

授業指導における「分化」についての基礎的研究

著者	諸岡 康哉, 山岸 知幸
雑誌名	金沢大学教育学部紀要. 教育科学編
巻	54
ページ	17-26
発行年	2005-02-28
URL	http://hdl.handle.net/2297/727

授業指導における「分化」についての基礎的研究

— 習熟度別指導を中心に —

諸岡康哉・山岸知幸

The Basic Study of "Specialization" in Teaching : Focusing on Teaching formed according to the Degree of Advancement

Kousai MOROOKA and Tomoyuki YAMAGISHI

はじめに

近年の「個性」重視の教育改革の動向の中で、個別指導やグループ別指導、少人数指導や習熟度別指導など、「個に応じた指導の充実」をはかることを主軸にした改革が進められてきている。とりわけ「習熟」に関わっては、学習指導要領にも明記されてきており、小学校から高等学校に至るまで、多くの学校現場で「習熟度別」の指導形態がとられてきている。

学校への導入の経緯をみれば、「習熟度別指導」は、まず高等学校において、1978（昭和53）年改訂の高等学校学習指導要領にもとづき取り入れられ、次に1989（平成元）年改訂の中学校学習指導要領で中学校に取り入れられた。そして現行の学習指導要領においては、小学校においても取り入れられることになっている。

こうした背景には、「個性」重視の教育改革があり、学力問題と絡み合いながら導入が進められてきている。また、習熟度別指導が、少人数指導とペアになって導入されてきているなどの現場への導入方法の問題を抱えるなど、多くの議論がなされている。

さらに、2000年にOECDが行った国際学習到達度調査（PISA）¹⁾を受け、さらなる子どもたちの学力向上を目指し、ますますこの習熟度別指導への期待が高まり、今後いっそうの現場への定着が目指されていくことが予想される。しかしながら、習熟度別指導に関するアンケート調査では、教師や保護者たちには困惑が

みられ²⁾、全面的にその指導形態を受け入れようとしているとは言い難いと思われ、こうした点からも数々の議論がなされてきている。

本研究の目的は、第一に、現在教育現場で行われている少人数授業、能力別学級編成、習熟度別指導などの概念整理を行い、それぞれの連関を明確に捉えていくことにある。第二に、実践的にどのような問題点がでてきているのかを整理し、また理論的には何を究明していかなければならないのかを明らかにしていくことである。そして、こうした検討をふまえて、これから求められるであろう新しい学級や学習集団のあり方を提起していくことを目的としている。

本稿は、そうした研究の端緒に位置づけられるものであり、とりわけここでは、「習熟度別指導」に焦点を当て、次の2点について明らかにしていきたい。まず、第1章では、「習熟度別指導」をめぐる我が国における用語の登場の背景や経緯を、文部科学省関係の資料をもとに明らかにしていく。それを受けて第2章では、現在の習熟度別指導に関わる議論を整理しつつ、いくつかの実践的・理論的な問題点を抽出し検討していきたい。

1. 「習熟度別指導」の導入の背景と経緯

(1) 「習熟度別指導」の登場と展開

学習指導要領において「習熟」という用語が使われはじめたのは、1978（昭和53）年改訂の高等学校学習指導要領からである。

当時のわが国では、高等学校進学率がはじめて90%を超え、高校を選らばなければ、誰でも入学できる状況にあった。こうしたことから、例えば数学では分数のできない生徒がいるかと思えば、高度な数学に興味や理解を示す生徒もいるなど、同じ高校生でも学力に大きな差がでてきたのである。ここにみられるように進学率の上昇とともに、多様化した生徒にどのように対処するかということが、大きな問題となったのである。

なお、この学習指導要領改訂の前にだされた中央教育審議会答申『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について』(1971年)において、「個人の特性に応じた教育方法の改善」が提起され、教育目標に応じてグループ編成を変えるという案が示されていた。こうした背景もあり、学習指導要領の総則の「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」³⁾において、「各教科・科目の指導に当たっては、生徒の学習内容の習熟の程度などに応じて弾力的な学級の編成を工夫するなど適切な配慮をすること。」と示され、高等学校において習熟度別学級編成(指導)がはじめられることになったのである。

