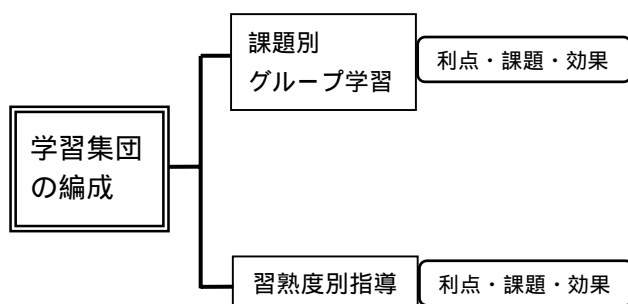


図1-2「学習集団の編成」の調査構造



を「指導の重点」「学習の進め方」「活動のさせ方」の3つに分け、表1-1のようにAとBのどちらに最も近いかで答える設問とした。選択肢は、それぞれで共通とし、「Aの考えに近い」「どちらかといえばAの考えに近い」「どちらかといえばBの考えに近い」「Bの考えに近い」とした。

さらに、教師の指導タイプと「指導形態」や「学習集団の編成」との関係を分析・考察するために、クロス集計を用いることとした。

資料1-1 効果についての設問と選択肢の例

- 設問3 あなたは、次の3つの視点から学級全体の子どもを見た場合、一斉指導にはそれぞれどの程度効果があると思いますか。
- 学習内容の理解を深める上で
- 1 効果的である
 - 2 ある程度は効果的である
 - 3 あまり効果的でない
 - 4 効果的ではない
- 学習意欲の向上を図る上で
- 1 効果的である
 - 2 ある程度は効果的である
 - 3 あまり効果的でない
 - 4 効果的ではない
- 仲間づくりを進める上で
- 1 効果的である
 - 2 ある程度は効果的である
 - 3 あまり効果的でない
 - 4 効果的ではない

図1-3「指導観」の調査構造

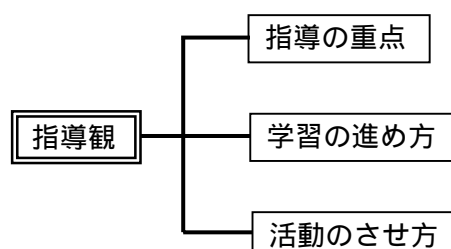


表1-1「指導観」のA・Bの考え

	Aの考え	Bの考え
指導の重点	基礎・基本の定着を図る	学習意欲を高める
学習の進め方	一斉指導を重視して進めている	グループ学習や個別指導を重視して進めている
活動のさせ方	主に教師が進めて、理解させる	主に子どもに活動させて、学ばせる

(3) 調査の実施状況と分析方法

本調査は、2003 年 9 月下旬～10 月中旬にかけて、京都市立小学校 4 年生・6 年生の学級担任全員に依頼し、実施した。

調査精度を見るために、一般的な標本調査で用いられる統計学の数式によって、信頼度を 95%として標本調査(7)を調べた。

数式に対してN値を2003年5月1日現在の京都市立小学4年学級担任361人、6年学級担任364人、標本の大きさn(有効回答数)をそれぞれ334人(小学4年学級担任)・339人(小学6年学級担任)にして算出すると標本誤差は最大で±0.41%(小学4年学級担任)・±0.62%(小学6年学級担任)となり、調査結果の信頼性はかなり高いものといえる。

調査の集計については、各設問ごとに単純集計やクロス集計(8)を行い、その項目について傾向をみた。なお、個々の設問に対する回答結果は、巻末に付表として、設問とともに一覧表にして提示している。

- (1) 拙稿「平成14年度研究紀要 報告475」『子どもの学習意欲を引き出す多様な学習指導・学習活動の在り方』

京都市立永松記念教育センター 2003年

- (2) 「平成15年 指導の重点 学習指導」京都市教育委員会 p. 3

- (3) 前掲 注2 p. 11

- (4) 「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善についての答申」中央教育審議会 2003年 pp. 1～4

- (5) 研究紀要160集「学級経営(小学校)に関する研究」横浜市教育センター 1992年 p. 51

- (6) 速報版「第3回学習学習指導基本調査 小学校・中学校を対象に」ベネッセ教育総研 2002 pp. 12～13

- (7) 標本誤差：全数調査に比べて、標本調査は母集団の一部分を標本(サンプル)として抽出したものであるため、常に母集団とのずれが生じる。これを標本誤差といい、この差が小さなものほど、母集団の状態を忠実に反映するものとされる。

$$\text{標本誤差} = \sqrt{\frac{p \times (100 - p)}{n} \times \left[1 - \frac{n}{N}\right]} \times 2$$

N：母集団の大きさ、n：標本の大きさ、p：母集団比率

- (8) クロス集計：2つのカテゴリー・データの関連を検討するとき行うもの。2変数間の関連の仕方についての基本的な情報を直截に示すものである。

第2章 調査結果の分析と考察

この章の第1節・第2節では、「指導形態」「学習集団の編成」の利点・目的・場面・課題に関する設問から得た回答結果を単純集計またはクロス集計したものを分析・考察することによって、小学4年及び小学6年の教師が「指導形態」「学習集団の編成」に対してどのような考えをもち、日々学習指導に当たっているのか、その実態を明らかにする。

また、当センター所蔵の算数科の学習指導案を主として参考事例として、教師が授業の中で、どのように「指導形態」「学習集団の編成」を工夫・改善しようとしているかについてもみることにする。

第1節 「指導形態」の利点や課題について

(1) 一斉指導について

図2-1「一斉指導の利点」(設問1)

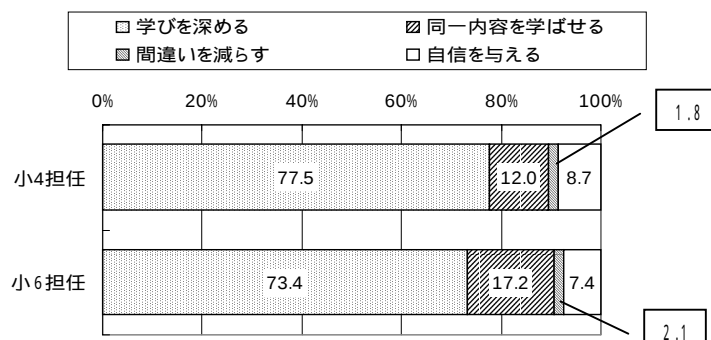


図2-2「一斉指導の課題」(設問2)

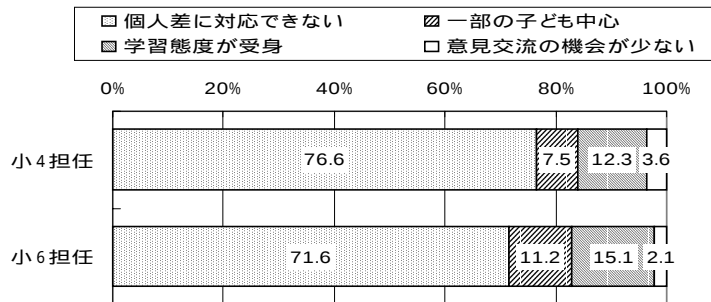


図2-1は《設問1：あなたは、一斉指導にはどのようなよさがあると思いますか》の集計結果であるが、両学年の7割以上の先生が、一斉指導においては「学びを深める」(小4：77.5%、小6：73.4%)ことをよさとしている。

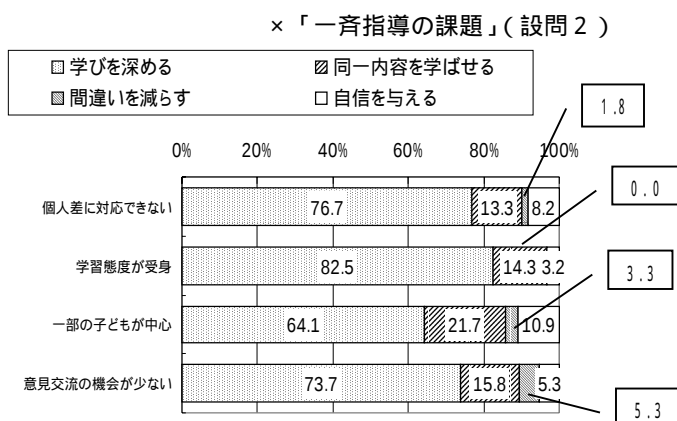
図2-2は、《設問2：あなたは、一斉指導をしたときの一番の課題は、どこにあると思いますか》の集計結果であるが、ここでは両学年の7割以上

の教師が「個人差に対応できない」(小4:76.6%, 小6:71.6%)ことを、一斉指導における一番の課題としている。

では、このように一斉指導における一番の課題を「個人差に対応できない」こととする7割以上の教師は、どのようなことを一斉指導のよさと考えているのであろうか。

図2-3は、《設問2：一斉指導の課題》とのクロス集計である。

図2-3「一斉指導の利点」(設問1)



一斉指導における一番の課題を「個人差に対応できない」こととする教師は、一斉指導のよさを「学びを深める」(76.7%)ことができることと考えて、「学習態度が受身」であること、「一部の子どもの中心」になってしまうこと、「意見交流の機会が少ない」ことを、一斉指導における一番の課題とする教師も同様に、一斉指導のよさを「学びを深める」(82.5%, 64.1%, 73.7%)ことと考えている。

ところが、「一部の子どもの中心」になってしまうことを、一斉指導における一番の課題と考える教師は、他のことを課題とする教師と比べ、「同一内容を学ばせる」(21.7%)ことを、一斉指導のよさとする傾向が強く、このような教師は一斉指導では、みんなが同一内容を学ぶことができるというよさを認めつつも、一部の子どもの中心となって授業が進んでしまうことがないようにと、強く意識しているのではないかと考えられる。

教師が一斉指導のよさを生かしながら、課題を克服しようとしている様子は、次の小学4年生の算数科指導案の中で見られる。

この指導案では、まず導入部分で教師がさいころゲームの答えをすぐに当ててみせることから、子どもに疑問をもたせる工夫がなされている。次に、子どもたちに実際にさいころを振らせて、ゲームをやりながら表を完成させていく中で、一部

資料2-1 小学4年算数科指導案

単元名「変わり方」

■本時のめあて

和が一定であることを□と□を使って式に表し、表を書いて変化の様子を調べることができる。
伴って変わる数量の関係を、式や表に表して考察するよさを理解する。

■本時の展開

○学習活動(支援、留意点)

- さいころゲームのやり方がわかる。
2, 3回当てて見せ、どうしてそんなにすぐに答えが出せるのか、子どもに疑問をもたせる。
- さいころを振って調べる。

学習態度が受身にならないように

一部の子どもの中心にならないように

気づいたことをノートに書かせる。

分からない子にはヒントコーナーを利用するようにする。

個人差に対応できるように
一斉指導の中での個別指導で個別に手だてを打つ

- 気づいたことを発表する。

- 表にまとめ、決まりを見つける。

□が決まれば□が決まり、□が決まれば□が決まることを押さえる。

同一内容を学ばせる

- いろいろな問題を表を使って考え、式に表す。

ゲームをする前に、先生がどうやってすぐに答えを出したかをわからせる。

間違いを減らす

早くできた子には、次のコースに挑戦させたり、自分でさいころを作りたい子には作らせたりする。

学びを深める

自信を与える

- まとめをする。

の子どもが中心にならないようにしたり、学習態度が受身にならないようにしたりし、実際の変わり方の変化に気づかせようとしている。

この際に、分からない子にはヒントコーナーを設けて、個別指導を行い、個人差に対応しようとしている。

さらに、この体験的な学習活動を通して、子どもたちが気づいたことを発表させることによって、表にまとめ、その表から決まりを見つけさせることから、同一内容を学ばせようとしている。

最後に、ゲームをする前に、教師がどうしてすぐに答えが出せたか種明かしをし、考え方の間違いを減らそうとしている。その後、いろいろな問題を表を使って考え、式に表させることで、一人ひとりの子どもに問題を解く自信を与えるようにし、また次のコースに挑戦させて、学びを深めようとしているのではないかと考えられる。

(2) 一斉指導の中でのグループ学習について

図 2-4 「一斉指導の中でのグループ学習の目的」(設問 4)

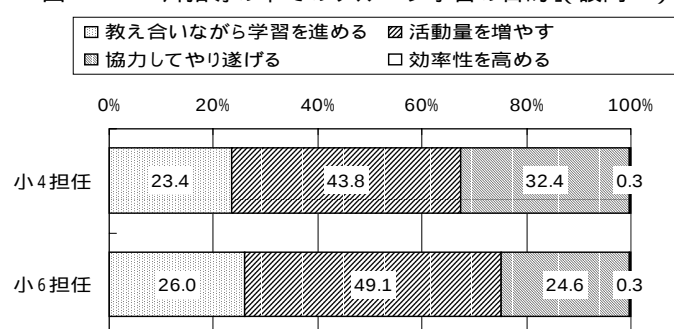
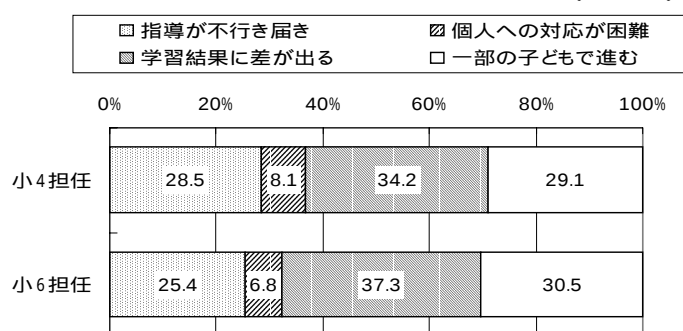


図 2-4 は《設問 4：あなたは一斉指導の中で、主としてどのような目的でグループ学習を導入しますか》の集計結果である。

両学年の教師の 4 割以上が、「活動量を増やす」(小 4：43.8%，小 6：49.1%) を一番の目的とし、「協力してやり遂げる」(小 4：32.4%，小 6：24.6%)「教え合いながら学習を進める」(小 4：23.4%，小 6：26.0%) は 2 番目か 3 番目の目的として選んでいる。

図 2-5 は，《設問 5：あなたは、一斉指導の中でグループ学習をさせたときの一番の課題は、どのようなことだと思いますか》の集計結果である。

図 2-5 「一斉指導の中のグループ学習の課題」(設問 5)

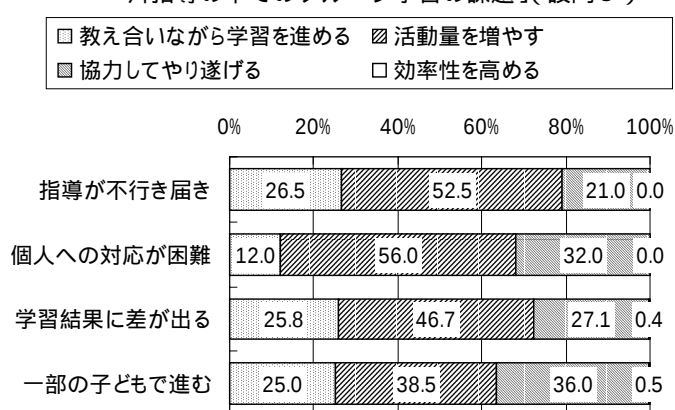


両学年の 3 割以上の教師が、「学習結果に差が出る」(小 4：34.2%，小 6：37.3%) を一番の課題としているが、「一部の子どもで進む」(小 4：29.1%，小 6：30.5%)、「指導が不行き届き」(小 4：28.5%，小 6：25.4%) もかなりの割合で一番の課題として選ばれている。

では、このように一斉指導の中でのグループ学習の一番の課題を「学習結果に差が出る」「一部の子どもで進む」「指導が不行き届き」とする教師は、どのようなことを目的として、一斉指導の中でのグループ学習を行っているのだろうか。

図 2-6 は，《設問 5：一斉指導の中のグループ学習の課題》とのクロス集計である。

図 2-6 「一斉指導の中でのグループ学習の目的」(設問 4) × 「一斉指導の中でのグループ学習の課題」(設問 5)



一斉指導の中でのグループ学習の一番の課題を、「学習結果に差が出る」こととする教師は、「活動量を増やす」(46.7%)を一斉指導の中でのグループ学習の一番の目的として、「指導が不行き届き」「個人への対応が困難」「一部の子どもで進む」を、一斉指導の中でのグループ学習の一番の課題とする教師も同様に、「活動量を増やす」(52.5%，56.0%，38.5%)を、一斉指導の中でのグループ学習の一番の目的としている。

