

投稿論文

# 学級規模縮小クラスにおける効果的な指導方法

—— 米国ウィスコンシン州の SAGE プログラムの分析を中心に ——

星野真澄\*

Effective Teaching Methods in the Reduced Class Size:  
Focusing on the Analysis of the SAGE Program in Wisconsin, U.S.A.

Masumi HOSHINO

本稿は、米国ウィスコンシン州の SAGE プログラムを取り上げ、その仕組みと実態を分析し、学級規模縮小クラスにおいてどのような教員の指導方法が求められてきたのかを考察している。学級規模縮小と教員の職能開発を同時に求めた SAGE プログラムは、単なる学級規模の縮小ではなく、児童の学業成績を向上するために学校改善を図ることをねらいとした仕組みを構築し、それに伴う教員の職能開発を実施していた。学級規模縮小クラスにおける効果的な教授学習モデルとして示された指導方法は、明示的指導と経験的指導を両方用いて、まずは基礎・基本を教えることを優先しており、その後には補足的役割として、問題解決やハンズ・オン活動等の経験的指導を取り入れることで発展的学習をスムーズにさせる方針で実施していることを明らかにした。

## 1. はじめに

本稿は、米国ウィスコンシン州の SAGE (Student Achievement Guarantee in Education) プログラムを取り上げ、その仕組みと実態を分析することを通じて、学級規模縮小クラスにおいて求められた教員の指導方法について考察することを目的とする。

日本では、1998年の教育課程審議会答申で「個に応じた指導」の充実が提言されて以降、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を一層充実させる観点から、「個に応じた指導」の実践が求められてきた。学力向上フロンティア事業(2002~2004年)の中でも個に応じた指導のための指導方法・指導体制の工夫

---

\*筑波大学

改善に関する実践的研究が蓄積され、2001年には第7次教職員定数改善計画で少人数指導が可能になったことにより、各地で少人数指導に関わる指導方法について実践研究がなされている。これらの研究蓄積を踏まえて、今日の日本では、都道府県や市町村が主体となって少人数教育を実施してきており、2011年には義務教育標準法が改正され、小学校第1学年のみ国の定める学級編制の標準を40人から35人へと引き下げて学級規模縮小を実現している。

教職員や保護者から切実な願いとなっている学級規模縮小を実現することは、義務教育水準の維持・向上にとって重要なことであるが、一方で、学級規模を縮小しても教員の指導方法が変わらず、学級規模縮小の利点を活かしてきれていないのではないかという指摘もある<sup>①</sup>。学級規模の大小だけではない視点の設定が必要であることは、先行研究において繰り返し課題として指摘されているが、現在においてもそれを解決するような仕組みの構築や方策は十分に取られているとは言えない状況にある。こうした状況を踏まえれば、今後は単に学級規模を縮小するという制度ではなく、縮小に応じて教員の指導方法を変えて学級規模縮小の利点を最大限に引き出せるような仕組みを検討する必要があるのではないかと考える。

このような問題意識に基づき、本稿では、単なる学級規模の縮小ではない制度として、学級規模縮小と教員の職能開発を同時に求めた政策を実施した米国に焦点をあてて、その仕組みと実態を分析する。米国では、「学級規模を縮小すれば、児童生徒の学業成績が向上するのではないか」という問題意識から少人数クラスに関する議論が深まり、1970年代後半にはそれを科学的に証明しようとする学級規模の研究が盛んになった<sup>②</sup>。当初は、学級規模を単に縮小することによってその教育効果を高めようと模索していたが、1998年には当時の米国大統領が、「学級規模を単に縮小するだけでなく、縮小に伴う指導方法の開発も重要である」ことを提唱し、連邦政府は学級規模縮小と教員の職能開発をセットにした連邦学級規模縮小政策を実施している。

このような連邦政策に先駆けて、州独自の政策として学級規模縮小と教員の職能開発をセットにした取り組みを実施してきたのが、カリフォルニア州とウィスコンシン州である。拙稿(2011)は、全米最大規模の学級規模縮小政策を実施したカリフォルニア州に着目し、同プログラムの法制度を分析した結果、同プログラムに参加するための必須要件として、学級規模縮小の効果を最大限に得られる

