

I. はじめに

中央教育審議会答申『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～』³⁾においては、一人一人の児童生徒がこれからの時代に必要な資質・能力を身に付けるため、目指すべき「令和の日本型学校教育」の姿を「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」とした。個別最適な学びとは、指導の個別化と学習の個性化の観点から整理され、指導の個別化とは、子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことなどとされている。また、学習の個性化とは、教師が一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が、学習が最適となるよう調整することとされている。

個別最適な学びの重要性の背景には、文部科学省⁴⁾『通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について』で明らかとなったように、児童生徒の多様化が挙げられる。同調査では、「学習面で著しい困難を示す」児童生徒は6.5%であり、著しい困難を示す領域ごとにみると、「読む」又は「書く」が3.5%、「計算する」又は「推論する」が3.4%、「聞く」又は「話す」が2.5%であった。学習不振の要因の背景には、発達障害の特性である多動・衝動性、注意・集中の持続の困難さ、興味関心の偏りや思考の柔軟性の乏しさ等がある場合もあれば、境界知能や軽度知的障害など、知的発達が平均より低く、授業の理解が難しいという場合も考えられるだろう。

このような児童生徒に対しては、補習授業や取り出し指導といった授業時間外や教室外での支援よりも、「授業時間内に教室内」でできる配慮・支援が行われることが多い。例えば、座席位置の配慮やコミュニケーション上の配慮、習熟度別学習における配慮、個別の課題の工夫などが挙げられる⁴⁾。このうち、「習熟度別学習」は、個に応じた指導方法の一つであり、1つの集団（学級や学年）を少人数にグループ分けして指導を行うことで、きめ細かい指導を行うことができるようにするものである。習熟度別学習の効果は、学力の向上のみならず、児童の学習への興味・関心、満足感、自己効力感等の認知面にも肯定的な変化をもたらすと言われている^{2) 6)}。一方で、習熟度別学習は、単に人数が少ないことや習熟度が同じ児童同士を集めるだけでは十分な効果を発揮できず、教員が児童生徒の関心や特性、授業内容などを見極め、指導法の工夫・改善を図っていくことが重要であるという指摘もある¹⁾。

東京都教育委員会⁷⁾によると、習熟度別学習の中で「最もきめ細やかな指導」が必要とされるグループ（以下、“じっくりグループ”）では、前学年までの既習事項の学び直しや反復学習などによる「補充的な指導」が行われる。換言すれば、一斉指導のみでは学習の積み重ねが難しい児童が属することになるが、その中には、単に学力の問題ではなく、授業への集中困難や認知特性の問題など、発達に偏りのある児童も多く在籍していると推察される。しかし、実際にどんな児童がそのグループに所属しているのかといった実態、あるいは、特性を持った児童に対してどのような指導・支援方法が有効であるのかを調査した研究は少ない。内藤・田部・横谷・高橋⁵⁾は、発達障害や知的障害のある子どもが多く在籍する児童自立支援施設の分校・分教室を調査し、学力差や学習困難への対応としてTT体制や習熟度別学習・少人数教育が行われていること、障害の有無にかかわらず、本人の特性に応じた対応を行うこと

で、児童生徒の学習意欲・学力の向上に繋がることを明らかにした。一方、通常の学校における調査は、指導の効果検証を目的とした実践報告が多く、児童の個性や特別支援教育との関連性を検討したものは見られない。そこで本研究では、通常の学級に在籍し、“じっくりグループ”で指導を受けている児童について、その児童が有する障害種ごとに困難さ等の実態を明らかにし、有効な指導方法を検討することを目的とした。

II. 方法

1. 調査時期・対象

202X年8月に、Google form を利用した質問紙調査を実施した。東京都・埼玉県内の小学校からランダムに抽出した1,665校に、アンケートフォームのQRコードを印刷した調査依頼状を郵送し、調査への回答を依頼した。依頼状には、研究倫理を遵守し、得られたデータは統計的に処理し個人が特定されることがないこと、結果については学術的な目的以外に使用しないことを明記し、同意の上で調査への協力を求めた。回答者は小学校3・4年生の算数科「習熟度別指導」の担当をしている教員1名とし、その選出は各校に一任した。回収数は320件、回収率19.2%であった。