また、「個人への対応が困難」「一部の子どもで進む」ことを一斉指導の中でのグループ学習の一番の課題とする教師は、他のことを一番の課題とする教師に比べ「協力してやり遂げる」(32.0%，36.0%)ことを一斉指導の中でのグループ学習の目的とする選択率が高い。

このような教師は一斉指導の中でのグループ学習では、グループ内で子どもたちが協力してやり遂げることを目的とし、個人への対応が困難になったり、一部の子どもで学習が進んでいくことがないようにと、強く意識しているのではないかと考えられる。

教師が一斉指導の中でのグループ学習ではっきりとした目的をもちながら、課題を克服しようとしている様子は、次頁の小学 6 年の算数科指導案の中で見られる。

この指導案では、問題を解く際に、どの子どもにも初めに一人で解く「自力解決」の場面があり、一部の子どもで学習が進むことがないように工夫されている。

次に自力で問題を解いた後、グループで自分の考えを出し合い、話し合うことで、考え方や解き方などを教え合いながら学習が進められるようになっている。このとき、「話し合いボード」を用いることで、子どもたちの考えが記録され、話し合いの効率性が高まるように工夫されている。

単元名「条件にあうものをみつけて」

■ 本時の目標

起こりうる場合を仮定して調べ、条件にあうものをみつけて、問題解決できる仕方を考える。

■ 本時の展開

児童の活動

1. 問題を知る。(課題設定)

- ・気づいたことを出し合う。・問題を読み、自分の言葉で、グループの人に話す。

2. 問題を解く。

- ・一人で解く。(自力解決) <学習ノート>

一部の子どもで進まないように

- ・グループで自分の考えを出し合い、話し合う。(小集団解決) <話し合いボード>

教え合いながら学習を進める

効率性を高める

- * グループ交流は、自分の考え方・説明の仕方について見直す場とする。

協力してやり遂げる

- * 説明することに慣れるため多く話せる場とする。

活動量を増やす

3. 結果について、話し合う。(集団解決)

学習結果に差が出ないように

一斉指導で学びを深める

4. 教科書の問題を解く。

5. 次時の予告を知る。

また、グループ内での交流が、自分の考え方・説明の仕方についての「見直しの場」となり、協力してやり遂げられるようになっており、この場は同時に活動量を増やす役目も果たしている。

グループ学習だけでは、グループ間で学習結果に差が出る恐れがあるので、「集団解決」の場として、結果について話し合う一斉指導があり、ここで学びが深められるようになっているものと思われる。

(3) 一斉学習の中での個別指導について

図 2-7 は《設問 7：あなたは一斉指導の中で、主にどのような場面で個別指導を導入しますか》の集計結果である。

両学年の 6 割以上の教師が、「個別に手だてを打つ」(小 4：68.8%，小 6：66.0%) を、一番多くの場面として用いている。

図 2-8 は、《設問 8：あなたは、一斉学習の中で個別学習をしたときの一番の課題は、どこにあると思いますか》の集計結果である。

両学年の 4 割以上の教師が、「時間が不足する」(小 4：47.1%，小 6：47.9%) を一斉学習の中

図 2-7 「一斉指導の中での個別学習の場面」(設問 7)

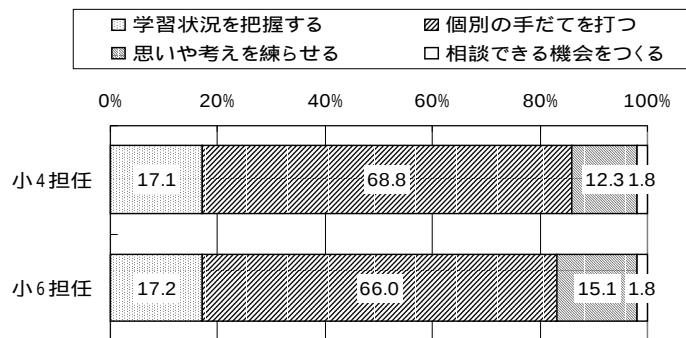
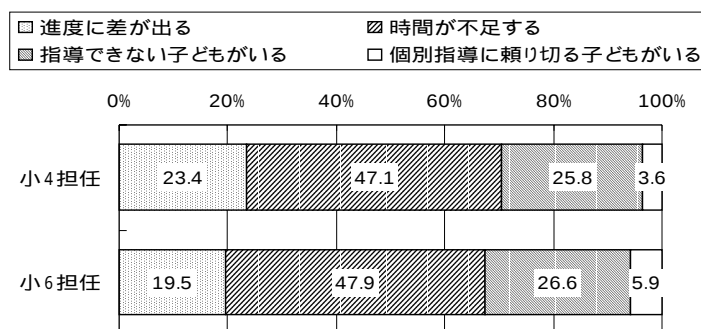


図 2-8 「一斉指導の中での個別学習の課題」(設問 8)



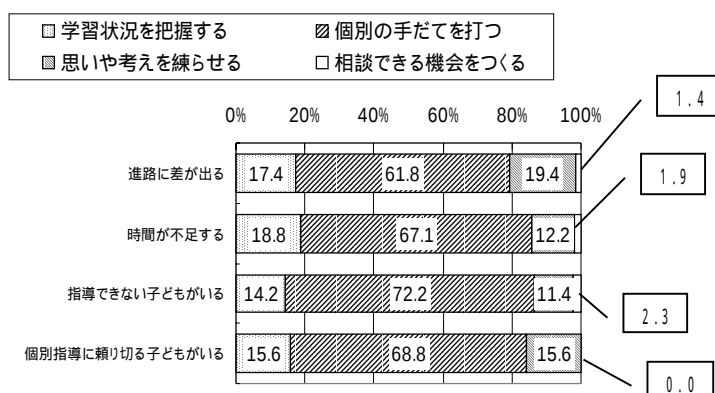
での個別指導で一番の課題とし、「指導できない子どもがいる」(小 4：25.8%，小 6：26.6%)「進度に差が出る」(小 4：23.4%，小 6：19.5%) も、かなりの割合で一番の課題として選ばれている。

では、このように一斉指導の中での個別学習で、「時間が不足する」を一番の課題としている教師は、どのような場面で一斉指導の中での個別指導を取り入れているのであろうか。

図 2-9 は、《設問 8：課題》とのクロス集計である。

図 2-9 「一斉学習の中での個別指導の場面」(設問 7)

× 「一斉指導の中での個別指導の課題」(設問 8)



「時間が不足する」ことばかりでなく、「進度に差が出る」「指導できない子どもがいる」「個別指導に頼り切る子どもがいる」ことを、一斉指導の中での個別指導における一番の課題としている

教師も、「個別に手だてを打つ」(67.1% ,61.8% ,72.2% ,68.8%)ことを一番よく用いる場面とし、有意な差は認められない。

また、「学習状況を把握する」「思いや考えを練らせる」ことを、一斉指導の中での個別指導における一番よく用いる場面とすることについても、有意な差は認められない。

教師が一斉指導の中での個別指導において、はっきりした場面を決めながら、課題を克服しようとしている様子は、次の小学4年の算数科指導案の中で見られる。

この指導案では、みんなで見つけた角の大きさを測るという課題解決の活動場面において、子どもたちが各自で解答を見て、答え合わせができ、その様子から教師は子どもたちそれぞれの学習状況を把握するようにし、また子どもが教師に相談できる機会がもてるように工夫されている。

また、予め子どもたちのつまづきを予想し、「分度器の正しい使い方がわからない児童」用コーナ

ー、「分度器の扱いはわかるが、正確に目盛りを読み取れない児童」用コーナー、「前時までの学習をしっかり身につけて角度を測れる児童」用コーナーの3つを準備し、能率よく個別指導ができるようにし、時間が不足することがないようにしている。

さらに各コーナーにおいては、「おうぎくん」や分度器にひものついたものを用意し、個別に手だてが打てるように工夫されている。

最後に、感想を出し合い、学習のまとめをする場面では、各コーナーに分かれて学習活動を行ったことによって生まれた進捗差を解消しようと、一斉指導によって同一内容が学べるようにしているものと思われる。

(4) 協力指導について

図2-10は《設問10：あなたの学級では、どのような協力指導(チームティーチング)を行っていますか》の集計結果である。

両学年の教師とも「教科を決め一年間」の協力

資料2-3 小学4年算数指導案

単元名「角」

■ 本時の目標

関心・意欲・態度：角度に関心をもち、進んで測定しようとする。

数学的な考え方：いろいろな角を工夫して測定する。

表現・処理：分度器を使って、角の大きさを測定できる。

知識・理解：分度器の正しい使い方が分かる。

■ 本時の展開

学習内容・児童の活動・教師の支援と留意点(＊)

1. 前時の活動を想起し、本時の学習課題をとらえる。

2. 課題解決に向けて活動する。

みんなで見つけた角の大きさを測ろう。

＊児童が見つけた角の写真をカードにして、それぞれのコーナーに置いておく。

＊写真をカードにすることで、カードを回して角度を測りやすくする。

＊2つの辺とその間の角がはっきりするように、写真に線と角の印を入れておく。

＊おおよそ何度くらいか予想してから測るように声をかける。

＊測った角度を書き込める用紙を用意しておく。

＊コーナーの近くに解答を貼っておき、その場ですぐ答え合わせができるようにする。

学習状況を把握する

相談できる機会をつくる

＊5度程度の誤差は許容範囲とする。

《分度器の正しい使い方がわからない児童》

・分度器をどのようにおけばよいかわからない。

・頂点を分度器の中に合わせられるが、置く方向が間違っている。

＊「おうぎくん」を使うことで、基準とする一辺に気づくようにする。

個別の手だてを打つ

《分度器の扱いはわかるが、正確に目盛りを読み取れない児童》

時間が不足しないように

進捗に差が出ないように

・分度器の置き方は正しいが、上と下の数字を読み間違える。

＊分度器にひもをつけたものを用意しておくことで、目盛りを読み間違えないようにする。

個別の手だてを打つ

・角の量感がとらえられていないか、もしくは意識できない。

＊「おうぎくん」を使うことで、角の大きさを視覚的にとらえる。

個別の手だてを打つ

《前時までの学習をしっかり身につけて角度を測れる児童》

時間が不足しないように

進捗に差が出ないように

・角の量感を意識しながら、分度器を使って正確に角度を測ることができる。

・カードを測定しやすい向きに動かし測ることができる。

＊すべてのコーナーに行き、できるだけたくさんの角度を測るように声をかける。

3. 感想を出し合い、学習のまとめをする。

4. 練習問題を解く。

指導を一番多く行っているが、4年生の実施状況の49.2%に比べ、6年生での実施状況は72.2%となり、2割以上も多い。

また逆に、「内容に応じて」の協力指導は、4年生の実施状況は26.1%であるのに対し、6年生の実施状況は17.5%であり、1割近くも少ない。さらに、協力指導を行っていない割合は4年生では24.6%であるのに対し、6年生では10.4%であり、1割以上も減少している。

このことはおそらく、6年生になると学習の個人差が大きくなって、教師が複数でかかわることになり、4年生より、子どもたちに対してよりきめの細かい指導を行う率が高くなるからではないかと思われる。

図 2-10 「協力指導の実態」(設問 10)

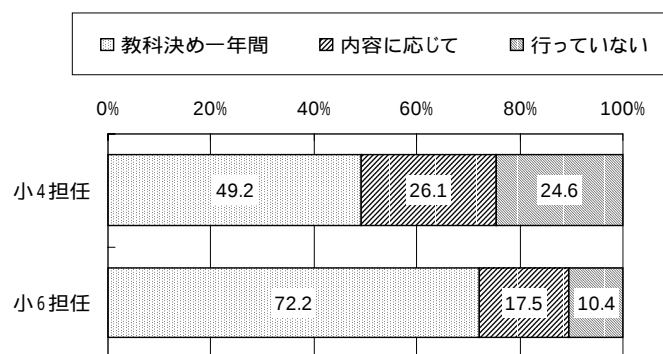


図 2-11 「協力指導の利点」(設問 11)

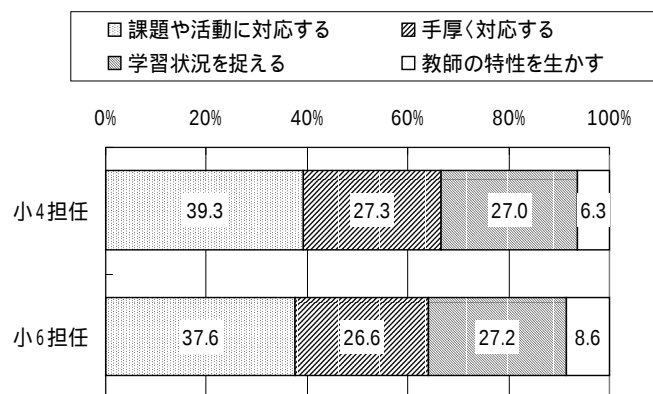


図 2-11 は《設問 11：あなたは、協力指導（チームティーチング）のよさは、主としてどんなところにあると思いますか》の集計結果である。

両学年の4割近くの教師が、「課題や活動に対応する」(小4：39.3%，小6：37.6%)を協力指導の一番のよさとしているが、「手厚く対応する」(小4：27.3%，小6：26.6%)「学習状況を捉える」(小4：27.0%，小6：27.2%)も、かなりの割合で協力指導のよさとして選ばれている。

図 2-12 「協力指導の課題」(設問 12)

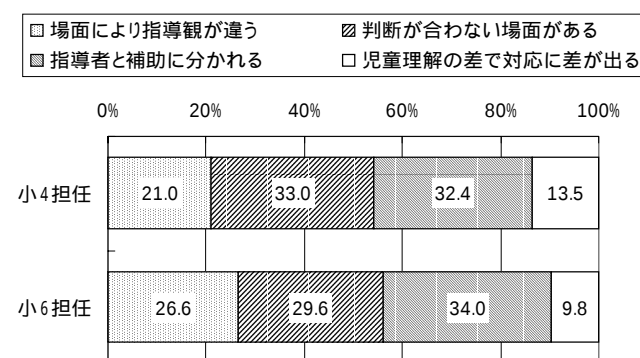


図 2-12 は《設問 12：あなたは、協力指導（チームティーチング）をしたときの一番の課題は、どこにあると思いますか》の集計結果である。

両学年の教師とも「判断が合わない場面がある」(小4：33.0%，小6：29.6%)「指導者と補助に分かれる」(小4：32.4%，小6：34.0%)「場面により指導観が違う」(小4：21.0%，小6：26.6%)ことを、一番の課題として選んでいる場合が多い。

では、このように協力指導において、「判断が合わない場面がある」「指導者と補助に分かれる」「場面により指導観が違う」ことを、一番の課題としている教師は、それぞれどのようなことを協力指導のよさと考えて、協力指導を行っているのだろうか。

図 2-13 「協力指導の利点」(設問 11)

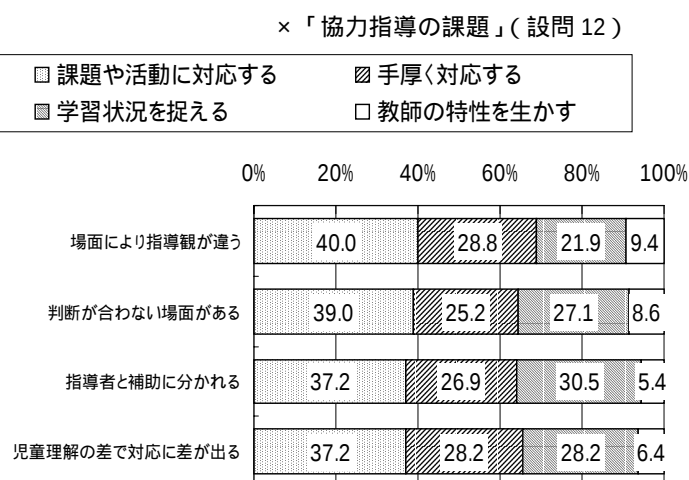


図 2-13 は、《設問 21：協力指導の課題》とのクロス集計である。

「判断が合わない場面がある」「指導者と補助に分かれる」「場面により指導観が違う」のみならず、「児童理解の差で対応に差が出る」ことを、一番の課題としている教師は、協力指導において、

単元名「資料の調べ方」

■ 本時の目標

関心・意欲・態度：資料に関心を持ち、ちらばりの様子を整理しようとする。

数学的な考え方：資料を整理して表すことにより、ちらばりの様子をとりえることができる。

表現・処理：表やグラフを用いてちらばりの様子を整理することができる。

知識・理解：資料を整理することで、平均は同じでもちらばり方に違いがあることが分かる。

■ 本時の展開

学習活動 & 児童の活動 教師の支援()と留意点(＊)

