



習熟度別指導の実践形態に関する基礎研究：
実態調査に基づく類型化

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2010-08-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 桜井, 均 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00006101

習熟度別指導の実践形態に関する基礎研究 ：実態調査に基づく類型化

桜井 均

1 はじめに：問題の設定

習熟度別指導を含む能力別の学習集団編成をめぐる状況は、この一世紀の間に大きく変化した。アイルソンとハラムによれば、英国では能力別学級編成は20世紀の中頃には広く普及した実践であったが、その後急速に衰退した。しかし、20世紀末になってナショナル・カリキュラムとキー・ステージ最終段階での試験の導入によって、再び隆盛の兆しをみせている（J. アイルソン、S. ハラム、2006：2-10）。同様のことが、日本でもみられる。能力別学級編成は戦後の一時期にかなり普及していたが、1950年代の終わりには衰退した。下位学級の生徒に劣等感を与え、また能力の可変性を無視しているという批判が強かったからである。その後の半世紀の間、日本の公立の小・中学校から能力別学級編成はほとんど姿を消していた。学年学級制のもとの学級は能力混成の学習集団として編成され、学級内ではなく学級間の等質性の確保を最も重要視していたのである（桜井均、2002：72）。しかし、1999年頃からのいわゆる学力低下論議を契機として、習熟度別指導とよばれる能力別の学習集団編成が小・中学校に急速に導入されている。

習熟度別学級編成ないし習熟度別指導（この両者の関連については後述する）がにわかにな目されるようになったのは、2000年12月の教育改革国民会議報告からであろう。同報告は「教育を変える17の提案」を掲げたが、その一つに「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」をあげた。具体策として「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」と述べ、「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」ことを提言した。2002年1月には、学力低下論議への対応策として文部科学省より「学びのすすめ」が出されたが、そのなかで「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」ことを学校に求めた。また、2001年度より開始された第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）によって少人数指導のための教員配置が制度化されることになったが、学校が少人数指導を行うための教員加配を求める場合には、各教育委員会は習熟度別による少人数指導を優先的に認める傾向があった。

さらに、2003年12月には実施に移されて間もない学習指導要領の一部改正が行われ、学習指導要領の最低基準性が明示されるとともに、確かな学力の育成のための「個に応じた指導」の例示として「学習内容の習熟の程度に応じた指導」という記述が小学校においても加えられ

た。学習指導要領における習熟度別指導に関連する規定は、最初に1978（昭和53）年の高等学校学習指導要領に習熟度別学級編成に関する規定が登場し、続いて1989（平成元）年の中学校学習指導要領に習熟度別指導に関する規定が登場した（しかし、このとき高等学校とは異なり、中学校ではほとんど実践されなかった）。これで小学校・中学校・高等学校のすべての学習指導要領に習熟度別指導（習熟度別学級編成）に関する規定が盛り込まれることになった。このように、習熟度別指導は、近年の学力低下論議やゆとり教育批判への対応策の切り札とされてきたわけである。

習熟度別指導は、学力低下問題や低学力問題、さらには学習ニーズの多様化に学校が対応するための有効な方法のように見える。学力別の学習集団で一人ひとりの生徒の習熟度に応じたきめ細かな指導を行えば、学力を向上させることが可能だという主張は、よく耳にする。また、習熟度別指導は、しっかりした知識教育を行うべきだという学校のエートスの変化を表しているという指摘もある。しかし一方で、優越感や劣等感など自己概念やパーソナリティへの負の影響を懸念する強い指摘がある。また、理解や習熟を量的観点からとらえてグレード（段階）を設定する点で、何につまずいているのかという学習の質的観点への配慮を欠くという批判もある。目指される習熟が定型的な問題を速く正確に解けるようなる手続きの知識の獲得（定型的熟達化）であって、柔軟な問題解決を支える理解を伴う習熟（適応的熟達化）が無視されやすいという批判もある。習熟度別の集団を作ることで、かえって画一的な一斉指導に逆戻りすることを懸念する指摘もある。習熟度別指導は結果として学力格差を拡大させてしまうので、公立の小・中学校のとるべき方法ではないという主張も多いのである。