2. 調査手続き

回答者が算数科「習熟度別指導」で担当している“じっくりグループ”に在籍する児童のうち、学習障害（以下、LD）またはその疑いのある児童を1人抽出してもらい、その児童について尋ねた。尚、本調査ではLDの疑いがある児童を「(学習レベルが)1学年下または2学年下のレベルにとどまっている児童」と定義し、質問文に表記した。

調査項目は、①対象児が有している障害、②年度当初の通常授業での様子や習熟度別指導後の変化、③実際に行った指導方法が有効であったかどうか、である。

表1. 「年度当初の通常授業での様子や習熟度別指導後の変化」の項目

カテゴリー	項目
技能	1.かけ算九九が正しくできない
	2.繰り上がりや繰り下がりに気を付けて正しく筆算することができない
	3.板書などの作業が遅く、周りより時間がかかってしまう
理解	4.乗法など計算の意味を理解することができない
	5.「36は10を3つと1を6つ」といった見方ができない
意欲	6.算数に対する学習意欲がほとんどない
	7.算数の授業中まったく発表をしない
	8.算数の課題にたいしてすぐあきらめる様子がみられる
学習スタイルや態度	9.「算数が楽しくない」「嫌いだ」と言っている
	10.算数の問題を間違えることを恐れている
	11.先生がいないと算数の学習を自分で進めることができない

①は、「LD（診断がある／疑いがある）、軽度知的障害（診断がある／疑いがある）、ADHD（診断がある／疑いがある）、ASD（診断がある／疑いがある）、診断や疑いはないが学習についていけない、その他」の10項目とした。②は予備調査（教職経験のある大学院生・大学教員による検討を含む）をもとに選定した11項目（表1）、③は金澤（2016）の「習熟度に応じた手引き」を参考に作成し、②と同様の検討を行った上で選定した13項目を尋ねた（表4）。

3. 分析の手続き

（1）対象事例の児童の実態について、まず障害種ごとに群分けを行った。特にLDと重複している児童が多いが、重複の有無に関わらず、“軽度知的障害（以下、軽度IDD）である”または“軽度IDDの疑いがある”児童はすべて「軽度IDD群」とした。“LDである”または“LDの疑いがある”のみに回答されたものについては「LDのみ群」，“ADHDである”“ADHDの疑いがある”と回答されたものについてはLDの重複に限らず「LD+ADHD群」，“ASDである”“ASDの疑いがある”と回答されたものについても同様に、LDの重複に限らず「LD+ASD群」に分類した。“学習についていけないだけ”のみに回答されたものについては、「診断なし・不明群」に分類した。

（2）児童が抱える困難さについてクラスター分析を行い、II. 3（1）で分類した障害種群との関連について明らかにした。さらに、習熟度別指導を行ったことで変化が見られたと回答された割合を障害種群ごとに明らかにした。

（3）実際に行った指導方法について、どの指導方法が対象児童にとって有効であったかを質問事項ごとに平均値を算出し（4点「有効であった」3点「少し有効であった」2点「どちらでもない」1点「あまり有効ではなかった」0点「有効ではなかった」）、分散分析を行った。また、質問事項ごとに有効群と無効群に分け、障害種群ごとに違いが見られるのかを明らかにするために χ^2 乗検定を行い、どのような児童に有効であったかを検討した。また、調査項目を「ツールの工夫」「児童のための時間の確保」「他児との関わり合い」に分類し、比較を行った。

3. 倫理的配慮

調査対象者に回答の自由と個人情報保護について書面で説明し、実施した。また、本研究は東京学芸大学の研究倫理委員会より承認を受けた（受付番号：454）。

III. 結果

1. 調査項目①から、対象事例の児童が有する障害種は、LDのみ群が101名(33.6%)、LD+ADHD群が72名(23.9%)、軽度IDD群が61名(20.3%)、LD+ASD群25名(8.3%)、診断なし・不明群42名(14.0%)であった。

