

小学校算数科における新豊郷小型習熟度別指導に関する実践探求

Practical Exploration of New Toyosato Elementary School's Proficiency-Based Instruction in Arithmetic

松尾 甚吾
Jingo MATSUO
豊郷町教育委員会

辻 延浩
Nobuhiro TSUJI
滋賀大学大学院教育学研究科

大橋 宏星
Kosei OHASHI
滋賀大学大学院教育学研究科

<キーワード> 小学校算数科 個に応じた指導 習熟度別指導 少人数指導

1 はじめに

小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説算数編（2017）では、「学習内容の習熟の程度に応じた学習、（中略）個に応じた指導の充実を図ること」の重要性が示されている。「個に応じた指導」の現状については、「文部科学省の平成 30 年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査」（2018）の結果によると、小学校で 90.5%，中学校で 92.5%の学校で実施されている。しかし、その内訳を見ると少人数指導が小中学校で約 60%，複数の教師が協力して行う指導（以下、T T とする。）が小中学校で約 80%と個の習熟の程度に合わせた小集団での学習を進めている割合はそれほど高くない。豊郷町立豊郷小学校（以下、連携協力校とする。）では、10 年以上前から T T や習熟度別・少人数指導を実施してきた。継続した取組の中で、生徒指導面の落ち着きと共に学習規律の徹底や学習の流れのスタンダード化において効果が見られた。

しかし、学力面に目を向けてみると、学習環境が改善されてきたにもかかわらず、全国学力・学習状況調査や標準学力調査等の結果に大きな伸びが見られなかった。その要因の一つに、かつての成功体験に基づいた指導方法によって行われる授業が挙げられる。県内でも重点地域に指定されている連携協力校は、今でこそ落ち着いた環境の中で当たり前のように学習に取り組めるようになったが、わかりやすく教える授業を進める中で能動的に学習するよりも与えられたことをわかりやすく教えてもらう受動的な学習スタイルの児童が増え、教員は手厚い支援に負われるようになった。児童のことを第一に考えて行ってきた指導や支援が、結果として児童の主体的に学ぶ機会を奪ってしまっていたのである。

そこで令和 2 年度において、算数科の習熟度別・少人数指導における効果的な指導に関する実践探究に取り組んだ。学習コースごとに指導計画を作成し、コースに応じた指導を行った。また、指導後には、児童に対して習熟度別算数アンケートを実施し、その結果を客観的な評価指標の 1 つとして授業改善にも取り組んだ。児童

の学力面（知識・技能）および情意面においては一定の効果が見られたが、思考・判断・表現においては効果が見られなかった。

令和 3 年度の実践探究では、児童のさらなる学力向上と教師の指導力向上を目指して児童の学びの姿と教師の成長という視点から習熟度別指導における効果的な指導について明らかにすることを目的とした。

2 課題研究の内容と方法

2.1 実践仮説

本実践を進めるにあたり、上述した課題に基づいて以下のように仮説を設定した。

- ① 習熟度別指導の進め方の共通理解を図り、学習コースに合わせた指導内容や指導方法、学び方を設定することで、児童に基礎的・基本的な知識及び技能を確実に身に付けるとともに、数学的な思考力、判断力、表現力等を高めることができるだろう。
- ② 授業者間で指導場면을参与観察する機会や、授業の省察を日常的に行うことで一人ひとりの授業改善と指導力向上につなげることができるだろう。

2.2 習熟度別指導体制の継続

2.2.1 実態把握

令和 3 年 4 月に第 5・6 学年担任と算数少人数指導加配・専科教員の 6 名で令和 2 年度末に実施した標準学力テストの結果や学年の引き継ぎ資料を基に指導方法について協議した。新たな校内組織になり、令和 2 年度に習熟度別指導を経験している教員が 2 名しかおらず、習熟度別指導について共通理解を図る時間を設定した。

2.2.2 分析に基づく習熟度別指導の基本的な考え方と取組

第 5 学年については、まず学習規律の確認と児童同士の関係づくりなどの学級づくりを 1 ヶ月かけて行いたいと言うことで、5 月に入ってから習熟度別指導を実施していくことにした。第 6 学年については、令和 2 年度から習熟度別指導を実施しており、児童からも取組に対して肯定的な意見が出ていたため 4 月から習熟度別指導を実施していくことにした。

