

習熟度別指導は「学力」を向上させるのか

茨城県国民教育研究所 研究員 輕部 利男

はじめに

習熟度別指導の効果

2003年の文部科学省の教育課程実施状況調査の報告の「教師質問調査」では、授業に関連した取り組みの実態について質問し、その回答内容ごとに担当児童生徒の得点を出している。この中では「宿題」や「作業・体験的活動学習」「実生活との関連」等に取り組んでいる、と「回答した教員の担当する児童生徒の平均得点が高い」との結果が出ている。しかし、その一方で「T・T や少人数指導及び習熟度別指導の実施状況と児童生徒の平均得点との間には、全体として関係が見られない。」との結果が報告されている。少なくとも、この結果からは、「習熟度別指導をすれば個々の児童生徒の学力向上に有効であるとの議論はできない」ことになる。だとすれば、現在、上意下達的に進められている習熟度別指導が、何を根拠に導入されてきているのか。少なくとも、私たち自身が行う学習指導の方法について、子どもの成長・発達に責任を持つものとして検証していくことが必要であろう。

1、習熟度別指導の導入をめぐる

習熟度別指導は、長い間、すべての子に「基礎学力」を保障する責任を負う義務教育になじまないとの視点から、小中学校での導入には抵抗が大きかった。しかし、「ゆとり」教育による「学力低下」批判を契機に、「学びのすすめ」による競争主義の強化が強く打ち出され、エリート養成に連動した形で「習熟度別指導」が導入されたのである。それは、「発展学習を可能にした指導要領」改訂と「学力フロンティア」指定（習熟度別指導と少人数指導のための教員加配）という形で進められてきた。また、それは、「学力低下」が教育条件の問題である、との反省から進んできた「学級定員削減」（35人学級等）の教育条件改善への動きをそらし、非常勤職員による少人数指導へと向かう意味も持っていたことを指摘しておきたい。

（1）習熟度別指導の問題点について

－様々な子どもの成長・発達可能性を保障し得ない習熟度別指導－

習熟度別指導の利点は 子どもの「習熟度」に合った指導内容の保障－習熟度の高い子には「発展学習」を、そうでない子には「基礎・基本」をじっくり指導することにあるとされる。

ここで確認しておきたいのは、習熟度別指導が、分けた子どもたちに対し、違った内容の「学習」を目指していることである。それは、スーパーサイエンススクールなどの政策同様、一部の「できる子」（エリート）を公立学校において育てることが意図されているからである。そういう「別学」が競争主義の中で拡大しかねないところにこの習熟度別指導の第一の問題がある。ただ、学校現場においては、後で述べるように実際の指導の中で教職員は、「別学」を進めようという意識よりも習熟度の低い子への対応への意識が強い。

もう一つは、習熟度別グループの固定化の危険である。特定の時期の子どもの「習熟度」状況から「習熟度」序列によるグループ化を行い学習内容に格差をつける結果、グループを固定してしまいかねない問題である。言うまでもなく、子どもの成長・発達のしかたは様々であり、急激に伸びる時期なのに、習熟度別にグループ化されている中で伸びられな

い子、「自分はこういうレベルだから」と力を出せない（出そうとしない）子が生まれかねない。

もう一つは「分ける」ことで子どもに「勉強ができない」というレッテルを貼ってしまう危険性である。これは、子どもの中にあきらめを生み出し、学ぶ意欲も奪い「学びからの逃走」に子どもを追い込みかねない問題であり、子ども自身が自分の存在を肯定的に捉えられない状況を生み出す。

私は、基本的に様々な子どもが存在する学級が、豊かな学びを保障すると考えている。異質な存在を学習・生活の場を通して認め合うことで人間としての成長・発達を実現し、同時に、それが自分の存在を肯定できる学級づくりにつながるからである。「分ける」というのは、集団での学習を意味づける「異質性」を前提とした学び合いを「同質」集団にすることで学び合いの幅を狭めてしまう問題がある。「じっくり指導」は、同じ指導の繰り返しになったり、習熟のための訓練的な指導の繰り返しであったりすることが少なくない。計算力などの「習熟」の問題などに限定するならまだしも、学習の一番本質的な「様々な考え方を受け止めながら、自分の考えを捉え直す」そういう学び合いの場を子どもから奪ってしまうことになる。