2. “じっくりグループ”に在籍する児童が学年の始まりの通常授業で抱える困難感についてクラスター分析を行った。結果、「技能・理解（低い）/意欲・態度（高い）群」（技能・理解に比べ、意欲・学習スタイルや態度に関する数値（困難感）が低い群）、「技能・理解（著しく低い）/意欲・態度（少し高い）群」（技能・理解の数値（困難感）が他のクラスター群よりも顕著に高い一方で、意欲・学習スタイルや態度に関する数値（困難感）は低い群）、「意欲・態度（低い）群」（全体的に数値（困難感）が高く、中でも意欲・学習スタイルや態度の数値（困難感）が他の群よりも顕著に高い群）、「板書・作業困難群」（他のクラスター群と比べ数値（困難感）は全体的に低いが、「3板書などの作業が遅く、周りより時間がかかってしまう」の項目だけ数値（困難感）が高い群）、「課題が少ない群」（他のクラスター群と比べ、すべての項目で数値（困難感）が低い群）の5つのクラスターに分類された（図1）。各クラスターの人数は、①「技能・理解（低い）/意欲・態度（高い）群」が28名、②「技能・理解（著しく低い）/意欲・態度（少し高い）群」が59名、③「意欲・態度（低い）群」が103名、④「板書・作業困難群」が59名、⑤「課題が少ない群」が41名であった。図の得点は標準化得点であり、数値が高いほど困難感が大きいことを意味する。