また、令和2年度の取組の中で知識・技能面の高まりは見られたが、思考力、判断力、表現力等については変容が見られなかったため、児童同士が学びあう機会を授業の中で設け、困り感を相談したり、互いの考え方を共有したりできるようにした。

なお、対象の第5・6学年の指導コースについては、令和2年度と同様に学級を解体し第5学年（約50人）・第6学年（約40人）を3つに分けて、発展コース（以下、がんがんコースとする。）、標準コース（以下、こつこつコースとする。）、補充コース（以下、じっくりコースとする。）とした。各コースの指導の重点は、がんがんコースでは、基礎・基本だけでなく発展的な内容を学習する中で、考えや困っていることを筋道立てて説明したり、同じコースの仲間と一緒に解決したりしていく。こつこつコースでは、基礎・基本の内容を中心に、同じコースの仲間との学びあいを通して課題を解決していく。じっくりコースでは、前の学年の内容や基礎・基本を中心に、先生や同じコースの仲間と相談したり協力したりしながら学習していく。

2.2.3 新豊郷小型習熟度別指導の実施

新豊郷小型習熟度別指導とは、従来型の習熟度別指導に加え、図1のように「準備テストの結果を基に児童が学習コースを選択する」「コースごとに指導計画を作成する」「単元終了後に実施するアンケートを基に授業改善に繋げる」の3つの視点を追加した指導方法である。

まず、指導単元を設定して準備テストとコース希望調

査を実施した。第6学年の児童は、令和2年度の経験を基にスムーズに実施可能だったが、第5学年の児童には、目的や学習方法、コース選択について説明を行ってから準備テストを実施した。

次にコースの授業者を決定してコースごとに指導計画を作成した。第5・6学年ともに担任2名、算数専科1名、算数少人数指導加配1名の計4名で指導を行った。担任のうち1名と算数専科1名、算数少人数指導加配1名で「がんがんコース」「こつこつコース」「じっくりコース」の3コースを担当し、担任のうち1名がT.2として各コースの授業に関わった。令和3年度は、授業者をコースによって固定せずローテーションして学習を進めた。

また、職員打ち合わせ後には、本時の様子や児童のつまずき、授業進捗の確認を行う時間を設定した。図2のようにT.2が3つのコースの板書を撮影し、その板書を見ながら情報共有を行ったことで、学習の進捗や児童の反応もイメージしやすく、有効な手立てとなった。

単元末には児童に「習熟度別算数アンケート」を実施した。アンケートは「主体的に取り組む態度」「共に学ぶ態度」「知識・技能」「思考・判断・表現」の4観点で、観点ごとに4項目、合計16項目設定した。アンケートを実施した時期と単元は表1のとおりである。

2.2.4 習熟度別算数アンケート結果に見られる児童の意識の変化

第5学年を対象に実施した3回のアンケート結果を統計的に解析し、習熟度別指導がどのように影響したか

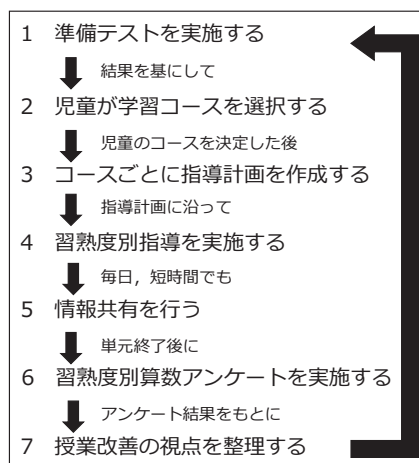


図1 新豊郷小型習熟度別指導の流れ



図2 3つのコースにおける授業の情報共有

表1 第5・6学年習熟度別算数アンケートを実施した時期と単元

第5学年			第6学年		
単元名	時期	時間数	単元名	時期	時間数
小数のかけ算	2021年5月	12時間	対称な図形	2021年5月	10時間
合同な図形	2021年9月	7時間	円の面積	2021年6月	6時間
分数と小数、整数	2021年11月	7時間	場合の数	2021年11月	8時間