このように習熟度別指導は、依然として論争的な問題である。だから、習熟度別指導がどのように行われているのかの実態を正確に把握し、それに基づきながら理論的検討や実践的検証を行っていくという慎重な議論が必要のはずだが、習熟度別指導をめぐる詳細な実態調査は未だに少ないのである。そこで以下では、まず私たちが行った習熟度別指導の実態調査の結果について述べておきたい。この調査が明らかにしたことは習熟度別指導の多様性であり、このことを無視してはどのような議論の進展も望めないと考えられる。そこで次に、習熟度別指導の多様性を理解するために習熟度別指導の実践形態に関する問題を取りあげて考察を加えたい。最後に、今後の研究課題についてもふれることにする。

2 習熟度別指導の実態：調査結果の概要

習熟度別指導の実態に関する調査は、学級編成・学習集団編成と学級経営に関する調査の一環として、全国の一定規模（児童数300人以上）の小学校を母集団として人口比に応じて各都道府県から無作為抽出した2,200校の校長に対して、2003年3月1日付けて行われた。回答は879校（39.9%）であり、児童数ないし学級数が記入されていないものや回答間に矛盾が見られるものなどを除いた有効回答は831校（37.8%）であった。学校規模は、全学年の学級数の合計が10学級から34学級まであり、最も多いのは12学級の学校であった（遠藤忠ほか、2006：1-3）。この調査（以下、学級実態調査と呼ぶ）の結果明らかになった習熟度別指導の実態に関

して、その概要を述べたい（桜井均、2006：44-52）。

習熟度別指導の実施状況

2003 年度においていずれかの学年で何らかのかたちで習熟度別指導を実施している小学校は、66.1%（549 校）である。各学年における実施状況は、低学年では低く、中・高学年で高くなる。最も高いのは、5 年生の 52.3%である（表 1）。

表 1 各学年における習熟度別指導の実施（%）

1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
16.2	22.1	43.0	49.5	52.3	49.9

習熟度別指導の集団編成（学級内編成か学級越え編成か）

習熟度別指導のための学習集団は、学級内での編成だけでなく学級を越えて同学年全体を母集団として編成されることがある（なお、学年を越えて習熟度別指導のための学習集団を編成した事例の報告はない）。習熟度別指導の学習集団が、学級内編成か学級越え編成かについては、以下の通りである（図 1）。

習熟度別指導を実施している 1 年生のうち、学級内編成を実施している学校は 58.5%、学級越え編成を実施している学校は 44.4%であり、学級内編成が多い（複数回答可、以下同じ）。3 年生では、学級内編成は 51.8%、学級越え編成は 54.1%であり、学級越え編成が多くなる。6 年生では、学級内編成は 45.8%、学級越え編成は 60.5%であり、学級越え編成がさらに多くなる。このように、学年が上がるにしたがって学級内編成は徐々に減り、逆に基本学級を解体しての学級越え編成が多くなる。3 年生で学級内での編成より学級を越えての編成が逆転する。

低学年で学級内編成が多く、中・高学年で学級越え編成が多くなるのは、低学年では生活集団としての学級の機能が重要視され、中・高学年では学習集団としての学級の機能が次第に高まることを示していると考えられる。

