

学力向上の基本姿勢

1 学ぶ意欲

今回のフロンティア事業に係る講演依頼を受け最初に思い浮かべたのは、14,15年前に訪問したある高等学校のことだ。そこは、受験偏差値で言うと最低の子どもが集まる学校で、数学が0点でも入学できると噂されているような高等学校だった。その学校では、1年生からいきなり高等学校の教科書を開いても授業ができないため、子どもがつまづいているところまでバックして、そこから授業を始めるというやり方を取っていた。数学では、一番元に戻っている子どもは、小学校3年レベルの分数、小数からやっていた。また、なぜか、5年生の分数、少数の掛け算や割り算のあたりで引っかかっている子どもが非常に多い。分数の割り算で、なぜ、ひっくり返して掛けなければならないのか、そういうところでみんな分からなくなっていた。さらに、中学校1年の数学で x とか y とかが出てくると、もうお手上げで、つまづいていた。そこで、その学校では、そこまで返ってそこから出発しようということで、例えば小学校3年生の算数から高校1年生が勉強を始めるという授業を行っていた。その授業風景を見たのだが、子どもたちは面目丸つぶれで嫌がるかと思ったら、「あの時、分からなかったのは、こういうことだったのか」と、分かったことに喜びを表していた。その姿が、今でも忘れられない。

今まで400校ほどの学校を訪問し、先生と話していてすぐ出てくる言葉は、「子どもたちはやる気がない。学習意欲がない。」だったが、私は、その学校のことをいつも思い出して、子どもたちは絶対やる気を失っていないと考えている。小学校3年生の時につまづいたことを、高校までずーっと喉元に引っかかった魚の小骨のように気にしてきて、それが高校になってやっと分かったのだからうれしくてしょうがない。「こうだったのか、こうだったのか」と言いながら学習している。子どもたちは決して自分にあきらめていない。ただ、人前では、「だめだ、できない」という言い方をしているが、内心は、「みんなと同じようにできるようになりたい。分かりたい」という気持ちをずーっと持ちながら、実は高校に来ていたんだということをまざまざと見せてもらった。

その学校の英語の授業では、入学して間もない頃だったのだが、先生に指名されると生徒がもじもじして、どうにも声が出ない。先生はじーっと待っている。声を出すまで。なぜだろうと思って、後で先生に聞いたら、2～3年の間、先生に指名されていないから、どうしていいかわからないのだと言う。中学校に入学する時に子どもたちは新しく始まる教科である英語に夢を持つが、だいたい2学期頃になると生徒間に差が出てくる。すると、先生はつい、自分の授業を進めてくれる生徒を当ててしまう。授業を進めてくれない子どもについては、先生は別段その子に当てたくないと思って

いるわけではないのだが、当てると大変なので、つい当てない。当てられない子どもはおもしろくない。先生からは「面白くなくても他の子の迷惑にならないように黙ってる」と言われて、その「黙ってる」が2年半続いてきている。そういう子ばかり集まってきたその学校で、久しぶりに指名されて、2年半前を思い出しているのがあの姿だと言う。そんなことがあるのかと思うが、その学校の先生は「それは、この子どもたちでなければ分からないことだ」と言う。先生は決してあの子を当てたくないなどと思っているわけではないのだが、ついつい、そういうことをやっちゃっている。クラブ活動でも生徒会活動でも、役員に選ばれた子どもはまず顧問の先生の所に飛んできて、「私は何をしたらいいんでしょう？」と聞く。中学校まで、人の後ろにくっついていけばいいと指導されてきたもんだから、リーダー経験がなく、企画能力もない。教科の学習以外にも色々な面で子どもたちの遅れを、ついついもたらしめている。

その学校の先生方の合い言葉は、「子どもがどこかへ行こうと思った時、そこは学校でなければいけない」だった。この子どもたちは、本当は町へ行った方がよっぽど楽しい。だから、学校は子どもをひきつけるものをつくってやらなければならない。それには、力をつけてやることだということで、つまりいたところまでバックしてもう一回やり直す教育を行った。

たいがい、中学校の先生は「小学校でこんなこともやっていないんだから」などと、小学校の悪口を言い、小学校の先生は「親がこうだから」などと親の悪口を言い、親は先生の悪口を言う。誰も責任を取らない。回り回ってあれが悪い、これが悪いと。先生はそれですむかもしれないが、これでは子どもはたまらない。その高校は、そんなことを言わない。ここが最後の教育の場なんだから、この子たちの責任は私たちが全部持つ。分かっていくということに子どもはこんなにも喜びを表すんだということから学校づくりをしていた。

