

授業における分化・個別化 : DDRの研究成果を中心に

著者	諸岡 康哉
雑誌名	金沢大学教育学部紀要 教育科学編 = Bulletin of the Faculty of Education, Kanazawa University. Educational science
巻	42
ページ	263-272
発行年	1993-02-28
URL	http://hdl.handle.net/2297/20100

授業における分化・個別化

——DDRの研究成果を中心に——

諸岡 康哉

Differentiation in the Instruction-Process

——Concerning with the Didaktik in DDR——

Kousai MOROOKA

はじめに

授業における「個別化」をどう位置づけていくかという問題は、今日の授業指導を考えていくうえで最も重要なことからの一つになってきている。この問題は、もちろん個別教授を原則とした前近代の教授形態にかわって、学級教授を基本とした近代学校の発生と共に生じてきた必然的歴史的産物であったことはいまでもないが、我が国においては、1970年代以降のいわゆる「おちこぼれ」問題の発生を契機にして従来になく鋭く問われてきており、最近の教育改革の教授学上のキーワードとなってきている¹⁾。

本論は、この間「個別化」の問題を「統一と分化」という基本的視座から集団的な研究を精力的に進めてきたDDR教授学の成果²⁾の特徴を洗い出すことによって、この問題に迫っていく基礎的作業にしたい。

I. 統一と分化

DDRで個別化³⁾の問題が授業の重要な課題として提起される場合の特徴は、そのこと自体が単独に追求されるのではなく、常に、「統一と分化」(Einheit und Differenzierung)という関係の上にならって考察されている点にある。

すなわち、分化の必要性が生じてくるのは、すべての生徒に高度の陶冶・訓育水準を保障す

るという意味での「統一性」の確保の延長上にある。

この統一性という視点は、DDRの教育制度、政策上の基本的立場でもあるが、同時に、授業構成の原則としても貫かれているのである。「統一性」という学校政策の基本的立場は、授業の構成構想をも規定している。つまり、同一のやり方で—比較的統一された学習の進め方をとおして—統一的な目標に到達する⁴⁾とされている。

その場合注目していく必要があるのは、「統一性」という概念によって、すべての子どもが人格的に同一になっていくといった画一的、平均的人間像や教育が構想されているのではないということである。

この点に関して、H. クラインは、教育目標における人格の同一性(Gleichheit)と多様性(Unterschiedlichkeit)について次のように言及している。

彼によれば、社会化と個性化を相互に浸透しあう二つの側面であるにとらえ、教育目標においても、ますます「同一」になると同時にますます「多様」になる人間像の達成をえがいている。その際、同一性と多様性との関係は「機械論的」に解釈されてはならないとされる。つまり、「教育目標は、同一性と多様性という二つの部分に分解されているものではない。また、両者をつなぎあわせたものでもない。常に全体としての人格が問題とされるのである。したがって、たとえば、幅広くかつ高い水準に発達した同一の人格特性が、専門的な関心や才能を生み

だし、それを促進していくことを可能とする前提となる。」⁶⁾ こういった意味で、「教師は、すべての生徒を教科課程に示されている目標に到達させると共に、どの生徒も個人的な才能や関心に応じて、また専門的な社会的要求に備えていくなかで、個別的に促進させていかなければならない。われわれの教育活動は、画一主義(Gleichmacherei)、平均的志向を個人主義と同様にやってはならないのである。」⁶⁾

以上のように、「統一性」という教育目標概念は、子どもの人格の平均化、画一化でなく、人格の個性的な促進をどの子どもにも達成していくという意味でとらえられているのである。