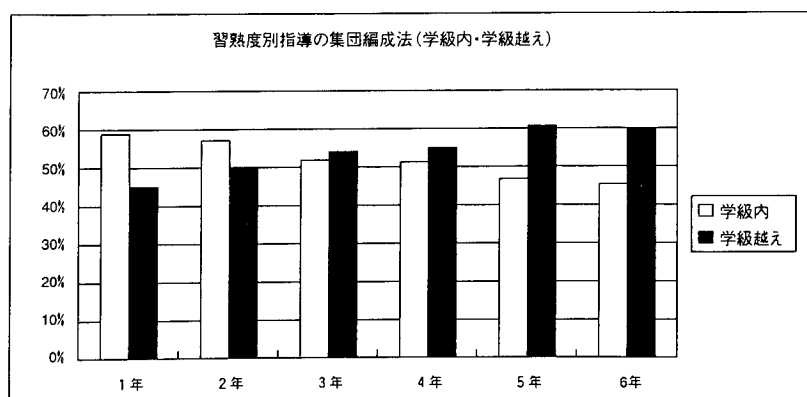


図 1 習熟度別指導の集団編成法（学級内編成か学級越え編成か）

習熟度別指導の教科別の実施状況

算数と国語について教科別の実施状況を見ると、どの学年でも算数が国語を大きく上回っている。これを学級内編成と学級越え編成に分けてみると、6年生では、学級内編成を実施している学校のうち算数での実施は97.4%であり、国語での実施は3.7%である。6年生で学級越え編成を実施している学校のうち算数での実施は96.4%であり、国語での実施は8.4%である。また、国語の実施率は全学年のなかで1年生が最も高いが、それでも学級内編成による国語の実施率は11.4%であり、学級越え編成による国語の実施率は13.3%にすぎない。このように、習熟度別指導は教科によって実施率が大きく異なる。

習熟度別指導のレベル分けの数

習熟度別指導のための学習集団のレベル分けの数については、上位・中位・下位の3レベルが55.4%で最も多く、続いて上位・下位の2レベルが48.8%である。学習内容の習熟の程度を詳細に、また質的に見ようすれば2〜3以上のレベル分けがあっても不思議ではないが、4レベルは16.0%、5レベル以上は3.8%にすぎない（複数回答可）。

習熟度別指導の集団編成の時期

習熟度別指導のための学習集団の編成時期については、単元の開始時ごとの編成が64.3%で最も多く、ついで単元途中など随時の編成が42.8%である。このように、単元にかかわっての短期間の編成が多くなっている。しかし、学期ごとの編成が7.3%（40校）であり、1〜2ヶ月ごとの編成が2.2%（12校）であり、また、いったん編成した後は編成替えをしない学校が1.1%（6校）あることも注目される（複数回答可）（表2）。

習熟度別指導のための学習集団をいつ編成するかは、実践的には重要な問題である。単元に関連して編成するのか、時間に関連させて一定期間ごとに編成するのか。また、単元であっても、開始時の編成か、それとも単元途中の編成か等は、指導内容と指導方法を決定することになる。これについては、次節で詳しく検討したい。

表2 習熟度別指導の集団編成の時期（複数回答可）（%）

単元ごと	単元途中など随時	1〜2ヶ月ごと	学期ごと	編成替え無し	その他
64.3	42.8	2.2	7.3	1.1	3.0

習熟度別指導の指導方法と指導体制

習熟度別指導の指導方法と指導体制については、「問題練習の量やレベルを変えている」が最も高く88.0%であり、続いて「編成にあたって児童の希望を考慮している」が80.3%、「編成にあたって保護者に説明している」が59.0%である（複数回答可）（表3）。

指導法について注目されるのは、7.1%が教科書の履修部分を変えており、10.9%がテスト問題を変えているという部分である。この数字を少ないとみなせば、教科書の履修部分を変えたり

テスト問題を変えたりするといったことはあまり行われておらず、基本的な教育内容は同一にしながら問題練習の量やレベルを変えたり異なる補助教材を用いることで指導を行っているといえよう。しかし、習熟度別指導が「学習内容の習熟の程度に応じた」指導であるとすれば、学習内容が変われば、それはすでに習熟度別とはいえないという見方も成り立ち、先の数字の意味は重要になる。また、編成された習熟度別の集団内では協力的学習よりも個別的学習の方が多くなっている点も、注目される。

指導体制についてみると、上位集団にくらべて下位集団をより少人数にする方が多い。また、指導力のある教員が下位集団を担当する方が多い。習熟度別指導は、下位集団に手厚くという傾向が見てとれる。編成にあたっては児童の希望を考慮に入れることと保護者への説明は、いずれも多く行われている。

表3 習熟度別指導の指導方法と指導体制（複数回答可）（%）

教科書の履修部分を変えている	7.1
異なる補助教材を用いている	43.5
問題練習の量やレベルを変えている	88.0
テスト問題を変えている	10.9
習熟度別集団での協力的学習を多くしている	13.8
習熟度別集団での個別的学習を多くしている	46.8
教員間で習熟度別の到達目標を明確にしている	43.2
上位集団を少人数にする	2.2
下位集団を少人数にする	50.6
指導力のある教員が上位集団を担当している	2.7
指導力のある教員が下位集団を担当している	18.4
編成にあたって児童の希望を考慮している	80.3
編成にあたって保護者に説明している	59.0