1. 学習課題をつかみ、課題解決に向けての方法を考える。

2. 2つの記録を比べやすくするために表し方を工夫し考える。

3. 2つの記録を表やグラフに表し、比べながらそれぞれの特徴をとらえる。

《数直線コース》

・数直線上に記録を点で書き込む。

・同じ記録をまとめて表す。

・数直線から資料の特徴をとらえる。

・数直線をもとに A, B の記録を比べ、どちらが有利か考える

《表コース》

・同じ記録をまとめる。

・範囲を区切って表に表す。・表から資料の特徴をとらえる。

・表をもとに A, B の記録を比べ、どちらが有利か考える。

《グラフコース》

・同じ記録をまとめる。

・記録を棒グラフに表す。

・グラフから資料の特徴をとらえる。

・グラフをもとに A, B の記録を比べ、どちらが有利か考える。

既習の内容を活用して、自分が表したい方法を選ぶようにする。

学習状況を捉える

＊コースごとに T 1, T 2, T 3 に分かれ、つまりきで見られる児童に個別に働きかける。

課題や活動に対応する

＊コースごとに分かれて話し合うことで、整理の仕方について見通しをもちやすくする。

手厚く対応する

コースごとに資料の特徴について話し合い、課題に対する自分の考えをもてるようにする。

指導者と補助に分かれないように

4. 表やグラフから課題に対する自分の考えを発表する。

児童理解の差で対応に差が出ないように

一斉指導で学びを深める

5. 学習のまとめと次時の予告をする。

「課題や活動に対応する」(39.0% 37.2% 40.0%, 37.2%) ことをよさとし、有意な差は認められない。

また、「手厚く対応する」「学習状況を捉える」「教師の特性を生かす」ことを、協力指導のよさとするということについても、有意な差は認められない。

教師が協力指導のよさを生かしながら、課題を克服しようとしている様子は、上の小学 6 年の算数科指導案の中に見られる。

この指導案では、T 1・T 2・T 3 の 3 人の教師が、2つの記録を表やグラフに表し、比べながらそれぞれの特徴をとらえさせる活動場面において、《数直線コース》《表コース》《グラフコース》の 3つのコースに分かれて、子どもの課題や活動に対応しようとし、各コースを教師が自分の担当とすることで、指導者と補助に分かれるということもなくそうとしている。

また、コースに分かれる前に、子どもたちの既習の内容を活用して学習している様子から学習状

況をとらえ、子どもたちが表したい方法を選べるようにし、子どもたちが自分に合ったコースで学習活動を行うことによって、手厚く対応しようとしている。

最後に、子どもたちは各コースに分かれて学習したので、教師の子ども理解に差があり、子どもへの対応に差が出ているといけないので、一斉指導で学びを深めようとしているのではないかとと思われる。

第 2 節「学習集団の編成」の利点や課題について

(1) 課題別グループ学習について

図 2-14 は、《設問 14：あなたは、子どもたちが自分で選んだ課題毎に、グループに分けて学習させる場合のよさは、主としてどのようなところにあると思いますか》の集計結果である。

両学年の教師とも、「協力して学習を進めさせる」(小 4：45.0%，小 6：39.1%)「やる気を出

図 2-14 「課題別グループ学習の利点」(設問 14)

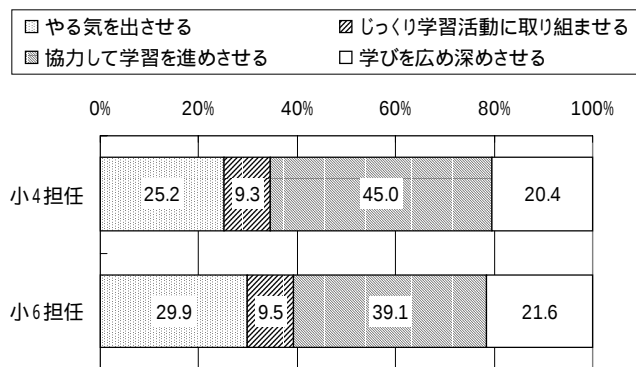
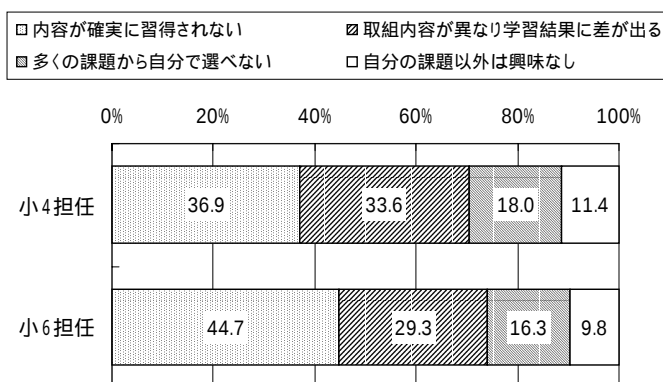


図 2-15 「課題別グループ学習の課題」(設問 15)



させる」(小4:25.2%,小6:29.9%)「学びを
広め深めさせる」(小4:20.4%,小6:21.6%)
ことの順に,課題別グループ学習のよさとしてと
らえている。図 2-15 は,《設問 15:あなたは,子
どもたちが自分で選んだ課題毎に,グループに分
けて学習させるときの一番の課題はどこにあると
思いますか》の集計結果である。

両学年の教師とも,「内容が確実に習得されな
い」(小4:36.9%,小6:44.7%)「取組内容が
異なり学習結果に差が出る」(小4:33.6%,小6:
29.3%)ことの順に,課題別グループ学習の一番
の課題ととらえている。

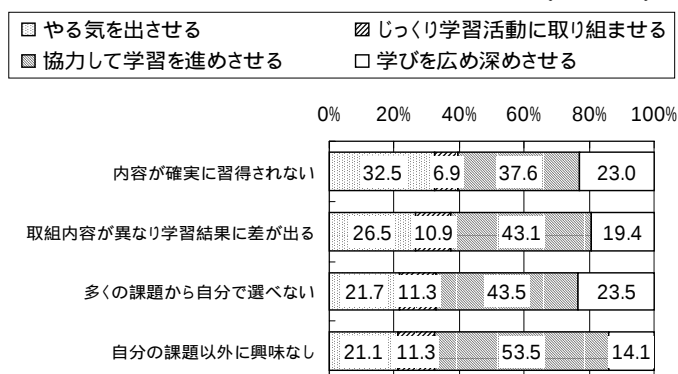
では,課題別グループ学習において「内容が確
実に習得されない」取組内容が異なり学習結果に
差が出る」ことを課題とする教師は,どのような
ことを課題別グループ学習のよさと考えているの
であろうか。

図 2-16 は,《設問 15:課題別グループ学習の課
題》とのクロス集計の結果である。

課題別グループ学習において「内容が確実に習
得されない」取組内容が異なり学習結果に差が出
る」ことのみならず,「多くの課題から自分で選べ
ない」「自分の課題以外に興味なし」を一番の課題
とする教師も,「協力して学習を進めさせる」
(37.6%,43.1%,43.5%,53.5%))ことを課題

図 2-16 「課題別グループ学習の利点」(設問 14)

×「課題別グループ学習の課題」(設問 15)



別グループ学習のよさとしている。

また,「自分の課題以外に興味なし」を課題別
グループ学習の一番の課題とする教師は,他のこ
とを課題とする教師に比べて「協力して学習を進
めさせる」(53.5%)ことをよさとしている。

このような教師は,課題別グループ学習におけ
る課題を克服するために,まずは子どもが自分に
適した課題を選び,その後グループで協力してそ
の課題を解決できるよさを生かそうとしているの
ではないかと思われる。

教師が課題別グループ学習の中でよさを生か
しながら,課題を克服しようとしている様子は,
次頁の小学5年の算数科指導案(8)の中に見られ
る。

この指導案では,本単元の9時間目までに子ど
もが小数のわり算について学んだことをもとに,
10時間目からは課題別グループ学習を導入し,子
どもたちが今までこの単元で学習してきたことを
もとに,じっくり学習活動に取り組めるように工
夫されている。課題1~課題3までを簡単に紹介
したプリントを見せて,各自に課題を選ばせるこ
とにより,やる気を出させ,また選択した課題が
同じ子ども同士でグループを組んで課題解決に取
り組ませることによって,協力して学習を進め
たり,学びを広めたり,深めたりすることができる
ようになっている。

また,本時の9時間目には診断テストとガイダ
ンスの時間を設け,多くの課題から自分で課題を
選ばない子どもをなくそうと配慮されている。

(2) 習熟度別指導について

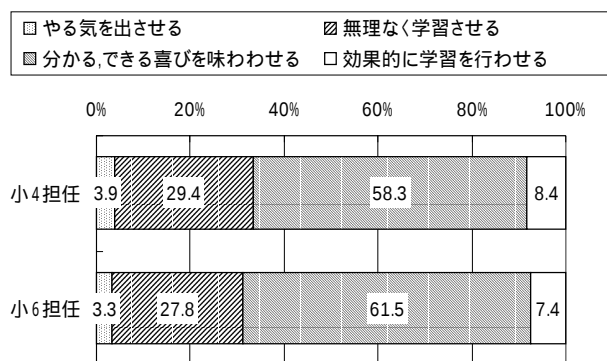
図 2-16 は,《設問 17:あなたは,習熟度別に
分けて指導すること(習熟度別指導)のよさは,主
としてどのようなところにあると思いますか》の
集計結果である。

両学年の6割近くの教師が,「分かる,できる

単元名「小数のわり算」	
本単元の指導計画と本時の位置づけ	
1・2 時間目	
・ 小数でわることの意味と小数÷小数の計算の仕方を理解する。	
3 時間目	
・ 小数÷小数の計算の仕方を理解する。	
4・5 時間目	
・ 小数÷小数の筆算の仕方を理解する。	
・ 純小数でわる場合の被除数と商の大きさの違いについて理解する。	
6 時間目	
・ 小数の除法におけるあまりの位取りについて理解する。	
7 時間目	
・ 比較量，基準量が小数の時も倍は除法で求められることを理解する。	
8 時間目	
・ 倍を表す数が小数の時も基準量は比較量÷倍で求められることを理解する。	
9 時間目	
・ 適応と習熟	
10 時間目（本時）	
・ 課題選択	じっくり学習活動に取り組ませる
・ 診断テストとガイダンス	
11 時間目（本時）	
・ 選択課題の解決	多くの課題から自分で選べないことがないように
■ 本時の目標	
・ 自分の力を高めるための課題を選択し，主体的に取り組む。	

・ 課題 1 数直線によって数量の間にある比例関係をつかむ。	
小数の除法を整数化して処理する仕組みを理解する。	
・ 課題 2 外国や日本の昔の筆算の説明を考えることを通して，小数を整数化して処理することについて理解を深める。	
・ 課題 3 分配の法則を活用して除法の問題を解決する。	
■ 本時の展開	
子どもの学習活動	
1. 課題を簡単に紹介したプリントを見て，自分の選択する課題を決める。	やる気を出させる
2. 自分の選択した課題同士でグループを作り，取り組む。	協力して学習を進めさせる
* 学び合いができるように，同じ課題を選択したもの同士でグループを作る。	学びを広め深めさせる
課題 1 - 問題 1 それぞれの問題を数直線で表し，式を立てましょう。	
課題 1 - 問題 2 それぞれの計算をして□の中にあてはまる言葉を入れましょう。(1)～(5)は整数でわる計算に直してから，電卓で答えを求めましょう。	
課題 2 いろいろな国の筆算の説明を考えましょう。	
課題 3 電卓を使って答えを求めるとしたら，どのような工夫をしたらよいでしょうか。(8桁表示の電卓使用)	

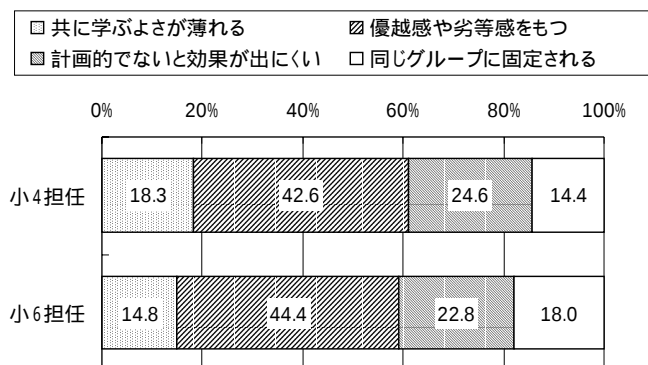
図 2-16 「習熟度別指導の利点」(設問 17)



喜びを味わわせる」(小4:58.3%, 小6:61.5%)をよさとしている。

図 2-17 は，《設問 18: あなたは，習熟度別に分けて指導すること(習熟度別指導)の一番の課題は，どこにあると思いますか》の集計結果である。

図 2-17 「習熟度別指導の課題」(設問 18)



両学年の4割以上の教師が，「優越感や劣等感をもつ」(小4:42.6%, 小6:44.4%)を一番の課題としているが，「計画的でないため効果が出にくい」(小4:24.6%, 小6:22.8%)「共に学ぶよさが薄れる」(小4:18.3%, 小6:14.8%)「同じグループに固定される」(小4:14.4%, 小6:

18.0%) ことを、習熟度別指導の一番の課題とする教師も少なからずいる。

では、「優越感や劣等感をもつ」「計画的でない」と効果が出にくい」「共に学ぶよさが薄れる」「同じグループに固定される」を習熟度別指導の一番の課題とする先生は、習熟度別指導において、どんなことをよさと考えているのであろうか。

図 2-18 「習熟度別指導の利点」(設問 17)

× 「習熟度別指導の課題」(設問 18)

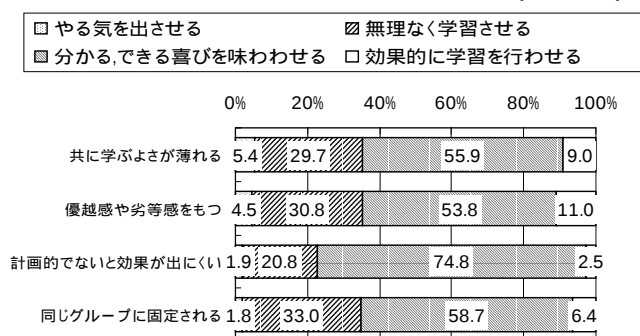


図 2-18 は、《設問 18：習熟度別指導の課題》とのクロス集計の結果である。

「優越感や劣等感をもつ」「計画的でない」と効果が出にくい」「共に学ぶよさが薄れる」「同じグループに固定される」ことを習熟度別指導の一番の課題とする全ての教師が、「分かる、できる喜びを味わわせる」(53.8%, 74.8%, 55.9%, 58.7%) ことを習熟度別指導のよさとしてとらえている。

また「計画的でない」と効果が出にくいことを、習熟度別指導の一番の課題とする教師は、他のことを一番の課題とする教師と比べて、「分かる、できる喜びを味わわせる」(74.8%) ことを習熟度別指導のよさとしている。

このような教師は、習熟度別指導を行うことによって確実に子どもたちに分かる、できる喜びを感じさせることができるためには、少しでも計画的に習熟度別指導を取り入れようとしているのではないかとと思われる。

教師が習熟度別指導のよさを生かしながら、課題を克服しようとしている様子は、次頁の小学 6 年の算数科の指導案(資料 2-6)の中に見られる。

この指導案では、本単元の学習においては子どもたちの理解における個人差が出ることを予想して、ワークシートに色を塗らせながら、視覚的に問題をとらえさせ、先に答えを知らせ、逆にその答えから式や計算の方法を予想させることで問題を解く《A グループ》とワークシートに色を塗り、問題を図に表し、考え方の筋道を明らかにして解こうとする《B グループ》の 2 つに分けて指導し

ようとしている。

このように予め子どもたちの個人差を予想して、2 つのコースに分けることは、それぞれのグループの子どもたちの特性に応じて、分かる、できる喜びを味わわせることになり、無理なく学習を行わせることにもなる。

また、この学年では年度当初から算数科の授業をグループに分け、少人数で学べるようにしているので、計画的でない」と効果が出にくいという習熟度別指導の課題をなくそうとしている。

さらに単元によっては、無作為抽出によるグループ分けを行い、グループを固定することなく、その時々目標やねらいに合わせてグループを編成することによって、子どもたちが優越感や劣等感をもつことを少しでも少なくしようとしているものと思われる。

ここまで述べてきた小学 4 年、小学 6 年の教師の「指導形態」「学習集団の編成」に関する意識の傾向を一覧表にまとめてみると、次の表 2-1、表 2-2 のようになる。

