

## 第2節 教育機器の活用による指導の実際

教育機器を活用した個人差に応じる学習指導の事例として、まず、OHPを児童に活用させた事例、次に、一人一人の反応を評価する反応分析装置の事例、そして、個別学習機器を活用した事例の三つを取り上げる。

### 事例12 OHPを活用した指導

#### 1 この事例の特徴

この事例は、第6学年の社会、小単元「藤原道長と寝殿造り」の授業において、OHPとTPを効果的に活用したものである。藤原道長と紫式部の会話の絵に吹き出しを付け、その吹き出しに言葉を入れさせながら、道長の権勢と紫式部の活躍を整理させ、貴族の政治や文化の特色をまとめさせる授業である。

この事例における個人差に応じる指導の特徴は、個々の児童の作業活動の成果を授業の中で生かすためにOHPとTPの活用に工夫をこらしたことにある。吹き出しの作成に工夫をこらし、その活用にあたってOHPとTPを効果的に用い、授業に対する児童の参加意欲の喚起に努めている。

#### 2 指導の展開

- (1) 単元名 第6学年 社会「藤原道長と寝殿造り」(5時間取り扱い)
- (2) 単元の目標

ア 平等院の建築や貴族の服装などから、当時栄えた藤原氏の暮ら

第2章 教育機器の活用による指導の改善

しを考え、その華やかな生活の中から日本風の文化が起こってきたことを理解させる。

イ 自分から進んで資料を収集したりして、歴史的な事象を年表や地図などに表すことができるようにする。

(3) 展開計画

ねらい(時数)	学習活動と内容	指導上の留意点	備考
<p>道長は大きな勢力をもっていたことに気付かせ、これほどの力をもっていたのはどうにかという問題意識をいだかせる。</p> <p>(2)</p> <p>年表を作成することにより、道長の歩みをつかませる。</p> <p>(1)</p> <p>道長が大きな力をもっていた背景には、天皇との外戚関係や私有地の増大などがあったことをとらえさせる。</p> <p>(1)</p> <p>当時は、貴族が政治や文化の中心になっていたことを分らせる。</p> <p>(1)</p>	<p>1 道長はどんな気持ちで「満月の歌」を詠んだのか話し合う。 &lt;問題に気付く&gt;</p> <p>2 道長が「満月の歌」を詠めるほどに大きな力をもってきたのはどうしてか考える。 &lt;問題を明確にする&gt;</p> <p>3 道長についての年表を作成する。 &lt;学習の計画を立てる&gt;</p> <p>4 道長が勢力を伸ばしてきた経過や貴族の暮らしなどについて調べる。 &lt;追求する&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●天皇との外戚関係</li> <li>●私有地の増大</li> <li>●日本風の住まい</li> </ul> <p>5 貴族の生活と当時の政治や文化などのかかわりについて考え、まとめをする。 &lt;まとめる&gt;</p>	<p>●「満月の歌」に見られるようなぜいたくな生活ができたのはどうしてかという疑問をもたせ、調べようとする意欲をもたせるようにする。</p> <p>●道長の年表を作成する中から学習の見通しを立てていくようにさせる。</p> <p>●摂関政治については深入りしないようにする。</p> <p>●荘園が道長の華やかな生活を支えていたことに気付かせる。</p>	<p>●吹き出し 道長の気持ち</p> <p>●OHP 児童の作成した吹き出し</p> <p>●吹き出し 道長と紫式部の気持ち</p> <p>●OHP 児童の作品</p>

## 第2部 個人差に応じた学習指導の事例

### (4) 展開の実際

#### (吹き出しの工夫とOHPの活用)

吹き出しは、漫画の吹き出しを学習場面に応用したものである。ここでは、吹き出しを利用して個々の児童の考えをとらえ、グループや学級全体の中で意見の交流を図っている。この事例では、三つの方法が見られる。

〈道長の気持ちを書かせることを通して彼の力を理解させようとしている。〉

教科書のさし絵に載っている藤原道長に吹き出しを付け、彼の気持ちを児童に想像させて書かせるものである。「この世をばわが世とぞ思ふもち月のかけたることもなしと思へば」と歌う藤原道長の気持ちを考えさせ、彼の権勢について児童の理解を深めるために、このような方法が取られている。

児童の書いた吹き出しの多くは「自分の力をじまんしている。」とか、「自分にできないことはない。」というものであったが、教師は、それらの意見をOHPを利用して学級全体に提示し、個人レベルの意見を全体の中に位置付けることに努力している。また、この事例では、さらに児童個々の理解を深めさせるために、道長が就いた地位、この歌が作られた時代背景などを調べさせた後、再度、道長の気持ちを吹き出しに書かせ、児童の学習の深まりを目指している。この間、OHPは、児童自身の自己評価や児童の相互評価のための機器として役割を果たすとともに、教師自身が授業の展開を修正する授業評価の資料を得るうえでも重要な役割を果たしている。

〈道長と紫式部の気持ちを書かせることを通して単元全体のまとめを目指している。〉

また、この事例では、これまでの学習をまとめる段階でもTPを使って、道長と紫式部の吹き出しを完成させる作業を行っている。

児童がTPに書いた中から三つの例を取り上げると、

## 第2章 教育機器の活用による指導の改善

A子は、道長 「私も天皇に近い地位まで出世をして、政治を自由にする  
ことができるし、もう言うことはない。」

紫式部 「私が教育した彰子さまも、天皇のおかあさま、道長さ  
まは、天皇のおじいちゃんですね。」

B子は、道長 「この世は、ほんとうに私のものになったのだ。娘もみんな  
天皇のきさきになって、私の思い通りになった。」

紫式部 「とくに、私のおつかえした彰子さまはごりっぱで、私  
も鼻が高いんですね。」

C男は、道長 「でも、よくあんなに長い物語を書いたものだね。」

紫式部 「おかげで、私の名前も後の世に残るでしょう。」

などが見られる。

A子は、しっかりした気性の持ち主ではあるが、日頃、積極的に発言をするタイプではない。それが、このような吹き出しに自分の考えをまとめ、特に道長について、私が教育した彰子さまが、子どもを生んだからこそ、天皇にもなれ、道長の力も伸びたことを「道長さまは、天皇のおじいちゃんですね。」と決めつけている。また、C男は、日頃めったに発言しない児童であるが、自分の考えをまとめている。この児童たちにも見られるように、吹き出しを用い、OHPを効果的に活用することによって、授業中、挙手による発言をあまりしない児童も参加させることができるようである。

<男児・女児を一組にして藤原道長と紫式部の吹き出しを書かせ、授業への参加意欲を高めようとしている。>

まとめの段階のTPの作成の仕方に更に工夫を加えたもので、男児と女児が道長と紫式部になり筆談形式で吹き出しに会話を書かせている。一例を挙げると次のとおりである。

D男（道長役）「兄もなくなって、この家は、けっきょく私が一番えらく

## 第2部 個人差に応じた学習指導の事例

なった。子供たちもみんな出世をした。」

E子（紫式部役）「あなたは、きもだめしのお話のように、やっぱりしっかりしているからこんなに出世できたのではないですか。」

D男「出世をするには、娘をりっぱにして、天皇さまと結婚させて、皇室と親せきになるのが一番よい方法なのじゃ。」

E子「私もおかげさまで、宮ていの生活が経験できたし、活やくもできました。」

D男「私の一族は貴族の中心として政治を支配している。高い地位についているのは、みんな藤原氏だ。」

E子「私も宮ていではなやかな生活を経験できて源氏物語を書くことができました。」とまとめている。

歴史の授業に関心の薄い女兒や授業中あまり発言しない児童も、会話を入れる作業は楽しんで取り組み、生き生きと授業に参加する姿が、それまでの授業と比較して多く見られた。

### 3 一般化のための留意点

この事例は、児童それぞれが作成したTPをOHPで学級全体に発表し、それを軸に展開した授業である。このような指導方法は、この事例で取り上げた社会に限らず、他の教科、特に、算数の立式や理科の実験結果の説明、また、特別活動における学級会でのグループの発表等いろいろな場面で用いられてよいであろう。ただ、その際、下記の点に留意する必要がある。

(1) 個人差に応じる指導のためのOHPの活用については、OHPの扱い方に慣れるとともに、教材研究の充実、授業展開への位置付けの吟味などの配慮が必要とされる。

(2) 児童にも教師にも事前の準備が必要である。児童が抵抗なくTPを作成するまでには、TPに書く文字の大きさ、色などの技術的指導や何回かの経

験など、事前のトレーニングが必要である。また、TPを短冊型に切って、常時、個人用のTPとして所持させ、必要な場面で使わせるなど、常に、身近にあって必要な時に使用できるよう準備をしておくことも大切である。一方、こうした作業を教師自身が事前経験しておく必要のあることは言うまでもない。

(3) 児童個人が作成したTPを学級全体に提示する機会が増加することから、友達とのTPの良い点を互いに認め合うなど、常に他の児童を認め合うような学級の雰囲気醸成しておく配慮が求められる。他の児童の悪い点よりも良い点を互いに認め合うような日常的な学級経営が、これら授業の基盤となるのである。

### 事例13 反応分析装置を活用した指導

#### 1 この事例の特徴

この事例は、第5学年の算数の「分数の大きさをくらべ」の指導において反応分析装置を活用したものである。この事例のポイントは、反応分析装置の活用にあるが、その活用について、この事例の実践校では次のように述べている。

「反応分析装置の利用について、本時は次の三つの観点で使っていきたい。一つは同一課題について授業展開の3カ所でスイッチングをさせ、子どもの思考の変容を確かめること。二つは作業進度。三つは課題に対する正誤チェックである。とかく、反応分析装置の使用は、授業展開を寸断することになるが、ねらいのはっきりした利用を心がけたい。」

反応分析装置の活用は、いくつかの意義をもつが、限られた1時間の指導の中で児童に振り向けることのできる時間を1分でも2分でも多くして、き

## 第2部 個人差に応じた学習指導の事例

め細かな指導のできる時間を作り出すことにも大きな意義がある。反応分析装置なしで、児童の思考の変容を確かめたり、作業進度を調べようとする、かなりの時間を必要とするので、その時間が反応分析装置の活用によって節約でき、その分、個人差に応じる指導に生かすことができれば、より充実した指導が可能になろう。しかし、反応分析装置への入力児童であり、装置を介しての教師の解釈との間に当然のこととしてずれが生じる。こうしたずれを未然に防いだり、発見してすばやく対応できるようにするためには、先の引用で述べられていたように利用のねらいを明確にしておくことが必要である。また、そのためにこの事例では、次のような「下位目標行動」を明らかにして、その形成関係図を構成し、これらを授業展開の基礎においている。こうした工夫は、反応分析装置のような教育機器を活用する際に最も大切なことである。

### 下位目標行動

- ① 分母の違う分数の比べ方が分かる。
- ② A, B, C, Dの食べた量を大きい順に並べることができる。
- ③ 4人のうち一番少ないものは誰かを計算で求めることができる。
- ④ 分母の違う分数を比べるとき、同分母分数に直すことを面積図、分数尺などを使って説明できる。
- ⑤ 分母の違う分数を比べるとき、分母を同じにするわけが言える。
- ⑥ 4人のうち一番多く食べたのは誰か指摘できる。
- ⑦ 公倍数を使って、分母の違う分数を同分母分数に直すことができる。
- ⑧ 同じ大きさの分数の仲間をつくり、同じ分母の分数を見つけることができる。
- ⑨ 分母の違う分数も、分母を同じにすれば比べられることが言える。

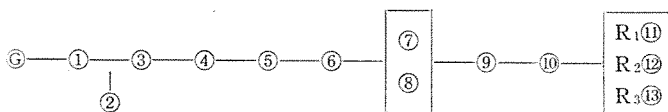
⑩ 分母の違う分数は、そのままでは比べられないことが言える。

R<sub>1</sub>⑪ 同じ大きさの分数をつくることができる。

R<sub>2</sub>⑫ 同分母分数の大小が言える。

R<sub>3</sub>⑬ 表を見て、4人の食べた量を分数で言える。

〔下位目標行動の形成関係図〕



## 2 指導の展開

この事例は「分数の計算（1）」（全12時間）の第2次「分数の相等と大小」（4時間、本時<sup>2</sup>/<sub>4</sub>）の2時間目である。授業案を示して、個人差に応じる指導の工夫を反応分析装置の活用を中心に考察する。

本時の学習

- (1) 主 題 分数の大きさ比べ
- (2) 指導目標 異分母分数の大きさを比べるときは、分数の性質を活用して、分母をそろえると可能であることを理解させ、簡単な異分母分数の大小を判別できるようにする。
- (3) 目標行動
  - 分母が違う分数は、分母を同じにすると比べられることが説明できる。
  - 簡単な異分母分数の大小が判別できる。
- (4) 授業の展開

この事例では、個人差に応じる指導の工夫として、いくつかのことを試みている。反応分析装置の活用、選択学習、具体物の操作の重視がその主なものである。以下、反応分析装置の活用及び選択学習について考察しよう。

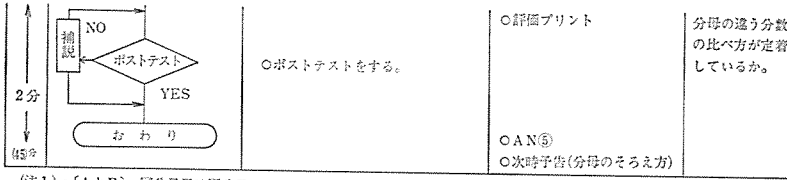
〔反応分析装置の活用〕



第2部 個人差に応じた学習指導の事例

配時	指導の過程	児童の活動と反応	留意点と教材教具・教育機器	評価																				
10分	<p>はじめ</p> <p>4人が食べた量は？</p> <p>一番多く食べたのはだれ</p> <p>NO 予想できたか</p> <p>YES</p> <p>考えを発表させる</p>	<p>(問題)</p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>食べた数</td> <td>食べた数</td> <td>食べた量</td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>3</td> <td>2</td> <td><math>(\frac{2}{3})</math></td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>5</td> <td>2</td> <td><math>(\frac{2}{5})</math></td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>4</td> <td>1</td> <td><math>(\frac{1}{4})</math></td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>4</td> <td>3</td> <td><math>(\frac{3}{4})</math></td> </tr> </table> <p>○一番多く食べた子を予想する。 ○AとBは比べられる。 <math>A &gt; B</math> ○CとDも分かる。 <math>D &gt; C</math></p> <p>《AとDが問題だ》 分母の違う分数の大きさは、どのように比べたらよいか。</p>		食べた数	食べた数	食べた量	A	3	2	$(\frac{2}{3})$	B	5	2	$(\frac{2}{5})$	C	4	1	$(\frac{1}{4})$	D	4	3	$(\frac{3}{4})$	<p>○指示用問題 ○チョコレイト (実物)</p> <p>○AN① A-①, B-②, C-③, D-④, 分からない-⑤ TP (1つ分の違いを明らかにする問題)</p> <p>○折り紙で折ってみる。 ○比べ方のアイデアを明らかにする (注1)。 ○AN② A-①, D-④ 分からない-⑤ ○大きさを具体物の操作から実際に確かめる</p>	<p>1つ分の違いに気付いているか。 1つ分の違いを明らかにする。 TPを通して</p>
	食べた数	食べた数	食べた量																					
A	3	2	$(\frac{2}{3})$																					
B	5	2	$(\frac{2}{5})$																					
C	4	1	$(\frac{1}{4})$																					
D	4	3	$(\frac{3}{4})$																					
33分	<p>《A》と《D》を比べよう</p> <p>NO 求められそうか</p> <p>YES</p> <p>Cコース Aコース Bコース</p> <p>教師指導 計算から説明へ 具体から説明へ</p> <p>考え方を発表する (話し合い)</p> <p>NO 分数の大小判別ができたか</p> <p>YES</p> <p>1番少ないのはだれ</p> <p>NO 同分母化ができたか</p> <p>YES</p> <p>学習をまとめる</p>	<p><math>(\frac{2}{3})</math>と<math>(\frac{3}{4})</math> どちらがどれだけ大きいか</p> <p>○分母が違うから求められない。 ○分母を同じにすれば求められる。</p> <p>《Aコース》: 同値分数の仲間 《Bコース》: 面積図で 《Cコース》: 同値分数による考え方を細かイスで 公倍数で (分母を同じにするわけは) 一説明の方法は_____</p> <p>1つ分の大きさ (単位) を同じにすれば求められる。</p> <p>○D(<math>\frac{3}{4}</math>)はA(<math>\frac{2}{3}</math>)より<math>\frac{1}{12}</math>多い。</p> <p><math>(\frac{2}{3})</math>と<math>(\frac{1}{4})</math> どちらが大きいか。</p> <p>○B(<math>\frac{2}{5}</math>)はC(<math>\frac{1}{4}</math>)より<math>\frac{3}{20}</math>大きい。 ○大きい順 D-A-B-C</p> <p>どんなときでも、分母(単位)を同じにすれば大小を比べられる。</p>	<p>○同分子の比較は本時では扱わない (注2)。 ○コース選択による個別化 ○テープ図、面積図、分数尺 (各コースに補助プリント) ○同値分数の考え方を基本とする。 ○OHP (Cコース)</p> <p>○AN③ 作業進捗チェック</p> <p>○図等を用いて具体的に説明させる。(トランベアップ)</p> <p>○どれだけ多いかを具体物操作を通して説明させる。</p>	<p>分母を同じにすることができたか。 折り方の指導、面積図の書き方を個別指導 分母を同じにするわけが分かったか。 1つ分の大きさを同じにすれば比べられる <math>(\frac{1}{4}, \frac{3}{4})</math></p> <p>分母の違う分数の比べ方が分かったか。</p>																				
4分			<p>○計算で求めさせる。 同値分数を原則として ○AN④ できた-①, できない-② ○A-Dの順番を確かめさせる ・一般化</p>																					

## 第2章 教育機器の活用による指導の改善



- (注1)・[AとB]…同分子又は同分子にして比べる場合は、分母の大小で調べられる。しかし、この方法では、AとBの大小と分母の大小が逆になること、さらにその差を求めるのには不都合なことにもふれる。  
 ・[CとD]…同分母又は同分母にして比べる場合は、分子の大小で調べられる。この方法は、CとDの大小と分子の大小が一致し、その差を調べるにも都合が良いことにもふれる。
- (注2)同分子異分母の場合には、すぐ大小が分かる程度にして、ここでは、同分母に直して比べ、その差も調べられるようにすることを指導の重点とした。