第5学年：がんがんコース（n=18～21） こつこつコース（n=15～20） じっくりコース（n=5～13）

第6学年：がんがんコース（n=17～18） こつこつコース（n=11～15） じっくりコース（n=12～15）

を分析した。統計処理の方法として、時期及びコース間による比較には Kruskal-Wallis 検定を使用し、多重比較には Bonferroni 法を使用した。統計学的解析には SPSS ver.25.0 を使用し、有意水準は 5% とした。主要な結果を以下に示す。

時期で比較した結果、がんがんコースでは、項目①「コース別の学習は楽しかったですか」で時期間に有意な差が認められた ($p<0.05$)。多重比較の結果、5 月に比して 9 月で有意に高かった ($p<0.05$)。がんがんコースの自由記述を見ると、9 月の「合同な図形」では、多様な考えに気づくことができる良さについて記す児童が多くみられ、仲間と学びあうことの満足度が高まったと考えられる。こつこつコースでは、技能に関する項目⑩で有意な差が認められた ($p<0.05$)。多重比較の結果、11 月に比して 5 月が有意に高かった ($p<0.05$)。5 月当初は、丁寧な説明やドリル的に問題を解く指導が多かったが、習熟度別指導が進む中で、仲間と「学びあう」時間が増え、授業中に練習問題に取り組む時間が減った。「もっとわかりやすく教えてほしい。」と記述する児童がいたことから、教師のねらいと児童の思いのズレがうかがえる。学びあう学習とドリル的に習熟する学習のバランスをとりながら進めていく必要がある。じっくりコースでは、項目⑬「今まで学習したことを参考にして考えることができましたか」で有意な差が認められた ($p<0.05$)。多重比較の結果、9 月に比して 5 月が有意に高かった ($p<0.05$)。コースを選択した児童が 5 月は 6 名で 9 月は 13 名であった。コースの特性から、一人ひとりの様子を見て既習に戻る必要があるにもかかわらず、見取りが疎かになったことが考えられる。じっくりコースでは、コースの人数が学習成果に影響を与えることが示唆された。そのため、児童の見取り方についても工夫・改善していく必要がある。

次に、第 6 学年は 2 年間習熟度別指導を実施してきたため、令和 2 年度 2 月と令和 3 年度 11 月のアンケート結果を統計的に解析し習熟度別指導がどのように影響したかを分析した。統計処理の方法として、時期による比較には Mann-Whitney の U 検定、コース間の比較には Kruskal-Wallis 検定を使用し、多重比較には Bonferroni 法を使用した。統計学的解析には SPSS ver.25.0 を使用し、有意水準は 5% とした。主要な結果を以下に示す。

時期で比較した結果、がんがんコースでは、項目⑤「図や言葉、式、表やグラフなどを使って学習することができましたか」で有意な差が認められ $p<0.05$ 、2 月に比して 11 月で有意に高かった。単元の特性の違いも影響したと考えられるが、指導の中で積極的に数直線図や表を活用し、式と関連づけてきた成果であり、自発的に数直線図や表を用いて式の意味まで考えるようになった。

コース間で比較した結果、11 月では項目③「問題を解くときに、最後まであきらめずに考えることができましたか」($p<0.05$) で有意な差が認められた。多重比較

の結果、項目③では、じっくりコースに比してがんがんコースが有意に高かった ($p<0.05$)。がんがんコースには、思考する習慣が身についたり難しい問題を解くことで達成感を味わったりする児童が他のコースよりも多いことが影響したと考えられる。コース別に学ぶことで、交流によって思考を広げたり、発展的な問題に挑戦したりできたと考えられる。児童の記述にも「どんどん問題にチャレンジできて、自分に合ったペースで学習できる。」とあり、解きごたえのある問題に対して楽しさを感じている。一方、じっくりコースの児童は、一人で粘り強く問題に向かうことを苦手にしており、指導の中で教師や仲間とともに相談したり話し合ったりしながら問題を解決することで、達成感を味わわせ、最後まで粘り強く問題に向かう態度を養っていく必要がある。