また、こういった目標を実現していく教育内容レベルにおける統一と分化の関係についても、「同一な目標は同一の内容を必要とする」とか「多様な目標は多様な内容を必要とする」といった単純な形式論理が排除されている。すべての子どもに同一の目標を達成していくためには、もちろん、内容においても同一の一般陶冶が必要であることを原則的に確認しながら、しかし、「発達しつつある人格は、与えられた内容を単にそのまま受け入れて、自動的に望ましい人格特性を形成していく器ではけっしてない。・・・個人的に多様な仕方で陶冶内容と対決し、外的な作用の多様な『屈折』をもたらしように多様な内的諸条件をそなえている人格である。」⁷⁾との基本的理解に立ち、次のような弁証法に注目すべきだとされる。つまり、「同一な内容が、同一な目標と多様な目標の達成に寄与するということ」「多様な内容が同一な目標と多様な目標を可能にするということ」にである。

II. 学級教授組織と分化

さて、次に教育方法上の問題についてである。先にも述べたように、教育の方法においても基本的、原則的には、どの子どもにも「同一のやり方」で統一的な目標を達成していくことがまず確認されている。

ここには、子どもがそれぞれ異なっており、多様な存在であるということから教育の方法も個別的にしていくといった考えを厳しく批判し、個性的な促進を一般的、統一的な教育方法で追求した A.S.マカレンコの見解が授業を構成する方法にも継承されているのである。

彼の見解を簡単に要約すれば、次のとおりである。⁸⁾

マカレンコは、人間(子ども)はそれぞれ異なる存在であり、複雑かつ多様であるという。しかし、この複雑さや多様性に教育者が「恐怖」を抱く場合もとても危険となる。この恐怖から二つの間違った教育の方向がでてくるからである。すなわち、その第一のものは、すべてのものを一つのサイズに切り、人間を標準の型に押込めるという方法である。いわば、画一主義的教育方法と言えるだろう。第二のそれは、彼の表現によれば、「それぞれの個人のあとに受動的についていき、個々の個人をバラバラにたがけることによって、数百万の被教育者大衆を処理していこうという見込のない試みであり、これは、『個別的』指導の異常肥大症である。」つまり、個別主義的方法である。

マカレンコは、こういった二つの方向をとるのではなくて、「一般的であり、統一的でありながらも、それぞれの個人が自分の特性を發展させ、自分の個性を保持することを同時に可能ならしめるような方法を創造していくことこそ」が必要だということである。

一人一人を個別にきりはなして教育していくのではなく、全集団の中で個々人の教育も多様に展開できるのであり、個人の教育と集団の教育は、「一つの共通の方策によってのみ」解決できるのである。こういったとらえかたの基本には、「個人に対するわれわれの働きかけの各瞬間に、それらの働きかけは、かならず、集団にたいする働きかけでもなくてはならない。そして、逆に、集団にたいするわれわれの一つ一つの接触は、かならずその集団に属する各個人の教育ともなる」というマカレンコの集団と個の弁証

法的把握がある。

このような、個別主義的ではない一般的、統一的方法は、授業構成の場合、学級教授組織を基礎にすることによって求められる。学級という共通の場の確保が、統一的方法として重視されている。したがって、DDRでの授業での分化は、学級を組織的に解体したり、編成したりする（たとえば、ストリーミングにみられるように）ことではない。

ところで、年齢原則を主たる基準にして編成されている学級教授組織は、集団としてみれば、年齢以外の様々な個人差を内包している異質な集団である。DDRにおいては、こういった異質な集団がもつ教育力が重視されている。たとえば、進んだ生徒と遅れた生徒が存在し、彼らが共同活動を行うことによって、お互いに影響をうけあうことができるのであり、とりわけ、遅れた生徒にとっては、基本的に重要な意義をもって来る。異質な集団でこそ、相互援助や批判や自己批判が生まれるし、それが共通の学習の歩みや一人一人の個性的な発達に寄与してくると考えられているのである。このように考えると、「学習過程や発達過程で生じてくる個人差は、決して共通の歩みを妨げる『妨害物』(Störgröße)なのではない。」⁹⁾等質な集団をもとめて、「もし、成績の悪い生徒だけで特別にクラスを編成すると、長期的にみれば、一そう欲しようとしまいとにかかわらず一成績の欠陥を固定化することになる。なぜなら、こういった生徒は、成績の良い生徒がとりくむ一定の要求に応えることのないような授業をうけることになるからである。……したがって、義務制の学校では、効果的な学習・発達過程の前提として等質な集団を認めないのである。われわれが必要としているのは、相対的に安定しており、異質なものとして編成された基礎集団であり、クラスなのだ。」¹⁰⁾とされる。

