

「少人数指導・習熟度別指導」の課題

「個に応じた指導と評価」を実現するために

— 厳しく問われる創造的姿勢と指導力 —

学力

中部大学教授 梶田 正巳

1941年愛知県生まれ。名古屋大学大学院の後、イリノイ大学・ハーバード大学・スタンフォード大学等で研究。専門領域は教育心理学・学習指導論・異文化間教育学。元名古屋大学教育学部長。教育課程審議会委員等を歴任。著書に『日本の教育力（金子書房）』『異文化に育つ日本の子ども（中公新書）』『勉強力をみがく（ちくま新書）』など多数。



1. はじめに

本小論のタイトルの中にある「個に応じた」という文言は、教育・指導・評価を論ずるとき、必ずといってよいほど登場するキーワードである。それほどに学ぶ人の、まさしく個人を考えないで相手にかかわることは、不可能であり、「個に応じた」ということは、教育活動の基本、イロハであろう。それは決して近年に始まったことではない。おそらく人間が教育・指導を自覚するようになるるか昔からの歴史的課題ではなからうか。

教育界に限って言えば、一昔前に語られた「個に応じる」とは、「個別化（individualization）」が典型であった。その他の概念としては、個別指導もある。児童生徒一人ひとりに合った指導・授業を、学校や教師に求めたのである。その象徴的にしてかつ技術的システムとしては、コンピュータの発展によってもたらされた「C A I（computer assisted instruction）」がある。わが国においても、実際、非常に大きな教育実践研究が行われて、筆者もその一研究協力員として携わった経験がある。昭和40年代後半から50年代の前半にかけてのことであった。

いずれにしても、わが国の学校教育には「個に

応じた」指導・評価・教育が取り入れられねばならないとしばしば語られ、かつ繰り返し取り上げられてきたのである。なぜなのであろうか。小論を書くにあたって、この基本的疑問が頭から離れないので、そこから筆を起す。

2. アメリカ・モデル

「個に応じた指導と評価」の原点として、いつも引き合いに出されるアメリカ・モデルを今一度見てみよう。筆者は、1980年代の初頭、ハーバード大学・エンチン研究所招致研究員としてボストンに滞在したとき、地元の小学校と中学校をフィールド・スタディーしたことがある。そこで初めてアメリカ教師の実際の指導と評価を身近に感じる事ができたのであった。そして、「個に応じる」というアメリカ人教師の考えの実際を知ることができた。拙著「ボストンの小学校—ありのままのアメリカ教育」（有斐閣1983）から、メアリー先生が担当する小学校3年生の算数指導の一節を引用してみよう。

「… 10月の時期に、算数はすでに4つのグループに分かれていました。ザ・シンカーズ（The Thinkers）、スーパー・ドューパーズ（Super-Dupers）、マス・マシズ（Math-Machines）、



マセマティシャンズ (Mathematicians) です。一番進度の遅いグループに“数学者”と名づけていました。もっとも進んでいるザ・シンカーズは2人で4年生の算数を、逆に遅れぎみのマセマティシャンズは5人で2年生の算数を、残りは3年生相当です。スーパー・ドゥーパーズが10人、残りのマス・マシズが9人でした。…グループはけっして固定的ではなく、後の2つはよく入れ替わりました。しかも、年が改まった1981年1月には、この2つのグループがさらに3つに分裂することになりました。…」(p.170)

小学校3年生のこのクラスは全員で26人。それが日本の教師のような一斉指導ではなく、2年、3年前半と後半、そして4年と大きく質的に異なった4つにグループを分けて指導している。一斉指導に馴染んでいた筆者には、非常に驚かされる出来事であった。

これはメアリー先生に限ったことではなく、別の国語の授業でも、同じようにいくつものグループをつくって対応している。このグループ分けは、どの小学校教師の指導を眺めても、実に普通の指導方式であることが確かめられたのである。そして高学年になると、各教師が協力して教室(クラス)を越えて、同一学年で同じような進度の学習集団をつくって子どもの学習進度に対応している。著書の中では「進度別学習グループ」による指導と記述している。今の日本の概念で言えば、「習熟度別指導」である。

学年でもクラスでも、学習グループの編成には、いつも児童生徒の学習の状況をしっかりとわかっていなければならない。アメリカの教師は、受け持ち生徒の学習進度を、「いまどの問題をしているか、何のプリントができたか、何点を取ったか、

宿題のでき具合や提出された作品の状態はどうか」などをいつもチェックし、自分の記録簿に残して、それを判断指標にしながら生徒をグループに分けて、指導しているのである。まさしく指導と評価が日常的に一体化し、日本人教師から見た判断はさておいても、「個に応じた指導」がどの教室でも、どの学校でも行われていた。保護者もこうした指導を認めている。子どもは、今こういう状態だからこんな指導を受けているというコミュニケーションが、教師と保護者との間にあるからであった。もちろん、保護者から「自分ももっと指導をするから、私の子どもをこのグループに入れて下さい」という要請があることも耳にした。

3. 日本モデルの開発： 少人数学級・習熟度別指導

当初の疑問にもどって、我々はなぜ「個に応じた」指導や評価の提案をいつも繰り返し語るのであろうか。しかも、どの書き手も一斉指導の対極として取り上げていることが明らかになる。結局は、一斉指導を克服して「個に応じた」指導や評価を打ち立てることが語られている。最近の話題では、「少人数学級」と「習熟度別指導」である。

筆者もいくつかの「少人数学級」を見たことがある。しかし、そこで感じたことをおそれずにまとめると、日本の少人数学級は、「一斉指導の少人数化」ではないだろうか。35、40人いるクラスの一斉指導を、20、15人の小クラスに絞っただけで、学習スタイルは基本的にまったく異なっていなかった。教師には、自分の授業スケジュール・計画が先あって、児童生徒をそれに適応させている。授業を助ける補助教員がいたり、ボランティアが支援することはある。しかしながら、毎日の授業において、教師がどの児童生徒の学習現状も

しっかりと押えている、というのではない。初めに当該学年のカリキュラムがあり、その消化を前提に、少人数の一斉指導を組み立てているのである。結局、必然的に「個に応じる指導と評価」の幅が極めて制約され、日常的に学年を超えることは困難になっていた。

習熟度別指導も同様である。学年ごとに決まっているカリキュラムや教科書という強い制約の中にあって、子どもの達成度でクラス分けし、時には生徒の関心・意欲を考慮にいれて指導クラスを編成し、一斉指導をしていた。こうした習熟度クラスでは、どこまで「個に応じた」幅広い違いは認められるのだろうか。結論を言えば、少人数指導、習熟度別指導という概念や現状にとらわれず、我々はもっと、一人ひとりの児童生徒を伸ばす「日本のモデル」を、ボトムアップに探らなければならぬ。

4. ボトムアップに考える

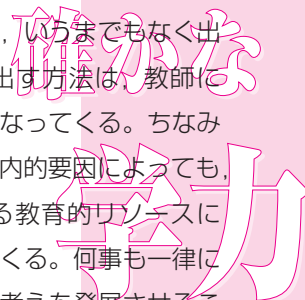
「個に応じた指導と評価」の日本モデルを打ち立てることは、けっして難しいとは思わない。当たり前のことを勇気をもってするだけである。つまり、先にも触れたように、教育関係者が目の前の現実のボトムに対して、真剣に目を注ぐことから始まる。ちなみに、ボトムアップに教師が答えるべき「基本命題」とは、どのようなものだろうか。

- (1) 目の前の一人ひとりの子どもに対して、クラスの中で自分自身にできることは何か。
- (2) 同僚教師と協力しながら、実現できることは何か。
- (3) 校内の管理職に助けてもらわなければならないことは何か。
- (4) 学校を超えることは何か。

以上の4つの疑問を地道に教師自身が追求することが、何よりも大前提になる。完璧な正答を求めているのではなく、いろいろな状況の中の相対的正答である。そしてこのテーマは、抽象的課題というよりは、クラスの中にいる「一人ひとりの子ども」を念頭に置いて考えられるべきものである。教科カリキュラムを一斉指導で滞りなく消化すればよい、という受身の姿勢ではまったくない。したがって、その指導は、どこかに何か特定のパターンや形があって、それに合わせるということにはならない。

目前の児童生徒の「個」が、いふまでもなく出発点であるが、個性を引き出す方法は、教師によってその答えは必然的に異なってくる。ちなみに、教師の実力や経験などの内的要因によっても、また教師が学校で活用できる教育的リソースによっても、大きな違いが出てくる。何事も一律にはいかないし、それを認めて考えを発展させることである。いずれにしても、教師自身が自分の教室の子どもに則して、自立的に考えること、また自立的に考える習慣、そして力を育てないと、「個に応じた指導と評価」の身についた「日本モデル」は開発されない。つまり、教師のボトムアップな「思考力」が基礎になっているのである。