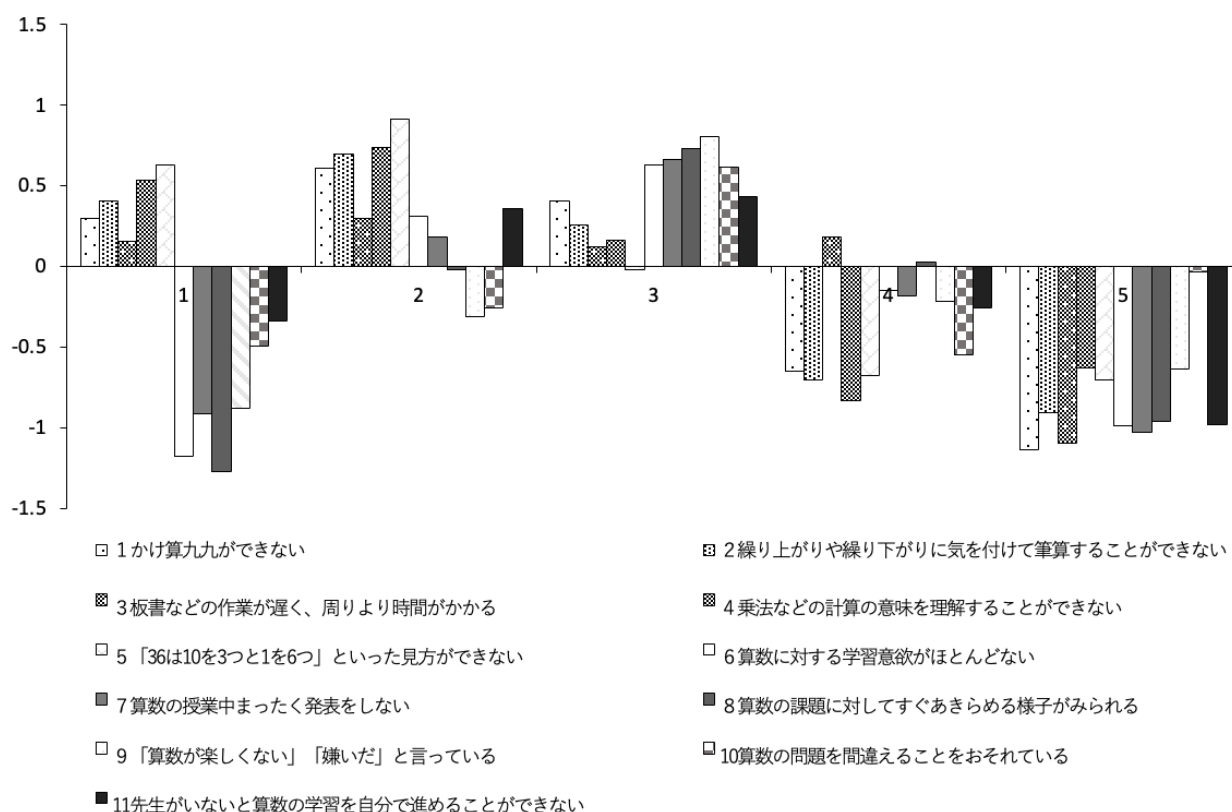


図1. じっくりグループの困難感によるクラスター

クラスターごとの障害種割合（表2）から、「技能・理解が低い」（①・②群）傾向がLDのみ群の児童に高い割合でみられることが明らかになった。「意欲・態度が低い」（③群）傾向については、軽度IDD群、LDのみ群、LD+ADHD群の順番に、これらの児童の割合が高いことが明らかになった。「板書・作業困難」（④群）傾向については、LD+ADHD群の割合が高いことが明らかになった。「課題が少な

い」(⑤群) 傾向については、LD+ADHD 群が最も多く、次いで LD のみ群・診断なし群の児童の割合が高いことが明らかになった。

表 2. クラスターごとの障害種割合

	軽度 IDD 群	LD+ASD 群	LD+ADHD 群	LD のみ群	学習不振群
①技能・理解（低い）/ 意欲・態度（高い）群 (N=28)	6 名(21.4%)	0 名(0.0%)	5 名(17.9%)	13 名(46.4%)	3 名(10.7%)
②技能・理解（著しく低い）/ 意欲・態度（少し高い）群 (N=59)	18 名(30.5%)	4 名(6.8%)	8 名(13.6%)	24 名(40.7%)	5 名(8.5%)
③意欲・態度（低い）群 (N=103)	30 名(29.1%)	8 名(7.8%)	25 名(24.3%)	29 名(28.2%)	11 名(10.7%)
④板書・作業困難群 (N=59)	5 名(8.5%)	7 名(11.9%)	20 名(33.9%)	17 名(28.8%)	10 名(16.9%)
⑤課題が少ない群 (N=41)	1 名(2.4%)	6 名(14.6%)	12 名(29.3%)	11 名(26.8%)	11 名(26.8%)