また、たとえ等質な集団が望ましいとしても、それを実際に編成しようとすれば、ほとんど不可能な事態に陥ることが以下の理由で指摘され

ている。¹¹⁾

ひとつには、DDRの教育では子どもの個性的な発達が将来ますます実現されていき、その意味では、個人差が今よりも増大していくということである。

また、個人差に応ずるといっても、どういったレベルでの基準でクラスを編成していくのか。思想的な発達の水準によってクラスをわけられるのか。それとも、教科の成績水準によって分けるのか。教科といってもどの教科に基準をおくのか。個人差に応じて集団を編成していくなれば、様々な教科それぞれにわたって、様々な多様な集団が必要になっていくのである。こうなると、それこそマカレンコの指摘した「個別的指導の異常肥大症」に陥らざるをえないのである。

さらに、もっと重要なことは、個人差というもの、実際にはしばしば短期間のうちに変化するものだという点である。これは、等質の学習集団を編成したとしても、そのうちまた個人差が発生してしまうということでもある。だから、出発水準を同一にした場合でも、個人差が現われるたびに集団を編成替えしなければならないということになるのである。

このように考えるならば、個人差に応じた等質集団を編成していくという原理は、実際的には実現不可能なことなのである。

授業における分化は、組織編成上からみれば、学級という統一の場を共通の基盤にする。その際、すでに見たように学級教授組織は、分化と対立したり、矛盾したりするものにとらえられるのではなく、むしろ個人差に応じた指導や子どもの個性的な発達に寄与するものにとらえられているのである。「学校教授組織による授業での分化的な教育活動のコンセプトは、学級教授の力(Potenz)を、分化的活動の可能性と作用のために、個人と集団という点で着目し、その力をよりよく汲みだしていこうとすることに基づいている」のであり、「われわれの関心は、学級教授組織をフレキシブルに運用していくことにあ

るのであり、……分化の可能性を追求していくことは、決して学級教授組織を選択するか選択しないかということではなく、学級教授組織の発展的形成を考えているのである。したがって、授業構成上の統一と分化は、対立物として理解されるのではなく、教育過程を条件づける側面として理解している¹²⁾とされる。

ところで、授業における分化の問題は、しばしば、学習遅進児への対策として考えられることが多い。もちろん、DDRにおいても、そういった子どもへのとりくみとして出発している。その意義は今も失われていないが、授業における分化を遅進児の克服として限定してとらえていくのではなく、すべての生徒を含んで分化の必要性が強調されている。この点に関しては、「統一性」という教育目標概念と連動してくるが、分化の方向として、すべての生徒に教科課程の要求水準を達成させることと並んで、「同時に、生徒に集団のなかで自分の個性(Individualität)を形成し、自分の長所を利用し、伸ばしていく可能性を与えていくこと¹³⁾が求められているのである。したがって、授業における分化的処置を行っていく場合に、「一般的に重要とされるのは、すべての生徒が発達の最近接領域で最大限に要求されることであり、われわれが今日義務制の授業であまり視野に入れていない生徒を含めて、そうしていくことである¹⁴⁾と」言われている。

III. 授業における分化的処置

1. 同一方法上の個別的調整

さて、それでは、授業における分化は具体的処置としてどういったものが考えられるのであろうか。

その第一は、「同一方法上の個別的調整」(in-dividüeller Zushnitt des gleichen Weges)¹⁵⁾と名づけられる分化である。

ほとんどの授業は、同一の方法によって、す

べての生徒を統一的な目標に到達させることができる。しかし、目標にどの子どもも到達させるには、同一の方法ではあるが、その過程の中に、教師による様々な個別的配慮が必要とされる。こういった配慮の総体をさして「同一方法上の個別的調整」と名づけ、分化の一処置として重視されているのである。これは、「生徒の個人的な特性を考慮することであり、特に重要なこととして、生徒の個人差を、生徒の長所を促進していくモメントとして統一的な(授業)進行のなかで機能させること¹⁶⁾」を目的としている。こういった処置は授業過程では、様々なやり方で行われるが、典型的な具体例として次のようなものが考えられている。¹⁷⁾