ような教員の職能開発の提供を学区に義務付けていることを明らかにしている<sup>③</sup>。さらに拙著（2015）は、カリフォルニア州の学級規模縮小と同時に求められた教員の職能開発の仕組みについて、実地調査を行い、その実態を分析したところ、同州では、学級規模縮小に関する教員の職能開発として、個別化指導法、児童生徒の積極的参加を促す参加体験型ワークショップ、少人数を活かした授業展開等の研修会を実施し、学校現場においても教員がこれらを活用して実践していることを明らかにしている<sup>④</sup>。同書によれば、「学級規模縮小を実施することによって、教員が児童一人ひとりに向き合う時間を確保することができることは望ましいことであるが、個別の時間を費やすことだけが少人数学級のメリットではなく、少人数の教育条件を活かした授業実践をすることこそが重要であり、児童に体験・実験の機会を与えて「考えさせる授業」を展開することや、児童の積極的参加を促し、児童が自ら学べるような授業づくりを実践することが求められている」と述べている。

他方、ウィスコンシン州においても、連邦政府が学級規模縮小政策を実施する前の1996-97年度より、学級規模縮小と教員の職能開発をセットにした州独自の取り組みを実施している。この点については、拙著（2015）も言及しているが、その仕組みや実態の詳細は明らかになっていない。ウィスコンシン州では一体どのような理念に基づいて、学級規模縮小と教員の職能開発を同時に求めて、学校現場の教員に対してどのような指導方法の変化を求めてきたのだろうか。本稿は、ウィスコンシン州の学級規模縮小と教員の職能開発を結びつけている SAGE プログラムを取り上げ、その仕組みと実態を分析することを通じて、単なる学級規模の縮小ではない制度として、学級規模縮小と教員の職能開発をどのように実施し、教員にどのような指導方法の変化を求めてきたのかを明らかにすることを目的とする。

本研究の目的を達成するために、次の3つの研究課題を設定する。第一に、ウィスコンシン州の法規、州教育省が示した政策文書を分析の材料として、SAGE プログラムの仕組みを紐解く。第二に、州教育省が調査研究を委嘱したウィスコンシン大学ミルウォーキー校教育学部の SAGE 評価チームの年次報告書（1996～2001年）と、ウィスコンシン教育研究センターの報告書（1998～2015年）を資料として、学級規模縮小と同時に求められた教員の職能開発の実態を分析する。第三に、課題一と二で明らかになった点を踏まえて、学級規模縮小クラスの教員の

効果的な指導方法について考察する。

日米ともに学級規模に関する研究では、教育効果に関する研究蓄積が多い<sup>6)</sup>が、学級規模縮小の法制度に着目した研究はあまりなされていない。また学級規模縮小と教員の職能開発という2つの視点を同時に求める研究は、エリザベス・グラウ(Elizabeth Graue)の研究<sup>6)</sup>において重要な視点であることは指摘されているものの、その仕組みや実態の解明にまでは至っておらず、重要な未解決の課題であることが確認できる。

## 2. SAGE プログラムで求められた学級規模縮小と教員の職能開発の仕組み

ウィスコンシン州議会は、1995年に児童の学業成績の改善を目的とした SAGE プログラムを制定し、1996-97年度より実施している<sup>7)</sup>。初年度には21学区30校がプログラムに参加し、最初の5年間はパイロットプログラムとして始まった<sup>8)</sup>。その後は、州全域にプログラムへの参加資格が与えられ、2015年に刊行された最新の年次報告書によれば、2013-14年度は205学区425校が SAGE プログラムに参加している<sup>9)</sup>。SAGE プログラムは、低所得家庭の児童が在籍する学校に焦点をあてており、SAGE プログラム導入の初年度である1996-97年度には、低所得家庭の児童の割合が50%以上の学校が少なくとも1校ある学区、そして低所得家庭の児童の割合が30%以上の学校にプログラムへの申請資格が与えられた。SAGE プログラムを実施した学校は、低所得家庭の就学前教育から第3学年(K-3学年)の児童一人につき上限2,250ドルの州補助金を受け取る仕組みである。

同プログラムに参加するためには、学校改善の契約要件として、①K-3学年の1クラスあたりの児童数を15人とすること、②学校と地域の連携を深めること、③学業成績改善のために厳格なカリキュラムを実施すること、④教員の職能開発と教員評価を促進することの4点をすべて満たすよう、学区教育委員会に課している<sup>10)</sup>。

SAGE プログラムの要件として課された学級規模縮小の規定については、1996-97年度当初、1クラスあたりの児童数を15人と規定していたが、2010-11年度より1クラスあたり18人へと変更した<sup>11)</sup>。また2クラスを合わせてティームティーチングをすることも認められているが、その場合は1クラスにつき教員2人児童30人を超えてはならない、という規定である<sup>12)</sup>。実際には、18:1とするクラスが96.1%、30:2とするクラスは3.9%であり、ほぼすべてのクラスが教員1人に