表 2-1 「指導形態」における意識の傾向

	利点(目的・場面)	課題
一斉指導	学びを深める	個人差に対応できない
一斉指導の中のグループ指導	活動量を増やす(目的)	学習結果に差が出る
一斉指導の中の個別指導	個別に手だてを打つ(場面)	時間が不足する
協力指導	課題や活動に対応する	判断が合わない場面がある(4 年) 指導者と補助に分かれる(6 年)

表 2-2 「学習集団の編成」における意識の傾向

	利点	課題
課題別グループ学習	協力して学習を進めさせる	内容が確実に習得されない
習熟度別指導	分かる、できる喜びを味わわせる	優越感や劣等感をもつ

このように、「指導形態」「学習集団の編成」の意識の傾向をとらえ、目の前の子どもたちの学習の実態に応じて、「指導形態」「学習集団の編成」の利点を生かし、また導入の目的や場面も考慮に入れ、課題が解消できるように、学習指導を工夫・改善することができれば、これまで以上に子どもたちの学習意欲を高めることができるのではないであろうか。

第 3 節 「指導形態」「学習集団の編成」の

効果について

この節では、「指導形態」「学習集団の編成」の効果に関する調査と「指導観」に関する調査から得た回答結果を分析することによって、「指導形態」「学習集団の編成」の効果の比較と「指導観」の傾向について述べることにする。

単元名「分数のかけ算」 ■ 本時の目標 (分数) × (整数) の立式の意味と計算の仕方について理解する。
 ■ 本時の展開 ○ 学習内容、主な教師の働きかけ、教師の支援と留意点(＊)

《A グループ》

1. 前時の復習
 - 1 時間あたり 0.6 m^2 の布を織る人が、2 時間織り続けた場合、どのような式を立てたか思い出そう。
2. 学習内容を把握する。
3. 1 時間あたりの面積を図で表す。
 - 1 時間あたりの布の面積を図で表してみよう。
- * 目盛りの入ったワークシートを使って $4/5 \text{ m}^2$ で、その 4 つ分が $4/5 \text{ m}^2$ であることを確認する。図の □ 1 つ分が $1/5 \text{ m}^2$ であることを提示しておく。
4. 2 時間分の計算の仕方を考える。
 - 2 時間織り続けた場合を面積の図で表してみよう。
 - * 2 時間分の色を塗らせることで、 $1/5 \text{ m}^2$ を 8 つ分だということを意識させる。
 - * 2 時間織ると $8/5 \text{ m}^2$ 織れることを確認する。
 - 1 時間あたり $4/5 \text{ m}^2$ の布を織る人が、2 時間織る場合を計算式で考えよう。
 - * 答えから式や計算の仕方を予想させる。
 - どのように計算するのだろうか。
 - * $4/5$ の分子の 4 に 2 を掛け合わせて 8 になることに気づかせる。
 - 2 時間では $1/5 \text{ m}^2$ の □ が (4×2) 個分だから...
5. 適用題に取り組む

《B グループ》

1. 前時の復習
 - 1 時間あたり 0.6 m^2 の布を織る人が、2 時間織り続けた場合、どのような求め方をしたか思い出してみよう。
 - * 前時に使った図を提示することにより、ことばの式を想起させる。
2. 学習内容を把握する。
 - 1 時間あたり $4/5 \text{ m}^2$ の布を織る人が、2 時間織る場合を考えよう。
 - * ことばの式に数値を当てはめさせることにより式を立てることができる。
 - どのように計算すればよいだろうか。
 - * いろいろな計算の仕方を考えさせることにより正しい答えの導き方を知ろうとする意欲を持たせる。
3. 1 時間あたりの面積を図で表す。
 - 1 時間あたりの布の面積を図で表してみよう。
 - * 目盛りの入った 1 m^2 のワークシートで 5 つに分割させる作業を行い、4 つ分に色をぬらせる作業を行うことにより $4/5 \text{ m}^2$ をとらえさせていく。
 - * $4/5$ という分数の分子は 4 で、 $1/5$ が 4 個分であるということをワークシートで確認し、何個分が分子で表せることに気づかせる。
4. 2 時間分の計算の仕方を考える。
 - 2 時間分の面積を図で表すとどうなるだろうか。
 - 5. 3 時間分ではどのように計算すればよいだろうか。

(1) 「指導形態」の効果について

表 2-3 小学 4 年：「指導形態」の得点化

	内容理解	意欲向上	仲間づくり
一斉指導	1029	1046	1109
グループ学習	1001	1074	1127
個別指導	1056	1026	797
協力指導	1144	1106	909

表 2-4 小学 6 年：「指導形態」の得点化

	内容理解	意欲向上	仲間づくり
一斉指導	1045	1024	1098
グループ学習	1044	1041	1128
個別指導	1072	1031	784
協力指導	1154	1122	945

表 2-3、表 2-4 は、小学 4 年の教師、小学 6 年の教師それぞれの「指導形態」の効果に関する設問《あなたは、次の 3 つの視点から学級全体の子どもを見た場合、「指導形態」(一斉指導・一斉指導の中でのグループ学習・一斉指導の中での個別指導・協力指導)にはそれぞれどの程度効果があると思いますか。》設問 3 設問 6 設問 9 設問 13 の回答結果を得点

化したものを一覧表にしたものである。

なお得点化に関しては、選択肢 1：「効果的である」に 4 点、選択肢 2：「ある程度は効果的である」に 3 点、選択肢 3：「あまり効果的でない」に 2 点、選択肢 4：「効果的ではない」に 1 点を与え、合計したものを、それぞれ「指導形態」と「学習集団の編成」の総得点とした。

そして、「内容理解」を基準値の 100 として、「意欲向上」「仲間づくり」を数値化したものが、表 2-5、表 2-6 であり、図 2-19、図 2-20 はそれをグラフ化したものである。

表 2-5 小学 4 年：「内容理解」を基準とした場合

	内容理解	意欲向上	仲間づくり
一斉指導	100	101.7	107.8
グループ学習	100	107.3	112.6
個別指導	100	97.1	75.5
協力指導	100	96.7	79.5

表 2-6 小学 6 年：「内容理解」を基準とした場合

	内容理解	意欲向上	仲間づくり
一斉指導	100	98.0	105.1
グループ学習	100	99.7	108.0
個別指導	100	96.2	73.1
協力指導	100	97.2	81.9

小学4年，小学6年の教師は学習指導において，それぞれの「指導形態」はどのような面で効果が上がるものと考えて，使い分けているのであろうか。

図 2-19 小学4年：「指導形態」の比較

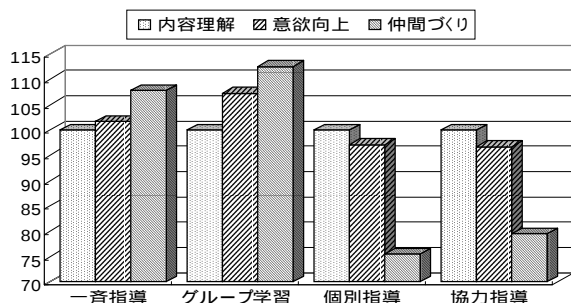
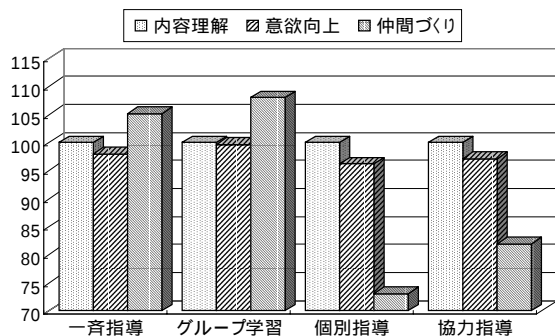


図 2-20 小学6年：「指導形態」の比較



この図 2-19，図 2-20 から両学年の教師は，一斉指導は「仲間づくり」に，一斉指導の中でのグループ学習も「仲間づくり」に効果があるが，一斉指導の中での個別指導は「内容理解」に，協力指導も「内容理解」に，それぞれ効果があるととらえていることがわかる。

このことは，両学年の多くの教師は，一斉学習においてよさにとらえていた「学びを深める」(小4：77.5%，小6：73.4%)ことが「仲間づくり」に効果があり，一斉学習の中のグループ学習において最もよく用いられる「活動量を増やす」(小4：43.8%，小6：49.1%)という目的が「仲間づくり」に効果があると考え，また一斉学習の中の個別学習において最もよく用いられる「個別に手だてを打つ」(小4：68.8%，小6：66.0%)という場面が「内容理解」に効果があり，さらに協力指導においてよさにとらえている「課題や活動に対応する」(小4：39.3%，小6：37.6%)「手厚く対応する」(小4：27.3%，小6：26.6%)「学習状況を捉える」(小4：27.0%，小6：27.2%)が「内容理解」に効果があると考えているのではないと思われる。

次に両学年の教師は，一斉指導と比較して，一斉指導の中でのグループ学習，一斉指導の中での個別指導，協力指導が，どの面で効果があると思っているのであろうか。

表 2-7，表 2-8 は一斉指導の得点を基準の 100 として，一斉指導の中でのグループ指導，一斉指導の中での個別指導，協力指導をそれぞれ数値化したものであり，図 2-21，図 2-22 は，表 2-7，表 2-8 をそれぞれグラフ化したものである。

表 2-7 小学4年：一斉指導を基準とした「指導形態」の比較

	内容理解	意欲向上	仲間づくり
一斉指導	100	100	100
グループ学習	97.3	102.7	101.6
個別指導	102.6	98.1	71.9
協力指導	111.2	105.7	82.0

表 2-8 小学6年：一斉指導を基準とした「指導形態」の比較

	内容理解	意欲向上	仲間づくり
一斉指導	100	100	100
グループ学習	99.9	101.7	102.7
個別指導	102.6	100.1	71.4
協力指導	110.4	109.6	86.1

図 2-21 小学4年：一斉指導を基準とした「指導形態」の比較

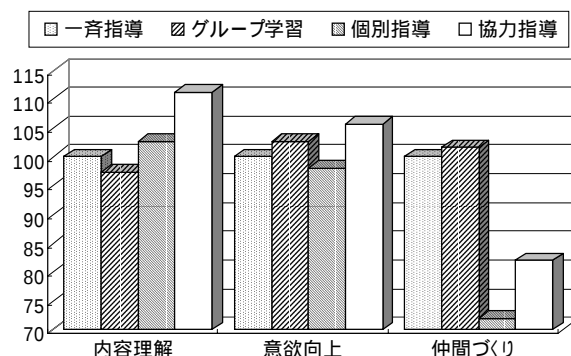


図 2-22 小学6年：一斉指導を基準とした「指導形態」の比較

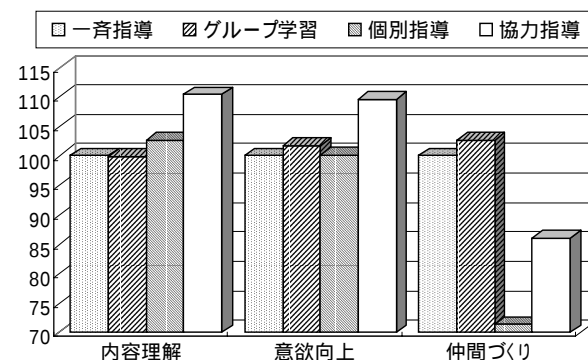


図 2-21，図 2-22 から両学年の教師は，「内容理解」（学習内容の理解を深める上で）においては，一斉指導よりも，一斉指導の中での個別指導や協力指導の方が効果があり，「意欲向上」（学習意欲の向上を図る）においては，一斉指導の中のグループ学習，協力指導の方が効果があり，「仲間づくり」（仲間づくりを進める上で）においては，一斉指導の中のグループ学習の方が効果があるととらえていることがわかる。

このことは，両学年の教師は，学習内容の理解を深める上では，一斉指導の中の個別指導において「個別に手だてを打つ」（小 4：68.8%，小 6：66.0%）ことや協力指導において「課題や活動に対応する」（小 4：39.3%，小 6：37.6%）「手厚く対応する」（小 4：27.3%，小 6：26.6%）「学習状況を捉える」（小 4：27.0%，小 6：27.2%）が効果的であると考え，また学習意欲の向上を図る上では，一斉指導の中でのグループ学習においては「活動量を増やす」（小 4：43.8%，小 6：49.1%）や協力指導においては「課題や活動に対応する」（小 4：39.3%，小 6：37.6%）「手厚く対応する」（小 4：27.3%，小 6：26.6%）「学習状況を捉える」（小 4：27.0%，小 6：27.2%）が効果的であると考え，さらに仲間づくりを進める上では，一斉指導の中でのグループ学習において「活動量を増やす」（小 4：43.8%，小 6：49.1%）ことが効果的であると考えているのではないかと思われる。

（ 2 ）「学習集団の編成」の効果について

表 2-9 小学 4 年：「学級集団の編成」の得点化

	内容理解	意欲向上	仲間づくり
課題別グループ学習	993	1134	1081
習熟度別指導	1112	1016	755

表 2-10 小学 6 年：「学習集団の編成」の得点化

	内容理解	意欲向上	仲間づくり
課題別グループ学習	1003	1113	1062
習熟度別指導	1112	1008	770

表 2-9，表 2-10 は，「指導形態」の場合の得点化と同じように，「学習集団の編成」に対する設問《あなたは，次の 3 つの視点から学級全体の子どもを見た場合，「学習集団の編成」（課題別グループ学習・習熟度別指導）にはそれぞれどの程度効果があると思いますか。》（設問 16，設問 19）の回答結果を得点化したものを一覧表に

したものである。

小学 4 年，小学 6 年の教師は学習指導において，それぞれの「学習集団の編成」をどのような面で効果が上がるものと考えて，使い分けているのであろうか。

「学習集団の編成」の「内容理解」を基準値の 100 として，「意欲向上」「仲間づくり」を数値化したものが，表 2-11，表 2-12 であり，これらをグラフ化したものが，図 2-23，図 2-24 である。

表 2-11 小学 4 年：「内容理解」を基準とした場合

	内容理解	意欲向上	仲間づくり
課題別グループ学習	100	112.3	101.0
習熟度別指導	100	89.8	63.0

表 2-12 小学 6 年：「内容理解」を基準とした場合

	内容理解	意欲向上	仲間づくり
課題別グループ学習	100	113.3	100.7
習熟度別指導	100	92.5	65.9

図 2-23 小学 4 年：「内容理解」を基準とした場合

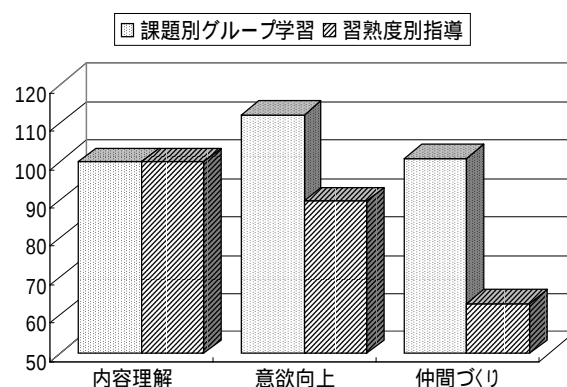
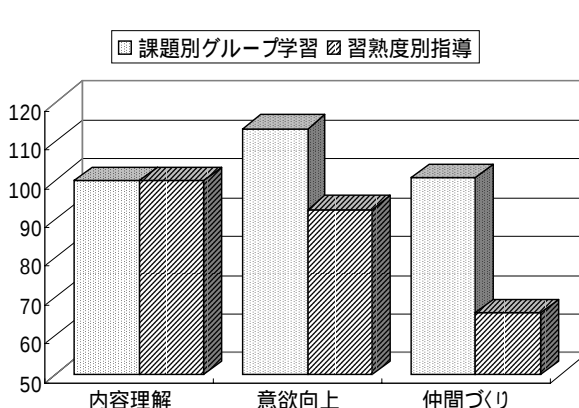


図 2-24 小学 6 年：「内容理解」を基準とした場合



この図 2-23，図 2-24 から，両学年の教師は，課題別グループ学習に関しては，「内容理解」の面と比べて，「意欲向上」の面においては効果的であ

るとし、「仲間づくり」の面においては、ほぼ同じぐらいの効果であるとしている。

また、習熟度別指導に関しては、「内容理解」の面と比べて、「意欲向上」の面においてはあまり効果的ではないとし、「仲間づくり」の面においては、かなり効果的でないとしていることが分かる。