この事例では、反応分析装置が、学習課題に対する思考の容容（主としてAN①、②、④）、作業進捗のチェック（AN③）及びポストテストの結果の把握（AN⑤）に活用されている。特に、個人差に応じた指導を考える場合には、前二者が重要である。

AN①は、「一番多く食べた子を予想する」場面であるが、ここでは、既習のことを基にして児童がどのような反応を示すかを把握して、次のステップでどの児童を活躍させるかなどの計画を立てるために活用される。AN②は、「AとDの大小を予想する」場面であるが、ここでもAN①と同様なことが考えられ、その後に計画されている「コース選択による個別化（選択学習）」へと展開するために活用される。AN③は、選択学習で各々の児童がどの程度まで作業を進めているかが分かるようにして、必要な時期に的確な援助、指示等をする際に活用される。AN④は、本時の課題の解決の後半部分に当たり、「BとCの大小とその差を調べる」場面であるが、ここでは、AとDの大小とその差の調べ方がBとCにおいても同様に活用できるかを評価する場面でもある。この結果を活用して、教師のこれまでの指導を反省したり、①（できた）、②（できない）、いずれの反応を示した児童に対しても、次の学習への示唆が的確にできるようにするのである。AN⑤はポストテストの結果の把握である。

## 第2部 個人差に応じた学習指導の事例

授業後においてAN①—②—③—④—⑤の反応を児童ごとに詳細に検討して、思考の変容を明らかにし次時の指導に役立てることが大切である。

### 〔コース選択による個別化（選択学習）〕

この事例の第2の重要な工夫は、授業の中盤に「選択学習」を取り入れていることである。（「選択学習」は、児童の個性を重視した、一斉授業の複線化による学習コースの選択による学習である。）この学習は二つの特性をもち、一つは、児童の興味・関心に対応しようとするものであり、いま一つは、児童の能力に対応しようとするものである。さらに、いずれの児童も、自分の既習経験を活用して、ともあれ正しい結果を導き出すことができ、成就感をもたせたいとの願いがある。

選択学習は場面に応じて次の4種類を実践している。

練習問題の選択

力に応じた方法の選択

解決手段の選択

問題場面の選択

この事例は、2番目の「力に応じた方法の選択」の場面に当たる。これについては次のように説明されている。

「力に応じた方法の選択」は、児童の学力差に応じようとしたものである。ある問題を解決するのに、Aコースは抽象的な数操作で、Bコースは具体物の操作で、Cコースはスモールステップの補助プリントで、というように学力差に応じた学習を設定しておき、その選択をさせるものである。

一人一人を育てる授業の展開のために、算数の選択学習は有効ではあるが、今後の課題として次のようなことが考えられる。

一人一人の児童を大切にすあまり、「選択学習」が「甘やかし学習」に陥らないよう、すなわち、個性化を大切にしながらもいつも得意な方法や

手段のみを選択させることのないよう「コース選択の組織化」も考えていきたい。

さらに、「選択学習」の成果が一斉授業で考え方を練り上げる際に十分活用できるようにしたいものである。例えば、それぞれのコースはいずれも見かけは異なるが、それらがうまく関係付けられることを明らかにすることは算数の指導のねらいからも重要であるから、このことを考える際には十分生かされるべきであろう。

### 3 一般化のための留意点

反応分析装置の活用の事例として、ここでは、分数の大きさ比べの指導を取り上げた。他の教科の単元・題材についても、内容をよく吟味し、反応分析装置の活用が効果的であると判断されたならば、積極的な取り組みが求められよう。ただ、その際、下記の点に十分留意すべきである。

- (1) 反応分析装置をただ「できた」—「できない」、「分かる」—「分からない」と児童を振り分けるために活用するのではなく、一人一人の児童の実態に即した授業の展開に結び付ける配慮が教師に求められる。
- (2) 基本的な授業設計をしっかりと行うべきである。教育機器活用のソフトウェアの問題と言ってもよく、これができなければ、結局、教育機器に振り回される授業となってしまう。授業のねらい、展開をしっかりと把握するとともに、どこで児童の反応をとらえるか、とらえた児童の反応にどのように対応するかなどに十分な検討が必要である。
- (3) 反応分析装置の技術的な扱いについても、いくつかの注意すべき点があり、例えば、次のような事項が挙げられよう。

ア 反応結果は、ときには児童に返してやったり、児童相互の考えの交流を図ってやるなど活用の方法を考える。

イ 反応結果を返す場合には、結果をそのまま示さないで、ほめたり、励

## 第2部 個人差に応じた学習指導の事例

ましたり、不足の面を指示したりして、児童が意欲を起こすよう配慮して返すようにする。

ウ 選択表示法で回答を求める場合、選択問題の中に必ず、分からない、ほかの考えをもっている、問題に対して質問したいなど、児童の思考や判断に余裕をもたせることも大切である。

### 事例14 個別学習機器を活用した指導

#### 1 この事例の特徴

これは、個別学習機器やワークブック、ワークシート等を活用して、第5学年の算数「倍数・約数」の指導に取り組んだ事例である。

この事例の特徴は、個人差に応じた学習コースを設定し、個別学習機器を活用して、それを児童それぞれに学習させる点にある。児童一人一人が、自ら問題に取り組み、解決していく意欲と力を形成するために、達成度に応じて最適なコースを学習するプログラムが作成されている。そして、そのコースを学習するうえで個別学習機器が活用されていて、その点にこの事例の特徴が見られる。

#### 2 指導の展開

##### (1) 個人差に応じる授業案

次のページにあるのが、この事例の授業案である。この授業案の特徴としては、授業の流れをフローチャート化したこと、「個別指導の手だて」の欄が設けられ、授業についていけない児童に特別の指導を加える手だてを用意したことなどが挙げられる。「個別指導の手だて」の欄を見ると、「分からない子には、2の倍数、3の倍数の復習」、「分からない子には、6の倍数、8の倍数の共通な倍数を数直線で指導」などという記述が見られる。

## 第2章 教育機器の活用による指導の改善

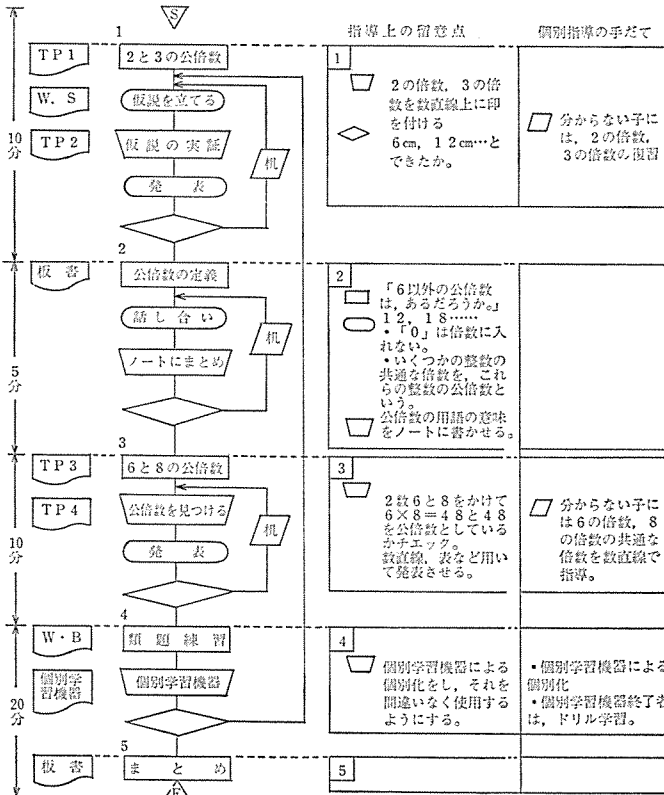
### 目 標

公倍数の意味が分かり、公倍数を見付けることができる。

本時の基礎的・基本的事項

知 識・理 解	技 能	数学的な考え方	関 心・態 度
<ul style="list-style-type: none"> <li>・公倍数の意味が分かる。</li> <li>・公倍数は無限で、最も小さい公倍数があることが分かる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・2つの整数の公倍数を見付けることができる。</li> <li>・数直線、表などを用いて、2つの整数の公倍数が考えられる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・公倍数の並び方に規則性が見付けられる。</li> <li>・一番小さな公倍数を基にして公倍数の集合を作ることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・意欲的に学習しようとする。</li> </ul>

### 本時の展開



## 第2部 個人差に応じた学習指導の事例

### ア 複数の教育機器や教材の組み合わせ

授業案を見ると、「TP」とか、「WS」とか、「WB」などの文字が見られる。「TP」とはトランスペアレンシー、「WS」とはワークシート、「WB」とはワークブックをそれぞれ意味している。授業では、これらがその流れに応じて適宜組み合わせられて活用されている。学習の個別化のために、個別学習機器とOHP、ワークシートなどいくつかの教育機器や教材が相互にその特性を高めるよう組み合わせられて活用されている。

### イ 個別学習機器の活用と学習コースの設定

この事例の特徴は、児童一人一人が自分の達成度・学習ペースに応じて学習に取り組むことが可能な方式をとっている点にある。学習につまずくと復習コースへと基本的内容から学習をやり直すことができ、また、一定の学習をこなすと発展コースへと発展的問題に移ることができるように学習プログラムが組まれている。そのため、あらかじめ、教材の内容や児童の実態を踏まえ、予想される個々の児童の学習コースを設定するプログラム化の作業に細心の注意が払われている。児童に対する指示や学習課題が児童に理解できるように学習課題を段階化する作業に工夫がこらされている。

### ウ 個別学習機器・マイクロコンピュータ・プリンターの接続

個別学習機器をマイクロコンピュータとプリンターに接続させて、児童の個別学習を記録させ、その状態を把握することができる。次のページの上の図は、授業中のある児童の学習進度である。また、学習中のクラス全体の学習進度の状態も示すことができる。こうしたシステムを結び付けることによって、授業中、進度の遅れている児童や進んでいる児童を発見して、補充問題を与えたり、発展的な問題を与えたりして個別指導の徹底を目指している。

## (2) 児童の学習状況





## 第2部 個人差に応じた学習指導の事例

おきにとると、同時に取られるのは何番でしょう」という課題であるが、これに対して、「表で考えた子」、「何も使わずに考えた子」、「解答を誤った子」などに分かれている。そして、それぞれの児童が、次のワーク問題2「6日おき、4日おきに来校する二人が、次に学校で会うのは、何日後でしょう」という課題までに、どのような補充学習や反復の練習をしたか示されている。

ところで、このような学習の方式に児童はどのように対応し、いかなる感想をもったか、3人の児童の例を紹介しておきたい。

A児（上位） 日常の授業においては、集中力があり、発言や発表の内容もはっきりと正確である。ただ、挙手して発表することはあまりせず、消極的な面も見られる。

今回の機器を使用した学習では、用意された課題を7分で確実にこなし、終了している。発表する力が必ずしも備わっていない児童でも、自己のペースで進む学習には着実に力を発揮する例として挙げられるのではないだろうか。

B児（中位） 授業中、挙手による発言は少ないが、発言内容は明確で、授業はまじめに取り組んでいる。

今回の学習については、課題を14分でこなしている。授業後、「機械を使うことは、あまり好きでないが、意外と便利なものだった。」という感想を書いている。個別学習機器は、機器類に余り興味を示さない児童にも関心をもって迎えられた例として挙げられよう。

C児（下位） どの教科においても、積み重ねが必要なものは学習が遅れがちで、日常の授業においては、消極的で投げやりな姿勢が目につく。

この学習では、ソフトの指示通りには進まなかったものの、㉑～㉒まです

べてを順にやり、20分で終了している。「ボタンを押すと、くるくるまわり、それをくり返してやった。とてもおもしろかった。(これを)使うと簡単にできるからいい。」と感想を述べているように、ボタンを押すことに大変興味を示した。学習の遅れがちな児童に対して、学習への意欲を高め、積極的に取り組ませるうえで一定の成果を上げた例として挙げられよう。

### 3 一般化のための留意点

この事例で見てきたようなソフトウェアの指示に従って問題に取り組む変化のある動きは、児童の学習に対する興味・関心を高めることになるであろう。また、一人一人の児童の学習速度や方法に即応した学習の方式は、一斉指導では得られない成果を上げることができるものと思われる。ただ、そのような成果を上げるためには、次に述べる諸点に留意する必要がある。

(1) ソフトウェアの開発が大切である。事前の教材研究において学習の課題やコースを十分に検討する必要がある。ソフトウェアの作成に当たっては、予想される児童のつまづきを基に、いくつかの学習コースを設けるとともに、15分位の一定時間内に各コースの学習を終了するように工夫することが肝要である。

(2) 授業の目的を明確にし、個別学習機器の使用目的をはっきりさせることが必要である。個別学習機器の使い方にも、全員が同時に使う場合、一部の学習の遅れがちな児童が治療的に使う場合、一部の児童が学習の深化のために使う場合など様々なケースがある。授業の目的との関連をはっきりさせて活用することが大切である。

(3) 一斉指導と個別学習機器の適切な組み合わせを考える必要がある。一斉指導の後、その学習を個別に十分反復練習し、また、一斉指導でまとめる、という授業の展開がよくとられる。どこで個別学習機器をどのように活用するのか、事前の十分な授業設計が大切である。

## 第2部 個人差に応じた学習指導の事例

(4) 本事例の目標の「数学的な考え方」や「関心・態度」に示されたねらいを達成するためには、この方式だけでは必ずしも十分とは言えない。一斉指導との調整などそれぞれの長所を生かし、短所を補い合う方式を工夫して充実した指導ができるようにすることが大切である。

### 第3節 教育機器の活用による指導上の留意点

教育機器の活用の際しての留意点については、既に指導事例の一般化のための留意点の部分でも指摘してきたが、ここでは、それらをまとめる形で、改めて述べておくことにしたい。

#### 1 教育機器の活用の目的を明確にすること

教育機器は教師の指導や児童の学習についての成果を高めるために活用される用具である。教育機器の活用は授業の効果を高めるための手段であって、その活用自体が目的とならないように留意しなければならない。一人一人の児童の特性を伸ばし、理解を深めるために必要と判断されたならば、教育機器を活用すべきであって、それに振り回されるような授業にならないよう十分配慮する必要がある。

#### 2 ソフトウェアを開発すること

これまでもたびたび指摘してきた点であるが、教育機器を効果的に活用するためには、ソフトウェアの開発が必要とされる。教材の作成と分析、授業案の作成など児童一人一人を生かすという点から、創意あるアイデアが求められる。授業の中で、いつ、どこで、何のために教育機器を活用するのか、それを明確にする事前の周到な授業の設計が、教師相互の協力の下に進められることが望まれる。

#### 3 教育機器の特性を知り、正しく操作できる技術をもつこと

OHPにしても、黒板の代わりに教師から児童に一齐に情報を伝達する機器でもあれば、工夫によって個別学習に活用できる機器でもある。教育機器

## 第2部 個人差に応じた学習指導の事例

の特性を知り、その扱い方に工夫をこらすことが大切である。そのためにも教育機器を正しく操作できる技術が必要とされるのであり、それを継続的に使い込んでいく中で形成していくことが望まれるのである。それはまた、教師に限らず児童に対しても言えることで、教育機器を継続的に活用し、児童に使用させることによって、その扱い方に慣れさせることも大切である。

### 4 教材の作成及び教育機器の管理について協力体制を樹立すること

教材の作成や管理を教師が協力して行うことは、大切なことである。学年や教科研究部などが協力して、質の高い教材を作成することは、教育機器の活用の問題に限らず、すべての授業の基盤となるものである。協力して授業案を作成したり、既に作成された教材・教具を整理・保管して必要に応じて誰でも活用できるようにすることは、授業を支える基本的な条件の一つである。教材や教育機器の管理・運営が教師相互の協力の下になされることが望まれる。

## 第3章 協力教授による指導の改善

### 第1節 協力教授による学習指導

#### 1 教師間の協力の必要性

今日の学校教育の課題は、学習進度の遅れがちな児童をも含め、すべての児童が、その能力・適性などに応じた指導をいかに受けるかにある。そのための手だてとして、これまで、いくつかの実践例を挙げてきたが、ここでは、教師間の協力による学習指導を取り上げることにする。まず、協力教授による学習指導の実践がなぜ必要とされるのか、簡単に述べておきたい。

一人の教師が一つの学級の児童に対して同一の教材を一定の速度で一斉に教授する一斉指導は、授業において多く用いられている指導方法である。一人の教師が授業案の作成から授業の実施・評価まですべてを担当することを前提に、一定量の知識・技術を多数の児童に能率よく教授することを目指すこの方法は、我が国の学校に広く普及・定着している。それは、上に見たほかに児童理解や学習指導と生徒指導の統合などの面で利点を有しており、我が国の学校教育の発展を支えてきた、という側面も認めなければならない。

しかしながら、一斉指導は児童の個人差への対応という点において様々な問題点をもっている。児童の多様な能力や適性に応じた指導を行うには、この指導方法だけでは十分であるとは言えない。我が国においても、これまでの一斉指導に対する様々な改善の試みを容易に発見することができよう。また、その改善の試みを支える考え方に、学習進度の異なる児童の指導に当た

## 第2部 個人差に応じた学習指導の事例

って、一人の教師では十分に対応しきれない、という点があることにも気が付くであろう。一人の教師により一定の内容、速度をもって進められる一斉指導においては、どうしてもそれに対応しきれない児童がでやすいのである。

そのような児童への対応について、ここでは、教師間の協力的な指導という面から考えてみることにした。それは、一斉指導では十分に対応できない児童を、教師の協力的な指導によって克服することを目指し、授業の計画—実施—評価のすべての過程において協力的な指導体制を組んで指導に当たる方法である。それは、また、学級担任制の枠を弾力的にとらえ、教授組織や学習組織を柔軟に編成して児童の個人差に対応する方法である。