1983年の中央教育審議会の審議経過報告において、「中学校段階においても、教科によっては生徒の学習内容の程度に応じた指導を行うなど、一斉指導のみではなく、個々の生徒の特性に配慮した多様な指導方法を弾力的に進めていく必要がある」との指摘がなされ、また、臨時教育審議会(1984年～1987年)での「個性重視の原則」に立った教育改革の影響もあり、1989(平成元)年改訂の中学校学習指導要領では、総則の「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」⁴⁾において、「各教科等の指導に当たっては、学習内容を確実に身に付けることができるよう、生徒の実態等に応じ、学習内容の習熟の程度に応じた指導など個に応じた指導方法の工夫改善に努めること。」と明示されたのである。

なお、ここでの指導方法とは、学校や教師が

自ら工夫していくものであると捉えられ、その方法や形態については各学校が学校や生徒の実態に応じて適切な方法を工夫していくものとされている。また、学級を超えて学習集団を編成する場合、「義務教育段階」であることを考慮し、基本的には学級編成を変更することなく、学校の実情に応じて、必要な教科について弾力的に行うこととされていたのである。

(2) 現行学習指導要領(平成10・11年)における「習熟度別指導」の位置づけ

第15次中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」、さらに教育課程審議会答申を受け、1998(平成10)年に小学校および中学校の学習指導要領が改訂され、翌1999(平成11)年には高等学校の学習指導要領が改訂された。

現行の学習指導要領は、学校5日制のもとで「ゆとり」の中で「生きる力」の育成を目指し、「自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。」⁵⁾と総則において明記されている。この学習指導要領においても、臨教審以来の「個性重視の原則」が踏襲されている。

今回の改訂での一つの大きな特徴は、中学校と同様に小学校においても、必要な教科・単元で習熟度別指導を導入しようと試みられてきていることである。1998年時点では「習熟」という用語はまだでてきていないが、「個別指導」や「グループ別指導」が強調されてきている。以下、小学校と中学校の「個に応じた指導」に関わる規定を示しておく。

① 小学校学習指導要領の場合⁶⁾

第1章 総則

第5 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項

- 2 以上のほか、次の事項に配慮するものとする。

(5) 各教科等の指導に当たっては、児童が学習内容を確実に身に付けることができるよう、学校や児童の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、教師の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること。

②中学校学習指導要領の場合⁷⁾

第1章 総則

第3 選択教科の内容等の取り扱い

2 選択教科の内容については、第2章の各教科に示すように課題学習、補充的な学習や発展的な学習など、生徒の特性等に応じた多様な学習活動が行えるよう各学校において適切に定めるものとする。その際、生徒の負担過重となることのないようにしなければならない。

第6 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項

2 以上のほか、次の事項に配慮するものとする。

(6) 各教科等の指導に当たっては、生徒が学習内容を確実に身に付けることができるよう、学校や生徒の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導、教師の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること。

この学習指導要領から、評価の転換が行われた。すなわち相対評価から絶対評価への転換である。こうしたことも要因となり、習熟度別指導が展開される契機にもなっているのである。

(3) 現行学習指導要領以降の動向

「個に応じた指導」を重視する動向は、この後も、さまざまな場で検討が加えられることになる。また、学校教職員定数改善計画の動向とも重なり、習熟度別指導が進められていくのである。

以下、現行学習指導要領（平成10・11年）以降

の主な動向・提言についてみておきたい。

①教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案—

教育改革国民会議は、内閣総理大臣のもとに、2000（平成12）年3月に発足し、検討を重ね、同年12月に17の提案を行った。

「一人ひとりの才能を伸ばし、創造性に富む人間を育成する」の項目の中で、「一律主義を改め、個性を伸ばす教育システムを導入する」とし、具体的な提言として、「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、学年の枠を超えて特定の教科を学べるシステムの導入を図る。」としている。

また、「新しい時代に新しい学校づくりを」の項目の中では、「授業を子どもの立場に立った、わかりやすく効果的なものにする」とし、「学級編成については、教科や学年の特性に応じて、校長の判断で学校の独自性を発揮できるようにする。生活集団と学習集団を区別し、教科によっては少人数や習熟度別学級編成を行う。」としている。