このことは、両学年の多くの教師は、学習意欲の向上を図る上では、課題別グループ学習のよさとしてとらえていた「じっくり学習活動に取り組ませる」(小4：45.0%，小6：39.1%)ことが効果的であると考えており、一方学習内容の理解を深める上では、習熟度別指導のよさとしてとらえていた「分かる、できる喜びを味わわせる」(小4：58.3%，小6：61.5%)ことが、効果的であると考えているのではないかとと思われる。

そして、一斉指導を基準値の100として、課題別グループ学習、習熟度別指導を数値化したものが、表2-13、表2-14である。

表 2-13 小学4年：一斉指導を基準とした「学習集団の編成」の比較

	内容理解	意欲向上	仲間づくり
一斉指導	100	100	100
課題別グループ学習	96.5	108.4	97.5
習熟度別指導	108.1	97.1	68.1

表 2-14 小学6年：一斉指導を基準とした「学習集団の編成」の比較

	内容理解	意欲向上	仲間づくり
一斉指導	100	100	100
課題別グループ学習	96.0	108.7	96.7
習熟度別指導	106.4	98.4	70.1

小学4年、小学6年の教師は学習指導において、それぞれの「学習集団の編成」をどのような面で効果が上がるものと考えて、使い分けているのであろうか。

図2-24、図2-25は、表2-13、表2-14をそれぞれグラフ化したものである。

この図2-24、図2-25から、両学年の教師は、一斉学習と比べて、「内容理解」の面においては習熟度別指導の方が効果があり、「意欲向上」の面においては課題別グループ学習の方が効果があるとしているが、「仲間づくり」の面においては、課題別グループ学習も習熟度別指導も共に、効果が少ないものと考えていることがわかる。

このことは両学年の多くの教師は、習熟度別指導においてよさとしてとらえていた「分かる、で

きる喜びを味わわせる」(小4：58.3%，小6：61.5%)ことが、「内容理解」に効果的であると考え、課題

別グループ学習においてよさとしてとらえていた「協力して学習を進めさせる」(小4：45.0%，小6：39.1%)ということが「意欲向上」に効果的であるとしているが、一斉指導のよさとしてとらえていた学級全員で「学びを深める」(小4：77.5%，小6：73.4%)ことが「仲間づくり」には効果的であると考えているのではないかとと思われる。

図 2-24 小学4年：一斉指導を基準とした「学習集団の編成」の比較

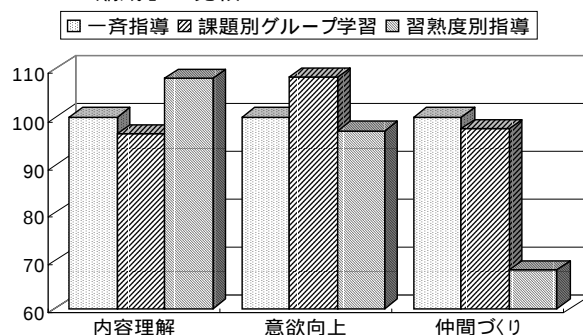
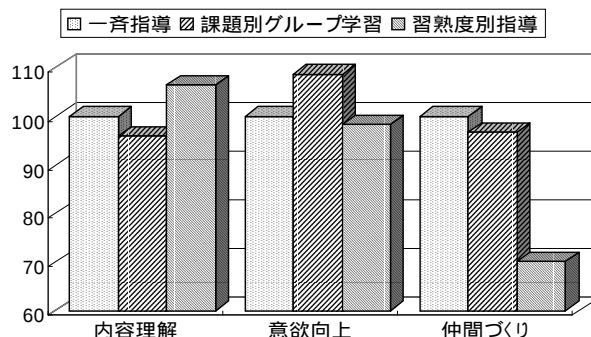


図 2-25 小学6年：一斉指導を基準とした「学習集団の編成」の比較



今回の調査から、それぞれの「指導形態」「学習集団の編成」が、内容理解を深める上で、学習意欲の向上を図る上で、また仲間づくりを進める上ではどれぐらい効果があると考えられており、また内容理解を深める上で、学習意欲の向上を図る上で、また仲間づくりを進める上では、一斉指導と比べて、どの「指導形態」が、どのような「学習集団の編成」が効果的であると思われるかが明らかとなった。

教師はこのことを踏まえ、子どもたちの学習の実態を把握した上で、その際に一番効果があると思われる「指導形態」なり「学習集団の編成」なりを考え、学習指導を工夫・改善に取り組んでいるものと思われる。

第4節 「指導観」について

この節では、教師が学習指導において重視する考え方、ふだんの授業での学習指導の進め方、ふだんの授業スタイルを、「指導の重点」「学習の進め方」「活動のさせ方」の3つとして尋ねることによって、「指導観」を分析し、その傾向をとらえ、考察することにする。

(1) 教師の考え方の傾向

図 2-26 小学4年：「指導の重点」(設問20)「学習の進め方」(設問21)「活動のさせ方」(設問22)

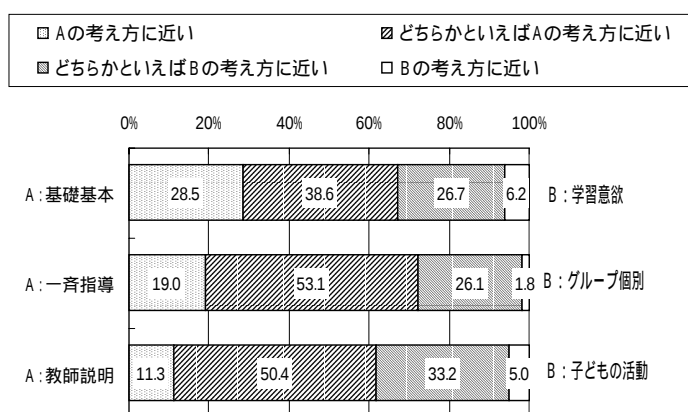


図 2-27 小学6年：「指導の重点」(設問20)「学習の進め方」(設問21)「活動のさせ方」(設問22)

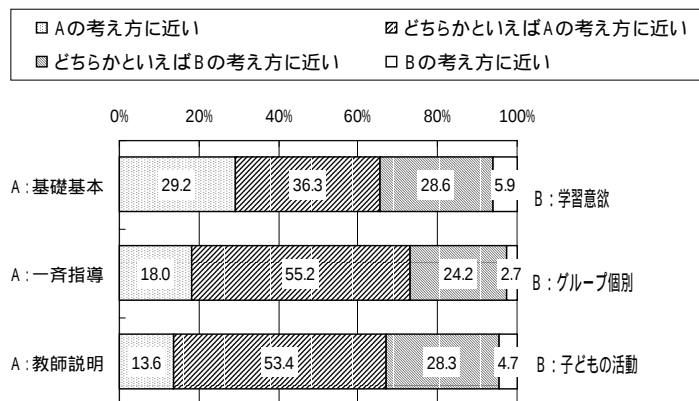


図 2-26、図 2-27 は小学4年の教師の場合、小学6年の教師の場合それぞれの《学習指導で重視することを、A「基礎・基本の定着を図ること」とB「学習意欲を向上すること」の2つにあえて分けると、あなたの考えに最も近いものはどれですか》《学習指導の進め方を、A「一斉指導を重視して進めている」とB「グループ学習や個別学習を重視して進めている」の2つにあえて分けると、あなたのふだんの授業に最も近いものはどれですか》《授業スタイルを、A「主に教師が進めて、理解させる」とB「主に子どもに活動させて、学ばせる」の2つに分けると、あなたのふだんの授業

スタイルに最も近いのはどれですか》の集計結果である。

小学4年においても、小学6年においても、「指導の重点」においては「基礎・基本の定着を図る」という考え方(「Aの考え方に近い」と「どちらかといえばAの考え方に近い」を合わせた)の教師(小4:67.1%,小6:65.5%)の方が、「学習意欲を向上すること」という考え方(「Bの考え方に近い」と「どちらかといえばBの考え方に近い」を合わせた)の教師(小4:32.9%,小6:34.5%)よりも多くいる。

また、「学習の進め方」においても、「一斉指導を重視して進めている」(「Aの考え方に近い」と「どちらかといえばAの考え方に近い」を合わせた)という考え方の教師(小4:72.1%,小6:73.2%)の方が、「グループ学習や個別指導を重視して進めている」という考え方(「Bの考え方に近い」と「どちらかといえばBの考え方に近い」を合わせた)の教師(小4:27.9%,小6:26.9%)よりも多くいる。

さらに、「活動の進め方」においても、「主に教師が進めて、理解させる」という考え方(「Aの考え方に近い」と「どちらかといえばAの考え方に近い」を合わせた)の教師(小4:61.7%,小6:67.0%)の方が、「主に子どもに活動させて、学ばせる」という考え方(「Bの考え方に近い」と「どちらかといえばBの考え方に近い」を合わせた)の教師(小4:38.2%,小6:33.0%)よりも多くいる。

つまり、全体的にみれば小学4年でも小学6年でも、基礎・基本の定着を図り、一斉指導を重視し、主に教師が進めて子どもに理解させようとする学習指導を行おうとする教師の方が多数いることになる。

ここで、「指導の重点」「学習の進め方」「活動のさせ方」において、どれぐらいはっきりとした考え方をする教師が多いのか、その傾向をとらえるため、自分がAの考え方なのかBの考え方なのか悩む中間的な考えの「どちらかといえばAの考え方に近い」教師と「どちらかといえばBの考え方に近い」教師を省き、あえて「Aの考え方に近い」教師と「Bの考え方に近い」教師の割合を比較してみることにする。

どちらの学年においても、「学習の進め方」(小4:20.8%,小6:20.7%)「活動のさせ方」(小4:16.3%,小6:18.3%)と比べて、「指導の重点」では、「Aの考え方に近い」教師と「Bの考え方に近い」教師を合わせた割合(小4:34.7%,

小6：35.1%）が多く，しかも「Aの考え方に近い」教師と「Bの考え方に近い」教師の割合には大きな差（小4：22.3%，小6：23.3%）がある。

つまり，「指導の重点」に関しては，「基礎基本の定着を図ること」と「学習意欲を向上をすること」を明確に自分で意識する教師が多いので，このことをキーワードにして，第3章の第2節においては，教師を指導タイプに分けて，「指導形態」「学習集団の編成」がどのようにとらえられているか，考察してみることにする。

（2）「指導の重点」と「学習の進め方」「活動のさせ方」との関係

「指導の重点」において，基礎・基本の定着を図ろうとする考え方をもちた教師（「基礎基本を定着」），また，学習意欲の向上を図ろうとする考え方をもちた先生（「学習意欲を向上」）は，「学習の進め方」「活動のさせ方」それぞれにおいて，どのような考えをしているのであろうか。

図2-28，図2-29は，《設問21：学習の進め方》《設問22：活動のさせ方》とのクロス集計の結果である。

図2-28 「学習の進め方」（設問21）

×「指導の重点」（設問20）

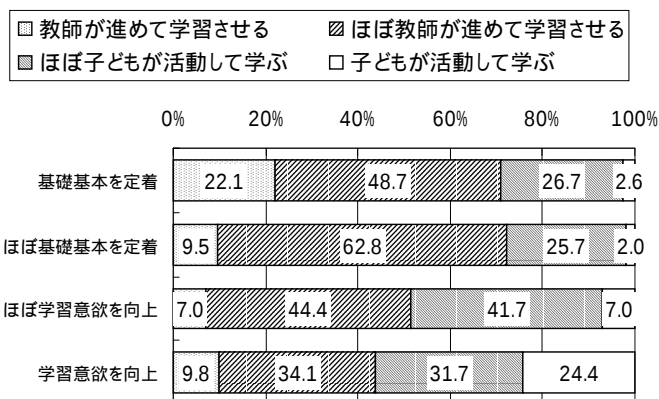
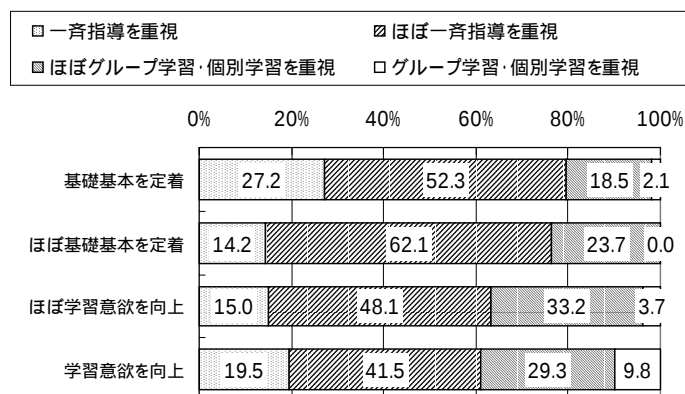


図2-29 「活動のさせ方」（設問22）

×「指導の重点」（設問20）



基礎・基本の定着を図ろうとする考え方をもちた教師も，学習意欲の向上を図ろうとする考え方をもちた教師もどちらも，グループ学習や個別指導を重視しようとする（2.1%，9.8%）よりも一斉指導を重視しようとする傾向が強いが，基礎・基本の定着を図ろうとする考え方をもちた教師（27.2%）の方が，学習意欲の向上を図ろうとする考え方をもちた教師（19.5%）よりも多くいるようである。

しかし，基礎・基本の定着を図ろうとする考え方をもちた教師が，グループ学習や個別指導を重視しようとする割合が2.1%とかなり少ないのに対して，学習意欲の向上を図ろうとする考え方をもちた教師は，その割合が9.8%あり，一斉指導を重視する（19.5%）ものの，グループ学習や個別指導を重視しようとする教師もかなりいるものと思われる。

基礎・基本の定着を図ろうとする考え方をもちた教師は，子どもに活動させて学ばせる（2.6%）よりも，教師が授業を進めて学習させる（22.1%）方を重視する傾向がある。これとは逆に，学習意欲の向上を図ろうとする考え方をもちた教師は，教師が授業を進めて学習させる（9.8%）よりも，子どもに活動させて学ばせる（24.4%）方を重視する傾向がある。

しかし，基礎・基本の定着を図ろうとする考え方をもちた教師は，子どもに活動させて学ばせようとする割合が2.6%とかなり少ないのに対して，学習意欲の向上を図ろうとする考え方をもちた教師は，教師が授業を進めて学習させる割合が9.8%あり，子どもに活動させて学ばせようとする（24.4%）ものの，教師が授業を進めて学習させようとする教師もかなりいるものと思われる。

全体的に見れば，基礎・基本の定着を図るためには，一斉指導を重視し，主に教師が授業を進めて理解させることを重視する教師の方が多く，また基礎・基本の定着を図ろうと考える教師も，学習意欲の向上を図ろうと考える教師も，一斉指導を重視する傾向があることが明らかになった。

さらに，基礎・基本の定着を図ろうとする教師は，教師が授業を進めて理解させようとするが，学習意欲の向上を図ろうとする教師は，子どもに活動させて学ばせようとする傾向があることも明らかになった。

（8）新算数教育研究会編集『個性を生かす授業と課題選択学習の展開』東洋館出版社 2002年pp. 181～188

第3章 調査結果の分析と考察

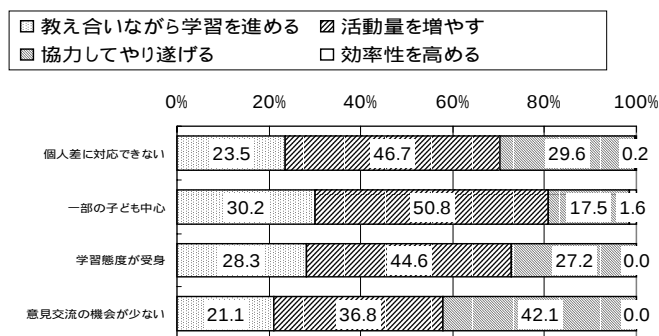
第1節 一斉指導の課題と「指導形態」

「学習集団の編成」とのクロス集計

この節では、「指導形態」の中の一斉指導の課題と一斉指導の中でのグループ学習の目的、一斉指導の中での個別指導の場面、協力指導の利点、「学習集団の編成」の中の課題別グループ学習の利点、習熟度別指導の利点をクロス集計し、分析することによって、教師が「指導形態」「学習集団の編成」の利点や目的や場面を生かし、一斉指導の課題をどのように克服しようと考えているのかを明らかにする。

(1) 一斉指導の課題と「指導形態」

図3-1「一斉指導の中でのグループ学習の目的」(設問4)
×「一斉指導の課題」(設問2)



「個人差に対応できない」(小4：76.6%，小6：71.6%)ことを、一斉指導における一番の課題としてとらえている小学4年の教師や小学6年の教師は、どのような目的で一斉指導の中でグループ学習を導入しようとしているのであろうか。