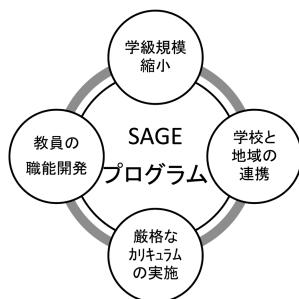


図1. SAGE プログラム契約の4つの要件（筆者作成）

つき児童18人という学級規模になっている<sup>(13)</sup>。学級規模を縮小する学年には優先順位が定められており、実施1年目は就学前教育と第1学年の学級規模縮小を優先し、2年目はK-2学年、3年目以降はK-3学年と段階的に実施する。

SAGE プログラムの要件として課された教員の職能開発の規定には、次の5つのことが記されている<sup>(14)</sup>。

1. 新任教員のために1年間の研修プログラムを開発する。
2. 教員が協力して職能開発計画（Professional Development Plan）を立案するための時間を確保する。
3. 各教員と学校管理職は、児童の学業成績改善に焦点をあてた職能開発計画を学区教育委員会に提出する。
4. 職能開発計画が児童の学業成績改善に有効であったか、定期的に報告する。
5. 教員の評価プロセスを設定する。

SAGE プログラムの中で学級規模縮小と同時に求められた教員の職能開発は、新任教員のための研修プログラムの開発だけではなく、SAGE プログラムに参加するすべての教員が作成する職能開発計画（Professional Development Plan）を中核として、教員の協同、職能開発計画作成のための時間の確保、学区教育委員会への報告、職能開発計画の改善など、教員、学校、学区教育委員会にそれぞれの役割が課されている。教員の評価プロセスについては、児童一人ひとりの強みと弱みを確認し、改善の必要がある点について明確に記述する等、改善の説明責

任を果たせるよう規定が設けられている。

このように SAGE プログラムは、児童の学業成績を改善することを第一目的として、単に学級規模を縮小するためのプログラムではなく、地域との連携、カリキュラムの改善、教員の職能開発の充実を同時に1つのプログラムの中で求めて、学校改善を図ることをねらいとした仕組みを構築したのである。

### 3. 学級規模縮小と同時に求められた教員の職能開発の実態

前節で示した通り、SAGE プログラムの要件として規定された教員の職能開発とは、「①新任教員のための研修プログラムの開発、②職能開発計画（PDP）立案のための時間の確保、③学区教育委員会への職能開発計画の提出、④職能開発計画の有効性についての報告、⑤教員評価プロセスの設定」のことを示している。ここで規定された職能開発は、児童の学業成績を改善することを目的として、教員、学校、学区教育委員会にそれぞれの役割が課されており、「職能開発計画」の作成・提出・有効性の検証が主軸となっている。

SAGE 評価チームは、SAGE プログラムの中で求められた教員の職能開発について、教員がどのように認識しているか、職能開発に関する12項目の質問を SAGE クラスの教員を対象に質問紙調査を実施している（1996-97年度～2000-01年度）<sup>(45)</sup>。その結果、表1に示した通り、90%以上の教員が「他の SAGE 学校の教員と一緒に職能開発計画(PDP)を立案する活動に参加した」と回答しており、この項目が12項目の中で、最も高い割合を示していた<sup>(46)</sup>。一方、12項目の中で最も低い割合を示したのは、「少人数クラスを教えることに焦点をあてたワークショップやセミナーに参加した」という項目であった。

この調査は年度ごとに抽出された SAGE クラスの教員を対象に実施しており、

表1. 職能開発に対する教員の認識

	1996-97 年度	1997-98 年度	1998-99 年度	1999-00 年度	2000-01 年度
他の SAGE 学校の教員と一緒に職能開発計画（PDP）を立案する活動に参加した	95%	96%	94%	92%	92%
少人数クラスを教えることに焦点をあてたワークショップやセミナーに参加した	19%	15%	13%	21%	17%

複数回答可、「実施した」と回答した教員の割合。1996～2000年度データを基に筆者が表を作成。

回答した教員と回答数は年度ごとに異なるため、5年間の推移を一概には比べられないが、職能開発計画を立案する活動に参加したと認識している教員の割合は5年間一貫して12項目の中で一番高い割合である一方、少人数クラスを教えることに焦点をあてた研修会に参加したと回答する教員数は著しく低く、12項目の中で最下位であることは、5年間変わらない認識であった。職能開発計画の作成については、ウイスコンシン教育研究センターの調査でも学校と教員が継続的に実施していることが確認できる。その調査結果によれば、480校のSAGE学校のうち98%の学校が「児童の学業成績を改善することに焦点をあてた職能開発のために明確な目標を示している」と回答し、88%の学校が「SAGEクラスの教員たちは個人的な職能開発計画がある」と回答している<sup>(17)</sup>。またSAGEクラスの教員は、個人で職能開発計画を立てる時間を平均して週に267分（約4時間半／週）、教員との協同の時間を週に116分（約2時間／週）確保している<sup>(18)</sup>。SAGEプログラムの規定において「職能開発計画作成のための時間を確保する」ことを定めているように、学校は職能開発のために明確な目標を示して、教員は個人で職能開発計画を立て、他の教員と協同して職能開発を実施していることがこれらのデータから読み取れる。