この教育改革国民会議の最終報告を受け、2001（平成13）年に、「21世紀教育新生プラン～レインボープラン～」が提出された。そこでは「わかる授業で基礎学力の向上」を目指し、基本的教科における20人授業を志向している。

②2001（平成13）年度から、第7次義務教育諸学校教職員定数改善計画が実施され、小学校では、国語、算数、理科、中学校では、数学、理科、英語などの基本的教科において20人程度の少人数授業が可能になることになった。ここでの特徴は、生活集団と学習集団を一体として捉えてきたこれまでの「学級」を解体し、生活集団とは切り離された少人数の学習集団を対象とする授業を可能にしたことである。

③確かな学力の向上のための2002アピール「学びのすすめ」⁸⁾

新しい学習指導要領の全面実施に伴い、文部

科学省が、そのねらいとする「確かな学力」の向上のために、指導に当たっての重点を、5つの方策として示したものである。「きめ細かな指導で、基礎・基本や自ら学び自ら考える力を身に付ける」の項目の中で、「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」としている。

具体的な方策に関わっては、「時間的・精神的なゆとりを活用して、児童・生徒一人一人の理解や習熟の程度に応じて、繰り返し指導などによって『つまずき』を克服したり、課題にじっくりと取り組ませる」ことを重視している。④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⁹⁾

2003(平成15)年5月に、「今後の初等中等教育の推進方策について」の包括的な諮問を受けた中央教育審議会は、同年10月に、「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」を答申した。

「個に応じた指導」の一層の充実に関わって、「学習内容の習熟の程度に応じた指導」の取り組みが進みつつあり、「補充的な学習」「発展的な学習」が多くの小・中学校で実施され、効果が上げられている状況が指摘されている。しかし他方で、小学校で「学習内容の習熟の程度に応じた指導」が、小・中学校で「補充的な学習」「発展的な学習」が学習指導要領に例示されていないなどのために消極的な取り組みになっていることも指摘され、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」および小・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し、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ことにした。

以上のような経緯を踏まえ、2003(平成15)年12月に学習指導要領が一部改正されることになった¹⁰⁾。「個に応じた指導の一層の充実」が

目指され、その文脈において、習熟度別指導に関わってより詳しく書き加えられたことが、一つの大きな特徴であろう。

小学校においては、個に応じた指導の充実のための指導方法等の例示として、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、補充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が加えられた(小学校学習指導要領第1章第5の2関係)。中学校においては、個に応じた指導の充実のための指導方法等の例示として、生徒の興味・関心等に応じた課題学習、補充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が加えられた(中学校学習指導要領第1章第6の2関係)。

こうした教育改革の動向や学習指導要領の一部改正をみても、今後ますます、習熟度別指導の現場への定着が求められていくであろう。

次章では、現在の「習熟度別指導」に関わる議論を整理しつつ、実践的・理論的にいかなる課題があるかについて言及していきたい。

2. 習熟度別指導導入の問題

(1) 理念と現実

習熟度別指導を導入していこうとするのは、個に応じた指導を一層充実していくためである。前章でみたように、中教審答申では、第二章で、「『個に応じた指導』の一層の充実」という節を起こし、充実のために、「少人数指導、個に応じた選択学習、個別指導やグループ別指導」と並んで習熟度別指導の導入の必要性を述べている。習熟度別指導については、「多くの小学校において取組が進み、効果を上げている現状」があるとして、「小学校における『個に応じた指導』を一層充実する観点から、学習指導要領の記述を見直し・・・例示として追加することが必要である」とさらに踏み込んで強調している¹¹⁾。この答申に基づいて、同年12月には小学校学習指導要領が書き換えられ、総則の