習熟度別指導のねらいと効果

習熟度別指導のねらいについては、「すべての児童の学力をできるだけ伸ばすこと」が86.2%である。「どちらかといえば学力上位の児童を伸ばすこと」は0.0%であり、「どちらかといえば学力下位の児童を伸ばすこと」は10.4%である。

習熟度別指導の効果については、「下位児童の学習意欲が高まった」が84.5%で最も高く、次いで「下位児童の学力が向上した」が82.0%である（複数回答可）（表4）。

学力向上の点でみれば、「上位児童の学力が向上した」は40.3%であり、「下位児童の学力が向上した」は82.0%である。これは、下位児童で高くなっている。また、学習意欲の点でみれば、「上位児童の学習意欲が向上した」は57.6%であり、「下位児童の学習意欲が向上した」は84.5%である。これも、下位児童で高くなっている。また、学力向上と学習意欲を比べれば、上

位児童と下位児童のいずれも学習意欲の方が高くなっている。

学力差については、「上位児童と下位児童の学力差が大きくなった」は4.6%であり、「上位児童と下位児童の学力差が小さくなった」は14.2%である。

心理的問題については、「上位児童の心理的問題がおきている」は0.2%であり、「下位児童の心理的問題がおきている」は1.3%であり、「上位児童と下位児童の間に心理的葛藤がおきている」は0.4%である。これらの数字は、いずれも低いといえよう。習熟度別指導に対する懸念のひとつは、この点をめぐってであるだけに注目される。

これらの結果を一見すると、学校は習熟度別指導の学力上の効果を上位児童より下位児童に対してより多く認めているように見える。しかし、そうとはいきれない結果も含まれている。もし上位児童に比べて下位児童の学力向上がより大きいとすれば、両者間の学力差は小さくなるはずである。しかし、「上位児童と下位児童の間の学力差が小さくなった」は14.2%であり、高いとはいえないだろう。一方「上位児童と下位児童の間の学力差が大きくなった」は4.6% (25校) であり、これも見逃せない。習熟度別指導によって上位児童と下位児童の間の学力差を小さくすることが少ないとすれば、学力格差の状態が続くことになる。習熟度別指導の学力向上に関する効果については、後述するようにより慎重な検討が求められよう。

表4 習熟度別指導の効果（複数回答可）（%）

上位児童の学力が向上した	40.3
上位児童の学力意欲が高まった	57.6
上位児童の心理的問題がおきている	0.2
下位児童の学力が向上した	82.0
下位児童の学習意欲が高まった	84.5
下位児童の心理的問題がおきている	1.3
上位児童と下位児童の学力差が小さくなった	14.2
上位児童と下位児童の学力差が大きくなった	4.6
上位児童と下位児童の間に心理的葛藤がおきている	0.4

3 習熟度別指導の実践形態：その類型化

上述の学級実態調査に基づいて、習熟度別指導に関するいくつかの議論を行いたい。それに先立って、数点の補足しておく。

学級実態調査では、2003年度においていずれかの学年で何らかのかたちで習熟度別指導を実施している小学校は66.1%であった。つまり、おおよそ3分の2の小学校で何らかのかたちで習熟度別指導が行われていることになる。では、それ以前はどうだったのか。また、同じように3分の2の教員が習熟度別指導を実践しているのか。

文部科学省による2000（平成12）年度から2003（平成15）年度までの各年度の教育課程編成状況調査（全国の小・中学校の悉皆調査）によれば、実施教科を問わず何らかの形で習熟度別指導を実施している学校の割合の推移は、表5の通りである。習熟度別指導が、2000年頃からの数年間に急激に導入された状況をうかがうことができる。

また、国立教育政策研究所教育課程センターによる2003（平成15）年度小・中学校教育課程実施状況調査（小学校3,554校（15%）、中学校2,584校（23%）の調査）によれば、習熟度別指導を実施している小・中学校の（学校ではなく）教員の割合が最も高いのは、小学校では6年生算数の28.7%であり、ついで同じく5年生算数の28.5%である。中学校では、3年生数学の22.8%が最も高い。教科別の実施状況では、小・中学校いずれも算数・数学と英語での実施率が他の教科と比べて非常に高く、国語、社会、理科では低くなっている。