### 2 授業における直接的協力と間接的協力

そこで、協力的な指導の形態についてであるが、ここでは、まず、授業の実施場面における協力を直接的な協力、授業案の作成や教材研究など授業の実施場面を除く授業前後における協力を間接的な協力と、それぞれ区分しておさえておくことにしたい。もちろん、授業の実施場面における直接的な協力とそれを支える間接的な協力とは密接に関連し合うものであって、必ずしも厳密に区分することのできるものではない。

しかしながら、あえてこのような区分を持ち出したのは、従来の授業における教師間の協力が、ここで言う間接的な協力にとどまり、授業の実施場面における直接的な協力についてはあまり関心が払われてこなかったと考えられるからである。学年会などを利用して、共同で、教材や授業案の検討、進度の調整などを行うことは少なくない。しかし、その協力は授業を支えるための間接的な協力にとどまり、実際の授業は、一人の教師によって進められているのが現状で、授業における協力を問題にすることはあまりない。その点を踏まえ、ここでは、あまり関心の払われてこなかった授業の実施場面に

おける直接的な協力の方法をできるだけ取り上げることにしたい。

### 3 協力教授の方式

協力教授による学習指導の事例を紹介する前に、協力教授にはどのような方式があるのか、これまで試みられてきた実践例を踏まえ、おおまかに整理しておくことにしたい。

#### (1) 授業の交換

学級に編成された児童の集団は固定したまま、教師が相互に授業を交換し、教師が得意とする教科の授業を行うことによって指導の効率化を目指す方式である。教師の間の個人的な話し合いによって担当する授業を交換する交換授業方式や、学年教師集団が中心になって複数の教科の授業を組織的に交換する一部教科担任制などがこの方式に当たる。

この方式では、教師間の協力の重点は授業の交換に置かれ、実際の授業は一人の教師が担当する。その点において、この方式は、授業の間接的な協力の方法を示すもので協力教授による学習指導の最も初歩的な段階である。また、一人一人の児童に対する教師の理解も得意とする教科の授業ほど深まり、より適切な指導が可能となる。複数の教師によって児童を多面的にとらえ、児童の個人差を深くかつ豊かにとらえることが可能となるなどの考え方が、この方式の基盤となっている。

#### (2) 柔軟な教授組織の編成

教師の組織とともに児童の組織も柔軟に編成するが、その場合にも、学年・学級担任制の枠はあまりくずさずに実施する方式である。その程度は、教師の組織の場合は、同学年の学級担任の間で、児童の組織の場合は、2学級ないし数学級の合同というものである。現在は、学年合同体育、学芸会、運動会、遠足などの指導で用いられることが多い。これを各教科の授業に導入することによって、個人差に対応する指導を目指そうとするものである。



## 第2部 個人差に応じた学習指導の事例

この方式では、教師間の協力が実際の授業場面においても必要とされる。1単位時間の授業を複数の教師が役割を分担し、協力しながら展開していくところにこの方式の特徴が見られる。一人の教師が全体を指導し、他の教師が全体の流れについていけない児童を指導する形をとることが多く、指導の役割分担の適不適が、この方式の成否を分けることになる。

### (3) 柔軟な教授・学習組織の編成

教師の組織とともに児童の学習組織も学級担任制にとらわれず柔軟に編成していく方式である。その典型例がチーム・ティーチングによる方式である。わが国のチーム・ティーチングの実践は、学年・学級制の枠の中で試みられることが多い。この方式は、学習課題、児童の興味、関心、達成度などによって、既存の学年・学級制にとらわれずに適宜柔軟に組織編成していくところに特徴があるが、我が国では学年の枠をはずす方式はとり得ない。

この方式では、教師の協力が授業の実際場面を含め、あらゆる場面において必要とされる。また、教師相互の協力の下に学習組織と教授組織を柔軟に編成することが児童理解を深め、個人差に応じるより適切な指導を可能にするという考え方がこの方式の基盤になっている。

## 第2節 協力教授による指導の実際

協力教授による個人差に応じる指導について、ここでは、三つの事例を取り上げる。まず、二人の教師の連携による授業の事例について、次に、教材を段階化して指導を協力的に分担する事例について、そして、柔軟な学習集団を編成して指導を協力的に分担する事例について、それぞれ見ていくことにする。

### 事例15 二人の教師の連携による指導

#### 1 この事例の特徴

この事例は、第3学年の国語の授業で、2名の教師がチームを組んで71名の児童の指導に当たったものである。授業の全体的な進行を担当する教師と、それに協力する教師の連携によって指導を展開する事例である。一人の教師では、指導の届きにくい進度の速い児童や遅い児童に対して、二人の教師が授業の場面でチームを組んで対応しようとしたものである。

二つの学級を合同し、二人の教師が共同で指導するもので、学級担任制の枠を大きく崩すことなく、一斉授業の改善を試み、個人差に応じる指導を目指す実践である。授業の展開に対応してなされる教師間の指導分担の仕方や児童への指導方法が注目される事例である。

#### 2 指導の展開

次の授業案を基にこの事例を説明しよう。ここでは、授業の展開に応じて

## 第2部 個人差に応じた学習指導の事例

二人の教師がどのように指導を行ったか、その動きが示されている授業案の右の欄に注目して見ていくことにする。

まず、この事例では、二人の教師は、チーフ・ティーチャー（授業案では「チーフT」と、サブ・ティーチャー（同、「サブT」という言葉でそれぞれ表現されている。「チーフT」は、「話し合いに助言を与え学習の進行を助ける」という授業案の記述にも見られるように、授業を全体的に進める役割を担当している。また、「サブT」は、「机間巡視を行い、通読にとまどっている児童や感想の書けない児童をチェックし助言を与える」とか、「児童の机上の整頓や姿勢などの学習のしつけについて指導する」などとあるように、全体的な流れについていけない児童の指導や学習態度を指導する役割を担当している。

(1) 単元名 第3学年 国語「書いてあることをたしかに」(7時間取り扱い)  
(題材)「チンパンジーと道具」

(2) 目 標 ア 大事だと思うところを落さずに、内容の要点を確かに読み取ることができる。

イ 読み取ったことを整理して書いたり、要点をまとめて書いたりすることができる。

ウ 指示語や接続語のはたらきや、文末表現の使い分けによる意味の違いに気付くことができる。

(3) 指導計画

配時	主 な 学 習 内 容
1時	○全文通読○初発の感想を話し合う。 ○学習計画を立てる。
2時	○意味段落の手がかりを探して、意味段落に分ける。
3時 (本時)	○段落1～4の要点を読み取る。

第3章 協力教授による指導の改善

配時	主な学習内容
4時	○段落5～6の要点を読み取る。
5時	○段落7～8の要点を読み取る。
6時	○段落9の要点を読み取る。 ○チンパンジーと人間の違いを考える。
7時	○事後テスト 漢字テスト

(4) 本時の展開

学習活動	時間	指導上の留意点	研究の立場
1. 本時の目当てをつかむ。	2(分)	○チンパンジーと道具の説明文を読み取るための学習計画を立てるとい目当てをしっかりとつかませる。	○本時の学習活動を明らかにし、次の学習に自ら取り組む態度を育てる。
2. 題名について話し合う。 ●動物の違い  ●チンパンジーと人間の違い	10	○犬とサルの違いについて、話し合いのきまりに基づいて話し合いをさせる。  犬—速く走る。鼻がいい。etc  サル—人間に近い。手を使う。etc ○題名を与え、内容を想像させる。 チンパンジー—道具を使う。etc 人間—機械を使う。しゃべれる。etc ○初めての話し合いなので、自信をつけさせるために多くの意見を出させる。	○新しい学習に対して、進んで取り組む意欲がもてるか。 (発表) ○サブTは児童のレディネスを把握する。 ○題名から内容を想像した答えが言える。 (発表) ○チーフTは話し合いに助言を与え学習の進行を助ける。
3. 学習計画を立てる。	18	○教科書P70～P75を題名の道具とはどんなものかに注意さ	○サブTは机間巡視を行い、通読にとまど

第2部 個人差に応じた学習指導の事例

学習活動	時間	指導上の留意点	研究の立場
<ul style="list-style-type: none"> <li>●全文を読む</li> <li>●第一次感想を書く。</li> <li>●学習計画を立てる。</li> </ul>	(分)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○せながら読ませる。</li> <li>○分かったこと、不思議なこと、もっと知りたいことなどをノートに書かせる。</li> <li>○感想で出た更に知りたいことなどを解決することなどを含めて、説明文を読み取るための計画を立てさせる。</li> <li>○前の説明文の教材で使った学習カードの学習の進め方を参考にさせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○っている児童や感想の書けない児童をチェックし助言を与える。</li> <li>○学習計画を立てることができるか。(ノート)</li> <li>○サブTは児童の机上の整頓や姿勢などの学習のしつけについて指導する。</li> </ul>
4. 新出漢字や語句を調べる。	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>○漢字と言葉のしおりを配布し、文脈に沿って意味をつかませる。終わらなかつたら自主的学習で次時までに調べるようにうながす。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○漢字と言葉のしおりの利用</li> </ul>
5. 学習を振り返る。 <ul style="list-style-type: none"> <li>●小テスト</li> <li>●反省表</li> </ul>	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>○小テスト「テンバンジーと人間はどう違うか。」に答えさせ、反省表も一言感想を付けて書かせる。</li> <li>○小テストと反省表は毎時提出させ次時の指導に役立てる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○本時の学習を振り返り学習内容の定着を図る。</li> <li>○小テストができたか。(小テスト)</li> </ul>

3 一般化のための留意点

この事例は、国語の授業を例として取り上げたが、二人の教師がチームを組んで協力して授業を進める方式は、他のあらゆる教科の授業においても試みられてよいであろう。ただ、その場合、以下に述べる点について十分留意する必要がある。

(1) 授業におけるチーフ・ティーチャーとサブ・ティーチャーの区分は、あくまでも、その授業の展開における役割分担であって、固定的なものではな

### 第3章 協力教授による指導の改善

い。また、職位の上下関係を示すものでもない。サブ・ティーチャーは、チーフ・ティーチャーの単なる補助者にとどまるものではなく、授業の展開に即応して、適宜、その役割を柔軟に変換させていくことが必要である。二人の協力の方法が工夫されてよいであろう。

(2) そのために、授業に際しての事前の綿密な準備・打ち合わせが、二人の協力の下になされなければならない。授業における協力的指導の成否は、教材研究や指導分担など授業前の詳細な打ち合わせにある。二人の教師の共同的な検討の下で、より詳細かつ具体的な授業案が作成されることが望まれる。

(3) この実践を試みる場合、指導の対象となる児童の数がある程度多くなる。そのため、授業を担当する教師は、児童の集団を適切に掌握していく技術の向上がより必要とされる。

#### 事例16 教材を段階化して指導を協力的に分担する事例

##### 1 この事例の特徴

この事例は、第4学年の体育におけるマット運動の指導例である。マット運動については、自己の能力に適した課題をもって、「連続わざ」ができるようにするところに特性があるが、ここでは、意図的に「後転―開脚後転」を連続わざとしてスムーズにできるようになることを目指した授業で、3名の教師が3学級106名の児童の指導に当たったものである。この事例に見られる個人差に応じる指導の特色は次の二つである。

一つは、やさしい技能の段階から高度な技能の段階へと、マット運動の技能を細かく段階化し、その技能の段階表（この事例では「ステップ」という言葉を用いている）を作成したことである。マット運動の技能を段階ごとに

## 第2部 個人差に応じた学習指導の事例

学習させることによって、その全体的なねらいを達成させようとしている。

もう一点は、児童それぞれの運動能力に応じる指導を行うために学級担任制の枠を乗り越えて学年教師集団による指導体制をとったことである。指導の単位を学級集団ではなく児童個人に置き、マット運動の技能段階に即して、3名の教師が指導を分担して担当する協力的な指導の体制がとられている。

### 2 指導の展開

#### (1) スモール・ステップの作成

この事例は、下にあるような、マット運動の技能の段階表（「ステップ」）を中心に展開される。この運動技能の段階表が児童それぞれの学習課題表になっており、児童はこの段階に即して学習していくことになる。

この段階表を見ると、初めの段階の学習目標は「あごをひき背中を丸くして、マットに両手をつけることができる」とあり、最後段階は「連続わざがスムーズにできる」とあるように、段階が上がるごとに学習すべき運動技能が難しくなっている。この運動技能を段階化する適切さが、個々の授業及び指導計画全体の展開を左右することになるわけであるが、段階表は、3名の教師の共同的な検討から生み出されたものであり、授業前後の検討会において児童の実態や達成度を基に段階表の補強修正作業がなされている。その積み重ねの結果が下の表である。

順序	ステップ
1.	あごをひき背中を丸くして、マットに両手をつけることができる。
2.	あごをひき背中を丸くして、マットに両手をつき両足をマットにつけることができる。
3.	マットに両手をつき、後ろ回りをすることができる。
4.	両わきをしめ、ひじが外へ触れないようにして後ろ回りをすることができる。
5.	両手でマットをつきはなすようにして、後ろ回りすることができる。

順序	ステップ
6.	マットについて両手で体を浮かして、後ろまわりすることができる。
7.	伸膝で入り開脚して立つことができる。
8.	7.に続きマットを両手でつきはなして、伸膝のまま立つことができる。
9.	伸膝で入り開脚して立つことができる。(上体をつき出すようにする。)
10.	伸膝で入り、両足がつく直前に開脚して立つことができる。
11.	連続わががスムーズにできる。

(2) 個人差に応じる指導方法

次に、指導方法についてであるが、運動の基礎的・基本的な内容については、まず一斉に指導し、その後、児童の運動技能の達成度に応じて個人的に学習目標を達成させるというように、一斉指導と個別指導を組み合わせた方法をとっている。

例えば、ステップ3は「マットに両手をつき、後ろ回りをすることができる」とあるが、ステップ2の運動技能を達成した児童は、これが学習課題となるわけである。まず、ステップ2を通過した児童全体に対して、この課題を達成するうえで必要とされる基本的な事項について指導する。そして、その運動が達成できた児童は、次のステップ4の運動技能の段階に移ることが認められ、達成できない児童には個別的な指導が加えられる。指導の初めの段階では、一斉指導の回数が多いが、指導が進むにつれて個別指導が多くなる。

これに対応する教師の指導体制は、チーム・リーダー（TL）を中心に3名の教師が協力して指導を分担するようになっている。チーム・リーダーは指導全体を担当し、それを補助する2名の教師は、運動技能の段階を分担して指導する体制をとっている。一人の教師は、ステップ1から5まで、もう



## 第2部 個人差に応じた学習指導の事例

一人の教師がステップ6から11までというように、それぞれの教師は自分の担当する運動技能の段階を自己の指導の範囲とし、より適切な個に応じた指導を目指そうとしている。

なお、学習の評価についてであるが、教師による評価とともに児童による自己評価と相互評価とを組み合わせた方法がとられている。次の運動技能の段階につながる重要なところでは、チェックポイントを設けて、教師が評価に当たり、その他の段階では、児童自身又は児童相互の評価に任せる方法がとられている。

### 3 一般化のための留意点

この事例は、体育のマット運動の授業を例として取り上げたが、他の教科や単元・題材についても、教材のスモール・ステップ化が容易に可能である場合、このような取り組みが試みられてよいであろう。教材を段階化する作業、教材の目標に達成するまでのコースの開発、教師の協力的な指導体制の編成などはどの教科においても実践されることが望まれる。ただ、その際、次に述べる点について十分留意することが肝要であろう。

- (1) 指導の範囲を定めて指導を分担することは、指導効果を高める工夫として考えられてよいのだが、その場合でも、それぞれの担当者は、教材の全体像や指導の全体的な流れを十分におさえておく必要がある。
- (2) 児童の学習の動機づけに工夫をこらすことが大切である。次の段階の目標達成に児童が主体的に取り組むよう、精神的な励ましを含め様々な動機づけの手だてが考えられてよいであろう。
- (3) 運動技能の段階表は、固定的なものではなく、児童の実態、達成度などに応じて適宜、修正が必要とされるものである。そのためにも、授業を通して、教師間の共同的な研究協議や密接なコミュニケーションが絶えずなされなければならない。

## 事例17 柔軟なグループ編成による協力的指導

### 1 この事例の特徴

この事例は、第4学年の算数の割り算・かけ算、主として計算技能の習熟度を高める場面での授業である。この指導では4名の教師が4学級169名の児童の指導に当たっている。この事例の特色は、総時間数20時間の指導計画の枠の中でチーム・ティーチング方式を試み、それによって児童の個人差に対応しようとした点にある。指導計画を見ると、その中に、児童の計算に対する興味・関心、理解度、技能などによってグループ編成をして指導する時間が数時間組み込まれている。

また、指導全体を通して、学年の教師全体がチームを組んで指導に当たり、学級担任制にとらわれない柔軟な教授組織の編成が志向されている。学年全体の教師の協力的な指導体制の下で、学級における指導と達成度別の編成による指導とを組み合わせている事例である。

### 2 指導の展開

#### (1) 指導計画

この事例の全体的な指導計画は、次の表のとおりである。左欄の数字は指導時数を示している。これを追って見ていくと、第1～3時までが、計算能力の診断を中心とする達成度別の編成のための準備段階に当てられている。それを受けて、第4～7時までが、A、B<sub>1</sub>、B<sub>2</sub>、Cの四つのグループによる計算指導となっている。続いて、第8～18時までが各学級による指導で、第18時が診断テストに当てられている。そして、第19及び20時が再び達成度別による、A、B、C、D、E、F、の六つのグループによる計算指導となっている。なお、指導計画中、「スペリア」という用語が見られるが、これは

第2部 個人差に応じた学習指導の事例

この事例を実践した学校が独自に名付けた名称で、達成度の高い児童を対象にした教材、学習コースを意味している。

このような指導計画を基に、学年全体の教師の相互の密接な連携によって指導活動が展開されている。

指導計画 (20時間取り扱い)

時	学 習 の 内 容
1	条件テスト (R <sub>1</sub> )・計算調査 (速さ・正確さ)
2	条件テスト (R <sub>2</sub> )・事前テスト (Pr. かけ算について)
3	第1回グループ編成オリエンテーション

グループ 時	A	B <sub>1</sub>	B <sub>2</sub>	C	
4	122×232のような かけ算	325×127のような かけ算		526×237のような かけ算	ス
5	323×203のような かけ算	235×107のような かけ算		238×609のような かけ算	ベ
6	413×120のような かけ算	254×360のような かけ算		930×450のような かけ算	リ
7		3位数のいろいろな かけ算		3位数のいろいろな かけ算	ア
事後テスト (P <sub>0</sub> , かけ算について)					