先に見てきたように、この「基本命題」は、クラス担任教師だけのテーマではなく、教務主任・教頭・校長の管理職に対しても、同様に投げかけられている。否、彼らが校内で率先し、教師全員が真剣に取り組むように、その雰囲気醸成に努める。ちなみに、教師は児童生徒の学習の状態、つまり、「個に応じて」ということが学年レベルでどの程度協力的に取り組むができるかを考え、そしてまた、主任や教頭・校長がリーダーシップを





発揮して、教師がお互いにその力を補完しあえる「校内システム」を創造的に考え出さなければならない。こうした発想に支えられない「少人数学級」「習熟度別指導」は、これまでのように他人の形を一時的にまねる試みに終わってしまう。学校教育界で、しばしば見られた指導法の流行現象である。

5. 指導力向上への障害

読者はこの小論を読まれて、きっと当たり前のことを言っているという印象を持たれるだろう。そもそも「個に応じる」とは、教育・指導の常識であり、当たり前のことなのである。すなわち、教師は、目の前の現実に準拠して、徹底的に考えを深め、自分自身の指導を創造しなければならない。このボトムアップに考えることを怠ってきたのではないか。昔の寺子屋は、「個に応じて」指導し、評価していた。

なぜ今日「個に応じた」日本モデルを創造できないのか。1つの原因は、テーマ・問題が与えられると「どこかに正しい答えがある」「うまく対応している教師や学校がある」すなわち、「自分の知らないところに正解がある」と思い、それを探そうとする姿勢が非常に強いということである。足元の自分の現実をしっかりと見すえて、考えを深める前に、まず他人の答えを探そうとするのである。ITが発達したために、ますますこの傾向は強まっているとしたら危機的である。まさしく「他人志向」であり、結局は「思考停止」であると言い換えてもよい。

第2は、教師が自分の現実を前に「ボトムアップ」に思考する習慣に慣れていない、ということがある。ちなみに、「総合的な学習」で各学校や教

師が、指導に四苦八苦しているのは、参考にできる教科書や指導書がない中で、「総合的な学習」をどのように指導するか、自発的に組み立てる実力・ノウハウ・構え・習慣を備えていないためなのである。こうした力は、一朝一夕に養われるものではなく、自ら実践し、失敗するという授業料を払わねばならない。

第3に指摘したいことは、研究者・指導者の教えるアメリカ・モデルや、抽象的なアドバイスを教師が熱心に読んで頭にいったとしても、目の前にいる児童生徒を教えるという実践にはほとんど効力を発揮しない、ということである。抽象的知識が頭に入っていると、テストはできるし、評論や議論に参加することはできるが、それ以上の効能を期待することはできないのである。

結論的に言えば、現実に対処しなければならない学校教師は、間違いなくリアリティー・具象の中に生きている。すなわち、自分の担任する一人ひとりの児童生徒が成長するという「具象の変化」が起きて初めて、指導の意味が確認される。教師がこの実効をあげるためには、自分の具象に抽象を結びつけたり、目の具象の中から自ら抽象を引き出すという行為がなければならない。つまり、準拠する場所や原点は具象であり、徹底的にボトムアップに考える、児童・生徒の学力を伸ばす方法を自力で創造する、またその力を養うことに努める。こうすることが結局は早道なのである。繰り返せば、話題になっている既存の「少人数学級」「習熟度別指導」の形をまねたり、他人の提案を受け入れるだけでは、流行現象として消滅する運命にあるし、教師の指導力を確実に養うことにはつながらない。

「少人数指導・習熟度別指導」の課題

「個に応じた指導」の学習プログラム

学力

上智大学教授 加藤 幸次

1937年愛知県生まれ。名古屋大学大学院、ウィスコンシン大学大学院修了。国立教育研究所（現国立教育政策研究所）の室長を経て現在に至る。全国個性化教育研究連盟会長。著書として「学校をひらく」（ぎょうせい）、「個性を生かす先生」（図書文化）、「総合学習の実践」（黎明書房）、「個別化教育入門」（教育開発研究所）など多数。



1. 一斉授業を改革する

学力向上をめざす指導を考えると、明らかに2つの立場が考えられる。1つは伝統的な、したがって、今日一般的な「一斉授業」に固執する立場である。すなわち、学力低下を招いたのは教師の指導力が低下したことに原因があり、したがって、教師の資質向上こそが学力向上のために必要なことである、とする立場である。今日では、どこの教育委員会でも「教育改革」が叫ばれており、そのビジョンづくりが大きな課題になっている。その前提としていつの間にか、子どもの学力低下、運動力低下、コミュニケーションあるいは人間関係力低下ということが、当たり前のこととして受け入れられてしまっている。残念なことに、なにごとにも「低下」という言葉が用いられているのが現状である。特に学力低下を防ぐために、今日ではチーム・ティーチングや少人数指導の導入が盛んである。同時に、教師の資質の向上が常に話題になる。この場合、当然のごとく伝統的な、したがって、今日一般的な一斉授業における指導力の向上が前提となっている。

他の1つは、一斉授業に取って代わる新しい指導のあり方を志向する立場である。今日的な言葉

で言えば、「個に応じた指導」すなわち「応個指導」を確立しようとする立場である。伝統的な、したがって、一般的な一斉授業というあり方は、今日の子どもを指導するのにふさわしいものではなくなってきた、と考えられる。教師が中心になって「教える教育」には適したあり方としても、子どもが「学ぶ教育」にはなっていない、と言える。

ここでは、この後者の子どもが「学ぶ教育」の立場に立って、学力向上をめざす新しい指導のあり方を確立しようとする。

2. 応個指導のための学習モデルを創る

結論から言えば、伝統的な一斉授業は、次に述べるような「共通性・同一性」をベースにしている授業のあり方で、本来、個に応ずることのできるあり方ではない。何より、授業で取り上げる「学習課題」が学級全員にとって共通であるということである。当然のことであるが、学級集団を構成する一部の子どもたちが異なった学習課題に挑戦するという事は許されない。また、共通の学習課題を追究する「学習時間」も学級全員にとって共通である。「はい、この問題5分で解いてください」と教師は指示する。「はい、では始めま



す」「では、そこで終わってください」といった教師の指示はごくごく一般的である。同時に、共通な学習課題を追究する「メディア（教材・教具）」も共通である。「はい、プリントの2ページを読んで下さい」「では、ここでビデオをみます」などといった教師の指示は、子どもが使うメディアは学級全員同じことを意味する。したがって、共通な学習課題を、共通な学習時間で、しかも、共通なメディアを使って追究するのであるから、当然「共通な結論」に達するはずである。

応個指導を可能とする新しい指導のシステムは、この「共通性・同一性」を一つひとつ「個に応じるもの」につくり変えて行くことによって創り出すことができる、と考える。

まず、伝統的な、したがって、一般的な「一斉授業」の対極に位置する「応個指導」のあり方を考えると、学習課題が複数あることであり、それぞれの課題を追究する学習時間も違い、そこで用いるメディアも違い、したがって、結論もそれぞれ違った指導のあり方である。これを「課題選択学習」と名づけておく。

この2つの基本モデルの間に5つの応個指導のモデルを創り出すことができ、さらに、生活科や総合的学習の導入によって、一斉授業の対極にある「課題選択学習」を越えたところにもう1つの応個指導のモデルを考えることができるようになった。

すなわち、「学習課題」「学習時間」「メディア」という3つの要素をめぐって、7つの応個指導モデルを創り出すことができるのである。

第1の「学習課題」に関して、「異

質性・特殊性」を考えると、2つの対応のしかたが考えられる。1つは、学習課題の「難易」によって「違った学習課題」を考えることである。学習が進む子どもに対しては「難しい課題」に挑戦させ、学習に遅れがちな子どもには「やさしい課題」を与えて頑張らせることが考えられる。モデル1（完全習得学習）およびモデル2（到達度別学習）は、学習課題の難易を考慮するところから創り出すことができる。他の1つは、学習課題に対する「好き嫌い」によって「違った学習課題」を考えることである。子どもたちの興味や関心に配慮し、やってみたいと思う好きな学習課題を提供することが考えられる。モデル5（順序選択学習）・モデル6（発展課題学習）（課題選択学習）・モデル7（自由課題学習）（長期契約学習）は、子どもの学習課題に対する興味・関心に考慮したところから創られたものである。

第2の「学習時間」に関して、「異質性」を考えると、やはり2つの対応が考えられる。1つは、



1 単元レベルで学習時間を処遇するもので、モデル3 (自由進度学習) である。「学年制」をベースとしている今日の学校では、学習時間を処遇するといっても、1 単元の中で考えることが賢明である。「自由進度学習」と名づけたモデルは、ある1つの単元内でのみ子どもは自分のペースで学習できることを意味する。他の1つは、全面的に子どもの学習ペースを認めるもので、(無学年制学習)のモデル3 である。本来、子どもの発達、成長のペースはそれぞれ固有なものである。暦年齢と学習達成とは大きく違っているに違いない。