実は、この高等学校、今はない。ないというのはどういうことかというと、この学校は、高校2年までの内容の勉強で3年間が終わってしまう。バックしてから始めるので高校3年の内容まで終わらない。だけど、高校2年までの力はしっかりつけて社会に送り出すということをやっていた。ところが、町では非常に評判がよい。地域の様々な企業に入るようになる中で、あの高校を出た子どもたちはしっかり力をつけているということで地域では実に評判がよくなった。地域の人も実力を認めるようになっていった。すると偏差値が上がってしまって、数学0点では入れない立派な高等学校になってしまった。なくなってしまったというのは、そういう意味である。ああいう高等学校が残ってくれていれば、このフロンティア事業にとっては非常に参考になったのだが。

ここで私が言いたいのは、子どもたちは「勉強ができない」と口では言っても、本当は「分かりたい、できるようになりたい」といつでも内心では思っているということであり、このことを私たちはきちっと受け止めておかないと、ついつい「今の子はやる気がない」と決めつけてしまい、子どもの心とすれ違ってしまおうということだ。我々が学力向上にのぞむとき、子どもはいつも「もっとできるようになりたい」という気持ちを持って学校へ来ているということをきちっと押さえておく必要がある。

2 層的な学力観（重ね餅的学力観）

2番目に、学力をどうとらえるかという問題がある。今、学力問題は一つの社会問題化しつつあるというか、なっているが、学力をどういうふうに押さえておくかが重要だ。平成12年12月に出された「評価の在り方について」という教育課程審議会の最後の答申に向けて、学力をめぐるのは、審議会の中で最後の最後まで議論が戦わされた。そこで出てきたのが、「学力については、知識の量のみでとらえるのではなく、学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容を確実に身につけることはもとより、それにとどまることなく自ら学び考える力などの〔生きる力〕が育まれているかどうかによってとらえる必要がある」という文言である。読みにくい文章になっているが、これは、経緯があって、こういう文章に落ち着いた。

一般の学力論議の中で、「知識か考える力か」とか、「基礎・基本か「生きる力」かどっちをとるんだ」などという、二者択一的な学力の考え方が非常に多い。「あなたは「生きる力派」ですか？「基礎・基本派」ですか？」のような、ある意味でお互いなくところをつつき合う論議になってしまっている。しかし、学力というのはいくらもとらえられるものだろうか？というのが教育課程審議会で審議した中身である。どっちを取るんだという学力のとらえ方は成り立たないという基本的なスタンスだった。このことは、学習指導要領においても、基礎・基本の徹底の上に「生きる力」を、という言い方をしているのであって、基礎・基本か「生きる力」かというような議論は成り立たない。しかし、一般には、どっちをやるんだという論議に片づけられている。

「のみでとらえるのではなく・・・はもとより、それにとどまることなく・・・」というふうに重ね餅的に学力をとらえているのが教育課程審議会の学力のとらえ方だ。答申の中ではそこまでつまこんでは書かれなかったが、私は3つのレベルがあると考えている。重ね餅の一番土台の所にあるのが、我々が日常生活をしていく上でどうしても不可欠な、または、あらゆる教科の学習の土台になっていくレベルの力である。一般に言われる「読み・書き・そろばん」がそういう力である。これができないとあらゆる教科に影響を及ぼしてくる。

10年ほど前、東京のある中学校の先生と話したところ、「最近の中学生はわけのわからないところで笑い出す」という。「道草食わないで帰れよ」と言うと、ゲラゲラ笑い出す。なんで面白いのか子どもに聞くと「道に草なんか生えていない」とか「道の草なんか食えない」と言う。さっさと帰れと言う意味が伝わらない。すると、他の先生もそうだと言う。その学校の先生は「今の子どもっておかしいわね、あはは・・・」で終わらなかつた。この辺が校内研究が始まるかどうかの分かれ道になるわけだが、その学校では、「子どもたちの言葉がおかしくなっているのでは？」と考えて、言葉の全校調査をやった。いろんな教科書に出てくる言い回しのおもしろい言葉を抜き出して、子どもたちに意味を問う全校語彙調査を実施した。例えば、数学では「点A, Bからそれぞれ点C, Dへ」と言う場合の、「それぞれ」とはどういう意味なのか？A, B, C, Dを使って説明せよ。」という問題を出してみた。国語の授業では生徒に辞書を持たせているが、数学の授業では持たせていない。子どもが教科書を読めば、分かったと思っていた。それが、大変な間違いであったということにその学校の先生