図3-1は、《設問2：一斉指導の課題》と《設問4：一斉指導の中でのグループ学習の目的》のクロス集計である。

一斉指導における一番の課題を「個人差に対応できない」ことととらえる教師は、一斉指導の中でのグループ学習導入の目的を、「活動量を増やす」(46.7%)ことと考える傾向がある。

また、「一部の子どもが中心」「学習態度が受身」を、一斉指導における一番の課題ととらえる教師も同様に、「活動量を増やす」(50.8%，44.6%)ことを、一斉指導の中でのグループ学習導入の目的とする傾向がある。

ところが、「意見交流の機会が少ない」を、一斉指導における一番の課題ととらえる教師は、「協力してやり遂げる」(42.1%)を、一斉指導の中でのグループ学習導入の目的とする傾向がある。

つまり、一斉指導から少人数のグループ活動に切り替え、子どもたちの活動量を増やすことによって、グループを回りながら個人指導し、少しでも個人差に対応しようと考えているのではないかとと思われる。

また、一部の子どもが中心になって学習を進めたり、子どもたちの学習態度が受身になってしまったりすることを一斉学習の課題ととらえる教師も、一斉指導から少人数のグループ活動に切り替え、子どもたちの活動量を増やすことによって、多くの子どもが学習できるような機会を与え、子どもたちが主体的に学べるようにしようと考えているのではないかと考えられる。

さらに意見交流の機会が少ないことを、一斉指導の課題ととらえる教師は、一斉指導から少人数のグループ活動に切り替え、協力してやり遂げさせることによって、グループ内で意見交流の機会を増やそうとしているのではないかとと思われる。

次に、「個人差に対応できない」(小4：76.6%，小6：71.6%)ことを、一斉指導における一番の課題としてとらえている小学4年の教師や小学6年の教師は、どのような場面で一斉指導の中で個別指導を導入しようとしているのであろうか。

図3-2「一斉指導の中での個別指導の場面」(設問7)
×「一斉指導の課題」(設問2)

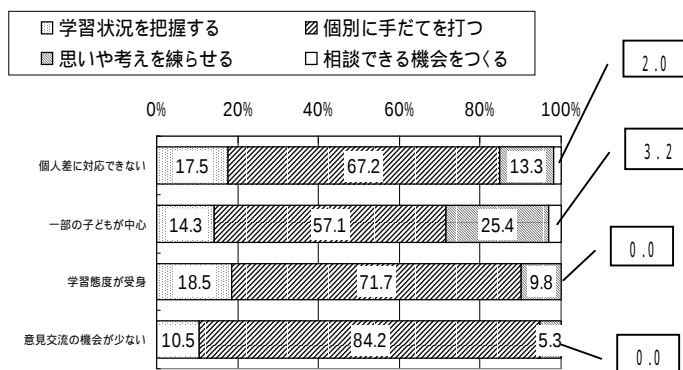


図3-2は、《設問2：一斉指導の課題》と《設問7：一斉指導の中での個別指導の場面》のクロス集計である。

一斉指導における一番の課題を「個人差に対応できない」ことととらえる教師は、一斉指導の中でのグループ学習導入の目的を、「個別に手だてを打つ」(67.2%)ことと考える傾向がある。

また、「一部の子どもが中心」「学習態度が受身」「意見交流の機会が少ない」を、一斉指導における一番の課題ととらえる教師も同様に、「個別に手だてを打つ」(57.1%，71.1%，84.2%)を、一斉指導の中での個別指導の場面とする傾向がある。

ところが、「意見交流の機会が少ない」ことを、一斉指導における一番の課題ととらえる教師は、他のことを課題とする教師と比べて「個別に手だてを打つ」(84.2%)を、一斉指導の中での個別指導の導入場面とする傾向が強い。

つまり、一斉指導から個別指導に切り替え、個別に手だてを打つことによって、個人差に対応したり、一部の子どもが中心になって学習が進むことを少なくしたり、子どもたちの学習態度を少しでも積極的にさせたりしようとしているのではないと思われる。

さらに意見交流の機会が少ないことを、一斉指導の課題ととらえる教師が、一斉指導から個別指導に切り替え、個別に手だてを打とうとする傾向が強いのは、子ども一人ひとりに個別に働きかけることで、一人ひとりの考えをとらえようとしているからではないかと考えられる。

続いて、「個人差に対応できない」(小4:76.6%, 小6:71.6%)ことを、一斉指導における一番の課題としてとらえている小学4年の教師や小学6年の教師は、協力指導のよさをどのように考えているのであろうか。

図 3-3 「協力指導の利点」(設問 11)
× 「一斉指導の課題」(設問 2)

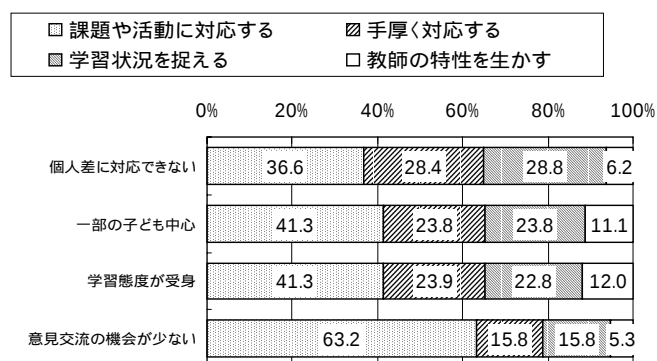


図 3-3 は、「設問 2：一斉指導の課題」と「設問 7：協力指導の利点」のクロス集計である。

一斉指導における一番の課題を「個人差に対応できない」ことととらえる教師は、協力指導のよさを「課題や活動に対応する」(36.6%)ことと考える傾向がある。

また、「一部の子どもが中心」「学習態度が受身」「意見交流の機会が少ない」を、一斉指導における一番の課題ととらえる教師も同様に、協力指導のよさを「課題や活動に対応する」(41.3%、41.3%、63.2%)ことと考える傾向がある。

ところが、「意見交流の機会が少ない」ことを、一斉指導における一番の課題ととらえる教師は、

他のことを課題とする教師と比べて「課題や活動に対応する」(63.2%)を協力指導のよさとする傾向が強い。

また、「個人差に対応できない」ことを一斉指導における一番の課題ととらえる教師は「課題や活動に対応する」(36.6%)の他にも、「学習状況を捉える」(28.8%)「手厚く対応する」(28.4%)もよさとする傾向がある。

つまり、協力指導において教師が複数で指導に当たり、子どもたちの課題や活動に対応することによって、個人差に対応したり、一部の子どもが中心に学習を進めることを少なくしたり、学習態度が受身にならないようにしている。

さらに意見交流の機会が少ないことを、一斉指導の課題ととらえる教師が、協力指導において課題や活動に対応することをよさとする傾向が強いのは、教師が一人の場合よりも複数の教師で子どもたちの指導に当たることによって、子どもの課題や活動により対応しやすくなり、その結果子どもたちの意見交流の機会も増やせるものと考えているからではないであろうか。

次頁の表 3-1 は、これまで述べてきたことを一覧表にしたものである。

一斉指導の課題を「個人差に対応できない」「一部の子どもが中心」「学習態度が受身」とする教師は、一斉指導の中でのグループ学習の目的を共通して「活動量を増やす」こととしているが、「意見交流の機会が少ない」ことを一斉指導の課題とする教師だけが、「協力してやり遂げる」ことを一斉指導の中でのグループ学習の目的としている。

次に、一斉指導の中での個別指導の場面や協力指導の利点に関しては、一斉指導のどれを課題とする教師も共通して、それぞれ「個別に手だてを打つ」「課題や活動に対応する」ことを、一斉指導の中での個別指導の場面や協力指導の利点としている。

つまり、ほとんどの教師は、一斉指導の中でのグループ学習の目的としては、子どもたちの活動量を増やそうとすることによって、一斉指導の中での個別指導の場面としては、子どもたち一人ひとりに個別に手だてを打つことによって、協力指導の利点としては、課題や活動に対応することによって、一斉指導の課題を少しでも克服するために、自分の学習指導を工夫・改善しようとしているのではないかと考えられる。

(2) 一斉指導の課題と「学習集団の編成」

「個人差に対応できない」(小4:76.6%, 小

表 3-1 一斉指導の課題と「指導形態」

		一斉指導の中でのグループ学習の目的	一斉指導の中での個別指導の場面	協力指導の利点
一斉指導の課題	個人差に対応できない(小4:76.6%,小6:71.6%)	活動量を増やす	個別に手だてを打つ	課題や活動に対応する
	一部の子ども中心(小4:7.5%,小6:11.2%)	活動量を増やす	個別に手だてを打つ	課題や活動に対応する
	学習態度が受身(小4:12.3%,小6:15.1%)	活動量を増やす	個別に手だてを打つ	課題や活動に対応する
	意見交流の機会が少ない(小4:3.6%,小6:2.1%)	協力してやり遂げる	個別に手だてを打つ	課題や活動に対応する

6:71.6%)ことを、一斉指導における一番の課題としてとらえている小学4年の教師や小学6年の教師は、課題別グループ学習のよさをどのように考えているであろうか。

図 3-4 「課題別グループ学習の利点」(設問 14)
×「一斉指導の課題」(設問 2)

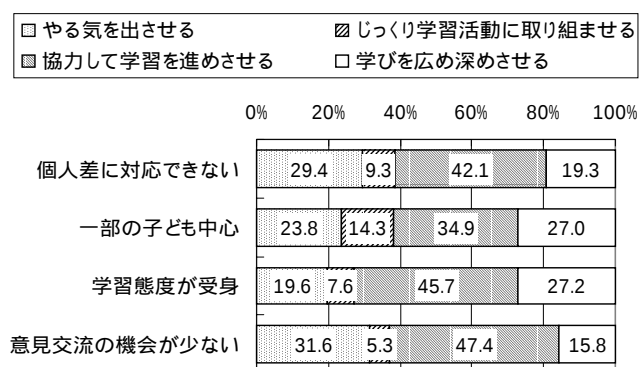


図 3-4 は、《設問 2：一斉指導の課題》と《設問 11：課題別グループ学習の利点》のクロス集計である。

一斉指導における一番の課題を「個人差に対応できない」ことととらえる教師は、課題別グループ学習のよさを「協力して学習を進めさせる」(42.1%)ことと考える傾向がある。

また、「一部の子ども中心」「学習態度が受身」「意見交流の機会が少ない」を、一斉指導における一番の課題ととらえる教師も同様に「協力して学習を進めさせる」(34.9%, 45.7%, 47.4)ことを課題別グループ学習のよさとする傾向がある。

ところが、「個人差に対応できない」「意見交流の機会が少ない」を一斉指導における一番の課題ととらえる教師は、他を課題とする教師と比べて、「やる気を出させる」(29.4%, 31.6%)を課題別グループ学習のよさとする傾向が強い。

つまり、子どもが自分で選んだ課題別にグループで協力して学習を進めさせることによって、個人差に対応したり、一部の子どもだけで学習が進むことを少なくしたり、学習態度が受身にならないようにしたり、相互に意見交流する機会を増やそうと考えているのではないと思われる。

さらに、個人差に対応できないことや意見交流の機会が少ないことを、一斉指導の課題とする教師が、子どものやる気を出させようとする

課題別グループ学習のよさとする傾向が強いのは、子どもが自分で選んだ課題別にグループで協力して学習を進めさせることによって、個人差に対応できたり、意見交流の機会が増えるものと考えからではないであろうか。

では、「個人差に対応できない」(小4:76.6%,小6:71.6%)ことを、一斉指導における一番の課題としてとらえている小学4年の教師や小学6年の教師は、習熟度別指導のよさをどのように考えているであろうか。

図 3-5 「習熟度別指導の利点」(設問 17)
×「一斉指導の課題」(設問 2)

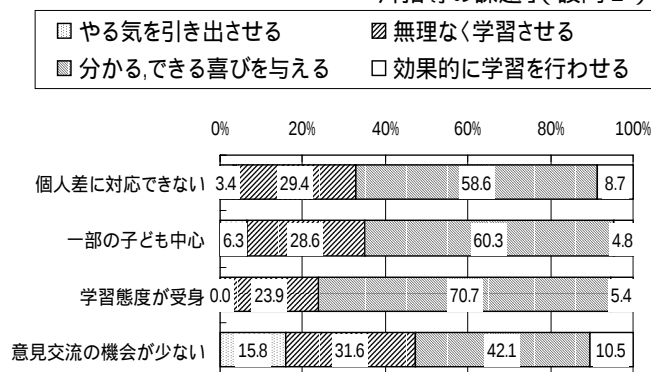


図 3-5 は、《設問 2：一斉指導の課題》と《設問 11：習熟度別指導の利点》のクロス集計である。一斉指導における一番の課題を「個人差に対応できない」ことととらえる教師は、習熟度別指導のよさを「分かる、できる喜びを与える」(58.6%)ことと考える傾向がある。

また、「一部の子ども中心」「学習態度が受身」「意見交流の機会が少ない」を、一斉指導における一番の課題ととらえる教師も同様に、「分かる、できる喜びを与える」(60.3%, 70.7%, 42.1%)ことを習熟度別指導のよさとする傾向がある。

ところが、「学習態度が受身」であることを一斉指導における一番の課題ととらえる教師は、他を課題とする教師と比べて、「分かる、できる喜びを与える」(70.7%)を、習熟度別指導のよさとする傾向が強い。

つまり、子どもたちを習熟度に分けて指導し、一人ひとりの子どもに分かる、できる喜びを与えることによって、個人差に対応しようとしたり、一部の子どもが中心で進まないようにしたり、学

表 3-2 一斉指導の課題と「学習集団の編成」

		課題別グループ学習の利点	習熟度別指導の利点
一斉指導の課題	個人差に対応できない(小4:76.6%,小6:71.6%)	協力して学習を進めさせる	分かる,できる喜びを与える
	一部の子どもも中心(小4:7.5%,小6:11.2%)	協力して学習を進めさせる	分かる,できる喜びを与える
	学習態度が受身(小4:12.3%,小6:15.1%)	協力して学習を進めさせる	分かる,できる喜びを与える
	意見交流の機会が少ない(小4:3.6%,小6:2.1%)	協力して学習を進めさせる	分かる,できる喜びを与える

習熟度が受身にならないようにしているのではないかとと思われる。

さらに,子どもの学習態度が受身になることを,一斉指導の課題とする教師が,子どもたちを習熟度に応じて分けて指導し,一人ひとりの子どもに分かる,できる喜びを与えることを習熟度別指導のよさとする傾向が強いのは,習熟度別に分けて,子どもたちの理解の程度に応じた学習をさせることによって,子どもがわかる喜びやできる喜びを感じて,学習態度が積極的になるものと考えからではないであろうか。

表 3-2 は,これまで述べてきたことを一覧表にしたものである。

一斉指導のどれを課題とする教師も,課題別グループ学習の利点としては「協力して進めさせる」ことを,習熟度別指導の利点としては「分かる,できる喜びを与える」ことを挙げている。

つまり,どの教師も,課題別グループ学習としては,子どもたちが自分で選んだ課題毎のグループ内で,子どもたちに協力して学習活動を進めさせることによって,また習熟度別指導としては,習熟度別のグループに分けて,グループに応じた指導をし,わかる喜びやできる喜びを与えることによって,一斉指導の課題を少しでも克服するために,自分の学習指導を工夫・改善しようとしているのではないかと考えられる。

第 2 節 教師の指導タイプについて

(1) 8つの指導タイプ

「指導観」に関する3つの設問「指導の重点」(設問 20)「学習の進め方」(設問 21)「活動のさせ方」(設問 22)において,選択肢 1・2 が選ばれた場合に,それぞれ A 1・A 2・A 3,選択肢 3・4 が選ばれた場合に,それぞれ B 1・B 2・B 3 で表すことにし,教師の指導タイプを分けてみると表 3-3,表 3-4 のように 8 タイプに分けられる。

さらに,表 3-3,表 3-4 をグラフ化したものが,次の図 3-6,図 3-7 であり,「基礎基本・一斉・説明重視タイプ」(A 1 A 2 A 3)の教師の割合が一番多くて,「基礎基本・一斉・子どもの活動重視タイプ」(A 1 A 2 B 3)の教師を別にすると,「学

表 3-3 小学 4 年の先生の指導タイプ分け

	人数(人)	割合(%)
A 1 A 2 A 3	131	38.8
A 1 A 2 B 3	43	12.7
A 1 B 2 A 3	24	7.1
A 1 B 2 B 3	29	8.6
B 1 A 2 A 3	47	13.9
B 1 A 2 B 3	23	6.8
B 1 B 2 A 3	7	2.1
B 1 B 2 B 3	34	10.1

