

習熟度別指導は有効か？－「効果のある学校」論の視点から－

志水 宏吉 (大阪大学) ○堀家 由妃代 (甲子園大学)
 原 清治 (佛教大学) ○川口 俊明 (大阪大学大学院)
 伊佐 夏実 (大阪大学大学院) 盛満 弥生 (大阪大学大学院)
 ○前馬 優策 (大阪大学大学院) 上野 裕史 (大阪大学大学院)
 西川 陽子 (大阪大学大学院)

1 問題の所在

学力低下の大合唱にあわせるように、全国各地で「少人数指導」「習熟度別指導」の導入・実施が検討されている。一斉指導の形態では、授業についていくことのできない子どもたちへの対応に限界があるため、こうした指導法に期待が寄せられるのも無理からぬことであろう。しかし、その効果については、「学力格差を固定化する」「できない子どもというレッテルを貼る」といった観点から、疑問視する声も少なくない。わが国でも、「少人数指導」や「習熟度別指導」についてのいくつかの実証研究がすでに行われてはいるものの、いまだそのメリット・デメリットについての決定的な知見は提出されていない。

「少人数指導」「習熟度別指導」を議論する際に、論議が集約されにくい理由の一つは、「少人数指導」「習熟度別指導」という言葉だけが先行して、印象論で議論がなされている点にあると思われる。一口に「少人数指導」「習熟度別指導」といっても、その実施形態は、非常に幅の広いものを含みこんでいる。それゆえ、その具体的な「効果」を問題にする際には、どのような視点から「習熟度」や「少人数」について語るのかを明確にしなければならない。

そこで私たちが、議論の中核として採用したいのが、「効果のある学校」という視点である。「効果のある学校」とは、「きびしい家庭背景に育った子どもたちの学力を下支えしている学校」のことであり、これまで関西の教育研究者を中心に、そうした学校を見出そうという取り組みが進められている。彼らが見出した「効果のある学校」のなかには、「少人数指導」や「習熟度別指導」を有効に活用している事例がいくつも見られる。もちろん、「少人数指導」「習熟度別指導」を用いながらも、結果の伴っていない学校も、また多く存在している。このように、同じ「少人数指導」「習熟度別指導」を採用しているにもかかわらず、学校によって結果が多様であるという事実が存在するのである。

私たちは、こうした事態をふまえ、「少人数」や「習熟度」それ自体について語るのではなく、「実際に、きびしい家庭背景に育った子どもたちの学力を下支えしている学校」＝「効果のある学校」では、どのように「少人数指導」や「習熟度別指導」が用いられ、機能しているのかという視点から議論したいと考える。果たして「少人数指導」や「習熟度別指導」は、例えば佐藤(2004)が指摘するように、本当に有害で

しかないものなのであろうか。それとも、使い次第で、特効薬的な効果が発揮されるのだろうか。本研究では、このような視点から、「習熟度別指導」を中心とする「少人数指導」の有効性について検討を加えていきたい。

以下、次のような構成で、この問題にアプローチする。まず、2節では調査の概要、および本研究で用いられるいくつかの鍵概念について述べる。続く3節では、「効果のある学校」について、具体的にその存在を兵庫県A市の学力調査データから明らかにする。そして、4節ではA市における「少人数・習熟度別指導」の実態について述べた後、最後の5節で「効果のある学校」とそれらの関連性について検討していくことにしたい。

2 研究の方法と対象

分析対象となるのは、兵庫県A市で平成16年度から平成18年度にわたって行われた学力テストのデータである。これは、国語・数学・理科・社会・英語の五教科について、CRT（教研式標準学力テスト）を用いて、A市内の公立中学校に通う中学3年生・中学1年生全員を対象に、毎年5月に行われている調査である。なお、今回の分析にあたっては、A市教育委員会からデータ使用の許諾を得ている。

今回の分析に使用するのは、平成16年度の中1学力データ（対象者3148名）、平成17年度の中3学力データ（対象者2981名）、平成18年度の中3学力データ（対象者3160名）の3種である。また、平成17年度・18年度調査には、中学生たちに対する生活実態調査が合わせて実施されており、

学校生活・家庭生活・自尊感情などについての質問が設定されている。

また、少人数指導・習熟別指導の実施状況については、A市教育委員会より、現在の中学3年生についてくわしい情報の提供を受けた。

次に、本研究で用いられている【文化階層】【習熟度別指導】【少人数指導】【効果のある学校】といった概念について、簡単に解説しておきたい。

【文化階層】

今回の調査では、子どもたちの家庭の階層的背景（両親の学歴・職業等）については、直接たずねられていない。そこで、荻谷ら（荻谷 2004）を参考に、「文化階層」という変数を設定した。これは、家庭の文化的・教育的環境を表す指標である。