しかしながら、前述した表1の結果を見てもわかるように、「少人数クラスを教えることに焦点をあてたワークショップやセミナーに参加した」と回答した教員の割合は、他の項目に比べて最も低いことは、見過ごしてはならない点である。学級規模縮小に伴う教員の指導方法をテーマとした職能開発は十分とは言えないという指摘は、SAGE評価チームの2000-01年度調査においても、「職能開発は継続的・定期的実施している」と回答した教員の割合が80%であるのに対して、「学級規模を縮小した教室での指導方法について学んだ」という項目に「そう思う・強くそう思う」と回答した教員の割合は41%と低い割合であることから裏付けられる<sup>(19)</sup>。さらに別の調査においても、教員が過去3年間(2005-08年度の間)に参加した職能開発について質問したところ、約70%の教員が「個別化指導法(Differentiating Instruction)」や「教員のコラボレーション」に関する職能開発に参加したと回答しているのに対して、「少人数クラスの指導方法」に関する職能開発に参加したと回答した教員の割合は30%程度に留まっており、教員が少人数クラスをテーマとした職能開発に参加していない状況が読み取れる<sup>(20)</sup>。ただし同調査では、「少人数グループに関する授業実践や指導方法をテーマとした職能

開発」に高い関心を寄せていることも指摘されており<sup>(21)</sup>、この結果を踏まえると、教員が少人数グループに関する職能開発に参加していないのは、それを不要と感じていたからではなく、参加できる環境が整っていなかった結果ではないかと考えられる。

#### 4. 学級規模縮小クラスの効果的な指導方法

SAGE 評価チームは、基礎的スキルを問うテスト（Comprehensive Test of Basic Skills）を用いて、児童の学業成績を測定し、SAGE クラスの児童の学業成績と、その比較対象となる SAGE クラスではないクラスの児童の学業成績を比べた結果、リーディング、言語運用科目、算数ともに SAGE クラスの児童の学業成績の方が高い成績であった<sup>(22)</sup>。SAGE クラスに注目してみると、学級規模を縮小したことによって、教員は1対1の対応、少人数グループ、教室全体への指導を通じて、個々の学びのニーズに焦点をあてた「個に応じた指導」ができるようになり、学級内の規律問題に費やす時間が減り、教員は指導への熱意を高め、実質的な授業時間を確保することができるようになったと教員は認識している<sup>(23)</sup>。

SAGE 評価チームは、学級規模を縮小する前と後で変化があった指導方法について、SAGE クラスの教員を対象に質問紙調査を実施した。その結果、少人数クラスになったことで、教員が「そう思う・強くそう思う」と回答した割合が高かった項目は、「個に応じた指導により多くの時間を費やすようになった（85.5%）」、「ディスカッションの中で児童の考えを引き出し、積極的参加を促すようになった（84.3%）」、「指導への熱意が高まった（83.8%）」が上位3項目であった（表2参照）。その他の項目を見ても、肯定的な回答が多く、少人数クラスにしたことで「ハンズ・オン活動が増えた（82.1%）」、「問題解決・経験的な学習が増えた（80.4%）」と教員は回答しており、児童に実践させる時間を多く設けて、積極的参加を促し、考えさせる授業に取り組めるようになったと教員は認識していることがわかる。

一方で、SAGE 評価チームは、1996-97年度及び1997-98年度の調査において、「教員の指導方法は、学級規模を縮小したことによって、創造的で巧みな問題解決学習というような児童中心型の活動が増えたが、児童中心型の活動は、あくまでも補足的な役割に過ぎないものであり、SAGE クラスで主となる指導方法は、教師中心型である」ことを指摘している<sup>(25)</sup>。この点について SAGE 評価チームは、



表2. 学級規模縮小によって得られた教員の指導方法<sup>(24)</sup>

	そう思う	強く そう思う	そう思う・強く そう思うの合計
個に応じた指導に時間を費やした	28.3%	57.2%	85.5%
ディスカッションの中で児童の考えを引き出し、積極的参加を促した	27.8%	56.5%	84.3%
指導への熱意が高まった	23.7%	60.1%	83.8%
ハンズ・オン活動が増えた	36.2%	45.9%	82.1%
教科の内容を統合した	46.4%	35.7%	82.1%
実質的な中身が増えた	37.0%	44.0%	81.0%
問題解決・経験的な学習が増えた	41.3%	39.1%	80.4%
授業時間が増えた	34.5%	45.2%	79.7%
知識・理解・スキルを用いる基礎的な活動が増えた	44.9%	34.3%	79.2%
授業内容がより深くなった	38.9%	39.6%	78.5%
協同的なグループ活動が増えた	36.5%	35.7%	72.2%
学習の活動や教材を児童に選ばせる機会を増やした	40.6%	28.3%	68.9%