項目⑯「学級で学習するときと比べて、発表する機会が増えましたか」については、第 5・6 学年共に有意な差が認められた ($p<0.05$)。多重比較の結果、どちらもがんがんコースに比して、じっくりコースで有意に高かった ($p<0.05$)。習熟度別に分かれて学習したことで、間違いを恐れずに安心して発言することができたからだと考えられる。実際に、学級担任も「じっくりコースを担当すると、子どもたちの生き生きと学ぶ姿に驚かされる。」と述べており、自信をもって考えを発表したり質問したりしていた。また、じっくりコースであっても交流の機会には話し合いを進めるリーダーが存在し、つたないながらも考えを伝え合う中で学びが成立していた。それゆえ、じっくりコースこそ積極的に交流機会や発言機会を設け、思考を言語化する経験を積ませていくことが必要である。

分析前には項目⑤「友だちといっしょに考えたり、相談したりできましたか」や項目⑩「問題を間違えずに正しく解くことができましたか」でコース間に差がでると考えていた。項目⑤については、連携協力校でも、「じっくりコースでは、話し合いは難しいだろう。」という意見が出ていた。しかし、分析の結果コース間に有意な差は認められなかった。この結果は、じっくりコースでも「学びあい」が成立することの証であり、コース別に学習したからこそ学級では話し合いを進めることのない児童が司会をしたり、いつも聞いているだけの児童が自らの考えを安心して発言したりできたと考えられる。また、項目⑩については、コースに応じた指導計画を作成したことで、どのコースの児童も「わかる」「できる」を実感できたことの証である。これは、習熟度の似通った児童が集まることで、つまづきや手立ても予想しやすくなり、一斉指導のときよりも児童にあった指導・支援につながれたことが結果に繋がったと考えられる。

以上のことから、じっくりコースでは、同じペースの仲間と少人数で学ぶことが、安心感に繋がり、その安心感を土台として積極的な発言機会の増加がみられるところに特徴がある。こつこつコースでは、がんがんコースやじっくりコースに近い児童も幅広く集まることから、

他のコースよりも一人ひとりの学ぶ意識に差があるところに特徴がある。学び方や学習の進め方について、単元の第1時で確認したり、同じコースの仲間と共に高め合っていこうといういわば「仲間意識」をもたせたりすることに留意する必要がある。がんがんコースでは、一斉指導よりも待つ時間が減り、思考時間や問題に挑戦する機会が増加したり、仲間と協働的に学ぶ機会が増えたりすることで、学習内容という本質的な部分に対する楽しさが高まるところに特徴が見いだせた。

2.2.5 学びの基礎チャレンジテストの結果に見られる学力の変化

滋賀県教育委員会が作成した評価問題「学びの基礎チャレンジテスト」（以下、評価テストとする。）を活用し、同一集団の経年変化を見る指標の一つとした。指標として活用するにあたり、国立教育政策研究所（2020）の「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料（小学校編）と評価テストの出題のねらいを参考にし、本学の大橋准教授の指導を受けながら、全20問を「知識・技能」と「思考・判断・表現」に関する問題に独自に分類した。

令和2年度の結果は、表2のように平均正答数が11.7問、平均正答率が58.7%であり、令和3年度の結

果は、平均正答数が11.7問、平均正答率が58.3%であった。公開されている滋賀県のデータを見ると、学年が上がるにつれて平均正答率が下がっている。連携協力校の平均正答率も令和2年度から0.4ポイント下がっているが、県の平均正答率との差は、令和2年度のプラス0.7ポイントから令和3年度のプラス1.1ポイントと若干ではあるが差が開いている。また、平均正答率の標準偏差は、令和2年度の22.1から令和3年度の19.6と若干ではあるが小さくなっている。このことから、新豊郷小型習熟度別指導を通して学力が改善傾向にあり、学年全体の差が縮まりつつあると考えられる。

次に、令和2年度と令和3年度の正答数ごとの割合を図3のようにグラフにまとめた。

令和2年度に比して令和3年度の分布が全体的に右側へ移動し、最頻値も右側で高くなっている。平均正答数に差が無く、中央値が0.5ポイント高くなったことから全体が良い傾向にある。