は気づいた。子どもたちは数学が解けないのではなくて、数学の問題で何が聞かれているかが分からなかったのだ。数学の問題ではなく、言葉の問題であり、読むということと、読みとるということは全然違うということを見つけた。このところに先生たちは愕然とした。そこで、各教室に各自の国語辞典を常備して、新聞のコラムを毎朝15分読ませる取組を始めた。すると、1年後、ある標準テストの成績がどの学級も伸びた。2年目、また伸びていく。このように、言葉のように教科書以前の問題がある。

そういう第一の層といえるような力に乗かって、第二の層である各教科等の基礎・基本がある。これについて教育課程審議会では、基礎・基本というのは、各教科が求める知識や技能のみではなくて、各教科の求めている意欲、考え方、判断力、表現力、各教科の学びの方法を含めたものとしている。

さらにその上に立って、第三の層として、各教科で身につけた学びの方法、知識を活用、駆使し、具体的な世の中の問題や課題にぶつかっていく力、つまり自ら学び考える力などの「生きる力」がある。ある面では、「生きる力」というのは、学校教育の到達点である。逆に言えば、生涯学習の基盤を形成するものだ。答えのない世界を生きて行くには、自ら考え、自ら判断し、自ら解決していく力、自立する力を養っていかなければならない。

教育課程審議会では、このように学力をとらえた。知識はどうでもいいと言っているのでは決してない。先に述べたように、言葉の力をしっかり身に付けないで、豊かな言語的表現力と言っても、表現ができない。ただ、知識を蓄えて終わりでは、この難しい世の中を生きていけない。知識を使ってどうするんだということを、知の実践化、知の総合化を図るといいう言い方で、二段目と三段目の餅との関わりでとらえた。

そういう点から見て我が校はどこに問題があるかという見方をしていかなければならない。本校は教科に問題がある、本校は教科以前に問題がある、というように各学校の課題を学力の構造の中に位置づけてみていく必要がある。したがって、学力向上については、各学校において、今の子どもどこに問題があるかということをしかり押さえないと、先生だけ一生懸命になって、現実にそぐわない研究になる。

次に、もう一つ言うと、もっとややこしい問題がある。「読み・書き・そろばん」以前の問題がある。我が国で、30年以上苦しんできた問題で、「体験」の問題だ。体験がないために子どもに学びの手だてがない。教科書に書いてあることを暗記する以外に学びの手だてがない。2, 3年前に入学してきたばかりの大学1年生に紙を渡して、「トンボを下から見た絵を描け」と言うと書けない。「先生、教科書の絵は上からしか描いてなかった。」という。「絵じゃなくて、遊んだことないのか?」という、「遊んだことない」と言う。第2問目、「トンボの羽はなぜ4枚か?」。そしたら、「そんな馬鹿なこと考えたことない」という。「これは考える問題ではなくて、トンボの前の羽を取って飛ばしてみるとか、後ろの羽を取って飛ばしてみるとかして、遊んだことはないか?」と言うと、「遊んだことがない」と言う。私は子どもの頃、トンボやチョウチョと遊ぶしかなかったのだから、トンボの羽を1枚取ると飛べなくなる。トンボは垂直運動と水平運動を同時にやるために羽が4枚必要である。学生はそういう経験がないので、わからない。教科書に出ていることをただ丸暗記している。

直接体験がない。間接体験は豊かだ。テレビを見れば即座に世界の状況が分かる。3問目は、「チョウチョはひらひら飛ぶのに、同じような姿をした蛾はなぜ直線的に飛ぶのか？」学生は、また、「そんな馬鹿なこと考えたこともない」と言う。それは、「チョウチョは昼間の生き物で敵にねらわれやすいから身を翻して飛ぶが、蛾は夜の生き物だから、鳥にねらわれる心配がないから直線的に飛ぶんだ」と答えたら、「どうしてそんなことが分かるんですか？」というので、「こういうのが科学的に推測する、科学的に考えるということなんだ」と言っても、そういうことがわからない。