1999-00年度<sup>(25)</sup>と2000-01年度<sup>(27)</sup>の調査において、高い学業成績を生み出したクラスの教員と低い成績となったクラスの教員の指導方法について比較分析を行い、両者にはその指導方法に違いがあることを明らかにした。

これらの調査結果によれば、高い学業成績を生み出したクラスの教員は、まずは児童に明確な指示を与え、概念を説明し、手順を示し、実践させ、フィードバックを与えながら、基礎を理解させることを優先する指導方法を用いていた。児童には第一に知識や技能の安定した理解の修得を求め、修得した後に、問題解決学習やハンズ・オン活動など興味深い教材を用いた授業を展開させていた。彼らは、経験的な学びを軽視したわけではなく、基礎的な学びを修得した後に経験的な学びを取り入れることがより効果的であると確信しているのである。そのため、彼らの指導方法は、問題解決などの経験的な学びは補足的な役割であり、最初にそして頻繁に用いられる指導方法は、基礎・基本を積極的に教える明示的指導となっていた。また学級経営についても学級を編成する力があり、能率的で効果的な指導を行っている。

これに対して、学業成績が低い結果となったクラスの教員は、児童の個人的な成長に力点を置き、児童の自主性を促し、経験に基づく学びを多く取り入れようとしていた。その結果、学業成績が高いクラスの教員に比べて、教員を中心とす

る役割が減り、リーディングと算数の基礎的スキルや概念に重点を置くことが減っていた。また学級経営についても、学業成績が低いクラスの教員は、自由放任で一貫性のない指導であり、結果として、学級経営に費やす時間が多く、実質的な授業時間が減っている。

このように高い学業成績を生み出したクラスの教員と学業成績が低い結果となったクラスの教員の指導方法は、その指導方針も学級経営も異なるものであることが明らかになった。一般的には、学級規模を縮小すると教員は児童一人ひとりに目が行き届きやすくなるため、児童を中心とした経験的指導を取り入れて、問題解決学習やハンズ・オン活動等を盛んに取り入れようとする傾向にある。実際、前述の表2「学級規模縮小によって得られた教員の指導方法」で示したように、教員は学級規模を縮小することによって、児童に実践させる時間を多く設けるように指導方法を変化させている。しかしながら、SAGE 評価チームがここで明らかにしたように、高い学業成績を生み出したクラスの教員は、基礎的な学びを修得した後に経験的な学びを取り入れることでその効果を高めようとしていた。基礎・基本が身につけていないクラスにおいて、基礎的な学びを修得する前に経験に基づく学びを多く取り入れても、学業成績が高まるものではないことがわかる。

これらの調査結果に基づき、SAGE 評価チームは、効果的な学級規模縮小の教授学習モデルを示している（図2参照）<sup>(26)</sup>。図2によれば、効果的な教授学習モデルが示す指導方針の目標は、基礎的学習に個人的学習を補うことである。具体的に言えば、基本的な知識と技能を学ぶ基礎的学習が主たる第一目的であり、児童が考え、意思決定をする個人的学習は、第二の補足的な役割とすることを目標としている。その際に求められる教員の指導方法は、まず明示的指導を行い、それを主軸としつつ、経験的指導を取り入れていく手法である。このような指導方針に基づいて、基礎・基本を積極的に教えることにより、教員は個に応じた指導においても、基礎を重視して、より分析的・連続的に児童に向き合い、基礎・基本の再教育を充実させることができる。また図2の下段に示した学級経営においても、上述した指導方針に基づきながら、組織的な手順で学級内の規律を一貫させ、授業時においても活発なペースで目標に向けて計画通りに進めることにより、教員は教える時間を多く確保することが可能になる。そうした教員は、個に応じた指導においても、個々の児童に向き合うだけでなく、個々の児童が集まる学級を組織的・計画的に導くことができ、結果としてクラス全体の学業成績を向上