8	各 ク ラ ス で	80÷20のような割り算
9		72÷24のような割り算
10		92÷28のような割り算
11		47÷18のような割り算
12		736÷23のような割り算
13		294÷42のような割り算
14		5922÷47のような割り算

### 第3章 協力教授による指導の改善

15	指導	商の見当のつけ方と割り算の習熟
16		$625 \div 125$ のような割り算
17		$5064 \div 211$ のような割り算
18		事後テスト（P <sub>6</sub> 、割り算について）

時	グループ	A (基本的)	B (2ケタの仮商)	C (3ケタの仮商)	D (文章題)	E (スベリア)	F (発展)
19		商の見当のつけ方の復習	(2位数)で割る割り算の仮商の見付け方, 直し方	仮商の見付け方・直し方	割り算の文章題への適用	シート No. 4	かけ算・割り算の発展問題
20				割り算の適用問題		シート No. 5	

#### (2) 達成度別によるグループ編成と指導

指導計画にあるように、この事例は、2度にわたって達成度の違いによってグループ編成を行っている。1回目は4つのグループが編成されているが、その基準及び規模については、次のような説明がある。

- A グループ…「既習事項の定着が少ない児童」(15人)
- B<sub>1</sub> グループ…「条件テストの空位のあるかけ算に対して既習事項があまり活用できない児童」(43人)
- B<sub>2</sub> グループ…「条件テストの空位のあるかけ算に対して既習事項が十分に活用できる児童」(60人)
- C グループ…「レディネスはもちろん、計算技能も十分であり、本単元学習に対して自主的に取り組みそうな児童」(51人)

続く、2回目のグループ編成は、学級における割り算の指導の終了後、2時間の補充指導のために実施されている。学習が不十分な児童をその程度に応じて4グループに、発展学習のために2グループ、計六つのグループが編

## 第2部 個人差に応じた学習指導の事例

成されている。そのグループ編成の基準は、次のとおりである。

- A グループ…「引き続きAグループの児童が中心で、基本的な割り算の復習」
- B グループ…「(2位数)で割る割り算の仮商のたて方、修正の仕方が不十分な児童」
- C グループ…「(3位数)で割る割り算の仮商のたて方、修正の仕方が不十分な児童」
- D グループ…「割り算の計算技能は理解できたが、文章題への適用が不十分な児童」
- E グループ…「教科目標が達成された児童で、確認・定着の意味でスペリアを使用する児童」
- F グループ…「教科目標が達成された児童で、定着、発展、応用問題にチャレンジする児童」

以上のような基準を基に編成された児童のグループに対して、それぞれの指導の方針が掲げられる。例えば、かけ算の達成度別にグループ編成した際には、 $B_1$ グループと $B_2$ グループを一つにして、Aグループ、 $B_1 \cdot B_2$ グループ、Cグループのそれぞれについて、以下のような指導の方針が設定されている。

- A グループ…○一人一人の児童に目を向ける個人指導を主とする。
  - 既習学習も十分に組み入れ、繰り返し学習することにより定着を図る。
  - 学習内容はより基本的なものを中心に扱う。
  - 楽しく学習できるように、雰囲気づくりに留意する。
- $B_1 \cdot B_2$  グループ…○グループでの話し合い、助け合い学習を中心とし、教師の助言もCグループより多めにする。

### 第3章 協力教授による指導の改善

○理解力の劣る児童も含まれていると思われるので、必要に応じて個人指導や一斉指導も行う。

C グループ…○課題について、ノートに自分で解き説明を付ける。

○課題について、グループで協力して正しい解き方を見付ける。

○練習問題を数多く解く。

○学習の方法を知って、自主的に学習できる。

#### (3) 個人カードの作成

このようなグループ編成の基準と指導方針が設定され、指導が展開されたわけであるが、その際、児童一人一人について作成される個人カードが重要な役割を果たしている。

個人カードは、様々な診断テストの結果や授業中の学習態度など、児童個人の学習に関する情報を記録したカードである。計算の速さ、正確さ、授業における成果、事前・事後のテスト、学習のタイプ、授業中の態度などが個人カードに記録される。これら個人カードに記録された児童個人に関する情報がグループ編成に際して活用されるわけであるが、個人カードは、児童の指導について教師間の連絡カードとして、教師間で連絡を取り合う際にも使われている。

個人カードをグループごとの一覧表にしたのが次のページの例である。

なお、この指導では主として計算技能の習熟度によるグループ編成をしており、このことは、新しい内容の学習に先立って技能の習熟度をそろえるとか、技能の学習の後に補充あるいは治療指導をして達成度をそろえることには効果があろう。しかし、考え方を練り上げるなど、その過程での重要な学習は一斉指導の場で真剣に考えるという配慮が必要である。

第2部 個人差に応じた学習指導の事例

＝○○○グループ＝

No.	項目 氏名	条件テスト		計調	算査	事前テスト (R)	授業での チェック				事後テスト (P <sub>2</sub> )	備考 (特にメモして おいた方が よいこと がら)	
		R <sub>1</sub>	R <sub>2</sub>	はやさ	正確さ		6/	6/	6/	6/			
1	M・U	90	90	×	△	○							じっくり型 (時間をかければ できる)
2	H・M	100	100	○	△°	40							リーダー性あり 機敏に適応

3 一般化のための留意点

この事例は、算数のかけ算・割り算の授業を例として取り上げたが、先に見た二つの例と同様に、他の教科、題材・単元の特性に照らして、このような試みがなされてよいであろう。学級担任制にとらわれない教授組織と学習組織の開発、児童の興味・関心や達成度に応じた適切なグループ編成による指導、個人の学習状況を記録する個人カードの作成と利用などは、他の教科、題材・単元においても試みられてよいであろう。ただし、次に述べるような点に留意することが望まれる。

- (1) グループ編成の基準の設定については、学習の内容と児童の実態を踏まえて十分に検討する必要がある。
- (2) 達成度に応じてグループを編成することは、児童の学力を高める手段であり、それ自体を目的としてはならない。一人一人の児童の学力を引き上げる指導のねらいが達成されたならば、適宜、グループ編成をし直していくことが必要である。また、グループ編成は、教科によっても、指導の時間によっても、指導のねらいによって適宜行われるものであって、通常の学級編成を達成度別に行うことは適当でない。

### 第3章 協力教授による指導の改善

(3) 児童が心理的に安定した状態で学習できるように配慮すべきである。グループを編成したり解体したりすることは、児童の心理を不安定なものにするおそれがある。児童の心理的な変化をとらえ、適切に対応できる教師の指導力が求められる。



### 第3節 協力教授による指導上の留意点

協力教授による学習指導を実施するに当たって留意すべき点について述べることにする。この点については、すでに指導事例の考察に際して個々に触れてきたが、ここで改めて、それらを整理しておくことにしたい。

#### 1 教科や単元・題材の特性に見合う組織編成

まず、教科の特性、単元や題材の内容的な特色をよく吟味し、それに見合う組織編成を考えていく点が挙げられる。これまで、できるだけ個々の教科にとらわれず、どの教科にも通じるような協力教授による学習指導について述べるよう配慮してきたつもりである。しかしながら、例えば、国語、算数などの教科と、音楽、図画工作、体育などの教科とでは、性格上、かなりの相違があることも確かで、これらを見捨て、一律に、教授・学習組織の柔軟化を図ることは、かえって指導の効果を弱めないとも限らない。個々の教科や単元・題材の内容上の特性をよく吟味し、それに最もふさわしい協力教授の方式を選択することが、授業を担当する教師に求められている。

#### 2 指導目標の明確化

いずれの授業の場合においても指摘できることであるが、指導目標を明確にし、その目標の達成に向けて教材の流れの筋道を具体的に描く作業が必要とされる。児童が学習する過程を細かく段階化する作業も、また、児童や教師の組織を柔軟にする作業も、すべてこの教材の詳細な検討が基盤となる。児童の興味、関心、達成度などによるグループ編成も、指導目標を明確にし、その流れの筋道をおさえることによって、はじめて指導の効果が期待で

きるものである。

### 3 グループ編成した児童に適切な指導をする方法の開発

グループ編成した集団の水準に見合う適切な指導法の開発に努めなければならない。児童を興味、関心、達成度などに応じてグループ編成する場合、ややもすると、編成後の児童にどのような指導をするかという指導法の問題よりも、編成の基準、児童の診断など児童を集団に分けることに関心が集中する。グループ編成は、児童の学力を確かなものとするための一つの手段であり、その後の児童に対する適切な指導があってはじめて効果が期待できるものである。学習速度の遅い児童と速い児童とに集団を分けたならば、それぞれの集団に属する児童の学力を向上させる適切な指導方法がそこに用意されていることが必要である。学習速度の遅い児童のグループ、速い児童のグループ、それぞれの児童やグループに見合う指導方法の開発に絶えず心がける必要がある。

### 4 達成度別のグループ編成に対する配慮

達成度別にグループ編成された集団を長期にわたって固定しておくことは、当初のねらいとは異なる教育上のひずみが生み出されるものと考えられる。その編成が長い期間に及ぶならば、一度解体して新しくグループ編成をし直すなどして、達成度別によるグループ編成を長期にわたって固定化しておくことは避けるべきであろう。学級における指導と達成度別の集団による指導とを適切に組み合わせる指導上の配慮が望まれる。また、児童の生活面、情緒面の変化にも絶えず注意し、その安定に努める配慮も必要とされる。

### 5 協働的な学年経営の必要性

このような柔軟な学習組織の編成による指導は、教師間の密接な協力があってはじめて成立するものである。学級の枠にとらわれない教師間の協力が、個々の授業にとどまらず、常に、あらゆる場面を通して必要とされる。

## 第2部 個人差に応じた学習指導の事例

日常的な協力体制があってこそ個々の授業における協力的な指導が効果を上げるものである。そのためにも、学年内の教師間の継続的な連携を図る学年経営が重視されなければならない。学年の教師が学級の枠を越えて協力して指導に当たる学年共同経営の試みが更に工夫されてよいであろう。

また、教師を学級の枠の中に閉じ込めず、学校全体の動きに関心をもたせるような学校経営上の働きかけも欠くことはできない。協力教授による学習指導の改善を試みるに当たっては、それを支える学年及び学校経営上の努力がより必要とされるのである。

### 6 固定的な授業観からの転換

協力的な指導による授業を実施するためには、一人の教師による指導から複数の教師による協力的な指導という授業についての従来の発想を転換していくことが必要とされる。一斉指導の方法と学級担任制の広汎な普及は、複数の教師の協力によって児童の多様な能力・適性に対応する発想の具体的な展開や試みを不活発なものにし、協力的な指導への取り組みを消極的なものにしてきたと言えなくもない。教師相互の意識面における結び付きの強化という点にとどまらず、既に述べてきたように、指導計画の作成、教材の研究、授業案の作成、授業の実施、そして、評価の一連の授業の過程における教師の協力が求められている。そのためにも、教師には、既存の指導方法や組織を固定的なものとしてとらわれない柔軟な授業観を形成することが必要とされるのである。

## 第4章 オープン・スペースの活用 による指導の改善

### 第1節 オープン・スペースの活用による学習指導

我が国の学校建築におけるオープン・スペースを大別すると、次の三つの型に分けられる。

- ① 従来の教室の外側にある廊下を拡張し、「ワーク・スペース」としたものの。
- ② いくつかの教室の前に共通の学習スペースを用意し、「ラーニング・センター」としたものの。
- ③ 従来の図書室や視聴覚室と類似した、オープン・スペースをもった「特別教室」を用意したものの。

このように、オープン・スペースにもいろいろな型が認められるが、それらに共通する学習指導上の利点として、次の4点を挙げることができる。

第1は、多様な「教授・学習形態」を編成できることである。広いオープン・スペースがあれば、4学級あるいは3学級合同の学習、2学級合同の学習、1学級の学習、小グループ学習、一人学習など様々な学習形態を組むことができる。しかも、学習活動の途中で、グループの編成替えを自由に行うことができる。例えば、2学級合同の学習によって授業を開始し、途中で小グループ学習や一人学習に切り替え、最後に再び2学級合同の学習を行うということが容易である。

第2は、豊かな「学習環境」を構成できることである。すなわち、広いオ

## 第2部 個人差に応じる学習指導の事例

オープン・スペースがあるので、テレビ、スライド・プロジェクター、シート機器など様々な教具を置いておくことができる。また、単行本・雑誌・参考書・問題集・新聞といった印刷教材、実験装置・製作用具・ゲームなどの操作教材、さらに、学習カード・学習シートなどの教師自作の教材などを棚やケースを用意して置いておくことができる。

第3は、多様な「学習の場」を提供できることである。すなわち、従来の机に加えて、大小様々な机や作業台などを用意することができる。調べ学習をするためには、いろいろな資料を手元に置いて読み取り、それを図や表に表す必要がある。それには、従来の机では狭すぎる。また、小グループでの話し合いを行い、小黒板によってまとめを試みたり、スライドやVTRを利用することも必要になるが、従来の教室ではそういう学習の場がとりにくかった。

第4は、教師が「協業する場」が確保できることである。教師が協業して学習教材を製作することのできる場や製作した学習教材を單元ごとに整理し、収納しておく場が必要である。また、教師が協力し合って、単元の学習に必要な指導計画を作り、教材を選択し、教材を自作することのできる場が学年単位に用意されることが望ましいが、従来の学校ではそういう場を十分にとることは難しかった。

以上のようなオープン・スペースの利点を生かせば、学習指導においてより一層一人一人の個人差に応じることができよう。達成度としての学力差ばかりでなく個性を生かす配慮を容易にし、児童が自主的・主体的に学習に取り組むことが期待される。オープン・スペースを活用した教育においては、児童は自ら学ぶ者として位置付けられ、様々な学習活動を通して自ら学習する力を育てることが目標とされる。以下に、オープン・スペースを生かした指導形態として考えられるものを挙げてみよう。ただし、オープン・スパー

#### 第4章 オープン・スペースの活用による指導の改善

スを活用した教育を行っている学校での実際は、これらすべてを取り入れているところは少なく、それぞれの学校の実情に応じた工夫が試みられている。

- (1) 学級集団の中から補充指導を必要とする児童を個別に抽出して指導することが容易になる。普通の教室では、机間巡視の機会にあるいは教師用机のところに呼び出して個別的に指導する方法が採用されているが、ワーク・スペースやラーニング・センターを利用すれば、随時、児童と個別に接触できるので、そういう指導がやりやすくなるということである。(抽出補充指導)
- (2) 基礎的・基本的な技能や知識については一斉に指導が行われるが、その指導の後で何らかの「形成的テスト」を行い、その結果に基づいて個別指導が行われる。この個別指導はオープン・スペースを利用すれば実施が容易になるであろう。また、この個別指導を2、3人の教師の共同で行うこともできる。(完全習得学習方式)
- (3) 学習のレディネスを、何らかの事前テストによって調べ、その結果に基づいてグループ別指導を行うことが容易になる。普通、2個ないし3個のグループに分けられるが、各グループは事前テストの結果により、それぞれ異なる学習課題に取り組むことになる。教師は、各グループの間を巡視し、グループ指導や個別指導を行うが、2、3人の教師が共同で指導する場合には、それぞれ一つずつのグループの指導に当たることになる(達成度別学習)。
- (4) 児童が自分の学習ペース又は進度に従って学習することが許される。個人単位あるいは小グループ単位で、それぞれ自分に合った速度で学習すればよいので、ある課題で立ち止ってより深く追求したり、ドリルに時間を多くかけることもできる。(自由進度学習)
- (5) 単に、学習の進み方だけでなく、更に進んで、学ぶべき学習課題を児童が選択することを認めることもできる。例えば、最初の学習課題は基本的な

## 第2部 個人差に応じる学習指導の事例

共通課題であり全員学習すべき課題であるが、共通課題を終えた児童が発展学習として、それぞれ別個のいくつかの課題に挑戦できるように組織するという事もできる。あるいは、共通課題を設定せず最初から課題を選択し、コース別に学習を計画することもできる。このように選択を許すことによって児童の学習への参加意欲を高めることができる。(課題選択学習)

(6) 児童の個性の伸長を目指す学習活動として、学習課題を自ら設定し自らの計画で学習を進めさせる方式があるが、オープン・スペースを生かせばそれができやすくなる。自ら学習課題を設定し、いつまでに、どこで、どのような学習教材を用いてだれと学習するかといった学習計画を立案し、教師の指導・助言を得て児童は学習活動を行うのである。社会や理科といった教科ばかりではなく、いわゆる「ゆとりの時間」での指導にも活用できる指導の在り方である。(自由課題学習)

## 第2節 オープン・スペースの活用による指導の実際

これまで見てきたように、オープン・スペースを活用した指導を考えるとき、今日までの「教室」という空間での指導とはかなり異なった点が見られる。従来の指導は、一人の教師と一定数の児童、それに「教室」という空間を前提にして考えられてきたのが大部分であった。しかし、オープン・スペースを活用する学校では、一人の教師、一定数の児童、教室という前提が必ずしも必要ではない。教師は協力して指導に当たり、児童も学級の単位を越えて学習集団に編成される。さらに、学習の場は教室を越えてオープン・スペースに広がっていく。

オープン・スペースをもつ学校の実践も、部分的なものから始め漸進的に切り換えようとするものから、教育活動全体に採用しているものまで見られるが、現状を見ると、オープン・スペースの活用を考えるとき、どの学校も、まず、1ないし2教科を中心に考えている場合が多い。また、教科としては算数が選ばれている場合が多いが、ときには体育という場合もある。その場合、学習活動としては「完全習得学習」方式が採用されている場合が多い。

それに対して、オープン・スペースの活用を学校の教育課程全体を通して考え、実践している学校もある。一部の教科ばかりでなくすべての教科で活用を考え、さらに、道徳や特別活動でもオープン・スペースの活用を実践している学校もある。こうした学校では、学級というよりも学年が一つの大きな学習の単位になっている。また、学習指導の形態として前節に述べた六つ