一教師の生徒の個人的に向けられた教授学的指導のたぐいでである。つまり、特定の生徒に共同活動にむけての刺激を与えたり、要請を行うこと。また、生徒の特別な能力や実際の体験を利用したり、促進したりすること。さらに、作業場面で点検したり指示したりしながら、目標に向かっての援助をすること。解答を見つけていない生徒のために、類似例や直観手段を通して思考を援助すること。生徒の成績や態度を個別的に評価すること。遅れた生徒には、自信をもたせるために成果を意識化させること。

授業外で個々の生徒とやる気をもたせる対話をすること。

一方法上の個別的調整である。たとえば、様々な記憶タイプに適応する講義の構成。

授業での説明の際、伝えたいところを言葉だけでなく、板書によっても強調し、そうすることで、視覚に訴えたほうがよい生徒には「眼にみえる」ようにしてやれるのである。文章題を口頭で提示し、そうすることで二三の生徒の読む力の弱さを取り除いてやるのである。

一他の生徒との共同学習を通して特定の生徒に成功体験を保障してやること。

「同一方法上の個別的調整」と言われる分化は、授業の統一的な過程をそのまま保持しながら、上で述べたような教師の個別的配慮によって生徒の違いに応じていくものである。しかし、これらの処置は、授業の表面にはそう明瞭に現われてくるものではないし、第三者や観察者には気づきにくい分化の処置であるといえる。

たとえば、子どもに指名するという場面は、どの授業でもみられる一般的な共通した方法であり、通常それは、分化的処置とみなされないであろう。観察者にとっては、どの子どもが指名されても特別な意味が見えないからである。しかし、授業者にとっては、どの子どもに指名するのかが、個別的配慮が問われる重要な場面なのである。教師に指名されることで学習意欲をもつきっかけをつくる子どもがいるのだし、誰に指名してもよいといった問題ではないのである。機械的に指名する教師と個別的配慮の下で指名する教師とでは、表面的には全く同一、共通の指名という方法が、分化的処置として機能するかどうかの重要な違いとなってくるのである。

この分化の処置は、「教師はなるほどクラス全体を相手にしているが、同時に個々の生徒をして、一人一人に語られ、要求され、理解されているように感じとらせることができる」といった教師の教育的技量(pädagogische Meisterschaft)に属している¹⁸⁾と言えよう。

2. 分化的段階

第二の分化処置は、授業過程のなかに子どもの違いに応じて異なった学習方法(Lernwege)を部分的に導入していくことである。これは、授業過程における分化的段階(differenzierte Phasen)とよばれる。こういった処置が必要とされるのは、次のような場合である。¹⁹⁾

一設定された客観的な教科課程の要求に対し

て、生徒の学習前提が大きく異なっており、そのため、一時的に、分化の道が導入されないと生徒は目標を達成できず、また、統一的に進行させると効果的でなく、さらに、他の授業目標(例えば、集団の発達といった)が危険にさらされるといった場合である。

一特に関心が高く、才能があって、教科的に進んでいる生徒のために、彼らの人格を最大限発達させるより先をいく目標が必要とされる場合である。

一学習の成果をあげるために、分業的に進行させることがより効果的な場合であり、その際、分化的アスペクトのもとでは生徒の個人的特性を考慮することが決定的に重要となる。