中で、各教科等の指導において、学習内容の習熟の程度に応じた指導などによって個に応じた指導の充実を図ることが示された¹²⁾。

しかし、問題は、学習指導要領の改正まで行なって導入を進めた習熟度別指導が、はたして、ねらいどおりの「個に応じた指導」の充実になっているかということである。

この間の教育政策に掲げられてきた理念やねらいは、それ自体、望まれるべき正当な内容であっても、実際の教育現場に導入される段階で、その理念やねらいを裏切るような逆転現象があらわれることは珍しくないのである。たとえば80年代に展開された「ゆとりと充実」を学校にもたせるといってそれ自体歓迎すべき理念での政策が、実際教育現場で進められる段階にきて、教師と子どもにゆとりどころか、かえって忙しさに拍車をかけることになったことなどはその典型である。理念やねらいをそのとおり実現していくためには、さまざまな教育条件を具備しなければならないし、そういった教育条件がないところで施行されると逆現象さえおきてくる。

さて、個に応じた指導を充実させることをねらった習熟度別指導は、現場では実際どのようなやり方をとって導入されているか。習熟度別の指導がこの理念どおりに実施されるためには、学級をできるかぎり習熟度別に分化して対応することが求められる。その習熟度別グループには、担当する教員とそのため教室数の確保が必要条件となる。もちろん、2003年度から実施された申請すれば加配教員が配置されるという制度はあるものの、教員の数には制約があるし、空き教室のない学校では、教室数にも限度がある。

そのため、多くの学校では、一学級を習熟度グループに分けるのではなく、二学級や三学級を母体にして、三ないし四にわけるといってやり方がとられることとなる。教員、教室数の制約からそうならざるをえない実情がある。こういったやり方で習熟度別指導が実施されると、母体

となる学級での日常の授業が、常に学年で同一ペースで進めなければならなくなる。もし進めなければ、ある特定の時期、特定の単元で習熟度別のグループ（クラス）に分けることができなくなるからである。

子どもの実態は習熟度の違いも含めて学級によっても異なり、学級の個々の子どもによっても異なっているのが普通である。だからこそ、中教審も習熟度別指導を進め、個に応じた指導を重視しているのである。個を大切にする教師は、以前から子どもの実態に応じて授業を進めている。通常の学級での授業において、様々な個に応じた指導が工夫されている。問題が早く解けた子どもには、この問題もやっごらんと指示する。よくわからない子どもにはとくに机間指導の際などに丁寧に指導する。指名の折も、子どもの実態に応じて機械的ではなく、様々な配慮をしながらあてるのである。学級の実態によっては、各単元の配当時間を変えたり、教材を子どもに合わせて替えてみたりする。こういった子どもの実態に応じた多様な対応が可能になるのは、小学校が原則的に学級担任制であり、授業の指導は一人の教師が担い、様々な面で自由な対応を取る余地をもっているからである。

しかし、習熟度別指導が先に述べた形で導入されてくると、通常の学級での授業が変質してくる。習熟度別指導を行なうためには、事前から、各学級での授業を内容的にも時間的にも同一歩調で進めることが要請されてくるからである。学級ごとに異なる単元の配当時間数や、教材をはじめとする内容の変更はできなくなり、学年でペースをあわせざるをえない。そのため、通常の学級での授業が決まった内容を決まった手順で順次教えていくスタイルになってしまうのである。

もちろん、授業担任教師が周到な準備や打合せをすることによって、学級ごとの多様な対応を行なっていくことも不可能ではない。しかし、この間の様々な教育改革の実施によって、

学校現場には、専任教員以外のスタッフが多様な形で入り（たとえば、習熟度別指導以外に、ティームティーチングや総合的な学習の時間の実施、教育相談関係の充実などが行なわれており、そのための教員、ゲストティーチャーといった多くのスタッフが様々な雇用形態で学校に入っている。）、打合せや会議に多くの時間がとられ、習熟度別指導の準備のためにだけ時間を取るということができない状況である。こういったことから、いきおい、通常の学級での授業が、ワンパターンので画一的に流れていくという実態が進行している。習熟度別指導では、個に応じた対応がとられても、時間的にも長い学級での授業が個に応じた指導から離れていくという現実には笑えない現実であり、理念から乖離したパラドックスでもある¹³⁾。学級そのものを小規模にしたほうが、習熟度別指導を導入するよりもはるかに個に応じた指導が実現すると考えられる。