## 第2部 個人差に応じる学習指導の事例

のすべてが採用されている。

次の表のように、教育課程の全体を六つの学習の態様に分けてそれぞれにおいて独自の学習活動を行わせ、オープン・スペースを有効に生かした教育を実践している学校もある。

学習の6態様

学習活動	教師の教授活動			児童の学習活動		
	「はげみ学習」	「集団学習」	「週間プログラム」による学習	「総合的学習」	「オープン・タイム」	「集団活動」
学習の態様						
	指導の個別化 ←			→ 学習の個性化		

(表注)

- (1) はげみ学習（算数、国語、体育、音楽などの技能などの面の学習で、「達成度別学習」ないし「自由進度学習」）
- (2) 集団学習（算数、国語、社会、理科などの一斉学習で、「完全習得学習」及び「課題選択学習」）
- (3) 週間プログラムによる学習（社会、国語、理科などの一人学習で、単元内「自由進度学習」及び「課題選択学習」）
- (4) 総合的学習（低学年の合科的指導を中心にした集団による学習）
- (5) オープン・タイム（ゆとりの時間を活用しての「自由課題学習」）
- (6) 集団活動（特別活動）

以下では、これらの学習態様を取り入れた指導のうちいくつかの実践例を紹介することとする。

### 事例18 達成度別学習の実践例

多くの学校で行われている「ドリル学習」や「早朝自習」を自主的主体的な学習という視点から組織したものである。算数の「数と計算」領域や国語の「漢字」や「読み方」などを選んでいる。また、体育や音楽などの教科の中の技能に関する領域を選んでいる。

まず、選ばれた領域を目標ごとにいくつかの学習のまとまり（ステップ）に分ける。この事例の実践校では、第1学年から第6学年までの「数と計算」領域を83のステップに分け、その系統表を作成している。次ページの表は算数の「数と計算」領域の特に技能に関する「はげみ学習」のステップの一部である。また、179ページの表は学習の順序を示す系統表である。例えば、㊦を検定してもらうには㊤と㊧が合格していなければならないことを示している。そして、それぞれのステップごとに「学習カード」と「検定カード」が作られている。

この学校では、1週に1時間を当て、「はげみ学習」と名付けて、広いオープン・スペースを中心に展開されている。すなわち、広いオープン・スペース（多目的ホールと呼ばれている）は、ステップ（1）から（20）、（21）から（40）、（41）から（60）、（61）から（83）というように四つのコーナーに分けられ、それぞれ、二人の教師が配置されている。児童は学年にかかわらず、自分が通過してきたステップに従って、各コーナーに分かれて学習していく。例えば、たとえ第6学年でも、九九ができない場合にはステップ（1）番から（20）番のコーナーに行って学習する。一つのステップの学習

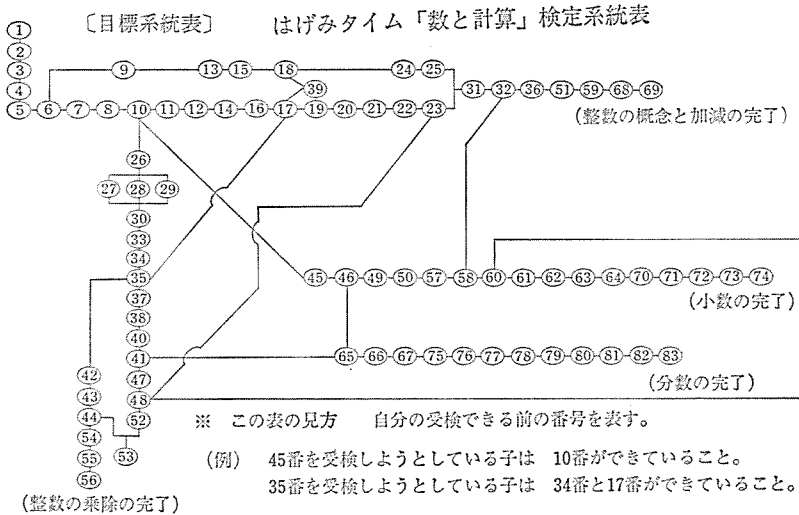
第2部 個人差に応じる学習指導の事例

「数のはげみ」票の一部

数 と 計 算

1		10までの かずが わかる。
2		10までの かずを あわせたり わけたり できる。
3		こたえが 10までの かずの たしざんが できる。
4		こたえが 10までの かずの ひきざんが できる。
5		20までの かずが わかる。
6		(10いくつ)±(いくつ)=(10いくつ)が できる。
7		3つの かずの たしざんや ひきざんが できる。
8		9+7のような けいざんが できる。
9		12-7のような けいざんが できる。
10		100までの かずの しくみが わかる。
11		40+3, 54-4, 54-50のような けいざんが できる。
12		95±3, 57±40のような けいざんが できる。
13		0の たしざん・ひきざんが できる。
14		28+7のようなけいざんができる。
15		25-8のようなけいざんができる。
16		しきとけいざんのきまりがわかる。
17		45+23, 65+27のようなけいざんができる。
18		45-24, 45-28のようなけいざんができる。
19		1000までのかずのしくみ, じゅんじょ, 大小がわかる。
20		80+30, 130-90のようなひっざんができる。
21		567+31のようなけいざんができる。
22		345+198のようなくりあがりのあるひっざんができる。
23		たくさんのかずのたしざんのひっざんができる。
24		579-48のようなひっざんができる。
25		602-385のようなくりさがりのあるひっざんができる。
26		かけざんのみがわかる。
27		5・2・3のだんのかげざんができる。
28		4・6・7のだんのかげざんができる。
29		8・9のだんのかげざんができる。
30		九九のけいざんができる。
31		1万までのかずのしくみ, じゅんじょ, 大小がわかる。
32		800±500のようないきざんと 397+604, 1004-85のようないきざんができる。

第4章 オープン・スペースの活用による指導の改善



が終わったと思われる児童は「検定カード」というテストを受けて、教師によって合格を認められれば、「数のはげみ」票に㊦を押してもらい次のステップに進んでいく。

他方、いくつかのステップには、そこでつまずいている児童のために「治療教室」が用意されている。こうした「治療教室」は小さなオープン・スペースや教室空間で行われており、一人ないし二人の教師が「治療教室」を担当している。

このように、学習活動とそれに続く検定によって、この学習は成り立っている。最も中心となっている学習活動はあるステップでつまずいてしまっている児童に対する「治療教室」での援助指導である。多くの児童は第6学年を卒業するまでに83ステップを習得できる。しかし、一部の児童は終わらないことがある。現在のところ1週に1時間の割り合いであり、学年の枠にこだわらなく児童が本当に必要としている学習を行わせているが、このためにオープン・スペースの活用と全校挙げての体制が大きな役割を果たしてい

## 第2部 個人差に応じる学習指導の事例

る。一般に、技能の習熟をねらった指導は、単にそれだけを目的にするのではなく、問題の場での必要に応じて、技能の的確な選択と活用ができることを目指してのことである。こうした指導によって一斉授業の場での指導が充実でき、目標を十分に達成できるのであるから、両者のバランスを考慮した指導計画の開発研究が今後ますます必要である。

### 事例19 単元内「自由進度学習」の実践例

この事例は、児童が自分の学習のペースあるいは進度に応じて学習していくことができる学習活動である。一般にはそれぞれの単元の中だけで自由に進度を変えて学習させることが多い。ある単元に入る時は全員一緒に入り、終わるときも一緒に終わる。しかし、その中は児童たちが自由に進度を決めるのである。

この自由進度学習を行うためには、「自学自習教材」が不可欠である。すなわち、児童が自分から主体的に学習活動ができるように計画された教材が必要となってくる。児童一人一人が自学自習教材を手にし、豊かな学習環境から刺激を受けつつ学習していくことになる。

この学校では、このような自学自習教材を「学習のてびき」と名付けている。次に示すものは、第3学年社会の単元「ちがった土地の暮らし」で「学習のてびき」を活用した事例である。

(1) 単元名 第3学年 社会 「ちがった土地の暮らし」(8時間取り扱い)

(2) 単元の目標

ア 県内には、自分たちの町とは自然的条件の異なる地域があることを理解させる。

イ 人々は、その土地に応じた生活や生産の工夫をしていることを

理解させる。

ウ 地図、写真、統計資料の中から、土地の様子や人々の生活を読み取らせる。

(3) 展開計画

ねらい（時数）	学習活動と内容	指導上の留意点	備考
<p>〇〇村は自分たちの町と異なった地形の所にあることに気付かせ、調べようとする意欲をいだかせる。</p> <p>(1)</p>	<p>1. 学習のてびきを読み、〇〇村の様子について話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>〇〇村の位置</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習のてびきを手がかりにして、自分たちの町と異なる地域が県内にあることに気付かせ、学習への動機づけをする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習のてびき</li> </ul> <p>①</p>
<p>〇〇村は、高い山に囲まれた所にある村であることを分からせる。</p> <p>(2)</p>	<p>2. 〇〇高原の土地の様子を調べる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>〇〇高原の地形</li> <li>山に囲まれた土地の様子</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習活動の2から4までは、学習のてびきに基づき、各自が自分のペースに合わせて学習していくようにさせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習のてびき</li> </ul> <p>①</p>
<p>〇〇村の人々は、その土地に応じた生産を行っていることを分からせる。</p> <p>(2)</p>	<p>3. 〇〇村の人々の仕事について調べる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>地形条件を生かした人々の仕事</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自由な進度学習の形式を取るため、進度はそれぞれに違いが出てくるものと思われる。なかなか進まない児童に対しては、児童間の手助けを考えてもよい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習のてびき</li> </ul> <p>②</p>
<p>〇〇村では、気候に応じた生活の工夫をしていることを分からせる。</p> <p>(2)</p>	<p>4. 〇〇村の気候と暮らしについて調べる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>寒い夏</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ここまでは児童の全員ができるように配慮したい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習のてびき</li> </ul> <p>③</p>
<p>〇〇村の他にも自分たちの町と異なる地域があるこ</p>	<p>5. 自分たちの町と異なる県内の地域を他にも調べてみる。</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>学習のてびき</li> </ul> <p>⑤</p>

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

ねらい(時数)	学習活動と内容	指導上の留意点	備考
とに気付かせる。 (1)			

(4) 「学習のてびき」とその活用

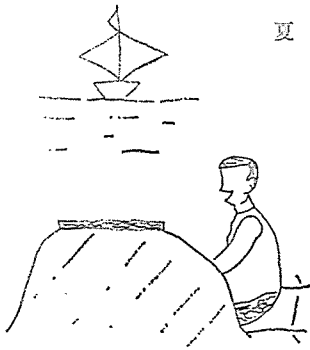
学習のてびき(3年社会「ちがった土地のくらし」)

この「てびき」のもくひょう

- ① 地図や写真、グラフから、その土地の様子やくらしを考える。
- ② 土地のちがいや天気、あたたかさのちがいをその土地の人々は、しごとやくらしにどのように生かしているか。また、どんなくふうや努力をしているか、〇〇町とくらべながら考える。

ひょうじゆん時間8時間

0



夏

花祭りで有名な〇〇村は、どんなところか知っていますか。〇〇村は、高い山にかこまれた村です。ここでは、夏でもこたつを使っているそうですよ。わたしたちのすんでいる〇〇県でも、夏にこたつを使う家があるってほんとうかな。〇〇町ではちょっと考えられないけれど、そんな土地にも人々は家をたててすんでいるのです。

	副読本	カード	その他
① 〇〇高原の土地のようすをしらべましょう。	P 6~P 9 P 22	学習 カード 1 資料 カード	プリント

第4章 オープン・スペースの活用による指導の改善

<p>② ○○村の人々のしごとについてしらべましょう。</p>	<p>P22～ P24</p>	<p>学習 カード2</p>	<p>資料1 資料2</p>
<p>③ ○○村の気こうとくらしについてしらべましょう。</p>	<p>P14～ P15 P26, P67</p>	<p>学習 カード3</p>	<p>資料3 資料4</p>
<p>④ チェックテストをやりましょう。 ※ ノートといっしょに先生に出して見てもらいましょう。</p>			
<p>—— ここまでは全員ができるようにがんばりましょう。</p>			
<p>⑤ 夏でもこたつを使う土地、川よりもひくい土地、「とこ春の国」とよばれる土地、○○県の中には、まだまだ知らない土地があるようです。 ちがった土地しらべにちょうせんしよう。ラーニングに用意してある画用紙にまとめましょう。オープンタイムで続けてしらべるのもいいですね。</p>			

まず、学年全体で「0」番と呼ばれる学習への動機づけの学習を行い、かつ学習計画を立案している。次に、児童は一人でもよいし、グループでもよいが、「1」番の学習活動から学習計画に従って、オープン・スペースのいろいろな場で学習して行く。「学習カード」にある学習課題を中心としながら、資料を見たり副読本を読んだりして学習課題を解いている。この単元は8時間の単元で、児童はその間、自らのペースあるいは進度で学習していく。

ある児童は全体の課題を順次に解いていく。ある児童は第2課題に多くの時間をかけている。また、別の児童は第1課題からつまづきながら学習している。教師は一人一人の児童の相談にのる一方、つまづいている児童に援助



## 第2部 個人差に応じる学習指導の事例

の手をさしのべる。

学習活動が自由進捗で進むのであるから、当然、早く終わってしまう児童と、なかなか終わらない児童とが生じてしまう。もちろん、早く終わってしまった児童がなかなか終わらない児童を「助ける」方に回ってもよい。あるいは、早く終わってしまった児童が他の教科の学習に入ることを許してもよい。他方、教師はなかなか終わらない児童に対して集中的に指導することになる。

### 事例20 「課題選択学習」の実践例

一つの単元の学習の中に、二つないし三つの課題を設け、児童はこれらの課題の一つを選択して学習を進めるものである。特に、社会や理科などの教科で行われることが多い。すなわち、「自由進捗学習」に加えて、学習課題の選択を許した学習である。

次の例は第5学年の社会「山地や海辺や平地の暮らし」という単元の指導展開を示したものである。

(1) 単元名 第5学年 社会「山地や海辺や平地の暮らし」(20時間取り扱)

(2) 単元の目標

ア 山地、海辺、平地それぞれに住む人々の暮らしの様子を理解させる。

イ 山地、海辺、平地それぞれに住む人々の暮らしの様子を自然的条件や社会的条件、歴史的条件などに関連付けて考えさせる。

ウ いろいろな資料を収集し、表やグラフを利用して分かりやすくまとめることができるようにする。

第4章 オープン・スペースの活用による指導の改善

(3) 展開計画

ねらい(時数)	学習活動と内容	指導上の留意点	備考
<p>学習内容を知り、学習計画を立案させる。(1)</p> <p>山地、海辺、平地などに住む人々の暮らしを知り、それらを自然的条件や社会的条件、歴史的条件などと関連付けて考えさせる。(10)</p>	<p>1. オリエンテーションにより学習内容を知り、学習の計画を立てる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●学習計画の立案</li> </ul> <p>2. それぞれ好きな課題を選択し、各自が調査活動を行う。</p> <p>○課題④</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>④ ●各自の計画に従って山地の暮らしを調べる。</li> <li>⑤ ●○○地方の地形と気候</li> <li>●○○地方の農家</li> <li>●山の仕事</li> <li>●○○地方の交通と観光</li> </ul> <p>○課題⑤</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●○○地方の地形と気候</li> <li>●○○地方の漁業</li> <li>●島内の日常の暮らし</li> <li>●○○地方のその他の産業</li> </ul> <p>○課題⑥</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●○○平野の地形の特色</li> <li>●ゼロメートル</li> </ul>	<p>●④, ⑤, ⑥の選択は自由にするが、各フレームは全員通過させるようにする。</p> <p>●④, ⑤はどちらか一方のコースを選択させる。</p> <p>●学習内容については「学習カード1」で指示をする。</p>	<p>(全体学習)</p> <p>↑</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●学習カード1</li> <li>●資料カード1</li> <li>●学習カード2,3</li> <li>●資料カード1</li> <li>●学習カード4,5</li> </ul> <p>(課題選択学習)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●学習カード6,7</li> </ul>

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

ねらい（時数）	学習活動と内容	指導上の留意点	備考
<p>自分の調べてきたことをみんなに分かりやすく発表し、その内容についてみんなで検討する、（6）</p> <p>調べてきたことや検討したことをまとめる。（3）</p>	<p>地域の暮らし</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●中心街の問題</li> <li>○〇〇台地の暮らし</li> <li>●〇〇中心に広がる都市開発</li> </ul> <p>3. 各自、課題に沿って調べたことをノートにまとめ提出する。</p> <p>4. ヒントカードを読み、課題を一つ決める。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①「〇〇地方」すぐろくをつくる</li> <li>②〇〇県以外の暮らしについて更に詳しく調べる。</li> <li>③自分たちの町の暮らしとその他の土地の暮らしを比べる。</li> </ul> <p>5. 各自の課題について発表し、その内容をみんなで検討する。</p> <p>6. 異なる地域に住む人々の暮らしについて考え、単元のまとめをする。</p>	<p>●学習の発展課題として取り扱うようにする。</p> <p>●参考資料は「ヒントカード」に明示しておくようにしたい。</p> <p>●発表会を開いて行うようにする。</p> <p>●ここでは課題を選択し学習してきたものの一般化を図っていくように配慮したい。</p>	<p>●資料カード2</p> <p>●ヒントカード</p> <p>（全体学習）</p>

この学習でも、学習の初めに学年全員で「オリエンテーション」という形で1時間かけて、学習のねらいの理解と学習計画を立案している。そのとき

#### 第4章 オープン・スペースの活用による指導の改善

山地、海辺、平地についてそれぞれ課題コースを選択させている。一つのコースは10時間に及ぶものである。児童に対しては、学習のねらいや学習の進め方、資料などを示した学習の手引となるようなものを渡し、児童はそれに沿って学習していく。もちろん、一人で学習してもよいし、グループで学習してもよい。

この單元では、早く終わってしまう児童に対して、三つの学習課題を与えて、学習時間の調整をしていることも特色となっている。

10時間に及ぶ学習の間、児童はオープン・スペースに用意された参考図書、統計資料やVTRなどをそれぞれの課題の必要に応じて利用している。教師は児童一人一人に対して学習の相談にのりながら、学習の遅れがちな児童に対して指導の手をさしのべていく。