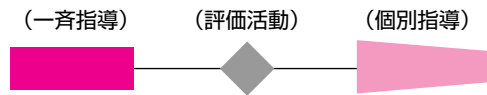
第3の「メディア」に関して、「異質性」を考えると、やはり、2つの対応のしかたが考えられる。1つは、子ども一人ひとりの「学習適性」に配慮した教材・教具(学習材・学習具)を与えるもので、モデル4 (適性処遇学習)が創り出される。「学習適性」という概念は、単に追究活動に用いるメディアだけでなく、さまざまな学習スタイルや認知スタイルを含んだものであるが、ここではおもに教材・教具をめぐる考えている。もう1つの対応のしかたは、すべてのモデルで配慮すべきものとして対応するしかたである。なぜなら、追究活動にはすべてメディアがかかわっているからである。

3. 応個指導への学習プログラムの説明

伝統的な一斉授業に取って代わる応個指導は、これら10の学習プログラムにより構成することのできる一連の指導システムである。一斉授業は1つの枠組み、すなわち共通な同一の「学習課題」「学習時間」「メディア」「結論」が「共通性・同一性」を備えている指導システムである。それに対して、応個指導は授業を構成しているこれら3

つの要素に「異質性・特殊性」を与えるものであり、異質性・特殊性への考慮のしかたによって、7つのモデルを創り出すことができ、そこから10の学習プログラムを創り出した。すべての学習プログラムについて説明する余裕はないが、以下おもなものについて説明を加えておきたい。

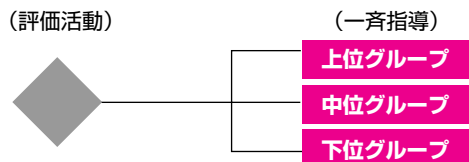
《一斉指導を補充する「完全習得学習」》



まず、一斉指導を行い、達成状況を知るために何らかの診断活動を経て、その結果に対応して応個指導を行うというプログラムである。言い換えると、まず共通な学習課題を一斉指導しておいて、指導目標を達成した子どもと未達成の子どもに分け、前者には発展的な学習課題を、後者には補充的課題を与えて指導するプログラムである。

何より、伝統的な一斉授業を基本として、部分的な応個指導を加えようとするプログラムで、やりやすさがある。応個指導に対して、未達成の子どものグループには、やさしい学習課題を与え、視聴覚教材や操作教材を駆使することによって、指導目標を達成させようとするプログラムである。

《習熟度に対応する「到達度別学習」》



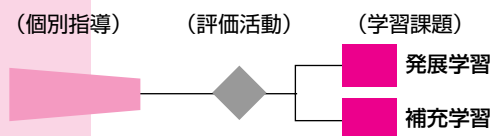
完全習得学習は、まず一斉指導を行い、その後で達成状況を知り、達成度に応じた部分的な応個指導を行うのに対して、この学習プログラムでは、単元に入る前に子どもの達成状況を捉え、その結果に基づいて習熟度別グループ編成を行い、それ



それぞれのグループに適した学習課題・学習方法で指導する応個指導である。

したがって、習熟の程度に応じた指導でグループ間に差別感が生ずるといった問題がある。今日では、習熟度別グループ編成を長期間固定することはせず、単元単位で編成をし直したり、習熟の程度の低いグループに対して「手厚い指導」が確保されるような処置が施されてきている。

《マイペースで学習できる「自由進度学習」》



ある学習課題に挑戦するのに必要な時間は、一人ひとり違っていることはよく知られている。速く解く子どもと時間のかかる子どもがいることは、しごく当然で一般的である。しかし、伝統的な、したがって一般的な一斉授業ではこの事実を無視してしまっている。まさに、授業は「一斉に」進行して行くのである。「自由進度学習」は、先にも述べたごとく「単元内」自由進度学習である。モデル3「無学年制学習」は、学習時間を学年制の枠組みを越えて個に応じたものであるが、現在のところ現実的ではない。

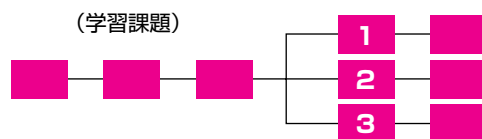
子どもにマイペースによる学習活動を許すためには、一人ひとりの子どもが「自学自習教材（「学習の手引き」「学習パッケージ」などと呼ぶ）」を手にしていなければならない。すなわち、教科書とノートに、練習帖といった現在の教材（学習材）では、多くの子どもがマイペースで自ら学習し続けることはできない。したがって、この学習には「自学自習教材」の開発が不可欠である。

「学習の手引き」「学習パッケージ」と名づけた

学習材は、「学習ガイド」「学習カード」「資料カード」「自己評価カード」などから構成されている。

「学習ガイド」は学習活動の全体像（学習のねらい、学習時間、主な学習課題、評価手段など）を示したものである。「学習カード」と「資料カード」は、おもな学習課題ごとに作成されたものである。

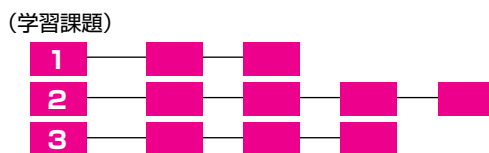
《発展的な学習を可能にする「発展課題学習」》



伝統的な一斉授業は、学級全員が共通した同じ学習課題に挑み、そこには「発展的課題」の追究が認められていない。モデル6は、共通課題を修了した子どもに、発展的な学習課題に挑むことを可能にしたものとして、モデル6「発展課題学習」がある。このモデルは、例えば社会科で「アングロ・アメリカ」単元を学習するとき、自然・工業・農業および文化について共通に学習するとして、これらの学習課題の学習を修了した子どもが、「アメリカの大都市」「黒人問題」「大統領制度」などといった発展的課題に挑戦することを可能にするものである。

共通課題の学習活動は一斉授業という場合もあれば、「学習の手引き」「学習パッケージ」を活用した自由進度学習の場合もある。後者の場合、発展学習がマイペース学習の調整の役割を果たすことができ、現実的である。

《1課題に集中して学習できる「課題選択学習」》



課題選択学習は、前に述べたように、伝統的な一斉授業の対極に位置するもので、子どもは最初から学習課題を選択する。例えば、理科の「昆虫」という単元で、カブトムシ・コガネムシ・バッタなどといった昆虫の中から1つを選び、選んだ昆虫についてだけ集中して学習する。仮に、学級全員でカブトムシについて4時間、コガネムシについて2時間、バッタについて3時間学習するとすると、この課題選択学習では1つの昆虫について9時間集中して学習することができ、学習が深まることが期待される。すなわち、学習課題を選択し、集中して学習することによって、子どもは自分が得意とする分野、また、得意とする追究のしかたを身につけることができるようになる。この場合、カブトムシを選んで学習した子どもは、カブトムシについてより深い学習を行うことができる。「カブトムシ博士」になることもできる。

《自分の好きな課題に没頭する「自由課題学習」》

生活科や総合的学習の導入によって、教科という枠組みをもった学習以外の学習が可能になった。モデル7(自由課題学習)(長期契約学習)は教科学習ではなく、生活科や総合的学習にふさわしいモデルである。すなわち、教科には一定の指導目標があり、その目標を達成するために必要な学習活動がある。それに対して、生活科や総合的学習は子どもが自らやってみたい、追究してみたいと考える学習課題を自ら設定することができる。個人プロジェクトであれば、1人の子どもが自分でやってみたいと考える学習課題をつくり、追究のしかたも自分で決めることになる。

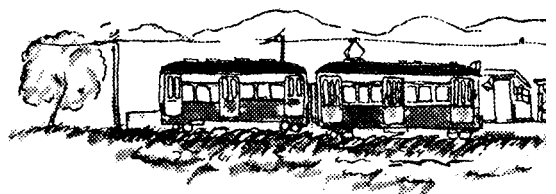
4. 教科等の特質に応じて「学習プログラム」を選ぶ

以上見てきたように、応個指導には7つのモデ

ルと、モデルに導かれる10の学習プログラムがあり、その内、6つの学習プログラムについて簡単な説明をした。

各学校は学校の教育課程を編成しようとするとき、各教科等の特質に応じて学習プログラムを選ぶことになる。ごく一般的には、指導内容に強い系統性があると考えられる用具系教科(算数・数学、英語、国語)にはモデルの1から4に導かれる学習プログラムを選ぶ。他方、指導内容に系統性が比較的弱いと考えられる教科(社会、理科、生活科、総合的学習)には、モデル5から7に導かれる学習プログラムを選ぶことになる。表現系教科(音楽、図工、美術、体育)については、リコーダー・鉄棒など「個人的スキル」の学習には前者を、音楽史・美術史・保健などの分野には後者を選ぶことになる。他方、表現系教科には合唱・合奏、ゲームなど応個指導にはなじまない「集団活動」がある。

同じ教科にもそれぞれ分野ごとに、特に指導内容の系統性をめぐって違いがある。同じように各学校の子どもたちの実態にも大きな違いがあり、教師の指導のねらいにも違いが生じている。各学校にあってはこうした要素を考慮して、教科、より具体的には分野にどの学習プログラムを活用すべきかを検討し、学校の教育課程を決めることになる。