表 3-4 小学 6 年の先生の指導タイプ分け

	人数(人)	割合(%)
A 1 A 2 A 3	145	42.5
A 1 A 2 B 3	28	8.2
A 1 B 2 A 3	21	6.2
A 1 B 2 B 3	26	7.6
B 1 A 2 A 3	51	15.0
B 1 A 2 B 3	25	7.3
B 1 B 2 A 3	11	3.2
B 1 B 2 B 3	34	10.0

習意欲・一斉・説明重視タイプ」(B 1 A 2 A 3)の先生がそれにつづき,一番少ないのは「学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ」(B 1 B 2 A 3)の教師となっており,両学年の教師ともほぼ同じような傾向を示している。

図 3-6 小学 4 年の教師の指導タイプ分け

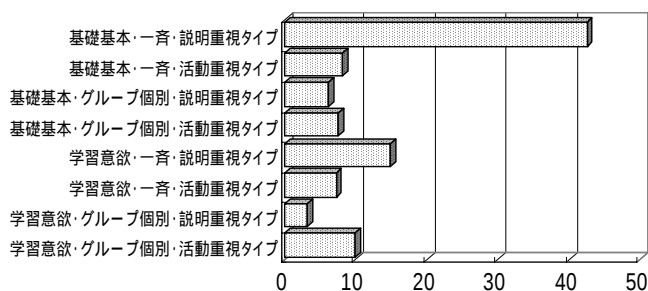
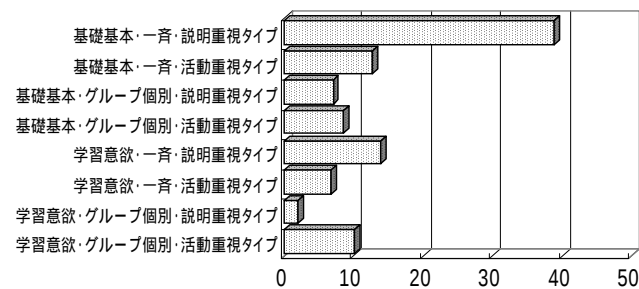


図 3-7 小学 6 年の教師の指導タイプ分け



ここで、この8つの指導タイプの両極端に当たるとされる、「基礎基本・一斉・説明重視タイプ」(A1A2A3)の教師と「学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ」(B1B2B3)の教師を取り上げて、両指導タイプの教師が「指導形態」や「学習集団の編成」を、どのようにとらえているのかを見ることにする。

(2) 教師の指導タイプと「指導形態」の 利点・目的・場面・課題

表3-5は、基礎基本・一斉・説明重視タイプの先生と学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師が、「指導形態」の利点・目的・場面・課題に関して各選択肢をどれぐらいの割合で選んでいるかを一覧できるようにしたものである。

この一覧表の中で、両指導タイプの教師間の割合の差が10ポイント以上あるものだけ 枠の中をグレーに塗って示した。

表3-6(次頁)は「指導形態」の利点・目的・場面・課題に関して、4つの選択肢の中に10ポイント以上の差がないもの、1つだけあるもの、2つあるものの3つのグループに分けたものである。

この表3-6から、両指導タイプの教師間では、一斉指導の課題、一斉指導の中でのグループ学習の目的、一斉指導の中での個別指導の課題に関する4つの選択肢については、大きなとらえ方の違いがないことがわかる。

ところが、一斉指導の利点における「同一内容を学ばせる」ことに関しては、両指導タイプの教

師間で10ポイント以上の差があり、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師の方が、学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師よりも、「同一内容を学ばせる」ことをよさとする傾向が強い。

つまり、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師は、一斉指導において、教師が学習内容を確実に説明して進め、基礎基本の定着を図ろうとするので、子どもたちに同一内容を学ばせることができると強く意識しているのではないであろうか。

さらに、一斉指導の中でのグループ学習の課題における「学習結果に差が出る」ことと「一部の子どもで進む」ことに関しては、両指導タイプの教師間で10ポイント以上の差があり、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師の方が「一部の子どもで進む」ことを課題とし、学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師の方は「学習結果に差が出る」ことを課題とする傾向が強い。

つまり、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師は、基礎基本の定着を図ろうと、教師が説明して一斉に授業を進めていくので、教師が授業を進めるペースについていける子どもたちだけが理解できるとし、一部の子どもで進んでしまわないように強く意識しているのではないかと考えられる。

その一方で、学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師は、グループ学習において一部の子どもたちだけで学習活動が行われたり、個別指導において一人ひとりの子どもにその子に

表3-5 指導タイプ別に見た「指導形態」の利点・目的・場面・課題に対するとらえ方の違い

		学びを深める	同一内容を学ばせる	間違いを減らす	自信を与える
一斉指導の利点	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	71.5	20.4	2.2	5.8
	学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	76.1	10.4	0.0	13.4
		個人差に対応できない	一部の子ども中心	学習態度が受身	意見交流の機会が少ない
一斉指導の課題	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	74.8	8.4	13.5	3.3
	学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	68.7	10.4	19.4	1.5
		教え合いながら学習を進める	活動量を増やす	協力してやり遂げる	効率性を高める
一斉指導の中でのグループ学習の目的	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	24.1	47.4	28.5	0.0
	学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	25.4	50.7	23.9	0.0
		指導が行き届き	個人への対応が困難	学習結果に差が出る	一部の子どもで進む
一斉指導の中でのグループ学習の課題	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	26.6	6.2	32.8	34.3
	学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	20.9	6.0	49.3	23.9
		学習状況を把握する	個別に手だてを打つ	思いや考えを練らせる	相談できる機会をつくる
一斉指導の中での個別指導の場面	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	20.1	70.4	8.8	0.7
	学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	9.0	67.2	20.9	3.0
		進度に差が出る	時間が不足する	指導できない子どもがいる	個別指導に頼り切る子どもがいる
一斉指導の中での個別指導の課題	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	20.8	49.3	25.2	4.7
	学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	19.4	47.8	26.9	6.0
		課題や活動に対応する	手厚く対応する	学習状況を捉える	教師の特性を生かす
協力指導の利点	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	32.8	33.2	25.2	8.8
	学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	53.7	16.4	23.9	6.0
		場面により指導観が違ふ	判断が合わない場合がある	指導者と補助に分かれる	児童理解に対応に差が出る
協力指導の課題	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	24.1	28.8	37.6	9.5
	学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	26.9	29.9	25.4	17.9

表 3-6 「指導形態」の選択肢で 10 ポイント以上の差のあるもの

	選択肢に10ポイント以上の差がないもの	選択肢に10ポイント以上の差が1つあるもの	選択肢に10ポイント以上の差が2つあるもの
「指導形態」の利点・目的・場面・課題	一斉指導の課題	一斉指導の利点	一斉指導の中でのグループ学習の課題
	一斉指導の中でのグループ学習の目的		一斉指導の中での個別指導の場面
	一斉指導の中での個別指導の課題		協力指導の利点
			協力指導の課題

応じた学習が保障できなかったりし、学習意欲が高まらなければ、子どもたちの間で学習結果に差が出るものと考えているのではないと思われる。

一斉指導の中での個別指導の場面における「学習状況を把握する」とことと「思いや考えを練らせる」とことに関しては、両指導タイプの教師間で 10 ポイント以上の差があり、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師の方が「学習状況を把握する」場面で、学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師の方は「思いや考えを練らせる」場面で、個別指導を用いる傾向が強い。

つまり、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師は、一斉指導における教師の説明だけでは十分に指導できていないと思われる子どもたちに、学習状況を把握し、個別指導を行おうとする場面で用い、学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師は、一斉指導では教師の説明により一斉に授業が進んでいくので、個別指導の時間を設けることによって、一人ひとりの子どもに思いや考えを練らせようとする場面で用いることを強く意識しているのではないと思われる。

協力指導の利点における「課題や活動に対応すること」と「手厚く対応すること」に関しては、

両指導タイプの教師間で 10 ポイント以上の差があり、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師の方が「手厚く対応すること」をよさとし、学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師の方は「課題や活動に対応すること」をよさとする傾向がある。

つまり、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師は、教師が一人では基礎基本の定着を図ろうとしても、全ての子どもたちに指導が十分に行き渡らないこともあるので、協力指導ならば教師が複数で指導に当たれるので、手厚く対応できるものと強く意識しているものと思われる。

その一方で、学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師は、グループに分けた場合に教師が一人では短時間に個別指導がやりきれないこともあるので、協力指導ならば教師が複数でグループや個別の指導に当たれるので、課題や活動に対応できるものと強く意識しているものと考えられる。

協力指導の課題における「指導者と補助に分かれる」とことと「児童理解で対応に差が出る」とことに関しては、両指導タイプの教師間で 10 ポイント以上の差があり、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師の方が「指導者と補助に分かれる」ことを課題とし、学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師の方は「児童理解で対応に差が出る」ことを課題とする傾向が強い。

つまり、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師は、協力指導で教師が複数で指導に当たっても、一斉に説明しながら授業を進めようとする一人が指導者になり、もう一人が補助になってしまうことが多いので、指導者と補助に分かれないように強く意識しているのではないと思われる。

その一方で、学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師は、協力指導で教師が複数でグループや個別に指導に当たると、それぞれの教師の指導観の違いが出るので、児童理解で対応に差が出ることがないように強く意識しているのではないと思われる。

(3) 教師の指導タイプと「指導形態」の効果

表 3-7 (次頁) は、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師と学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師が、「指導形態」の効果に関して、どれぐらいの割合で「効果がある」「効果がない」を選んだかを、一覧できるようにしたものである。

ただし、この一覧表の「効果がある」は選択肢 1:「効果的である」・2:「ある程度は効果的である」を、「効果がない」は選択肢 3:「あまり効果的でない」・4:「効果的ではない」を合わせたものである。

「指導形態」の利点・目的・場面・課題の場合と同様に、この一覧表の中でも、両指導タイプの教師間の割合の差が 10 ポイント以上あるものだけ、枠の中をグレーに塗って示した。

両指導タイプの教師間で、10 ポイント以上の差があるのは、学習内容の理解の面では一斉指導の中でのグループ学習の効果と仲間づくりの促進の面では一斉指導の中での個別指導の効果であり、他のものはあまり大きな差が見られなかった。

表 3-7 指導タイプ別に見た「指導形態」の効果についてのとらえ方の違い

			効果がある	効果がない
一斉指導の効果	学習内容の理解	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	84.0	16.0
		学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	82.1	17.9
	学習意欲の向上	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	75.2	24.8
		学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	77.6	22.4
	仲間づくりの促進	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	82.1	17.9
		学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	83.6	16.4
一斉指導の中でのグループ学習の効果	学習内容の理解	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	76.6	23.4
		学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	86.6	13.4
	学習意欲の向上	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	84.7	15.3
		学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	92.5	7.7
	仲間づくりの促進	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	92.7	7.3
		学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	97.0	3.0
一斉指導の中での個別指導の効果	学習内容の理解	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	79.9	20.1
		学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	82.1	17.9
	学習意欲の向上	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	75.9	24.1
		学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	83.6	16.4
	仲間づくりの促進	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	22.3	77.7
		学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	40.3	59.7
協力指導の効果	学習内容の理解	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	96.7	3.5
		学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	94.1	6.0
	学習意欲の向上	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	94.9	5.1
		学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	95.5	4.5
	仲間づくりの促進	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	60.2	39.8
		学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	61.2	30.8

学習内容の理解の面では、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師の方は、一斉指導の中でのグループ学習は「効果がない」とし、逆に学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師の方は、一斉指導の中でのグループ学習は「効果がある」と相反した傾向を示している。

つまり、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師は、一斉指導の途中でグループ学習に切り替わることによって、教師がわかりやすく、丁寧に説明することがなくなることで効果がなくなってしまうと意識し、一方、学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師は、一斉指導の途中でグループ学習に切り替わることによって、一斉指導での教師の説明で理解できた内容を、グループ学習の中で深めることで、効果があるものにしたいと考えているのではないと思われる。

次に、仲間づくりの促進の面では、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師は、一斉指導の途中で個別指導に切り替わることによって、それまでみんなで一緒に連帯感を持ち共同学習してきたのに、一人ひとりが個別に分断されて学習することで、効果がなくなってしまうと意識し、一方学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師は、一斉指導の途中で個別指導に切り替わることによって、個に応じた指導が行われ、一人ひとりの理解が増し、学級全体として子どもたちの学習意欲が高まり、学習活動が活発に行われることで効果があるものにしたいと考えているのではないと思われる。

(4) 教師の指導タイプと

「学習集団の編成」の利点・課題

表 3-8 (次頁) は、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師と学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師が、「学習集団の編成」の利点・課題に関して各選択肢をどれぐらいの割合で選んでいるか一覧できるようにしたものである。

この一覧表の中で、両指導タイプの教師間の割合の差が 10 ポイント以上あるものだけ 枠の中をグレーに塗って示した。

さらに、表 3-9 (次頁) は「学習集団の編成」の利点・課題に関して、10 ポイント以上の差がないもの、1 つだけあるもの、2 つあるもの、3 つあるもののグループに分けたものである。

この表 3-9 から、両指導タイプの教師間では、課題別グループ学習の課題と習熟度別指導の利点に関する 4 つの選択肢については、大きなとらえ方の違いがないことがわかる。

ところが、課題別グループ学習の利点における「学びを深めさせる」ことに関しては、両指導タイプの教師間で 10 ポイント以上の差があり、学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの先生方が、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師よりも、「学びを深めさせる」ことをよさとする傾向が強い。

つまり、学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師の方は、いくつかの課題の中から、子どもたち自身に課題を選ばせて学習させる方が、同じグループ学習を行うにしても、子どもの学習意欲が高まり、子どもの学習活動が充実

表 3-8 指導タイプ別に見た「学習集団の編成」の利点・課題に対するとらえ方の違い

		やる気を出させる	じっくり学習活動に取り組ませる	協力して学習を進めさせる	学びを深めさせる
課題別グループ学習の利点	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	33.9	10.6	40.9	14.6
	学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	25.4	11.9	34.3	28.4
課題別グループ学習の課題	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	40.1	32.5	20.4	6.9
	学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	37.3	32.8	25.4	4.5
習熟度別指導の利点	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	3.6	32.5	53.6	10.2
	学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	1.5	35.8	56.7	6.0
習熟度別指導の課題	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	13.5	48.9	20.4	17.2
	学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	19.4	26.9	38.8	14.9

表 3-9 「学習集団の編成」の選択肢で 10 ポイント以上の差のあるもの

	選択肢に10ポイント以上の差がないもの	選択肢に10ポイント以上の差が1つあるもの	選択肢に10ポイント以上の差が2つあるもの
「学習集団の編成」の利点・課題	課題別グループ学習の課題	課題別グループ学習の利点	習熟度別指導の課題
	習熟度別指導の利点		

したものになると考えているのではないかと考えられる。

さらに、習熟度別指導の課題における「優越感や劣等感をもつ」ことと「計画的でない」と効果が出にくい」ことに関しては、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師の方が「優越感や劣等感をもつ」ことを課題とし、学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師は「計画的でない」と効果が出にくい」ことを課題とする傾向が強い。

つまり、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師は、一斉指導でみんなが一緒に同一内容を学習しているときよりも、習熟度別指導を行うことにより、グループによって学習内容が異なったり、学習の進め方も異なったりするので、子どもたちに優越感や劣等感が生じやすくなるおそれがあるので、十分配慮して取り組まなければならないと考えているのではないかと考えられる。

また、学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師は、グループ学習や個別指導では、できるだけ個に応じた学習活動を取り入れ、学習意欲を高めようとしているので、習熟度別指導を行うことによって、子どもたちが望まないグループ学習が行われると学習意欲が高まりにくいと考えているので、子どもたちが習熟度別に分かれて学習することによって確実に学習内容を理解し、学習意欲も高まることが実感できるように、計画的に行われることを強く意識しているのではないかと考えられる。

(5) 教師の指導タイプと

「学習集団の編成」の効果

表 3-10 は、基礎基本・一斉・説明重視タイプ

の教師と学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師が、「学習集団の編成」の効果に関して、どれぐらいの割合で「効果がある」「効果がない」を選んだかを、一覧できるようにしたものである。

「学習集団の編成」の利点・課題の場合と同様に、この一覧表の中でも、両指導タイプの教師間の割合の差が 10 ポイント以上あるものだけ 枠の中をグレーに塗って示した。