具体的には、「家の人は家でニュース番組を見る」「家の人が手作りのおかしを作ってくれる」「小さいとき、家の人が絵本をよんでくれた」「家の人に博物館につれて行ってもらったことがある」「家にはコンピュータがある」の質問項目の回答に主成分分析を用い、得られた因子得点を三分割し、「文化階層上位」「文化階層中位」「文化階層下位」という3グループを設定した。

【習熟度別指導】

サカナندان（Sukhnandan 1998）は、習熟度別指導を、その形態によって次の6つに分類している。

①ストリーミング（トラッキング）、②バンディング（よりゆるやかな形でのストリーミング）、③セッティング（本稿で扱う「習熟度別指導」）、④クラスグループピング（同

ークラス内で、能力別に学習集団の編成を行う。個別指導に近い)、⑤ミックスアビリティ(混合能力編成を指す)、⑥クロスエイジグルーピング(異年齢集団を、同一クラスで指導する)。

本報告で扱う「習熟度別指導」とは、③のセッティングのことである。セッティング(SettingあるいはRegrouping)とは、特定の教科において、能力別に設定された複数のコースから、生徒が自分に合ったコースを選択して学習する指導形態を指す。

【少人数指導】

少人数指導とは、成績以外の何らかの指標によってクラスを分割し、通常のクラスよりも少ない人数で授業を進める指導形態を指す。例えば、班でクラスを二つに分割する、あるいは出席番号を用いて分割するなどの形態がある。

【効果のある学校】

「効果のある学校」(=Effective School)とは、「教育的に不利な環境のもとにある家庭に育った子どもたちの学力を下支えしている学校」のことである。イギリスの教育社会学を中心に、多くの研究の蓄積がある(例えば、Teddlie & Reynolds 2000を参照)。本研究における「効果のある学校」の具体的な設定の仕方は、次の3節を参照していただきたい。

3 効果のある学校

A市の学力データを用いて、具体的に「効果のある学校」を探してみることにしよう。本研究では、次のような基準を用いて、「効果のある学校」を探し出すことにした。

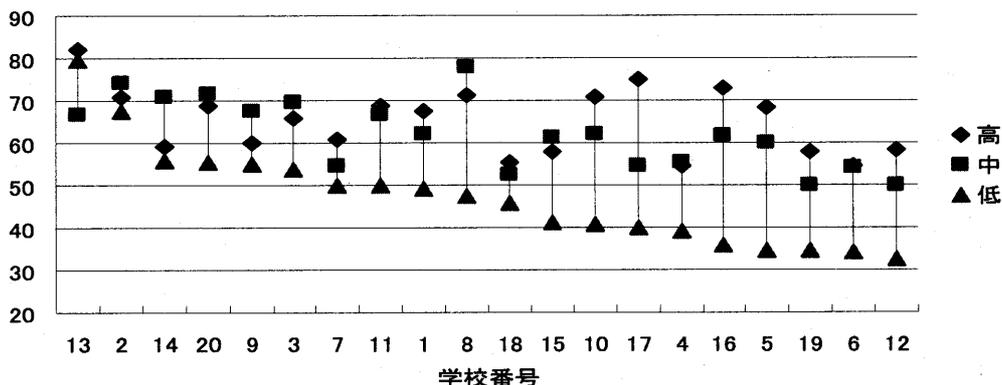
まず、どのような家庭環境に育った子どもであろうと、最低限保障されるべき基礎学力の水準を表すために、各教科に「基準得点」を設定する。次に、学校ごとに、この「基準得点」を超えている子どもの割合を計算する。この割合が、どの程度学校が子どもたちの学力を保障できているかの目安になる。今回は、国語—70点、数学—45点、理科—55点、社会—50点、英語—55点を「基準得点」とした。なお、5教科の平均については、これらの基準得点を平均した55点を目安として設定した。