以上のことから児童の学力差が縮まるとともに学年全体の学力が改善傾向にあり、この2年間の新豊郷小型習熟度別指導に一定の効果があったと言える。

2.3 習熟度別指導体制への接続

4月当初からスムーズに接続できるように令和3年

表2 学びの基礎チャレンジテスト算数の結果

	令和2年度 第5学年 (n=42)		令和3年度 第6学年 (n=43)	
	全20問	思考力問題 全8問	全20問	思考力問題 全9問
平均正答数 (標準偏差)	11.7問 (4.41)	4.5問 (2.06)	11.7問 (3.92)	4.6問 (1.79)
中央値	11.5問	4問	12.0問	4問
平均正答率 (標準偏差)	58.7% (22.1)	56.5% (25.8)	58.3% (19.6)	50.7% (19.9)

* 令和元年度滋賀県平均正答率：第5学年 58.0% 第6学年 57.2%

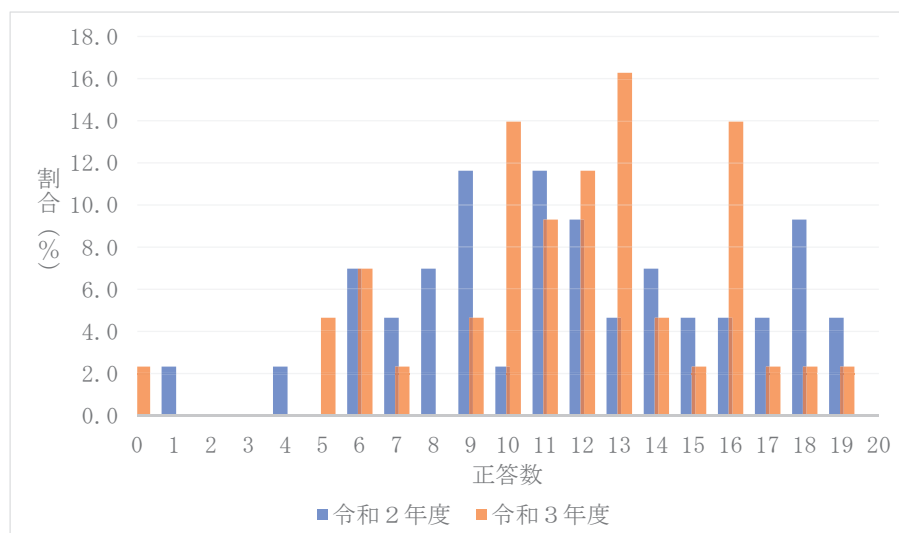


図3 学びの基礎チャレンジテスト正答数ごとの分布率

度、第4学年も10月に1単元、1月に1単元コース別学習を実施することにした。

2.3.1 実態調査

令和3年度10月に第4学年児童(36名)を対象に「算数のコース別学習に関する質問紙調査」を実施した。質問紙調査から「算数の学習は楽しいですか」と「算数は好きですか」の質問に対して約90%の児童が肯定的な回答をした。また、「コース別学習は楽しみですか」の質問に対して91.7%の児童が肯定的に回答しており、コース別学習を実施することに対して期待をもっている。さらに「コース別学習をするときに楽しみに思うことは何ですか」の質問に対しては、「自分に合ったペースで学習できそう」「わかりやすそう」といった意見があり、「コース別学習をするときに不安に思うことは何ですか」の質問に対しては、「発表しにくそう」「しつもんがしにくそう」といった意見があった。

2.3.2 分析に基づくコース別指導の基本的な考え方と取組

第4学年は、これまで均等割による少人数指導に取り組んできた。コース別指導に対して不安を抱えている児童もいるため、目的や学習方法、コース選択について担任とともに説明を行った。なお、指導コースについては、単級のため学級(36人)を2つに分けて、がんがんコース、じっくりコースとした。各コースの指導の重点は、がんがんコースでは、基礎・基本だけでなく発展的な内容を学習する中で、考えや困っていることを筋道立てて説明したり、同じコースの仲間と一緒に解決したりしていく。じっくりコースでは、前の学年の内容や基礎・基本を中心に、先生や同じコースの仲間と相談したり協力したりしながら学習していく。