両指導タイプの教師間で、10 ポイント以上の差があるのは、学習内容の理解の面での課題別グループ学習の効果と仲間づくりの促進の面での習熟度別指導の効果の 2 つであり、他のものはあまり大きな差が見られなかった。

学習内容の理解の面では、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師の方は、課題別グループ学習は「効果がない」とし、逆に学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師の方は、課題別グループ学習は「効果がある」と相反した傾向を示している。

つまり、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師は、一斉指導ではみんなで一斉に同じことを学び、教師の丁寧な説明によって学習内容が深められるが、課題別グループ学習では、課題別にグループに分かれるので、グループ毎の交流が少なくなり「効果がない」と考え、その一方で学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師は、いくつかの課題の中から、子どもたちが自分にあったものを選択して、同じような考え方の子もたちとグループで一緒に学習するので学習意欲が高まり、「効果がある」と考えているのではないかと考えられる。

表 3-10 指導タイプ別に見た「学習集団の編成」の効果についてのとらえ方の違い

			効果がある	効果がない
課題別グループ 学習の効果	学習内容の理解	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	71.9	28.1
		学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	86.6	13.4
	学習意欲の向上	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	92.3	7.7
		学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	98.5	1.5
	仲間づくりの促進	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	85.8	14.2
		学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	90.0	10.4
習熟度別指導の 効果	学習内容の理解	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	89.8	10.2
		学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	97.0	3.0
	学習意欲の向上	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	74.5	25.5
		学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	76.1	23.9
	仲間づくりの促進	基礎基本・一斉・説明重視タイプ	18.2	81.8
		学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプ	28.4	71.6

次に、仲間づくりの促進の面では、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師の方は、習熟度別指導は「効果がない」とし、逆に学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師の方は、習熟度別指導は「効果がある」と相反した傾向を示している。

つまり、基礎基本・一斉・説明重視タイプの教師は、一斉指導ではみんなで一緒に学んでいるという連帯感があるが、習熟度別指導では、理解によってグループが分けられるので優越感や劣等感が生じるので「効果がない」と考え、一方学習意欲・グループ個別・子どもの活動重視タイプの教師は、習熟度別指導では、子どもたちの理解に応じて学べるので、わかった、できたという達成感が得られやすく「効果がある」と考えているのではないだろうか。

おわりに

最後に、今回の「学習指導調査」から明らかになったことを述べる。

小学校の学級担任は、これまでの経験から「指導形態」においても、また「学習集団の編成」においても、その特性をとらえ、なおかつ、これらを効果的に組み合わせて、学習指導を行っているということである。

しかし一方で、「指導観」に関する調査結果から得られた指導タイプの違う教師間では、いくつかの「指導形態」「学習集団の編成」に関してのとらえ方が大きく異なるものがあり、その結果学習指導の工夫・改善の仕方がかなり異なっているのではないかと考えられる。

昨年度の「学習意欲調査」からは、教師がそれぞれの子どもの望む学習形態の違いを知り、目の前の子どもの実態を的確にとらえた上で、最適の学習指導を選択、工夫することが大事なことだということが明らかになった。

そこで、子どもの学習意欲を高める学習指導を行うためには、下記のような「自己診断票」を用いたり、自分の授業記録を検討したりすることなどによって、自分の学習指導の特徴をとらえ、これまでの学習指導を見直すことが重要である。

さらに、教師間でお互いにその時々目標達成及び目の前の子どもに応じた有効な学習指導についての情報を交換し合い、日常的に学習指導の工夫・改善に努めようとするのが、大切なことであると改めて考えさせられた。

本調査を行うに当たり、学習指導調査実施にご協力いただいた京都市立小学4年生・6年生の学級担任の先生方に感謝の意を表するとともに、本調査の分析結果が、京都市全体の先生方の学習指導の工夫・改善に生かされ、子どもの学習意欲の向上につながることを願うものである。

学習指導のための「自己診断票」

5：たいへんよくできている 4：よくできている 3：できている 2：だいたいできている 1：あまりできていない

問1 あなたは、日頃の学習指導において、基礎・基本をどれくらい定着させることができていると思いますか。

5・4・3・2・1

問2 あなたは、日頃の学習指導において、学習意欲をどれくらい高めることができていると思いますか。

5・4・3・2・1

問3 あなたは、日頃の学習指導において、同一内容を一斉に学ばせることをどのくらい重視できていると思いますか。

5・4・3・2・1

問4 あなたは、一斉指導の中で、グループ学習や個別指導をどれくらい有効に活用できていると思いますか。

5・4・3・2・1

問5 あなたは、日頃の学習指導において、指導すべきことを指導しきることがどれくらいできていると思いますか。

5・4・3・2・1

問6 あなたは、日頃の学習指導において、子ども自身が学んでいけるような工夫をどれくらいできていると思いますか。

5・4・3・2・1

付 表		%	
質 問 項 目	選 択 肢	4年	6年
設問1 あなたは、一斉指導にはどんなよさがあると思いますか。	1 お互いの多様な考えを知らせることで、子どもの学びを深めさせることができること	77.5	73.4
	2 一斉に教えることで、子どもに同一内容を学ばせることができること	12.0	17.2
	3 一斉に注意を与えることで、子どもの共通のまちがいを少なくさせることができること	1.8	2.1
	4 みんなの前で子どもを認めることで、学習に自信を持たせることができること	8.7	7.4
設問2 あなたは、一斉指導をしたときの一番の課題は、どこにあると思いますか。	1 個人差にはあまり対応できないこと	76.6	71.6
	2 一部の子ども中心に授業が進んでしまうこと	7.5	11.2
	3 子どもの学習態度が受身になってしまうこと	12.3	15.1
	4 子ども同士の意見交流の機会が少なくなること	3.6	2.1
設問3 あなたは、次の3つの視点から学級全体の子どもを見た場合、一斉指導にはそれぞれどの程度効果があると思いますか。			
学習内容の理解を深める上で	1 効果的である	28.2	27.7
	2 ある程度は効果的である	52.0	56.4
	3 あまり効果的でない	18.4	14.8
	4 効果的ではない	0.6	1.1
学習意欲の向上を図る上で	1 効果的である	36.0	28.5
	2 ある程度は効果的である	42.5	47.2
	3 あまり効果的でない	20.4	23.7
	4 効果的ではない	0.6	0.6
仲間づくりを進める上で	1 効果的である	47.5	44.1
	2 ある程度は効果的である	37.4	37.4
	3 あまり効果的でない	12.8	18.2
	4 効果的ではない	1.7	0.3
設問4 あなたは一斉指導の中で、主としてどのような目的でグループ学習を導入しますか。	1 お互いに教え合いながら、学習を進めさせようとするとき	23.4	26.0
	2 少人数にし、一人ひとりの活動量を増やそうとするとき	43.8	49.1
	3 役割分担し、協力してやり遂げさせようとするとき	32.4	24.6
	4 グループ間で競わせ、学習の効率性を高めようとするとき	0.3	0.3
設問5 あなたは、一斉指導の中でグループ学習をさせたときの一番の課題は、どのようなことだと思いますか。	1 グループ数を多くすると、指導が行き届かなくなること	28.5	25.4
	2 グループへの対応となり、個人への対応がしにくいこと	8.1	6.8
	3 グループの組み方によっては、学習結果に差が出てしまうこと	34.2	37.3
	4 グループの一部の子どもによって、学習が進んでしまうこと	29.1	30.5
設問6 あなたは、次の3つの視点から学級全体の子どもを見た場合、一斉指導の中のグループ学習にはそれぞれどの程度効果があると思いますか。			
学習内容の理解を深める上で	1 効果的である	25.2	28.6
	2 ある程度は効果的である	51.3	51.8
	3 あまり効果的でない	22.7	19.3
	4 効果的ではない	0.8	0.3
学習意欲の向上を図る上で	1 効果的である	33.3	31.4
	2 ある程度は効果的である	56.6	55.5
	3 あまり効果的でない	9.5	13.2
	4 効果的ではない	0.6	0.0
仲間づくりを進める上で	1 効果的である	45.9	41.7
	2 ある程度は効果的である	47.1	51.5
	3 あまり効果的でない	6.4	6.7
	4 効果的ではない	0.6	0.0
設問7 あなたは一斉指導の中で、主にどのような場面で個別学習を導入しますか。	1 一人ひとりの学習状況を把握しようとするとき	17.1	17.2
	2 一人ひとりに個別に手だてを打ちたいとき	68.8	66.0
	3 一人ひとりに自分の思いや考えを練らせようとするとき	12.3	15.1
	4 一人ひとりに相談できる機会をつくらうとするとき	1.8	1.8
設問8 あなたは一斉指導の中で、個別指導をしたときの一番の課題は、どこにあると思いますか。	1 個別に学習に取り組ませるので、進度に差が出てしまうこと	23.4	19.5
	2 一人の指導に時間をかけ過ぎると、時間が足りなくなること	47.1	47.9
	3 個別指導をやっても、十分に指導できない子どもがいること	25.8	26.6
	4 個別指導に頼りきってしまう子どもが出てくること	3.6	5.9
設問9 あなたは、次の3つの視点から学級全体の子どもを見た場合、一斉指導の中の個別指導にはそれぞれどの程度効果があると思いますか。			
学習内容の理解を深める上で	1 効果的である	34.5	33.9
	2 ある程度は効果的である	49.3	48.7
	3 あまり効果的でない	15.7	16.5
	4 効果的ではない	0.6	0.8
学習意欲の向上を図る上で	1 効果的である	29.4	27.7
	2 ある程度は効果的である	51.8	49.6
	3 あまり効果的でない	17.9	22.1
	4 効果的ではない	0.8	0.6
仲間づくりを進める上で	1 効果的である	11.0	7.9
	2 ある程度は効果的である	17.4	17.7
	3 あまり効果的でない	57.3	61.2
	4 効果的ではない	13.8	13.2
設問10 あなたの学級では、どのような協力指導(チームティーチング)を行っていますか。	1 教科を決め、一年間通して行う	49.2	72.2
	2 学習内容に応じて、随時行う	26.1	17.5
	3 行っていない	24.6	10.4
設問11 あなたは、協力指導(チームティーチング)のよさは、主としてどのようなところにあると思いますか。	1 子どもたちの多様な課題や活動に対応できること	39.3	37.6
	2 子どもたちに手厚い対応ができること	27.3	26.6
	3 複数の教師によって、子どもの学習状況が捉えられること	27.0	27.2
	4 教師の特性を生かした授業ができること	6.3	8.6

設問12 あなたは、協力指導(チームティーチング)をしたときの一番の課題は、どこにあると思いますか。	1 学習場面によって、指導観の違いが出てしまうこと	21.0	26.6
	2 学習を進める中で、判断を合わせにくい場面があること	33.0	29.6
	3 一方が主として指導し、もう一方は補助になってしまうこと	32.4	34.0
	4 児童理解に差があり、対応に差が出ること	13.5	9.8
設問13 あなたは、次の3つの視点から学級全体の子どもを見た場合、協力指導(チームティーチング)にはそれぞれどの程度効果があると思いますか。			
学習内容の理解を深める上で	1 効果的である	49.9	45.4
	2 ある程度は効果的である	43.1	49.9
	3 あまり効果的でない	6.2	4.5
	4 効果的ではない	0.3	0.3
学習意欲の向上を図る上で	1 効果的である	41.5	38.4
	2 ある程度は効果的である	49.6	54.3
	3 あまり効果的でない	7.8	6.4
	4 効果的ではない	0.6	0.8
仲間づくりを進める上で	1 効果的である	20.8	21.6
	2 ある程度は効果的である	34.3	36.5
	3 あまり効果的でない	40.7	37.9
	4 効果的ではない	3.9	3.9
設問14 あなたは、子どもたちを自分で選んだ課題毎に、グループに分けて学習させる場合のよさは、主としてどのようなところにあると思いますか。	1 グループ内で興味・関心が同じなので、子どもにやる気を出させることができること	25.2	29.9
	2 グループで学習が進められるので、じっくりと学習活動に取り組みさせることができること	9.3	9.5
	3 グループ内で興味・関心が同じなので、協力して学習を進めさせることができること	45.0	39.1
	4 グループ毎の学習内容を交流することで、学びを広め、深めさせることができること	20.4	21.6
設問15 あなたは、子どもたちが自分で選んだ課題毎に、グループに分けて学習させるときの一番の課題は、どこにあると思いますか。	1 全員が共通に習得すべき内容が確実に学習されにくいこと	36.9	44.7
	2 課題により取り組む内容が異なり、学習結果に差が出ること	33.6	29.3
	3 選択する課題がたくさんあると、自分の判断で選べない子どもがいること	18.0	16.3
	4 自分が選んだ課題以外には、興味・関心を示しにくいこと	11.4	9.6
設問16 あなたは、次の3つの視点から学級全体の子どもを見た場合、子どもたちが自分で選んだ課題毎に、グループに分かれる学習にはそれぞれどの程度効果があると思いますか。			
学習内容の理解を深める上で	1 効果的である	26.6	23.2
	2 ある程度は効果的である	45.1	50.1
	3 あまり効果的でない	27.5	23.0
	4 効果的ではない	0.8	3.6
学習意欲の向上を図る上で	1 効果的である	46.5	36.1
	2 ある程度は効果的である	47.1	55.7
	3 あまり効果的でない	6.2	7.0
	4 効果的ではない	0.3	1.1
仲間づくりを進める上で	1 効果的である	35.6	31.7
	2 ある程度は効果的である	53.2	50.1
	3 あまり効果的でない	9.8	16.2
	4 効果的ではない	1.4	2.0
設問17 あなたは、習熟度別に分けて指導すること(習熟度別指導)のよさは、主としてどのようなところにあると思いますか。	1 習熟度別なので、子どもを切磋琢磨させ、やる気を引き出させることができること	3.9	3.3
	2 習熟度別なので、子どもに無理なく学習させることができること	29.4	27.8
	3 習熟度別なので、分かる喜び、できる喜びを味わわせることができること	58.3	61.5
	4 同一問題や同一課題で、効果的に学習指導を行わせることができること	8.4	7.4
設問18 あなたは、習熟度別に分けて指導すること(習熟度別指導)の一番の課題は、どこにあると思いますか。	1 学習効率が重視され、共に学ぶよさが薄れること	18.3	14.8
	2 優越感を抱いたり、劣等感を抱いたりする子どもがいる場合があること	42.6	44.4
	3 学校全体で、計画的に取り組まないと効果が上がりにくいこと	24.6	22.8
	4 結果的に、同じグループに固定されてしまう子どもがでてくる場合があること	14.4	18.0
設問19 あなたは、次の3つの視点から学級全体の子どもを見た場合、習熟度別に分ける指導(習熟度別指導)には、それぞれどの程度効果があると思いますか。			
学習内容の理解を深める上で	1 効果的である	42.5	38.3
	2 ある程度は効果的である	45.3	50.3
	3 あまり効果的でない	7.8	8.4
	4 効果的ではない	2.8	3.1
学習意欲の向上を図る上で	1 効果的である	27.4	22.1
	2 ある程度は効果的である	46.4	51.7
	3 あまり効果的でない	20.7	20.4
	4 効果的ではない	3.6	5.9
仲間づくりを進める上で	1 効果的である	7.6	5.6
	2 ある程度は効果的である	11.2	15.1
	3 あまり効果的でない	58.0	54.6
	4 効果的ではない	22.1	24.6
設問20 学習指導で重視することを、A「基礎・基本の定着を図ること」とB「学習意欲を向上すること」の2つにあえて分けると、あなたの考えに最も近いものはどれですか。	1 Aの考えに近い	28.5	29.2
	2 どちらかといえばAの考えに近い	38.6	36.3
	3 どちらかといえばBの考えに近い	26.7	28.6
	4 Bの考えに近い	6.2	5.9
設問21 学習指導の進め方を、A「一斉指導を重視して進めている」とB「グループ学習や個別指導を重視して進めている」の2つにあえて分けると、あなたのふだんの授業に最も近いのはどれですか。	1 Aの考えに近い	19.0	18.0
	2 どちらかといえばAの考えに近い	53.1	55.2
	3 どちらかといえばBの考えに近い	26.1	24.2
	4 Bの考えに近い	1.8	2.7
設問22 授業スタイルを、A「主に教師が進めて、理解させる」とB「主に子どもに活動させて、学ばせる」の2つにあえて分けると、あなたのふだんの授業スタイルに最も近いのはどれですか。	1 Aの考えに近い	11.3	13.6
	2 どちらかといえばAの考えに近い	50.4	53.4
	3 どちらかといえばBの考えに近い	33.2	28.3
	4 Bの考えに近い	5.0	4.7