表5 習熟度別指導を実施している学校の割合の推移（%）

	2000(H12)年度	2001(H13)年度	2002(H14)年度	2003(H15)年度
小学校	38.8	52.1	63.1	74.2
中学校	31.0	49.9	64.7	66.9

*各年度の教育課程編成状況調査（文部科学省）より作成

以上をふまえた上で、習熟度別指導をめぐる問題について議論したい。学級実態調査で明らかになったことは、ひとくちに習熟度別指導といっても実際には多様な形態で行われているということである。この点を無視しては、習熟度別指導の有効性問題やどのように実践すべきかというさまざまな実践的問題について議論することはできないだろう。そこで、習熟度別指導の多様性を理解するために、その実践形態について考えてみたい。

習熟度別指導の実践形態の類型分けについては、すでにいくつかなされている。文部科学省の教育課程編成状況調査（2002年度）では三つの類型に分けている。第一は、2学級を3つの学習集団に分けるなど、学級の枠を超えて習熟の程度に応じた学習集団を編成する場合など。第二は、1学級を2つ以上の習熟の程度に応じた学習集団に分け、それぞれの学習集団を異なる教師が指導する場合。第三は、その他、例えば1学級を単位として1人または複数の教師が個人や学習集団によって習熟の程度に応じて課題等を変えるなどの指導を行う場合などである。これは、習熟度別の学習集団と学級との関係に注目した分類であり、前述の学級実態調査の学級内編成及び学級越え編成に該当する。また、加藤幸次は、指導法に着目して少人数指導を共通課題の一斉指導の後で少人数の集団に分かれる完全習得学習型の部分的少人数指導と、指導に先立って少人数の集団を編成する到達度別学習型の全体的少人数指導に分けた上で、部分的少人数指導のなかに少人数習熟度別指導を位置づけている（加藤幸次、2004：157-160）。指導法への着目は、国立教育政策研究所による「指導方法の工夫改善による教育効果に関する比較研究（最終報告書）」でもとられおり、授業のタイプを7つあげ、そのうちの2つを習熟度別指導にあてている。第一は、学級あるいは学年合同集団での到達度別学習による習熟度別指導で

あり、第二は、学級あるいは学年合同集団での完全習得学習による習熟度別指導である（国立教育政策研究所、2004:1-2）。以上をふまえながら、習熟度別指導の実践形態について考察したい。

さて、習熟度別指導の実践形態について考えるとき、この問題を学級編成や学習集団編成に関する研究上に位置づけるならば、能力別学習集団編成と習熟度別指導の関連は重要な問題である。なぜなら、習熟度別指導は基本的には能力別学習集団編成（ability grouping）の一種であると考えることができるからである。そこで、まず能力別学習集団編成と習熟度別学級編成の関連を整理しておきたい。

習熟度別学級編成という用語は、能力別学級編成に代わって1970年代から見られるようになった比較的新しい言葉である。この両者については、学習集団内での過度の学力の分散は指導と学習の効率低下を招くという前提を合理的根拠とみなし、能力や達成にもとづいて生徒を同質集団に分化し異なる処遇を行えば効率をあげることが可能になるという等能力集団効果仮説をもつ点では基本的に同じとみなすことができる。ただし、集団に分化する際の基準は、能力別学級編成の場合は生徒の能力及び進路の異質性に求められるが、習熟度別学級編成の場合は「教科内容の習熟の程度」（学習指導要領）とされる。習熟という語は、先天的、固定的に感じられる能力の語を避け、学習達成の可能性を示唆するために用いられた用語である。