「少人数指導・習熟度別指導」の課題

「学習指導要領」の改正と習熟度別指導

学力

日本女子大学教授 吉崎 静夫

1950年茨城県生まれ。九州大学大学院博士課程満期退学。大阪大学助手、鳴門教育大学助教授を経て、1993年より日本女子大学人間社会学部教授。学術博士（大阪大学より取得）。専門は、授業研究を中心とする教育工学・教育方法学。主な著書は、『デザイナーとしての教師、アクターとしての教師』（金子書房）、『新教育課程で育てる学力と新しい授業づくり』（ぎょうせい）。



1. 「少人数学級・習熟度別指導」導入の経緯

新学習指導要領の本格的な実施を目前にして、平成14年1月に、文部科学省の遠山大臣（当時）が「学びのすすめ」という「確かな学力の向上のための2002アピール」を発表した。

これは、授業時数や教育内容の削減によって、児童・生徒の学力が低下するのではないかという社会の各方面からの懸念に応えようとするものであった。そして、そのアピールの中で、「少人数授業・習熟度別指導など、個に応じたきめ細かな指導の実施を推進し、基礎・基本の確実な定着や自ら学び自ら考える力の育成を図る」という方策を示した。

次に、この方策（考え方）は、中央教育審議会の中で「個に応じた指導の一層の充実」という課題の下で検討され、平成15年10月の答申（「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」）に具体化された。それは、「学習指導要領の記述を見直し、小学校における『学習内容の習熟の程度に応じた指導』及び小・中学校の『補充的な学習』・『発展的な学習』を個に応じた指導の例示として追加することにより、子どもの実態や指導の場面に応じて効果的な指導

方法を柔軟かつ多様に導入する」という答申であった。

さらに、この答申を受けて、平成15年12月に、学習指導要領の一部改正が行われた。その結果、小学校学習指導要領にも、「学習内容の習熟の程度に応じた指導」が含められることになった。このことによって、中学校ばかりでなく、小学校においても、習熟度別指導が奨励されることになったのである。そして、習熟度別指導などの個に応じた指導を一層推進するための環境として、習熟度別指導などを実践するクラスの人数をできるだけ30名以下にしようとする「少人数学級（あるいは少人数授業）」が全国各地で検討され、実践に移されている。

2. 習熟度別指導の意義と留意点

子ども一人ひとりに確かな学力を形成するためには、個々の学習状態（速度、習熟度、興味・関心などの違い）に応じたきめ細かな指導が必要である。つまり、個に応じた指導の充実が求められている。

そして、習熟度別指導は、習熟度の差の生じやすい教科（例えば、算数・数学、英語、国語、理科など）において、個に応じた指導の充実を図り、

子ども一人ひとりの学力を確実に伸ばす方法として注目されている。そこには、わが国の伝統的な指導法である一斉学習の限界が広く認識されるようになったという背景がある。もちろん、一斉学習には、「全員の子どもに共通の情報を提供する」「集団思考によって、それぞれの子どもの考え方や見方を深める」「相互交流を通して、子どもの社会性を発達させる」といったよさがある。しかし、たとえどのような教師が指導したとしても、一斉学習での「子どもの個人差への対応」には限界がある。

習熟度別指導を実践している教師は、一人ひとりの子どもの習熟度にあった指導を展開することによって、すべての子どもに「わかる喜び」や「できる楽しさ」を実感させ、「やればできるという自信」をもたせたいと考えている。

しかし同時に、「子どもたちに優越感や劣等感をもたせてしまうのではないか」「ある習熟度別指導集団に生徒指導上問題の多い生徒が集中したとき、学習指導が困難になるのではないか」「受験や評価を気にする生徒や保護者の理解をえることが難しいのではないか」「教師同士の打ち合わせ時間の確保が大変なのではないか」といった不安が教師にある。

このように、習熟度別指導は、教師にとって期待と不安が同居している学習指導法である。さらに、「学級の枠を越えた学習集団の編成」と「画一主義（同じような教育的処遇をすれば、同じような教育的成果がえられるとする素朴な考え方）の修正」という意味で、習熟度別指導はわが国の学校教育の質的転換を迫るものである。

では、習熟度別指導を実施するにあたって、どのようなことに留意したらよいのだろうか。以下、

具体的に列挙してみよう。

① 各習熟度別集団(コース)の学習内容・方法、人数、教員配置を、個に応じた指導がこれまで以上に充実するように、より適切なものにする必要がある。

各集団の子ども数は、「発展コース」や「標準コース」よりも「基礎コース」の数を少なくする必要がある。

② 子どもが適切なコースを選べるように、子ども自身の自己評価能力を高めるとともに、教師の指導・助言のあり方を検討する必要がある。

習熟度別指導では、子ども自身が自分の学習状態に合った集団(コース)を適切に選択できることが基本となる。しかし、このことは容易なことではない。したがって、的確な資料にもとづいて、教師が指導・助言することが必要となる。

③ 習熟度別指導の意義と方法について、子どもと保護者に適切に説明する必要がある。

学校便りなどで習熟度別指導のねらいや取り組みについて随時知らせ、理解と協力を求める。さらに、できるだけ多く習熟度別指導の授業を公開し、習熟度別指導の取り組みについての意見を求める。

④ どの学年から、どの教科で、あるいはどの単元で習熟度別指導を取り入れるかを検討する必要がある。

⑤ 単元末や定期考査のテスト問題を、各クラス(コース)ともまったく同じにするのか、それとも一部違えるのかを教師間で十分に検討する必要がある。

3. 習熟度別指導の評価

習熟度別指導の成果を、どのような方法で確認

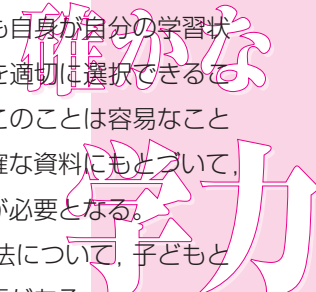




表1 算数テストの平均点（習熟度指導別）（上田市立北小学校）

	知識・理解	表現・処理	数学的な考え方
Aコース 19人	88	81	64
Bコース 24人	83	87	75
Cコース 25人	93	89	78
Dコース 26人	91	92	94
全国平均	80	80	75

したらよいのだろうか。

まず、標準学力テスト（文科省や県教育委員会が行う学力テスト、業者が全国レベルで行うテストなど）を実施して、習熟度別指導の導入によって子どもたちの学力（学習到達度）がどうなったのかを評価してみることが必要である。

例えば、算数の授業において、習熟度別指導を導入している学力向上フロンティアスクールの長野県上田市立北小学校では、習熟度別指導を実施した5年生を対象にして、算数の業者テストを行った。表1は、習熟度学習別、観点別の平均点である。

この結果をみると、習熟度別指導によって、「知識・理解」や「表現・処理」の基礎的な学力が向上することが推察される。特に、A（基礎）コースの子どもたちの学力向上が顕著である。これは、個別指導を多く取り入れたことと、基礎・基本の定着のために「繰り返し学習」の時間を多くとったことが原因である。

しかし、比較的高次の学力である「数学的な考え方」の観点において、A（基礎）コースの平均点は、B（標準）コースやC（発展）コースに比べてかなり低い。ここに習熟度別指導の限界がみ

える。つまり、この学習の短所は、さまざまな習熟度レベルの子どもが1つの学習課題をめぐって考えを出し合い、考えを練り上げる「ダイナミックな集団思考」の機会が失われることにある。このことは、とりわけ基礎コースに属する子どもにとって大きな損失となる。いわゆる「よきモデル」がいなくなるからである。

4. 一斉学習と習熟度別指導とをミックスさせた授業モデル

今後は、習熟度別指導とともに、多様な学力（習熟度）の子どもたちが「いろいろな考えを出し合って問題解決に向かうことができるような一斉学習」をもっと取り入れていく必要がある。

つまり、基礎的な学力の習得に適した習熟度別指導と、比較的高次の学力の習得に適した一斉学習（多様な習熟度レベルの子どもを一緒にした学習）とをミックスした授業モデルの開発がもたらされている。

なお、表2は、一斉学習と習熟度別指導をミックスさせた単元レベルでの授業モデルを、2つの「単一型」と4つの「混合型」に整理したものである。

表2 一斉学習と習熟度別指導をミックスさせた単元レベルでの授業モデル

タイプⅠ（単一型）	一斉学習のみ
タイプⅡ（単一型）	習熟度別指導のみ
タイプⅢ（混合型）	一斉学習 → 習熟度別指導
タイプⅣ（混合型）	習熟度別指導 → 一斉学習
タイプⅤ（混合型）	一斉学習 → 習熟度別指導 → 一斉学習
タイプⅥ（混合型）	習熟度別指導 → 一斉学習 → 習熟度別指導