(2) 学習集団と生活集団

従来は、学級の中だけで、あるいは、正規の授業時間外（たとえば放課後の居残り学習など）で行われていた習熟度別指導が、今回の導入にあつては、学級の分化あるいは解体の方向を伴って進められていることに大きな特徴がある。この動きを決定づけた要因として、一つは、習熟度別指導が、課題学習、補充的な学習や発展的な学習などとともに学習指導要領に明記されたこと¹⁴⁾により、正規の授業時間帯に行なわれるようになったことである。今一つは、そのための教員加配の施策¹⁵⁾がだされたことであり、教員確保の動きとあいまって、学級を分化する習熟度別指導の形態が加速度的に広がった¹⁶⁾。

もちろん、習熟度別の学級編成までは想定されていないが、学級が今まで一元的に担っていた生活集団と学習集団との機能を切り離していく方向がとられることになったのである。

我が国では、等級制に換えて、履修主義に基

づく学級制が1890（明治23）年以降、100年にわたって続けられてきた。この間、学級制での授業の効果を最大限に発揮すべく様々な取り組みも展開されてきた。今回はこの学級制の改変につながる新しい授業システムの導入なのである。

第7次公立義務教育諸学校教職員定数改善計画の策定に関連して、調査研究協力者会議はこの導入に関して次のように提案している。

「しかし、今後、社会の変化に応じ、またこれまでの授業実践や研究の成果を背景として、学習指導及び生徒指導の専門分化や高度化を進めていくことが課題となっており、これに対しては指導方法の面だけでなく、指導組織の面においても改善を図る必要があると考えられる。すなわち、各学校が特色ある教育課程を編成するとともに、小人数授業などきめ細かな学習指導を行い、また総合的な学習の時間や各教科の指導において多様な指導形態・指導方法を円滑かつ効果的に導入できるよう、先に述べた一元的な学級の捉え方を見直し、今後、学級は生徒指導や学校生活の場である生活集団としての機能を主としたものとして位置付け、これまで一体のものとして含まれていた学習集団としての機能については、学級という概念にとらわれずに、より柔軟に考えることが効果的と考えられる。」

詳しい根拠は述べていないが、また、学級制での授業が果たしてきた役割についても言及していないが、この提案をもとに従来の学級制の改変がはじまったのである。しかし、100年にわたって続けられてきた学級教授の経緯の中で、学級教授がもっているあるいは学級教授が果たしてきた役割や意義が軽視されることがあつてはならない。

学級が、生活集団と学習集団の機能をもっていることが授業にとってどういう意義を持つかについては、かつて、激しい議論があつた¹⁷⁾。当時、学級を批判的にとらえる立場を代表した竹内常一は、知的教授と知的訓練の成立を妨げているのは、日本の学級が生活集団と学習集団

との役割を未分化のままに含んでいたことにより、知的教授と知的訓練を徹底させようとするなら学級を分けていくことが必然となる、と主張した¹⁸⁾。今回の「調査研究協力者会議」も、「学習指導・・・の専門分化や高度化を進めていくこと」を課題とし、一連の学力問題に対処するという立場からの発想であり、竹内ら知的レベルからの発想と基本的に同じである。しかし、学級から学習集団の機能を分化させることによって知的教授、学習指導を求めていく際には検討すべき課題がある。

その一つは、学級教授のもつ教育観・発達観・能力観にかかわってくる問題である。学級は、能力や学力の観点ではなく、子どもの年齢原則のみで編成される。年齢だけを編成原則にしている背景には、かつて小川太郎が指摘したように、「同一年齢の子どもを同一学年の同一学級に組織して、そこでその年齢の子どもにふさわしい統一的で科学的な教育課程に従って教育を行なうならば、すべての子どもが目標を達成することができる」¹⁹⁾という教育観が含まれているのである。したがって、学級教授を単なる授業形態や方法およびその効率性のレベルだけでとらえていくのは不十分であり、学級教授を支えている教育観のレベルからも評価しなければならない。