（２）子どもの人間としての豊かな成長、発達を実現する「学級」を

現在、教育をめぐる世界的な趨勢は、少人数学級である。日本では、少人数学級ではなく、少人数指導とセットで習熟度別指導が導入されてきている。しかし、習熟度別指導を導入する根拠は何なのか―習熟度別指導で成功したという国際的な教育研究については、聞いたことがない。日本では、戦後の新制中学校発足当時に「能力別指導」が広く行われ、その中では、下位のクラスの子どもたちが授業を受け付けず、20年後のクラス会にも影を落としたとの報告がある。短期間でこの試みは中止となっているが、この経験をどう受け止めているのか。

また、PISA 調査で世界一になったフィンランドでは1985年に、習熟度別指導を完全に廃止している。これは、「習熟度別指導」に実際に取り組み、その効果のなさや問題性が確認された結果である。少人数学級での学習を基本とするフィンランドでは、子どもの必要に応じて個別のラーニングプランが立てられ、とりたて指導が行われたりするが、あくまで一時的なものであり、基本は学級での学び合いである。（取り立て指導は、放課後の居残り指導として以前の日本の学校においても行われていた。）

2、習熟度別指導の意味と実際

（１）習熟度別指導による自己否定意識

現在の習熟度別指導についての子どもアンケートでは、子ども間で肯定的な回答がある、との報告が少なくない。しかし、その前提には「私はできない」との意識があり、「できる子」中心の授業の中で、そういう気持ちを抱かざるを得ない状況がある。その一方で「分かりたい」との思いがあることは間違いない。その結果、自分にあった学習の中でのびのびできると答えている。しかし、そこに分けられたことの痛みと諦め感が生まれていることに注目したい。

この間「学びからの逃走」（佐藤学氏）が言われてきた背景には、子どもたちの競争へのあきらめがある。子どもの持つ多様な可能性を「学力」（狭い受験学力）により序列化することで、子どもたちは学びの意味を失い、自分を否定的に捉えざるを得なくなる。ま

た、数学などの調査では、「フタコブ駱駝」が言われてきたが、これは、従来平均水準の高さを誇った日本の学力が二極分化している（通常学習が終わるとガウス曲線が上位にずれて山を持つ形になるが、上位と下位に分離した山ができる）ことを示すものである。それらの解消が言われず、一層の競争の強化が言われ、エリート養成と連動する学力向上フロンティアとして「習熟度別指導」が導入されたことから、学力格差を固定化し、子どもに学ぶ自信と意欲を失わせることにつながる指導法として考えざるを得ない。（文科省の2003年の教育課程状況調査では「フタコブ駱駝はない」と分析しているが、中学校数学などでは、「こぶが無くフラットに近い」－フタコブ駱駝以上の分散が見られる。）

（2）習熟度別指導の実際

現在の日本の習熟度別指導は、必ずしも、その意図された内容通りには働いていない。一つは、少人数指導としての全国的な動きと一緒に導入されている点。また、多くの教師が、選別を意識した学級あるいはグループ編成として取り組んでおらず、習熟度の低い子の引き上げ指導を意図して行われていることが多い点である。本質的な習熟度別指導とのちがいは、そのベースが、違った到達目標を設定せず、子どもの課題に応じて指導する事が中心であり、「落ちこぼし」をなくす「わかる授業」の発想が強く、グループを一時的なものとして、変化することを前提に指導していることである。

多くの単元では、基本的な学習場面は、通常通り実施し、その定着のためのプリントなどの練習問題を難易度で選択させる等にとどまっている例が多い。

また、茨城県国民教育研究所への研究論文などの応募の中には、通常の学級を単純に2つに分けた場合の指導、T.Tによる指導、習熟度別に分けた場合の指導に取り組み、その比較の中で、指導の効果を捉えようとするものが見られる。もし、習熟度別指導に取り組むにしても最低限、この程度の指導法の検証を行うのは、子どもの教育に責任を持つ学校・教職員の態度であろう。