タイプⅠとタイプⅡは、授業（単元レベル）のすべてを一斉学習か習熟度別指導で行うモデルである。なお、単元すべての授業をタイプⅡのモデルで行うことがふさわしいのは、子どもの習熟度の差が大きく、しかも単元の目標が「知識・理解」や「技能」といった基礎的な学力に限定されているときである。

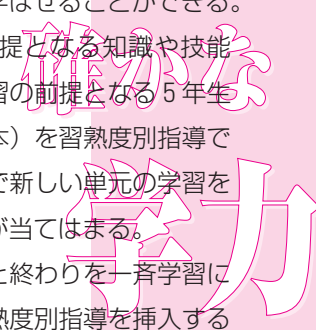
タイプⅢは、単元の途中までを一斉学習で行い、後半の段階で習熟度別指導を取り入れる授業モデルである。これは、いわゆる「マスタリー・ラーニング（完全習得学習）」とよばれる授業モデルである。つまり、単元の学習内容を一応指導した段階で形成的評価（小テスト）を行い、評価の結果にもとづいて「補充（復習）コース」と「発展（深化）コース」に分かれて習熟度別指導を行うものである。

タイプⅣは、単元の前半に「知識・理解」や「技能」といった学習内容を習熟度別指導で行い、単元の後半では「思考・判断（例えば、数学的な考え方）」といった比較的高次の学習内容を一斉学習で行う授業モデルである。こうすれば、思考・判断力を育成するための前提となる基礎・基本をすべての子どもに身に付けさせた上で、比較的高

次の学習内容を集団思考で学ばせることができる。また、当該単元の学習の前提となる知識や技能（例えば、6年生の分数量学習の前提となる5年生までの分数量学習の基礎・基本）を習熟度別指導で習得させてから、一斉学習で新しい単元の学習をする場合もこの授業モデルが当てはまる。

タイプⅤは、単元の初めと終わりを一斉学習にして、単元の間部分に習熟度別指導を挿入する授業モデルである。

そしてタイプⅥは、タイプⅤとは逆に、単元の前と終わりを習熟度別指導にして、単元の間部分を一斉学習にする授業モデルである。なお、これらのモデルはタイプⅢとタイプⅣを部分的に組み合わせたものである。



「少人数指導・習熟度別指導」の課題

効果的なコース編成とその配慮

—子どもの不安を取り除き、保護者が納得するために—

大阪教育大学助教授 田中 博之

1960年北九州市生まれ。大阪大学大学院人間科学研究科博士前期課程修了後、同大学助手となり、その後大阪教育大学専任講師を経て現職。専門は、教育方法学および教育工学。最近の研究分野は、総合的な学習のカリキュラム開発、評価セッションの理論と実践など。著書に『総合的な学習で育てる実践スキル30』（明治図書）など多数。



保護者と子どもの学力向上への期待を受けて、今多くの学校で、習熟度別学習が導入されている。子ども一人ひとりによって異なる学習ニーズや学習到達度にきめ細かく対応する「個に応じた指導」が、子どもの学習権を守る豊かな教育実践の成果として定着し始めていることは、大変喜ばしいことである。

ただし、習熟度別学習は、十分な配慮と深い教材研究に裏付けられないまま実施されると、学力向上に効果がないばかりか、保護者と子どもの心に感情的なしこりが生じかねない。

しかしながら、そのような問題点は実践の配慮によって最小化させながら、すべての子どもの学力向上を優先課題として、習熟度別学習を子どもの学習権を保障する立場から、わが国の学校教育の中にしっかりと根付かせていくことを心から願うものである。そこで、これからの習熟度別学習の効果的な編成方法とその配慮事項について考えてみることにしたい。

1. 学力向上への国民の期待に応える

全ての子どもの学力向上の期待に応えること、それが学校教育の使命であることに疑いはない。言い換えれば、教科学力の向上であれ、生きる力

という21世紀型学力の伸長であれ、一人ひとりの子どもが最も質の高い教育を受け、自ら最大限の自己学習の努力をすることによって、その子の可能性の範囲で最も高いレベルの学力に到達することが、学校教育の結果責任であるといつてよい。

そのために、今日様々な学力向上のための教育改革と授業改善が行われている。その中でも大きな効果を期待されているのが習熟度別学習である。

欧米諸国では、この習熟の程度に応じた学習が広がりを見せている。特に、イギリスでは、習熟度に応じた学習を受ける権利は、子どもの重要な人権であることが、教師にも保護者にも当然のこととして意識されている。

しかし、残念ながら、わが国では実践的な研究が開始されてから30年もの間、各方面からの強い反対によってその実施が阻まれてきた。

その間に、学力向上に強い期待を持つ保護者は私立学校に頼り、多くの子どもが塾に通うようになってきた。その一方で、学力に課題のある子どもは、教師から十分な個に応じた指導や個別の補充指導を受ける機会も与えられない状況にある。

さらに、公立学校に通う習熟度の高い子どもは、高度な思考力や表現力を育てる発展的な学習を十分に受けることができていない。

このようにして、ほとんどの保護者や学習者にとって、自らの学習ニーズと習熟の程度に応じた教育を受けられないといった不満足な状況が、30年間以上も放置されてきたのは残念なことである。

もちろん教育行政の条件整備として、教員定数と学級定員の改善を推進することが必要であることは当然であるが、それだけでは学力向上への期待に十分応えることはできないのである。たとえ少人数コースやチームティーチングによっても、子どもの習熟の程度は依然として存在しているために、学習集団の規模の改善だけでは、本当に効果的な「個に応じた指導」にはつながらない。

そこで、せっかく各学校に配置された加配教師の定員を、少人数指導のためだけに限定して活用するのではなく、しっかりと計画と保護者の理解のもとに習熟度別学習で活かすことによって、すべての子どもの学力向上に努めて欲しい。

そして、習熟度別学習が持つ問題点は、これから紹介するいくつかの配慮をていねいに重ねることで、最小限にすることができる。したがって、そのような問題点を克服する創意工夫こそが、学校での実践研究のねらいとなる。

2. 子どもの学習権を保障す習熟度別学習

これまでに述べてきたように、習熟度別学習は、子どもの学習権という人権を保障するためにある。「わかりやすい授業」「学力が身に付く授業」、そして、「自分の学習ニーズに ていねいに 応えてくれる授業」を受ける権利を、すべての子どもに保障したいという国民の願いに応えることが、習熟度別学習のねらいである。

このことが十分に自覚化されずに、逆に習熟度別学習は、保護者と子どもに優越感や劣等感を与

えるものであるから、人権教育の精神に反するという主張が多く見られるが、このような誤解は、習熟度別学習の可能性を深く理解せず、ただ表面的な判断に基づいたものであるだけに、とても残念である。

これは言い換えれば、真の人権教育と学習集団づくりとは何かという問いを必要としている。つまり、優越感と劣等感を生む習熟度別学習になるか、それとも、習熟度の違いを認め合い、友だちと自分の学力向上を暖かく支え合える習熟度別学習になるかは、各学校で行われている人権教育と学習集団づくりの成否にかかっている。

友だちと自分の違いを大切に認め合い、思いやりと支え合いの心を育む人権教育の基盤がしっかりとしている学校では、習熟度別学習は、子どもにも保護者にも心のわだかまりを生じさせることなく成功している。全国の多くの人権教育を成功させている学校の教師が、胸を張って習熟度別学習の効果を説明するときの熱意とデータが、筆者をそう確信させるに至ったのである。

まとめていえば、人権教育と学習集団づくりのしっかりとした基盤の上に、自己と他者の学力向上を認め合い、支え合う習熟度別学習を実践できるようにしたい。

3. コース編成と選択の配慮事項

それでは、習熟度別学習がすべての子どもの学力向上に効果を上げるとともに、それが内包する問題点を最小にするための配慮事項について、具体的に見ていくことにしよう。

(1) 学力向上の効果を上げるための配慮事項

ここでは次の5点をあげておきたい。



① 絶対評価の評価結果を、コース選択の参考材料にする。

子どもにコース選択をさせるときに、多くの場合には、単元内の小テストの結果や本人の希望、そして先生からのアドバイスを判断材料としているが、絶対評価の趣旨に対応させるならば、C判定の子どもへの補充的な指導を行う場面として、必要に応じて習熟度別コースを活用することが大切である。

そうすることで、C判定の子どもがくり返し学習や十分な個別指導を受けることで、次の単元でB判定へと向上する可能性を高めておきたい。また、中学校では必修教科のある単元でC判定を受けた子どものために、選択履修の中で補充的な指導を行う習熟度別選択コースを設定して、そこでの学習状況と合わせてその単元の判定を出すようにすれば、学力に課題のある子どもが自己努力によってB判定をもらう可能性が高まってくる。

② 個に応じた多様な指導方法を組み合わせる。

2つ目の配慮事項は、個に応じた多様な指導方法を組み合わせることであり、その中に習熟度別学習をうまく組み込むことである。個に応じた指導は、次にあげるように大きく分類して7種類のものがあるが、子どもの学力向上にはどのプランも効果的である。逆に、学力向上のためには習熟度別学習だけでよいといった偏った考え方にならないように気をつけて、バランスのとれた個別指導カリキュラムを、各学校・各学年において編成するようにしたい。