70年代以降、「おちこぼれ」という表現で学業不振児の存在が問題とされ、その克服に向けて様々な取り組みが展開されてきた。こういった取り組みが可能となったのは、学級が同一年齢の原則からだけで編成されているからである。学級がたとえば能力別に編成されているなら学級からおちこぼれるということ自体ありえない。能力に合わせて学級を再編成できるからである。したがって、「同一年齢を原則としている学級は、その意味で教科内容を習得できない子どもの存在を明らかにし、そのことが問題であると訴え、すべての子どもがおちこぼれることのないような指導と努力を学校や教師に要請してくるシステムである」²⁰⁾のであり、このシ

ステムを崩すことは、おちこぼれ＝学力不振児の存在と発生を隠蔽し、すべての子どもに学力を保障することを放棄する方向につながっていく。もちろん、今進められている習熟度別指導の導入は、一部の教科であり、習熟度編成も短期間であり、流動的でもある。基本的には学級は年齢原則で構成され、多くの授業は学級教授システムである。とはいうものの、中教審自らも、導入に対する配慮事項として、「児童生徒に優越感や劣等感を生じさせたり、学習集団による学習内容の分化が長期化・固定化するなどして学習意欲を低下させたりすることのないように十分留意して指導の方法や体制等を工夫することが望まれる。また、保護者に対しては指導内容・方法の工夫・改善等を示した指導計画、期待される学習の充実に係る効果、導入の理由等を事前に説明するなどの配慮が望まれる。」²¹⁾と書かざるを得なかったのは、先に述べた危険性があることを自覚しているからである。

だから、実際に習熟度別指導を導入することになった現場はこういった「配慮」に苦勞することになる。²²⁾習熟度別グループに「のびのびコース」「ゆっくりコース」「どんどんコース」などといったネーミングをすることによって能力別グループであることを隠蔽しようとしたり、子ども自身にコースを選ばせることによって、子どもの優越感、劣等感を排除しようと試みている。しかし、子どもや親たちはこういった配慮にもかかわらず、これらの処置が学力に関するある種の差別化であることを見抜いている。

さらに、学級教授の習熟度別指導の導入による変更は、教育課程・教科内容をどうつくっていくかという点からも批判的に検討されねばならない。同一年齢のみを原則とした学級教授では、学業不振児の存在は、指導する側の問題として把握される。しかし、習熟度別指導による対応の仕方は、子どもの習熟度の違いにその問題を見る。つまり教育内容・教科内容を疑わず

に、子どもをどう合わせていくかという対応なのである。所与の教育内容・教科内容が、当該年齢の子どもにふさわしいものであるかどうかの検討視点を欠落させている。70年代のおちこぼれ問題への対処は、子どもにとってわかる教育内容・教科内容はなにかという問いかけを常に含んでいたし、その観点からの教育課程の見直しが行なわれてきた。おちこぼれる子どもがでてきても、子どもの側を習熟度別に分けることによって対応するなら、子どもにあった共通の教育内容をつくりだしていくという方向がでてこない。所与の教育内容が不問に付されることになるのである。とくに、義務教育期間である小・中学校では、当該の学年・年齢にふさわしい共通の教育内容をつくりだしていく必要と努力がもっとも求められる。

同一年齢という発達レベルがほぼ同じ子どもであるにもかかわらず、習熟度別に分化して対応しなければならないということは、用意されている教育内容のほうにこそ問題があるととらえる方が自然なのである。

<注>

- 1) 2000年にOECDが加盟国31国で実施した調査。21世紀に必要なとされる読解、数学、科学のそれぞれのリテラシーを設定し、各国の学力が21世紀社会にふさわしいレベルに到達しているかという調査である。
- 2) 例えば、文部科学省の「学校教育に関する意識調査」(2003年)では、5割ちかくの保護者や教師が、「子どもの学力の差が広がるのではないかと不安」「子どもの間に優越感や劣等感が生まれる」「色々な考え方の子どもが一緒に学ぶ機会も大切」という項目に対して、「どちらかといえばそう思う」以上の回答を行っている。また、実践上の課題として、7割を超える教師が、「児童生徒の実態に応じた教材等の開発と指導方法の工夫改善」を課題としてあげている。学力そのものの向上が保障されるかという疑問もあり、この点については第2章で検討する。
- 3) 第7款 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項の6(5)。文部省告示『高等学校学習指導