2.3.3 コース別指導の実施

第4学年は児童だけでなく担任も連携協力校でのコース別指導が初めてであることを踏まえて、実施前に取組の意義や指導の留意点などについて共通理解を図る時間を設けた。また、児童の不安軽減につなげるための個別の支援についても協議した。

まず、指導単元を設定して準備テストとコース希望調査を実施した。

次にコースの授業者を決定してコースごとに指導計画を作成した。担任1名、副担任1名、算数少人数指導加配1名の計3名で指導を行った。担任と算数少人数指導加配1名で「がんがんコース」「じっくりコース」の2コースを担当し、副担任1名がT.2として各コースの授業に関わった。

また、放課後の職員打ち合わせ後に、本時の様子や児

童のつまづき、授業進度の確認を行う時間を設定した。算数少人数加配が放課後の情報共有でも中心になって進めた。

単元末には、児童に「算数のコース別学習に関する質問紙調査」を実施した。算数のコース別学習に関する質問紙調査を実施した時期と単元は表3のとおりである。

2.3.4 算数のコース別学習に関する質問紙調査結果に見られる児童の意識の変化

児童に対する質問紙調査から、「コース別学習は楽しみですか」の質問に対して、91.2%の児童が肯定的に回答した。指導前後で数値的には大きな変化はなかったが、内訳を見ると「とても思う」と回答した児童が、コース別学習前に比して約20ポイント増加し、コース別学習を経験したことで以前よりも学習に前向きになった。

次に「コース別学習をするときに楽しみに思うことは何ですか」の質問に対しては、「安心して学習できた」「自分に合ったペースで学習できた」「わかりやすかった」との回答が多く、高学年と同様の効果が見られた。内訳を見ると「安心して学習できた」の項目では、じっくりコースで83.3%を示し、「自分に合ったペースで学習できた」の項目では、がんがんコースで77.3%を示した。どちらのコースの児童も満足感が高まった。

次に「コース別学習をするときに不安に思うことは何ですか」の質問に対しては、1名ずつではあるが「質問しにくかった」「友だちの意見が聞けなかった」と回答している児童もいた。不安解消に向けた手立てとして、がんがんコースでは、児童の様子を見て進むスピードを確認したことで、「ついていけなかったらどうしよう」という不安が解消された。また、児童が「待つ」時間が減ったことで、思考時間・課題に取り組む時間が増えたことが満足感の高まりにつながった。

じっくりコースでは、安心して学ぶ雰囲気づくりを大切に、間違えてもみんなで解決していく過程を重視した。焦らずに課題に取り組んだり、T.2が適宜個別支援に入ったりすることで、わからないまま取り残されていく不安解消につながった。

最後に「コース別学習をしてみて「良かったこと」や「もっとこうしてほしこと」を書いてください。」の項目では、がんがんコースでは、「自分に合ったペース」について記述した児童が多く、どんどん課題に取り組んでいけることに対する満足感が高かった。じっくりコースでは、交流に関する記述が多く、同じような考えが出たり、互いにわかる言葉で説明したりすることで学習に対する安心感が高まった。

表3 第4学年 算数のコース別学習に関する質問紙調査を実施した時期と単元

単元名	時期	時間数
倍とかけ算、わり算	2021年10月	5時間

2.4 新豊郷小型習熟度別指導の成果と課題

取組の中で児童の情意面や学力面、教職員の意識・行動面において改善傾向が見られた。具体的には、1つ目は児童の情意面の高まりである。どのコースの児童もアンケートで「学習の楽しさ」や「安心感」の項目に対して、約90%の児童が肯定的な回答を示している。これは、どのコースの児童にも良い影響を与えたことの証である。

2つ目は児童の学力向上である。評価テストの結果が改善傾向にあり、学力差が縮まった。「思考力、判断力、表現力等」に大きな変化が見られなかったことは課題ではあるが、自分に合ったコースで学習に取り組んだことで、どのコースの児童も着実に力をつけることができたことの証である。

3つ目は教職員の意識・行動の変化である。特に令和2年度第5学年を担当したA教諭や令和3年度算数少人数指導加配として習熟度別指導をリードしたB教諭は、指導観の変化や指導技術、児童を見取る力の高まりなど顕著な成長が見られた。個に応じた指導を充実させるための習熟度別指導が、他の教員との関わりを促進し、結果として自らの指導観を改めたり、日々の省察によって教師自身の授業改善や指導力向上に繋がったりした。