能力別集団編成には、多様な形態がある。アイルソンとハラムは、能力別学習集団編成について、ストリーミング（streaming）、バンディング（banding）、セッティング（setting）、学級内能力別グループ編成（within class ability grouping）の4つのタイプをあげている（J. アイルソン、S. ハラム、2006：10-12）。ストリーミングは、対象となる生徒を一般的能力の基準によって序列化し、いずれの間にも能力差のある学級に分化しほとんどの教科を同一学級で学ぶものである。流れ（stream）に乗るように、いったん分化されるとその後の学級間の移動は少ない。米国で用いられるトラッキング（tracking）も同様である。バンディングは、一般的能力を例えば上位・中位・下位のように幅広い群（band）に分化したうえで、同一バンド内で複数の学級を編成するものである。教科によってバンド内で学習集団を再編成することもある。セッティングは、基本的学級編成は学年学級制にもとづく自然学級とし、特定の教科について能力別の集団（set）を編成するものである。基本的な学級編成は能力混成（mixed ability）であるが、算数・数学や英語などの特定の教科においてのみ学力別の集団編成を行うことになる。習熟度別学級編成は、このセッティングに該当する。セッティングでは、学習集団と生活集団の機能をあわせもつ学級集団とは異なり、学習集団としての機能に特化される。先述の教育改革国民会議報告の「生活集団と学習集団を区別し、教科によっては・・・習熟度別学級編成を行う」とあるのは、これを意味している。学級内能力別グループ編成は、能力に基づいて学級内に集団を編成するもので、教科ごとに組み替える場合もある。前述の学級実態調査では、学級内での習熟度別指導に該当する。歴史的にみて、ストリーミングが典型的な能力別学級編成である。生徒を領域普遍性をもつ一般的能力の保持者とみて一般的適性検査等に基づいて集団を編成するストリーミングに対し、一人の生徒であっても教科により能力は異なることがあるという領域固有的な能力観からセッティングが生まれた。バンディングは、ストリーミング

のゆるやかな変形である。ここから分かるように、形態を分かち基本的な違いはその能力観にある。

以上のように、習熟度別学級編成及び習熟度別指導は能力別学習集団編成の一種であると思なすことができる。しかし、習熟度別指導は、実際にはもっと多様な形態で行われているのである。前述の学級実態調査では、以下の点が調査された。すなわち、学級内での集団編成か、学級を越えての集団編成か等の学級との関係における集団編成法、教科書の履修部分が異なるのか、それとも問題練習の量やレベルだけが異なるのか等の学習内容、どの時点でいくつの習熟度のレベルに分けるのか等の指導法と関わる集団編成法、上位をできるだけ少人数にするのか、下位をできるだけ少人数にするのかなどの指導体制等である。これらをどう組み合わせるか、さまざまなタイプが出現する。

実践形態上の違いは、能力観や指導観において重要な違いを含んでいる。たとえば、新しい学期の開始時に習熟状況を診断し、その結果に基づいて学級を越えて習熟度別の学習集団に分けて学期を通して教科書の履修部分を変えて指導を行うという習熟度別指導がある。また一方で、学級内で新しい単元を教師が一定の時間をかけて共通の授業を行った後に習熟状況を診断し、生徒の希望も入れながら習得の進んだものは発展的な問題に取り組み、未習得者は補充指導を受けた後に随時発展的な問題へすすむような習熟度別指導もある。同じく習熟度別指導と呼んでいるが、この両者の間には能力観や指導法について大きな違いがある。指導法の点からみると、前者は指導に先立って生徒の分化を行う到達度別型の学習であり、後者は単元途中での形成的評価により適切な処遇を行う完全習得学習型である。後者はB.S.ブルームによる完全習得学習 (mastery learning) によっているが、これは能力観においてJ.B.キャロルの学校学習に関する理論モデル(school learning model)を前提とするものである。すなわち、能力差は当該の学習内容に関する学習達成までの時間の差にすぎないと見なされているのである。しかし、前者は、個々の生徒は教科学習に対する一定の固有の能力を有するという一種の教科能力論を前提にしている。このように、習熟度別指導は単一の能力観や指導観に基づいているわけではなく、それぞれに異なる理論的前提を有していると考えらるべきである。

これまでの議論をまとめる形で、習熟度別指導に関連する実践形態のタイプ分けを試みておきたい(表6)。ここでは、能力別学級編成のなかに習熟度別指導を位置づけ、また関連して議論されることの多い少人数指導も視野に入れた(Ireson, J. and Hallam, S., 2001: 10、国立教育政策研究所、2004:2)。ここで、均一割りとは、集団編成にあたって名簿などによって機械的な編成を行う等の能力混成の学習集団の編成である。到達度別型とは、前述のように学期の開始時や新しい単元の開始時に習熟状況を診断し、その結果にもとづいて習熟度別の学習集団に分かれて学習に取り組むような授業を行うものである。また、完全習得型とは、新しい単元について一定時間をかけて共通の授業を行った後に習熟状況を診断し、その結果にもとづいて習得の進んだ集団は発展的な問題に取り組み、未習得者は補充指導を受け随時発展的な問題へすすむような授業を行うものである。このタイプ分けでは、タイプEからタイプJまでが能力別学習集団編成にあたり、そのうちタイプE(少人数単元到達度別型の習熟度別指導)、タイプF(少人数単元完全習得学習型の習熟度別指導)、タイプG(少人数期間到達度別型の習熟度別指