【チームティーチング】

これは、学年や学級の集団を分割することなく、複数の教師が共同で授業を行う方式である。学級担任や教科担任が全体に対して一斉指導を行いな

がら、一方でTT教師が習熟度に課題がある子どもに寄り添って個別指導や支援を行う方式と、一斉指導の過程で設定される自力解決場面で複数の教師が個別に子どもに対応する方式等がある。

【単純分割授業】

これは、学年や学級の子どもを、習熟度によって複数のコースに分けるのではなく、出席番号や生活班、そして教室での着席順等によって単純に少人数コースに分けて個別に指導を行う方式である。少人数指導によって、一人ひとりの子どもにより丁寧に関わることができるメリットがある。また、習熟度別コース学習に対して十分な理解と合意が得られていない学校においては、その準備段階として導入することも効果的である。

【習熟度別学習】

これより以下の記述の学習方法が、子どもの個人差に対応する個に応じた指導方法である。まず習熟度別学習は、子どもの教科学力に関わる習熟の程度に応じて2段階あるいは3段階の学習コースを設定して、子どもを少人数のコースに分けて指導を行うものである。2段階の場合には基礎コースと標準コース、3段階の場合には基礎コース、標準コース、発展コースに分けることが多い。

【教科内選択学習】

これは、一斉指導を中心とする単元の中で、部分的に課題別コース学習を設定して、子どもの学習への意欲や興味・関心を高めようとする方式である。マスタリーラーニングによる形成的評価を導入した場合には、子どもの習熟度に応じたコース別学習を設定することもある。さらに、子どもの学習スタイルに応じて、コンピュータ、上級生によるアドバイス、図書、ビデオを配置した学習コーナーを設置してコース選択を行う場合もある。

【教科間選択学習】

これは、実質的に我が国の現行の学習指導要領の中では、中学校における選択履修と同じものである。中学校の選択履修では、各教科の必修授業での習熟度の差に応じた補充学習と、子どもの興味・関心を生かした課題学習、そして学習指導要領の最低基準を超える高いレベルの学習を可能にする発展学習を行うことができるようになっていく。学年によって、週1時間から4時間程度がこの選択履修にあてられている。

【自由進度学習】

これは、子どもの学習速度に応じて、子どもが自ら学習計画を立てることによって、未習熟の学習事項にじっくりと時間をかけたり、習熟が十分な部分ではてきぱきと課題をこなしていくことが可能になる方式である。特に、学習速度が遅い子どもにとっては、項目を絞ってわかるまで学習に取り組めるので、学習を通じた達成感を高めることができる。

【自由研究、契約学習】

この方式は、あくまでも子どもの興味・関心を大切に、自分が学習・研究してみたいことを、学習課題や研究課題として自己設定して主体的に学べる時間を保障するものである。

③「どんどんコース」では、発展的な教材を工夫する。

学力上位層を想定した習熟度別コースにおいては、たんに通過率が低いプリント学習だけに取り組みせたり、ヒントを出さずに解答させたり、あるいは、「じっくりコース」との違いが大きくなるようにという過剰な配慮から、通常の授業だけで済ませてしまうことのないように、教材の工夫をできるだけ豊富に行いたい。

実際には、教科書の「発展問題」に取り組んだり、「選択問題」を両方とも扱ったり、あるいは、小学校では来年度から、そして中学校では再来年度から始まる、いわゆる歯止め規定を外した「発展的な教材」を扱うようにしたい。

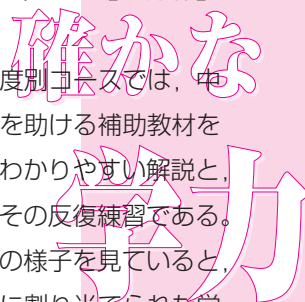
このような発展的な学習を行うことによって、子どもの応用・発展的な学力が育つのである。最近の学力向上のための教育活動が、教科学習の基礎学力の充実に重点を置きすぎていることへの反省材料にして欲しい。

④「じっくりコース」でこそ、「発表」「操作」「討論」を行わせる。

学力下位層を想定した習熟度別コースでは、中心となるのは、ヒントや理解を助ける補助教材を用いた教師からのより丁寧でわかりやすい解説と、それに応じたプリント学習とその反復練習である。しかし、多くの習熟度別学習の様子を見ていると、いわゆる「じっくりコース」に割り当てられた学習が、そのような基礎学力とその反復練習に限定されすぎていると感じる。

そこで、時に応じてその逆の発想から、コース内容の設定をすることが必要なのではないだろうか。つまり、子どもの学力低下の要因は、教材や活動が面白くないことにある場合が少なくないからである。具体的にいえば、座学でプリントの問題を解いて挙手して発表するだけの授業や、いつも友だちの意見や先生の解説を聞いているだけの授業、そして、抽象的な論理展開や言葉と記号だけで進められていく授業が楽しくなくて、学習意欲が低下していることが大きな問題になっているといえる。

そうであるからこそ、「じっくりコース」には、少人数の等質集団というメリットを生かして、普





段の授業ではできなかった発表活動や友だちとの討論に積極的に取り組んだり、具体的な教材をじっくり扱いながら思考を深めていく操作活動を行ったり、さらに寸劇や役割演技といった小さな表現活動を楽しんだりというようにして、子どもが授業に魅力と活力を感じる工夫がまず大切である。

⑤ 学力診断テストによる効果検証と授業改善を実施する。

最後に5つ目の配慮事項は、習熟度別学習の成果をしっかりと全国レベルの学力調査によって定期的に把握し、その結果に基づいて次年度の授業改善の方向性と重点領域を確定して一層の授業改善に取り組むという計画的で主体的な学力向上教育を実施することである。少なくとも、3年以上の実践的な研究を経ずに、ただ形式的に習熟度別学習を行うだけでは、子どもの学力は向上しないし、保護者の期待に応えることはできない。

(2) 問題点を解消するための配慮事項

次に、習熟度別学習が潜在的に持つ問題点を解消する5つの配慮事項を見てみよう。

① 普通教室で複数の習熟度別コースを設定する。

習熟度別学習が最も子どもの不安感を高めるのは、それぞれの習熟に応じたコースが別々の部屋で実施されるからである。残される子どもと机ごと教室移動をする子どもという区別が、感情的なしこりとして印象的にとらえられがちになる。

しかしながら、例えばイギリスでは、小学校段階の習熟度別学習は、習熟度に応じて色分けされた複数の教科書をそれぞれの子どもが選択して、同一の普通教室で行われることがほとんどである。それは、空き教室がないという物理的な条件によ

るところも大きいですが、子どもに感情的なマイナス要因を持ち込まないことに加えて、特に、習熟度別学習を日常的に実施する必要性からである。また、授業時間中に占める一斉指導場面が比較的少なく、子どもの自主学習の比率が高いことも、普通教室内での習熟度に応じた個別学習を可能にしている。

わが国でも、習熟度別学習の導入を始めたばかりの学校では、例えば、子どもが自主的に取り組むワークシートやアクティビティーを習熟の程度に応じて複数用意しておいて、教室内で子どもが自由に選択することができるようにするとよいだろう。その際、チームティーチングのための加配教員がいれば、よく見かけるように教室の右と左でコース別に子どもを並び替える必要はない。

そうして徐々に普通教室内で異なる教材を使って学ぶことに慣れてくれば、コース別に異なる教室を配置するタイプの習熟度別学習を段階的に導入してもよいだろう。あくまでも導入から定着への道のりは、「あせらず、あわてず、あきらめず」でいきたいものである。

② コース選択は、子どもと保護者が決定する。

そして2つ目に大切なことは、習熟度別コースの選択は、教師のアドバイスを受けながらも、最終的には子どもと保護者が決定することが望ましい。言い換えれば、「信頼と納得のコース選択」でありたい。

教師は、学習指導のプロフェッショナルとして小テストや考査テストなどの多くの判断材料から、その子にとって最もふさわしい学習コースを子どもとの信頼関係に基づいて推薦することが基本である。しかし、そこから先の最終決定は、あくまでも意欲的・主体的に学ぼうとする子どもが保護

者との相談の上で納得して行うことが大切である。

このようなコース選択での配慮をしっかりと行うことで、子どもと保護者の不安感はかなり程度まで軽減されることが経験的にわかっている。

もちろん、このような「熟慮型コース選択」以外にも、子どものコース選択力が高まってくれば、その場でヒントコースを設定して1時間か2時間程度の短期的な習熟度別指導を行う「即決型コース選択」をさせる場面を設定してもよい。

③ 単元毎にコース選択・コース変更を認める。

さらに、それぞれの子どもが参加する習熟度別コースを固定化しないように十分配慮したい。つまり、1年を通して同じレベルの習熟度別コースに所属すると、努力して学力を向上させようとする意欲がなくなるばかりか、子ども同士が友だちを固定的な学力像で見てしまうことになる。