上述したことからわかるように、分化的段階は、生徒の差異が大きいため、「同一方法上での個別的調整」では対応できなくなったときにとられる一時的な処置である。

したがって、この段階(局面)ではクラスの生徒の学習方法は同一ではなく、異なってくるのである。

異なった学習方法とは、具体的には課題の設定と課題解決の条件に生徒の違いによってヴァリエーションをもたせていくことである。たとえば、「教材や要求程度の上で異なる課題をあたえていくこと、また、教授学的指導を変えていくこと(たとえば、一部の生徒が課題を自主的に解決している間に、他の生徒は教師の直接的な指導の下で学習を進めていく)。また、生徒の共同作業の仕方を様々に組み合わせること(たとえば、何人かの生徒は個人で学習し、他の生徒はグループ内の生徒と学習する)。さらに、教授手段を多様に導入すること(たとえば、異なった直観教材、多様な解決のステップおよび学習プログラム)。²⁰⁾」などの分化処置のヴァリエーションが想定されている。

ただ、こういったバリエーションのなかでも、要求水準の異なる課題を頻繁に与えると、生徒

間の水準の違いが固定化されてしまったり、また、遅れた生徒をいつも直接的に指導すると、生徒は自主的に要求を克服していく力をつけなくなってしまうというよくない傾向が生まれてくる。過剰に援助したり、軽減したりすると、生徒はそれに頼ってしまうのである。正しい処置というものは、生徒に能動性と努力を促進するものでなければならない。そのためには、教師自身が、自分の目標、自分のクラスの集団の水準、自分のうけもっている生徒間の差異、教材の可能性をみきわめてどんな分化処置を導入するのかを決定しなければならない。このように、異なった学習方法の導入にはきわめて慎重な配慮と教師固有の自主的決定の重要性が指摘されている。²¹⁾

さらに、注目しておきたいことは、この分化的段階は、あくまでも「一時的な処置」だということであり、これが絶対化されてはならないことである。分化的段階は、その後につづく統一的な取り扱い(einheitliches Vorgehen)を保障するために導入されるものだということが強調されている点である。

3. グループ形態

第三には、グループ形態(パートナーや小グループ)での学習を授業に導入しておこなわれる分化である。

もちろん、形式的に分類すれば、グループ学習は上に述べた「分化的段階」に含まれる分化的処置の一つではあるが、とくにその意義や役割が他の処置よりも強調されているのである。²²⁾

なぜなら、他の処置と比べてグループにおける共同の活動は、集団性を発達させそのことによって、複雑な要求を満たし、学習の好条件をつくりだすからである。また、たいていの生徒は共同で活動することを喜ぶものであり、共同活動は、一人一人の生徒に「能動性の必然」(Aktivitätswang)なるものをつくりだすか

らである。

グループ形態は、二つに分けられ、その特質は次のように説明されている。²³⁾

第一のものは、二人で行うパートナー学習(Partnerlernen)である。これは、最も単純な共同の形態であり、グループ学習の前形態(Vorform)とされている。この形態は、授業では、練習や復習、点検場面できよくとりいれられ、相互に確かめ合ったり、教え合ったりする共同の活動が組織される。

第二のものは、グループ学習(Gruppenlernen)である。この形態が授業で取り入れられる場面は、生徒が共同討議によって解決方法や多様な解決を見出していくとき、課題が生徒の分業による共同活動でのみ解決されるとき、グループでの活動が個々の生徒の長所(Stärken)を生かして、共通の課題を独自なやり方で解決できたり、多くの応用例を発見したりするときである。

しかし、この二つのグループ形態が有効に働くには次のような前提が考慮されていなければならないとされる。²⁴⁾

その一つは、グループ学習が個々の生徒を刺激して、後で自分一人でもできるようになるような形で課題を設定することであり、課題解決の共同活動を組織していくことである。そのために重要になってくるのは、共同の学習過程を指導し、仲間に課題をわけていくことのできるグループリーダーを教師が指導していくことであり、また、他方で、他の生徒が、グループリーダーを認め、きちんとした規律あるスムーズな活動や仲間への同志的なふるまいができ、成績を批判的・自己批判的に評価していける習慣をつけていくことである。