また、各障害群の児童がどのクラスターに属しているかの割合については図 2 の通りであった。

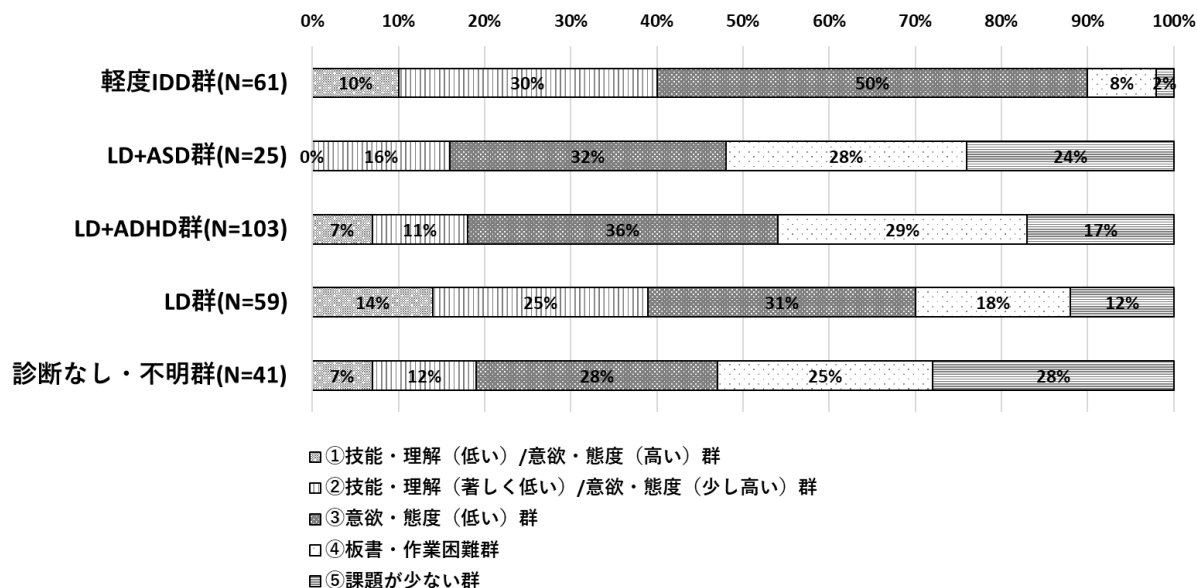


図 2. 障害種ごとのクラスター割合

習熟度別指導を通して児童に変化がみられた項目について、カテゴリー（「技能」・「理解」・「意欲」・「学習スタイルや態度」）ごとに調べた（表 3）。その結果、LD のみ群・軽度 IDD 群・LD+ADHD 群・LD+ASD 群では特に「技能」の面で変化がみられることが明らかになった。診断なし・不明群では特

に「意欲」の面で変化がみられることが明らかになった。

表 3. 習熟度別指導を通して児童に変化がみられた項目

	技能	理解	意欲	学習スタイルや態度
LD のみ群 (N=86)	20.9%	7.6%	14.0%	12.8%
軽度知的障害群 (N=66)	17.7%	8.3%	14.6%	8.6%
LD+ADHD 群 (N=88)	17.4%	5.7%	12.9%	12.5%
LD+ASD 群 (N=25)	29.3%	20.0%	28.0%	20.0%
診断なし・不明群 (N=42)	10.3%	3.6%	19.8%	5.6%

実際に教員が行った指導方法の有効性の平均点は表 4 の通りである。項目ごとの多重比較の結果、「2 児童の生活に結びついた問題を用意した」と「6 基本的な問題を繰り返し解く時間を設けた」、「8 児童同士で相談する時間を多く設けた」の間に有意差がみられた ($P<.001$)。

調査項目を「ツールの工夫 (項目 3・4・5・2)」「児童のための時間の確保 (9・1・6・12・7)」「他児との関わり合い (8・13・11・10)」に分類し、各カテゴリーでの平均値を算出した結果、「ツールの工夫」が 3.18, 「児童のための時間の確保」が 2.65, 「他児との関わり合い」が 1.86 であった。1 要因の分散分析を起こったところ、平均値の違いには有意な差が見られた ($F(12,1164)=34.757$, $p<.001$)。

また、障害種によって有効となる指導方法に違いがあるか検討したが、平均点に大きな差はみられなかった。

表 4. 指導方法の有効性の平均点

項目	平均点
3.計算機や九九カードなどの補助的ツールの使用を認めた	3.32
9.自力解決が困難な場合、教師からのアプローチの時間を多くとった	3.28
4.具体物を用いた操作活動を取り入れた	3.27
1.既習事項の確認を行った	3.21
5.習熟度に合わせた学習プリントを用意した	3.1
2.児童の生活に結び付いた問題を用意した	3.04*
6.基本的な問題を繰り返し解く時間を設けた	3.02*
8.児童同士で相談する時間を多く設けた	2.03*
12.全体の前で 1 人で発表する時間を設けた	1.95
13.全体の前で複数人で発表する時間を設けた	1.92
7.自力解決の時間を多く設けた	1.79
11.グループ活動を取り入れ、自分の言葉で説明する場を設けた	1.74
10.ペア活動などを取り入れ、自分の言葉で発表する時間を設けた	1.73

※ ■ ツールの工夫 ■ 児童のための時間の確保 □ 他児との関わり合い

IV. 考察

対象事例の児童が有する障害種では、“LD+ASD 群”の人数が少なかった。これは、“じっくりグループ”に ASD を有する児童が少ないことを明らかにする結果ではなく、想定された事例において ASD を想定した回答者（教員）が少なかったことを指すと考えられる。その理由として、ASD を有する児童よりも軽度 IDD や LD・ADHD を有する児童において学習の遅れや課題が顕著であったことが推測される。ASD の場合、授業の構造化や児童の関心に合わせた教材設定などの工夫により、ある程度集中して授業に取り組める場合も多い。一方で、ADHD の場合は集中の向け方や持続に困難が生じるため、個別の声掛け・支援を頻回に行うことが難しい一斉指導の状況下では学習上の困難に繋がりがやすいことが考えられる。また、軽度 IDD や LD は学習の基盤となる知的能力や認知機能に課題があるため、より学習困難が顕著に表れることが予想される。