そして、6時間に及ぶ学年全員による発表会を行って、調べてきた結果について発表し話し合い、最後に3時間をとって単元のまとめを行っている。ここでも、オープン・スペースが大いに活用されていて、「オリエンテーション」や「発表会」といった学年集会をもつことができる。

#### 事例21 「自由課題学習」の実践例

この学習では、児童が自ら設定した学習課題を追求するのであるが、日頃の学習の中で、更に追求してみたいと考える課題、あるいは、日頃の学習とはまったく別に追求してみたいと思ってきた課題に挑戦させる。この事例の実践校では、いわゆる「ゆりの時間」を活用して、毎週2時間連続の時間をこの活動に当てている。いろいろな名称で呼ばれているが、この学校では学校名をとって、「〇〇の時間」としている。

課題は運動、製作、調査、実験などあらゆる領域にわたる。大きなオーブ



第4章 オープン・スペースの活用による指導の改善

オープン・タイム計画表      テーマ「紙で公園を作ろう」      担任認  
選んだ理由（かざりにしたいから）

4年4組 氏名（                      ）

月 日	6月22日	6月29日	7月6日	9月7日
内 容	小さいはこに、いり口をつくる。はこの中に、木を立つようにくってはる。	花だんをつくる。いすを三つづくる。	ブランコをつくってはこにつけ、すべりだいもつくる。	公園のまわりには、おりがみで、ブロックべいにする。
反 省	むりにふたをしてしまったから、いちばんうしろの木がおれてしまった。	花をつくるとき、くきと花がはなれてしまったからテープではった。	ブランコはひっかけただけなので、すぐとれてしまう。	こまかくていねいにやれた。
計画の変こう				
場 所	ホール	ホール	ホール	ホール
使用するもの				
用意するもの	小さいはこ一つ、のり、画用紙、はさみ	画用紙、はさみ、色えんぴつ、のり、色紙	画用紙、のり、はさみ、色紙	はさみ、のり、色紙

わして学習に入る。そして、学習活動ごとに学習の記録を取っていき、学習を完了させる。

前ページの例は、「遣唐使について」という学習テーマに挑戦した第6学年の児童の計画表である。

上の例は「紙で公園を作ろう」という学習テーマに挑戦した第4学年のもので、4回にわたる学習活動の記録である。

### 第3節 オープン・スペースの

#### 活用による指導上の留意点

##### 1 教師の協力体制が不可欠である。

オープン・スペースは先に述べたようないくつかの利点があるが、特に、従来の「教室」という空間を開放している点が大きな特色となっている。しかし、オープン・スペースは、あくまでもスペースであって、教師の協力によって活用が図られない限り、先に述べたようないくつかの利点を生かすことができない。

もちろん、従来の学校にあっても、当然教師の協力体制が必要であり、オープン・スペースをもつ学校に限ったことではない。しかし、オープン・スペースをもつ学校では、教室空間が開放され、オープン・スペースに連続し開かれている。このような校舎にあっては、従来の学校以上に教師の協力体制が必要とされるのである。

##### 2 主体的かつ創造的学習活動を目指して活用する。

オープン・スペースをもつことの利点は、豊かな学習環境を構成することができ、かつ、十分な学習の場が確保できることであった。これにより、児童による主体的かつ創造的な学習活動を促そうとするものであると言える。児童がいろいろな資料に当たり、また、いろいろな視聴覚教材を利用し、自ら調べ、追求させて行こうとするものである。教師の説明や解説を聞いたりと、クラスで話し合い活動に従事するといった学習活動だけに限られるものでなく、児童が自己のペースに従って資料に当たり視聴覚教材などを利用しながら、自立学習を進めて行くことができるのである。オープン・スペース

#### 第4章 オープン・スペースの活用による指導の改善

の活用にあたっては、このような特徴を十分発揮させることが望まれる。そのような学習活動の在り方として、「自由進度学習」、「課題選択学習」及び「自由課題学習」といった学習活動が考えられるであろう。

#### 3 児童一人一人の学習成立を目指して活用する。

オープン・スペースをもつことの利点は多様な指導・学習形態を組むことができることであった。これにより、児童の中でも特に学習に遅れがちな児童に対して個別指導を行うことを可能にしてくれる。教師はオープン・スペースを活用して学習の遅れがちな児童を機敏に見付け、グループ指導なり、個別指導を行うべきである。言うまでもなく、複数の教師がチームを組んで指導に当たっているならば、グループ指導や個別指導はより徹底して行うことができるはずである。このような学習活動の在り方として「取出補充学習」「完全習得学習」及び「達成度別学習」といった学習活動が考えられるであろう。

#### 4 自学自習教材を作成しなければならない。

端的に言って、児童一人一人が自学自習できる教材を作成しなければオープン・スペースを活用することは難しい。すなわち、「自由進度学習」や「課題選択学習」などといった学習活動をさせるときに、児童に対して、学習のねらい、学習の進め方や資料などを示した学習のガイドとなるようなものを配布したり、例えば学習カードや視聴覚資料、文書資料などの学習教材を用意しておかなければ学習は効果的に進められない。

すなわち、「学習パッケージ」とか、「学習の手引」とか、「学習カード」といった名称で呼ばれているものが、自学自習教材として作成される必要がある。こうした教材が十分用意されていることが、オープン・スペースを活用して行くうえで重要な条件となる。



## 第2部 個人差に応じる学習指導の事例

### 5 新しい学習の規律を確立する。

一般的に言って、これまでの授業では、席を立てて教師や友達に聞いたり、自ら資料を探し求めたりして、学習を進めるということはあまりなされていらないと言えよう。オープン・スペースでの学習では、席を立つことも多く、教師や友達に聞いたり、自ら資料を探し求めて行くことが普通の活動となる。すなわち、オープン・スペースを活用するためには、このような自主的な学習態度を身に付けさせておく必要がある。

そこで要求される新しい学習の規律とは、与えられた課題あるいは自ら選んだ課題を最後までやりとげることであり、他の人の学習の妨げにならないことであり、使用したものは元に整頓して戻しておくことであり、進んで友達と協力して学習することなどである。こうした新しい学習の規律の確立を図らないかぎり、オープン・スペースを活用することは難しい。

### 6 オープン・スペースをもつ学校の学習指導の在り方は他の学校でも生かせる。

言うまでもなく、オープン・スペースをもった学校もごく普通の学校である。したがって、学習指導の在り方もごく普通の学校で行われているものと変わりはない。ただ、先に述べたような利点をもつオープン・スペースがあり、必ずしもどの学校もそうであるとは言えないが、かなり多くの学校が教師の協同による協力教授を行っている。この二つの条件を生かして学習指導が行われているものである。この点を特に留意しておく必要がある。したがって、オープン・スペースをもたない学校でも、図書室とか視聴覚室とかあるいは「空き教室」をオープン・スペースとして活用することによって、各学校でもこのような学習指導を目指すことができるのである。

## 第5章 学習の遅れがちな児童の治療的指導

### 第1節 学習の遅れがちな児童の治療的指導

“学習に遅れがちな子”とか“授業についていけない子”と言われる児童に対して、早期に適切な指導を施さなければ、やがては彼等は学習から完全に脱落し、いわゆる“おちこぼれ”とか“おちこぼし”と言われるグループに属し、様々な不適応、例えば登校拒否や非行などを引き起こしやすい。この実態を考えると、まず小学校教育の段階において、学習に遅れがちな児童を出さないように、授業を工夫・改善することがなによりも重要な課題であると言えよう。前章までに解説したように、授業の工夫・改善が進めば、学習に遅れがちな児童の数は少なくなるものと期待することができる。

しかし、そのような工夫・改善が進んだとしても、いろいろな原因によって、教師の期待通りに学習が進まず、学力が著しく遅滞する児童が何人かは出てこよう。そこで、それらの児童をできるだけ早く発見し、遅れを取り戻すための指導が必要となる。学習の遅れが少しでも認められる児童には、そのような指導を行うべきであるが、中でも著しく遅れている児童については、周到な計画の下に多角的な指導を行う必要がある。

本章では、学習において著しい遅れを示す児童について、その遅れを回復するための指導法を解説する。

さて、学習の遅れを回復するための指導を、ここでは治療的指導と呼んでおくが、この用語についても一言説明しておきたい。様々な適応上の障害を

## 部2第 個人差に応じる学習指導の事例

もつ者に対して、その障害を取り除き、適応を図るために行われる指導には“治療的（リメディアル）”という修飾語が付けられる。ここでの適応障害は、主として学習上の遅れであるから、その遅れを取り戻すことが主たる治療的指導であると言える。しかし、後に詳しく述べるように、学習の遅れが進むと、単に学習の遅れだけではなく、その児童の心理面や行動面に様々な問題が現れる。そうなれば、学習の遅れを回復すると同時に、それらの問題を除去するための指導も併行して実施する必要がある。したがって、学習に遅れがちな児童の治療的指導は学習面と心理面の両方から総合的に試みられる指導であると言える。

### 1 遅滞の診断

治療的指導に際しては、その児童を正しく理解することから始めなければならない。どんな学習に遅れが認められるのか、その遅滞の原因は何かを、正しく知ることが指導の第1着手である。普通、これらの児童は、単に“勉強のできない子”として分類され、不振の領域や原因が分析的に明らかにされることはまれである。“能力が足りない”とか“努力不足である”というように単純に判断され、十分な指導を受けずに、どんどん学習が遅れてしまうのが現状ではなからうか。そこで、まず、遅滞の領域や原因を正しく知るための観点や手続きを以下に述べることにする。

#### (1) 遅滞の領域

どんな学習が遅れているかを知らなければ、どんな指導をするべきかを定めることができない。まず、遅滞の領域を特定する必要があるが、その第1段階は教科単位での学習の達成状況を評価することである。全教科にわたって、学習が著しく遅れている場合もあれば、特定の教科においてのみ遅れている場合もある。どの教科についても、学習の遅れを問題にすべきことは当然であるが、特にその遅れが後のあらゆる教科の学習上の障害となりやすい

基礎的な学習内容を多く含む国語や算数については、その遅れを重視する必要があるだろう。

次に、第2段階として、教科の中でも、“どの領域”とか“どのような学力”というように、更に細部にわたって遅滞の領域を明らかにする必要がある。いわゆる学力の診断的評価を行うのがこの段階であるが、それにはテストの点数よりも、各問ごとの正否や、誤答傾向を丹念に調べてみるべきである。また、学級一斉の集団テストのほかに、個別にテストを実施し、ときには下学年の学習内容についてもその習得状況をチェックする必要がある。著しい学業遅滞の場合は、下学年の学習にさかのぼって調べる必要があり、それには学年を越えて適用できる診断テストを準備しておくのがよい。

## (2) 遅滞の原因

学習上の遅れの原因は様々であり、また単独の原因というよりも複数の原因が複雑にからみあっていることが多い。したがって、原因を知ろうとするときには、簡単に判断したり、偏見にとらわれることなく、もつれた糸をときほぐすように丹念に分析する必要があるだろう。

また、“原因”という表現を用いても、自然現象のように、一方が他方の決定的な原因になっていると考えられてはならない。例えば、“学習意欲が足りない”とか“劣等感が強い”ということは、学習の遅れを引き起こす原因でもありうるが、同時にその結果であるとも言える。したがって、相互の関係を多角的にとらえる必要があり、それには指導を進めながら、その中で原因を理解するという心構えも必要である。

さて、学習の遅れの原因を分類すると、児童の外側にある原因と児童自身の内側にある原因に大きく二つに分けることができる。外側の原因としては、指導内容や指導方法など教師が直接かかわることのできる要因もあれば、さらに学校や社会や家庭などの背景的な要因もある。これら両要因を総

## 第2部 個人差に応じる学習指導の事例

合的にとらえる必要があるが、特に指導に当たる教師としては直接関与する教授要因を反省し、検討するべきであろう。

他方、児童の側の原因にはどんなものが考えられるであろうか。最もしばしば指摘されるのは、基礎となる学力が十分に身に付いていないことであり、下学年からのつまずきが累積され、当該学年の学習についていけなくなる場合が多い。また、学習意欲、学習態度、学習習慣、学習の仕方などに原因が認められることもある。

以上は、指導の場において、直接観察することができる原因であるが、著しい学習の遅れになれば、さらにその背後にある原因までも深く理解する必要がある。家庭生活や友人関係などが影響し、性格上の問題をもっている場合や、学校や教師への適応に失敗し、意欲喪失や逃避傾向を示す場合もある。このように、生活や人間関係と関係付けながら、児童の性格や意欲などの心理的要因が遅れの原因になっていないかどうかを調べることも重要である。また、情意面ばかりでなく、認知型や学習スタイルと関連付けながら知的な面をも検討してみるべきであろう。

### 2 指導の方法

次にその治療的指導の方法を学習面と心理面に分けて述べることにする。もちろん、実際の指導はこれら両面からの指導が同時に進められ、両者を区別することができないことが多いが、ここでは説明の都合上分けて解説する。

#### (1) 学習面の指導

学習面の指導は、遅れの領域についての学力補充を行うのが目的であるが、“いつ”“どこで”“どのように”指導するかを十分に検討し、効果的な方法を工夫する必要がある。

第1には、一般の授業の中において、学習の遅れがちな児童の治療的指導

## 第5章 学習の遅れがちな児童の治療的指導

を行うことが考えられる。しかし、その授業形態がいろいろと違えば、授業における遅れがちな児童の治療的指導の方法も変わってくる。またそれぞれの授業形態について述べた前章までの章に、治療的指導にも使える方法が解説されている。したがって、本書で紹介された諸事例を参考にすれば授業の中で治療的指導を行うことができる。

第2には、授業以外の場において、学習の補充指導を行うことも考えられる。放課後、早朝、又は昼休みなどを利用し、遅れがちな児童だけを対象にした補充指導を行うのがこの場合である。普通、個別指導の形で進められることが多いが、小集団で実施してもよい。しかし、いずれの場合にも、児童が差別意識をもたないように十分な配慮をすることを怠ってはならない。また、このように特定の時間や場所を設けなくても、授業の合間などに遅れがちな児童に働きかけるというような形で学習指導を行うこともできる。また、家庭学習についての指導を行い、不足している学力の補充を図ることもできるであろう。

以上二つのいずれの場合であっても、学習の遅れがちな児童の補充指導を行う際には次の諸点に留意すべきである。その第1は、最も基礎的なところから学習を始め、徐々に難しい内容へと進むという計画を立て、それに従うべきである。プログラム学習の「スモール・ステップ」の原理がこの計画に生かされるべきであるが、それは遅れがちな児童にとって、“できた”という体験が重要な意味をもち、それによって意欲と自信を引き出すことができるからである。第2には、学習に必要な時間を十分に与えてやる必要がある。ゆっくり説明する、時間をかけて問題を解かせる、何回も反復練習させるなど、時間をかけた学習指導を行えば、著しい遅れを示す児童であっても治療は可能である。第3には、学習の媒体や方法をいろいろと変化させ、最も適した条件の下で学習できるように工夫すべきである。抽象的な言葉を避け、

## 第2部 個人差に応じる学習指導の事例

具体的に説明する。具体物や絵・図や映像による教材提示を工夫する。生活体験に結び付けて学ばせるなど一般に用いられる諸技法を含め、一人一人の児童の適性に合った技法を工夫する必要がある。

### (2) 心理面の指導

前に述べたように、学習の遅れがちな児童は意欲や性格などの情意面にも様々な問題をもっていることが多い。そのため、学習面の指導だけでは治療に成功しないことが多いのであり、心理面に対する治療的指導を併行して実施し、積極的に情意面に働きかけ、児童の心をつかむことが大切である。

「学力さえ回復すればよい」という考えは危険でさえある。

まず第1には、遅れがちな児童との個別的な話し合いを重ねることである。家庭のこと、友達のことなどを話題にして話し合い、教師との心のつながりを形成することから治療を進めることができる。第2には、手紙や日記などを書かせ、教師との心の交流を図るのも有効である。話すことには抵抗があっても、書くことによって心の中を表現することができる児童がいる。第3には級友との交流を指導し、学級への適応を図る必要がある。遅れがちな児童の中には級友との交流がうまくできない者が多いので、この指導は特に重要であり、助け合い、励まし合って学ぶ喜びをもたせることがねらいである。

さらに、児童だけを対象にするのではなく、両親を含めて話し合いをしたり、家庭訪問による指導を重ねることも効果的である。究極的には、家族関係、級友との関係、教師との関係など様々な人間関係が改善されることが治療の決め手になる場合が多いのである。

情緒障害が認められる児童については、専門家による心理療法が有効であり、できるだけ早期に専門機関での治療を受けさせた方がよい。遊戯療法やカウンセリングを繰り返し実施することによって情緒が安定したり、劣等感

## 第5章 学習の遅れがちな児童の治療的指導

が除去され、その結果として学習に意欲的に取り組むようになる場合も多い。また、心身の障害の疑いがあるときは、医学的又は心理学的治療法が開発されつつあるので、その方面の専門家と十分な連絡をとるべきであろう。



## 第2節 学習の遅れがちな児童の治療的指導の実例

### 事例22 一斉授業における配慮により 学習の遅れを防いだ事例

#### 1 この事例の特徴

授業以外の場において、治療的指導を行うことも重要であるが、授業の中でも学習の遅れがちな児童に対して指導上の配慮を怠ってはならない。学習における遅滞が少しでも認められる児童を早期に発見し、一斉授業の中において、十分な手だてを講じることが必要であり、この事例にはそのような指導上の工夫がいくつかなされている。

この事例においては、特別な指導法が試みられているわけではないが、どの試みも学習の遅れがちな児童に焦点が置かれ、児童の反応に応じて指導法を改めるという姿勢が一貫してとられている。しかも、普通以上の進度の児童もその授業の中で生かされる必要があり、全体的に調和のとれた授業展開を目指している点から、どの学校でも直ちに導入できる試みである。

#### 2 指導の展開

ある都市の小学校において、学習の遅れがちな児童を教師の判断によって選び出し、あらゆる場を通してそれらの児童を生かすための教育に成果を上げている。学習の遅れがちな児童の類型別内訳は①整理力・処理力に欠ける、②集中力・学習意欲に欠ける、③発想力・思考力に欠ける、④言語が消極的である、⑤理解力・論理性に欠ける、⑥技能面・情意面の不振、⑦体力面・活力の不足であった。授業以外の場での個別指導や家庭との連携など幅広い指導が実施されているが、授業での指導のポイントをまとめると、大要