与えられた情報をただ鵜呑みにするだけでは、その知識は身に付かない。一生懸命に暗記した知識は本当に身に付いているか試した大学の教師がいる。入学してきた学生に半年経った10月頃、入学試験と全く同じ問題をもう一度やらせてみた。知識が定着していれば点数が変わらないが、残念ながら、7, 8割は忘れていた。合格のために一生懸命覚えた知識が定着せず、身に付いていない。学力がはげ落ちてしまう。この問題が多かれ少なかれ生じている。本当は「生きる力」になっていかなければならない。我が身を支える力にしたいのだが、できない。その前提となる子どもの直接体験の不足という問題がある。教科書でいろんなことを学んでも何のことも分からない。ただ、暗記していくだけで、使いもせず、時間とともにのはげ落ちてしまう。子どもの育ちの問題を見ていかないと、教科の学習が成立しないという問題がある。

学力は、あれかこれかというような問題ではなく、重ねていき、最終的には子どもたちが世の中で生きていけるように育てていくという大きな図式で、我が校の子どもはどこにどういう問題を持っているかというところが基本的に必要だろう。

個に応じた指導

1 個性・個人差の視点

一人一人の実態に応じたきめの細かな指導と言うが、「一人一人の実態」をどうとらえるか？個性・個人差をどういう点からとらえるかということについて考える必要がある。

第一に、知識の他に技能の差も含めて習熟の程度の違いが問題となる。そこには、なんでそうした違いが生まれてきたのかという問題が隠されている。

第二に、学習スピードの差というのも大きな問題だ。ある問題を見てすぐ解ける子どもいれば、一晩寝て解ける子どもいる。今までの学校は見た瞬間に解ける子が頭がいいとしてきたが、教育的に意味があるのは、速い遅いではなく、どの子ども分かるということである。駆けっこの速い子どもいれば遅い子どもいて、不都合はない。ウサギ型人間もいればカメ型人間もいる。だから世の中は豊かになる。ウサギ型人間はある時間内に東京から出発して博多まで行ってしまふ。カメ型人間は、まだ新横浜まで。ウサギ型人間は富士山を見ることができ、カメ型人間は残念ながら見ることはできなかった。しかし、ウサギ型人間は、線路の合間に生えている草花を見ることはできなかつたらう。ある面では学習が違っているかもしれない。私たちは、ウサギ型人間を大事にしてきた。ウサギ型人間がどんどん授業を進めてくれるので、そっちに乗っかってし

まう。こうした学習のスピードを個性としてとらえると、大変難しい問題がある。遅い子にも成立する授業、速い子にも成立する授業等、学習のスピードを授業として解決するにはどうするかということは非常にやっかいな問題だ。特に小学校の低学年では、スピードの差が大きく出てくる。学習スピードの違いを個性としてとらえ、授業として解決するのは大変やっかいな問題である。

第三に、興味関心の違いがある。ただ、興味関心というのは非常に曖昧な言葉で、総合的な学習の時間などで、「では、子どもの好きなことをやらせればいいんだ」と受け止めている学校も出てきて、子どもの好きなこと＝遊びであることから、総合的な学習の時間を「自由遊びの時間」と名付けて遊ばせている学校がある。興味関心を拡大解釈してしまうとそういうことになってしまう。好きなことをやらせればいいということになっては、教育にならない。学習のねらいが拡散してしまう。興味関心の違いというのは大事なことだが、限定的に意図をはっきりさせながら進める必要がある。

第四に、学習スタイルの違いがある。最近、ある研究所が実施した学習基本調査によれば、子どもたちの好きな学習スタイルはパソコンでやる勉強だという。学習のスタイルとして、一般には、熟慮型と衝動型がある。すぐハイハイと手を挙げるのが衝動型。一方、ああでもないこうでもないと考え、なかなか手を挙げないのが熟慮型。テストをやるのだいたい物事を深く考えている熟慮型の方が成績がよい。これらは思考のパターンであり、どちらの方が良いというものではなく、両方とも大事だ。また、物事を分析的に考える子どももいれば、あることとあることを関係づけるのが好きな子どももいる。一つのことが手がかりにして、こうじゃないかと考えるような思考パターンを好む推論型の子どももいる。これも、いいとか悪いではなく、好みである。基本原理と応用型、あるいは演繹型と帰納型の違いもある。色々な事例を集めてそこから全体的にこんなことが言えるんじゃないかと考える帰納型の子どもと、まずは基本原理を学んでそこから具体的な場面に当てはめていくという演繹的な学習を好む子どもがいる。これも好みの問題であり、調査が非常に好きな子どもがいたら、まずは図書館に行って文献にあたる子どももいる。こうした様々な学習スタイルの違いについて、最近、教育心理では言われるようになってきている。そう言う点から見ても、子どものとらえ方にはいろいろあることがわかる。学習のコースをつくる場合には、こういうことも考えなければならない。特に発展的学習の場合には、こういうことが問題となってくる。