要領』大蔵省印刷局、1978年、8頁。なお、1989

(平成元)年改訂の学習指導要領においては、「各教科・科目の指導に当たっては、生徒の学習内容の習熟の程度などに応じて弾力的な学級の編成を工夫するなど、個に応じた指導方法の工夫改善に努めること。」と、1999(平成11)年改訂の学習指導要領においては、「各教科・科目等の指導に当たっては、教師間の連携協力を密にするなど指導体制を確立するとともに、学校や生徒の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、教師の協力的な指導、生徒の学習内容の習熟の程度などに応じた弾力的な学級の編成など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること。」と改訂された。

- 4) 文部省告示『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局、1989年、5頁。
- 5) 総則 第1 教育課程編成の一般方針1。文部省告示『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局、1998年、1頁。
- 6) 同上『小学校学習指導要領』、5頁。また、文部省『小学校学習指導要領解説 総則編』東京書籍、1999年81-83頁を参照のこと。
- 7) 文部省告示『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局、1998年、2頁および5頁。また、文部省『中学校学習指導要領解説(平成10年12月) -総則編-』東京書籍、1999年43-45頁および93-95頁を参照のこと。
- 8) http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/14/01/020107.htm
- 9) 平成15年・第33回中央教育審議会総会に関わるもの、および「個に応じた指導」の一層の充実についての関連図表等については、次のURLを参照のこと - http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm
- 10) http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/03122607.htm
- 11) 中央教育審議会答申、2003年10月。上記注9)を参照。
- 12) 総則で、習熟度別指導導入に関してつけ加えられた箇所は次の下線部分である。「各教科等の指導に当たっては、児童が学習内容を確実に身に付けることができるよう、学校や児童の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、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、補充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、教師の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること」
- 13) こういった現場の実態については、次の現場教師の報告を参照されたい。高木千恵子「習熟度別学習はどのように進められているか」(『福祉労働』現代書館、2004年4月、45-51頁)、公立学校教員「習熟度別クラスと少人数授業について考える」(『生活教育』星林社、2004年6月、36-49頁)
 - 14) 2003年12月に、小学校学習指導要領には、総則に「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、補充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」が、中学校学習指導要領には、「生徒の興味・関心等に応じた課題学習、補充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」が付記された。
 - 15) 第7次公立義務教育諸学校教職員定数改善計画(平成13～17年度までの5カ年計画)により、基本3教科(小学校で、国語・算数・理科、中学校では英語・数学・理科)で少人数授業を行うなど、教科等の特性に応じてきめ細かな指導を行う学校の具体の取組みに対する支援がはじめられた。
 - 16) 2003年5月の文科省調査によると、習熟度別指導を実施していると答えた小学校は74%、中学校は67%になっている。
 - 17) 学習集団の成立基盤をめぐる1970年代の論争。学級は学習集団としての機能を持っているがやがて機能分化していくという大西忠治、竹内常一らを代表とする「全生研」の論に対して、学級で学習するという教授組織を堅持すべきという立場にたつ吉本均ら「学習集団づくり」論との間で引き起こされた。高田清「『学びの共同体』の基地としての学級集団」(『現代教育科学』、2002年9月、20頁)を参照。
 - 18) 竹内常一「『学習集団の指導と管理』をめぐって」(『現代教育科学』180号、明治図書、1972年、120-121頁)
 - 19) 小川太郎「わからない子どもと促進教育」(『国民教育』18号、労働旬報社、1973年、142頁)
 - 20) 諸岡康哉「学習集団の指導と授業の質的改造」(吉本均編『学習集団による授業改造 小学校中学年』明治図書、1983年、29頁)
 - 21) 中央教育審議会答申(2003年10月)第2章4(1)②各学校における「個に応じた指導」を行う上での配慮等
 - 22) 現場での実態については、次の雑誌が習熟度別指導についての特集を組んで事例を紹介している。『総合教育技術—少人数・習熟度別指導の効果的とりくみ—』小学館、2004年1月。『生活教育—習熟度別授業で本当に学ぶ力はあるのか』星林社、2004年6月。『福祉労働—特別支援教育・習熟度別学習の問題点』現代書館、2004年4月。