次のとおりである。

ア 学習課題ごとに達成目標を明確にしておく。

学習の遅れがちな児童については、最低これだけはという必要最少限の目標を定める必要がある。また、その目標は具体的・行動的な言葉で表し、児童の学習活動が分かりやすいようにする。

イ 児童の活動からのフィードバック情報を生かす。

遅れがちな児童の声を聴き、学習活動を観察することによって、学習上の困難点やつまづきを早く見付ける必要がある。

ウ 教師との話し合いや問答よりも、具体的な活動を多くする。

「はい」「はい」という挙手法を多用すると、理解の遅い児童の思考が妨げられ、「もっとほかに」という教師の言葉によって、学習の遅れがちな児童の不完全な答は取り上げられなくなる。ノート取りやその他の「手を使う作業」を主にした学習活動の中で遅れがちな児童は生かされる。

エ 教師からの一般的・抽象的発問を少なくし、具体性のある助言・指示や児童相互の問答を多くする。

「なぜか」「分かったか」「早くせよ」という教師発言をやめ、「どこを学ぶのか」「質問せよ」「ゆっくり考えよ」という助言を多くする。また、二人一組のペアを組み、話し合い・問答を取り入れる。

オ 知識・技能の定着を図るための指導に一定の時間を設ける。

単元に入る前に、事前のドリル指導を行う。また、授業の最後の10分間を定着の段階として設定し、まとめやドリルを十分に行わせる。

次に、これらの点に留意して実施された授業の具体的展開例を示す。

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

(1) 第4学年 国語「ごんぎつね」の授業

下位目標	学 習 活 動	指導上の留意点	診断と手だて
<p>○村人たちにごんのことを分かってもらえないわけを、当時の生活を基に想像して書ける。</p>	<p>3 村人に「成長したごん」のことが、分かってもらえない悲しさを話題に話し合いをする。</p> <p>(1)村人たちの生活の様子や考え方などから、分かってもらえない理由を想像して書く。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>㊦・とばし読みをして、調べたり、想像して書いたりする。</p> <p>●箇条書きにする。</p> <p>●自分の気持ちをまとめて書く。</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>㊧・生活の様子が分かる絵を見てノートに書く。</p> <p>●家、服装、食べ物などについて書く。</p> <p>●村人の考え方が分かるところに線を引く。</p> </div>	<p>○ごんの善意が、村人に、貧しい生活や、考え方などのために分かってもらえない悲しい気持ちを書かせてから、パネル形式で語り合わせる。</p> <p>○昔の生活の様子をはっきりとらえさせるために、今の豊かな生活の様子と比べさせる。</p> <p>○人のことを心配してやるゆとりのない生活や、分かってやれない人間の心のせまさなどについて、その気持ちを書かせる。</p>	<p>ごんの善意が村人に分かってもらえない悲しい気持ちが書けたか。(ノート点検)</p> <p>相手に分かってもらえなかったときの悲しかった経験から考えさせる。</p>

(注) ㊦ 普通以上の進度の児童 ㊧ 学習の遅れがちな児童

この授業において、学習の遅れがちなA児は、登場人物の気持ちをつかむことができなかった。そこで、さし絵を見て考えさせたり、会話文を何回も

第5章 学習の遅れがちな児童の治療的指導

読ませたりした。また、家、服装、食べ物をノートに書くとか、村人の考え方を表す文にアンダーラインを引かせ、最終的には、ごんがもどかしいと思っている様子に気付かせた。

(2) 第3学年 算数「かけ算のひつ算(2)」

下位目標	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	診 断 と 手 だ て
<p>○24×12の計算の仕方を図や言葉、式を使って書ける。</p>	<p>3. 24×12の計算の仕方を考える。 (1)計算の仕方をノートに書く。</p> <p>㊦ 各自、自由に計算の仕方を図、言葉、式などでノートに書く。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>数え棒を使って計算の仕方を考え図や式に表す。</p> </div>	<p>○図や式や言葉など様々な計算の仕方を書かせる。</p> <p>㊦</p> <p>㊧ 24×10=240 24×2=48 240+48=288</p> <p>㊨ 24×12</p> $\begin{array}{r} 10 \ 2 \\ \underline{240} \\ + 48 \\ \hline 288 \end{array}$ <p>㊩</p> $\begin{array}{r} 24 \\ \times 12 \\ \hline 48 \\ \underline{240} \\ 288 \end{array}$ <p>㊪</p> $\begin{array}{r} 24 \\ \times 12 \\ \hline 48 \\ \underline{24} \\ 288 \end{array}$	<p>24×12の計算の仕方が書けたか。</p> <p>書けない者は、数え棒を使って実際に操作させ、それを図に書かせたり、式に書かせたりする。 (挙手、観察)</p>

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

下位目標	学習活動	指導上の留意点	診断と手だて
		して288と考 えさせ、それ を図や式に書 かせる。	

学習の遅れがちなM児は、 $24 \times 12$ というような筆算の考え方を理解できなかった。あらかじめ用意されていた24本ずつ12束の数え棒を利用し、次のステップでM児の学習活動を方向付けた。①12束を10束と2束に分ける、②2束で48本であることを知らせる、③10束で240本であることを知らせる。④合せて288本になることに気付かせる。⑤この数え棒の方法を、筆算のやり方に結びつける。(下図参照)。

12たばを10たばと2たばに分ける	24
① 2たばでは 48本……………	× 12
② 10たばでは 240本……………	48
③ 合わせて 288本……………	24
	288

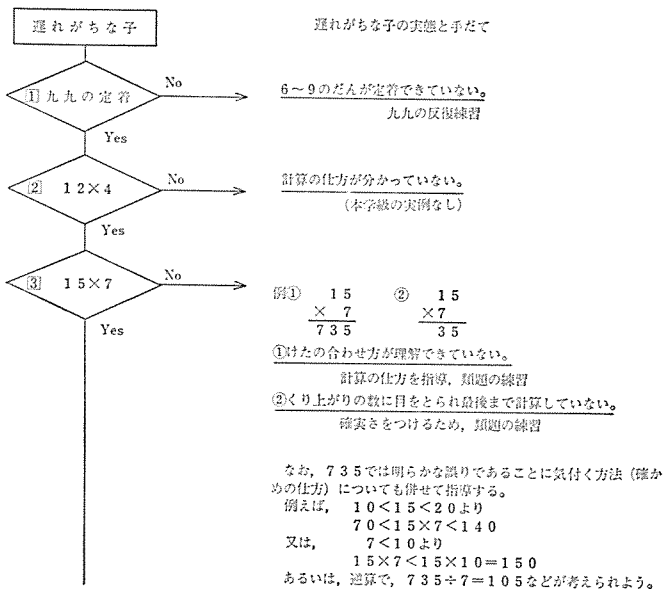
(3) 第1学年 国語「かみずもう」の授業

下位目標	学習活動	指導上の留意点	診断と手だて
○説明の順序に従って「かみずもう」が作れる。	4. 読み取ったことを基に「かみずもう」を作る。	○作る→読む、読む→作るなどの作業をしていく途中で、文章に立ち戻らせ、述べられている手順を確かめさせながら作業させる。	説明の順序を確かめながら作っているかなど机間巡視をして観察する。 (作業状況点検) 文や図の理解が困難な児童には教師が示範してやる。

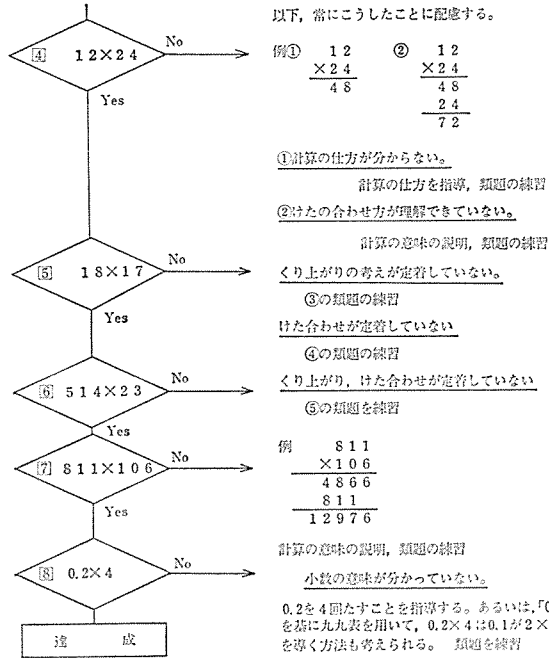
## 第5章 学習の遅れがちな児童の治療的指導

前の表は、授業の最後の10分間における学習活動であるが、学習の遅れがちなK児は、この段階でもただぼんやりして、何をしてもよいか分からないという状態であった。そこで、教科書にアンダーラインを引かせ、順序を理解させようとしたが、全体にアンダーラインを引き必要事項の選択ができなかった。そして、他の児童の様子を見ているだけであった。そこで、K児が自分のすべきことを理解できるように、教師は文章内容を具体的に動作化して見せて絵とのつながりをとらえさせながら、必要な事項を見付けさせるようにした。そうするとK児はすぐに取りかかり、できたとき大声で教師に知らせた。

### (4) 第4学年 算数「小数のかけ算」に入る前の事前指導



第2部 個人差に応じる学習指導の事例



既習事項の定着度は一人一人異なり，そのためつまずく箇所も一人一人違うのが普通である。そこで，一人一人に応じた事前ドリルを実施し，遅れがちな児童のつまずきを予防する必要がある。遅れがちな児童が「小数のかけ算」においてつまずきやすい主な点は，①九九が言えない (①)，②二位数と二位数のかけ算ができない (④，⑤)，③途中で0の入る三位数と三位数のかけ算ができない (⑦)である。上図に示した事前ドリルの指導によりこれらの点が未然に防がれ，遅れがちな児童も「小数のかけ算」の授業に入ることができた。なお，遅れの程度は児童によって差があるので，児童に応じて①からあるいは④からと臨機応変に対応できるように，あらかじめこのようなシステムを用意しておくことが必要である。

## 事例23 話し合いと作文と読解の指導により、 言語面の遅れを回復した事例

### 1 この事例の特徴

学習の遅れがちな児童の中には、言語能力が著しく遅れている者が多い。言語による表現力や理解力は、学習活動を進めるにはどうしても必要な能力であることから、このような児童の治療的指導では言語能力を付けることが最も望まれるところである。この事例では、第3学年の学習の遅れがちな児童に対し、言語面での治療的指導を実施し成功している。また、この事例において用いられた指導形態は個別指導と一斉指導を巧みに関連付けたものであり、単に学習の遅れがちな児童に限らず、ほかの児童の指導にも一般化できる性格を備えている。しかも、学習面の指導と心理面の指導の関連付けにも成功しており、ややもすると基礎的知識・技能の補充・強化だけに終始しやすい治療教育の現状に対して示唆する点が多いと思われる。

### 2 指導の展開

第3学年の男児（N児）が指導の対象になっている。通っている学校はある都市の公立学校であり、指導に当たった教師は教師歴20数年の女教師である。

学年初めにおけるN児は、平仮名の読み・書きもできず、全教科の成績が著しく低い状態であった。授業中の学習態度も落ち着きがなくうろろと歩き回ったり、級友の本を取り上げたり、ノートにいたずら書きをするなどの妨害行為が目立った。注意しても奇声を発して逃げ回ったり反抗するだけであり、ほとんど効果はなかった。このような学習不適應も、言葉を理解する能力が劣っているために生じたと考えられ、言語面の治療的指導に主力が注がれた。



## 第2部 個人差に応じる学習指導の事例

N児は物語や童話の読み聞かせに興味を示すことがあり、漫画を描いて、大きな声で独り言を言うこともあった。すなわち、言葉に対する興味はもっていると推察された。また、家庭では放任状態であり、学校では友達から相手にされないという生活を続けていたので、温かい人間関係には恵まれていないと思われた。これら2点の診断が、次のような指導法を採択する端緒になったのである。

### (1) 話し合いによる指導

まず、教師はなんでも話せる話し相手になる必要があると考え、1日の中で少なくとも1回はN児と対話する時間をもっている。主として放課後に、10分から30分ぐらいの話し合いが毎日続けられた。そのなかで、N児は家庭の事情、友達のこと、テレビで見たこと、あだなで呼ばれるのが嫌なことなどをせきを切ったように教師に話した。この話し合いを続けるだけでも、授業中に落ち着きが見られるようになった。

次に、N児が話したことを、そのまま教師が文章にして、それを翌日読んで聞かせた。初めは、その文章を読むことに抵抗していたが、自分が話したことが文章になっていることに喜びを示し始め、自分でも書きたいという意欲をもつようになった。そこで、教師や級友に対して訴えたいことを文章に書くように指導していった。「先生、“だ”という字は」と、一字一字聞き、鉛筆をなめなめ書いた。最初の作文は次のとおり、誤字だらけのものだった。

せんせいぼくわ(は)くやしいて(で)す。みんなおとさん(おとうさん)もにいちん(にいちゃん)もぼくのことお(を)は(ば)かといます(言います)。ともだちもいやなあだなお(を)います(言います)

がこう(学校)きたくなくなりますやめてくれそしたらけんかやめる

このような作文をそのまま読んで聞かせると、自分でも「おかしい」といって笑い、「書き直したいから、正しく書いてほしい」と教師に求めた。書き

直してやると、その翌日には必ず原稿用紙に清書して持って来るようになった。この指導過程において、N児は文章表現力を着実に伸ばしたのである。

また、N児の作文を学級の中で読み聞かせる場を設けたり、N児を中心に学級での話し合いを開き、言いたいことを思い切り発言させている。このような場を通して、N児が言葉での発表力を身に付け、感情的な不満や悩みを発散することができ、少しずつ学級に適応していった。そればかりでなく、学級の友達も自分の言いたいことを発表し、それと同時にN児の気持ちを理解するようになり、以前のようなN児に対する仲間ははずれも見られなくなったのである。

## (2) 作文指導

書くことに興味をもったN児に対し、第2段階の指導として作文指導が行われた。まず、「友だち」を主題にした作文の授業を9時間にわたって実施する計画を立て、初めの2時間は自分が書きたい友達のことを思い付くままにどんどん書かせた。この段階では、誤字・脱字などがあっても特に注意せず、思いのままに書かせている。これがN児のような表現力に劣る児童を作文へ動機づけるのに効果的であったようである。N児は、F君がS君とけんかをし泣いているのに同情したこと、F君が自分が入院していたときに見舞いに来てくれたこと、F君と話していると幸せになることなどを約500字の長さの文章に書いてきた。初回の文章に比べ、誤字・脱字は少なくなったものの、論点の不明確な羅列型の文章であった。

そこで、次の1時間の授業では、このN児の作文を学級の中で読み聞かせ、N児が何を書きたかったかという主題について、全員によって話し合いをした。

T では、この文章ではN君の一番書きたかったことは何でしょう。

C<sub>1</sub> いろいろ書いているから、はっきり分かりません。F君と遊んだこ

## 第2部 個人差に応じる学習指導の事例

とかなあ。

C<sub>2</sub>：「友だちがほしい」ということじゃあないですか。初めにそう書いてあるから……。

C<sub>3</sub>：でも、この文章は、もうF君という友達ができただけだから、そうではないと思います。

C<sub>4</sub>：終わりの方に書いてある「友だちっていいなあ」ということではないですか。「F君といつまでも友だちでいたい」そんな気持ちが書きたかったと思います。

T N君、それでいいですか。

N はい、いいです。

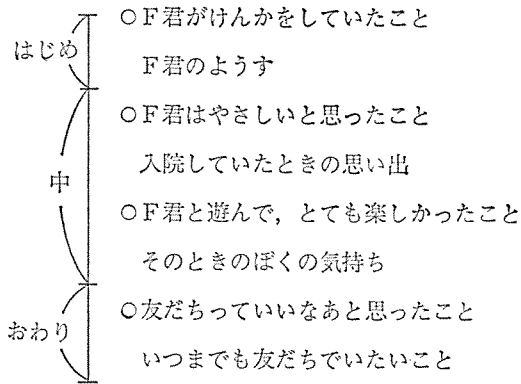
T では、それを文に書いてみましょう。

このような学級での話し合いを聞いているうちに、N児は自分のもやもやした気持ちが次第にはっきりしてくることに気付いたようで、嬉しそうな表情を示した。

さて、残りの6時間では、まず作文の主題として、「F君といっしょに遊んで、F君の気持ちがとてもやさしいことが分かった。『友だちっていいなあ』と思って、とてもうれしかったことを書きたい」という文を書きとどめさせた。この主題に即した文章を書かせるために、必要な内容の取材をさせた。既に書いた文章の中から取材させたり、それとは別の観点から付け加えるべき材料はないかを考えさせたのである。これらの材料を次に示すような構想メモとして整理させた。

N児にとって、構想メモを書くのは初めての経験であったが、友達の手紙を参考にしたり教師に何度も相談に来たりしながら材料を取捨選択しメモを作り上げた。次に、この構想メモに基づいて文章に表現させたのであるが、その過程において級友同士の意見の交換が大いに効果的であったようである。

(構想メモ)



る。級友と意見交換を行うだけでも作文に対する興味が増したが、特にN児にとっては、F君に読んでもらって、そのときの気持ちや様子を取材したことが大いに役立ち、文章をふくらませよく分かる文章にしていったのである。もちろん、文章構成や書き出しなどは、教師が個別指導を行っている。このようにして、最終的にできあがったN児の書いた文章は次のとおり見事なできばえである。

(N児の作文「友だちっていいなあ」)

「君の方が悪いじゃないか。ひきょうなことばかりするから…」

F君は顔を真っ赤にして目をこすりこすりS君にいった。

「なんやあ。君こそ悪いやないか。やあい。F君の……」

F君とS君は二人でとっ組み合いのけんかを始めた。……(中略)……

F君はおとなしいし、家も近くではないから一度も話したことはなかったのに、一人でお見まいに来てくれた。F君はおこずかいで買ったといったらスーパーカーを持って来てくれた。ぼくはとてもうれしくて、F君としゃべっているととてもしあわせな気持ちになった。……(中略)……