第五に、学習のスキルの問題がある。コミュニケーション能力がどう育っているかという問題。インタビューをさせるとコミュニケーション能力が反映される。国語の中で話す力がきちんと育てられているかどうか、特別活動の中で話し合う力がソーシャルスキルとして育てられているかどうかといったことが重要な意味を持つ。子どもたちがインタビューで、同じ質問をしても、聞き出す情報量が子どもによって全く異なってくるというのは、コミュニケーション能力の違いだ。こうした学習スキルの基本的なものとしては、問題解決力、情報活用力、共に生きる集団的・社会的な力、数量的操作能力、想像力・表現力、自己評価の力など、知識を獲得する方法としての様々なものが考えられる。もっと細かく言えば、例えば「見る力」をどう育てるか。理

科では「観察」、社会科では「見学」だが、いずれも「見る」ということであり、「見る」ということはどういうことかを教師が分かっていなければならない。理科の自然観察の場面などで、先生が「ほら、よく見ろよ。よそ見するな」と言うが、気合いだけ入れても「見る力」はつかない。「見る」ということは何をどうするという事なのか。各教科で考えなければならないことだ。そうでなければ、知識を獲得する力にならない。自分の力で知識をたくり寄せる力にならない。自ら学ぶと言っても、自ら学びようがない、学ぶ手だてがない。

第六に、直接体験の有無は非常に大きな問題である。学校教育というものは、子どもが豊かな体験をしているということを前提に成立している。体験というものは、我々の体に備え付けられている感覚器官を通して外界の事物事象を認識することである。見るとか聞くとか、味わうとか、触れる、臭いをかぐなど。ルソーは触れるということに非常に大事にした。「見たものは覚える。聞いたものは忘れる。触れたものは身に付く」と。学校の教科の学習で大切なのは、この直接体験したものを踏まえ、「なぜ？ どうして？」を通して概念化を図る、理屈付けをすることにある。学校というものは大変理屈っぽいところだ。だから小学校低学年の子どもは嫌がるわけで、子どもが「こっちの方が好き」というと先生は「好きじゃだめ、なぜ好きか理由を言え」という。感覚的につかんだものを、科学的合理的に説明させようとする。ところが、先程述べたように教科の学習の前提である体験が壊れていると、いきなり、なぜ、どうしての理屈を丸覚えするしかない。だから、身に付かない。

従って、子どもたちの個性を見ていく上で、この子どもたちはどういう生活を送り、どういう体験をしているのか、どういう育ち方をしているのかを押さえておかないと、教科書から始めても、授業がうまくいかないということがある。今回の学校五日制の中においても、子どもに豊かな体験をということを非常に強調している。学校教育の前提条件が壊れていることから、体験を重視する必要がある。それを積み上げないと、学校教育がうまくいかない。そういう意味からも、学力向上は、学校だけではできない。体験というものは富士山のすそ野のようなものだ。富士山のように頂を高くしようとしたら、すそ野を広くしなければならない。そのすそ野は体験であり、私自身、附属の校長をしていたときは、保護者にいつもこのことを話していた。買い物に行くときには、必ず子どもと手をつないでいってほしいとお願いしていた。こうしたことが、全体の学力向上、頂を高くしていく力となる。体験は非常に多くの時間を必要とするということから、子どもの日常の生活全体において、家庭や地域においてもよく考えてもらいたい問題である。

2 個性を生かす教育の諸側面

まず最初に、習熟の違いを生みださない工夫をしなければならない。習熟の違いが出るのは当たり前だなどと思ってはならないのであって、「どの子ども分かる授業にするはどうすればよいか？ そのために一人一人の子どもにどこまできめの細かい指導をしていくのか」が前提である。最初の授業をいい加減にして、後で、できないから集まれ、などということではならない。指導の個別化が大事な問題だ。しかしながら、我々の力及ばずして、習熟の違いが出てきてしまったというときには、「先生