以下に提示するのは、平成17年度の学力データから、5教科の平均得点について、学校ごとに文化階層別の「基準得点」通過率を計算したものである。

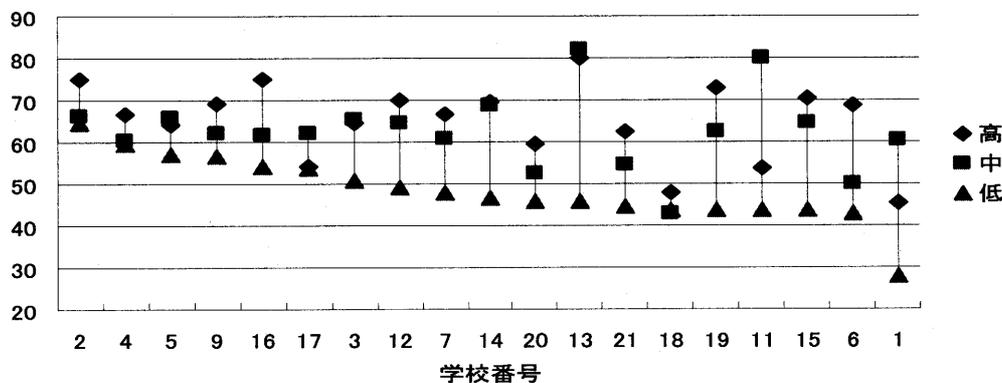
次ページ【図3-1】を見ていただきたい。例えば13や2の学校は、いずれの文化階層においても70%程度の高い通過率を示している。また、各階層間の通過率の差も10%程度にとどまっており、他の学校に比べて、かなりの程度抑えられている。こうした学校こそ、すべての子どもに基礎学力を保障している学校＝「効果のある学校」と呼べるであろう。

それに対して、例えば12の学校を見ていただきたい。12の学校は、「文化階層高」のグループの通過率も60%程度で、それほど高くない。また「文化階層低」のグループの通過率も30%と、A市の学校の中では一番低い数値となっている。2の学校とは対照的に、12の学校は、文化階層間の格差を縮小することに失敗している学校、言ってみれば「効果のない学校」であると名づけることができるだろう。

【図3-1:17年度5科55点通過率(%)】



【図3-2:18年度5科55点通過率(%)】



平成 17 年の生活実態調査の分析からは、13 や 2 のような「効果のある学校」には、「学習へ向かう態度が形成されている」「教員のしっかりした協働が存在している」といった特徴があることが、明らかになっている（大阪大学教育文化学研究室 2005）。なお、「効果のある学校」の詳細な分析については、当日のレジュメで紹介する予定である。

ここでは、今年得られた平成 18 年度のデータとあわせて分析することにより、「学校効果」の継続性について検討したい。

平成 18 年度の学力データについて、先ほどと同様の分析を行った結果が、上の【図 3-2】である。【図 3-1】と見比べていただきたい。例えば、13 の学校は、昨年度は

非常に高い効果を誇っていたが、18 年度のデータを見ると「文化階層低」のグループの子どもたちの通過率が大きく落ち込んでいることがわかる。「文化階層高」「文化階層中」のグループの通過率は、昨年度とそれほど変わっていないことから見ると、この学校では、18 年度は、何らかの要因から「しんどい子」の学力保障がうまくいかなかったという事情が読み取れる。

こうした学校に対して、例えば、2 や 9 の学校を見ていただきたい。この 2 校に関しては、どちらの年度でも「文化階層低」のグループの通過率が比較的高いことが読み取れる。とくに 2 の学校は、17 年度も 18 年度も A 市内の他の学校と比べて、非常に高い通過率を示している。9 の学校は、そ

れには少し劣るものの、どちらの年度でも60%近い通過率を示している。つまり、これらの学校では、2年続けて生活背景のきびしい子どもたちの学力を保障することに成功している学校と言えるだろう。

2の学校について、とくに「文化階層低」のグループの各教科の通過率を示したのが、次の【表3-1】である。

【表3-1：文化階層低の基準得点通過率】

教科	年度	学校2	A市通過率
国語	17	70.6%	62.7%
	18	69.8%	60.6%
数学	17	70.6%	65.2%
	18	58.7%	59.6%
理科	17	65.4%	58.7%
	18	63.1%	57.9%
社会	17	71.4%	54.9%
	18	54.1%	56.7%
英語	17	50.0%	50.5%
	18	49.2%	51.1%
5教科	17	67.3%	57.9%
	18	64.5%	58.4%

【表3-1】からわかるように、2の学校では、生活背景のきびしい層の子どもたちの国語や理科の通過率が、A市のそれを5%から10%ほど上回っている。また、それ以外の教科でも、A市の通過率に匹敵する通過率を維持している。しかも、このような結果を2年続けておさめているのである。こうした、2の学校が有する「学校の力」は、注目に値するものである。

本節では、「効果のある学校」について、実際の学力データを用いながら解説してきた。こうした「効果のある学校」では、果たして少人数指導や習熟度別指導は行われているのだろうか。そして、もし行われて

いるのであれば、どのような形態で取り入れられているのだろうか。以下の節では、こうした課題について検討していきたい。その前に次節では、A市における少人数・習熟度別指導の実態について見ておくことにしよう。