そこでできれば、単元ごとに子どもの学習意欲や習熟の程度を丁寧に考慮して、単元ごとにコース選択とコース変更を認めるようなシステムを取るようにしたい。

④ 子どもと保護者へのガイダンスを丁寧に

このような指導上の配慮だけではなく、PTA総会や保護者会、そして懇談会などのあらゆる場面を利用して、各学校での学力向上のねらいと計画、そしてその中に位置づけた習熟度別学習の意義と方法について、資料に基づいてしっかりとした説明責任を果たすようにしたい。

子どもには、学級会で習熟度別学習の大切さと配慮事項について、1時間かけてゆっくりと説明するとともに、子どもに考えさせるような時間を保障したい。あるいは、子どもから少しでも習熟度別学習の趣旨に反する発言や行動が出た場合には、その都度適切な指導を加えるようにしたい。

⑤ 授業公開を積極的に

最後に大切なことは、習熟度別学習の様子を学習参観などの機会をとらえて積極的に保護者に向けて公開することである。初めは、自分の子どもがどのコースに入っているかということばかりを気にしていても、授業の中で教師から丁寧な説明を受けたり、しっかりと自分の考えを発表したり、あるいは、豊かな教材を活用している様子を見る機会が増えるごとに、「分けられることへの不安」が「自ら分かれて学ぶことへの期待」へと変わっていくのである。

4. 習熟度別学習を

レベルアップする3つの条件

では次に、習熟度別学習を導入して2年目以降になる学校で、その実践レベルをアップさせるための3つの条件について見てみることにしよう。

① 評価規準と判断基準の公開と共有

1つ目のポイントは、子どもと保護者への評価規準の開示である。公開することによって、子どもは、「この力をつけることがこの授業の目標なんだ」という課題意識を持ちやすくなるばかりでなく、「ここまで頑張ればA判定を受けられるんだな」という学力向上への見通しや意欲を持てるようになる。逆に、C判定を受けた場合でも、不十分な点を見つけやすくなり、次への学習意欲を高めやすくなる。

したがって、常に「自分はこのコースで、特にこの力をここまで伸ばそう」というような評価規準と判断基準を生かした自己評価活動を行わせるようにして、確かな学力を自律的に身につける子どもを育てたい。

② 4つの評価観点をふまえた豊かなコース編成



次に、観点別評価の趣旨は、教科学習の中でより多くの正確な知識を習得させることだけでなく、子どもたちに多様な力をバランスよく育てることにある。

そこで、習熟度別学習の補足的な学習コースや発展的な学習コースにおいても、評価観点の中で、「知識・理解」だけでなく、「思考・判断」や「技能・表現」に属する力を育てることをねらいとして、例えば、英語科の発音の技能、国語科のスピーチ表現力、算数・数学科の論証に求められる思考力・表現力、そして理科の実験技能などに代表される豊かな学力を、個に応じて確かに指導することを大切にしたい。

したがって、一斉指導方式で高度な知識内容を講義するだけの授業や入試問題の対策講座にならないように、多様な評価観点を踏まえた選択コースの設定を工夫して欲しい。

③ 教科ポートフォリオを用いた、学力向上の意識化

ポートフォリオ評価は、総合的な学習の時間の評価のためだけにあるものではなく、本来、一人ひとりの子どもの教科学習の成果を豊かに、そして深く評価するために行われるものである。

教科ポートフォリオには、学習プリント、宿題、実験や観察の記録、研究レポート、英単語カード、学期ごとの成績一覧表、単元内小テスト、考査テスト、家庭学習の履歴、自己評価カードなどを整理しておくといだろう。そこに蓄積された学びの成果と記録にもとづいてコース選択のガイダンスを行えば、より一層、個に応じたきめ細かい指導が可能になるだろう。そして子どもも、学力向上を自ら目標として意識化し、進んで学習に取り組むようになっていこう。

5. どの子にも最大限の学力向上を

最後に、配慮したいことは、学力格差への不安である。しかし、これからの公立学校は、どの子にも最大限の学力向上を保障すべきであって、習熟度別学習の結果において学力格差がたとえ広がったとしても、それは学力下位層の子どもたちへの追加的なサポートを必要とすることは当然として、その一方で学力上位層と学力中位層の子どもたちの学力向上を阻害してよいとする理由にはならない。

逆に、これまでの学校教育が、学力上位層と中位層の子どもたちへの発展的な学習や課題学習、そして思考力や判断力を育てる習熟度別学習、そして問題解決的な教科学習を十分に実施してこなかったことが、学校から授業改善の活力を奪い、子どもたちの応用・発展的な学力の低下を招き、地域や保護者からの学校への信頼を失わせる結果になっている。一昨年のOECDの学力調査でも、わが国の学力テストの結果は、学力上位層の子どもが、他の学力上位国と比較して少ないことを示している。

つまり、「すべての子どもに学力向上を！」という価値観に基づいたときに、これからの学校教育において、どの子の学力も最大限に伸ばす習熟度別学習は、これからの学校教育において必要不可欠な教育方法になるのである。



参考文献：田中博之・木原俊行監修『豊かな学力の確かな育成に向けて』（ベネッセ教育総研 2003年）

「少人数指導・習熟度別指導」の課題

「指導体制」を考える

学力

岐阜女子大学教授 有蘭 格

東京学芸大学教育・心理学科卒。東京大学で教育学、東洋大学で仏教学を学び日本教育新聞社に入社し編集局長に。その後、中央大学講師、静岡文化芸術大学文化政策学部教授を経て現職。専門は学校論、教育課程、学社連携教育論など。主な著書に『学校が甦るとき』（学陽書房）、『生きる力を育てる学校』（教育出版）、『生きる力を育てる学習指導』（ぎょうせい）など。



1. 教育課程と少人数指導・習熟度別指導

これからの学校教育で特に重視し、また配慮すべき事項に次の事柄がある。まず学校教育の全教育活動の中で重視すべきことに「個性を生かす教育」への対応と「学習指導要領の基礎・基本を確実に習得させること」への対応である。そのために、子どもの個性や能力に応じた「少人数指導」や「習熟度別指導」に配慮した教育の取り組みが求められている。ところが学校には、「少人数指導」「習熟度別指導」の捉え方に多様な解釈と理解のしかたが見られ、学校現場の取り扱いに一部混乱が見られる。例えば、「少人数指導」を「少人数学級」「少人数授業」と呼んだり、「習熟度別指導」を「習熟度別学級編成」「習熟度別学習」「習熟度別グループ指導」として扱うなどが見られる。そこには、個性を生かす教育の取り組みとして対応した学習指導や基礎学力の定着を図るための学習、さらに発展的な学習への対応など、子どもの学習能力や学力差、個性に対応した多様な学習形態が渾然一体として扱われている。

このような混乱を避けるためには、学習指導の目的を明確にした学習形態と指導法の工夫が必要である。あわせて「少人数指導」や「習熟度別指

導」がどのような経緯のもとで学習指導要領の取り扱いの中で重視されるようになったかを捉えておくことも、用語利用の混乱を避けるために大切である。つまり「少人数指導・習熟度別指導」の重視は、時の文教政策の一環として一定の目標を達成していくための学習指導の手段として重視されてきたからである。その意味で、教育方法学に見られる一般的な学習指導論とは異なる特殊な意味内容をもった用語理解が必要になる。

2つの用語が、教育課程行政上に登場してきた経緯を概略まとめておきたい。

「少人数指導」「習熟度別指導」が重視される契機は、平成12年5月文部省（当時）が第7次教職員配置改善策として「今後の学級編制及び教職員配置について」の報告の中で「基礎学力の向上を図り、学校においてきめ細かな指導を充実する観点に立って、教科等の特性に応じ学級編制と異なる学習集団を編成して少人数授業を行う」とあるように、学校で「きめ細かな指導」ができる少人数による授業＝指導を提唱した。また平成12年12月には、教育改革国民会議が「教育を変える17の提案」を内閣総理大臣に提出。その中の「一律主義を改め、個性を伸ばす教育システムを導入する」課題の中で提言（1）として「小・中・高校



の各段階において基礎学力の定着を図るために、少人数教育を実施する。習熟度別学習を推進し、学年の枠を越えて特定の教科を学べるシステムの導入を図る」を提案した。これらを受けて文部科学省は「21世紀教育新生プラン」を発表。21世紀の教育政策重点事項の第6項目の中に基礎学力向上策として「少人数指導を可能とする教職員定数の改善」を掲げ、具体的な対応課題に「少人数教育の実施，習熟度別学習の推進」をあげた。

これらを背景に文部科学省は平成14年1月に「学びのすすめ」を提唱し、確かな学力の向上のために各学校は「きめ細かな指導を効果的に行うことができる」ように、「教科ごとの学習状況に応じて、少人数授業や習熟度別指導など個に応じた指導を大幅に取り入れる」ことを求めた。さらに平成15年12月の学習指導要領の一部改正等についての通知で、小学校から学習内容の習熟の程度に応じた指導ができるように、学習指導要領に「学習内容の習熟の程度に応じた指導，児童の興味・関心等に応じた課題学習，補足的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れた指導」の記述を追加した。