（3）習熟度別指導の危険性への意識を

しかし、その一方で、極端な場合小学校1年生から習熟度別指導を実施する例がある。なぜ、習熟度別指導なのか、入学してきた子どもたちをすぐ分けようとするのか、習熟度別指導という指導法をどのように捉え実践しようとしているのか。－まじめな議論の上に実施しているとは考えられない。もし、最初から分けてしまい、子ども同士の学び合いを限定的なものにすれば、多様な視点から考えることによる学習の深まりが失われる危険がある。

中学校数学など、学力格差が大きく単元によっては同じ指導内容でできないで悩んでいる事例は確かにある。しかし、その場合でも、完全に分けるということではなく、必要な指導に限定して行われていることが少なくない。

そういう配慮が、現状の習熟度別指導についての子どもの受け止め方にも影響していることは考えられる。

3、子どもに豊かな認識の獲得と学ぶことへの誇りを

（1）考える主体として育つこと

多様な子どもの力を捉えて授業を構成することに教員の役割を見いだして頂きたい。PISAの読解力調査が調べたのは、与えられた条件の中で、単純に問題を解くことでなく、提示された事象をどう判断するかのであった。OECDの21世紀を生きる「学力」観の

是非は別にして、少なくとも従来の「与えられた問題を解く」ことから、主体的に考え判断する力へと世界的な「学力」観が大きく変化していることを示すものである。少なくとも主体的に考え判断する力を捉えようとしている。子どもが学びの中で自信を持ち誇りを感じるのは、自分が考え判断したことが正面から受け止められ、話し合われることであろう。話し合いの中で仲間の考えとの違いを意識し、学びあうことである。そういう授業こそが求められており、それは多様な子どもを分けることでは実現できない、ということを確認しておきたい。

(2) 習熟と学習

習熟は、学習の一部である。しかし、現在、基礎学力をめぐっては、この「習熟」が中心であるかのような取り組みが見られる。確かに、子どもたちに確実に計算力や漢字力をつけることは、はっきりと目に見えるし、子どもたちも保護者も、数字や時間で捉えることが可能であるため、子どもが自信を持ったり、親も子どもの学習状況をつかむ上で有効であるのは間違いない。しかし、学習の本質は、子ども自身が考え、判断する力を育てることである。例えば計算の意味をどこまで理解し、より複雑な現象解明に、その意味から判断し計算を適用することなど。また、漢字などでもどのような場面でどのようなニュアンスで、その漢字が使われるのか。場合によってはひらがなで表記されるのか、などより広い読解力・表現力につなげるかである。

それらは、子どもの学級集団の学び合いの中で、地域学習等の中で豊かになっていくものであることを確認しておきたい。どのような学習が子どもに、人間としての自信と学ぶことへの誇りを持てる学習なのか、をじっくりと考えたい。受験学力をつけるための学習ではなく、人間として豊かな可能性を目指す教育、を考えて「指導法」のあり方も十分な検証を考えて頂きたい。

最後に、フィンランドでは1985年に完全に習熟度別指導をやめたが、その理由として「『できる子』にとりたててよい影響を与えず、『できない子』にとっては何らプラスにならないと分析」(フィンランド教育の成功、福田誠治著—朝日新聞社)している。

* ちなみに「競争やめたら世界一」のフィンランドは、EUの中でも「ノキア」(世界的なシェアを誇る携帯電話の会社)でご存じのように経済力も大きく発展している国である。

参考文献

- 学力評価の新たな地平 —現代の「学力問題」の本質とは何か
田中耕治著 三学出版 1999年7月
- 習熟度別指導の何が問題か
佐藤 学著 岩波ブックレット
2004年1月
- 習熟度別授業で学力は育つか
梅原利夫・小寺隆幸編
明石書店 2005年8月
- 競争やめたら世界一 —フィンランド教育の成功
福田誠治著 朝日新聞社 2006年5月
- * 参考資料 馬場久志氏(埼玉大学)講演資料
茨城県国民教育研究所第8回教育講座 2006年2月