一方で、いくつかの課題も浮き彫りになった。1つ目は、児童が主体的に選択する学習コースの妥当性である。町（2006）は、「児童は教師ほど幅広い観点からクラス選択をしているわけではないものの、多くの児童が自分の学習の習熟度に合ったクラス選択をしている。しかし、すべての児童が自分の学習の習熟度に合ったクラス選択ができたわけではない。」と指摘しているが、連携協力校においても同様にコース選択のミスマッチがあった。このことに対して保護者や教職員からも懸案事項として上がっており、児童の自己評価能力を高めていく必要がある。

2つ目は、単元テストのあり方である。習熟度別指導を進めているにも関わらず、同じテストを評価材料の一つにしている現状がある。単元テストに加えてコースごとの小テストを実施するなど改善の余地がある。

3つ目は、一斉指導と習熟度別指導のハイブリッドな授業モデルの開発である。単元ごとに「一斉指導」か「習熟度別指導」を行う単一型の授業に加え、吉崎（2006）が提唱する単元の中で「一斉指導」と「習熟度別指導」を行う混合型や、「一斉指導」と「習熟度別指導」と「一斉指導」を行う複合型の授業を実施していく必要がある。

2.5 持続可能な体制づくりとその実践

令和4年度も連携協力校では、第5・6学年で習熟度別指導を実施した。第5学年は、単級（35名）のためがんがんコースとじっくりコースの2つに分け、担任1名と算数専科1名が各コースの指導を行い、教育支援員1名がじっくりコースを中心にTTとして関わった。また、第6学年（53名）は、学級を解体して3つのコースに分けた。ただし、令和4年度は、算数少人数指導加配が配置されていないため、担任2名と算数専科1名の

3名で指導を行った。そのため、T.2がおらず、他の教員の指導を見る機会を設定することができなかった。

〈令和4年度の成果〉

- ・習熟度別指導を始めて3年目ということで、高学年の算数科の学習を習熟度別で実施することが浸透した。この2年間の取組で児童が自分に合ったコースで学習し、劣等感を感じることなく生き生きと学び、主体的に学習に向かうことができたこと、また、令和3年度、第4学年でコース別学習を試行したことで第5学年も年度当初からスムーズに取り組むことができた。
- ・他教科に比して、算数科では習熟度別指導に関わる教員が日常的に「チーム」として教材研究を行うことで、互いに指導方法を相談したり指導観を語り合ったりすることができた。

〈令和4年度の課題〉

- ・第6学年では、児童のコース選択で少なからずミスマッチがあった。準備テストで点数がとれていても、こつこつコースやじっくりコースを選択する児童がいた。安心して学ぶことができる雰囲気や自分に合った学習の進め方を基にしてコース選択をしている部分もあるが、基準となる点数を示したり、個別に声かけを行ったりして適切なコースが選択できるようにした。
- ・習熟度別算数アンケートの実施、集計・分析が担当者の負担になっている。習熟度別指導に関わる教員が減ったことで、アンケートの集計及び分析に時間がとられた。

2.6 持続可能な学校文化にしていこうために

指導体制が変わっても継続した取組にするために、1つ目は、アンケートの実施及び集計方法を簡略化していく必要がある。児童がアンケート用紙に記入し、担当者が一つずつ集計する従来の方法では時間を要する上、負担が大きくなる。そこで、児童に貸与された一人一台のタブレット端末で入力と同時に集計を行うことができる「Microsoft Forms」や「Google Forms」を活用したり、既存のアンケート項目と兼ねたりすることで集計の手間を省き分析に時間をかけることができると考えられる。