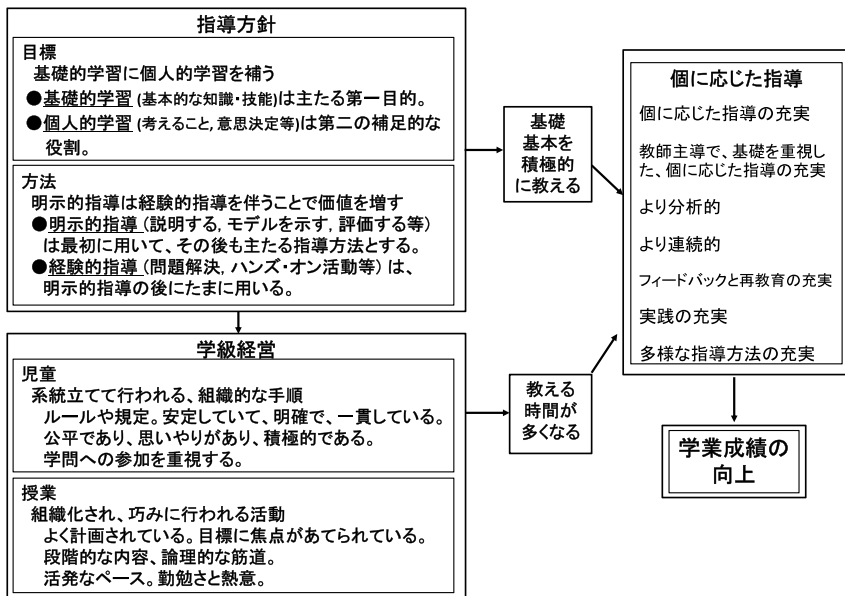


図2. 効果的な学級規模縮小の教授学習モデル

させることができる。

このような教授学習モデルが求められる背景には、SAGE 評価チームが基礎的スキルを問うテストを用いて、児童の学業成績を測定しているように、当時求められた「学業成績」の基準が基礎的スキルを重視したものであることも影響していると考えられる。とくにこのSAGE プログラムは、就学前教育から第3学年までという低学年段階を対象としているため、まずは教員がモデルを示す明示的な指導を行うことが、その後の発展的学習をスムーズに行うために重要な指導方法になるのである。また基礎・基本を積極的に教えることを重視するという指導方法が効果的な学級規模縮小の教授学習モデルになっているのは、同プログラムが低所得家庭の児童が在籍する学校に焦点をあてて、彼らの学業成績を改善しようとした取り組みであることも念頭に置く必要がある。

学業成績が高い結果を生み出した学級規模縮小クラスの教員の指導方法と、学業成績が低い結果となった学級規模縮小クラスの教員の指導方法に違いがあったように、学級規模に応じた教員の指導方法の改善が、学級規模縮小の効果を最大

限に発揮するために重要である。SAGE 評価チームの研究代表者であるエリザベス・グラウ (Elizabeth Graue) は、1 クラスの児童数が15人の教室と30人の教室では、教員の指導方法も変えるべきであり、そのための職能開発が重要であることを主張している<sup>(29)</sup>。SAGE プログラムが導入されて10年が経過した2006年に示された SAGE の政策提言の中でグラウは、「少人数グループを指導するのに必要な知識と技能について教員の職能開発の中で取り扱うべきである」ことを示し、更なる職能開発の充実を求めており、職能開発は SAGE プログラムの理念について学ぶ機会の提供や、少人数グループにおける優れた指導実践の提示など、多面的に実施するべきだと指摘している<sup>(30)</sup>。またこのような職能開発は、新任教員のためだけではなく、すべての教員に対して少人数クラスに適した指導方法に関する職能開発を受けることを求めている。

## 5. おわりに

以上、本稿は、学級規模縮小と教員の職能開発を同時に求めた米国ウィスコンシン州の SAGE プログラムを取り上げ、その仕組みと実態を分析し、学級規模縮小クラスにおいて求められた教員の指導方法について考察してきた。本稿で得られたことを3点にまとめる。

1 点目は SAGE プログラムの仕組みについてである。SAGE プログラムは、児童の学業成績の改善を目的として、学級規模縮小だけではなく、地域との連携、カリキュラムの改善、教員の職能開発の充実を同時に1つのプログラムの中で求めて、学校改善を図ることをねらいとした仕組みを構築していた。この仕組みを構築したことにより、毎年州教育省から委嘱された研究団体が SAGE プログラムの評価結果をまとめて、学級規模の大小だけではなく、学級規模縮小クラスの教員の効果的な指導方法を検討するなど、教員の職能開発を含めた SAGE プログラム全体で学業成績を改善できるように継続的に取り組まれてきている。学級規模の大小だけではない視点を設けて、学業成績の改善を図ろうとする仕組みを構築したことは、1970~80年代にかけて米国が単に学級規模を縮小することによってその効果を高めようとしていた理念とは異なり、1990年代後半に連邦政策に先駆けて、単なる学級規模の縮小ではなく、教員の職能開発を同時に行う仕組みを構築して学級規模縮小の効果を高めようとする考え方へと移り変わる起点となったのである。