はみんなに同じように教えたのに習熟の違いが生じたのは、君たちの責任だ」と言いたいのだが、そう言わないで、「やはり、最初の指導のきめ細やかさが十分ではなかった」と、教師側の責任ととらえて、その子どもたちに対して指導の手当をするというのが補充指導の基本的な考え方だ。ねらいを達した子どもについては、さらにより積極的に力を伸ばしていく形での発展的な学習を行い、課題選択学習とか、コース選択学習という形でより自分の力を高めていき、最終的には自ら問題を設定して、それを解決していくという問題解決学習へ向かい、真っ白な紙の中に自分で問題と答えを書いていけるといような力まで高めていく必要がある。

3 基礎・基本の徹底と個に応じた指導

そのためには、様々な手だてが必要であり、一つは教材の工夫が必要だ。教材の精選という言葉を使う人がいるが、教材は精選すべきではない。内容は精選しても、教材は豊かでなければならない。それぞれの学びのスタイルの違い、興味関心の違いに応じて、子どもが選びながら学習することが大切であり、内容も一つ、教材も一つでは、子どもの個性の入る余地がない。ひからびた学習になってしまう。一本の丸木橋をみんなで渡らせるという学習であってはならない。例えば、習熟度別の指導の場合には発展的な教材、定着を図る教材、補充的な教材を用意するとか、興味関心に応じて、文献型の学習のコース用の教材とか、フィールド型の学習のコース用の教材とか、計算問題でも、計算の仕方を工夫させたり、数学的な考え方を身に付かせるなど、様々な教材を用意すべきである。子どもが主体的に学習するためにワークシートを用意する場合があります、大事なことなのだが、ワークシートに全部ああしろこうしろと書いてあるのでは、先生が口で言うのと同じであり、子どもが考える隙（空欄）をつくっておく必要がある。そこで子どもがものの見方、考える力をつけていける。補充的な指導を要する子どもに空欄を与えすぎても動けないが、発展的な学習では空欄を多く作ることが必要な場合がある。いずれにしても、子どもの個性に応じて教材を豊かにすることが大切である。

また、指導法の工夫としては、学習集団の問題がある。子どもたちはグループ学習が非常に好きであり、みんなで知恵を出し合ってやる学習を好む。逆に、一人一人バラバラに扱われることを子どもは一番嫌う。一人一人を大事にするということと、一人一人をバラバラにして離してしまうということは別である。このあたりも実践的には色々な問題がある。また小学生を中心に、パソコンの学習を好むが、小、中、高と上がるにつれ、利用の頻度が下がっていくということがあって、これはどういうことがよくわからない。

そのほか、学習スピードの違いなど学習時間の問題、指導技術の問題、指導体制上・組織上の問題がある。小学校高学年になると指導内容と先生の専門性の関連が問題になってきて、一部教科担任制を小学校において取り入れる傾向が出てきている。また、地域の教材を扱う場合などには、その地域外から来た先生には難しい場合があり、そういう場合には、学校外の人材の専門的な力をお借りすることが十分あり得る。ただ、ここで注意しなければならないのは、教育の専門家でない場合には、知っていることを何でも教えたがるということだ。そのため、教育のプロである教師と中身のよ

く分かる外部の人材とのチームティーチングが非常に大切になってくる。「おじさんはどうしてああいうことを言っているんだろうね？おじさんはこの先どういうふうにして問題を解決していくんだろうね？君たちだったらどうするか、来週までに考えてくること。来週は君たちが考えたこととおじさんが実際にやったことを出し合いながら、学習を深めてみよう」と子どもに投げかけ、学習を豊かにしていくことができるのは教育の専門家である教師だ。よその誰かにお願いしてまかせておけば学習がうまくいくということはない。こうしたことが指導体制上の問題だ。

少人数指導も、意図を持ってやらなければならない。加配の教員を、何のために、どこにあてるのが大切。学校生活への適応のためであったり、習熟の差を生みやすい教科、学年にあてるなど。習熟度別指導については、教師との相性という問題がある。一般的に、指導力の一番ない先生や新任の先生が学習の困難を抱えた子どもを受け持つとあまり効果があがらない。学習に困難を持っている子どもには、その学校で一番指導力がある先生をあてないと効果があがらないというのが、A T Iの研究で言われている。3つの習熟度別集団をつくった場合に、どこにどの先生をあてるかを決めるには、教師の仲間内で誰が一番指導力があるかを考えなければならないという、非常につらい問題がある。よくベテランの先生が一番習熟度の高い子どもを指導するということがあるが、年齢で決められるものではない。

評価の問題等も話す予定だったが、時間になってしまった。また、別の何かの機会があればお話ししたい。