この記述内容は公的文章の場合，比重の重い事項が頭にくることを考えると，まず「学習内容の習熟の程度に応じた指導」を最も重視し，次に「興味・関心等に応じた課題学習」，そして「補足的な学習や発展的な学習など」となり，この記述からも何を重視しているかがわかる。

2. 「確かな学力づくり」の視点に立つ 少人数指導と習熟度別指導

改正学習指導要領でとりわけ重視しているのが，学習指導要領の基礎・基本にあたる学習内容を確

実に習得させるということである。このことを「確かな学力」と捉え，その学力とは「生きる力の知的側面」にあたる知識・理解を指す（平成15年10月の教育課程審議会答申）。しかし，この「知識・理解」は過去の受験学力にあたる入試に必要な知識・理解と異なり，それは「各教科等において身に付けた知識や技能等が生活に生かされ，総合的に働く（「学びのすすめ」）」とあるように，実生活に生きて働く知識や技能である。しかも，知識・技能の習得にあたっては，きめ細かな指導で思考力・判断力・表現力などの育成をはかりながら，学ぶことの必要性や楽しさなどを身に付けていくことを求めている。

以上のような「確かな学力づくり」についての考え方に立つと，個に応じた「きめ細かな指導」の具体的な指導法としての少人数指導や習熟度別指導等を工夫した授業の取り組みが必要になる。その場合に確認しておきたいことは，次の事柄についての理解である。

第1点は，教科等の基礎的・基本的な教育内容で「生きる力としての知的な側面」にあたる学習内容を到達目標または達成目標として明確にしておくこと。つまり，授業実施にあたって子どもが何を学ぶか，どんな学び方を習得するかを明確にしておくことにより，子どもの学習習熟度の状況を捉え，その習熟状況に対応した指導への道を拓くことになる。

第2点は，各単元の授業に入る前にその単元または主題学習に関する予備調査（事前学習調査）を実施し，子どもたちの経験や学習能力をある程度把握し，形成的評価を生かした授業計画（指導計画を含む）を立案していくように心がけることである。特に，大単位についてはこのような指導

計画が必要である。第3点は、少人数指導と習熟度別指導の位置づけと取り扱いについて、学校としてどのような方針であるかを検討しておくことである。例えば、小規模校・中規模校・大規模校といった学校規模の違いは、教職員の構成や各教師の専門性などから、子どもへの対応を少人数のグループ編成ができる場合とできない場合とがある。また、少人数指導の捉え方についても、教職員の加配問題は、特に指導が必要な場合に、20人程度の少人数学級を編成して指導すると捉えたことがあったが、新学習指導要領下では、習熟度別指導と少人数指導を明確に区別しているわけではなく、教育現場や文部科学省の学力向上フロンティア事業の実践の中でも、習熟度別の少人数指導を採っている学校もあり、少人数指導の捉え方は多様である。

これらの諸課題を参考に、少人数指導と習熟度別指導の捉え方を「確かな学力づくり」という視点に立って整理すると、以下のことが言える。

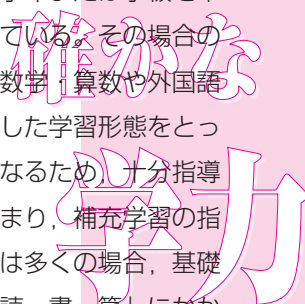
まず「確かな学力づくり」の出発点は、各単元や主題の基礎・基本にあたる学習内容を確実に習得させるという目標に向けて展開するところから始まる。したがって、学習の出発点に立つ子どもたちは、同じスタートラインに並ぶことになる。しかも、学習が進むにつれて、子どもの個性や学習経験・学習能力の違い、教師の教材提示や指導のしかたによって、子どもたちの習熟状況に段差が生まれてくる。つまり、学習内容をよく理解している子ども、一応理解していると捉えられる子ども、ほとんど理解していない子ども…などが出現する。

ここに習熟に応じた指導、すなわち補充・深化・発展の学習グループによる指導体制が必要になる。

補充学習は授業内容を十分理解していない子どもを集めた学習集団。深化学習は一応学んだことは理解できているが、安定した力として身に付いていない子どもに学力強化を図ることを目的に設けた集団。発展学習は授業内容は十分理解しているので、その発展として応用する力や幅を広げ、別の角度からものを探究するなどの力を育成していく学習をさす。

これらの学習は、一般に教科の知識・理解・技能を対象に実施されてきた。しかも、学習内容は授業で学んだ内容に限定し、学年または学級を単位に小集団学習として実施している。その場合の対象教科は、学力差が目立つ数学・算数や外国語が最も多い。ところが、こうした学習形態をとっても限られた時間での対応になるため、十分指導できない学習集団もある。つまり、補充学習の指導がそれにあたる。補充学習は多くの場合、基礎学力の土台づくりにあたる「読・書・算」にかかわる指導も必要になることがある。そうした子どもの場合は、補充学習というよりは基礎学力回復を目的にした個別指導が必要になる。したがって、補充学習の時間以外の特別の時間を設けた個別指導が必要になる。

確かな学力づくりのための少人数指導とは、こうした特別の子どもを対象に特別の時間を設けて指導する場合を指すと考えた方が、学校における習熟度別指導と少人数指導を混同することなく位置づけることができる。また、学力づくりとは異なるが、問題行動をもつ子どもも、基本的な生活指導などの問題も含めた少人数指導の時間を設けて対応するケースも多く見られる。多くは、放課後に学習相談や自主学習の時間として毎週定期的な時間を設けて実施している。





3. 指導体制づくりと検討課題

<基礎学力回復と少人数指導の体制づくり>

教科の学習内容は、一般に子どもの発達段階に対応した内容の体系的・系統的な位置づけが図られている。特に、国語や数学・算数は系統的な内容の配列になっているため、学年段階における基礎的な学習を確実に習得させておかないと、学習が進むにつれて授業についていけなくなる。既習学習が十分に身に付いていない子どもの場合は、その子の学習習熟の状況にあわせた個別指導が必要になる。しかも、個別指導に必要な教材も中学生でありながら、小学校の算数の教材やドリル教材を活用するなどの教材開発を含めた学習指導にあたってのきめ細かな検討が必要になってくる。そのために、それぞれの教科の専門教師の指導に負うところが大きくなる。しかし、日常の時間割の中で授業を担当しているため、生徒への対応には限度がある。放課後や校内で教師の協力体制によって「学習相談の時間」の設置や少人数学習指導の時間を設け、子どもの学習習熟や学力差に対応した指導体制づくりが考えられる。その場合、中学生で小学校の算数の学習から指導する必要のある子どもは、小学校と近隣の中学校と話し合い、小学校教師が中学校に出かけて指導にあたるなど教師の交流指導体制も考えたい。また、退職教員を学習支援ボランティアとして位置づけ、協力指導をお願いするなどの対応も考えることができる。

<習熟度別指導と指導体制の工夫>

確かな学力を育てるための習熟度別指導は、基本的には一定のまとまりのある単元学習や主題学習で学習した内容の習得状況を把握し、授業内容を十分理解していない子どもには個に応じたきめ

細かな指導として「補充学習」で対応し、授業内容は十分理解し、さらにもっと深く・広く学びたいという意欲のある子どもには「発展学習」で対応していくという2つの習熟度別学習形態による指導からなっている。実際には、この「補充学習」「発展学習」に加えて、授業内容は一応理解しているが、応用力の弱さなどまだ不安が残る普通の学力の子どもについては、「深化学習」や「学力向上学習」(仮称)といった習熟度別学習集団を設けて対応していくことになる。

そこで、補充学習と発展学習は単元や主題学習が終了した後に実施することになるため、担当教師は授業終了後に子どもの学習習熟の状況をテストや学習ノートなどで把握し、グループ編成し、子どもの学習指導にあたることになる。しかし、習熟度別指導は、他方で学校・教師がきめ細かな計画のもとで進めないと学習指導に混乱が生ずる可能性がある。そのために、学年または教科別に補充・発展学習についての研究グループを設け、習熟度別指導が必要になると予想される単元や主題の授業内容をチェックするとともに、子どもがつまずきやすい学習内容と、つまずき回復に必要な教材の開発やドリルなどを研究開発していく体制を整備しておく必要がある。

また、補充学習については、複数の指導教師を配置し、子どもの学習習熟の状況に対応した指導助言ができる協力指導体制を準備する。その場合、各学年ごとに教科学習の進度を合わせる工夫をすると、単元終了後の補充学習の時間を学年ごとに同時間帯に設定できるので、T T方式による協力指導が可能になる。いずれにしても習熟度別指導体制は、教科や学習内容の難易度により、その対応のしかたを工夫していくことが効率的である。