2点目は学級規模縮小と同時に求められた教員の職能開発の実態についてである。SAGE プログラムに関する法規の中で教員の職能開発の指針が明記されたことにより、学区・学校・教員はそれぞれに教員の職能開発を促進させている。中でも、各教員に対して職能開発計画（PDP）を作成することが示されたことにより、学校は職能開発のために明確な目標を示し、教員は個人で職能開発計画を立て、他の教員と協同することを通じて、職能開発を実施していた。「個別化指導法（Differentiating Instruction）」や「教員のコラボレーション」に関する職能開発に比べると、「少人数クラスの指導方法」に関する職能開発に参加したと回答した教員の割合は低い値であったが、同調査において多くの教員が「少人数グループに関する授業実践や指導方法」の職能開発に高い関心を示していることも指摘されていた。この結果を踏まえれば、今後は学区や学校が少人数クラスを教えることに焦点をあてたワークショップやセミナー等の研修会を提供し、教員が研修会等に参加できる環境を整えていくことが求められよう。

3点目はこのような制度を構築し SAGE プログラムに取り組んだウィスコンシン州において求められた学級規模縮小クラスの教員の効果的な指導方法についてである。学級規模を縮小したことにより、学級内の規律問題が減り、教員の士気が高まり、児童の主体的な学びを中心とする授業実践が増えたという利点が得られた。そうした中で、高い学業成績を生み出したクラスの教員が用いていた指導方法は、まず明示的指導を行い、それを主軸としつつ、経験的指導を取り入れていく手法であった。学級規模を縮小すると児童一人ひとりに対応することが可能になり、児童を中心とした経験的指導を取り入れようとする傾向にあるが、経験的指導のみに特化することなく、その前提として、基礎的学習が重要であることがわかった。

さらに明示的指導は、経験的指導を伴うことによって価値を増すことも指摘されている。学級規模縮小クラスにおける効果的な教授学習モデルとして示された指導方法は、明示的指導と経験的指導を両方用いて、まずは基礎・基本を教えることを優先し、その後に補足的役割として、問題解決やハンズ・オン活動等の経験的指導を取り入れることで発展的学習をスムーズにさせる方針で実施していることを明らかにした。一般的に、学級規模を縮小すると、教員は児童一人ひとりに目を向けることができるようになり、個に応じた指導を充実させることや児童が積極的に参加できるような授業を展開しやすくなる環境が整うという利点が得

られるが、その利点だけにとどまらず効果を最大限に引き出させるよう、ウィスコンシン州では以上のような教授学習モデルを示して改革を進めていることが明らかになった。

本論でも述べてきたように、このような教授学習モデルが求められる背景には、主に3つのことが影響を与えていると考えられる。すなわち、1つ目はウィスコンシン州の SAGE プログラムが低所得家庭の児童が在籍する学校に焦点をあてて、彼らの学業成績を如何に改善するかを目的として取り組まれていること、2つ目は当時求められた「学業成績」の基準が基礎的スキルを重視したものであること、3つ目は SAGE プログラムの対象学年が就学前教育から第3学年までと低学年段階に限定していることである。今後、日本で学級規模縮小が実施されていく際には、単なる学級規模縮小の取り組みではなく、その背景にある教育改革の目的や対象を明確にし、教員の指導方法の改革を付随させた実践になるよう仕組みを構築していく必要がある。

#### 【付記】

本研究は、JSPS 科学研究費「学級規模縮小政策の法制的・財政的研究（研究代表者 星野真澄 15K17337）」の成果の一部である。

#### 註

- (1) 例えば、助川（2007）は30人学級が実現しさえすれば、ただちに子どもの学力が向上するというわけでは決してないことを指摘し、西本（2007）は学級規模縮小の教育効果は学級規模の大小だけではなく、他の工夫が必要であることを指摘している。助川晃洋「学級規模に関する実証的研究の方法と結果 一少人数学級（30人学級）について議論するための前提として」『宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学』第16号、宮崎大学、2007年、1－18ページ。西本裕輝「学級規模が授業に与える影響に関する実証的研究：小学校における教員調査を中心に」『人間科学』（19）、琉球大学法文学部、2007年、67－82ページ。
- (2) Charles M. Achilles, “Class Size”, James W. Guthrie, Encyclopedia of Education second edition, Macmillan Reference US, 2003, p. 314.
- (3) 星野真澄「米国カリフォルニア州における学級規模縮小プログラムの制度的意義と課題 一教員の職能開発の視点から」『関東教育学会紀要』第38号、関東教育学会、2011年、53－64ページ。
- (4) 星野真澄『アメリカの学級規模縮小政策』多賀出版、2015年。
- (5) 学級規模縮小の教育効果については、日本の研究動向を杉江修治や根津朋夫が詳しく整理しており、米国の研究動向を山下絢が整理している。