もう一つは習得対象と習得方法の固有性にしたがってグループ学習を組織していくことである。たとえば、外国語の授業では、会話の頻度を高めるという固有の要請にもとづいて、ペア、グループ方式での会話が取入れられるであろうし、自然科学の授業などでは、実験の活

動がグループ学習としてとりいれられるであろう。つまり、教科における習得対象、方法の違いに応じて、グループ学習のバリエーションを配慮していくことである。

さらに、グループの編成に関しては、通常、二つのものが区分されている。異質グループ (heterogene Gruppen) と同質グループ (homogene Gruppen) である。前者は、長期にわたって、また、教科をこえて編成されるものである。このグループは、生徒の間に、友情ある共同活動・尊敬・相互援助といった関係を生みだしていくことに貢献する。

他方、後者は、特別の、内容的に限られた課題にとりくむときにふさわしいグループである。そのため、一定の興味や能力、知識といった点で同程度の生徒によって編成されるのである。こういったグループでの活動で特別の興味や才能が示され、他のグループの (クラス集団の) 習得過程に役立っていくとされる。しかし、注目しておかねばならないのは、「こういった同質グループの活動は、他の生徒を犠牲にして特定の生徒を進めさせたり、教科課程の統一的目標設定をとりやめにしていくことではない。このグループは成績によるグルーピングとは無関係なのである」²⁵⁾ という指摘である。成績グループは、生徒の分離を構想しているからである。

IV. 分化的処置の前提

以上、授業で取り入れられる分化的処置を三つにわけて見てきた。最後に、こういった分化的処置が授業で有効に作用するための前提条件として配慮されていることを二つの点で指摘しておこう。

その第一は、教師の子どもに対する個別理解の重要性である。分化的処置が生徒に有効に働くのは、教師が個々の生徒、集団に対して確実な知識をもっている場合だけであるとされ、教師に次の要求が提出されている。「分析していくためにふさわしい注意をむけ、自分の生徒の達

成状態と学習経過を絶えず十分に認識し、共通するもの、類似しているもの、個々人の特徴、現われてきた差異を確かめるのである。そうすることによって、授業過程での高度すぎたり、低すぎたりする要求が回避され、ふさわしい促進的課題が設定され、条件が作りだされる」²⁶⁾ とされる。

そして、こういった子どもへの個別的理解を得るのは、教師による生徒との直接的対応²⁷⁾ がとくに重要だとされている。生徒の学習過程や結果に直接的に対面する中で多くの情報を教師は得ることができるのである。つまり、個々の生徒において何がうまくいっており、なにが困難になっているのか、どんな活動によることでとりくみ、どこで活動的になり、クラスの生徒が個々の生徒にどのように反応し、生徒の達成をどのように評価しているかといったことを知っていくのである。また、生徒に対する理解が広がっていくためには、授業のなかに「生徒が個別の経験を持込んだり、疑問をだしたり、自分の固有の能力や知識を提出できる余地」²⁸⁾ が必要だとされていることにも注目しておきたい。

第二には、分化的処置と子どもの主体的活動との連関についてである。

生徒一人一人を伸ばしていく授業は、もちろん、分化的処置を授業に導入するだけでは実現できない。それは、優れた授業²⁹⁾ に要求されるすべてのことを実現することによって可能となる。そして優れた授業に要求されることが実現されれば、それだけ、授業は生徒の違いによりよく応えていくことができるし、特別の分化的処置を講ずることも少なくなっていくのである。さらに、こういった授業は、分化的処置を導入していく場合にあっては効果的な前提をつくりだしていくのである。それは、とくに授業で生徒が主体的な立場をとるようになることだとされ、分化的処置との連関が次のように説明されている。³⁰⁾

一自己学習をおこなっていくための能力と準備性。なぜなら、分化的処置は、学習における多くの自主性を生徒に広げ、要求していくし、学習過程と学習成果の一層の自己コントロールを必要とするからである。なぜなら、教師の分化的な指導と特定の生徒への個別的な配慮が増すことによって、教師の注意がしばしばクラス全体から個々の生徒に向かうからである。