導)、タイプH(到達度別セティング型の習熟度別指導)が習熟度別指導に該当する。

このタイプ分けを用いれば、現在実施されている習熟度別指導は、編成時期に関する調査結果からみてタイプEの習熟度別指導が6割程度、タイプFが4割程度、タイプGが1割程度、タイプHが0.1割程度と推測される(複数実施を含む)。このように、学級実態調査が明らかにしたのは、現在多くの習熟度別指導はタイプE及びタイプFの二つのタイプとして行われていることである。概略的にいえば、単元開始時ないし単元途中で2ないし3レベルの学習集団を児童の希望を考慮し保護者への説明をおこないながら上位集団よりは下位集団の人数を少なくして編成し、教科書の履修部分を変えたりテスト問題を変えたりすることなく、問題練習の量やレベルを変えたり異なる補助教材を用いながら指導を行っている。これが、今日、行われている支配的な習熟度別指導の姿であろう。これは、生徒の分化と処遇の差異化の点では、タイプGやタイプHの習熟度別指導に比べておだやかな習熟度別指導である。このことが、習熟度別指導の効果において、上位児童と下位児童のいずれの心理的問題も、また両者の間の心理的葛藤も少ないという結果を生み出していると推測される。しかし、前述のようにタイプEとタイプFでは、その理論的前提が異なっていることを十分に注意する必要がある。

表6 習熟度別指導に関連する学習集団編成と授業形態のタイプ

タイプ	形態	説明	
A	通常学級	30人程度以上の学級(能力混成)での一斉指導	
B	少人数学級	学級を20人程度以下で編成しての一斉指導	
C	少人数指導	TT	30人程度以上の学級で教員2名によるTTの指導
D		非習熟度別型	学級を解体して15~20人程度の均一割りの学習集団での指導
E		習熟度別型	学級ないし学年集団での単元ごとの到達度別型の習熟度別授業
F			学級ないし学年集団での単元ごとの完全習得型の習熟度別授業
G			学級ないし学年集団での学期ごと等の到達度別型の習熟度別授業
H	習熟度別学級	年間を通しての特定教科の習熟度別の学習集団を編成	
I	能力群別学級(バンディング)	学年で能力別の群をつくり、同一の群内での学級編成	
J	固定式能力別学級(ストリーミング)	いずれの間にも能力差のある学級を編成し、学級単位で授業を行う	

4 おわりに：まとめと課題

習熟度別指導は、人々の強い関心をひく論争的な問題である。ここでは、まず習熟度別指導に関する実態調査の概要を述べた。その結果は、習熟度別指導が非常に多様なかたちで行われていることを明らかにした。この多様性に対する理解なしでは、習熟度別指導に関するどのような議論も成立しない。そこで、習熟度別指導の実践形態の類型化を試みた。しかし、類型論は研究の終わりを意味する訳ではない。むしろ、それはひとつのステップにすぎない。では類

型化は、研究上及び実践上のどのような意義をもつだろうか。

アイルソンとハラムによれば、能力別の学習集団編成の効果に関する研究は、Whipple(1919)以来、多くの研究がおこなわれ、成果についての総括が幾度も行われてきた。それにもかかわらず、この研究領域は論争に満ちてきた。その理由を、彼らは三つあげている。第一に教育上の「効果」の定義が不確かであること、第二に学業成績面、社会的側面、個人的側面に及ぼす結果を同時に検討できるような研究が少なかったこと、第三に集団編成の効果は生徒が属する集団によって異なるという点である。ストーリーミングとセッティングは能力上位に有利であり、能力混成の集団編成は能力下位に有利である。どのタイプを採用するかという判断の基底には、教育への市場原理や競争原理の導入といった政治的イデオロギーとのリンクが避けられないさまざまな「哲学的価値観」が横たわっている。このため、集団編成に関する政策決定は、教育の理論からではなくイデオロギーの原理に基づいてなされてきた、というのである (J. アイルソン、S. ハラム、2006 : 205-206)。