- (6) エリザベス・グラウ (Elizabeth Graue) は、SAGE 学校の教員と管理職に対して学区が開催するセミナーで講演したの資料の中で、学級規模縮小に応じた教員の職能開発の重要性について論じている。また2015年4月22日に実施したグラウへのインタビュー調査の中でも、学級規模縮小に応じた教員の職能開発の重要性について述べている。Value-Added Research Center Website, (2016年8月26日アクセス)。  
<http://varc.wceruw.org/sage/>  
Elizabeth Graue, The Role of Professional Development in SAGE Schools, SAGE summit February 2006. Elizabeth Graue, Professional Development & Class Size Reduction: Complementary Resources Looking for Connections.
- (7) Wisconsin Department of Public Instruction Website, Student Achievement Guarantee in Education (SAGE) Program, (2015年12月20日アクセス)。  
<http://dpi.wi.gov/sage>
- (8) Peter Maier, Alex Molnar, Stephen Percy, Philip Smith, John Zahorik, First Year Results of The Student Achievement Guarantee in Education Program, Executive summary, the SAGE Evaluation Team, 1997, p. 2.
- (9) VARC Evaluation Team, SAGE Program Evaluation Final Report, VARC, 2015, p. 3.
- (10) Wisconsin State Legislature, 118.43 Achievement guarantee contracts; state aid.  
<https://docs.legis.wisconsin.gov/statutes/statutes/118/43> (2015年12月23日アクセス)。
- (11) ここで規定するクラスサイズとは、9月の第3金曜日の時点で通常の学級担任に割り当てられた児童数のことである。Wisconsin State Legislature, 118.43(1)(a).
- (12) Wisconsin State Legislature, 118.43(3m).
- (13) VARC Evaluation Team, 2015, op.cit., p. 5.
- (14) Wisconsin State Legislature, 118.43(3)(d).
- (15) Peter Maier, Alex Molnar, et al, 1997~2001, op.cit.
- (16) それに次いで高い割合を示した項目は、「出前授業で他の教員と協力した」、「児童の成長を評価する中で他の教員と協力した」という項目である。
- (17) Elizabeth Graue, Erica Rauscher, Melissa Sherfinski, SAGE Implementation & Classroom Quality 2006-7 Student Achievement Guarantee in Education Qualitative Evaluation, Wisconsin Center for Education Research, 2008, p. 62.
- (18) Ibid., p. 59.
- (19) Alex Molnar, Philip Smith, John Zahorik, Anke Halbach, Karen Ehrle, Lawrence M. Hoffman, Beverly Cross, 2000-2001 Evaluation Results of The Student Achievement Guarantee In Education (SAGE) Program, the SAGE Evaluation Team Center for Urban Initiatives and Research University of Wisconsin-Milwaukee, 2001, pp. 64-65.
- (20) Elizabeth Graue, Melissa Sherfinski, Erica Rauscher, Anne Karch, Supporting Synergistic Practices in SAGE Schools 2008-9 Student Achievement Guarantee in Education Qualitative Evaluation, Wisconsin Center for Education Research, 2009, pp. 27-28.
- (21) Ibid., p. 29.

- (22) Alex Molnar, et al, 2001, op.cit., p. 6.
- (23) Ibid., p. 7.
- (24) Ibid., p.60., pp. 74–75.
- (25) Alex Molnar, Philip Smith, John Zahorik, 1998–99 Evaluation Results of The Student Achievement Guarantee In Education (SAGE) Program, the SAGE Evaluation Team Center for Urban Initiatives and Research University of Wisconsin-Milwaukee, 1999, p. 7.
- (26) Alex Molnar, Philip Smith, John Zahorik, 1999-2000 Evaluation Results of The Student Achievement Guarantee in Education (SAGE) Program, the SAGE Evaluation Team Center for Urban Initiatives and Research University of Wisconsin-Milwaukee, 2000, pp. 63–80.
- (27) Alex Molnar, et al, 2001, op.cit., pp. 55–59.
- (28) Ibid., p. 58.
- (29) Value-Added Research Center Website, (2016年 8 月26日アクセス), op.cit.
- (30) WCER SAGE Evaluation Team, SAGE Policy Brief, June 2006, Volume 1, Issue 3.  
[http://varc.wceruw.org/sage/SAGE\\_Professional\\_Development\\_Brief.pdf](http://varc.wceruw.org/sage/SAGE_Professional_Development_Brief.pdf) (2016年 8 月26日アクセス).