一集団の関係、集団的意識、集団的雰囲気の水準が年齢に応じて発達すること。なぜなら、分化的処置は、集団に理解され、支持されねばならないからだし、生徒のコミュニケーションと共同(Kooperation)をより強く必要とするからである。

一成績に向けての一面的努力、いやな処罰を避けようとする一面的努力によるよりも、認識興味と教科への関心に支えられた学習のかまえ。なぜなら、分化は生徒の能動的な活動の上に立っているからである。

一課題や任務（たとえば、教科ヘルパーやグループ指導者、討論指導者としての）を担当することによって、授業を共同で形成(Mitgestaltung)しようとする欲求と能力。

したがって、分化的処置はそれだけが自己目的に追求されるものではなく、優れた授業に要求されるその他の条件、とくに子どもの主体的活動の達成との連関でとらえられねばならないのである。

おわりに

本論では、DDRの授業における分化、個別化の研究の成果および特徴を抽出した。

ここでは、こういった研究がわれわれの個別化研究や実践に示唆するものをいくつかとりあげてまとめにしたい。

第一には、分化を「統一性」との関連で常に把握していく観点である。このことは、我が国

においては、日本国憲法第26条、あるいは、教育基本法第3条に規定されている「ひとしく」と「能力に応じて」とを授業構成のなかでどう実践化していくかにかかわる視点を提供しているといえよう。「能力に応じて」を授業過程での問題におきかえれば「個人差に応じて」ということになるが、個人差に応じていけばいくほど、どの子どもにとってもほしい「統一的」結果を達成していくといった方向で分化的処置を位置づけていくことが重要なのである。

第二には、分化的処置が学級教授組織を基盤にして展開していくという観点である。我が国では、学習遅進児の対応策としてしばしば学級の再編成（たとえば、習熟度別編成など）が構想される。しかし、再編成のまえに、学級教授のもつ教育的可能性が汲みだされているかの検討が不可欠である。学級の集団性が低いために、組織を分化していく処置が必要になってくるのではないか。クラス集団の質が向上すれば、個別的対応が一層充実していくし、とりたてての分化処置が不必要にさえることに注目しなければならない。

第三には、分化的処置を自己目的化しないという観点である。よい授業が展開されればそれだけ、分化処置をとりたてて講じなくとも子どもの個別的促進が可能となり、分化的処置自身も影響を受けてくるのである。たとえば、教育内容が今より精選されれば、また、学級定数が今より少なくなれば、当然分化的処置のあり方も変更されてくるだろうし、こういった視点にたつて、授業における分化を絶対化、自己目的化しないでとらえていく必要がある。

最後に、DDRの分化的処置は、我が国で構想されている個別化の方法と比べてみると非常に地味であり、教師の個人的力量で達成されるものが主要な位置を占めている。このことは、日常の授業での教師の教育的熟達(pädagogische Meisterschaft)のなかにこそ、個に応じていく分化的処置の最高形態が隠されていることを示唆しているととらえられよう。