## 第2部 個人差に応じる学習指導の事例

F君が、「友だちっていいなあ」といった。ほくも「友だちっていいなあ」といって泣きそうになった。夕方になったので帰るとき、もう一度「友だちっていいなあ。バイバイ」といった。ほくはふりかえりふりかえり、「友だちっていいなあ。友だちっていいなあ」といいながら帰った。

### (3) 読解指導

話し合いから作文指導に至るまで、根気強い指導によってN児は着実に言語能力を伸ばしていった。そこで得た自信を更に一般化することが重要であるが、この事例では、まず国語の読解指導の中でそれを実現している。第4学年に進級し、その11月に実施された物語文「ごんぎつね」の読解指導の様子を略述してみよう。

N児は第3学年のときからの作文指導を通して文字の読み・書きはかなり上手になったが、内容を深く読み取るところまでには至っていなかった。そこで、次の2点に重点を置いた読解指導がなされた。まず第1点は、言葉や文を場面に関係付けて読まなければならない課題を設定することである。例えば、「ごんぎつね」の授業では、まず「ごんはどんなきつねか」と問いかけ、それが分かる言葉にラインを引かせた。「ごんはひとりぼっちのごぎつね、夜でも昼でもあたりの村へ出てきて、いたずらばかりしました。」というようにN児はラインを引くことができたが、そのためには何度も文を読み返していた。また、N児はラインを引くだけでは満足せず、読み取ったことをノートに書きとどめたり、絵で表現し、吹き出しを付け、「ごんのひとりごと」などと書き込んだ。「(前略) だれか村の人にかまってもらいたい、遊びたいと思っていたのでしょ。おとなではなく、子どもだからおとなよりもっともっとさみしかったら。だからほくは、ごんは『ひとりぼっちだからさみしくていたずらばかりするきつね』と思います。」という感想文が

その一部である。このようにして、自分の体験や作文の学習を生かし、ごんの心情や場面の情景を深く読み取っていった。

その第2点は、言葉に対する感覚を磨くことである。言葉の微妙な表現の違いに敏感に反応する力がなくては、内容を深く読み取ることはできない。例えば、「兵十のおっかあはうなぎが食べたいといったにちがいない」というような文末表現に気付くことができないといけない。また、「ああ、うなぎが食べたい。うなぎが食べたいと思いながら死んだんだろう」というような繰り返し表現に気付くことによって、ごんの気持ちをより深く読み取ることができる。これらの点を達成するため、次の指導法がとられた。一つの方法は、例えば「取ってきてしまった」と「取ってきた」の二つの表現を対比させ、その違いに気付かせる方法である。二つ目の方法は、「……にちがいない」に「きっとそうだ」という文を付け加えて考えさせ、ごんの気持ちがより強く表されることに気付かせる方法である。このような指導を通して、N児は言葉の細かい表現に気付き、より深くごんの心を理解することができるようになっていった。「(前略)兵十もかわいそうだと思うよ。それは、自分につくしてくれたごんをころしてしまったから。それにごんにつぐないをすることもできないから。(中略)作者はどうしてごんを殺してしまったのかなあ。ぼくだったら二人を友だちにするのに」という最終の感想文にそれがよく証明されている。

この事例での指導が成功したのは、①指導を、児童の気持ちを受容することから始めたこと、②児童の気持ちや欲求に合った作業や教材を準備したこと、③個別指導をうまく学級指導につないだことなどによるものと思われる。これらは治療的指導一般に通じる原則であるが、事例によっては困難な問題を含むこともある。例えば、話し合いによって気持ちを受容しようとしても、高学年児童の場合は拒否的であり成功しにくいことがある。また、N

## 第2部 個人差に応じる学習指導の事例

児の孤独な体験によく合った「ごんぎつね」の指導では成功しているが、いつもそのような教材を用いるわけにはいかない。さらに、学習の遅れがちな児童の個別指導に力を注ぐと他の児童が反発し、学級指導にうまくつなぐことが難しいことも多い。この事例では、2年間にわたる一貫した指導によって、教師に対する児童の信頼が確立していたことを見落とすわけにはいかない。

### 事例24 個別学習と学級指導により 意欲の回復を図った事例

#### 1 この事例の特徴

学習の遅れがちな児童の中には学習意欲が乏しい児童が多い。もちろん意欲不足が学習の遅れの原因であると断定することはできないが、互いに密接な関係にあることは否定できない。そこで、学習が遅れがちな児童の指導において、学力の補充を図るとともに、学習意欲を喚起するための配慮が必要となる。

この事例は、学習意欲に欠け、学校や学級にも十分に適応できていない児童に対し、学力面の補充指導とともに教科の学習場面以外の指導を通して意欲の喚起を図っている。どちらも今後の研究によって改善されるべきいくつかの問題点をもった指導法ではあるが、多くの学校で実践できる方法であり、このような多面的かつ日常的な指導の積み重ねが望まれるところである。

#### 2 指導の展開

第6学年の女兒（T児）は、ほとんどすべての教科が不振であり、なかでも算数と理科は第1学年から特に劣っていた。授業中の態度にも学習に対する積極性が見られず、学習意欲を認めることができなかった。また、学級内の交友関係を調べると、級友の約半数から排斥されており、いつも一人で遊

ぶか下級生と一緒に運動場の隅で過ごしていた。

T児に対する指導はいろいろな角度から試みられているが、以下には学習指導面と学習場面以外の指導に分けて述べることにしよう。

(1) 学習指導

この学校では、毎週月曜日の第6校時を「自由学習時間」とし、学習の遅れやつまずきをもつ児童に対して個別指導を行っている。それは、一斉授業の中だけでは、学習の遅れがちな児童に対して十分な指導ができないためである。自由学習時間における指導は、次の2点に目標が置かれた。

ア 学習診断：ペーパーテストや学習活動の観察によって児童の既習事項の定着度を調べ、学習におけるつまずきの原因を把握する。

イ 補充学習：未習得内容やつまずきの箇所について補充学習をさせ、それと同時に学び方の指導や学習意欲の喚起を図る。個別指導を中心にするが、ときにはグループ指導を取り入れたり家庭学習によって補充する。

実際の指導は、学習の遅れがちな児童を中心にして進められ、他の児童には応用問題や発展的な内容を学習させている。また、教科としては算数又は国語が取り上げられた。主な目的が補充学習にあるので、指導の計画性という点では完全なものではなく、児童の実態に応じて指導していくという方式が取られ、遅れがちな児童の特徴に応じて治療することが重視されている。この自由学習時間での指導について、T児は次のような感想を寄せている。

わたしは算数の時間にわからないところや、しつもんしたいところがあってもなかなか聞けません。(中略)月よう日の自由学習時間のときにわからないところを聞きます。この時間は、自分でわからないところを復習できるからいいと思います。また、わからないところを先



## 第2部 個人差に応じる学習指導の事例

生におしえてもらったり、友だちの答を聞いたりするとわかります。

この感想文からも明らかなように、学習の遅れが著しいT児も、学習に意欲をもつようになったが、それは遅れがちな児童を中心にした個別指導の時間が設けられたからである。

他方、通常の授業についても、学習の遅れがちな児童に対する配慮がなされた。それは、遅れがちな児童にも理解できるように、児童の側に立って学習における行動目標を細かく分析し、それに従って自ら学習させるという配慮である。このようなねらいから、教科書に示された学習展開を分析しなおし、行動目標を細かく分析し、それから「学習ステップ」を作成している。算数と国語について、このような学習ステップが作成されたが、算数の中から一例を示すと次のとおりである。

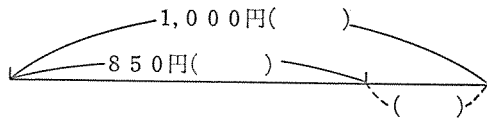
第3学年、題材「しきのみかた」における次の問題を例にして、どのように学習ステップが作られるかを説明しよう。この問題の解決には、次の行動目標が達成されなければならない。①、②、③、④、⑤は、予備知識・技能として習得されていなければならないレディネスとしての目標であり、①～⑥はこの題材の中で習得されるべき目標である。また、これらの目標は上から下へ順序付けることができるものであり、その学習順序に即して学習ステップが作られる。

(問題) つぎのような買いものをしました。おつりはいくらでしょう。おつりを出すことばのしきをつくってけいさんしましょう。

- ① 500円さつを出して120円のノートを1さつかいました。
- ② 1000円さつを出して850円のくつを買いました。

(行動目標)

- ① R<sub>1</sub> 模擬貨幣などにより、この買いものができる。
- ② R<sub>2</sub> 120円や850円は、問題の中でどういのお金か分かる。
- ③ R<sub>3</sub> 500円や1000円は、問題の中でどういのお金か分かる。
- ④ ① 買物の事象を言葉で表すことができる。(出したお金, 代金)
- ⑤ R<sub>4</sub> 線分図の意味が分かる。
- ⑥ ② 線分図に買物の数値や言葉(出したお金1000円, 代金850円)をあてはめることができる。
- ⑦ ③ 線分図に買物の言葉をあてはめ、おつりを出す線分図が書ける。



- ⑧ ④ おつりの計算は減法を使うことが分かる。
- ⑨ ⑤ 言葉の式が書ける。(出したお金－代金＝おつり)
- ⑩ R<sub>5</sub> 4位数－3位数の計算ができる。(くり下がりのある場合)
- ⑪ ⑥ 言葉の式を使っておつりが計算できる。

上の例中、②について作られた学習ステップは次の6間によって構成される。

(学習ステップ)

- (1) いくらお金を出しましたか。
- (2) くつのねだんはいくらですか。
- (3) ずにかいてみましょう。

第2部 個人差に応じる学習指導の事例

- (4) ずの中に、買いもののお金をかきこみなさい。
- (5) ことばの式をかきなさい。
- (6) 式をつかって、おつりを計算しなさい。

なお、児童によっては線分図による表現(①)～③)に抵抗を示す者が見られるので、買物を具体的にする行動から、言葉による表現、言葉の式へと進む方がよい場合もある。こうした場合には、後で振り返って関係を的確に表示する方法として、線分図等があることを指導したい。いずれにしても、精密なステップをあらかじめ用意しておいて、児童に応じて臨機応変に対応できるようにしておくことが大切である。

授業は右図に示したように展開され、その中の「調べる」という学習過程において一人学習の形態が取られた。この一人学習には15～20分程度の時間が与えられ、児童一人一人が自らの力で学習を進めるように計画された。しかし、教師の指導から完全に離れると学習できなくなるので、上述の学習ステップを一人一人に与えて自学を助けた。遅れがちな児童の実態によって、ステップを細かくしたり、より大きくしたりするという配慮がなされた。

また、「まとめる」という学習過程においては、「分かったこと」「難しかったこと」「感想」などをノートに書かせた。こ

学 習 過 程	学 習 形 態	形 成 的 評 価
問題をつかむ	一斉	F <sub>1</sub>
↓ 見通しをたてる	一斉	
↓ 調べる	ひとり学習	F <sub>2</sub>
↓ 確かめる	一斉 (共同)	
↓ まとめる	一斉	F <sub>3</sub>

れによって学習内容が整理され、また、自己評価によって学習意欲が強められた。T児の書いた反省の一部を引用すると次のとおりである。

• 私はいつも算数の時間になると手をあげなかったり、わかっているも手をあげようとしないうし、だいたい手をあげないから、こんどからは自分の考えを発表したいと思う。

このように、T児は細かく作られた学習ステップによって、自分の力で学習できる喜びを知り、自己評価を通して自分をみつめることができるようになり、徐々に学力を回復していったのである。

## (2) 学習場面以外の指導

T児の意欲喪失は、学習の遅ればかりでなく、学級の友人関係への適応が不十分であることが原因になっていた。そこで、学級において望ましい友人関係の在り方について指導し、互いに相手のことをよく理解し、認め合うように導いていった。

また、学級の中で積極的に活動させるため、ある係の責任者にさせている。授業中は無口なT児であるが、係での相談の場においては司会の役を堂々とやってのけていた。このような体験からT児は少しずつ自信をもち、学級内での活動も積極的になり、次のような感想をもらしていた。

- (前略) 仕事をするのでいいなあと思った。係の責任者になってすごく大へんだなあと思ったけれど、なれてくるとすごくかんたんだし、自分で責任者になったことはすごくいいことだと思う。

さらに、日常の学校生活においても、担任教師からの細かい配慮がなされた。例えば、休み時間等に教師がT児に声をかけるとか、女兒の中から比較的仲の良い児童を選びT児の遊び相手にさせた。

教科によって学級担任以外の教師が指導に当たっていたので、月1回の学年部会においてT児のことを話題にし、共通理解をもつことができるように配慮された。さらに、父母との連絡も密にし、T児の学級適応上の問題を母親との協力の下に指導を進めた。例えば、ある日T児の母親からの電話によ

## 第2部 個人差に応じる学習指導の事例

り、学級のある女兒からいじめられていることが分かった。さっそく家庭訪問しT児を交え話し合ったところ、学校で無口なT児も自分からよく話し、彼女の悩みがよく分かった。そこで、いじめた児童への指導を行うことにより、T児といじめた児童の双方に言い分があることを明らかにし、話し合いの結果、T児に対するいじめはなくなった。

以上の指導を通して、T児の友達を見る見方が少しずつ変化し、学級に適應していった。級友と共に過ごす楽しみを次のような感想文にまとめている。

・前はみんなからきらわれていたけれど、このごろは話もしてくれるし、遊んでくれるし、遊びにもきてくれるからすごくたのしい。前はさそわれても自分から入れなかったし、話もできなかったのに、このごろは、自分から入れるようになったからすごくうれしい。(後略)

また、学習活動の面でも積極性が認められるようになり、例えば、音楽担任教諭から「このごろTさん、とても明るくなり、そばに来て冗談も言えるようになりました。以前の姿からは想像もできませんね。」という報告があった。

### 第3節 学習の遅れがちな児童の治療的指導の留意点

(1) 学習の遅れがちな児童の治療的指導は学習の遅れを取り戻すことが主たる目標となるが、それには遅れの程度に応じた教材が準備されていなければならない。学習の遅れは下学年にまで及ぶことが多いので、当該学年の教材だけでは十分な対応ができない。学年の枠を越え、しかも児童の多様な考え方に応じることのできる教材を豊富に準備する必要がある。

(2) 学習面の指導では、ややもするとドリル教材を与え、自学自習させるという指導に終わりがちである。それだけでは十分な理解とそれに伴う学習意欲をもたせることができず、指導の効果が一時的なものになってしまう。つまずきの箇所を診断し、分からせるための指導助言は是非とも必要である。また、教材自体についても工夫し、興味をもてる題材や具体性のある資料によって学習の理解を助ける必要があろう。

(3) 一斉授業での治療的指導は、その指導形態によっては大変難しい面が多い。人的、時間的な制約から十分な成果を上げるのが困難な場合もある。しかし、事例22に示した程度の配慮は可能であり、教師が授業を設計する時点から学習の遅れがちな児童に配慮を払い、あらゆる機会に適切な助言や指示を与えればかなりの効果を上げることができる。その際、忘れてはならないことは、他の児童を含めた学級全体に対する調和のとれた指導を行うことである。

(4) 授業以外の場における指導も必要である。普通は放課後に計画され、「居残り学習」と呼ばれることもあり、暗い印象を与えがちである。しか

## 第2部 個人差に応じる学習指導の事例

し、学校や教師の姿勢によっては、児童や親から喜ばれていることも多いのであり、十分な配慮の下に積極的に取り組む必要があろう。また、早朝とか昼休みなどを利用し個別的、集団的に治療的指導を実施することも考えられる。

(5) 著しい遅れを示す児童であれば、教師との人間的な触れ合いや学級の友達からの温かい援助を必要とする場合が多くなる。単に学力の回復を図ろうとするだけでなく児童の心理面に対する働きかけを大切にし、様々な心の触れ合いの場をもつべきであろう。事例23や事例24には、そのような試みが効果を上げたことが報告されている。また、家庭との連携を密にし、児童の生活全体を指導の対象にする必要がある場合も多い。

(6) 従来、学習の遅れがちな児童の治療的指導は教師個人の責任に任されていたと言える。そのため、教師間の差が大きく、すべての児童が十分な指導を受けることができなかった。そこで、学校単位での取り組みを更に一般化し、学校の教育全体の中に学習の遅れがちな児童の指導を位置付け、組織的に実施するようにすべきである。指導担当者や時間・場所などを、それぞれの学校の条件の中で工夫して設定する必要がある。

(7) 学校以外の専門的な機関、例えば、教育研究所、各種のクリニックなどの利用を促進し、専門的な治療を受けることができるように配慮すべきである。まだ十分な研究は進んでいないが、学習障害児については、他の学習の遅れがちな児童のように学校の中だけでは治療困難な障害が認められる場合が多いので、特にその必要性があるであろう。

○ 事例掲載校（順不同）

茨城県鹿島郡神栖町立息栖小学校

茨城県下館市立下館小学校

栃木県足利市立柳原小学校

東京都中央区立城東小学校

東京都中央区立東華小学校

東京都大田区立洗足池小学校

東京都世田谷区立瀬田小学校

東京都杉並区立高井戸東小学校

東京都久留米市立第一小学校

神奈川県津久井郡相模湖町立桂北小学校

石川県金沢市立材木町小学校

石川県加賀市立錦城小学校

岐阜県揖斐郡池田町立池田小学校

静岡県静岡市立城内小学校

愛知県知多郡東浦町立緒川小学校

大阪府大阪市立吉野小学校

香川県善通寺市立中央小学校

なお上記の各学校のほかにも貴重な実践事例を多数提供していただいた。  
紙数等の関係からこれらをすべて紹介することはできなかったが、各事例の  
解説等においてそれらを活用させていただいた。



MESC 1-8416

小学校教育課程一般指導資料Ⅲ  
個人差に応じる学習指導事例集

---

昭和59年12月10日 初版発行

著作権所有 文 部 省  
発 行 者 株式会社 東洋館 出版社  
代表者 錦織登美夫  
印 刷 者 有限会社 三浦企画印刷  
代表者 三 浦 進

---

東京都千代田区神田淡路町2の13  
発 行 所 株式会社 東洋館 出版社  
電話(253)8821(代)～4  
振替口座 東京 8-96823

---

定 価 260円

ISBN 4-491-00473-0