2つ目は、児童が適切に学習コースを選択できるようにするために、習熟度別に学習する良さを実感させる必要がある。教師は、準備テストの結果に加え、それまでの学習の様子や個々の性格等を踏まえて児童にあった学習コースを想定している。また、多くの児童も準備テストの得点という目に見える情報をもとに自分に合った学習コースを選択している。しかし、あくまでも「自分に合ったコースを選択している」というのは全体的な傾向であり、教師と児童の間にコース選択のズレが生じている現状がある。そのズレを解消していくためには、準備テストの得点によりコース選択の一定の基準を示しながら、児童が自身の学力を把握したうえでコース選択できるように自己評価能力を高めていく必要がある。また、自身の学力を把握したうえで本来選択すべきコースよりも下のコースを取って選択している児童に対しては、頭

ごなしにコース変更を要求するのではなく、本人の選択を認めたとえ、学ぶ楽しさを味わわせたり、間違っても大丈夫だということを伝えたりしながら下のコースで達成感や自信を十分につけていく必要がある。つまり、「教師からはコース選択のミスマッチ」に見えることが、児童からは自身の現状に合った「適切なコース選択」であるという視点を忘れてはいけなものである。児童が準備テストの結果をもとに主体的にコース選択ができるようになることで、コースの人数の偏りも解消され、習熟度別に学習することの効果もさらに高まると考えられる。

3つ目は、算数専科が高学年の習熟度別指導に限らず、他学年の指導内容や指導方針等についても積極的に関わる必要がある。習熟度別指導を行う中で明らかになった児童の苦手な領域や単元について、他学年でも系統的に指導を見直すことが授業改善になり、結果として児童の学力向上にも繋がると考えられる。

3 おわりに

新豊郷小型習熟度別指導は、児童の学力向上と教師の指導力向上において一定の成果を示した。また、習熟度別指導によって児童の学習意欲が高まったことで、家庭においても習熟度別の学習が話題に上がり、保護者の約95%が新豊郷小型習熟度別指導の継続を望んでいる。さらに、教師は、教材研究や日々の省察によって継続した授業改善に取り組むことで指導力を向上することができた。教師や保護者が児童の変容を実感し、今後のさらなる成長を期待する中で、「Trial & Error」を繰り返しながら新豊郷小型習熟度別指導を確立していくことこそが学校の使命である。

令和4年度、新たな体制で進めた習熟度別指導において、アンケートの必要性を感じながらも負担感が大きい現実があった。児童の状況を客観的に見取るとともに、指導者の省察に欠かすことができないものであるため、コロナ禍で大きく前進した学校現場のICTも活用することで、校内体制が変わっても新豊郷小型習熟度別指導を持続可能な特色ある学校文化としていく。

最後に、令和5年度の「全国学力・学習状況調査」では、連携協力校の算数科の結果が全国平均を上回った。これは、新豊郷小型習熟度別指導を継続したことで、どの児童も「わかる・できる」を積み重ね、達成感や自信の高まりとともに個々に学力を高め、学年全体として底上げにつながったからだと考えられる。3年に及ぶ取組の中で、時に不安になったり、これでいいのかと疑心暗鬼になったりする教師もいたが、目に見える形で一つの成果が表れたことで、達成感や自信が高まり、今後の指導のモチベーションに繋がっている。

将来の豊郷町を担う児童を育てていくために、これからも『チーム豊小』で児童の学力向上と教員のさらなる指導力向上に努めていく。

文献

- 国立教育政策研究所 (2020) 「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 小学校算数. https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/hyouka/r020326_pri_sansu.pdf (参照日 2023 年 11 月 24 日)
- 町岳 (2006) 算数習熟度別指導において、児童にクラス選択を任せられるか？. 学校心理学研究, 6 (1): 41-51.
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成 29 年度告示) 解説 算数編 (平成 29 年 7 月). https://www.mext.go.jp/content/20211102-mxt_kyoiku02-100002607_04.pdf (参照日 2023 年 11 月 24 日)
- 文部科学省 (2018) 平成 30 年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査の結果及び平成 31 年度以降の教育課程の編成・実施について. https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1415315.htm (参照日 2023 年 11 月 24 日)
- 吉崎静夫 (2006) 「少数指導・習熟度別指導」の課題 - 「学習指導要領」の改正と習熟度別指導. 課題「CS 研レポート」. Vol.53, 啓林館: 東京, pp.22-24. https://www.shinko-keirin.co.jp/keirinkan/csken/pdf/53_02.pdf (参照日 2023 年 11 月 24 日)