<注>

- (1) とりわけ、「臨教審」にもづくここ数年の教育課程をめぐる論議、また、具体的には、小学校においては、本年度から、また、中学校においては来年度から全面实施される新指導要領において顕著にあらわれている。
- (2) DDRにおいては、1967年以降「個別化」の問題を共同で研究するグループ（フンボルト大学のH.クラインをリーダーとして）がつくられ、このグループに加わった研究者によってほぼ20年間にわたって研究が継続された。このDDRの個別化研究についての先行論文としては、次のものがある。豊田久亀「東ドイツにおける研究の動向」『現代教育科学』1月号、1973年。石井正司「東独の学校制度、教育内容・方法における『分化』の動向」『教育学研究』第41巻第3号、1974年。寺尾慎一「教授学における統一と分化の概念—ドイツ民主共和国における最近の動向を中心として—」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第7巻、1981年。
- 言うまでもないが、DDRは1990.10にBRDに統一された。しかし、DDRにおける今までの教授学の遺産は、今後も継承されていく必要があるし、そういった動向が今日のBRDのなかでみられる。たとえば、DDRの中心的教育学機関誌、「Pädagogik」もBRDの研究者の論文を掲載しながら従来の研究成果を受け継いで刊行されている。（誌名は、「Pädagogik und Schulalltag」に変更）
- (3) 日本で「個別化」といわれるものは、DDRでは、「Differenzierung」（本論では、分化という訳語を与えた）に該当する。個別化の訳語として、しばしば、「Individualisierung」を与える場合があるが、内容的には「個性化」のほうがふさわしいと考えられる。
- (4) M.Berge:Prinzip der Einheitlichkeit und Differenzierung. In: Didaktische Prinzipien. Volk und Wissen Volkseigner Verlag, Berlin. 1976.S.129.
- (5) H.Klein: Die Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten unter dem Aspekt des Verhältnisses von Einheitlichkeit und Differenzierung. In: Einheitlicher Unterricht-individuelle Förderung aller Schüler.Volk und Wissen Volkseigner Verlag, Berlin.1975.S.23.（なお、本論文の抄訳・紹介は、次のものにある。吉本均「解説・双書『教育学のすすめ』と『統一的な授業』」『現代教育科学』1月号、1978年。）

- (6) Ebenda,S.24.
- (7) Ebenda,S.25.
- (8) A.S.Makarenko: Das Ziel der Erziehung. In: Werke, Bd. V. Volk und Wissen Volkseigner Verlag, Berlin. 1956. S. 351.（邦訳、『マカレンコ全集』第6巻、明治図書、1965年、346～349頁。）
- (9) H.Klein:A.a.O.S.48.
- (10) Ebenda.
- (11) Ebenda,S.49.
- (12) H.Babing,usw.: Differenzierte pädagogische Arbeit im Unterricht. In: "Pädagogik" Heft4/1988.S.299.
- (13) Ebenda,S.291.
- (14) Ebenda,S.297.
- (15) この観点は、DDRの教育学や心理学の文献では、通常「生徒への教師の個別的接近」(individuelles Eingehen des Lehrers auf den Schüler)とみなされている。しかし、M.パービンクらによれば、これはささやかな分化を包摂できないのでとりたてて、「同一方法上の個別的調整」と名付けたとされる。(Vgl.H. Babing, M.Berge: Differenzierung im Unterricht. Volk und Wissen Volkseigner Verlag,Berlin. 1984. S.131.)
- (16) H.Babing,usw.:A.a.O.S.303.
- (17) M.Berge:A.a.O.S.131～132.
- (18) H.Klein:Differenzierung im Unterrichtprozess. In:Lehrplanwerk und Unterrichtprozess.Volk und Wissen Volkseigner Verlag,Berlin.1970.S.205.
- (19) H.Babing,usw.:A.a.O.S.304.
- (20) M.Berge:A.a.O.S.132.
- (21) H.Babing,M.Berge:A.a.O.S.38.
- (22) H.Babing,usw.: A.a.O.S.306.
- (23) H.Babing,M.Berge:A.a.O.S.50～71.
- (24) H.Babing,usw.:A.a.O.S.307.
- (25) Ebenda,S.307.
- (26) Ebenda,S.300.
- (27) 生徒理解では、よくテストや調査による間接的手法がとりあげられるが、そうでない「直接的」な理解の方法が、実践者である教師においては強調されていることに注目したい。
- (28) Ebenda,S.300.
- (29) 優れた授業 (guter Unterricht) に要求されることは次のとおりである。①その時々々の授業目標、課題にかかわる本質的なものに方向がむけられていること。

②既知にもとづいて進めていくという教授学原理を考慮した認識活動の形成、動機づけと目標志向性、教材と生徒の経験に向かう多様な学習活動、によってすべての生徒を高度に知的に活性化していること。③授

業内での発達促進的關係が利用され、形成されていること。④学年の特殊性を考慮して、わかり易さが保障されていること。(Ebenda,S.298.)

(30) Ebenda,S.298~299.