児童が年度当初に抱える困難感に関するクラスターごとの結果では、「技能・理解が低い」群（①・②群）では“LD のみ群”が多く見られ、「意欲・態度が低い」群では、“軽度 IDD 群”が多く見られることが明らかになった。しかし、障害種別・障害特性との関連から見ると、すべての障害群に共通して、「意欲・態度」が課題になりやすいことが明らかになった。一方、習熟度別指導を通して児童に変化がみられた項目で「意欲」の面は顕著な変化が見られなかったことから、“じっくりグループ”では、児童の特性によらず「意欲・態度」へのサポートの重要性が示唆された。有効と考えられる支援方法としては、動機づけを高める教材作りや活動設定等の工夫等が挙げられる。通常教育の中では、通常の教科書や通常の教材・活動である程度モチベーションが維持されるが、“じっくりグループ”では難しいことが伺える。先述のように、児童の学習意欲や満足感の向上は、習熟度別学習で期待されている効果の一つである。“じっくりグループ”に属する児童は、学級内では相対的に学力が低い層になりやすい。日々の学習で効力感や自信を実感しづらい分、それらを育む授業づくりが必要である。次いで、「技能・理解が低い」傾向（①・②群）が、“軽度 IDD 群”や“LD のみ群”で多くみられることが明らかになり、「板書・作業が困難である」傾向が“LD+ASD 群”や“LD+ADHD 群”で多く見られることが明らかになった。このことから、“軽度 IDD 群”・“LD のみ群”では基礎学力の定着に向けた学習内容へのサポートが、“LD+ASD 群”や“LD+ADHD 群”ではワーキングメモリや処理速度、集中力といった認知・行動面に繋がる実行機能の面にサポートが求められるのではないだろうか。

実際に教員が行った指導方法について、特に「ツールの工夫」や「児童のための時間の確保」が有効になりやすいことが明らかになった。また、特に有効な手段であると明らかになった項目について、障害種ごとの平均を見ると、ほとんどの項目で有意差はみられなかった。よって、個々の障害の特性への配慮は必要であるが、ある程度は共通性のある指導が可能であることが示唆された。

今後の課題として、本研究では“LD+ASD 群”を対象児童として抽出した回答者が少なかったことから、ASD に関しては更なる調査が必要である。ASD 児が多く利用する、通級を対象とする調査等から、その実態を明らかにしたい。一方で、“LD+ADHD 群”や“LD 群”、“軽度 IDD 群”ではそれぞれの障害種の特性に応じて、困難感や有効な指導方法に傾向がみられた。これらを参考に、障害種別の特性に合わ

せた指導方法についてより検討すべきと考えられる。また、診断がない場合の学習の遅れの背景には、境界知能の可能性も考えられる。この場合、有効な支援方法に関する研究が途上であることも踏まえると、発達障害との違いを明らかにすることや、これまでの支援の中から有効な手立てを見出すことも重要であるといえるだろう。

文献

- 1) 朝日新聞デジタル (2009) : 導入進む「習熟度別少人数授業」 きめ細かな指導探る。
<https://www.asahi.com/edu/tokuho/TKY200904270201.html?msocid=14b94323df33653e180650e9de496432> (参照 2024/11/15)
- 2) 文部科学省 (2007) : 平成 19 年度全国学力・学習状況調査追加分析結果 2 習熟度別・少人数指導について
- 3) 文部科学省 (2021) : 『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (答申). 中央教育審議会
- 4) 文部科学省 (2022) : 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課
- 5) 内藤千尋・田部絢子・横谷祐輔・高橋智 (2012) : 児童自立支援施設における発達障害児の実態と支援に関する調査研究—全国児童自立支援施設併設の分校・分教室の教師調査から—, 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 II, 63, 21-30
- 6) 野田秀文・黒崎東洋郎 (2004) : 自己効力感を高める習熟度別少人数指導, 岡山大学教育実践総合センター紀要, 第 4 巻, 55-61
- 7) 東京都教育委員会 (2020) : 東京方式 習熟度別指導ガイドライン (改訂版) 《小学校 算数, 中学校 数学》.