4 A市における少人数・習熟度別指導

同市の「少人数によるきめ細やかな指導」の実態報告によれば、同市の中学校における少人数指導・習熟度別指導は、主として英語および数学で行われている。今回得られたデータは、現在の中3生が、中1および中2の時点で、どのような形態の授業を受けていたかについてのものである。

まず、英語での実施状況について、学校別に示したものが次の【表4-1】である。

【表4-1 英語の指導実態—学校別】

学校番号	1年次 (H16)		2年次 (H17)	
	必修	選択	必修	選択
1a	通常	なし	少人数	なし
1b	通常	通常		
2a	通常	なし	通常	なし
2b	少人数	なし		
3	通常	なし	少人数	通常
4	少人数	なし	少人数	なし
5	少人数	通常	TT	少/TT
6	少人数	TT/通	通常	TT/通
7	少人数	なし	通常	少人数
9	少人数	なし	少人数	少人数
11	習熟度	少人数	通常	少人数
12	通常	なし	少人数	少人数
13	通常	通常	通常	通常
14	少人数	少人数	通常	少人数
15	少人数	なし	TT/通	通常
16	少人数	なし	通常	少人数
17	通常	少人数	通常	少/通
18	少人数	少人数	通常	通常
19	通常	なし	通常	少人数
20	少人数	少人数	通常	通常

(※学校1と2は、16年度から18年度のあいだに合併したため、もとの学校をそれぞれ1a、1bで表している。)

【表 4-1】を見ると、英語において、TT や習熟度別指導を実施している学校は少なく、成績に関係なく学級を単純分割する少人数指導の形態をとっているところが多いことがわかる。また、必修英語の1年次と2年次では、1年次の方が少人数指導等のきめ細やかな指導の実施を行っている学校が多いようである。さらに、1年次・2年次と継続して少人数指導を実施している学校は2校のみであり、TT や習熟度別指導に関しては継続して実施されている学校はない。

【表 4-2 数学の指導実態一学校別】

学校 番号	1年次 (H16)		2年次 (H17)	
	必修	選択	必修	選択
1a	TT	なし	通常	なし
1b	通常	通常		
2a	通常	少人数	通常	なし
2b	少人数	なし		
3	少人数	なし	通常	通常
4	通常	なし	通常	なし
5	通常	なし	通常	なし
6	習熟度	なし	通常	なし
7	少人数	なし	通常	少人数
9	通常	なし	通常	少人数
11	習熟度	少人数	通常	少/通
12	通常	少人数	通常	少人数
13	少人数	通常	通常	通常
14	通常	少人数	通常	少人数
15	少人数	通常	少人数	少人数
16	通常	なし	通常	少人数
17	通常	少人数	通常	少/通
18	通常	通常	通常	通常
19	通常	なし	少人数	なし
20	通常	少人数	通常	通常

次に、【表 4-2】は数学での実施状況である。英語同様、数学においても、TT や習熟度別の指導形態をとっている学校は少なく、少人数指導の実施が多くなっているが、英語に比べると習熟度別を実施している学校がやや多くなっている。また、2年次よりも1年次のほうが必修数学における少人数等の実施が多くなっているのも英語と同様

であり、継続して少人数指導を行っている学校は必修数学で1校、選択数学で4校となっている。

英・数ともに必修授業よりも選択授業の方が少人数等の指導形態がとられる場合が多くなっているが、両教科ともに1・2年次継続して少人数・習熟度別指導を実施している学校は案外少ないということが確認された。

5 少人数・習熟度別指導の有効性

－「効果のある学校」の視点から－

以上みてきたように、A市においては、少人数・習熟度を推進すべきというかけ声とはうらはらに、一貫してそれらの指導方法をとっている学校の数は思いのほか少ない、という事実が明らかになった。

当日の発表では、このような現状とその背景を押さえたうえで、「効果のある学校」における習熟度・少人数指導のあり方についてさらなる検討を加えたい。その上で、習熟度・少人数の有効性について、さらなる議論を展開したい。

<参考文献>

- 大阪大学教育文化学研究室 2005『平成17年度 A市立小・中学校 学力・生活実態調査報告』。
- 荻谷剛彦・志水宏吉編 2004『学力の社会学』岩波書店。
- 西川信廣 2006『習熟度別指導・小中一貫教育の理念と実践』ナカニシヤ出版。
- 佐藤学 2004『習熟度別指導の何が問題か』岩波ブックレット。
- Sukhnandan, L 1998 “*Streaming, Setting and grouping by ability*”, NFER.
- Teddlie, C & Reynolds, D 2000 “*The International Handbook of School Effectiveness Research*”, Falmer Press.