この総括を考慮すれば、習熟度別指導に効果があるかどうかは、次のような問いに答えることを意味するはずである。すなわち、どのようなタイプの習熟度別指導が、どのような集団の学習者に対して、学力上ばかりでなく発達上のどのような効果を、どの程度に、なぜもつのか。この問いからすれば、類型化は最初のステップを踏み出したにすぎないといえる。たとえばタイプEの習熟度別指導は、どのような学習者に、どのような効果を、どの程度、なぜもつのか。それは、タイプFとはどう異なるのか。タイプEとタイプFでは能力観と指導観に違いがあると述べておいたが、その違いはどのような結果をもつのか。習熟度別指導の効果に関する研究は、このような実践形態のタイプを考慮してなされるべきである。

見てきた通り、習熟度別指導は実践形態ごとに異なる理論的前提と効果をもつと考えられる。この点は重要なところであり、これを無視すると習熟度別指導についての手放しの賛成や反対というステレオタイプのイデオロギッシュな議論に足を掬われてしまうことになる。習熟度別指導に関する議論は、実践形態の多様性を十分に考慮してなされるべきだということを重ねて述べておきたい。

文 献

- Ireson, J. and Hallam, S. (2001), *Ability Grouping in Education*. London: Sage Publications. J. アイ
ルソン、S. ハラム著『個に応じた学習集団の編成』杉江修治・石田裕久・関田一彦・安永悟
訳 (ナカニシヤ出版、2006年)
- Whipple, G.M. (1919), *Classes for Gifted Children*. Bloomington: Public School Publishing.
- 遠藤忠・桜井均・石井仁・長田勇 (2006) 「学級編成・学習集団編成と学級経営に関する調査—
調査の概要—」、『学級担任「持ち上がり」慣行の成立・崩壊と学級経営観の変遷に関する実
証的研究』(平成15年度～平成17年度科学研究費補助金(基盤研究(C))研究成果報告書、研

究代表者：遠藤忠) pp. 1-19.

加藤幸次 (2004) 『少人数指導・習熟度別指導—一人ひとりの子どもをいかに伸ばすか—』 ヴィ
ヴィル

国立教育政策研究所 (2004) 『指導方法の工夫改善による教育効果に関する比較調査研究-授業
法の違いが児童生徒の学力、興味・関心・意欲及び学習態度の形成に及ぼす教育効果につい
て (最終報告書)』 (研究代表：高浦勝義)

桜井均 (2002) 「固定式学級編成から規則的学級編成替えへの転換—大阪調査から」、『「クラス
替え」の慣行に見る学級編成の論理の実証的研究』 (平成 11 年度～平成 13 年度科学研究費補
助金(基盤研究(C)(1))研究成果報告書、研究代表者：長田勇) pp. 67-75.

桜井均 (2006) 「小学校における少人数指導と習熟度別指導の現状—「学級編成・学習集団編成
と学級経営に関する調査」から」、『学級担任「持ち上がり」慣行の成立・崩壊と学級経営観
の変遷に関する実証的研究』 (平成 15 年度～平成 17 年度科学研究費補助金(基盤研究(C))研
究成果報告書、研究代表者：遠藤忠) pp. 37-54.

Basic Study on Types of Differential Treatment by Proficiency : The research findings of current trends

SAKURAI Hitoshi

In this paper, the research on current trends of differential treatment by proficiency as ability grouping in school (syujyukudobetu-sidou) is issued that was carried out in Japanese primary schools in 2003 school year. The result of this research clearly demonstrated the fact that differential treatment by proficiency is performed in variety, and it could be classified into four types. They are

E type: small grouping according to achievement per subject matter unit,

F type: small grouping according to formative evaluation in a unit (mastery learning),

G type: small grouping according to achievement per term or months,

H type: differential treatment practices according to achievement through year (setting).

At present, main types performed in Japanese primary schools are E type and F type, and it can be said that they are moderate in the respect of differentiate and treatment, but their theories are not the same. Therefore, the effects of the differential treatment practices by proficiency cannot be argued without proper understanding about its diversity.